

Рецензенти:

О.В. Сухомлиньська, доктор педагогічних наук,
професор, академік АПН України;

Н.С. Побірченко, доктор педагогічних наук, професор.

Рекомендовано

до друку вченою радою Інституту педагогіки

АПН України

(протокол № 7 від 13 вересня 2004 р.)

Чепіга (Зеленкевич) Я.Ф.

Ч44

Вибрані педагогічні твори: Навчальний посібник / Упор., науковий редактор Л.Д. Березівська / Інститут педагогіки АПН України. — Харків: «ОБС», 2006. — 328 с.

ISBN 966-7858-44-8.

До збірки увійшли праці видатного українського педагога, психолога, громадського діяча Якова Феофановича Чепіги (Зеленкевича) (1875—1938), який брав активну участь у розробці національної системи освіти й виховання. Більшість текстів надруковуються вперше і дають можливість простежити еволюцію поглядів ученого на важливі проблеми теорії і практики навчання й виховання дітей та молоді.

Для студентів, викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, учителів середніх шкіл, вихователів дошкільних закладів, педагогічної громадськості.

© Л. Д. Березівська, 2006

© Видавництво «ОБС» ТОВ, оригінал-макет,
2006

ISBN 966-7858-44-8

Зміст

Від упорядника	4
Він був одним із перших: Яків Феофанович Чепіга (Зеленкевич) (1875—1938)	9
До національної школи	(22) ⁸
Ґрунтовні принципи нормальної школи	(25) ⁹
Педологія, або наука про дітей	(29) ⁹
Увага і розумовий розвиток дитини	34
Національність і національна школа	(46) ⁷
Народний учитель і національне питання	(57) ⁶
Брехливість у справі виховання	66
Проект української школи (урибок)	(77) ⁸
Моральне втручання у справі виховання	92
Національне виховання	105
Самовиховання вчителя	129
Соціалізація народної освіти	146
Вільна школа, її ідеї й здійснення їх у практиці (урибок)	156
Тимчасові програми для нижчих початкових шкіл на 1918—19 шкільний рік (Критичний нарис)	159
До трудової вільної школи!	167
Навчання грамоти без букваря (Пропоную учителям, що майже не мають шкільного досвіду)	173
Українське учительство в нових освітніх обставинах	180
Школа в Західній Європі й Америці. Нова школа в Б'єржі А. Фарія. (Бельгія)	184
Школа й освіта на Україні	200
Віджили форми старої школи й нова Трудова соціалістична школа-комуна	206
Азбука трудового виховання й освіти. Основи організації трудової школи з методологією початкового навчання (урибок)	210
Практична трудова педагогіка (урибок)	260
Що то є комплекс	287
Будова комплексу (Методичний лист)	292
До раціоналізації обліку (Лист до вчительства)	296
Раціоналізація обліку. Проведення тестів	298
Педагогічна робота в літніх оздоровчих закладах (урибок)	301
Бібліографічний покажчик праць Я. Ф. Чепіги	325

ВІД УПОРЯДНИКА

Навчіться любити дитину щиро і повно, до самозабуття, до жертви і відречення од самого себе. Наповніть посуд свій найживішим цілющим бальзамом, щоб мати можливість загоїти ним рани дитини, які нанесено їй людськими байдужістю, егоїзмом і злобою!

Я.Ф. Чепіга

Сучасний розвиток освіти неможливий без вивчення поглядів, ідей, переконань, концепцій педагогів минулого. І проводяться такі дослідження передусім з метою персоніфікованого, системного вивчення національної педагогічної думки України як цілісного, багатомірного процесу якісних змін через педагогічні персоналії. Аналіз вітчизняної спадщини збагачує історико-педагогічну науку й дає можливість прогнозувати її майбутнє. Дослідження педагогічної персоналії, як зазначає академік О. В. Сухомлинська, «завжди буде одним з провідних напрямів історико-педагогічних досліджень», особливо в переломні часи, коли переглядаються канони і коли саме персоналія, яку ми виймаємо з небуття, і своїм життям, і своїми ідеями підтверджує рух історії, її мінливість, непередбаченість і вразливість»¹.

Суспільно-політичні зміни в Україні початку 90-х років XX ст. відкрили можливість вивчати спадщину педагогів, життя і діяльність яких через заборону не були відомі широкому загалу. До таких персоналій належить Яків Феофанович Чепіга (Зеленкевич) – видатний педагог, психолог, громадський діяч (1875—1938), ідеї якого значною мірою вплинули на розвиток педагогічної науки в Україні. Нині його ім'я повертається в освіту. Проте у свій час він був знаним педагогом не лише в Україні, а й за кордоном.

Багата, широкомасштабна й важлива для розвитку освіти науково-педагогічна спадщина Якова Феофановича Чепіги була забута й не вивчалася. Історіографія творчості педагога є невинуватено бідною.

Вперше науково-педагогічна діяльність Якова Феофановича була оцінена ще за життя, а саме в публікаціях 1925—1926 рр. з нагоди 30-

¹ Персоналія в історико-педагогічному дискурсі // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. — К.: А.П.Н., 2003. — С. 46.

річного ювілею його праці на освітянській ниві. Редакції провідних освітянських часописів у ювілейних статтях висвітлювали й високо оцінювали діяльність відомого українського педагога¹.

За радянських часів науково-педагогічна спадщина і життєвий шлях Я.Ф.Чепіги, який був репресований у 1938 р., не вивчалися. Лише 1967 р. Г.І.Савицька (дружина відомого українського педагога В.І.Помагайби) у статті «Я.Ф. Чепіга — невтомний борець за початкову освіту на Україні (1875—1938)»² зробила спробу проаналізувати внесок педагога в розвиток початкової освіти в Україні. Стаття стала першим кроком у дослідженні науково-педагогічної спадщини педагога і з'явилася в період, коли в духовному житті суспільства, з одного боку, ще не були знівелювані демократичні здобутки «хрущовської доби», а з іншого — спостерігалася посилення ідеологічного диктату.

Лише наприкінці 80-х років ХХ ст. з появою певних демократичних змін у суспільстві дослідники (Ж. Д. Ільченко) починають повертатися до спадщини Я. Ф. Чепіги, об'єктивно аналізувати та вивчати її³. Вагомим внеском у дослідження наукового доробку вченого став посібник І. В. Зайченка та Ж. Д. Ільченко «Концепція української національної школи у творчості Я. Ф. Чепіги»⁴, де автори розкрили погляди педагога на найважливіші теоретико-методологічні проблеми розвитку української національної школи й освіти.

Різноманітним аспектам науково-педагогічної спадщини та життєвого шляху Я. Ф. Чепіги присвячені публікації сучасних учених (Л. Березівська, С. Болтівець, В. Демчук, В. Зорін, Л. Кондратенко,

¹ Яків Теофанович Чепіга (Зеленкевич) (З нагоди тридцятиліття його педагогічної, літературної, наукової і громадської праці) //Путь просвещения. — 1925. — № 12. — С. 141—144; *Попов О. І. Я. Т. Чепіга* //Радянська освіта. — 1925. — № 12. — С. 49—52; *О. Г. Ювілей Я. Т. Чепіги* //Рад. освіта. — 1926. — №4. — С. 70—72; До тридцятирічного ювілею науково-педагогічної праці Я.Т. Чепіги // Нар. учитель. — 1926. — № 2(54), 13 січ.; 30 років творчої роботи. 1 березня — день ювілею 30-тирічної діяльності Я. Ф. Чепіги // Нар. учитель. — 1926. — № 10, 10 верес.; До ювілею Я. Т. Чепіги // Нар.учитель. — 1926. — № 14, 7 квіт.

² *Савицька Г. І. Я. Ф. Чепіга — невтомний борець за початкову освіту на Україні (1875—1938)* // Педагогіка: Респ. наук.-метод. зб. 1967. — Вип. 5. — С. 122—130.

³ *Ільченко Ж. Д. Я. Ф. Чепіга (Зеленкевич)* // Антология педагогической мысли Украинской ССР. — М.: Педагогика, 1988. — С. 381—384; *Ільченко Ж. Д. Я. Ф. Чепіга (Про видатного українського педагога)* // Дошк. виховання. — 1989. — № 10. — С. 34.

⁴ *Зайченко І.В., Ільченко Ж.Д. Концепція української національної школи у творчості Я.Ф.Чепіги.* — Чернівці, 1996. — 75 с.

В. Марочко, Л. Ніколенко, А. Невгодовський, З. Палюх, О. Сухомлинська та ін.)¹.

У кандидатському дисертаційному дослідженні науковець Л. М. Ніколенко проаналізувала теоретичні засади навчання й виховання молодших школярів у педагогічній спадщині Я. Ф. Чепіги². Як бачимо, сучасні вчені вивчають творчість Якова Феофановича, його праці введено до наукового обігу.

До збірки ми підготували вступну статтю про життя і діяльність Якова Феофановича Чепіги (Зеленкевича) в контексті певного історичного періоду (поч. ХХ ст. — 1917 р.; 1917—1920 рр.; 1920—1930 рр.). У рамках певних суспільно-політичних обставин висвітлили його трудовий шлях як учителя, ученого, організатора й керівника освіти, а також коротко проаналізували основні написані ним статті, посібники, підручники.

Зазначимо, що Яків Феофанович залишив після себе велику педагогічну спадщину, яка на сьогоднішній день залишається малодослідженою, але не втратила своєї значущості. Це понад 150 праць. Коло його наукових інтересів було різнобічне, різнопланове і широкомасштабне. Учений-педагог досліджував проблеми педології, теорії навчання й виховання, зокрема молодших школярів, методики викладання окремих предметів, а також історії освіти. Він написав підручники для початкової школи, освіти дорослих, методичні посі-

¹ *Болтівець С.* Яків Чепіга про збереження людської природи // *Жива вода*. — 1995. — № 11 (51); *Нариси історії українського шкільництва 1905—1933*: Навч. посібник / *О. В. Сухомлинська та ін.*; за ред. *О. В. Сухомлинської*. — К.: Заповіт, 1996. — С. 275—282; *Кондратенко Л. О.* Старі застереження до нових ідей // *Поч. шк.* — 1996. — № 11. — С. 47—49; *Сухомлинська О. В.* Слово про педагога // *Шлях освіти*. — 1997. — № 2. — С. 55; *Демчук В.* Концепція української школи у творчості Якова Чепіги (1875—1938) // *Рід. шк.* — 1997. — № 3. — С. 19—21; *Палюх З.* Погляди Я. Ф. Чепіги на моральне виховання дітей // *Поч. шк.* — 1997. — № 9. — С. 44—47; *Болтівець С.* «... з надією на кращу долю» // *Світло*. — 1998. — № 4 (10). — С. 58—61; *Зорін В.* Педагогічні погляди Якова Чепіги в контексті розбудови національної школи // *Учитель*. — 1999. — № 42—43; *Невгодовський А.* Навчіться любити дітей // *Світло*. — 1999. — № 1. — С. 64—66; *Березівська Л. Д.* Формування педагогічного світогляду Якова Чепіги // *Шлях освіти*. — 2000. — № 4. — С. 38—41; *Березівська Л. Д.* Образ учителя у творчій спадщині Я. Ф. Чепіги // *Рід. шк.* — 2001. — № 10. — С. 72—75; *Марочко В. І.* Яків Чепіга: «невтомний борець за початкову освіту» // *Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929—1941)* / *В. І. Марочко, Г. Хілігі*. — К.: Наук. світ, 2003. — С. 124—131; *Болтівець С. І.* Доля українського педагога і психолога Якова Чепіги // *Практична психологія та соціальна робота*. — 2004. — № 1. — С. 33—36.

² *Ніколенко Л. Т.* Теоретичні засади навчання і виховання молодших школярів у педагогічній спадщині Я. Ф. Чепіги: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. — К., 2000. — 200 с.

бники для вчителів, книжки для дошкільних закладів, дитячих бібліотек тощо.

Численні публікації педагога розпорошені по різних журналах і газетах під різними криптонімами та псевдонімами: О.К.; Т.З.; Ч.; Я.З.; Я.Ч.; З-вич, Я.; Ч-а, Я.; Бучицький Е.; Єзуполець О.; Ігоренко; Садівник; Стройч І.; Учитель Я. З.; Чепіга Іван; Чепіга Я.¹ Звичайно, найбільше його праць можна побачити на сторінках українських видань: дореволюційних — «Світло», «Учитель», «Педагогічний журнал» (Коломия), «Українська хата», газета «Рада», «Літературно-науковий вісник», «Ілюстрована Україна»; післяреволюційних — «Вільна Українська Школа», «Соціальне виховання», «Шлях освіти», «Радянська освіта» та ін.

Досліджуючи творчу спадщину Якова Чепіги, ми систематизували його праці й представили їх відповідно до періодів діяльності в контексті суспільно-політичних змін в Українській державі. З метою всебічно показати творчу спадщину педагога добрали найяскравіші його публікації, які на той час несли в життя нові педагогічні ідеї. Зокрема, до збірки увійшли праці, де знайшли відображення ідеї національного виховання, побудови національної школи, вільної трудової школи, комплексного навчання, а також — педологічного спрямування, з історії української та зарубіжної освіти тощо.

Вибрані педагогічні твори Якова Феофановича в цілісному й систематизованому вигляді друкуються вперше. Хоча деякі його статті вже публікувалися раніше².

Обрані до збірки тексти розміщено в хронологічному порядку, в кінці кожного дається посилання на джерело, звідки взято той чи інший текст. Більшість з них подано в повному обсязі. Тексти адапто-

¹ Дедь О. І. Словник українських псевдонімів та криптонімів (XVI—XX ст.). — К.: Наук. думка, 1969. — С. 472.

² Чепіга Я. Ф. Нравственное внушение в деле воспитания (в сокращении) // Антология пед. мысли Украинской ССР. — М.: Педагогика, 1988. — С. 384—391.

Чепіга Я. Ф. Страх і кара (уризок) // Права дитини: від витоків до сьогодення: Зб. текстів, метод. та інформ. матеріалів: Метод. видання / Автор-упоряд. Г.М.Лактіонова (кер.), Л.В.Пироженко, О.В.Сухомлинська та ін. — К.: Либідь, 2002. — С. 103—107; Хрестоматія з історії педагогіки. Частина І. Вітчизняна школа і педагогіка. Упоряд. та автори вступ. ст. М.Ю.Рисіна, А.А.Сбруєва. Наук. ред. та автор передмови А. А. Сбруєва. — Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2003. — С. 179—191.

Чепіга Я. Ф. Грунтовні принципи нормальної школи. Національне виховання. Педологія, або наука про дітей. До трудової вільної школи! // Маловідомі періоджерела укр. педагогіки (друга половина XIX—XX ст.): Хрестоматія / Упоряд.: Л.Д. Березівська та ін.; Наук. світ, 2003. — С. 187—216.

вано до норм сучасної української мови, проте авторський стиль і зміст збережені. Наприкінці збірки міститься підготовлений нами бібліографічний покажчик.

Ми вважаємо, що упорядкування праць видатного українського педагога дасть змогу ґрунтовніше вивчати їх не лише науковцям, а й студентам, широкому колу освітян. Науково-педагогічна діяльність і творчість ученого мають бути широко представлені в курсі історії педагогіки у вищих навчальних закладах, педагогічних коледжах на рівні з іншими відомими українськими та зарубіжними педагогами. Для нас, сучасників, життя відомого українського педагога Я. Ф. Чепіги має стати взірцем високого професіоналізму, відданості справі та громадянської мужності.

Звичайно, в одному томі неможливо представити усі зібрані нами праці педагога. Ми сподіваємося, що наша перша спроба знайде продовження у подальших виданнях творів видатного українського педагога Якова Феофановича Чепіги.

Л.Д.Березівська

**ВІН БУВ ОДНИМ ІЗ ПЕРШИХ:
ЯКІВ ФЕОФАНОВИЧ ЧЕПІГА (ЗЕЛЕНКЕВИЧ)
(1875—1938)**

Видатний український педагог, психолог, громадський діяч Яків Феофанович Чепіга (Зеленкевич) народився 12 травня 1875 р. в с. Мар'янці на Херсонщині (нині Миколаївська обл.) у родині паламаря, який помер, коли хлопчикові виповнилося 12 років. Зауважимо, що прізвище Зеленкевич — це по батькові, а Чепіга — по матері. А походять Чепіги з давнього запорозького роду¹.

Яків після закінчення Грушівського двокласного народного училища, що належало до відомства Міністерства народної освіти, у вересні 1892 р. вступив до Новобузької учительської семінарії. До речі, однокласником Якова був Спиридон Черкасенко, відомий український громадський діяч. Їхні долі надалі тісно переплелися.

Документація семінарії, що зберігається в Державному архіві Миколаївської обл. (далі ДАМО. — Л.Б.), засвідчує, що Яків Зеленкевич здобув непогану на той час педагогічну освіту. Був хорошим студентом, за старанність у навчанні й відмінну поведінку отримував повну стипендію (у семінарії були повні, напівповні стипендіати, а також учні, які навчалися за добродійні або власні кошти). Новобузький період його життя був плідним, результативним і відіграв важливу роль у формуванні педагогічного світогляду. Всебічні знання, перший практичний досвід проведення уроків у початковій школі, що діяла при семінарії, набули подальшого розвитку в майбутній педагогічній діяльності Якова Зеленкевича.

Разом із свідоцтвом про закінчення семінарії кожний випускник отримував характеристику. З характеристики Якова Зеленкевича: «здібності хороші, характер самолюбивий, запальний, дещо різкий у спілкуванні, в заняттях. Може бути призначений самостійним учителем, виявляє старанність і самостійність, хоча не завжди однаково»². Після закінчення в 1895 р. семінарії двадцятирічний юнак був призначе-

¹ Див.: Чикаленко Є. Щоденник (1907—1917). — Львів, 1931. — С. 59.

² ДАМО, ф.137, оп.1, спр.422, арк.10.

ний учителем Зелецького земського училища (Одеський учбовий округ, Херсонська губернія).

Чи поїхав він за призначенням, невідомо, оскільки у власноруч заповненому анкетному листі зазначав, що в 1895—1919 рр. працював у школах Донбасу, зокрема в 1900—1901 рр. — завідував вечірніми курсами для дорослих у Луганську, а в 1908—1911 рр. — завідував Народним університетом Вознесенського рудника на Донбасі¹.

Педагогічна освіта, практичний досвід стали підґрунтям для подальшої науково-публіцистичної діяльності. Я. Ф. Чепіги. Він мав схильність до журналістської праці, рано почав виступати у пресі. Свої перші статті опублікував у 1907 р. в журналі «Оренбургский Учительский Вестник» російською мовою. Але із створенням у Києві українського педагогічного журналу «Світло» (1909—1914) друкується саме в цьому часописі, стає його постійним дописувачем.

В умовах жорстких утисків українства журнал був центром педагогічної думки, «справжнім єдиним світлом на безпросвітному шляху української педагогіки за царських часів». Але, щоб друкуватися в часописі, треба було мати «самовідданність, громадянську мужність і любов до забороненої царством української школи»². Саме ці почуття і спонукали Я. Ф. Чепігу до науково-педагогічної діяльності.

На сторінках часопису «Світло» разом з іншими українськими педагогами Я. Чепіга порушує найактуальніші питання розвитку української освіти, створення національної школи в умовах антиукраїнської політики російського уряду.

У праці «Національність і національна школа» (1910) Яків Федорович розкриває суть взаємовпливу рідної мови, діяльності нації і загального розвитку дитини; дає визначення поняття «національне виховання»: «не шовіністичне, не приправлене «дудим» патріотизмом, а виховання в душі нації, в душі мови, в її переказах, віруваннях, її звичаях, її історії, її культури, національної творчості, того, про що писали й казали найліпші представники нації, всього, що народ або нація пережили, бачили, чули, виробили, що придбали найцікавішого, найкориснішого в своїм розвитку»³. Далі автор доводить, що національне виховання є життєвою потребою нації і повинне закріплюватися у правах і законах. А ґрунтом такого виховання є сім'я і школа. І саме школа має дбати про розвиток рідної мови.

¹ Анкетний листок, заповнений Я. Ф. Чепігою 7 квітня 1925 р. // Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. ф.166, оп.12, спр.8384.

² Чепіга Я. Т. (Зеленкевич) // Путь просвещения. — 1925. — № 12 (44) — С. 142

³ Світло. — 1910. — Кн.1. — С. 24.

У праці «Грунтовні принципи нормальної школи» (1911) педагог характеризує підвалини, на яких повинна будуватися школа. Вона має бути народною, національною, природною, вільною і реалістичною: «... народна правдива школа може бути витворена тільки в душі нації, її мови, її історії, звичаїв, її переказів, її культури, її духовної творчості, і тільки така школа не відірве дитину від її дійсного ґрунту...»¹. Народ може широко розвинути свої сили, підняти матеріальний добробут, мати високу культуру тільки тоді, коли матиме народну національну школу. Завдання школи — підтримувати природний розвиток учнів. А ще вона має бути реалістичною: готувати вихованців до реального життя і не обмежуватися книжними знаннями.

Ідеї вільної школи знайшли своє відображення в цілому ряді праць педагога. Так, у статті «Л. Толстой і його школа» (1911) він аналізує досвід школи для сільських дітей у Ясній Полянї, доносить до педагогічної громадськості найкращі її здобутки.

Яків Феофанович глибоко вивчає зарубіжний педагогічний досвід, а свої думки з цього приводу викладає на сторінках журналу «Світло». У статті «Народна освіта в Північно-Сполучених державах» (1911), показуючи, як американське суспільство ставиться до освіти, він, зокрема, стверджує: «Американці давно стали дивитися на освіту, як на цінність, котра завше в кілька разів окупить трати на неї»².

Важливим напрямом досліджень Я. Ф. Чепіги була педологія, дуже популярна в той період. На основі ґрунтовного аналізу праць видатного американського психолога С. Хола, німецького педагога В. Лая, досвіду школи Л. М. Толстого в Ясній Полянї Яків Феофанович доводить необхідність побудови нової системи освіти й виховання на глибокому вивченні природи дитини. Зокрема, він констатує, що експериментальна педагогіка увійшла до шкіл інших держав і що саме «експеримент, даючи можливість заглянути в тайни дитячої природи, помагає батькам і вчителям виконати свої обов'язки досконаліш і свідоміш»³. Цим ідеям педагог присвятив такі праці: «Увага і розумовий розвиток дитини» (1911), «Страх і кара» (1912), «Брехливість у справі виховання» (1912) та ін.

У психолого-педагогічному нарисі «Страх і кара» Яків Чепіга аналізує причини виникнення в дитини почуття страху у взаємодії з таким явищем, як покарання, та його наслідки в подальшому розвитку людини. Цю працю він написав на основі власних досліджень і спо-

¹ Світло. — 1910. — Кн. 1. — С. 4.

² Там само. — Кн. 6. — С. 45.

³ Педологія, або наука про дітей // Світло. — 1911. — № 5. — С. 8.

стережень, а також глибокого аналізу поглядів Ч. Дарвіна, Г. Спенсера, М. Ланге, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо. Автор проводить думку, що у вихованні слід уникати всіх тих мотивів, які спричиняють страх, оскільки таке виховання може привести до утворення безвільної, боязкої, шкідливої для людства істоти. У цьому контексті цікавою видається стаття «Брехливість у справі виховання», де простежуються причини виникнення такої дитячої вади, як брехливість, пропонується шляхи її викорінювання.

Підсумком багаторічних роздумів ученого щодо створення національної школи став «Проект української школи» (1913), написаний ним у відповідь на звернення редакції журналу «Світло» до педагогічної громадськості. У передмові Я. Ф. Чепіга наголошує на необхідності запровадити природну школу, де дитина здобуватиме справжню освіту, а не сурогат, шкідливий для її духовного розвитку та народної культури. Він сформулював вимоги до нової української школи: 1) у створенні її повинно брати участь усе українське вчительство; 2) школа має бути народною і відповідати інтересам народних мас; 3) важливо, щоб освіта була глибоко національною, рідномовною, відповідала душі й розуму народу, його культурному, соціальному та економічному розвитку; 4) школу слід будувати на підвалинах, які не порушують прав дитини, вільного і нормального розвитку її фізичних і духовних сил, індивідуальних¹.

Проект Я. Ф. Чепіги передбачав двоступеневу початкову освіту з шестирічним терміном навчання, що мало розпочинатися з шести років. Перший ступінь розрахований на два роки, протягом яких дитину готують до систематичного навчання, розвивають її свідомість, розуміння навколишнього світу. У цей період до програми повинні входити ігри, забави, прогулянки, робота на городі й у полі, догляд за свійськими тваринами, ліплення тощо. У вільній обстановці маленькі учні прилучаються до природи, ознайомлюються з казкою, поезією, лісною. Другий ступінь охоплює наступні чотири роки школяра: навчання грамоти і паралельний розвиток дитячої самодіяльності, творчості. Автор підкреслює особливу роль ручної праці для освіти дітей.

У 1913 р. вийшла друком збірка психолого-педагогічних творів Я. Ф. Чепіги «Проблеми виховання й навчання», куди увійшли раніше опубліковані в журналі «Світло» статті, а саме: «Національне виховання», «Фізичне виховання», «Моральне виховання в справі виховання», «Страх і кара», «Національність і національна школа», «Пси-

¹ Див.: Світло. — 1913. — Кн. I. — С. 36—37.

хофізіологічні основи правопису», «Увага і розумовий розвиток дитини».

Перша монографія дослідника «Самовиховання вчителя» (1914) прислужилася не одному поколінню педагогів. У ній визначено роль учительства в суспільстві, розкрито необхідність та шляхи його розвитку й удосконалення. Проте вчительська праця не обмежується навчальним процесом, а передусім «торкається виховання молодого покоління і втілення в ньому високих людських ідеалів і думок»¹. Яків Феофанович називає вчителя «довірем народу», «довірем нації у вихованні й освіті нового покоління». Але як стати прикладом для інших? Учитель має займатися самовихованням, удосконалювати свої здібності, виробляти власний характер і волю.

Таким чином, на початку ХХ ст. Яків Чепіга разом з іншими українськими педагогами розробляв проблеми національної освіти й виховання, пропагував ідеї національної школи, навчання рідною мовою тощо. Його хвилювали найрізноманітніші проблеми національного, розумового, морального, трудового й сімейного виховання. С. Ф. Черкасенко називає Якова Феофановича одним з перших українських педагогів, хто «поставив питання націоналізації школи на суто науковий ґрунт»². Зроблені ним теоретичні висновки стали тим фундаментом, на якому зводилася українська освіта. Його ідеї не втратили й нині своєї актуальності та значущості.

1917–1920 рр. в історії України — це час визвольних змагань українського народу, коли перевірялися на міцність різні форми української державності: Українська Народна Республіка періоду Центральної Ради (березень 1917 — квітень 1918 р.), Українська держава гетьмана Скоропадського (29 квітня — 14 грудня 1918 р.) та УНР доби Директорії (грудень 1918—1920 рр.). Українська Соціалістична Радянська Республіка періодично відроджувалася протягом 1917—1920 рр., а остаточно утвердилася на довгі роки завдяки військовій та економічній підтримці РСФРР. Українська революція зазнала поразки, але «започаткувала процес формування модерної політичної нації, відродила традицію української державності» (Новітня історія України (1900—2000): Підручник. — К., 2000. — С. 227, 230). Із зміною урядів змінювалася і освітня політика. Яків Феофанович і в такий суперечливий історичний час разом з іншими представниками української інтелігенції (О. Ф. Музиченко, С. Ф. Русова, С. Ф. Черкасенко) про-

¹ Самовиховання вчителя. — 2-ге вид. — К.: Укр. шк., 1918. — С. 3.

² Переднє слово // Чепіга Я. Проблеми виховання й навчання в світлі науки й практики. — К., 1913. — С. 7.

довжив обраний у попередні роки шлях на ниві освіти — створення національної школи.

У непересічній особистості Якова Челіги напрочуд гармонійно поєднувалися педагог, науковець і громадський діяч. У пореволюційні роки він особливо активно включається в організаційно-педагогічну роботу: виконує обов'язки завідувача народної освіти реформованого Київського повітового земства (1917), експерта початкових шкіл м. Києва (1918), бере активну участь у діяльності Наркомосу УСРР, зокрема в розробці положення про трудову школу, програм для неї (1919). Крім того, висвітлює найрізноманітніші питання освіти й виховання на сторінках педагогічної преси. Цілу низку статей педагог опублікував у журналі «Вільна українська школа» (1917—1920), а саме: «Соціалізація народної освіти» (1917), «Тимчасові програми для нижчих початкових шкіл на 1918—1919 шкільний рік (критичний нарис)» (1918—1919), «Школа й освіта на Україні» (1918—1919), «Трудова школа» П. П. Блонського» (1918—1919), «До трудової вільної школи!» (1918—1919), «Школа в Західній Європі й Америці» (1919—1920), «Навчання грамоти без букваря» (1919—1920) та ін.

Яків Феофанович покладав великі надії на соціалізм, бо «він бореться з класовою державою», «класовою освітою і з класовою школою». У жовтні 1917 р. побачила світ стаття «Соціалізація народної освіти», в якій він ґрунтовно проаналізував стан освіти в сучасній йому Україні й накреслив шляхи подальшого її розвитку в контексті нового суспільно-політичного устрою, а також негативно охарактеризував дореволюційну школу. Педагог визначив і обґрунтував найважливіші принципи народної освіти: рівне для всіх громадян право на освіту; безплатне навчання на всіх її ступенях; безкоштовність шкільних підручників та навчального приладдя; забезпечення дітей з малозабезпечених родин харчуванням та одягом; обов'язковість навчання; фінансове утримання освіти покладається на державу і громади; охоплення загальною освітою дітей від 8 до 16 років; школа має бути національною, світською.

Я. Ф. Челіга був прихильником ідеї трудової школи, яку розвинув у працях «До трудової вільної школи!» (1918—1919), «Трудова школа» П. П. Блонського» (1918—1919) та ін. Зокрема, у статті «До трудової вільної школи!» визначив її соціально-психологічні та соціально-етичні підвалини.

Як і в попередні роки, педагог продовжує розробляти ідею вільного виховання. Проаналізувавши погляди Ж.-Ж. Руссо, Ф.Рабле, Я.А. Коменського та ін. відомих педагогів і освітніх діячів, він висловлює і спосіб бачення вільного виховання. На його думку, вільне вихо-

вання — це «всебічне і рівномірне виховання душі і тіла дитини». А нова школа повинна сприяти «фізичному, розумовому і моральному розвитку, не порушуючи гармонії природи» дитини¹.

У полі зору Якова Феофановича постійно перебувала освітня політика урядів. Так, у статті «Завдання моменту» (1918) він висловив своє незадоволення ставленням до школи Гетьманату. Критично оцінив Я. Ф. Чепіга і Тимчасові програми для нижчих початкових шкіл на 1918—19 навчальний рік, затверджені міністром народної освіти М. П. Василенком у вересні 1918, які мало відрізнялися від старих дореволюційних програм і потребували доопрацювання.

У лютому 1919 р. частина України разом з Києвом була окупована більшовиками. І відразу педагог у статті «Школа й освіта на Україні» відреагував на той пункт декларації Тимчасового робітничо-селянського уряду республіки, де розглядалися освітні питання. Зокрема, він категорично заперечував пункт, про мову навчання учнів, де йшлося про її залежність від волі місцевого робітничо-селянського населення, оцінив його зміст як прагнення денационалізувати школу і побудувати її за класовим принципом². На його думку, такий експеримент загрожує русифікацією і гальмуванням культурно-освітнього розвитку українського народу.

У 1917—1920 рр. разом з іншими представниками української інтелігенції Яків Феофанович брав активну участь у створенні підручників для української школи, продовжуючи справу, розпочату ще до революції. І вже в лютому 1917 р. в часописі «Вільна українська школа» Генеральний секретаріат освіти (з січня 1918 р. Міністерство народної освіти) опублікував перелік рекомендованих підручників для української школи, а серед них і «Задачник для початкових народних шкіл. Рік перший і другий» Я. Ф. Чепіги (у 1918 р. вийшов третім виданням і був доповнений задачником для третього класу). Ці підручники — одні з перших, написаних українською мовою. Вони відрізнялися від старих новим змістовим наповненням задач, побудованих на місцевому матеріалі з використанням української термінології. Надрукувало їх, як і багато інших, видавництво «Українська школа», яким керував Я. Ф. Чепіга разом із С. Ф. Русовою, Ю. Сірим, і С. Ф. Черкасенком. У цьому ж видавництві під рубрикою «Українська педагогічна бібліотека» вийшов методичний посібник для вчителів Якова Феофановича «Письмо в школі» (1918), де автор виклав методику навчання письма.

¹ Вільна школа, її ідеї й здійснення їх в практиці. — К.: Укр.шк., 1917. — С. 69.

² Вільна українська школа. — № 6—7. — С. 64.

З остаточним утвердженням радянської влади в Україні Яків Чепіга продовжує активну науково-викладацьку роботу. 20-ті роки ХХ ст. — це розквіт його науково-педагогічного таланту. З 1920 р. він завідує дошкільним відділом, пізніше — секцією дитячих будинків Київської губернської народної освіти. З 1921 р. працює заступником завгубсоцвиху Київщини¹.

У 1920 р. Я. Ф. Чепігу запросили до організаційного комітету в справі створення Київського інституту народної освіти (КІНО), а потім — на посаду декана дошкільного факультету й товариша ректора цього інституту. Пізніше він став деканом факультету соціального виховання, проректором, професором. Викладав такі курси: «Трудові процеси», «Організація установ соцвиху», «Методика початкового навчання», «Система соцвиху». Працював разом з В. М. Дорогою, О. К. Дорошкевич, Г. М. Іваницею, Б. С. Манжосом, К. Ф. Лебединцевим, В. І. Помагайбою та ін. Саме ці педагоги в 1938 р. були звинувачені у створенні в КІНО антирадянської націоналістичної організації, яка пропагувала націоналістичні погляди серед викладачів та студентів².

Яків Феофанович виступив одним із засновників у Києві Педологічного інституту, де був членом Конференції, науковим співробітником відділу «Фізична праця й трудові процеси», товаришем президента інституту. 1922 р. інститут реформували в Науково-дослідну кафедру педології. Я. Ф. Чепігу призначили керівником секції практичної педагогіки, у якій він працював до кінця жовтня 1925 р. В цей час він брав активну участь у роботі Державного науково-методичного комітету Народного комісаріату освіти УСРР, у з'їздах і конференціях з педагогічних питань у Києві й Харкові. У Харківському науковому товаристві керував підсекцією загальної методики Педагогічної секції, входив до ради Товариства (1925), а також до Харківського окружного правління Спілки працівників освіти.

У жовтні 1925 р. Я. Ф. Чепіга очолив секцію методики й дидактики Харківської науково-дослідної кафедри педагогіки, на базі якої в жовтні 1926 р. організаційно оформився Український науково-дослідний інститут педагогіки (УНДІП). У цей час Яків Феофанович постає перед нами активним організатором української освіти, зрілим дослідником з власною педагогічною концепцією, знаним ученим-педагогом.

¹ Дяв.: Яків Теофанович Чепіга (Зеленкевич) // Рад. освіта. — 1925. — Ч. 12, грудень. — С. 49—53.

² Центральний державний архів громадських об'єднань України, ф. 263, оп. 1., спр. 50302 к. 1007. Т. 1, арк. 71; Т. 2, арк. 30.

У 1926 р. освітянська громадськість святкувала тридцятиріччя педагогічної, літературної, наукової й громадської роботи Я.Ф.Чепіги¹. Це свідчить про те, що він був авторитетним і відомим педагогом. «... Від «станка» сільського вчителя до «інженерного керування педагогічним виробництвом — такий тридцятилітній шлях т. Чепіги», — так писалося на сторінках часописів «Радянська освіта», «Путь просвещения».

25 березня в Харкові на святкуванні ювілею науково-педагогічної діяльності Якова Феофановича зібралися представники урядових, професійних, наукових, літературних, громадських організацій, студентство, вчителство. Від Харківського наукового товариства виступив голова його педагогічної секції О. І. Попов, від Народного комісаріату освіти УСРР — заступник наркома освіти Я. П. Ряппо, від Харківської науково-дослідної кафедри педагогіки — професор Я. А. Мамонтов та ін. На ім'я ювіляра надійшли телеграми з привітанням і високою оцінкою його діяльності від різних установ, організацій, шкільних колективів, навіть закордонних установ, де звучала спільна думка: «цей ювілей — є громадсько-культурне свято, свято української педагогіки й школи, свято не тільки для самого ювілянта, але й для усього вчителства»². У цей час він публікує свої статті на сторінках часописів «Шлях освіти», «Радянська освіта», «Просвещение Донбаса», газети «Народний учитель». У 20-ті роки ХХ ст. побачили світ його теоретичні праці «Азбука трудового виховання й освіти» (1922), «Практична трудова педагогіка» (1924).

У праці «Азбука трудового виховання й освіти» Я. Ф. Чепіга зробив короткий історичний огляд ідеї трудового виховання, обґрунтував трудовий принцип як основу нової школи. Ці ідеї також висвітлено у праці «Практична трудова педагогіка», де зосереджено увагу на таких питаннях: значення руху й діяльності в розвитку дитини; роль праці й гри у її вихованні, розвиток органів чуттів та їх значення у вихованні дитини, трудовий метод навчання та ін. Педагог вважав, що виховання має будуватися на педологічних знаннях про дитину (фізіологія, вікові та індивідуальні психофізіологічні особливості, спадковість). «Виховання дитини мусить бути збудовано на таких природних могутніх факторах людського організму, що без них вона не тільки не могла б пристосуватися до обставин і оточення, але взагалі позбавилася би можливості боротися за існування в дальшому», — наголошував він¹.

¹ Радянська освіта. — 1925. — Ч. 12. — Грудень. — С. 49—52; Путь просвещения. — 1925. — № 12. — Грудень. — С. 141—144.

² О.Г. Ювілей Я.Т.Чепіги //Рад. освіта. — 1926. — № 4. — С. 72.

¹ Практична трудова педагогіка. Методком Головнопрофосвіти Наркомосвіти УСРР ухвалив як підсібну книжку для педагогічних учених установ. — Харків; К.: Книгоспілка. — 1924. — 121 с.

У 20-ті роки набувають розвитку ідеї комплексного навчання в школах України, представлені концепціями науковців Г. М. Іваниці, О. Ф. Музиченка, І. П. Соколянського. Яків Феофанович у цілому негативно ставився до комплексної системи як основи навчально-виховного процесу й віддавав перевагу класно-урочній системі. Свої міркування щодо цього виклав у статтях: «Що то є комплекс» (1925), «Будова комплексу» (1925), «Від розмов до діла (з приводу дискусії про методи навчання» (1926) та ін. У ці ж роки Я. Ф. Чепіга продовжує створювати нові підручники для початкової школи, які мали кілька перевидань: читанку для першого року навчання «Веселка» (1921), «Веселку» (друга і третя читанки після букваря, 1924); переробляє задачки для початкового навчання у другому і третьому класах (1924-1925). Побачив також світ підручник для дорослих шкіл грамоти, написаний ним у співавторстві з Г. Іваницею та Б. Якубовським, «Шляхом життя: Читанка для 6-7 груп трудової школи, робфаків, шкіл для дорослих т. ін.» (1923).

У співавторстві з Л. Єгоровою та В. Павловським учений підготував «Рухома хрестоматію української сучасної літератури» (1928). У вступі до першого тому автори пояснювали необхідність такої форми шкільної літератури, як рухома хрестоматія, відсутністю у шкільних бібліотеках через скрутне матеріальне становище шкіл достатньої кількості літературних творів, перевагою рухомої хрестоматії над звичайною, оскільки твори в ній даються в повному обсязі. Цікаво, що багато творів українських авторів у хрестоматії надруковані вперше, причому в супроводі невеликих біографічних та автобіографічних нарисів, які мали допомогти підліткові дістати уявлення про окремих художників слова і, що найголовніше, про той соціальний ґрунт, на якому зростала їхня творчість. Після художніх текстів пропонувалися запитання і завдання, покликані допомогти вчителеві «розбуркати й скерувати в належне річище дитячу критичну думку»¹.

У першій половині 30-х років Я. Ф. Чепіга працював в УНДПі, зокрема науковим співробітником секції методики навчання дорослих. У цей час учений написав цілу низку методичних посібників для вчителів початкових класів, які складалися з методичних порад і розробок різноманітних дидактичних проблем («Методика усної лічби та вправи у перших групах семирічки» (1930), «Методика навчання в трудовій школі першого концентру» (1930), «Читання й робота над

¹ Єгорова Л., Павловський В., Чепіга Я. Боротьба та будівництво. Рухома хрестоматія української сучасної літератури. — Т.1. — Харків: Держвидав України, 1928. — С. 6—7.

книжкою в першому концентрі політехнічної школи» (1932), «Методика роботи з підручником математики» (1933), «Методичні поради до роботи з читанкою першого класу» (1934). На часі були й підручники, методичні посібники для навчання дорослих: «Буквар для шкіл грамоти» (1933), «Методичні поради до букваря для шкіл грамоти» (1934) та ін.

Навчальні книжки Яків Феофанович створював відповідно до тогочасних поглядів на підручникотворення. Як прихильник трудової школи, він вважав, що підручник має йти назустріч внутрішнім пошукам учня, бути для нього другом, культурним засобом для поширення і поглиблення світогляду школярів, сприяти вихованню самодіяльності молоді, давати сталі й міцні знання.

Аналізуючи підручники та посібники Я. Ф. Чепіги, ми дійшли висновку, що вони відіграли велику роль у розвитку української освіти в першій третині ХХ ст., стали фундаментом подальшого створення підручників для національної школи. Педагог визначив такі підходи до їх створення: написання рідною мовою; змістовність, доступність, логічність, неперевантаженість зайвим матеріалом; урахування психолого-генетичних особливостей дитини; єдність з навколишнім світом; широке використання краєзнавчого і пародознавчого матеріалу; наявність запитань і завдань, які сприяли б формуванню самостійної думки учня; якісні ілюстрації, що будили б творчу думку дитини. Ці підходи залишаються актуальними і для сучасного підручникотворення.

Віра Якова Феофановича у позитивні зміни в українській освіті й суспільстві за радянської влади привела до трагічних наслідків. У 1933 р. він був звільнений з УНДІПу за мотивацією «скорочення тематики»¹.

У 1935—1936 рр. працював у Білорусії — очолював кафедру педагогіки Могилівського педагогічного інституту, занедужав і повернувся до Харкова. За хворим батьком доглядали його доньки — Марія та Миліца. З 10 серпня 1936 р. і до 23 листопада 1936 р. працював завідуючим педагогічною частиною середньої школи № 317 м. Москви. До 1 липня 1937 р. читав лекції в Сталінабаді в педагогічному інституті. Цього ж року влітку повернувся до Харкова і жив по вул. Дзержинського 97, кв. 7².

У 1937 р. педагог був заарештований, а 20 листопада цього ж року Особливою трійкою УНКВС Харківської обл. за начебто участь в ан-

¹ Державний архів Харківської області, ф.ФР6452, оп.3, спр.182, арк. 237.

² *Марочко Василь*. Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929—1941) /В. І. Марочко, Г. Хілліг. — К.: Наук. світ. 2003. — С. 131.

тирадянській націоналістичній організації та проведення терористичних актів проти керівництва партії і радянського уряду засуджений до 10 років заслання. 16 лютого 1940 р. згідно з протестом заступника прокурора Харківської обл. Управління НКВС по Харківській обл. це рішення було скасовано, а термін заслання зменшено до 5 років. Однак немолодий уже педагог не дожив до цієї події. Він помер 22 серпня 1938 р. на 63-му році життя в засланні (покарання відбував у Севвостлазі. Причина смерті — різке зниження серцевої діяльності; діагноз — гемокаліт. Похований на цвинтарі ОЛП — скорочена назва медичного закладу при Північно-Східному таборі копальні «Стахановець» Сусуманського р-ну Магаданської обл. Російської Федерації)¹.

Як бачимо, доля педагога виявилася трагічною: тернистий шлях від учителя до відомого вченого, визнання за життя і довга реабілітація імені після смерті. Людина, яка самовіддано працювала на освітянській ниві, стала жертвою сталінської тоталітарної системи. Він був одним із перших у когорті своїх однодумців, які на початку ХХ ст. зробили вагомий внесок у розвиток національної педагогічної думки, становлення національної системи освіти й виховання. Його ідеї відображають розвиток української педагогічної науки в першій третині ХХ ст. за різних суспільно-політичних обставин, водночас — становлення Я. Ф. Чепіги як педагога.

Видання праць Якова Феофановича, які ми гортали з любов'ю і трепетом, стане вшануванням його життя і діяльності. Без цієї постані не може бути повною історико-педагогічна наука.

Л. Д. Березівська

¹ Болтівець С. "... з надією на кращу долю" // Світло. — 1998. — № 4. — С. 60; Болтівець С. І Доля українського педагога і психолога Якова Чепіги // Практична психологія та соціальна робота. — 2004. — № 1. — С. 33–36.

**ВІН БУВ ОДНИМ ІЗ ПЕРШИХ:
ЯКІВ ФЕОФАНОВИЧ ЧЕПІГА (ЗЕЛЕНКЕВИЧ)
(1875—1938)**

Видатний український педагог, психолог, громадський діяч Яків Феофанович Чепіга (Зеленкевич) народився 12 травня 1875 р. в с. Мар'янці на Херсонщині (нині Миколаївська обл.) у родині паламаря, який помер, коли хлопчикові виповнилося 12 років. Зауважимо, що прізвище Зеленкевич — це по батькові, а Чепіга — по матері. А походять Чепіги з давнього запорозького роду¹.

Яків після закінчення Грушівського двокласного народного училища, що належало до відомства Міністерства народної освіти, у вересні 1892 р. вступив до Новобузької учительської семінарії. До речі, однокласником Якова був Спиридон Черкасенко, відомий український громадський діяч. Їхні долі надалі тісно переплелися.

Документація семінарії, що зберігається в Державному архіві Миколаївської обл. (далі ДАМО. — Л.Б.), засвідчує, що Яків Зеленкевич здобув непогану на той час педагогічну освіту. Був хорошим студентом, за старанність у навчанні й відмінну поведінку отримував повну стипендію (у семінарії були повні, напівповні стипендіати, а також учні, які навчалися за добродійні або власні кошти). Новобузький період його життя був плідним, результативним і відіграв важливу роль у формуванні педагогічного світогляду. Всебічні знання, перший практичний досвід проведення уроків у початковій школі, що діяла при семінарії, набули подальшого розвитку в майбутній педагогічній діяльності Якова Зеленкевича.

Разом із свідоцтвом про закінчення семінарії кожний випускник отримував характеристику. З характеристики Якова Зеленкевича: «здібності хороші, характер самолюбивий, запальний, дещо різкий у спілкуванні, в заняттях. Може бути призначений самостійним учителем, виявляє старанність і самостійність, хоча не завжди однаково»². Після закінчення в 1895 р. семінарії двадцятирічний юнак був призначе-

¹ Див.: Чикаленко Є. Щоденник (1907—1917). — Львів, 1931. — С. 59.

² ДАМО, ф.137, оп.1, спр.422, арк.10.

ний учителем Зелецького земського училища (Одеський учбовий округ, Херсонська губернія).

Чи поїхав він за призначенням, невідомо, оскільки у власноруч заповненому анкетному листі зазначав, що в 1895—1919 рр. працював у школах Донбасу, зокрема в 1900—1901 рр. — завідував вечірніми курсами для дорослих у Луганську, а в 1908—1911 рр. — завідував Народним університетом Вознесенського рудника на Донбасі¹.

Педагогічна освіта, практичний досвід стали підґрунтям для подальшої науково-публіцистичної діяльності. Я. Ф. Чепіги. Він мав схильність до журналістської праці, рано почав виступати у пресі. Свої перші статті опублікував у 1907 р. в журналі «Оренбургский Учительский Вестник» російською мовою. Але із створенням у Києві українського педагогічного журналу «Світло» (1909—1914) друкується саме в цьому часописі, стає його постійним дописувачем.

В умовах жорстких утисків українства журнал був центром педагогічної думки, «справжнім єдиним світлом на безпросвітному шляху української педагогіки за царських часів». Але, щоб друкуватися в часописі, треба було мати «самовідданість, громадянську мужність і любов до забороненої царством української школи»². Саме ці почуття і спонукали Я. Ф. Чепігу до науково-педагогічної діяльності.

На сторінках часопису «Світло» разом з іншими українськими педагогами Я. Чепіга порушує найактуальніші питання розвитку української освіти, створення національної школи в умовах антиукраїнської політики російського уряду.

У праці «Національність і національна школа» (1910) Яків Федорович розкриває суть взаємовпливу рідної мови, діяльності нації і загального розвитку дитини; дає визначення поняття «національне виховання»: «не шовіністичне, не приправлене «дугим» патріотизмом, а виховання в душі нації, в душі мови, в її переказах, віруваннях, її звичаях, її історії, її культури, національної творчості, того, про що писали й казали найліпші представники нації, всього, що народ або нація пережили, бачили, чули, виробили, що придбали найцікавішого, найкориснішого в своїм розвитку»³. Далі автор доводить, що національне виховання є життєвою потребою нації і повинне закріплюватися у правах і законах. А ґрунтом такого виховання є сім'я і школа. І саме школа має дбати про розвиток рідної мови.

¹ Анкетний листок, заповнений Я. Ф. Чепігою 7 квітня 1925 р. // Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. ф.166, оп.12, спр.8384.

² Чепіга Я. Т. (Зеленкевич) // Путь просвещения. — 1925. — № 12 (44) — С. 142

³ Світло. — 1910. — Кн.1. — С. 24.

У праці «Грунтовні принципи нормальної школи» (1911) педагог характеризує підвалини, на яких повинна будуватися школа. Вона має бути народною, національною, природною, вільною і реалістичною: «... народна правдива школа може бути витворена тільки в душі нації, її мови, її історії, звичаїв, її переказів, її культури, її духовної творчості, і тільки така школа не відрве дитину від її дійсного ґрунту...»¹. Народ може широко розвинути свої сили, підняти матеріальний добробут, мати високу культуру тільки тоді, коли матиме народну національну школу. Завдання школи — підтримувати природний розвиток учнів. А ще вона має бути реалістичною: готувати вихованців до реального життя і не обмежуватися книжними знаннями.

Ідеї вільної школи знайшли своє відображення в цілому ряді праць педагога. Так, у статті «Л. Толстой і його школа» (1911) він аналізує досвід школи для сільських дітей у Ясній Полянї, доносить до педагогічної громадськості найкращі її здобутки.

Яків Феофанович глибоко вивчає зарубіжний педагогічний досвід, а свої думки з цього приводу викладає на сторінках журналу «Світло». У статті «Народна освіта в Північно-Сполучених державах» (1911), показуючи, як американське суспільство ставиться до освіти, він, зокрема, стверджує: «Американці давно стали дивитися на освіту, як на цінність, котра завше в кілька разів окупить трати на неї»².

Важливим напрямом досліджень Я. Ф. Чепіги була педологія, дуже популярна в той період. На основі ґрунтового аналізу праць видатного американського психолога С. Хола, німецького педагога В. Лая, досвіду школи Л. М. Толстого в Ясній Полянї Яків Феофанович доводить необхідність побудови нової системи освіти й виховання на глибокому вивченні природи дитини. Зокрема, він констатує, що експериментальна педагогіка увійшла до шкіл інших держав і що саме «експеримент, даючи можливість заглянути в тайни дитячої природи, допомагає батькам і вчителям виконати свої обов'язки досконаліш і свідоміш»³. Цим ідеям педагог присвятив такі праці: «Увага і розумовий розвиток дитини» (1911), «Страх і кара» (1912), «Брехливість у справі виховання» (1912) та ін.

У психолого-педагогічному нарисі «Страх і кара» Яків Чепіга аналізує причини виникнення в дитини почуття страху у взаємодії з таким явищем, як покарання, та його наслідки в подальшому розвитку людини. Цю працю він написав на основі власних досліджень і спо-

¹ Світло. — 1910. — Кн. 1. — С. 4.

² Там само. — Кн. 6. — С. 45.

³ Педологія, або наука про дітей // Світло. — 1911. — № 5. — С. 8.

стережень, а також глибокого аналізу поглядів Ч. Дарвіна, Г. Спенсера, М. Ланге, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо. Автор проводить думку, що у вихованні слід уникати всіх тих мотивів, які спричиняють страх, оскільки таке виховання може привести до утворення безвільної, боязкої, шкідливої для людства істоти. У цьому контексті цікавою видається стаття «Брехливість у справі виховання», де простежуються причини виникнення такої дитячої вади, як брехливість, пропонується шляхи її викорінювання.

Підсумком багаторічних роздумів ученого щодо створення національної школи став «Проект української школи» (1913), написаний ним у відповідь на звернення редакції журналу «Світло» до педагогічної громадськості. У передмові Я. Ф. Чепіга наголошує на необхідності запровадити природну школу, де дитина здобуватиме справжню освіту, а не сурогат, шкідливий для її духовного розвитку та народної культури. Він сформулював вимоги до нової української школи: 1) у створенні її повинно брати участь усе українське вчительство; 2) школа має бути народною і відповідати інтересам народних мас; 3) важливо, щоб освіта була глибоко національною, рідномовною, відповідала душі й розуму народу, його культурному, соціальному та економічному розвитку; 4) школу слід будувати на підвалинах, які не порушують прав дитини, вільного і нормального розвитку її фізичних і духовних сил, індивідуальних¹.

Проект Я. Ф. Чепіги передбачав двоступеневу початкову освіту з шестирічним терміном навчання, що мало розпочинатися з шести років. Перший ступінь розрахований на два роки, протягом яких дитину готують до систематичного навчання, розвивають її свідомість, розуміння навколишнього світу. У цей період до програми повинні входити ігри, забави, прогулянки, робота на городі й у полі, догляд за свійськими тваринами, ліплення тощо. У вільній обстановці маленькі учні прилучаються до природи, ознайомлюються з казкою, поезією, лісною. Другий ступінь охоплює наступні чотири роки школяра: навчання грамоти і паралельний розвиток дитячої самодіяльності, творчості. Автор підкреслює особливу роль ручної праці для освіти дітей.

У 1913 р. вийшла друком збірка психолого-педагогічних творів Я. Ф. Чепіги «Проблеми виховання й навчання», куди увійшли раніше опубліковані в журналі «Світло» статті, а саме: «Національне виховання», «Фізичне виховання», «Моральне виховання в справі виховання», «Страх і кара», «Національність і національна школа», «Пси-

¹ Див.: Світло. — 1913. — Кн. I. — С. 36—37.

хофізіологічні основи правопису», «Увага і розумовий розвиток дитини».

Перша монографія дослідника «Самовиховання вчителя» (1914) прислужилася не одному поколінню педагогів. У ній визначено роль учительства в суспільстві, розкрито необхідність та шляхи його розвитку й удосконалення. Проте вчительська праця не обмежується навчальним процесом, а передусім «торкається виховання молодого покоління і втілення в ньому високих людських ідеалів і думок»¹. Яків Феофанович називає вчителя «довірем народу», «довірем нації у вихованні й освіті нового покоління». Але як стати прикладом для інших? Учитель має займатися самовихованням, удосконалювати свої здібності, виробляти власний характер і волю.

Таким чином, на початку ХХ ст. Яків Чепіга разом з іншими українськими педагогами розробляв проблеми національної освіти й виховання, пропагував ідеї національної школи, навчання рідною мовою тощо. Його хвилювали найрізноманітні проблеми національного, розумового, морального, трудового й сімейного виховання. С. Ф. Черкасенко називає Якова Феофановича одним з перших українських педагогів, хто «поставив питання націоналізації школи на суто науковий ґрунт»². Зроблені ним теоретичні висновки стали тим фундаментом, на якому зводилася українська освіта. Його ідеї не втратили й нині своєї актуальності та значущості.

1917–1920 рр. в історії України — це час визвольних змагань українського народу, коли перевірялися на міцність різні форми української державності: Українська Народна Республіка періоду Центральної Ради (березень 1917 — квітень 1918 р.), Українська держава гетьмана Скоропадського (29 квітня — 14 грудня 1918 р.) та УНР доби Директорії (грудень 1918—1920 рр.). Українська Соціалістична Радянська Республіка періодично відроджувалася протягом 1917—1920 рр., а остаточно утвердилася на довгі роки завдяки військовій та економічній підтримці РСФРР. Українська революція зазнала поразки, але «започаткувала процес формування модерної політичної нації, відродила традицію української державності» (Новітня історія України (1900—2000): Підручник. — К., 2000. — С. 227, 230). Із зміною урядів змінювалася і освітня політика. Яків Феофанович і в такий суперечливий історичний час разом з іншими представниками української інтелігенції (О. Ф. Музиченко, С. Ф. Русова, С. Ф. Черкасенко) про-

¹ Самовиховання вчителя. — 2-ге вид. — К.: Укр. шк., 1918. — С. 3.

² Переднє слово // Чепіга Я. Проблеми виховання й навчання в світлі науки й практики. — К., 1913. — С. 7.

довжив обраний у попередні роки шлях на ниві освіти — створення національної школи.

У непересічній особистості Якова Челіги напрочуд гармонійно поєднувалися педагог, науковець і громадський діяч. У пореволюційні роки він особливо активно включається в організаційно-педагогічну роботу: виконує обов'язки завідувача народної освіти реформованого Київського повітового земства (1917), експерта початкових шкіл м. Києва (1918), бере активну участь у діяльності Наркомосу УСРР, зокрема в розробці положення про трудову школу, програм для неї (1919). Крім того, висвітлює найрізноманітніші питання освіти й виховання на сторінках педагогічної преси. Цілу низку статей педагог опублікував у журналі «Вільна українська школа» (1917—1920), а саме: «Соціалізація народної освіти» (1917), «Тимчасові програми для нижчих початкових шкіл на 1918—1919 шкільний рік (критичний нарис)» (1918—1919), «Школа й освіта на Україні» (1918—1919), «Трудова школа» П. П. Блонського» (1918—1919), «До трудової вільної школи!» (1918—1919), «Школа в Західній Європі й Америці» (1919—1920), «Навчання грамоти без букваря» (1919—1920) та ін.

Яків Феофанович покладав великі надії на соціалізм, бо «він бореться з класовою державою», «класовою освітою і з класовою школою». У жовтні 1917 р. побачила світ стаття «Соціалізація народної освіти», в якій він ґрунтовно проаналізував стан освіти в сучасній йому Україні й накреслив шляхи подальшого її розвитку в контексті нового суспільно-політичного устрою, а також негативно охарактеризував дореволюційну школу. Педагог визначив і обґрунтував найважливіші принципи народної освіти: рівне для всіх громадян право на освіту; безплатне навчання на всіх її ступенях; безкоштовність шкільних підручників та навчального приладдя; забезпечення дітей з малозабезпечених родин харчуванням та одягом; обов'язковість навчання; фінансове утримання освіти покладається на державу і громади; охоплення загальною освітою дітей від 8 до 16 років; школа має бути національною, світською.

Я. Ф. Челіга був прихильником ідеї трудової школи, яку розвинув у працях «До трудової вільної школи!» (1918—1919), «Трудова школа» П. П. Блонського» (1918—1919) та ін. Зокрема, у статті «До трудової вільної школи!» визначив її соціально-психологічні та соціально-етичні підвалини.

Як і в попередні роки, педагог продовжує розробляти ідею вільного виховання. Проаналізувавши погляди Ж.-Ж. Руссо, Ф.Рабле, Я.А. Коменського та ін. відомих педагогів і освітніх діячів, він висловлює і спосіб бачення вільного виховання. На його думку, вільне вихо-

вання — це «всебічне і рівномірне виховання душі і тіла дитини». А нова школа повинна сприяти «фізичному, розумовому і моральному розвитку, не порушуючи гармонії природи» дитини¹.

У полі зору Якова Феофановича постійно перебувала освітня політика урядів. Так, у статті «Завдання моменту» (1918) він висловив своє незадоволення ставленням до школи Гетьманату. Критично оцінив Я. Ф. Чепіга і Тимчасові програми для нижчих початкових шкіл на 1918—19 навчальний рік, затверджені міністром народної освіти М. П. Василенком у вересні 1918, які мало відрізнялися від старих дореволюційних програм і потребували доопрацювання.

У лютому 1919 р. частина України разом з Києвом була окупована більшовиками. І відразу педагог у статті «Школа й освіта на Україні» відреагував на той пункт декларації Тимчасового робітничо-селянського уряду республіки, де розглядалися освітні питання. Зокрема, він категорично заперечував пункт, про мову навчання учнів, де йшлося про її залежність від волі місцевого робітничо-селянського населення, оцінив його зміст як прагнення денаціоналізувати школу і побудувати її за класовим принципом². На його думку, такий експеримент загрожує русифікацією і гальмуванням культурно-освітнього розвитку українського народу.

У 1917—1920 рр. разом з іншими представниками української інтелігенції Яків Феофанович брав активну участь у створенні підручників для української школи, продовжуючи справу, розпочату ще до революції. І вже в лютому 1917 р. в часописі «Вільна українська школа» Генеральний секретаріат освіти (з січня 1918 р. Міністерство народної освіти) опублікував перелік рекомендованих підручників для української школи, а серед них і «Задачник для початкових народних шкіл. Рік перший і другий» Я. Ф. Чепіги (у 1918 р. вийшов третім виданням і був доповнений задачником для третього класу). Ці підручники — одні з перших, написаних українською мовою. Вони відрізнялися від старих новим змістовим наповненням задач, побудованих на місцевому матеріалі з використанням української термінології. Надрукувало їх, як і багато інших, видавництво «Українська школа», яким керував Я. Ф. Чепіга разом із С. Ф. Русовою, Ю. Сірим, і С. Ф. Черкасенком. У цьому ж видавництві під рубрикою «Українська педагогічна бібліотека» вийшов методичний посібник для вчителів Якова Феофановича «Письмо в школі» (1918), де автор виклав методику навчання письма.

¹ Вільна школа, її ідеї й здійснення їх в практиці. — К.: Укр.шк., 1917. — С. 69.

² Вільна українська школа. — № 6—7. — С. 64.

З остаточним утвердженням радянської влади в Україні Яків Чепіга продовжує активну науково-викладацьку роботу. 20-ті роки ХХ ст. — це розквіт його науково-педагогічного таланту. З 1920 р. він завідує дошкільним відділом, пізніше — секцією дитячих будинків Київської губернської народної освіти. З 1921 р. працює заступником завгубсоцвиху Київщини¹.

У 1920 р. Я. Ф. Чепігу запросили до організаційного комітету в справі створення Київського інституту народної освіти (КІНО), а потім — на посаду декана дошкільного факультету й товариша ректора цього інституту. Пізніше він став деканом факультету соціального виховання, проректором, професором. Викладав такі курси: «Трудові процеси», «Організація установ соцвиху», «Методика початкового навчання», «Система соцвиху». Працював разом з В. М. Догою, О. К. Дорошкевич, Г. М. Іваницею, Б. С. Манжосом, К. Ф. Лебединцевим, В. І. Помагайбою та ін. Саме ці педагоги в 1938 р. були звинувачені у створенні в КІНО антирадянської націоналістичної організації, яка пропагувала націоналістичні погляди серед викладачів та студентів².

Яків Феофанович виступив одним із засновників у Києві Педологічного інституту, де був членом Конференції, науковим співробітником відділу «Фізична праця й трудові процеси», товаришем президента інституту. 1922 р. інститут реформували в Науково-дослідну кафедру педології. Я. Ф. Чепігу призначили керівником секції практичної педагогіки, у якій він працював до кінця жовтня 1925 р. В цей час він брав активну участь у роботі Державного науково-методичного комітету Народного комісаріату освіти УСРР, у з'їздах і конференціях з педагогічних питань у Києві й Харкові. У Харківському науковому товаристві керував підсекцією загальної методики Педагогічної секції, входив до ради Товариства (1925), а також до Харківського окружного правління Спілки працівників освіти.

У жовтні 1925 р. Я. Ф. Чепіга очолив секцію методики й дидактики Харківської науково-дослідної кафедри педагогіки, на базі якої в жовтні 1926 р. організаційно оформився Український науково-дослідний інститут педагогіки (УНДІП). У цей час Яків Феофанович постає перед нами активним організатором української освіти, зрілим дослідником з власною педагогічною концепцією, знаним ученим-педагогом.

¹ Дяв.: Яків Феофанович Чепіга (Зеленкевич) // Рад. освіта. — 1925. — Ч. 12, грудень. — С. 49—53.

² Центральний державний архів громадських об'єднань України, ф. 263, оп. 1., спр. 50302 к. 1007. Т. 1, арк. 71; Т. 2, арк. 30.

У 1926 р. освітянська громадськість святкувала тридцятиріччя педагогічної, літературної, наукової й громадської роботи Я.Ф.Чепіги¹. Це свідчить про те, що він був авторитетним і відомим педагогом. «... Від «станка» сільського вчителя до «інженерного керування педагогічним виробництвом — такий тридцятилітній шлях т. Чепіги», — так писалося на сторінках часописів «Радянська освіта», «Путь просвещения».

25 березня в Харкові на святкуванні ювілею науково-педагогічної діяльності Якова Феофановича зібралися представники урядових, професійних, наукових, літературних, громадських організацій, студентство, вчителство. Від Харківського наукового товариства виступив голова його педагогічної секції О. І. Попов, від Народного комісаріату освіти УСРР — заступник наркома освіти Я. П. Ряппо, від Харківської науково-дослідної кафедри педагогіки — професор Я. А. Мамонтов та ін. На ім'я ювіляра надійшли телеграми з привітанням і високою оцінкою його діяльності від різних установ, організацій, шкільних колективів, навіть закордонних установ, де звучала спільна думка: «цей ювілей — є громадсько-культурне свято, свято української педагогіки й школи, свято не тільки для самого ювілянта, але й для усього вчителства»². У цей час він публікує свої статті на сторінках часописів «Шлях освіти», «Радянська освіта», «Просвещение Донбаса», газети «Народний учитель». У 20-ті роки ХХ ст. побачили світ його теоретичні праці «Азбука трудового виховання й освіти» (1922), «Практична трудова педагогіка» (1924).

У праці «Азбука трудового виховання й освіти» Я. Ф. Чепіга зробив короткий історичний огляд ідеї трудового виховання, обґрунтував трудовий принцип як основу нової школи. Ці ідеї також висвітлено у праці «Практична трудова педагогіка», де зосереджено увагу на таких питаннях: значення руху й діяльності в розвитку дитини; роль праці й гри у її вихованні, розвиток органів чуттів та їх значення у вихованні дитини, трудовий метод навчання та ін. Педагог вважав, що виховання має будуватися на педологічних знаннях про дитину (фізіологія, вікові та індивідуальні психофізіологічні особливості, спадковість). «Виховання дитини мусить бути збудовано на таких природних могутніх факторах людського організму, що без них вона не тільки не могла б пристосуватися до обставин і оточення, але взагалі позбавилася би можливості боротися за існування в дальшому», — наголошував він¹.

¹ Радянська освіта. — 1925. — Ч. 12. — Грудень. — С. 49—52; Путь просвещения. — 1925. — № 12. — Грудень. — С. 141—144.

² О.Г. Ювілей Я.Т.Чепіги //Рад. освіта. — 1926. — № 4. — С. 72.

¹ Практична трудова педагогіка. Методком Головопрофосвіти Наркомосвіти УСРР ухвалив як підсібну книжку для педагогічних учених установ. — Харків; К.: Книгоспілка. — 1924. — 121 с.

У 20-ті роки набувають розвитку ідеї комплексного навчання в школах України, представлені концепціями науковців Г. М. Іваниці, О. Ф. Музиченка, І. П. Соколянского. Яків Феофанович у пілому негативно ставився до комплексної системи як основи навчально-виховного процесу й віддавав перевагу класно-урочній системі. Свої міркування щодо цього виклав у статтях: «Що то є комплекс» (1925), «Будова комплексу» (1925), «Від розмов до діла (з приводу дискусії про методи навчання)» (1926) та ін. У ці ж роки Я. Ф. Чепіга продовжує створювати нові підручники для початкової школи, які мали кілька перевидань: читанку для першого року навчання «Веселка» (1921), «Веселку» (друга і третя читанки після букваря, 1924); переробляє задачки для початкового навчання у другому і третьому класах (1924-1925). Побачив також світ підручник для дорослих шкіл грамоти, написаний ним у співавторстві з Г. Іваницею та Б. Якубовським, «Шляхом життя: Читанка для 6-7 груп трудової школи, робфаків, шкіл для дорослих т. ін.» (1923).

У співавторстві з Л. Єгоровою та В. Павловським учений підготував «Рухома хрестоматію української сучасної літератури» (1928). У вступі до першого тому автори пояснювали необхідність такої форми шкільної літератури, як рухома хрестоматія, відсутністю у шкільних бібліотеках через скрутне матеріальне становище шкіл достатньої кількості літературних творів, перевагою рухомої хрестоматії над звичайною, оскільки твори в ній даються в повному обсязі. Цікаво, що багато творів українських авторів у хрестоматії надруковані вперше, причому в супроводі невеликих біографічних та автобіографічних нарисів, які мали допомогти підліткові дістати уявлення про окремих художників слова і, що найголовніше, про той соціальний ґрунт, на якому зростала їхня творчість. Після художніх текстів пропонувалися запитання і завдання, покликані допомогти вчителеві «розбуркати й скерувати в належне річище дитячу критичну думку»¹.

У першій половині 30-х років Я. Ф. Чепіга працював в УНДПі, зокрема науковим співробітником секції методики навчання дорослих. У цей час учений написав цілу низку методичних посібників для вчителів початкових класів, які складалися з методичних порад і розробок різноманітних дидактичних проблем («Методика усної лічби та вправи у перших групах семирічки» (1930), «Методика навчання в трудовій школі першого концентру» (1930), «Читання й робота над

¹ Єгорова Л., Павловський В., Чепіга Я. Боротьба та будівництво. Рухома хрестоматія української сучасної літератури. — Т.1. — Харків: Держвидав України, 1928. — С. 6—7.

книжкою в першому концентрі політехнічної школи» (1932), «Методика роботи з підручником математики» (1933), «Методичні поради до роботи з читанкою першого класу» (1934). На часі були й підручники, методичні посібники для навчання дорослих: «Буквар для шкіл грамоти» (1933), «Методичні поради до букваря для шкіл грамоти» (1934) та ін.

Навчальні книжки Яків Феофанович створював відповідно до тогочасних поглядів на підручникотворення. Як прихильник трудової школи, він вважав, що підручник має їти назустріч внутрішнім пошукам учня, бути для нього другом, культурним засобом для поширення і поглиблення світогляду школярів, сприяти вихованню самодіяльності молоді, давати сталі й міцні знання.

Аналізуючи підручники та посібники Я. Ф. Чепіги, ми дійшли висновку, що вони відіграли велику роль у розвитку української освіти в першій третині ХХ ст., стали фундаментом подальшого створення підручників для національної школи. Педагог визначив такі підходи до їх створення: написання рідною мовою; змістовність, доступність, логічність, неперевантаженість зайвим матеріалом; урахування психолого-генетичних особливостей дитини; єдність з навколишнім світом; широке використання краєзнавчого і народознавчого матеріалу; наявність запитань і завдань, які сприяли б формуванню самостійної думки учня; якісні ілюстрації, що будили б творчу думку дитини. Ці підходи залишаються актуальними і для сучасного підручникотворення.

Віра Якова Феофановича у позитивні зміни в українській освіті й суспільстві за радянської влади привела до трагічних наслідків. У 1933 р. він був звільнений з УНДІПу за мотивацією «скорочення тематики»¹.

У 1935—1936 рр. працював у Білорусії — очолював кафедру педагогіки Могилівського педагогічного інституту, занедужав і повернувся до Харкова. За хворим батьком доглядали його доньки — Марія та Миліца. З 10 серпня 1936 р. і до 23 листопада 1936 р. працював завідуючим педагогічною частиною середньої школи № 317 м. Москви. До 1 липня 1937 р. читав лекції в Сталінабаді в педагогічному інституті. Цього ж року влітку повернувся до Харкова і жив по вул. Дзержинського 97, кв. 7².

У 1937 р. педагог був заарештований, а 20 листопада цього ж року Особливою трійкою УНКВС Харківської обл. за начебто участь в ан-

¹ Державний архів Харківської області, ф.ФР6452, оп.3, спр.182, арк. 237.

² *Марочко Василь*. Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929—1941) /В. І. Марочко, Г. Хілліг. — К.: Наук. світ. 2003. — С. 131.

тирадянській націоналістичній організації та проведення терористичних актів проти керівництва партії і радянського уряду засуджений до 10 років заслання. 16 лютого 1940 р. згідно з протестом заступника прокурора Харківської обл. Управління НКВС по Харківській обл. це рішення було скасовано, а термін заслання зменшено до 5 років. Однак немолодий уже педагог не дожив до цієї події. Він помер 22 серпня 1938 р. на 63-му році життя в засланні (покарання відбував у Севвостлазі. Причина смерті — різке зниження серцевої діяльності; діагноз — гемокаліт. Похований на цвинтарі ОЛП — скорочена назва медичного закладу при Північно-Східному таборі копальні «Стахановець» Сусуманського р-ну Магаданської обл. Російської Федерації)¹.

Як бачимо, доля педагога виявилася трагічною: тернистий шлях від учителя до відомого вченого, визнання за життя і довга реабілітація імені після смерті. Людина, яка самовіддано працювала на освітянській ниві, стала жертвою сталінської тоталітарної системи. Він був одним із перших у когорті своїх однодумців, які на початку XX ст. зробили вагомий внесок у розвиток національної педагогічної думки, становлення національної системи освіти й виховання. Його ідеї відображають розвиток української педагогічної науки в першій третині XX ст. за різних суспільно-політичних обставин, водночас — становлення Я. Ф. Чепіги як педагога.

Видання праць Якова Феофановича, які ми гортали з любов'ю і трепетом, стане вшануванням його життя і діяльності. Без цієї постані не може бути повною історико-педагогічна наука.

Л. Д. Березівська

¹ Болтівець С. "... з надією на кращу долю" // Світло. — 1998. — № 4. — С. 60; Болтівець С. І. Доля українського педагога і психолога Якова Чепіги // Практична психологія та соціальна робота. — 2004. — № 1. — С. 33–36.

поч. XX ст. — 1917 р.

Ось той прапор, під котрим наше українське вчителство повинно з'єднатись, щоб дістатись до мети загальної культурно-просвітної праці в ім'я ідеї розвитку національного самовизначення, в ім'я освіти рідного нам народу, в ім'я блага нашої країни.

Освіта рідного нам народу! Які приємні, які бажані, які надзвичайно дорогі слова, бо в них наша мета, наша надія, наша праця, в них наше життя!

Народ і ми — одне тіло, одне серце, одна душа!

Кров народна й кров наша повинні літись по одних жилах суспільного життя й рівномірно пульсувати в його організмі.

Для цього є немало груп, а передовсім національність і рідна мова, любов до рідної сторони.

Рідна мова й національність єднують нас духовно, як рід кривністі окремих членів. Мимоволі ми живемо тим культом, тими наслідками, котрі через саму природу втілились у нас, увійшли у нашу кров, наш мозок, наші почуття. І духовному складу нашого організму треба бути у повній гармонії з національним здобутком, з особливим характером нашого народу, щоб велич цілого не псувалася дегенеративним розвитком частин, і вільний розвиток окремих осіб підлягав би гармонії цілого.

Мова (через те що спільна з характером людності, з її духом) примушує нас взагалі підлягати до її потреби. Бо творча діяльність думки, могутність її нерозривно поєднується з мовою й становить її суть, значить і нашу.

Вона містить продукт думки всієї людності не тільки сучасного життя, а й минулого, і тому вона є виразником національної особливості людності, а зокрема й нашої. Останнє ми мусимо визнати, бо, як каже Вл. Соловйов, «відмовитись од національної форми пізнання, все одно, що відмовитись од Кантовських категорій пізнання дійсності — простору й часу».

Ми єднаємося з національністю, як руки й ноги з тілом. Ми вільні у своїх рухах, але постільки, поскільки це пов'язує нас з нашим народом, з його благом, як це роблять руки й ноги, доки вони функціонують правильно, доки вони здорові.

Той напрямок, котрого держиться сучасна державна політика, безумовно, буде осуджений майбутніми поколіннями. Бо, як пише Потебня, «народність, що поглинається другою, після безмірної трати своїх сил, все-таки приводить цю останню до розпаду». Конче, при подібних умовах життя народність усі інтелектуальні творчі сили витрачає на зовнішню боротьбу за своє самостійне існування, а не за культурний розвиток.

Держава сама по собі єднає нації своєю державністю задля політичного життя, як *conditio sine qua non* сучасного існування при стосунках народів, посягати на національність, гальмувати правильний розвиток частин свого тіла не корисно, бо це шкодить самому державному ладу.

Насильство супротивне свободі. При насильстві гине творчий дух, гине самостійний розумовий розвиток; при свободі всі духовні вдачі поширюються, розростаються й набувають особливої могутності у творчій силі. І примушувати український народ балакати російською мовою, заводити школи всюди на Україні цією мовою, добувати знання чужою нерідною мовою — це однаково, що присудити мільйони людей на духовну смерть. Відняти мову в народі — це однаково, що відняти у нього творчий геній, активну силу розумової діяльності, бо вся найвища духовна діяльність людини, психічний склад її є наслідком її національності, здобутком мови. Право кожного народу на національний самовираз, на національну незалежність — це право на природне існування окремої особи в природі — природне право.

Мова нероздільно пов'язана з духовним розвитком народу, як дух з тілом. Знищуючи одне, знищуємо й друге — підводимо до розпаду цілу націю. Таке посягання нема чим виправдати, бо воно шкодить самій державі. Не в її інтересах братись до боротьби з національністю, та ще такими небезпечними заходами, як знищення рідної мови, і такі заходи не можуть довго лишатися. Я певен, що свідомість цього у пануючих політиків є, і тільки «высшіе соображенія» стримують, щоб дати новий напрямок своїм заходам. І все ж вони повинні будуть поступитись своїми «соображеніями» на національне питання: *у нас мусить бути національна школа*. Це повинно так бути, як те, що підкинутий камінець не стане висіти у повітрі, а впаде на землю.

Ми любимо рідну Україну вже через те, що вона рідна сторона. І через це ми не повинні ставитися пасивно до національного питан-

ня, відірвано од національного життя, бо це буде насильство над собою, над своїм внутрішнім „я», котре, хоч і не виявляє себе всюди, але все ж паує над нами, тому що навколишня природа й стосунки людей, посеред котрих виросла людина, неодмінно впливають на її психіку, на склад її розуму, і відмовитись од цього впливу однаково, що відмовитись од ліпшої частини свого існування, учинити самонасильство, котре неодмінно карається скрутою.

Ми любимо Україну любов'ю добра цілої нації. І лихो ми робимо тільки по нерозумінню або по хворобі; здорова, розумна людина почуває на собі природний обов'язок існувати для блага цілого.

На кожному з нас лежить обов'язок не руйнувати спільне тіло, а скріпляти його висвітленням і поширенням звичайного культурно-просвітнього погляду на життя нашої нації й підняттям духу національного самовираження. До цього є єдиний шлях: *просвіта народу через національну школу*, досягнення котрої нехай стане нашою метою, навіть нашою *idee fixe*!

І так, до національної школи!

Українська хата. — 1909. — № 6. — С. 337—339.

Школу утворюють діти, що вчаться, і батьки, що віддають своїх дітей до школи. Становлячи суть її, право народу повинно бути в ній живе й активне. Право це виходить з права створювати своє життя відповідно до вимог часу, вимог свого політичного і державного існування і духовного поступового розвитку.

Що народ бажає освіти, це вже стара істина і всім очевидна, але, скільки віку існує школа, між нею і народом не було єдності і довір'я. Школа складала для народу програми знань, будувала будинки, призначала чужих народові учителів, і народ, не маючи від неї задоволення своїх внутрішніх потреб, байдуже ставився до неї. Відчувалось, що нема природної єдності народу і школи. Існували тільки окремі заклади і народ. Заклади чужі духові народу, і народ стояв осторонь від них.

З часом народ із зовнішнього боку ніби помирився з школою, але ніколи не називав її своєю. Були міністерські, земські, церковнопарфіяльні школи, але не було *народної*.

Щоб задовольнити потребу народу в правдивій освіті, школа повинна бути справді *народною*.

Коли школу буде створено самим народом, його ініціативою і творчістю, то вона матиме всі особливості народу, його побуту, звичаїв, його духовного обличчя, а тому, будучи *народною*, вона буде і *національною*.

Кожна нація має в собі індивідуальні риси, що так виразно відрізняють її від інших націй. Тут і звичаї, і мова, і психічний склад думок, і фізичні особливості, і все, що становить ґрунт відокремлення кожної нації, кожного народу. І коли нація, або народ, творить щось, то витворене буде мати всі ознаки його національного духу, національного генія. А як виховання йде шляхом передавання молодшому поколінню набутого нацією, то народна правдива школа може бути створена тільки в душі нації, її мови, її історії, звичаїв, її переказів, її культури, її духовної творчості, і тільки така школа не відрве дитину від її дійсного ґрунту, тільки тоді не буде дитина пересаджена на чужий

жий її природі ґрунт. Як не можна виростити дерево міцним і здоровим на невідповідному йому ґрунті, так, не поламавши і не попуславши психіки дитини, не можна виховувати і навчати її відповідно до духу чужої нації.

Життя і розвиток нації є одночасно життям і розвитком окремого члена нації. І нормальне правдиве виховання повинно спиратись на характер нації і всі її психічні особливості, бо тільки в цьому напрямкові дитина знайде найвідповідніший ґрунт для своєї освіти, свого виховання.

Національне виховання й освіта виникають з інстинктивного прагнення нації до своєї самоохорони, до збереження фізичного і морального здоров'я. Прагнення зберегти творчі сили свого національного генія є перший найважливіший стимул до життя народу: без нього він обернеться на занепад, асимілювання і навіть знищення.

І тоді тільки народ зможе широко розвинути свої духовні сили, збільшити свій матеріальний добробут, мати здорову культуру, зможе удосконалити свої індивідуальні природні нахили, коли матиме народну *національну* школу.

А оскільки дух нації полягає в природі її окремих індивідуумів, що становлять націю, то школа повинна створитись на законах природи людини, повинна бути *природною*.

Розглядаючи і вдумуючись у закони природи, ми бачимо, що найліпші, найгарніші, найгармонійніші створіння витворено самою природою. Мистецтво ж тільки переймає у природи, позичає в ній образи, намагається тільки витворити подібне до неї. Все живе і творче в природі, все ж витворене і оброблене мистецтвом буде мертве, перекручене і негармонійне. Всяке живе створіння додержує в своєму житті законів природи. Школа ж, аби не бути мертвою, повинна будуватись на цих самих законах, бути живою і активною, як сама природа. В ній вихованець повинен знайти все, що вимагає природа його, особливості його організму, і все, що сприяє його нормальному розвитку. Всі свої турботи школа повинна направляти на користь цього природного розвитку, а не шкодити йому, затримуючи штучними заходами. Жоден розумний садівник не робить цього, а завше дає рослинам життєве тепло і відповідний ґрунт, щоб вільно росли вони, міцніли і давали гарні й добрі плоди.

Внутрішні змагання дитини до навчання гармонійні зо всією природою людини. І школа повинна не гасити цю потребу освіти штучними засобами неправдивої системи навчання, а розпалювати засобами, котрі ґрунтуються на природних законах інтелектуального розвитку людини.

Нормальна народна школа повинна уникати всього штучного і не затримувати вільного дитячого розвитку природничих здібностей, а тому вона повинна забезпечити волю дитини, повинна біти *вільною*.

Природною прикметою людини є вільна дія. На вільному виборі праці будується нормальна школа. Воля у навчанні так само потрібна, як воля нормального і гармонійного життя людини. Ростає і розвивається на волі кожне створіння ліпше і швидше, ніж у неволі, в примусовій праці.

Людина, поза впливом виховування, набуває свідомого ставлення до фактів шляхом вільного незатриманого поширення своїх духовних здібностей. І в школу з'являється дитина з таким запасом уявлень, що в школі не вчити її доводиться, а поширювати думку і прочищати шлях до нових і нових ідей і не запаморочувати книжними туманними знаннями живі і ясні образи, взяті нею ще до школи з реального життя вільно і не примусово.

Живій істоті легко йти туди, куди тягне її природа, до чого вона має внутрішній нахил. Роль школи — підтримувати ці природні нахили. Не слід настирливо давати дитині чужу її природі працю, бо все, що приходить іззовні, не виходить з внутрішнього поривання, стає нудним і некорисним.

Розуміння волі приємне тільки через те, що воля не затримує природних потреб і поривань. Дитина невтомна в вільних забавках, весело і бадьоро вона вигадує і комбінує ігри й виконує їх з величезним захопленням. А засадить її за нелюбу працю, де й дінуться бажання, щирість, захоплення і творчість, і натомість з'являється пригніченість і млявість; ви посягнули на її волю, на вільний вибір праці.

Школа повинна керувати дитиною єдиним природним засобом — волею. Гарно виповнений принцип волі забезпечує досягнення загальнолюдської ідеї виховання — дати громадянству найліпшу неопсовану людину.

Дитина цілком залежить від природи: вільно підкоряючись її правдивим вимогам, вона може нормально розвиватись в школі тільки при правдиво і добре направленій волі.

У вільному виборі дитина завше шукає реальні образи: образи ці становить у дитинстві майже все її духовне життя. Вона природно уникає всього, що не зростає на ґрунті почуттів. Реальний ґрунт почуттів, вимагаючи волі їх функціонування у школі, зобов'язує народну школу бути і *реалістичною*.

Людська жадоба до знання криється в сприйманні нашими почуттями впливів зовнішнього світу. Сприймаючи образи оточення, ми набуваємо уявлень, котрі зберігаються в нас, як і самообрази. По-

єднуючи ж і порівнюючи їх з іншими, ми утворюємо розуміння й міркування про речі і розвиваємося духовно. Наші зовнішні почуття наповняють наше життя ідеями; від них залежить і розумове зростання настільки, що навіть непомітна хиба функції одного з органів чуття псує правильний розумовий його розвиток. Як неможливо людині жити поза землею, так неможливо дитині бути відірваною від речей заради задоволення вимог книжного навчання.

Кожне навчання є найлютіший ворог освіти. Примушуючи дитину вчитись по книзі, ми чинимо найсправедливіше насильство над природою її. Справжній школі не годиться ганятись за книжними знаннями — вона готує дітей до життя, де потрібні тільки ті, що принамурились ще в школі до нього, ще в школі привчались володіти знаннями власного досвіду. Книжні ж знання — це дім, збудований на піску. Словесні книжні образи, не підтверджені власним досвідом, втрачають всяку реальність, і з ними людина безпорадна в житті і мало корисна громадянству.

Не можна розуміти речі чужими почуттями, як не можна їх зрозуміти, вивчивши по книжці. Так знання будуть причеплені, як чужа нам і непотрібна вага. Вона не звійде в тіло і розум дитини, не перетвориться в дійсне знання, котре саме зміцнювалось би і розвивалось, дякуючи реальному ґрунтові, пов'язане з природою людини, як стовбур і гілки з корінням дерева. Гілки і стовбур годуються соком коріння, ростуть і розвиваються і дають плоди.

Школа складається з дітей, що зійшлись, маючи внутрішнє бажання вчитись. І обов'язок школи задовольнити це бажання засобами, які виходять з природи цього бажання, не порушаючи і не знищуючи його, а інакше школа обертається в заклад, куди силоміць заганяють дітей, в заклад, вартий того, щоб назватись дитячою каторгою.

Отже, й виходить, що школа повинна бути *народною, національною, природною, вільною, і реалістичною, себто частиною народного організму.*

Світло. — 1911. — № 1. — С. 3—7.

Істота, що звертає на себе увагу всього свідомого люду, в котрій той люд бачить свого духовного послідовника, своє майбутнє, котрій відає свою любов, на яку тільки здатна людина, істота ця — дитина. З найстаріших часів намагалися зрозуміти цю істоту, зрозуміти її схильності й природні потреби, шукали відгадки таємної істоти, так потрібної нам із зовнішнього боку і так не схожої на нас внутрішнім, духовним складом. Шукаючи шляхів до природи її, створювали різноманітні системи виховання та навчання на догадках, на своєму спостереженні та особистому досвіді й до останнього часу не мали наукового вивчення природи дитини. Хоч видатні педагоги давно вказували на необхідність уважного вивчення психофізичної природи дитини і побудови на ній правдивого виховання її, — ще Песталюці й Фребель шукали в досвідах наукове ґрунтування педагогіки, але це були спроби, що небагато мали спільного з науковим експериментом, цим могутнім засобом систематичного дослідження.

Експериментальна педагогіка має своїм попередником експериментальну психологію. Від неї експеримент перенесли до дослідження дитячого душевного життя.

Раніше, педагоги минулого, не ставили дитину об'єктом дослідження і точного з психології її нічого не було. Всі пізнання про дитину здобувались або особистими випадковими спостереженнями, або своїми особистими почуттями, переживаннями, уявленнями та здогадками про свої дитячі події і поведіння. Шкільне життя дитини, її розумова робота не вивчалася шляхом наукових дослідів, а були більше в країні фантазії, гадок та особистих міркувань. І такі важливі прояви шкільного життя, як утома, уявлення, вишніння, тиши сприймання, пам'яті тощо не могли бути вивченими простим спостереженням, для них потрібна була точна й стала наука дослідження, потрібен був експеримент. З цієї потреби в точній науці про дитину як об'єкта виховання, в науці, котра вияснила б таємниці природи цього об'єкта, виникла експериментальна педагогіка, або педологія.

Завдання експериментальної педагогіки — вивчити духовну й фізичну природу дитини зі всіх боків, зібрати і систематизувати все, що торкається життя її, знайти закони, котрим підлягає її організм, і на них вже науково створити педагогіку.

Таке завдання залежить од систематичних досліджень шляхом спостереження, спостереження над іншими і головним чином експерименту. Перші два типи дослідження експериментальна педагогіка не одкидає, як то думає дехто, а також вважає їх своїми помічниками і користується їх здобутками, щоб з усіх боків висвітлити різні питання у вихованні. Без експерименту вони не досить ясно і неточно виясняють душевне життя дитини і часто-густо приводять до неправильних думок та висновків; але вони створили і створюють ряд гіпотез, що кладуться в основу експериментальних досліджень.

Не зупиняючись на самоспостереженні, якого ми не відкидаємо, перейдемо до спостереження. Метод цей має непевність і неточність, бо створюється на ґрунті аналізу та порівняння дії дитини з діями дорослих. Роблячи якісь висновки про дії дітей, ми не можемо дивитись на них так, як розуміють і дивляться на них самі діти. Проте педологія не ставиться негативно і до таких спостережень, бо вони подають їй особливості дитини в її щоденному житті, що складають її індивідуальні особливості, й утворюють окремі психологічні типи. Простота ж і доступність таких спостережень збільшують їх цінність для науки. «Майже кожна розумна мати, — каже видатний американський педагог С. Хол, — може сказати мені, чи любить її дитина збирати пляшечки, гудзики, поштові марки, чи має вона товаришів, які хиблять частіше всього робить у час складання, якими ляльками вона бавиться, коли в неї прорізались зуби, на які хвороби вона слабувала, які її любими забавки та ігри. Тим більше може зібрати відомостей про різні прояви душевного життя у дітей учитель». Всі такі спостереження становлять «сирій матеріал», котрим експериментальна педагогіка широко користується, аби установити точні наукові правила й закони.

Спостереження над окремими дітьми виясняють характер і розвиток одного індивідуума, але ряд таких спостережень над дітьми одного віку й одного стану (при різних впливах од педагогічних прийомів) приводить до численних даних і числових порівнянь. Особливо потрібні спостереження при вивченні нормальних і ненормальних дітей, спадковості, приналежності учнів до тих або інших шкільних вимог та явищ. Порівняння при масовому вивченні дітей помагають вияснити найважливіші питання освіти й виховання дітей.

Для педології має немале значення письмове опитування, або анкета. Питання в анкеті повинні бути точні й досить ясні. Поділяють-

ся вони на такі, що стосуються учня, і такі, — що особи, котра спостерігає. Для прикладу подамо анкету, складену проф. А. П. Нечаєвим при дослідженні типів пам'яті. От його питання для учнів: 1) як вам легше вчити ваші уроки — з книжки чи з чужих слів? 2) Як вам легше вчити ваші уроки — вголос чи про себе? 3) Коли ви відповідаєте урок, чи пригадуєте сторінку, де він був надрукований? 4) Чи пригадуєте ви шрифт підручника? 5) Який навчальний предмет для вас найлегший і який найважчий?

Для осіб спостережуючих зразком може бути анкета Біне про почуття жаху, де він ставить свої питання так: 1) в якій формі ви спостерігали і при яких умовах з'явилися почуття жаху в дітей? 2) Які фізичні риси жаху ви помітили? 3) Скільки боязких учнів у вас в класі? 4) Яке здоров'я цих дітей? 5) Який їх розумовий розвиток? 6) Який їх характер? і т.ін.

Вище від усіх таких спостережень стоїть експеримент. Експериментальні дослідження користуються всім, що дають педагогічні спостереження, рахуються з висновками й досвідом педагогів, котрі своїми здобутками й знаннями створюють ґрунт для експерименту. Експериментом створюються наукові істини, що підтверджуються практикою. Він позбавляє спостереження од хиб, бо перевіряє його. Експериментальне дослідження, на думку Лая, є: 1) не що інше, як спостереження, досвід на основі попередніх здобутків дослідження, але воно здійснює їх докладніше, точніше і правильніше; 2) воно в силі дати виднішу мірку для міркувань про нормальні й ненормальні педагогічні явища і про учня зокрема; 3) як це дослідження точно вказує заходи й висновки, так само й на умови, то тим самим полегшується проведення подібних досліджень у різних місцях всієї землі, контролювання їх, можливість поглиблювати і поширювати їх. Воно утворює і забезпечує для всіх культурних народів одне загальне співробітництво і забезпечує правильні й постійні успіхи педагогіки.

Недологічний напрямок у сучасній педагогіці поклав видатний проф. Південно-Сполучених Держав Стенлі Хол (Stanley Hall). Вперше в 1881 році Стенлі Хол публічно перед величезним зібранням учителів висловив свою думку, котра потім лягла в основу його подальшої діяльності в тому напрямі, що педагогіка повинна ґрунтуватися на дослідженні учнів. Він нагадує всім, хто зацікавлений шкільною працею, що не діти існують для школи, а школа — для дітей. Щоб принатурити ж шкільні програми й методи навчання до дітей, треба вивчити перш за все психологічну природу учнів та їх особливий розвиток. Що старі підвалини педагогіки слід зруйнувати і школу будувати на нових певних основах. Взявши кафедру психології й педаго-

гіки у Балтіморському університеті, він заклав першу психологічну лабораторію, в котрій приступив до здійснення своєї думки. Вивчення педагогіки тут йшло поряд з експериментальною психологією. До його праці виявили особливий інтерес і незабаром з'явилось в різних міснях Сполучених Держав до п'ятдесяти психологічних лабораторій, заснованих учнями С.Хола. І тепер там по всіх університетах читають курси педології. При літніх педагогічних курсах та вчительських спілках є відділи педологічних досліджень. Психофізичні дослідження у розвитку учнів знаходять з матеріального й морального боку постійну підтримку держави й громадянства. По газетах і журналах завжди повідомляється про нові праці в цьому напрямі.

С. Хол уявляє собі педологію частиною психології, частиною антропології, частиною медицини і гігієни, словом, вона є конгломерат наукових знань, що спільно вносять одне основне питання — природу об'єкта виховання.

Експериментальні дослідження у вивченні природи дитини полегшують розуміння дитини, наближають батьків до неї і тих, кому доручено вчити і виховувати її; експеримент, даючи можливість заглянути в таємниці дитячої природи, помагає батькам і учителям виконати свої обов'язки досконаліше і свідоміше.

«Коли ми знаєм, — каже С. Хол, — і практикуєм дослідження над дітьми, то ми робимось ліпшими батьками і учителями; і ті, що зневажають ці знання, не виконують найважливішого обов'язку, що накладається на них новими вимогами часу. Я одержав кілька сот листів од батьків, котрі в більшій своїй частині висловлюють мені свою вдячність за те, що вони, через досліджування дитячої природи, пізнали речі, надзвичайно важливі для щастя їх власних дітей. Сам я витратив багато часу на досліджування психічних якостей задля того, щоб здобутки моєї праці пропонувати батькам, котрі вимагали моєї допомоги для своїх дітей. Я не можу думати, що всі ці люди мають перевернутий інстинкт від того, що хочуть досліджувати своїх дітей, або що ті з них, котрі висловлюють мені свою дяку, роблять так через те, що розум у них переважає і намагається взяти гору над серцем... Та й справді, чи є на світі що-небудь більш зворушливе, ніж незрозуміла дитина? Коли система вільного вибору занять пішла у вищі й навіть середні школи, то важніше всього буде прикласти її до природи і до потреб окремих дітей, аби школа зробилась закладом, що забезпечує життя й професію».

В останні часи експериментальна педагогіка увійшла по деяких державах у школи. Але чия школа найбільше потребує доброї системи виховання й взагалі освіти, як не наша; в ній і повинна наукова педа-

гогіка знайти відповідне місце. Це примушує нас виділити нову течію в педагогіці, що звернула на себе увагу освічених батьків і педагогів. Та увага, прихильність і цікавість, яку виявляють по всьому світові до неї, уже говорить за те, що нам треба до цієї справи поставитися уважніше.

Школа наша жде реформи, старі педагогічні основи відступають назад і на них має вирости нова, справжня і наукова педагогіка, бо стара, хоч і має свої окремі гарні риси, але створена, як каже французький психолог Біне, без потрібних даних; вона плутає докази з літературними цитаатами, вирішує найскладніші проблеми, спираючись на думки авторитетів, заміняє факти повчаннями й проповідями, слова і слова... Від цього її не можна удосконалювати, її можна замінити новою. Нова повинна бути обґрунтована досвідом, вона повинна бути експериментальною.

Шкільне життя дитини найболючіше місце народного життя, народної освіти, виховання дітей. Ніжний і найважливіший вік дитини припадає на роки шкільного навчання, на той час, коли формується фізично, морально й естетично дитина. Через те завжди представники педагогіки займались створенням таких систем освіти, що були б найбільше відповідними дитячій природі. Але ми й досі бачимо, що практичне застосування всіх систем приводило тільки до руйнування думок великих творців їх тільки через те, що ґрунт, себто сама дитина, не була зрозуміла вихователям, як того вимагали ці системи.

Тепер вивчення природи дитини, а одночасно і створення системи освіти й виховання стало завданням експериментальної педагогіки, або педології, а знайомство зі здобутками її однаково потрібне і необхідне і педагогові, і батькові, і кожному громадському діячеві.

Саймо. — 1911. — № 5. — С. 4—9.

I

Спадковий нахил. Сенсорно-моторні функції й рухи. Уявлення й сприймання. Рідна мова

Життя — це рух, дія, і в самому організмові людським закладено нахил до дії, до руху. Дитина встає, ходить, бігає, сідає, лягає, співає, кричить, і взагалі прагне, здебільшого несвідомо для самої себе, робити те, що роблять старші. Таким чином, дитина органічно принатурюється до оточення, вона докладає багато зусиль і власних спроб, а їх вимагають її внутрішні потреби, які є стимулом життя.

Нахил до діяльності, до придбання звичок передається від одного покоління до другого й стає вже інстинктом до пристосування. Це той комплекс спадкових переживань, на яких зростають расові прикмети й з'являються риси і звички, що властиві тому або іншому народові.

Ті риси, що придбано попередніми поколіннями, стають у нащадків спадковим нахилом. Нахил — це той внутрішній мотив до діяльності, що закладено в самім індивідуумі. Мати нахил до діяльності — це значить відчувати себе заздалегідь органічно принатуреним до того, що тебе оточує. Виходить, що нахил треба розуміти як первісне конституційне принатуріння, і воно повсякчасно напоготові, щоб прокинутись до дії. А коли вже воно прокинулося, то з часом стає звичкою, прикметою людини, виразною ознакою живої істоти. Звичка є здобутком од рухів та реакцій. Це той запас їх, що потім полегшує кожний новий рух у тім самім напрямі. У спадкових звичках, або нахилах, у минувшині народу — його будучина. «Звичка, — пише Гюйо, — це сталий зв'язок майбутнього з більш-менш аналогічним минулим».

Але звички — річ дочасна і можуть не виявитись зовсім, якщо нема для цього відповідних умов. А коли трапляється ґрунт цілком відповідний, то нові звички легко й непомітно набирають активних сил і дуже розвиваються у нащадків. Всякі відповідні умови викликають їх до життя, хоч нехай то будуть найменші враження, що збуджують інтелект, вони доводять до усвідомлення того, на що індивідуум іншої раси не реагуватиме зовсім.

Така відмінність у чутливості окремих організмів, цілих рас і націй примушує педагогічну психологію зупинятись на індивідуальних нахилах дітей і пристосовувати школу й методи навчання до дитячої психіки, бо на расових і національних нахилах ґрунтуються інтелектуальна воля, бажання, розумова й моральна діяльність окремої особи. Такий нахил до діяльності існує тільки на користь індивідууму. Він не дезорганізує його дій, а навпаки — суворо й послідовно додержує порядку, який дає дитині задоволення з того, що її бажання легко виконується. А все неважке, все те, що не потребує надмірного напруження духовних і фізичних сил, нам подобається. Воно викликає прихильність у нашій організмі, стає корисною звичкою, детермінуючою внутрішньою силою, почуттям, що керує нашим психічним складом, формою нашого пізнання.

* * *

Досить показати дитині кілька разів, якого порядку треба додержувати в тій або іншій роботі, і вона настільки потім звикне до такого порядку, що ніде й ніколи не схибить, а додержуватиме його; бо так легше, ніж щоразу все знову принатурюватись до нових засобів, рухів. Свідомо координовані рухи у найвідповідніших і певних звичках не затримують природжених нахилів, а спрямовують їх на певні шляхи, полегшують поступову роботу організмі, бо завчаються й переходять у розпорядок волі як розумовий імпульс. Інакше не може й бути: протилежне буде чужим самій природі, що має сталу тенденцію зберігати енергію, а не витратити її без пуття. Діти люблять повторювати казки, байки й усякі, придбані дорослими, знання й рухи. Цим натуральним засобом вони зміцнюють свої здобутки.

Та людина, що звикла читати, писати або рахувати, робить це ліпше й швидше, ніж та, що мало звикла до цього. Відчуттями викликаються рухи — моторні (рухові) процеси; повторюючись, вони проторюють собі шлях до сенсорно-моторних центрів і доходять до уяви. Якщо є спадкові нахили до тих або інших рухів, то відчуття швидко доходять до уяви.

Всяке відчуття викликається сприйманням, а за відчуттям іде рух. Властиві нашому організмі сприймання збільшують енергію, схиляють до дій, поєднуються тісно з рухами, й фізична дія часто допомагає тому, щоб викликати уяву. Дехто, щоб пригадати забуте слово, тре собі чоло, насуплює брови, гризе нігті й т.ін., а діти — ті шепочуть, пригадуючи. Нервові люди надто часто вдаються до рухів, щоб концентрувати свої розумові сили. Кожний рух доходить до сенсорно-моторних центрів і розширюється на суміжні центри, а від них уже асоціативними шляхами переходить і на весь мозок. Виходить, що рухи кінцевих органів допомагають часом пригадати забуте слово.

Із словами у нас пов'язані здебільшого конкретні уявлення: кінь, корова, птах, заєць з'являються в конкретній формі. З ними ж поєднане й розуміння зросту, великості, масті, шерсті, возити, доїтись і тощо. Нема слова, яке не було б пов'язане з розумінням. Розуміння ж викликає уяву, а за нею йде рух — моторний процес у вимові слова. Всяке слово поєднане з рухом.

Моторні процеси мають велике значення в психічному житті людини. Але для перших уявлень потрібний сприятливий ґрунт, природна, інстинктивна чутливість індивідуума до сприймання. Коли є ґрунт, то відчуття досягає свідомості й переходить у «розряд». Рух — це кінцевий результат обоюдно впливаючих спадкових і моторних нахилів і даного збудження¹. А коли їх немає, то з'являється опір, і сенсорно-моторне збудження його не переможе, — від цього припинення й уявлень не буває. Це здебільшого трапляється тоді, коли матеріал не пов'язаний жодною асоціацією уявлень, коли дитині доводиться завчати те, що не відповідає її звичкам і чуже для її організму.

Психічне зростання і розумовий розвиток дитини, ми б сказали, є розвитком її рухів. Інстинктивно сприймає вона рухи, які бачить навкруги, копіює несвідомо те, що вражає її органи чуттів. З цього складається перше життя, в цім перші шляхи до розуму. Дитина задовольняє рухами внутрішню потребу в самостійному розвитку, як закладено в самім еволюційнім рухові природи. Дитина розбиває, ламає, рве на шматки свої забавки й знову складає, лазить, ходить, силкується вимовляти звуки й слова, що чує навкруги. Чує, як дорослі називають різними словами предмети, й силкується і собі точнісінько так називати їх. Вимовляючи різні звуки, дитина потроху при звичає свій орган голосу до мови. Відчуття од звуків переходить в уявлення рухів мови, що, втілюючись, стають її *ідеєю* — *силою*.

У природі ніщо не створюється одразу, а все підлягає закономірній послідовності. Він особливо яскраво виявляється в мові й у тісно пов'язаній з нею думці. Закон послідовності, хоч і надто повільно, проте дуже тісно поєднує мову з уявленням того розуміння, яке людина надає кожному слову чи реченню. Спершу дитина вбирає своїми органами чуттів слова — *ідеї*, що мають конкретний ґрунт, вбирає їх фізіологічно, а тоді вже поєднує їх способом асоціацій та асиміляцій і утворює те складне розуміння, яке дорослі зазначають словами.

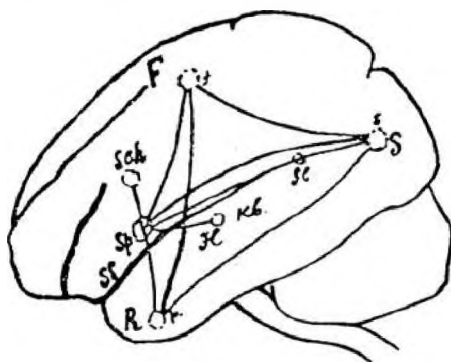
Слухове сприймання звука й слова збуджує й викликає рухи мови. Звуки рідної мови відповідають спадковим нахилам дитини, і в моз-

¹ Лай.

ковій корі збирається дедалі більше слідів від тих відчуттів, які вразили дитину, від тих слів, що вона сама промовила. Послідовно вироблюється центр голосовий (звукових образів і уявлень); утворюється центр мови, який асоціативно поєднується з центрами інших відчуттів, і таким способом мова начебто органічно прилучається до всього психічного життя дитини.

Для того, щоб з'ясувати психофізіологічний процес утворення предметних уявлень, Лай наводить такий приклад:

Дитина, скажімо, бачить яблуко. Світлове проміння від яблука проходить в око й подразнює зоровий нерв, а він уже переносить це подразнення до зорового центра S у потиличній частині великого мозку і збуджує цілі рядки гангліозних клітин.



Це фізіологічний процес. Поруч відбувається відповідний психологічний процес: дитина бачить яблуко — це зорове сприймання яблука. Дитина потім бере яблуко в руки, мацає його, і в дотиковому центрі F утворюються дотикові сприймання та дотикові уявлення яблука. Далі дитина нюхає яблуко — і в нюховому центрі R з'являються нюхові сприймання й уявлення. Коли дитина впустило яблуко, і воно покотиться по долівці, утворюються слухові уявлення у слуховому центрі H. І нарешті дитина їсть яблуко; подразнення відповідних нервів передається, так думають, у *gugus hippocampi*, на внутрішню поверхню великого мозку й утворюються смакові сприймання й уявлення. Всі ці уявлення, що сприймаються фізіологічно, потім поєднуються асоціативно й утворюють складну уяву, яку дорослі називають словом *яблуко*. Коли у свідомості дитини виникають предметні уявлення через те, що сенсорні центри мають зв'язок з

моторними центрами мови, то подразнення сенсорних іде спадковим шляхом до моторних і тут виникають моторні предметні уявлення.

Дитина спершу вбирає звуки мови і робить пов'язані з ними рухи несвідомо; це вона робить через вроджену збудливість відповідних збуджуваних центрів; потім з'являється і свідомий рух, коли дитина хоче промовити той або інший звук чи слово. Але цей останній процес складніший, ніж інстинктивна спроба дитячої розмови, і вимагає особливо сприятливих умов для свого розвитку. Зрозуміло, що такими умовами й буде переважно *матерня мова*.

Навіть тоді, коли дитина ще не говорить, коли, докладаючи багато зусиль, вона вимовляє тільки окремі звуки, слухання рідної мови допомагає складатись м'язовим рухам так, щоб потім легше було вимовляти цілі слова й речення. Пристосування м'язів голосового пристрою виникають далеко раніше, ніж свідоме уявлення самого слова. В цьому запобігливому пристосуванні м'язів і полягає певна легкість у сприйманні рідної мови і, навпаки, часом трудність при вивченні потім чужої мови. Дитина, звичайно, дуже нешвидко асоціює ті звуки або слова й фрази, що почує, з тими предметами, діями, у поєднанні з якими вживають їх дорослі. Їй потрібна для цього велика і тривала праця. І ці здобутки школа повинна шанувати, бо це високе культурне придбання дитини. Школа повинна ширити її знання просто й обережно, а не запаморочувати методами й систематичним поневоленням, бо вони чужі дитячій природі й затримують нормальне поступове зростання духовних сил.

Розвиток мови відбувається разом із загальним розвитком дитячого організму, і мова є здобутком свідомих сприймань і уявлень. Опанувати як слід форму мови можна тільки при досить численних уявленнях, що придбані в дитинстві і пов'язані словами з конкретними образами розуміння. При амнезії (втрата пам'яті) перш за все одно за одним втрачаються слова, що виникають з абстрактних сприймань; останніми зникають з обсягу свідомості речові слова. Дитина живе тим, що вбирають органи чуттів, і тому те, що бачить і чує людина в дитинстві, найглибше западає у свідомість і найдовше зостається в пам'яті.

Нелегко дістається дитині мова. Коли ми пильно привидимось до того, яким способом дитина навчається розмовляти, коли прослідкуємо її працю над першими сприйманнями, то побачимо, якою впертою й тяжкою роботою, яким напруженням фізичних і духовних сил маленькій людині доводиться доходити до розуміння мови.

У сприйманні рідної мови нам стає в пригоді природний і спадковий нахил до рідної мови, що придбано звичками цілого ряду по-

колінь. «Словесні уявлення, — каже Лай, — як спадщина передаються од покоління до покоління і повинні бути прийняті й усвідомлені як готові форми, згідно з загальноприйнятим вживанням».

В загальнім розвитку дитини лежить і розвиток її мови. Мова втілюється з першими уявленнями дитини, і природа так тісно єднає їх, що нормально розвинену дитину ми не можемо уявити без рідної матерньої мови. Дитяче белькотання — це низка живих, конкретних образів, що з'явилися і втілились, тільки проходячи через асоціації і асиміляції та структури сенсорно-моторних центрів; втілюючись, вони таким чином стали його природним непорушним надбанням.

Одберіть у дитини рідну мову, і ви зробите її духовною калікою, духовно глухою і сліпою. Ви одберете в неї образи, якими вона жила й думала. Дослухайтеся тільки, скільки балакає дитина. Щебече вона з ранку до вечора, цілими днями, ніби слуховими та звуковими уявленнями вона думає, ніби жодна думка не проходить без голосових рухів. У рухах її розвиток. Квола фізично, дитина й розумово розвивається також погано.

Всім сказаним ми хотіли показати, що матерня, рідна мова природно пов'язана з нашими першими дитячими сприйманнями, рухами й уявленнями, що матерня мова лежить у минулому дитини, в її інстинктивно-спадкових і принатурюючих рухах, що фізично-психічний закон всякого здобутку полягає у нашій природі відчуттів і тих рухів, які з них виникають, що здатність до сприймання залежить від попередніх спадкових звичок і впливу сприяючого ґрунту оточення. Цим всім із самого початку дитина живе й думає. Це факт величезної ваги, і його мусимо брати за вихідну основу педагогічних і дидактичних способів та методів навчання рідною мовою по школах.

II

Національне виховання

Рідна мова — це народний скарб; у ній зібрано й сховано найцінніше, найкраще, найдорожче, — все, що підносить людину до найвищих ступенів культурного рівня, все, на чім будується її поступове, моральне, духовне й культурне життя, — його минуле й його майбутнє. Мова — то праця народного духу, його жива діяльність. І через те вона стає яскравим виразом індивідуальності окремої людини і цілої народності. Ще Гете зауважив цю прикмету мови і, ґрунтуючи на ній

свої спостереження, написав характеристики найголовніших європейських націй.

Мова цілого народу, що має свою літературу, готові форми думки, пов'язані з минулим психічним розвитком нації, надає особливості владі й розуму народу. Впливаючи ж на розумову творчість, вона прокладає йому шлях, яким треба йти, щоб удосконалити всі свої сили. «Поділ роду людського на племена й народи, — каже Гумбольдт, — і походження різних мов і говірок, ці явища тісно пов'язані між собою; вони залежать од вищого явища — од відродження духовної сили людства». Мова — це власність людського духу; через те ж, що той дух людства тільки переінакшено під впливом природи й місцевості, він і визначає зрештою і національний характер, цю основу явищ у житті народу і в усьому, що становить силу й гідність нації і переходить у спадщину від одного покоління до другого.

Діяльність нації нерозривно пов'язана з мовою, в цій її суть, а через це цінність мови визначається здатністю її давати певний напрямок всій творчій діяльності людини й нації. Мові властиве все, що має в собі дух нації. У нації нема нічого, ні дрібного, ні великого, що залишилось би чужим для її мови. Але мова не обмежується сприйманням впливів; вона, незважаючи на надзвичайну різноманітність можливих розумових напрямків, іде за одним певним, а власною, внутрішньою діяльністю змінює всякий вплив на нього. Таким чином, мова є продуктом розумової діяльності, і по ній ліпше можна пізнати націю, ніж по її звичаях і вчинках¹. Народна мова приймає й зберігає ті прикмети, що становлять особливість нації і відрізняють її від інших.

Для нас зрозуміло, що доки існують нації й народи з їх індивідуальними відмінностями, з їх різними інтересами, доти питання про національне виховання, про національну школу не буде химерою, а реальним, повним глибокого значення, повним життєвого змісту розумінням. Під національним вихованням ми розуміємо не шовіністичне, не приправлене «дutum» патріотизмом, а виховання в дусі нації, в дусі мови, в її переказах, гірваннях, її звичаях, її історії, її культурі, національній творчості, тому, про що писали й казали найліпші представники нації, всього, що народ або нація пережили, бачили, чули, виробили, що придбали найцікавішого, найкориснішого в своїм розвитку. Таким чином, мета виховання молодого покоління нації, що ступила на шлях відродження, збігається з метою життя в природному нормальному розвитку нації.

¹ В.Гумбольдт.

В національній вихованні сила й здоров'я нації, її матеріальний добробут, її поступова культура, її духовна міць. Все ж це розвивається тільки таким вихованням; тільки воно одно не шкодить зростанню й розвитку індивідуальних гідностей вдачі нації. Бо національне виховання має таке відношення до нації, як індивідуальне виховання до окремої людини; воно ґрунтується на вивченні всіх відмінностей національного духу і вдачі. Крім цього, мусимо додати, що національне виховання виникає з інстинкту самоохорони, який у широкому розумінні дбає про фізичне, моральне й матеріальне здоров'я нації. Національне виховання — життєва потреба нації й повинне мати за собою право й закон.

В своїй малюнок ми висловили загальні думки, але не торкалися розробки в деталях кожного питання, тому не зупинятимемося і на докладній схемі національного виховання, на розгляді ґрунтовних психологічних елементів національного інтелекту, вдачі й почуття, а тільки зупинимось на деяких речах, на які слід звернути увагу при вихованні. Особливо важливими для нації можуть бути: розвинений смак до національної творчості в мистецтві та рідній літературі, глибоке знання науки, національної й загальної індустрії, широке ознайомлення з психологічними особливостями національного типу, національного побуту, розвинені спостереження над близьким життям, національна свідомість, наскільки це не заважає здоровому націоналізмові. Найбільш, звичайно, треба зупинитись на мові та на рідній словесності. Ознайомлення з нею повинно починатись ще до школи через знайомство з народними казками, приказками, прислів'ями, а в школі — з творами найкращих рідних письменників. Мова — душа нації, вираження її вдачі. Рідна словесність — це скарбниця знань про рідний народ, про його мрії й ідеали, змагання, його світогляд, про найщиріші думки, найліпші почуття, бажання. Одно слово, з народним побутом треба пов'язати виховання дитини цього народу. Ніякі виховні заходи й методи не досягнуть мети, коли не ґрунтуватимуться на близьких дитині побутових національних умовах. Життя сильніше, могутніше від усякої штучної, далекої від природи педагогіки. Неправдиве виховання тільки знищує творчі сили нації, сковає її ініціативу, принижує до *«культурного убогства»*, *«збіднення запасів нервової і психічної сили»*¹.

Для національного самовизначення, для успіху в майбутніх культурних придбаннях нації, для суперництва потрібні фізично здорові покоління, що можуть вирости тільки на ґрунті нормальних життєвих умов та здорового національного виховання. За браком змагань

¹ Проф. Овсянко-Куликовський.

до поліпшення становища через національне відродження й виховання, настає загальна одсталість нації, що дуже погано відбивається на молоді, доводить до процесу виродження. Щоб мати здорову молодь, треба оздоровити оточення й поставити на нові національні підвалини виховання й навчання дітей. А інакше ми своєю байдужістю до дитини, цебто до свого майбутнього, багатомільйонну націю прирікаємо на духовне безсилля й безвідля; ми не розвиваємо її хисту, а ще в корені підрізуємо його та закопуємо в землю.

Треба створити таке становище у нашому суспільному житті, де було б можливо вільно й легко розвиватись індивідуальним здібностям дитини, де б нація, розвиваючись у своїй культурній поступовій творчості, могла б принести *своє власне* на вітвар загальнолюдської культури. «Національна честь і гордість у найвищому значенні цих слів має найбільше задоволення од всесвітнього визнання за нацією тих чи інших заслуг у духовній творчості, в науці, літературі й мистецтві, й у практичнім будівництві суспільно-соціального життя, що наближає до всесвітнього ідеалу»¹.

Досягти цієї мети можна тільки шляхом *національного* виховання.

III

Національна мова в школах. Національна українська школа

Коли ми бажаємо, щоб наші нащадки мали ліпші умови життя, ми повинні домагатись національного виховання наших дітей, дітей рідного нам народу.

Грунтом такого виховання мусить бути, з одного боку, сім'я, а з другого — школа. Спробуємо зупинитися на вихованні й навчанні в школі.

Ми вже звертали увагу читача на те, що рідна мова не є тільки простим складанням звуків, а з кожним словом втілюються значення і уявлення його. Голосова форма зливається із значенням так тісно і нерозривно, що значення не можна відірвати од слова. І все те, що дитина придбала з мовою, втілилось у неї разом з комплексами відчуттів, уявлень, сприймань, розумінь і міркувань. З усім цим вона потрапляє в школу як із своїм духовним обличчям, що утворилося на ґрунті рідної мови. Те, що дала дитині її нація, що вона дістала в спадщину

¹ Роков. «Вест. Воспит.», 1908

від неї з усіма особливостями її, що ввійшло в її єство з мовою і керує її думками і вчинками, те все несе вона в школу: і справжній школі застається об'єднати та розвинути всі її духовні й природні сили.

Перш за все школа повинна звернути увагу на розвиток мови. З розвитком мови розвивається й розум, і душа дитини. Бо в денаціональних школах, замість розвитку рідної мови, ми бачимо перекручування національної психіки дитини, з якою вона принесла свої спостереження й відповідні уявлення. В такій школі дають нові слова, нові їх значення і втілюють з ними нові уявлення, перетворюють заново її думки. Зрозумілі, пов'язані з її фізичним і психічним життям уявлення, силоміць заміняють штучними поверховими, бо проти волі наповнюють незрозумілими словами знання; а не маючи міцного, відповідного ґрунту, ці знання все одно зникнуть.

Щоб насадити тут нове, чуже її організмові, треба викорінити спершу набуте природою дитини, цебто перекрутити всі розуміння, перемішати одні з другими, наробити такої мішанини у психіці дитини, якої не здолати і дорослому, не те що дитині.

«Що ж робить школа (денаціональна, звичайно), коли відкидає народну мову і натомість учить чужою?» — запитує Грінченко й відповідає: «Вона примушує народну думку зробити величезне зусилля: зійти з тих всіх численних шляхів, якими вона ходила з стародавніх часів, і піти новими, не менш численними, напрямками, часто протилежними тим, якими вона йшла до цього часу. Безперечно, що на таких підвалинах народна думка не тільки не може розвиватись, вона взагалі не в силі діяти хоч трохи продуктивно: вона може тільки плутатись у лабіринті суперечок або мимоволі йти за указкою».

Школа повинна не руйнувати творчі сили нації, а на добро громадянству й державі розвивати їх, не псувати ініціативу та самодіяльність, а покластись на національну психологію і старанно культивувати сталі риси нації як найліпший скарб народу. Доброю школою ми визнаємо тільки ту, що не йде супроти дитячої природи і стежить не за зовнішніми цілями, а внутрішніми: за національною цілісністю народу через навчання рідною мовою. Рідна мова у школі так само потрібна для освіти дитини, як чисте повітря й світло для нормального розвитку організму.

У нас на Україні збільшується кількість шкіл, де лунає чужа мова, де здобуваються знання нерідною українською мовою. Зростає кількість шкіл, та не зростає народна освіта. Дитина виходить з школи освіченою не більше того, якою вона ввійшла до неї. Ніде так гостро не відчувається «рецидив безграмотності», як по наших українських селах. Дитина вже за рік після того, як скінчила школу й дістала «сві-

доцтво», робиться цілком безграмотною й ледве-ледве, з великим зусиллям, з багатьма помилками, підписує власне ім'я й прізвище.

Од сучасної школи ми, як і Ушинський ще 47 літ тому, не ждемо нічого доброго для наших дітей, бо до неї приходить дитина з дому «як з раю в пекло, а з неї біжить додому, як з темного пекла, де все темне, чуже й незрозуміле... Таке враження повинна справити школа на українську дитину незрозумілою для неї мовою. Дитина, не чувши дома жодного російського слова, починає в школі з першого ж дня ламати языка на російський лад; ще нехай би на чисто російський, а то на той гидкий жаргон, що витворився у малоосвіченого українця, який пнеться балакати «по-панському». Така школа з першого дня, і дуже гостро, нагадає дитині, що вона не дома, й, без сумніву, лякатиме її. Коли школа не вкоріниться в народне життя й не дасть корисних наслідків, то нема чого й дивуватись. Інакше й бути не може. Така школа не варта народу: що значить вона з своєю сотнею негаразд вивчених слів у порівнянні з тою безмірно-глибокою, живою й повною мовою, яку виробив і вистраждав собі народ упродовж тисячоліття; така школа безсилна, бо не ґрунтує дитячого розвитку на народній мові і на народних почуттях, що відбилися в ній; зрештою, така школа шкідлива: дитина входить у неї із сфери зовсім чужої, а, побувши в ній, і повертається з неї в чужу сферу. Незабаром вона забуває кілька десятків російських слів, що вивчила в школі, а разом з тим забуває й ті розуміння, що були з ними пов'язані. Народна мова й народне життя знову опанують її душу й зведуть нанівець всякий вплив школи, як щось зовсім для неї чуже. Таку школу, мачуху наших дітей, маємо тепер на Україні. Але ми віримо в життєву, творчу силу нашого народу, і ніщо не зможе викреслити український народ із світової сім'ї народів, ми віримо, що ліпше майбутнє ще жде наш народ і що він ляже тягарем недужого брата на інші народи.

Тому наше завдання — дбати про те, щоб на Україні, в школі й поза школою, наука викладалася рідною, українською мовою.

Рідна мова — наша суть.

Національна українська школа — початок і кінець нашої праці!..

Проблеми виховання й навчання в світі науки й практики.

Збірник психопедагогічних статей. Кн. I. —

К.: Друкарня Першої Київської Артілі Друкарської справи, 1913. — С. 118—130.

Школа на Україні та її природні права на національну освіту.
Особа народного учителя. Нормальне ставлення народного учителя до національного питання

Освітити дитину — значить розвинути її духовно й фізично; задовольнити прагнення її природи згідно з загальнолюдськими принципами добра і правди; зберегти гармонію її розвитку.

До цього часу російська школа в своїй меті розходилася з правдивою педагогікою. Просвіта з вілыного громадського інституту оберталась на прислужницю пануючої волі. Ідеалам правди й добра не пощастило потрапити до програми школи, і не гармонія фізичних і духовних законів дитячого організму була ґрунтом шкільного навчання. Принципи сучасної школи вигадані; ідеали й мета її чужі вихованцеві і не мають нічого спільного з дітьми, що, власне, утворюють школу. Освіта в ній ухилилась од людської природи та її законів в обійми різних політичних, релігійних, партійних і патріотичних впливів. У сучасній школі все піби навмисне так розраховано й визначено, що про дітей у ній нема й мови. Все гам непевне, хибне й негармонійне.

Хибність такої освіти очевидна: вона знищує природні багатства людської душі. Мета її поза людиною. Вона служить випадковим течіям. Складає свої програми і підручники з непотрібного матеріалу, чужого дитині, її захоплюється словами й словами такими ж холодними й чужими. Все придбане нацією попереду не розвивається в дитині, й не поширює духовних здобутків свого народу. Довгими віками наш народ краплями збирав свою культуру. Од покоління до покоління передавав він свою дорогу спадщину і свій життєвий досвід, свої найліпші думки, бажання і мрії, свої високі ідеали. А в сучасній школі, якій природно й просто виростати з народного ґрунту, все це не має місця й розвитку.

А якою чудовою і пишною квіткою мали б розцвісти всі ці надбання народу в відповідній національній школі! Які висококультурні були б нащадки, коли б виховувались у традиції цієї національної спадщини! Через національну школу народ дав би до рук молодому поколінню життєдіяльну творчу зброю національної просвіти, з якою б воно сміливо виступило на поле світової культури і поступу.

Та на лихо освіта нашого народу іде саме діаметрально протилежним напрямком. Дитину насильно схиляють до того, чого вона не хоче, що далеке й чуже її природі. З перших днів од дитини вимагають забути весь свій світ, що його вона засвоїла до школи, забути те, на чому росла вона й розвивалась духовно. Намагаються створити те, чого ніхто не може створити, окрім природи, закони якої дужчі од усяких штучних заходів. І пора зрозуміти хибність і неправдивість старих нездатних принципів педагогіки, пора забути ганебне примусове прищеплювання освіти. Наука спільно з життєвою практикою в своєму поступі малює нам усе нові й раніше невідомі країни дитячої психіки. Грунт старої педагогіки похитнувся. Підтримують ще її уперто тільки короткозорі та засліплені консервативні представники її. Сучасна педагогіка підходить до дитини з експериментальною психологією та біологією. Ми не дивимось вже на дитину, як на одиничну істоту, котру ми маємо право принатурювати до обставин і вигаданої мети. Ми невільно беремо її в сумі всіх спадкових інстинктів та здібностей, що витворив у минулі віки її народ. Ми розглядаємо дитину через її батьків та минуле їх.

Природа дитини з усіма її національними особливостями, потік яких кринється в глибині минулих часів рідного народу, підлягає еволюційному розвитку народного організму. Психіка дитини — це підсумок творчих сил народу від старих часів до наших днів. І немає тієї сили, котра б змогла безболісно одлучити дитину од природної єдності з її нацією без обопільної шкоди. На цій істині тепер будують свій поступ і добробут народи. А наукова педагогіка напружено працює в цім напрямі, щоб створити найліпші, найвідповідніші методи.

Дитина спершу цілком підвладна тільки своїй природі, і вона не відповідальна за свої духовні й фізичні схильності і вчинки. Вона прийняла їх од батьків, як спадщину, шляхом якої тільки і йде розвиток її. Вона формується в дорослу людину на ґрунті своєї фізіологічної єдності з народом. І не можна, складаючи програми освіти, створюючи методи і шукаючи справжньої мети, не брати до уваги ці чинники психічного життя дитини.

Та окрім природи та її спадкових схильностей, є ще один елемент, що діє в дитині як природний імпульс, — це оточення. В оточення входять не тільки сім'я, родина, але й економічні, соціальні та політичні обставини народу, природа і місцеві умови, весь той світ, що оточує дитину, збуджує й розвиває духовні сили, які передала їй мати. Здатність сприймати впливи оточення є збуджуючим імпульсом до життя. Під впливом враження і оточення і дитина складає комплекси чуттєвих сприймань у звісному напрямі й принатурює до них свою природу.

Тут шкільна освіта, якою вона є зараз на Україні, найменше сприяє формуванню комплексів у нормальному їх розвитку, в дусі природного оточення дитини та її національної спадковості. Причини тому ті, що: 1) вплив школи починається тоді, як дитина вже майже духовно склалася під впливом сильнішого стимулу, тобто відповідного життя і досвіду; 2) періоди впливів школи такі короткі, а активність їх така не стала, що вони здатні тільки затримати на якийсь час розвиток дитини та заплутати її розуміння світу; 3) штучно створена освіта, яка не відповідає особливостям дитячої природи, не виховує і не освітлює те, що здобула дитина поза шкільним життям. Дитина виходить з школи майже без усякого корисного надбання до своїх природних сил, бо в ній вона не знаходить доброго ґрунту для своїх інстинктивних і успадкованих нахилів. Взяти хоч би те, що джерелом життя і розвитку є рух. Тільки в русі знаходить дитина досвід і розуміння світу й відносин, а в сучасній школі все ніби навмисне зроблено так, щоб менше було руху, менше вільних вчинків. Дитині дають усе готовим і ні до чого вона не доходить своїм власним досвідом.

У сучасній школі на Україні діти не знаходять досить матеріалу для життєвого досвіду. Школа нехтує все попереднє життя дитини, її індивідуальність і національні особливості. А коли нема в школі таких ґрунтовних природних рис виховання, то дитина не знайде, де застосувати й те, що вона здобула до школи. І коли дитина в школі задовольняє деякі нахили, то інші поруч з тим зовсім знищуються, а інші перетворюються в погані й навіть шкідливі. Така школа не справжня школа, їй бракує правдивих підвалин, бо школа не повинна ні вичити те, що заклала в людському організмі вища творча сила, та творча сила, через яку існує не тільки окрема людина, а і все в ній, що надбало мільйонами віків людство. Школа повинна шанувати це надбання. І не природа повинна бути на послугі у школи, а школа — *за-собою природи, і на послугі у неї.*

Освіта є прагнення тієї ж природи: творити і творити. Школі ж, як результату цього прагнення, нормально випадає стати чистиною цієї природи. Ступінь освіти, як і її колір, залежить од культурності й волі цієї нації, серед котрої вона з'явилась. Її природна залежність од національної творчості надає освіті всі ознаки *національної*. Школа не є випадковий прищеплений заклад — зростання освіти пов'язане з природним розвитком духовних і фізичних сил народу, і освіту не можна одлучити від народу, нації: *вона обов'язково повинна бути національною.*

Виходить, справжнє завдання школи — скористуватись всім гарним, закладеним в організмі дитини, керуючись її природою, не

пеуючи її здоров'я та цільності її психіки. А це можливе не в сучасній школі, а в раціонально реформованій, де б усе було пристосоване до психіки дитини, місцевих і національних умов. Завдання й мета такої освіти будуть близькі й рідні дитині.

Почуття жалості й любові примушує нас бажати для дітей нашого народу української школи. І це так природно, як те, що я вживаю не сіно й соломку, а хліб і овоч, щоб підтримати нормальний ріст свого організму, щоб зберегти своє життєве здоров'я на добро не тільки собі, але й людству. Моя любов до своєї особи не суперечить загальному альтруїзму, як не суперечить слідування української національної школи завданням загальнолюдської освіти. Це в природі життя.

II

Життєдіяльність людини підлягає законам, що криються в природі руху. Вона творить під впливом цього внутрішнього імпульсу, збагачується ідеями і їх асоціаціями, які, коли розворушити, тягнуть людину до праці. І коли б не затримувати й ламати цільності людської природи штучними заходами попсованої культури, людськість давно б пробувала і розвивалась у відповіднім оточенні. І тільки дякуючи незвичайній творчій силі окремих осіб або певних гуртків, поволі людина визволяється і шукає нових, справді вільних шляхів для своєї діяльності.

Праця людини і ті індивідуальні риси, що вона надає їй, визначають кожну особу. Так і праця народного вчителя веде його певним шляхом. Сама та праця його — учительство, а осередок його діяльності — діти народу і сам народ; це все надає служінню вчительському з одного боку, ідейності, а з другого — робить його суцільним і тісно пов'язаним з своїм осередком, себто народом. Творчість народного учителя безпосередньо відбивається на живих людських істотах, вплив його переходить прямо на людину, а мета його творчості висока і кінцева: *виховати людину цілісною з усіма найкращими її пориваннями*. Завдання надто відповідальне і значне, тому особа вчителя не може зостатись не помітною.

Праця учителя справді висока, надзвичайно складна і поважна.

Адже разом з дітьми приходить надія на оновлення людськості; може, саме їм судилося витворити замість старої, трухлявої, споганеної життєвими умовами моралі, нову і чисту. І треба з високою любов'ю поставитись до дитини, в якій нема ще ані крихти зла і неправди,

щоб вона розкрилась у всій своїй чудовій красі і дивній гармонії. Ця найдорожча квітка людська розвиває розкішно тільки в відповідних обставинах і сповнює тоді задушливе повітря свіжими пахощами своєї чистої кристалевої душі. І той, хто досягає цього в освіті й вихованні (а це має бути учитель), виростає перед нами в поважну силу. Ключ до дитини в його розумі, в ширім любовному серці, в чистих ідеальних змаганнях, у чулій і правдивій душі. Відповідальність його праці ясна й зрозуміла. Вона напружує його духовну міць, його розум посилено працює. Йому завжди треба якнайобережніше поводитися з цією квіткою. Кожна його помилка не просто помилка, а злочин перед майбутнім народом. Така праця підвищує особу вчителя, кличе його завжди до суду совісті своєї і народної.

Народний учитель — центральна особа. Але не тільки для дітей. Його діяльність глибша. Вплив його йде од паростей (дітей) через стовбур (школа й просвітня діяльність) у корені, тобто в самий народ. Народний учитель не тільки шкільний учитель, *він учитель і народу*. Це факт правдивий і дійсний. З народом я зливаюсь, я розчиняюсь у ньому через думки й ідеї, що я вклав у голівку моїх учнів — дітей народу. Я глибоко в цьому переконаний і в цьому напрямкові працюю. Я вчу дітей, але перед очима маю народ, його добробут і майбутнє. Коли б я не так думав і не так робив, коли б особа народного вчителя та діяльність здавалися мені дрібними, я б не був би до цього часу вчителем серед народу, не віддавав би свої сили й здоров'я на працю, яка матеріально не забезпечує моє майбутнє; *я не мав би щастя бути народним учителем*, жити з моїми малими, але дорогими й цирими друзями, захоплюватись незвичайною творчістю духу їхнього, відчувати в собі дихання нового життя! Все це примушує моє серце прискорено битись, бажати цієї атмосфери, жити цими почуттями і впливом нових бажань та ідей, невпинно відчувати в собі їх «духа жива», завжди наповнятися жаданням любити, діяти і досягати, і прагнути праці і праці поміж дітьми.

Народному вчителеві потрібно це зрозуміти і свідомо переконатися в цьому. Хоч насправді таке переконання вже існує — свідомо й не свідомо — в народнім учительстві. Бо інакше важко зрозуміти, як можна в найнеможливіших умовах, що в них перебуває більшість народного учительства, працювати десятки років і навіть все життя. Я не можу погодитися з тією думкою, що вчителів по наших убогих народних початкових школах держить слабка їх воля та пригніченість особи вчителя. Це неправда. Я бачив сотні вчителів і вчительок, які здалеку приїздили до Москви чи Петербурга, щоб набратися знань та досвіду для своєї праці. На цю внутрішню потребу вони витрачали

все літнє жалування, готуючи собі взимку півголодне існування. Після курсів вони знову вертались на село, в ту ж школу, в ті ж тяжкі обставини російського народного учителя. Що їх тягло знову туди? Звісно, не високі «оклади» (жалування більшість з них одержували 15—20 крб на місяць — двірникові навіть позаздрити можна), не легка і вільна праця, а щось інше, високе, ідейне, свідоме — внутрішнє прагнення служити народові, творити велике просвітнє діло через дітей задля народу.

Народний учитель — людина праці, праці, яка не може вабити до себе матеріальними вигодами. Тут не продається труд за високу ціну або за значну посаду, спокійне й безтурботне життя. Народний учитель часто-густо віддає свої сили, не питаючи і не вимагаючи відповідної плати. На ньому завжди лежать обов'язки, корисні народній просвіті, і це допомагає йому досягти духовної рівноваги, але не задовольняє фізичних потреб його тіла. Голодний або напівголодний тілом він частіше від інших одержує духовне задоволення через свою працю. Дивуватися тільки слід тій внутрішній моральній силі цього справжнього страдника своїх обов'язків, що несе свій хрест такою непохитною і невтомною ходою. Його стежка терниста, його громадська й народна праця засіяна гострим камінням, але він завжди йде нею з ясним розумінням високої мети, з міцною вірою в її необхідність і незмінність. Ця мета — світлий, радісно блискучий промінь у його тяжкому житті; вона вабить до себе все свідоме учительство і підтримує його в нещасливій його долі!

Діяльність народного учителя в Росії пов'язана з такими матеріальними, а часом і моральними злиднями, що для того, щоб приєвяти життя своє праці в народній освіті, потрібне більше ніж шире тільки бажання працювати. Тут потрібні жертви, що вимагають іноді справжнього героїзму, — не на хвилину або годину, а на цілі роки, багато років. Тут подвиг йде поруч з героїзмом упертого терпіння. Таке напруження моральних сил, певність, що праця вчительська тісно поєднана з добром народним, підносять особу вчителя над звичайними громадськими діячами і надають їй високої ваги. Свідомість своєї великої праці та своїх обов'язків веде вчителя до національної єдності з народом, бо його діяльність повинна підлягати вимогам оточення та тому життю, яким живе народ та діти народу. Учити — це в ідеалі відомо — плоть од плоті, кістка од кістки народної.

Особа народного вчителя пов'язана з освітою народу і взагалі з освітою всієї людськості. Як би він сам не ставився до неї — все одно особа його відіб'ється на стані освіти і діяльність його так чи інакше виявиться в ній. Чи буде це гальмування, чи поступовий рух — все

одно відіб'ється вона на терезах поступу й культури. Про це треба завжди пам'ятати нам, народним учителям, які прислухаються до голосу совісті громадської.

III

Кожне прагнення народного вчителя повинне виникати з бажання добра його народові, тому народові, серед якого він працює. І це не буде суперечити загальним прагненням людини до правди та добра й загальній любові до всього людства. Родовий або національний альтруїзм не обмежується своєю нацією, або родом, громадою. З любові до свого народу виростає любов до всієї людскості. І ідеали нації і всієї людскості збігаються і в своїм моральнім ґрунті, і в своїй кінцевій меті.

Кожна нація прагне здобути собі свободу розвитку свого національного духу. Людські ж прагнення у вихованні ставлять те ж саме обов'язковим для кожної нації, виходячи з того постулату, що *кожна нація має свої визначені природою і історією особливості, свій національний дух, і тільки вільним вихованням можна зберегти розвиток і діяльність творчої сили нації*. Національне виховання не суперечить природі, а загальнолюдське завдання щодо виховання — зберегти людську природу і не порушити гармонії духовного і фізичного життя її. Прагнення нації до вільного розвитку є людське прагнення, зрозуміле й законне, і з тим неодмінно треба рахуватися і в школі, і взагалі в народній освіті.

Українському народному вчителеві перш за все треба бачити в дитині її національність. Дивитись на неї взагалі тільки як на людину, як на загальнолюдський парост ми не повинні: інакше для цього треба б було — коли б була яка можливість — знищити національні особливості — зірвати з дерева листя, квітки, обламати гілки і залишити один стовбур. Але коли б це сталося таки, дитина б загубила ту духовну красу, що надає їй національність, як дереву гілки, цвіт і листя. Знищити національність у духовнім житті людини — це підняти крила її могутньому духу, один помах котрих заносить людину на недосяжну височину національної творчості. Тому на українське вчительство падає всією своєю великою вагою національне питання.

Народна освіта повинна відповідати сумі національного духу, повинна досягти такої сили й енергії, щоб ввійти у весь народ, доступитись до його серця і там злитись у гармонійну цілість із справжньою природою людини. Треба, щоб освіта збудила в людині живу і діяльну

свідомість єдності із загальними ідеалами людскості, викликала палке бажання досягти їх. Про це повинна дбати держава через учительство. Погляди держави на свій добробут не повинні розходитися з поглядами нації на свій вільний розвиток. Нація, затримана в своєму просвітньо-культурному розвитку, школить загальному розвитку культури в державі. Свобода національного розвитку виходить з розумної, державної політики. Проте ця аксіома й досі не визначається як ґрунт нашого державного життя.

Служити правдивій меті національної освіти, цього вимагає від народного вчителя сама природа, яка посіяла в його серці любов до свого народу, своєї країни. Любов ця, як і правдиве і щире служіння народній освіті, сповнює життям і ідейністю вчительську працю, надає їй широкі людських рис. Бо національне виховання і освіта в руках свідомого вчителя, що любить гаряче свій народ, є ті двері, через які людина входить в розуміння загальнолюдських ідей.

Українська національна школа — перний просвітньо-культурний етап у житті нашого народу. Такої школи прагне кожен учитель — громадянин, бо його мрія — здійснити те, що цінне й потрібне рідному народові. І коли питання про школу з рідною мовою з'явилося у свідомості нації, народний учитель не може стояти осторонь од цього руху. Він як живий і найчутливіший орган народу обов'язково повинен одгукнутися на всі прояви його. Так було всюди і так є. Народний учитель ішов у головах тих, хто прямував до народної самосвідомості. І не буде ненормальним, коли життя і праця українського учительства йтимуть разом з життям нашого народу.

Така солідарність з народом, серед якого працюємо, виникає з нормальних відносин освітнього закладу (школи) і народу, учителя і дітей. Любов до дітей і народу примушує вчителя уважно прислухатися до вимог і потреб їх, особливо коли вони, потреби ці і вимоги, даються взнаки кожної хвилини його праці. Взяти за зразок хоч би рідну мову. В школах України її не вживають. Учитель не має дозволу вживати її в своїй шкільній праці. Циркулярами заборонено йому вважати українську мову за окрему від руської. Ніби можна примусити людину не вірити собі, своїм почуттям, своїм переконанням, не вірити самому життю нареніті. Але народний учитель на власні очі бачить і результати такої праці. Бачить і розуміє, що марно прищеплювати просвіту чужою мовою. Не може він не бачити й того, що його народ, його кровні брати нидіють і досі в темряві й некультурності, що освіта, яку народ здобуває в сучасних школах, не поліпшила його життя. А коли він бачить це — не бачити ж може тільки той, хто навмисне заплющує очі, — то не зможуть його переко-

нати ніякі циркулярні пояснення і заборони, віру в дійсність яких знищує життєвий досвід.

Мене, народного учителя, хочуть упевнити, що «не было и нѣтъ» української мови, а я на кожному кроці бачу й чую, що була й є така мова, окрема од руської, державної, що діти українські не розуміють книжок і не можуть вчитися на чужій мові, не можуть нею набути потрібних знань. Не розуміють навіть мене, коли я звертаюсь до них цією мовою. Я бачу, як уся моя початкова наука обертається нанівець. Всі мої сили даремно витрачаються на *перетворювання неперетворюваного*, на перебудування на піскуватому ґрунті того, що збудовано на камінні. Мені велять знищувати в дітей материнську мову і прищеплювати замість неї дитині чужу. Наказують мені перевернути весь дитячий світ!

А чи можу я це зробити? Відповідь ясна. Розум не згоджується братись за неможливе, а любов до дітей, людські почуття та природні права національного виховання відводять учителя од того. А звідси в житті нар. вчителя підіймаються грізно дві дилеми, гострі й болючі, особливо коли вони з'являються свідомо.

Але коли вчитель свідомий своїх природних обов'язків до дітей народу, він не може обминути національного питання. Інакше освітня праця піде марно й розминеться із справжнім життям народним. Чужа просвіта і чужа культура такими й зостануться назавжди і не ввійдуть в наш народ як щось йому рідне. І не дбати про національну школу не може українська інтелігенція взагалі, а зокрема і особливо наше вчительство¹.

Світло. — 1912. — № 1. — С. 15—25.

¹ Розміри журнальної статті не дозволяють мені сплинитись над цим питанням ґрунтовніше і викласти його ясніше. Можливо, що я помиляюсь і несправдиво дивлюсь на значення нар. учителя в національній справі. Звертаюсь до шановних товаришів-учителів і взагалі читачів «Світла» з проханням вдатись, коли вони другої думки, до мене з листом («Світло», з поміткою «для Чепіги»). Буду дуже вдячний за кожного листа і з охотою відповідатиму. Все, що торкається порушеного питання, особливо голос українського учителя — буде для мене цінним і важним. Я. Ч.

ПРОЕКТ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ (УРИВОК)

(3-й, 4-й, 5-й і 6-й роки навчання)

Книжне навчання

Після двох років підготовчої освіти й виховання дитини посеред природи і фізичної праці вона далі переходить до книжного навчання. Під цим навчанням ми розуміємо і зазначаємо не сучасну систему книжної освіти всіма її методами й програмами, а тільки той період, коли дитину навчають грамоти або уміння читати.

Вже зовсього попереднього видно, чого ми вимагаємо від школи та які ставимо завдання перед нею. Стара школа, котра вся збудована на задаванні уроків по книжці й вислухованні цих знань учителем, де працює головним чином пам'ять, а всі інші здібності присипляються в дитині, не може задовольнити ні нашої школи, ні вимог нашого народу. Методи розжовування непотрібного в житті і примусового духовного годування ним дітей віджили свій вік. Досить набивали голівки дітей нікчемними знаннями, досить гнітили творчий дух дитини, щоб нам підтримувати трухляві підвалини старої віджилої системи освіти.

В сучасній державній школі установлено суму знань для кожного року. Всі вони викладені в книгах і поділені на періоди. Весь час навчання розраховано на години. І для одного знання одведено стільки то годин, для другого стільки і т. д. Все точнісінько, як для автоматів, для створеної машини — мертвої, а не живої істоти. Все тут є, чого вимагає стара школа: і сухі підручники, бездушні учителі, і вигадані методи, і книжні програми, і страх, і кара, і погрози, і нагороди, але самого головного — життя душі і любові — нема! Одна муштра, солдатська зверхня дисципліна та внутрішня розбещеність.

Нас лякає книжність знань, котрі здобувають у сучасній школі діти, відірваність їх од реального ґрунту. Книжна наука — ідеї без ґрунту, слова без конкретного зв'язку. Дитина привчається не міркувати самостійно, а цитувати чужі думки, чужі знання. Якраз на останнє ми не повинні витрачати дорогого часу. Тому, хоча ми й уводимо читання тоді, коли у дитини з'явиться потяг, однак книжна освіта повинна проводитись поруч і в зв'язку з досвідом і самовинаходами. Інакше книжне навчання буде відірване од життя, не підтверджене власними пе-

реживаннями, власною самодіяльністю. Знання, здобуті тільки з книг, розвинуться, як не пов'язані ідеї власним відчуттям і досвідом. *Суть всякого знання — не книжні докази, а логіка фактів. Думка, котра формувалася шляхом суворо логічних висновків, має тенденцію триматись на-завжди.* Словесні знання не можуть в освіті дитини замінити її досвід. Ідучи поряд, книга й досвід забезпечують поступ людської думки.

Ми в нашій школі визнаємо книжку, визнаємо навчання, шляхом которого здобувається засіб просвітно-культурного спілкування зо всією людськістю, тому зберігаємо і книжне навчання, але весь час поруч з досвідом. Ми не можемо випихати з школи те, що так міцно ввійшло в життя. Кілька століть назад ми б не сказали цього дітям 8—9 років. Тепер же, коли друковане слово керує думкою людською, допомагає поступу, коли завдяки друку відомості про події облітають весь світ за кілька годин, коли книжку знаходимо у царському палаці й селянській хатці, то ми не можемо не визнати великого значення в житті людськості друкованого слова, книги. Але сучасні школи в своїх програмах навчання надто запопадливі до книги; обертають книжки, науку в суть її. Не ухиляються од цієї книжності і початкові школи, і протягом 3—4 літ ми маємо тільки читання й письмо та знову читання й письмо. Ніби тільки в цьому збігаються всі цілі початкової освіти. Проти цього ми обурюємося. І тому в нашій школі книга займатиме почесне місце поруч з дитячою самодіяльністю та її творчістю. *Наукові винаходи й знання повинні в ній опиратись не на книгу, а на факт, не на віру тільки сказаному й прочитаному, а на висновки й з власного досвіду.*

Мова навчання

Хіба нормально в проєкті народної початкової освіти підіймати питання про мову навчання? Але мусимо це робити. До цього часу український народ не питали, якою мовою його освічувати. А освічували наперекір природі і здоровому розуму чужою йому російською мовою. Підвладний народ з особистих поглядів держави і в освіті (і можливо, найперш у ній) повинен відчувати всю свою пригніченість і нерівність з пануючим.

До сього часу ми бачили пануючою мовою по школах недержавних націй російську. В нашій школі ролі міняються. *Державна мова стає на послугі рідної мови, котрою обов'язково провадиться вся наука в початковій школі.* Ми не можемо нехтувати рідною мовою, коли бажаємо добра своєму народу і його дитині. Російська мова вивчається як предмет навчання і входить у програму як природна вимога спіл-

кування двох народів у державі, а не як нав'язане проти вимог життя зовнішнім чинником. Другорядна роль державної мови буде цілком природна і не ображатиме народу й дітей.

Обговорюючи в своєму проєкті перші два роки, ми не торкались цього питання. Для нас і всіх ясно було, що балакати з дитиною 6—8 років можна тільки її рідною мовою. Переходячи до навчання грамоти, ми повинні указати місце державної мови в нашій школі. На 3-му й 4-му році діти ще не приступають до вивчення її. Тільки на 5-му році їх знайомлять з нею. В цей вік дитина, досить ознайомившись з своєю рідною мовою, може приступити до активного вивчення чужої мови, і вивчається вона в останні два роки.

Цих двох років досить, щоб знати державну мову задля вжитку. Дальше вивчення її дитина визначить сама під впливом життєвих умов і вимог, коли будуть такі. Але це може бути у випадках така потреба, більшість за все життя не застосує зовсім своїх знань у цій мові. І ми не вважаємо за потрібне виділити для вивчення її більше часу. Нам важлива рідна мова, її розвиток у дітей, і загальна освіта на ній дітей нашого народу, а останнє, як прикладні знання, ввійде в освітню програму настільки, наскільки воно буде життєве і природне.

Рідна мова

Програма сучасної російської школи ставила головним завданням початкової школи довести учнів до «швидкого, правильного і свідомого читання, правильного й точного усного передавання того, що бачив і чув, і взагалі правильної мови і правильного якомога письма». Ця вимога, виголошена майже п'ятдесят ліг назад, зостається в силі й до цього часу і примушує в школі всю працю підганяти до цієї вимоги. Тому саме навчання рідної мови набуває напрямку зовнішніх формальних знань, частіше без розуміння й ясного уявлення змісту. Виховна частина втрачає в такій атмосфері свій вплив і значення.

Рідна мова, котрій так природно бути головним провідником світла й знання в народну темряву, в сучасній школі має такі результати, що навіть у центрі Росії, цебто у відповідному оточенні, вселяє в душу нар. учителя недовір'я й сумніви в правильності своєї праці й її цілей.

Читання рідною мовою обертається в простий засіб складання літери до літери, слова до слова, байдуже ставлячись до змісту, виконуючи повинність «швидко й правильно» читати. Незвичайна річ спостерігається тут: природний потяг до освіти знищується таким навчанням. З бажаного й задовольняючого обертається в нудне і примусове. Дитину тя-

гне не до школи, а з школи. Дитина сучасною освітою розколюється на дві частини: на дитину для освіти в школі і дитину для освіти в житті. Та і друга існують і виховуються окремо й осібно. Немає внутрішнього зв'язку між навчанням рідної мови й грамоти, з одного боку, й методу, програмних вимог і життя — з другого. Дитина зазнає контроль офіційних інституцій, просвітається через десятки решет надійної політики, і не зразки життя даються дитині, а ходячі моральні кодекси під різним патріотичним соусом. Тому, поки в школі, з одного боку, буде стояти вимога «швидко, правильно й осмислено» читати, а з другого — обмеження учителя вільно й широко користуватись літературою свого народу в школі й поза школою, доти «осмисленості» не буде в читанні і доти між дитячим розумовим розвитком і книгою не буде єдності й глибокої спільності. Вони будуть завше чужі одне одному. Читання буде порожнім поєднанням звуків без значення їх змісту, без розуміння і образів. І знання, почерпнуті з книги, не розів'ють дитину духовно, а обернуться в формальні знання, котрі не обов'язково мати в житті.

Для дитини не досить швидко, правильно й осмислено читати, — це скоріше побічна ціль; важливе інше, а саме: *уміння свідомо і впевнено користуватись рідною мовою при викладі своїх думок, знань, прикладів з свого й чужого життя, уміння оповідати все вичитане в книзі й писати ясно й правильно літературною мовою свого народу*. Матерня мова повинна удосконалитись і поповнитись у нащадків через шкільну освіту. Дитина в школі повинна настільки охопити цю мову, щоб вона стала у неї певним засобом викладання своїх розуміння, усього здобутого й створеного. Словом, навчання рідної мови повинне зайняти відповідне їй місце, щоб не загубити в ній природного засобу культурного єднання з своїм народом, як це відбувалося в сучасній державній школі.

Читання рідною мовою повинно бути виховною силою в руках учителя. І воно таким буде, коли дитина через читання зразкової народної літератури втілить у себе вищі ідеали свого народу; збагне, якомога всю суму його ідей, щоб через читання в школі мати органічний зв'язок з народною творчістю, щоб такою освітою перетворитись у достойних спадкоємців культурних здобутків свого народу.

Арифметика

Що торкається арифметики, то школа повинна її злити з життям *найтісніше і, виходячи з потреб сім'ї, іти безупинно далі в математичній освіті, готуючи дитину до життя*. Але не бажано, щоб базою її

були виключно практичні міркування. Перш за все розвиток спостережливості й числові уявлення, а друге — пов'язування числових уявлень з нашими чуттєвими сприйманнями.

Арифметика повинна у навчанні оживати, даючи числові форми. Форми ці повинні укладатись у дитячій голівці цілком свідомо і реалістично. Головне, уникати абстрактного навчання, поки це можливо. Навчання шляхом роботи пам'яті не допустиме. Воно шкідливе і протилежне цілям справжньої педагогіки.

Практицизм може входити в навчання арифметики, оскільки це не шкодить зазначеному вище. Педагогіка повинна мати перш за все на увазі зацікавлення дитини, котре може бути протилежне зацікавленню дорослих. Треба так скласти метод навчання, щоб завше був погоджений матеріал з здібністю дитини. Важливо скласти курс арифметики так, щоб труднощі рахунку не були ні дуже важкі й ні легкі, і те й друге не зміцнює думаючих здібностей і не розвиває любові до міркування. Рахунок виник од творчості й самодіяльності людського духу, од людської цікавості. І дитині природно захоплюватись цією наукою. Тому, коли навчання арифметики буде погоджене з силами й вимогами дитячої душі, можна бути певним, що цікавість до неї не ослабне за весь час шкільної науки. Всякі перескоки й неясності тут особливо шкідливі.

Тому, поєднавши математичну науку з життям дитини й сім'ї, взявши від них ґрунт і матеріал для нашого навчання, ми не будемо забувати жодної хвилини про цікавість і духовні сили дитини. Не звужуючи математичних знань одними матеріалістичними цілями, школа повинна розвинути ґрунтовну рису дитини — *кмітливість і міркування*. В цьому буде полягати суть арифметики в нашій школі.

Природознавство

Коли ми радили знайомити дітей перших двох років навчання з природою, то у нас не виникала гадка про книжність, або абстрактність такого навчання, — вся наука там поєднана з реальними інтересами дитини. Але інша річ, коли доводиться нам торкатись навчання природи з книжкою в руках, цебто в період, коли дитина бере деякі знання з книги. Тут нормально нам поставити звисні рамки такій книжності. Перш за все ні картинка, ні книжка не можуть замінити безпосередніх спостережень, розглядувань і досвіду. Не можна і не слід книжкою затуляти вуха й очі на світ, на навколишнє.

Ми вже казали, що природа повинна збудити розум дитини шляхом чуттєвих сприймань, власних переживань у спілкуванні з оточенням. А в спілкуванні повинні набутись і знання, і звички та зручність. Але того, що вивчалось через розглядання природи і знайомство з її законами, вже достатньо, щоб приступити до вивчення природознавства ширше. Книжка поведе цю науку систематичнішим шляхом, озброїть її знаннями, для котрих потрібні будуть і мікроскоп, і хімічні реакції, і вирощування рослин, і досвід різних культур одної й тої ж рослини. Садок, город і поле обернуться в лабораторію, повну цікавості, самодіяльності й наукового інтересу, досліджування.

Про природознавство і взагалі знайомство з навколишнім життям природи ми досить говорили в проекті перших двох років. Усе те зостається в силі і для останніх років. Тільки питання може бути поставлене, в якому обсязі можна вводити цю науку в школі. Цього ми справді установити не можемо. Все залежить од педагога і від талановитості дітей. Одне можемо сказати, коли в перші два роки дитина більше дивилась і менше експериментувала, то тут уже вона більше науково досліджує і свідоміше вивчає закони, котрі правлять життям.

У садку, городі, полі, біля товару і звіряток та пташок дитина працює не тільки для спостережень, але для досвіду, для здобуття таких результатів, котрі, освічуючи її, дають соціальні і практичні мотиви для будівництва майбутнього життя. Коли дітей од 6 до 8 років ми зацікавлюємо красою, гармонією природи, життям рухомих і нерухомих речей, коли шляхом розглядування їх вводило дитину в суть природи, то тут уже викликаємо в неї бажання вивчити звіряток і рослин у їх оточенні й умовах життя, збуджуємо бажання знати постійно й корисні, й шкідливі умови їх існування. До таких знань увійдуть і клімат, і склад ґрунту, і фізично-географічний стан місцевості, і багато іншого.

Вивчення природознавства виведе дитину з тісних шкільних кімнат на просторинь садків, луків, полів, на свіже і вільне повітря і пов'яже дитячі інтереси з своїми. Посеред природи дитина відчуватиме себе центром її, відчуватиме, що вона в дійсному житті, а не серед мертвих книг, що в цьому житті вона бере участь. Рух навкруги збудить інстинктивні прагнення рухатись і творити багато й швидко. А готовий й недорогий матеріал, так щедро розкиданий всюди природою, сам попроситься в руки. Тільки користуйся, спостерігай і вчись. І при звійній планомірності природознавство приведе до звійних розумінь громадського спільного життя, до моральних чеснот, мужності, безкорисності, благородного лицарства. Природа не ображає й не мстить, але хто шанує її, того вона багато й щедро обдаровує. Щоб добре пізнати природу, потрібні поряд з книгою широкий досвід і спілкування з нею.

Під вивченням історії ми насамперед розуміємо історію свого народу, а потім історію людськості взагалі. Про значення в освіті історії свого народу не доводиться говорити, це відоме кожному свідомому члену нації. Окрім того, вона має природу в народних піснях, віршах і усних переказах. У них народ зберіг події старих часів свого існування і передає од покоління до покоління. В сім'ї і в рідному оточенні дитина чує про минуле свого народу, хоч випадково і уривками, але чує, цікавиться й задумується над ним.

Школі нормально зібрати все те, систематизувати, що по силам дитячого розуміння шкільного віку і передати їй способом вивчення в музеях, пом'ятниках старовини, малюнках і друкованому слові.

Вивчення історії свого народу виховає й освітить дитину на початково; збудить свідомість своєї належності до своєї нації, її минулого. Підтримає в дитині життєвий дух, повний енергії і бажання зберегти в собі й виховати душевні прикмети, достоїнства і чесноти свого народу.

Але повинен зазначити, що вивчення історії повинно вестись у зв'язку з загальною освітою, не виділяючи її в окремий курс історії. Вивчення її має виникати з постійного розвитку дитячої допитливості та її цікавості. Потрібно поставити перед школою завдання — в доступній і цілком ясній формі познайомити з минулим її народу і, коли можливо буде, старанно простудіювати все, що найцікавіше і важніше з історії українського народу.

Прагнучи створити таку школу, де б розвивалась дитина всебічно і де б усе гарне, що прищепилось їй або збудилось у ній поза шкільним життям, виховувалось і поширювалось, ми не повинні обійти мовчанкою знання про землепис. Досить пригадати нам своє дитинство, коли без чужої допомоги ми намагалися вивчити і рух зірок, і місяця, коли не задоволені одним спостереженням віддавалися із захопленням вивченню околиць, виходили далеко за село і шукали місця, де небо сходиться з землею, — і як не розказати про це дитині, не оповісти їй про рух сонця, землі, зірок!

Дитина бачить долини, гори, балки, річки, котрі кудись безупинно течуть цілі роки. Бачить потоки, струмочки, котрі за якимось законом течуть у ту або іншу сторону, спостерігає дитина якусь залежність збільшення води в них весною або літом у зливу. Бачить і дош вона, і сніг, лід і росу, задумується і питає дорослих. І на ці запитання мусить дати відповідь школа. Частково вона знайде відповідь у природознавстві, а частково — у знаннях про землепис. Але не більше того, що потрібно для її ясного світогляду на землю.

Закон Божий

Дуже важливе для нас має значення питання про навчання Закону Божого. Ми намагаємося в нашій школі пояснити дитині зміст і значення життя, пояснити ту силу, котра безупинно творить і живе в нас. А пояснюючи, ми приходимо до таких розумінь, як Бог, Творець, душа. Хоч ми б цього й не хотіли пояснювати, то нас запитає дитина. За нас дбає про це сім'я, і дитина приходить до школи з певним релігійним вихованням. Окрім того, треба зауважити, що релігійні переконання народу так тісно переплелися з його мораллю, що відокремити одні од одних просто таки неможливо. Поєднані так вони дають дитині певні розуміння життя, од котрих вона не може одірватись без особливого примусу або штучного виховання. Ми цього якраз і не хотіли б допустити. Але і залишити навчання Закону Божого так, як воно є в сучасній школі, ми не можемо, бо це буде суперечить нашим постулатам. Виголошена нами освіта іде шляхом свідомого сприймання знань, ясного розуміння того, що відбувається перед очима і що виникає із *самих фактів*, що знаходить навкруги собі докази. Але релігійні питання головним чином ґрунтуються на «довірі к истине». А в такому разі всі релігійні знання не увійдуть у дитяче розуміння, не втіляться, а будуть прищеплені їй.

Релігійне почуття *увібране і прищеплене*. І з особливою силою забезпечує це сім'я. Але міцність його дуже непевна. Воно існує доти, поки вплив постійно діє, і тим сильніше охоплює дитину, чим вона податливіша до внушіння. Я не можу віднести себе до ворогів релігійного виховання, але не можу згодитись, щоб навчання релігії починали раніше 12 років.

Релігія ґрунтується на вірі, а віра приймається серцем, а не спостереженням та фактами. Ми ж у своїй школі знищуємо всяку науку, котра б зберігала тенденцію до схоластичного навчання. Зайва витрата дорогого часу і не корисна для розуму.

Тому релігійне виховання й освіта або зовсім виходять за межі шкільної освіти і є совістю батьків та їх релігійних переконань, або, коли того громада захоче, одводити вільний од шкільного навчання час. Наша школа не підєждати бажань батьків і підє на зустріч вимогам даного життя, але в проєкті ми повинні уберегти освіту дитини від психологічних суперечок, котрі можуть виникнути на ґрунті таких вимог і завдань справжньої освіти.

Окрім того, школа не повинна обмежувати права на релігійну освіту менших груп батьків. І коли ми дамо місце в школі одній головній релігії, повинні це зробити й для інших. А задовольняючи усіх, можемо дуже зашкодити загальній освіті.

І взагалі ми утрудняємося установити роки навчання Закону Божому. Правда, з десяти літ ми б могли допустити знайомство з деяки-

ми релігійними поняттями, котрі виникають із спілкування та братерської любові, і шляхом зразків, і оповідань вести до релігійної освіти, котрі, звичайно, можуть прийматись дитиною 10 років. Але це допустимо тільки педагогу в повсякчасній щоденній праці, а не окремими уроками релігії. Одначе згодитись на те, щоб давати 10-літній дитині те, що може збагнути тільки 12-літня дитина, не можемо, ліпше вже зовсім вилучити з курсу початкової освіти навчання Закону Божого або перенести його до вищої початкової школи, а ще краще до церкви, до представників духовенства. Од цього виграють релігія і школа. Ні для кого не таємниця, як ведеться навчання Закону Божому по школах і до чого воно зводиться.

Ручна праця

Жодної праці так не очевидна користь у школі, як ручної праці. Користь її безперечна і всіма визнана, але її дуже мало проводять у життя. А вона має всі дані, щоб стати в нашій школі головним рушієм в розумовому розвитку, а також сприяти збудженню й розвитку моральних і соціальних інстинктів. Ручна праця завдяки своїй природності набуває значення важливого виховного чинника — нею ми розвиваємо вправність, творчість, самодіяльність і комбінуючу здібність.

Завдання ручної праці — це поєднати фізичну працю з розумовою. Це виправдується фізіологічними потребами організму, які виявлено тільки в останні часи шляхом експериментального вивчення природи дитини та теоретичними даними науки. Ручна праця спільно з іншими формами м'язових тренувань є кінцевою умовою гармонійного розвитку дитячого організму. Без ручної праці буває шкода не тільки фізичного, але й розумового його боку. Останні досліді психофізіології переконують у тому, що від бездіяльності м'язів атрофуються відповідні нервові шляхи людського організму й сам мозок не досягає свого повного розвитку.

Ні читанням, ні письмом, ні іншими шкільними заняттями не захоплюється так дитина, як ручною працею. Не будемо казати про те, що праця така вимагає особливої уваги, але бачити свою працю виконаною і швидко закінченою, можливість зробити задане самостійно наповнює душу дитини задоволенням. У ручній праці інстинктивне прагнення дитини до самодіяльності знаходить задоволення моральне.

Але ми не плутаємо вільну ручну працю з утилітарною. Остання має на меті виховати ремісника, чого вже ніяк не повинно бути в школі, цілі котрої розходяться з ремісницькими завданнями. Ручною

працею школа має на увазі якомога ширше розвинути здібності дитини з найменшою витратою внутрішніх сил і дати дитині розуміння власних сил і підлеглість їх її волі. Ручними вправами вона повинна здобути певність руки, ока, м'язів, навчитись міркувати стало і певно, а також уміти обернути ідею в образ, а образ — у модель. Словом, треба дбати, щоб ручна праця не обернулась у чисто механічну, де не стільки творчість та самодіяльність мають місце, скільки копіювання по шаблону, — *в ручній праці повинні культивуватись творчість, фантазія, розум і воля*. В такім тільки разі обернеться вона в одно з корисних занять для фізичного й розумового розвитку, до того ж це легко, цікаво й доступно маленькій дитині, а гак само і юнакові.

Для освіти дитини нашої початкової школи потрібно ознайомити дітей з процесом кування та теслярства, з різними виробами із заліза й дерева, із виробленням заліза, з його особливостями, з ростом дерева, з його утилізацією і взагалі із використанням цих матеріалів у різних цілях. Що ж до інших видів занять з різними матеріалами: глиною, папером, тканиною тощо, то вони повинні поєднатись тісно з усією шкільною працею.

Щоб дати можливість якомога ширше скористуватись ручною працею для освіти дитини, при школі повинна бути майстерня, де б навчали теслярства, ковальства, плетіння тощо. Для дівчаток додаємо пекарню, де б вони могли прикласти свої вже частково здобуті знання й уміння в сім'ї і, окрім того, навчатись нового власним досвідом і безпосередньою участю.

Рухливі забавки та іграшки

Брак вільних фізичних рухів, яких вимагає природа дитини, спричиняється до кволості організму; в м'язах, які складають половину всієї маси тіла, накопичується стільки енергії, що вона примушує організм витрачати її рядом рухів. І тоді тільки дитина радісна й весела, коли потреба ця знаходить вихід у вільних рухах, які задовольняють її організм. Забавки, якими діти так широко й інстинктивно захоплюються, потрібні для них як засіб фізичного розвитку. В них дитина використовує свій досвід, свої здобутки, привчається до тих дій, що лежать в основі її досвіду та її природних нахилів. Гра вносить розмаїтість у життя дітей, вона є тим заняттям, яке освіжає й зміцнює тіло й дух, навчає міркувати, замислюватись над власними діями, привчає координувати їх, виробляти рішучість і певність у діях.

У всіх системах фізичного виховання забавки займають значне місце як стимул, що облагороджує і підвищує морально інтелектуальну волю суб'єкта. І там, де схоластичне навчання замінюється реалістичним, де школа намагається злитись, поєднатись з життям, там гру оцінюють як один з найліпших засобів для збільшення активних, фізичних, розумових і моральних надбань. Гра є відбиток соціально-громадського життя. Грою дитина втілює ставлення одного до одного й кожного до різних громадських закладів і інституцій, збирає матеріал для своїх дій і здобуває звички для різних відносин. Гра—це школа досвіду, школа життя. *І це особливо треба розуміти тим націям, що відроджуються.* Те, що вкладає в дитинстві, виросте колись відповідним тому ґрунту, яким живилось воно з дитинства. Діти наші наслідують інстинктивно наші дії, природно переймають їх. Їм легше розвинути свої національні здібності, ніж набуті, нерідні собі. В забавках дитини відбиваються національні риси, відбиваються легко й просто—природно. Цим шляхом вона витворює із себе ту національну одиницю, яка, розвинувши на національному ґрунті свої здібності, передасть їх ліпшими, культурнішими дальшому поколінню.

Через те в перші роки шкільного виховання треба звернути пильну увагу на відповідні розвиваючі ігри й забавки. В цей період, у період свідомого ставлення до деяких явищ навколишнього життя, активність бажань, поєднаних з ними подій вимагають обставляти забавки таким чином, щоб потрібне втілювання ідей безпосередньо виникло з них, щоб разом у забавках дитина мала можливість перевіряти правдивість і дійсність своїх досвідів і думок. У школі ігри й забавки повинні мати головним чином просвітний характер і, лишаючи за собою фізичні цілі, повинні дати місце педагогічним ідеям, ставити в умову залежність од думок і ідей дитини.

Гра в старшому віці може переходити в більш дисципліновану забавку, як ходіння й бігання по команді, кидання і влучання в ціль та ігри з м'ячем, а потім ґрунтовні гімнастичні вправи.

Програма нашої школи

I і II рік (од 6 до 8 років)

Знайомство з природою в іграх, забавках, гулянках у полі, луці, лісі з ціллю привабити дітей до навколишнього і збудити цікавість і увагу до того, що відбувається навколо. Прикути увагу до явищ світу

і логічної залежності одного від одного. Розвинути широко спостережливість і задумливість.

Збудження цікавості до праці на городі, в садку, на полі.

Дати живих тварин дітям і поставити добробут їх у залежність од шкорої дітей, їх турбот та пильнування.

Розвиток будівничої здібності: зведення тину, паркана, дашка, хати з різного матеріалу.

Формування цегли, висушування її. Складання заготовленого матеріалу. Ліплення добре відомих речей, переважно хатніх. Знайомство дітей з обпалюванням речей з глини. Гончарство.

Головна ціль праці педагога — створити таку обстановку, де б вільно і широко розвивались чуттєві органи, творча й комбінуюча здібності. Вся ціль цього періоду придбати матеріал од безпосереднього спілкування з речами, спостережень фактів і взагалі навколишнього життя.

Ніяких уроків. Освіта здобувається без примусу, тільки під керівництвом і повсякчасним пильнуванням педагога, котрий природним шляхом самодіяльності веде дитину до освіти й потрібного виховання.

Вивчення рахунку і деякі заняття з природознавства й землепису проводяться на протязі цього періоду як засіб до вияснення явищ і відповідей на питання дітей, а також полегшення при навчанні правильних форм у будівництві та ліпленні. Відомо, що діти двох-трьох років уже користуються рахунком видимих речей і спостерігають числові взаємини їх.

Знайомство дітей із зразками рідної поезії, казок, пісень в усному переказі педагога.

Гра й забавки.

Спів рідних мотивів у самому широкому застосуванні його в заняттях, іграх і забавках та гулянках.

III рік (од 8 до 9 років)

Грамота на рідній мові.

Продовження знайомства з природою.

Ручна праця восени й весною на свіжому повітрі, а в негоду і зимою в школі й у майстерні. Ліплення й плетіння.

Рахунок, що не перевищує реальних уявлень числа для цього віку. Додавання і віднімання. Знайомство з мірами ваги й довжини на досвіді. Монети. Купівля й продаж.

Геометричні форми та їх практичне використання в житті. Виготовлення їх з картону, паперу й глини.

Розвиваючі забавки й ігри. Співи.

Малювання речей.

Письмо.

IV рік (од 9 до 10 років)

Читання зразків народної літературної творчості, близьких і відповідних дитячому розумінню учнів цього віку. В першій половині переважно казки, а в другій — вірші, байки й оповідання.

Рахунок усно й письмово. Зміст задач сімейного життя й оточення. Знайомство з множенням і діленням чисел доступної величини.

Досліди з рослинами різних культур на городі й у полі. Хлібні зерна. Сівба озимих і яровини. Знайомство з ґрунтом. Склад його. Піскуватий, суглинкуватий, чорноземний ґрунт і дослід на ньому. Виготовлення з зерна муки й випікання хліба.

Знайомство із свійською худобою. Її користь у господарстві. Виготовлення масла, сиру.

Знайомство з селом і з місцевістю, його географічне положення серед інших сіл, ліси, річки, гори.

Природа в своїх виявах. Якість тіл. Розширення й звужування їх. Перехід тіл в інший стан під впливом різних дій. Рух повітря. Причини його.

З ручних праць навчають далі плетіння санеток, вирізування і утворювання різних речей з картону й паперу. Ліплення і обпалювання посуду, цегли й покриття їх різними фарбами.

Малювання предметів з натури.

Співи.

Гра й гімнастичні вправи. Складні психологічні ігри й забавки.

V рік (од 10 до 11 років)

Рідна мова: читання літературних творів рідних авторів, не уривків їх, а цілих оповідань. Правопис. Державна мова. Вивчення по підручнику, складеному відповідно до психіки нашого народу, без всякої тенденції, а тільки як підручник для вивчення чужої мови. Навчання цієї мови обмежується в цей рік двома годинами на тиждень. Цілком досить, щоб дечого навчитися.

Арифметика. Знайомство з числами різної величини. Задачі, пристосовані до сільського життя і взагалі до простого народу.

Поширене вивчення рослин на полі, в городі, садку. Складання колекцій дарів землі. Поширене знайомство з природою. Елементар-

ні досліджування людського тіла. Дихання. Хімічні процеси: вуглекислота, кисень, водяна пара. Кровообіг. Склад крові. Травний апарат. Хімічний процес травлення. Слина, шлунковий сік, сік підшлункової залози, жовч. Велика й тонка кишки. Широке застосування дослідів. Самостійне створення приладів.

Знайомство з історією рідного народу з історичних оповідань. Екскурсія в музей старовини.

Домашні тварини, їх значення для людини. Піклування про них.

Землепис. Гори, долини, ріки, притоки. Утворювання на шкільному подвір'ї цього з піску, глини, каменю. Екскурсії з географічними цілями.

Майстерня. Теслярство. Кування. Виготовлення простих хатніх меблів. Для дівчаток усе те ж і можна додати вишивання, шиття, прання білизни.

Малювання фарбами.

Художнє ліплення, скульптура.

VI рік (од 11 до 12 років)

Рідна мова. Літературні питання. Правопис. Вільна творчість. Дитячий журнал.

Державна мова од 3 до 4 годин на тиждень. Правопис її.

Арифметика. Розуміння частин. Математичні дії над частками. Способи їх застосування в житті.

Історія. Вивчення головних фактів і подій з рідної історії, зв'язок її з розвитком російської держави. Знайомство із сучасним державним устроєм, з волосним, сільським громадським самоврядуванням. Суд і головні земельні та соціальні закони. Земство.

Землепис. Рідна земля, її поділ. Заняття мешканців. Промисловість і причини її розвитку в даних місцевостях. Мапа. Города. Шляхи для пересування людей, краму і продуктів промисловості. Загальні розуміння про фізичну географію і частину космографії.

Природознавство. Дослідне вивчення оранки, сіяння і взагалі різних культур. Догляд за садком. Культивування дерев. Город, праця на ньому, вирощування на ньому різних овочів.

Ручна праця. Самостійне виготовлення різних хатніх речей; вільне комбінування, творчість. Зручність і самовдосконалювання. Знайомство з сільськогосподарськими знаряддями: плугами, сівалками, косарками. Розбирання й складання їх. Екскурсії на заводи.

Ліплення й малювання. Виховання художнього смаку.

Спів і, де можливо, народна музика.

Закон Божий.

Складання програми Закону Божого належить українському духовенству. Я не взяв на себе цю відповідальну місію. З одного боку, це діло належить цілком релігії, а значить особам, котрі поставлені пильнувати про підтримання релігії в народі, а з другого боку, мої переконання як педагога не дозволяють мені вносити в освітню програму цього віку такі знання, котрі ґрунтуються на довір'ї до слів і не здобуваються з власного досвіду. Але наша школа не піде проти вимог батьків і, певно, навчання релігії повинно буде ввійти в українську школу. Все ж програму Закону Божого ми залишаємо відкритою. Певно, українське духовенство незабаром подасть свій певний голос у цій справі, і ми тоді зможемо висловитись одвертіше і ясніше.

Так я закінчую свій проект і віддаю його на суд і виправлення не тільки українського учительства й духовенства, але всіх, кому справа народної освіти близька й дорога.

Подбаймо, друзі, всі широким і безстороннім задля добра рідного народу!

Світло. — 1913. — № 4. — С. 12—29.

Моральне почуття належить до сфери інстинктів, але воно не є сталим, а може розвиватись або занепадати. Нормальний його розвиток залежить од здоров'я й бадьорості людського організму, від скоординованих нормальних імпульсів, що виходять з його особистого блага; і коли організм розвинений ненормально, воно виявляється в понівеченій формі морального занепаду — божевілья, ідіотизму, атонії тощо. Розвиток морального почуття іде послідовно від давніх родів; це спадщина, яку окремий індивідуум дістає від своїх дідів і збільшує власним надбанням. У своїм поступові дитина намагається пристосуватись до оточення й навіть до громадського ладу, маючи інстинктивний нахил до переймання від дорослих їхніх манер, рухів, інтонацій голосу тощо. І чим частіше бачитиме вона ті або інші вчинки, рухи, тим більше перейметься ними та їх неминучістю. Вона завше легко підлягає внушінню й самовнушінню, бо це криється в її натурі.

Кожна зовнішня подія викликає уяву, а кожна уява викликає відповідну дію, що потім перетворюється у звичку. І що б дитина не перейняла, все те є в неї наслідком внушіння ззовні. Внушіння набуває незвичайної сили. На ній будуються моральні звички настільки міцно, що деякі лишаються на весь вік.

Жодне внушіння через переймання не проходить марно для дитячого організму; воно викликає або гарні, або погані почуття, і все це збирається в одне ціле, утворює ґрунт психічного життя й позначається на складі дитячої вдачі. Од смутку, од бідності, од життєвих та інших поганих умов молоде життя зневірюється, нудиться й доходить до відчаю. Але багатство й розкіш не можуть бути гарними умовами для нормального розвитку дитини: вільна у своїх рухах і бажаннях, не зустрічаючи ніяких перешкод у виконанні їх, вона, зрештою, набуває схильності до егоїзму й жорстокості. Все це відбувається поза волею дитини шляхом переймання. Взагалі розвинена здатність дітей до переймання має великий вплив на почуття й на дію.

На дітях особливо відбиваються звички, дії і взагалі атмосфера оточення. І наскільки має силу на них гарний приклад, настільки поганий вплив роблять у моральнім розвитку всякі аномалії близьких людей. Гнів, лютість, жорстокі відносини до людей та тварин, сполучені з ними вчинки, загальна дразливість зменшують справжнє моральне почуття у дітей і штовхають до моральної розпусти. З цього видно, як обережно треба поводитись з дитиною при вихованні; треба усувати від неї все, що може припинити гарний моральний розвиток, понівечити й знищити добрі нахили на зорі дитячого життя.

Все, що говорилося тут про дітей, стосується в такій же мірі й юнацтва, хоч тут уже всякі надбання проходять через логічне активне внушіння шляхом власного здобутку під час стосунків з оточенням.

Зваживши на все це, ми можемо сказати, що щастя й нещастя дитини залежать од сім'ї, батьків, від оточення, громадянства й од здоров'я й хвороби нації, до якої вона належить. Їхнє добро й лихо із своїм великим впливом на дитячу вдачу, на духовне надбання дитини примушує нас дивитись на моральне почуття не тільки з боку власного здобутку, а й з боку поглядів загалу.

Щоб дати дитині потрібний нормальний ґрунт, щоб не гальмувати здорового поступу цілої нації, ми повинні принести в жертву наші особисті бажання, наші особисті егоїстичні почуття. Кожний з нас повинен уявити себе істотою, що створює іншу таку саму істоту, передаючи їй і те, що набуто власним культурним поступом. І чим ліпша істота, цебто ми самі, чим вищий і здоровіший наш розвиток, тим і витвір наш буде кращим. Ми формуємо його моральне обличчя власними вчинками, рухами, звичками, своїм поведінням, і на нас лягає відповідальність за його добробут. Пришеплюючи дитині ті або інші вчинки, ми одночасно поширюємо її погляди на речі, і, таким чином, щодалі поглиблюємо потроху моральні й розумові надбання. Вихователь повинен поставити дитину в такі умови, щоб потрібні погляди для оцінки речей по змозі поширювались власними спостереженнями на вчинках здорового оточення, щоб дитина добула правдиві погляди на те, що навколо неї. Словами мало що дамо дитині: тільки при діях та вчинках слова мають силу досить доброго впливу, а звичайно слова зостаються словами, як тільки вони розходяться з ділом. Не можна навчити дитину моральних обов'язків через вивчення кодексів початкової моралі; треба, щоб дитина сама пережила їх, переробила своїм розумом і склала певний погляд на всі людські вчинки.

Перед вихователями стоїть невідступно завдання: дати дитині такі обставини, в яких було б найбільше пережито, здобуто найбільше

знань, зберегти дитячу психіку незіпсованою непевними умовами нашого сучасного життя, щоб дитина найменше втратила свого доброго хисту й життєвої радості.

Допомогти цьому може здорова сім'я, чула родина, серед якої дитина живе, її міцні життєві підвалини, високий моральний і розумовий рівень. Бо чи можуть зробити моральний вплив батько, мати або взагалі вихователь на свого вихованця, коли навчатимуть правдивості, навчатимуть бути щирим, увічливим, а самі будуть часом неправдиві, лицемірні, жорстокі й т. ін., вимагатимуть ладу й дисципліни, а самі повсякчасно ламатимуть їх. Дитина добре це помічає й з особливою інтенсивністю переймає такі ж самісінькі погляди та вчинки. Можна собі уявити, як у таких разі ненормально йтиме розвиток, які негативні будуть моральні здобутки.

Немало перешкоджає путньому вихованню дітей брак у батьків та у вихователів потрібних знань. А керуватися самим тільки особистим почуттям та симпатіями дуже мало для цього діла. Треба всі свої вчинки погодити з науковими вимогами щодо виховання. Невдале, погане виховання може викликати знервування у зовсім здорової дитини. Природа наділила дитину особливо тонкою вразливістю. Дитина — надзвичайно глибокий спостерігач. Вона все помічає й користується повсякчасно у вчинках своїм надбанням. Це робить вона майже пасивно. Отже, і в пасивних спостереженнях дитина часом набуває активності, робить з помічених фактів логічні, дивно правдиві для її віку висновки. На розвиток активності в дитини треба також звернути пильну увагу, щоб вона розуміла кожне явище; треба показати дитині, що кожна дія, кожний учинок мають причину й логічний наслідок. І вона на них упевниться, наскільки правдині ваші слова й певні ваші погляди.

Для розвитку морального почуття дитині потрібен імпульс внутрішній — внутрішній діями інших. Чужа сила волі, дії, упевнені промови мають силу пошесті. Дитина, попадаючи в коло своїх товаришів, змінює зовсім своє поведіння. Гарні й погані натури перетворюються в певну силу, як тільки знаходять в оточенні сприяючий ґрунт і вчинки. У дитячому житті внутрішній відіграє особливо значну роль, дякуючи вразливості й чутливості дитячого молодого організму.

Яку має силу в цей вік внутрішність, можна бачити з судових процесів.

Ми всі підлягаємо внутрішнім оточенням. І тільки дехто з нас має силу не піддаватися деяким внутрішнім. До оточення, що має силу внутрішній, належать сім'я, товариство, вуличне життя, книги, розмови, одяг, оселя, громадянство.

На моральному внутрішньому зупинимо свою увагу й подбаємо про те, щоб вияснити, яке оточення і в якій мірі впливає на склад дитячої

вдачі й розвиток морального почуття. Бо немає більш пекучої й гострішої потреби в громадському поступові, як висвітлення питань про нормальне виховання дітей. «Виховні системи, — каже Спенсер, — як і всі державні заклади, не створюються, а виростають, і росту того не можна помітити за короткий час. Але, хоч би як швидко відбувався процес поліпшення, він, проте, вимагає допомоги, і найбільш діяльною допомогою буде обміркування цього питання»^{*}. Само собою, не слова Спенсера нас спонукають до цього, а саме життя.

* * *

Перші свої надбання дитина має од сім'ї. Сім'я створює ґрунт морального виховання, в ній дитина здобуває правила поведіння; в сім'ї розвиваються внутрішні — гарні й погані — почуття, і удача набуває рішучого напрямку в той чи інший бік. Моральна атмосфера, в якій людина перебуває перші роки свого життя, од якої вона дістає те, на чім будується все її майбутнє, має величезне значення. Безпорадна в перші роки й підвладна тим, хто її оточує, дитина несвідомо, хоч і не примусово, переймає звички, вчинки й дії. Корінь найглибших нахилів до того чи іншого життя — коло дитячої колиски: тут сіються зерна добра та зла, зерна почуттів і відчуттів, якими, хоч, може, й не на все життя, визначається удача людини, як каже Смайльс, але які, до часу активного вчування, керують вчинками дитини.

Спершу дитина через досвід, але рефлексивно, починає відрізняти рухи, що задовольняють її або викликають неприємність. Спочатку дитина здобуває все органами чуття й робить усе виключно на основі реальних надбань: робить те, що їй подобається, й уникає всього, що їй неприємне. Рядом повторень набуває вона перших розумінь, а після того починаються даліші надбання. Дитина не тільки слухає та дивиться, вона вже робить активні рухи, вона починає імітувати те, що зауважила, переходячи від немудрих до складніших явищ. Вона спостерігає, порівнює й робить свої власні висновки. Думки з великим успіхом ширяться й розростаються, враження з інтенсивною силою викликають уявлення, а з ними й рухи. І дитина у 4-5 років набуває більше, ніж потім за все останнє своє життя.

Як у цей період все сприймається, видно з того, що ми до глибокої старості пам'ятаємо значні дитячі вчинки свої з усіма подробицями. Перші найбільші враження зберігаються на все життя, і достатньо тільки найменшої причини, щоб їх нам яскраво уявити. У ці роки вже складається ґрунт людської вдачі, набуваються звички, од яких почасти залежить прийдешнє щастя й нещастя людини.

* Спенсер. Моральне виховання.

Перший образ — це мати. Її вчинки — це могутній зразок, який дитина спершу наслідує, а потім кладе в основу моралі й своїх розумових здобутків. «Для дитини, — каже Ріхтер, — найважливіша доба життя — дитинство, коли вона починає вбирати в себе колорит і моральний абрис від єднання з іншими людьми. Коли ми подивимося нарешті на все життя, як на виховний заклад, то побачимо, що й кругосвітній мореплавець, що бачить всі нації світу, зазнає на собі від них впливу менше, ніж зазнав од своєї матері».

Наслідує дитина матір повсякчасно. Мати — це «цілий світ навчань». Навчається спочатку дитина не словами, а реальними образами. Мова з'являється потім, на поміч прикладові. Слова мають силу тільки поруч з прикладом. Гарні слова при поганому, брудному вчинкові не мають на дитину доброго впливу; навпаки — ждять од цього швидше лиха. Хоч як навчайте словами, дитина, проте, робитиме так, як ви робили, а не так, як казали. І гарні слова можуть тоді навчити тільки лицемірства. Дитина зникає легковажно ставитися до своїх і чужих вчинків, бо вона зрозуміла всю їх неправдивість і брак гармонії поміж словом і ділом.

Мати та її вчинки — це те чарівне коло переймання всяких почуттів, від яких дитина й дорослою не може відірватися. Вона не може зробити жодного значного вчинку, щоб у неї не відбивались і не відгукувались так або інакше ідеї й почуття матернього впливу. Од матері, од її вдачі, розуму й морального почуття, од уміння вселити добрість, ласку, дружбу, любов, справедливість, ніжність тощо, од її здібності до виховання залежить майбутнє дитини. «Одна гарна мати варта сотні шкільних учителів, — каже Герберт. — Дома вона і магніт для кожного серця, й провідна зірка для всіх очей». Від годування й повсякчасного перебування з матіркою або з нянькою в дитини постають значні асоціації. З обличчям матері пов'язане вгамування голоду або звільнення від прикрих відчуттів. Коло материних грудей з її ласками народжуються перші високі почуття людської солідарності й альтруїзму*. І коли мати сама годує дитину, сама порається коло неї, докладає всюди свої природні здібності до виховання дітей, то моральне й розумове виховання забезпечено високим зразком матері. Дитячі рухи — це рухи переймання. Переймання чужих рухів спочатку — то єдине джерело морального розвитку ззовні. Від того, хто буде першим наставником і головним зразком для переймання, від того, чиї руки найчастіше бачитиме дитина, від кого прийматиме любов і ласку або злість і жорстокість, хто вселятиме їй перші почуття, від

* Проф. Сікорський.

того залежить її моральний розвиток і напрям. «В такому разі кращий наставник, — каже Ріан, — це мати; найліпше виховання — перше зворушливе навчання, і спомин про нього ніколи не зникає у людини — це перша школа, у якій дитина навчається любити добро, поважати й любити працю, бо святе материне обличчя врізується у дитячий розум разом з першими прагненнями, разом з першими обов'язками. Вага й трудність того першого обов'язку полегшуються цим ніжним наставником».

Мати живе в своїх дітях. «Яке коріння, таке й насіння», — каже народна приказка, яка виникла на глибокому спостереженні, що від матері залежить напрям, якого додержуватиме дитина в житті. Батьки своїм поведінням уже готують дитячу владу, прищеплюють ті або інші дії. Від матері залежить зробити дитину доброю, лихою, ненормальною. Мати — це перший потужний комплекс рухів, емоцій, ідей, що спочатку панують неподільно над дитячою психікою. Дитина несвідомо наслідує її спосіб життя; її звички стають звичками дитини. І цим шляхом можна привести дитину до чого завгодно, до доброго і до злого.

В.М. Дорошевич у своїй статті «Дитяча проституція» описує багато й розпусту, в яких живуть діти-дівчатка і які так трагічно перекручують їхнє життя. Спокусниками й винуватцями цього нещастя найчастіше бувають матері. Дитина ссе молоко п'яної розпутної матері з поганими звірячими хтивостями, і потроху й сама позбувається свого людського образу. П'яні розмови, п'яна ласка, п'яна лютість та жорстокість відбиваються усіма подробицями на дитині, знищують її моральне почуття — почуття соромливості. Вона через інстинктивне переймання піддається материним впливам.

Коли ми звернемо увагу на автобіографії й біографії великих людей, то побачимо, що материні погляди на моральне й розумове виховання відігравали особливо значну роль у розвитку найкращих почуттів. Тому-то особливо м'яко, ніжно й любовно написано ті рядки в споминах великих людей, де вони оповідають про матір, про її поведіння, про вплив її на перші дитячі рухи, на напрям діяльності, на звички, що вже в ті роки натякали на їхнє майбутнє життя.

Взагалі роль жінки ще не оцінено як слід, і заслуги матері ждуть ще своєї правдивої оцінки в майбутньому. Глибоко правдиві слова Пирогова: «Доглядаючи ще з коліски за людиною, дбаючи про розвагу дитинства, навчаючи її уста лепетати перші слова й перші молитви, жінка стає головним будівничим громадянства: наріжний камінь кладеться її руками».

Батько не відіграє для дитини тієї ролі в сім'ї, бо він більше заклопотаний своїми громадськими та особистими справами. Для дитини

він є істотою, що з'являється дома раз, увечері, на кілька годин і знову зникає з обрії дитячого життя на цілий день. Вихованням дітей батько часто зовсім не цікавиться. Він для дитини здається чимсь чужим, незрозумілим. Чеховському Грицеві, хлопчикові 2 років і 8 місяців, «няня й мати зрозумілі: вони одягають Гриця, годують і вкладають спати; але для чого існує тато — невідомо». І це таким він здається дитині, поки скарги матері, няні або сусідів на всякі дитячі вчинки не викличуть батька до ролі ексекютора; і тоді батько обертається у щось реальне, конкретне, страшне й грізне; коли з'являється ця потвора, дитина ховається під канапу або під ліжку; вона затихає, коли батько дома, вона не виявляє своєї жвавості, щирості й балакучості.

Таку негативність у ставленні батька до дитини я б не зазначав, коли б ця риса з'являлась у сім'ї; а то наше нещастя, що схильність до жорстокості не викорінена у нас, батьків, ні вихованням, ні самоаналізуванням. Ми дістали в спадок од батьків закладені ще дідами нахили до насильства, до панування над другою малою людиною. Наші вихователі й наставники здебільшого керувались у нашій вихованні правилами Домостроя, які для тих часів були звичайні й навіть панували в сім'ї. Ми вже забули, що таке виховання викликало і в нашій дитинстві жах, злість, упертість, зневір'я, і застосовуємо його до наших дітей, забуваючи, що з кожним десятком літ людність змінює своє культурне обличчя, і вдача дитини того часу значно відрізняється од вдачі теперішньої. У природі поступово еволюціонує все, а тим паче жива істота — людина.

Для виховання дитини мало бути батьком, мати право сильного, санкціоноване легально-державними кодексами. Треба мати шире серце, ясний розум і моральну висоту. Почуття добра й рівності — це той цемент, що нормально пов'язує дорослого й малого; у матері він закладений у її організмі — в материнстві, а в батьків його бракує, але його можна здобути невтомною працею над своїм власним вихованням, широкою освітою й науковим студіюванням дитячої психології.

І те, чим повинен володіти кожний батько ради добра своєї дитини, особистого й громадського добробуту, ми зустрічаємо дуже рідко. З яким особливим інтересом перечитуємо ми ті рядки у Спенсера, де він оповідає про одного батька, що був вірним другом своїх дітей. Це почуття він передав їм у такій мірі, що, не зважаючи на те, що з'являвся додому тільки увечері, мав великий моральний вплив на дітей. Для них вечір, проведений з батьком, був святом. Улюбленим днем була неділя, коли завше батько залишався дома на цілий день. Любили діти батька до нестями і відкривали йому всю душу. Одно слово похвали або догани мало могутній вплив на їхнє поведіння.

Раз п'ятилітній синок нашкодів, коли батьків не було дома, а ввечері позбувся звичайної батьківської ласки. Це так вразило хлопчика, що через кілька днів, коли мати збиралася кудись піти, він став прохати її zostатись, бо він боїться, щоб, коли її не буде, знову не нашкодити. Такий вплив має далеко не кожний батько. Тут потрібен і розум, і природний такт, і вміння, і все в такій мірі, щоб не перечило й не заважало нормальному дитячому розвитку, і давало б назватися батьком своєї власної дитини.

Обов'язки батька не кінчаються на тім, що породив дітей і годує їх. Обов'язки його ширші й вищі: він повинен дати здорових і корисних членів громадянству й державі. Оправдовувати ж своє недбалство до дітей особистими обов'язками та службою навіть не чесно. Бачите, батькові ніколи звернути увагу на свою дитину. То нехай це робить мати, її, мовляв, призначено самою природою до цього, та до того ж у неї й часу вільного більше! А мати теж, часто завалена роботою по хазайству, здає дитину на руки нянці, та й спокійна. Клопоту менше і часу вільного більше. У кожного з них на щось стороннє, непотрібне є й час, і бажання, на те ж, що становить більшу й головну частину нашого життя, й без чого саме життя втрачає багато, для того нема часу. Хто не може виділяти потрібний час на виховання дітей, не може виконати обов'язків батька, той не має права бути ним!

Ми скаржимося, що діти не розуміють нас. Та як його розуміти, коли ми живемо з ними на протилежних полюсах? Коли за все їхнє життя з нами, поки стануть вони дорослими, ми уперто, власними руками розбираємо природний місток між дитиною й батьком, який нормально створено, звичайно, інстинктивним почуттям у батьків до збереження свого роду в дітях, а у дітей пориванням до життя? Дитина шукає захисту в батька, любить його й жадає його любові й ласки. А ми часом ідемо проти природи, ми жорстко відштовхуємо її від себе, віддаляємося од дитячої набридливої пошани й любові. Не йдемо назустріч дружбі, що потрібна дитині як сонце й гарне повітря для всякої істоти.

Дитина розвивається тепер рано й швидко. А ми, недбалі й нечуйні, не розуміючи елементарних законів природного виховання, виховуємо силоміць старими методами і дістаємо страшні результати — поширення самогубства серед дітей, що, як пошесть, дедалі більше охоплює дітей і молодь. Але у нас і тут рідко з'являється думка про справжніх винуватців. Звичайно, шукаємо на стороні й звалюємо провину на інших. Треба, щоб батьки насмілилися обвинуватити себе і стали ближче до дитини. Людина створена для життя й поступу, а не для знищення та самогуби. У самій людській природі закладено моральні закони, що оживляють її й роблять свідомою, здатною до культурного поступу!

Ми звернули увагу читачів на різний вплив батька й матері на дітей, але в нормальнім вихованні цього не повинно бути, і різний вплив батька і матері на утворення характерних рис дитини був би досить таки штучним. Батько й мати для дитини неподільна одиниця, їхні окремі впливи переплітаються, змінюються й складаються в один комплекс сприймань, до яких дитина принатурюється цілком пасивно, несвідомо. Батько й мати для неї — гармонійна єдність, і їхній вплив буде більший, коли вони обоє будуть більш моральними, і навпаки.

Взагалі в наших сім'ях, коли батько й мати в своїх виховних прагненнях не мають спільної єдності, коли вчинки одного суперечать вчинкам другого і коли системи виховання розходяться, кожний з них відіграє окрему роль; справляє окреме враження на дитину. Все виховання тоді простує до того, який стимул має більш відгуку в природі дитини. Але вплив і того, й другого не проходить марно для неї. Суперечність ідей і фактів у цей вік ламає дитину радикально, позбавляє її твердих моральних підвалин, рішучості в її діях і поглядах, створює негативний тип. Не тільки суперечності між виховними системами справляють таке враження, а взагалі несталість поглядів і поєднаних з ними дій навіть одного з батьків формують вдачу надзвичайно непевну, лицемірну, із слабким альтруїстичним почуттям і розвиненим егоїзмом.

Дитина піддається не тільки простому внушінню, а ще й побічному й контрастному. Побічну силу внушіння мають і такі явища, як ласка, всяке задоволення, повсякчасне прохання: «не пустувати», «бути розумним» тощо, або надто швидкий присуд дитячому вчинкові, без з'ясування причини, яка примусила дитину до нього. Наприклад, дитині подобалась яка-небудь річ; вона взяла її просто побавитись; не помітив хтось із батьків або вихователів, одібрав її та ще назвав дитину злодієм.

По суті справи зробила це дитина ненавмисне, вона знає свою безневинність, а її обзивають «злодієм» і переконують у тому, чого й на думці в неї не було. Ображена дитина починає мстити, починає красти, аби не дарма обзивали її «злодієм». Таку побічну силу морального внушіння мають такі вирази: «яка лиха дитина»... «Який ледащо» тощо.

«Коли за людиною, — каже Гюйо, — гониться погрозовий назовп, і вона, бажаючи його спинити, умить крикне: «А, так ви хочете мене повісити!», то дуже можливо, що знайдена ним формула буде зараз застосована до нього. Те ж саме створюється й безліччю більш або менш поганих інстинктів, що прокидаються в серці дитини в ту або іншу мить її існування; ніколи не слід давати цим інстинктам готову формулу, щоб не зміцнити їх і не перетворити в дію».

Контрастне втручання виявляється, наприклад, у таких випадках: ви привчаєте дитину гуляти щодня на вільнім повітрі, дитина це любить; але, буває, як побачить, що ви одягли пальто і взяли бриля, починає сперечатися, не хоче йти гуляти, хоч це їй безперечно подобається. Киньте бриля, зніміть пальто, скажіть дитині, що ви не хочете йти гуляти, і за хвилину вона вже почне проситись гуляти. Дитині, звичайно, подобається перекрити дорослим, але це не обходиться їй без особливого активного напруження волі (активне втручання), і через те контроль звичних дій під впливом волі набуває протилежного напрямку імпульсу. Коли така воля дедалі більше розвивається, коли такі вчинки повторюються не раз, то з'являється упертість і дратівливість вдачі, навіть на шкоду самому собі. Лай думає, що в контрастному втручанні «криється початок власної самостійної волі — небажання того, чого бажають інші». Але з цим нелегко погодитися, бо так воно буває тільки доти, доки не перейде у вередування або у хворобу. А оскільки ми не можемо зазначити межі, де кінчається одне й починається друге, будемо обережними зі своїми висновками щодо цього, а тим наче давати поради. Розвиваючи самостійну волю, можемо викликати в той самий час і такі почуття, як егоїзм і несвідомість у відносинах з іншими людьми.

Кара — це один із засобів втручання, що найчастіше застосовується в сім'ї; цей засіб найбільше позначається на формуванні характеру й на розвитку різних негативних нахилів. Кара в нашій штучній вихованні рідко буває справедлива й пояснена дитині як слід. А пояснення її доконче потрібне, бо вона є обов'язковим наслідком поганого вчинку. Кара, яку ми вживаємо для дитини, рідко вияснить об'єктивні прикмети правди, рідко її приймає дитина як нормальний наслідок її вчинку. Частіш кара тільки викликає почуття образи, гніву, ненависті. Розуміння свого безсилля і залежність від дорослих не дозволяють дитині за насильство платити тим самим — платити лихим за лихе. Звичайно, лихе викликає лихе, вселяє жорстокість і помсту. Дитина шукає задоволення нового почуття у вчинках, які не караються. На поміч приходять всяка брехня, лицемірство тощо. Замість високого морального почуття з'являється особиста вигода та лиха думка.

Карають, наприклад, за те, що дитина говорить непристойні речі. Дитина ж повторює те, що чує від інших, не уявляючи собі навіть змісту слів. «Який ти дурненький, татусю», — часто кажуть діти, коли батько не розуміє їх. Так їм казали батьки, значить, можна те саме сказати й батькові. Карати ж їх за це було б зовсім непедагогічно, бо якраз це ж саме може викликати почуття несправедливості, цим самим тільки можна налаштувати дитину проти себе. Для неї буде не-

зрозумілим, за що її карають, адже ж дорослі завше так говорять, і їм нічого за це. Дитина бачить свою безневинність і насильство дорослих. Коли призводять дитину до цього, то цим самим якраз прищеплюють їй погані нахили до влади, до панування над слабішими й духом і тілом, до дикого й лихого почуття й пов'язаних з ними вчинків.

Безкарність вчинку, який зроблено дома, і сувора кара за нього, коли зроблено його прилюдно, викликає в дитини неправильне уявлення, ніби карається не вчинок, а те, що його зроблено на людях. Дитина з цього робить висновок: таємна хиба не є хибою, поганий вчинок не є провинною, тоді коли його можна приховати од людей. Таким чином складаються у дитини дуже хиткі моральні підвалини, укорінюються ненормальні уявлення й погляди. Непослідовність і непомірність кари позбавляють батьків дитини: замість приязні, пошани й любові виростають ненависть і недовір'я.

Уявіть собі всю нелогічність такої події, про яку оповідає Е. Кей. «Раз я бачила, як батько й мати сміялися, поки лід видержував вагу їхнього хлопчика, що бігав по ньому; та коли лід раптом затріщав під ним, вони загукали, що покарають хлопчика різками», — і вам стане зрозумілою несвідомість таких батьків і цілком слушними її даліші слова — «коли матері соромно за розбешеність свого хлопчика, вона б'є його, замість того, щоб бити себе в груди!»

Ми самі недбалі й нетямущі. Вихованням створюємо суперечності в дитячих поглядах, в природі ж таких суперечностей немає. Ми створюємо штучні умови, вносимо в моральний і розумовий розвиток дитини сумніви й розкиданість, і хочемо від неї доброго, ввічливого ставлення до себе й моральної досконалості. Ми самі відсуваємо від неї гарний, корисний зразок, що майже сам один зміг би сформувати той або інший характер людини. Штучна кара за вчинок, звичайно, має в собі елемент насильства, але зменшити його поганий вплив на чутливий дитячий організм можна тільки тоді, коли застосування кари виникає із суворою справедливістю і виконується не фізичним «впливом». Тоді вона не досягне своєї мети, а обернеться у протилежне впушіння, що, як докір нам, виявляється в наших дітях і що так перекидає й ламає майбутнє життя дитини. Дитина не може не підлягати впушінню, бо це закладено в самій її природі.

Внутрішнє поривання до життя примушує дитину наслідувати дії дорослих, підлягати їхній волі. Та коли батьки тільки те й роблять, що говорять: «Цього не можна, того не можна, туди не ходи, так не роби, бо соромно, будь розумним, не пустуй» тощо, без пояснення причин, то це викликає бажання тільки *зробити, зламати, піти, пустувати*. І часом така таємна цікавість закінчується трагічно для самої дитини. На-

решті вона перестає розуміти, що можна, а чого ні, що добре, а що погано. Одна тільки думка панує в голові — можна все, що вдається приховати від інших. В її розумі переплутуються розуміння, вона всьому дає свої пояснення, часто протилежні нормальним.

Природа наділила дитину уразливістю й таким чином підготувала її до нормального виховання. Дитина дуже добре помічає все і робить свої логічні висновки. Вона далеко більше звертає уваги на все, ніж дорослі; на ній одбивається з більшою силою всяка нелогічність і ненормальність відносин, і це дає їй можливість повсякчасно користуватись усякими хибами дорослих. І там, де ми бачимо в дитячих вчинках лиху волю, звичайно буває тільки наслідування дорослих, вчинок, який безкарно минув для них. А то часто наше роздратування «сімейною сценою» або невдачею «по службі» шукає, на чім зігнати злість, і нам не до міркування, що корисне для дитини, а що ні. Нам нема діла до того, що матиме дитина від нашого вчинку, і ми робимо так, як чеховський батько-чиновник: «Іди, я тебе одшмагаю за те, що ти позавчора розбив тарілку».

Коли ми не тямимо виховувати власних дітей або не хочемо ближче стати до них, байдужі до їхнього існування, до того, чим вони цікавляться, до чого мають нахил, то ліпше не втручатись у природне виховання, не перстворювати далеко недосконалим штучним методом дитячої вдачі. Бо ми тільки зламаємо її, а не направимо, не поставимо на моральні міцні підвалини. Доручіть самій природі вибирати для виховання дитини метод, а ви оберніться в її друга та подивіться, до чого всьдуть дитячі нахили й почуття, і непомітно для дитини, не насилуючи її волі, давайте той або інший напрям її бажанням.

Моральні погляди дитячі найліпше складаються в сім'ї, де між батьками й дитиною ширі, сердечні стосунки, де любов і пошана одне до одного виявляються у доброзичливості та обопільній допомозі. Задля повного морального розвитку дитини потрібно, щоб вона на прикладах набувала таких звичок, що створюють високий моральний колорит її обличчя. Нормальні умови, за яких виховується дитина, послідовно спонукають до розвитку волі в такому напрямі. Тільки таким шляхом можна добре розвивати звички до розумової діяльності й зміцнювати моральні звички до праці, ладу, терпіння, бережливості, доброзичливості, ширості, дяки, пошани й т. ін.

Отже, зазначаючи великий вплив сім'ї й прикладу і даючи йому особливе місце в утворенні морального обличчя дитини, ми були б неправдивими, якби назвали тільки їх. Немалу роль відіграє тут і продовжений нервопо-психічний розвиток організму, його фізичне здоров'я. Спостереження стверджують правильність такого погляду.

Зазначаючи могутню силу внушення в сім'ї, ґрунтуючи на ній моральний розвиток дитини, ми маємо на увазі, звичайно, здорову, нормально розвинену особу, а не спадково хвору. В останнім разі сім'я буде найнебезпечнішим виховним осередком «через те, власне, що нормальні, природженні риси вдачі дітей знаходять у ній відповідний ґрунт і умови потімного розвитку в тім самім напрямку, в яким живуть батьки»*.

Ми знаємо, що вплив зовнішнього подразнення рухами, вчинками, навіть сполученими з ними словами, справляє величезне враження на дитину. Млява дитина, попадаючи в товариство пустунів, починає потроху ставати жвавішою, починає, як і всі, бігати, кричати, сміятись. Себто переймати все те, що роблять інші. Звичайно, не всі реагують однаково, але імітувати дитина буде, бо це нормально. Задержувати ж цю потребу до переймання активною волею, як це роблять дорослі, вона ще не призвичаїлась, у неї це виходить просто й мимоволі.

У нахилі до безпосереднього внушення від оточення, до переймання, закладено поступовий саморозвиток і досконалість людини. Набуваючи звичок, якими зміцнюються придбані початкові внушення, утворюються низки подальших новий дій і знань, а також пові асиміляції на попередніх надбаннях. Той світ, де існує й розвивається дитина, становить її духовний колорит, що зберігається впродовж усього життя. Сім'я, її традиції створюють людину, відповідну їхньому моральному складові.

Мета сім'ї — виховання дитини: вона повинна поєднатись у такім завданні: *поставити дитину в такі життєві умови, де вона розвивалась би вільно, нормально й гармонійно.*

Може, це нелегко за сучасних умов, але ми повинні мати це за мету всякого людського справжнього виховання, чого б це не коштувало нам. Бо у «вихованні, — як каже американський шкільний і політичний діяч Горацій Ман, — наша єдина політична безпека; поза цим ковчегом — потоп».

*Проблеми виховання й навчання
в світлі науки й практики.*

*Збірник психопедагогічних статей. —
1913 — Кн. 1. — К.: Друкарня Першої Київської
Артілі Друкарської Справи, 1913. — С. 61—76.*

* Проф. Сікорський.

«Науки здобуті зникають, як пташині гнізда, науки дитячих літ вибиваються на камені».

(Арабська приказка)

В наші часи світова думка все частіше звертається до розв'язування питань про нормальне виховання дитини, до вивчення природи, духовного й фізичного стану її. Ці питання ставить саме життя й вимагає практичного їх розв'язування. Кожний народ щодалі більше працює в цій напрямку, силкуючись знати ті правдиві й відповідні підвалини, які могли б скласти раціональну, природну виховну систему. В такій системі народи бачать рятунок і збереження свого існування. Байдужість до вимог часу, до внутрішніх природних потреб дитини, байдужість до національно-виховних обов'язків є першим ступенем до асимілювання нації, до національного самогубства.

Нашому ж народові, що за найтяжчих умов свого державного й громадського життя не тільки зберіг своє національне обличчя, але й починає новий етап свого поступового розвитку, тим паче треба подбати про виховання свого молодого покоління, на плечах якого він вийде з пригніченого стану на рівень інших культурно-незалежних націй. А через те все, що стосується висвітлення справжнього виховання, повинно цікавити й звертати на себе увагу наших громадян, і разом з тим повинно збуджувати свідоме піклування про цей бік народного життя, щоб допомогти уникнути гальмування в культурнім поступі нації й розвитку духовних сил її.

Прагнення нації повинно знаходити відгомін у таких самім прагненнях окремої особи, воля якої повинна виникати з волі всієї нації або народу, як рухи окремого члена виникають з добра і всього організму. І те, що роблю я, робить другий, третій, десятий, все це на користь одному національному організмові; кожний повинен робити для однієї мети — для національного добробуту, і тільки в нім убачати своє щастя.

Добробут же народу, як на наше глибоке переконання, цілком залежить від цілості його природи, його духовних і фізичних сил та од нормального їх розвитку. Зберегти ж і розвинути їх можна тільки справжнім раціональним вихованням — вихованням, що ґрунтується на

психофізичних особливостях нації та на природі людини, що не псуватиме й не ламатиме законів її.

У своїй розвідці я намагатимусь не віддалятися од природи дитини. А щоб зробити це більш зрозумілим, я в першій частині зупинюся на таких прикметах душі людської, які становлять ґрунт усього дальшого розумового життя її. Я роблю це навмисне, щоб показати всю правдивість і природність національного виховання, й так само правдивість висловлених у другій частині думок.

I

ПРИРОДНИЙ ҐРУНТ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

Відчуття — Сприймання — Утворення ідей — Уява — Пам'ять —
Асоціації — Звичка й спадковість

Першими елементами свідомості є відчуття. Це свідомі безпосередні результати нервових імпульсів, що доходять до мозку першими, цебто перш, ніж попереднім досвідом там утворюються асоціації або згадки. Їх відносять до найраніших днів нашого свідомого життя. Але слідом за першими чистими відчуттями вже йдуть нові з попереднім досвідом. Перше відчуття лишило в мозковій корі слід: відчуття модифікувалося, і наступне відчуття обов'язково викликає в мозку реакцію. Реакція надає нового характеру відчуттю, яке з часом обертається у вищий рід пізнання, де відчуття й сприймання тісно поєднуються.

Функція сприймання — це вже почасти є дізнаванням про факт. Спершу все духовне життя дитини скупчується на конкретних образах. Сприймається дитиною тільки те, що приносить відчуття. Цей запас конкретних образів їй безупинно подає навколишній світ через органи чуття. Нерви доносять чуттєві подразнення до мозку, і там вони відбиваються рядами відповідних фізіологічних рис, що таким чином міцно пов'язуються з сприйнятими відчуттями. Утримання образу предмета, а також пригадування його при тих чи інших чуттєвих подразненнях і буде уявленням, або першою ідеєю, яку викликало до життя чуттєве сприймання.

Сприймання у психології вважається *усвідомленням певних матеріальних об'єктів, які підлягають нашим почуттям*. Сприймання — не звичайний акт. Його сполучено з діяльністю фізіологічних процесів: не досить сприйняти відчуття, треба ще його втримати й асоціювати. Асоціативний апарат, через який проходять первісті відчуття, ніби

оживляє їх, надає їм потрібної сили й міцї, зв'язує конкретно з іншими й складає комплекси з'єднаних ідей-образів. Завдяки цьому апаратові сприймання набувають надзвичайної зворушливості. Досить буває незначного подразнення певних чуттєвих органів, щоб викликати не тільки ті сприймання, які безпосередньо поєднані з тим чи іншим відчуттям, але й ті, які поєднані асоціативним шляхом. Так, звуки рідної мови, що фізіологічно переплелись з усім нашим життям, викликають цілі комплекси чуттєвих сприймань. Я був свідком, коли звуки рідної мови з такою силою збудили гадки, стільки нав'яли образів минулого дитинства й юнацтва в однієї особи, так схвилювали її, що довели до знервування. Ця моя знайома жила багато літ між чужими людьми, де зовсім не чула рідної мови.

Період дитинства — це період, коли реальний світ уявляється таким, яким його сприймають чуттєві апарати і самому думанню надають відтінку конкретності. Природа завше послїдовна (консеквентна) і виявляє в дитині всю свою міць, щоб зробити її справжньою окрасою землі. Дитина не з'являється на світ з готовими формами думання, з закінченим психофізичним апаратом; навпаки, весь період дитинства дитина фізично й духовно формується. І протягом свого дитячого віку здобуває стільки впливів, скільки не сприйме людина за все майже останнє життя своє. Вся її увага зосереджена на сприйманні вражень од речей. Нерозвинений мозок її і нервова система виключно захоплені поєднанням, пов'язуванням, комплектуванням образів у потрібні асоціації. У цей час абстракційна робота не втручається у витворення живих і яскравих образів, не перешкоджає незміцненому дитячому організмові скласти ґрунт подальшої інтелектуальної праці. Перші роки дитинства цілком належать природі; вона живе своїм почуттям, своїми сприйманнями; росте й розвивається природно.

Сприймання наші не є пасивною працею нашого розуму. Коли задля відчуттів потрібна свідомість, то для поширення й поглиблення сприймань потрібна вже розумова увага, цебто потрібно, щоб наш розум звернувся до них, зупинився на певнім зворушенні. Завдяки цій розумовій увазі дитина вже з самого малку починає визнавати речі і, асоціюючи їх, шукає все нових впливів, нових сприймань. Рух — її життя й її розвиток. Сила сприймань од реального світу в перші роки цілком задовольняє цю психічну дитячу здатність. Вона живе ними й розумово росте. Все, що дитина сприймає й асоціює, зміцнюється відповідними психофізичними реакціями. Сприйняте дитиною перетворює матерію мозку так, що склад його надає розумові й духовному обличчю її тих важливих прикмет, якими так яскраво відрізняється в своїй творчості нація од нації й особа від особи.

Само собою, ми не можемо розглядати сприймання як звичайне обернення відчуттів у сприймання з певними однаковими психічними реакціями у всіх людей. Особливість і сила сприймань, а також і реагування на подразнення суб'єктивні в кожній людині, в кожній групі людей і цілком нації. Вони мають кожна свій окремий шлях розвитку, але у виробленні його беруть немалу участь попередні покоління. Безумовно, у загальнім будуванні мозку на початковий напрям розвитку впливає спадковість. Подразнення, що йдуть од зовнішнього світу і внутрішнього, що викликають у дитині цілий хаос недиференційованих відчуттів, дають потрібний матеріал для досвіду, але самі не можуть впливати на порядок сприймання речей і поділу сприймань. Допмагають тут дитині інстинктивні здібності й потяги. «Коли б нам, — каже Р. Гауп, — разом з будуванням нашого мозку не були природжені умови, потрібні для всякого сприймання й пізнання, то світ довічно зоставався б для нас хаосом відчуттів, що линули одно за одним»*. Спадковість, даючи напрям нашому фізичному й духовному розвитку, одночасно є й природним імпульсом для розвитку того чи іншого нахилу. І досвід дає результати сильніші й корисніші завше там, де знаходять спадковий ґрунт. Одно слово, сприймання не простий, а складний стан нашого розуміння.

Головнішими фізіологічними умовами сприймання є утворені в мозку асоціативні шляхи, що йдуть од зовнішніх чуттєвих подразнень. Сприйнятий і асоціативний впливи об'єкта не є просто відчуттям, а складним психофізичним актом. Він увійшов через почуття в мозок, спричинив зміну в його складові і став фізіологічним придбанням людини. Сила виникнення таких змін і глибина впливу нам невідомі, але вони, напевно, настільки ґрунтовні, що, будучи сприйнятими нами змалку й асоційовані з комплексами інших сприймань, зостаються в нас на все життя.

Найяскравіші образи дає нам дитинство. Бо те, що воно втілює в них, береться з реального світу й відбивається на мозковий корі з такою силою, як на фотографічній пластині. Уява ж та побічні духовні процеси в цей період ще не заважають фотографуванню. Два різні комплекси асоційованих елементів не нейтралізують один одного, не змішуються й не утворюють туманних плям. І коли в мозку утворились шляхи нервових імпульсів і склались у певну систему, то уявлення об'єктів і фактів обертається у щось виразне й певне, що з'явиться завше при першій потребі. Таким чином, завдяки фізіологічним процесам дитина з перших днів свого життя обертається в особу, в якій свідомість і розуміння світу зростають разом з кількістю сприймань.

* Р.Гаупп. Психология ребенка.

Сприймання, звичайно, складають матеріал для інтелектуального життя. А поєднуючись у групи, утворюють риси живих, реальних образів, що, зберігаючись у пам'яті, складають найцінніший ґрунт для дальшого духовного розвитку дитини.

Творення ідей. Свідоме сприймання навколишнього світу примушує дитину інтуїтивно творити ідеї. Від обопільного впливу думаючого «я» і зовнішнього світу з'являється ідеація, цебто розумове уявлення речей, або розуміння їх. Розум наш творить розуміння, керуючись впливом навколишніх речей, і ідеї його зв'язуються з фізіологічним процесом його, з природженістю нахилів та звичною діяльністю мозку. На продуктивність їх впливають індивідуальні риси й особливості суб'єкта, серед яких усякі расові й національні особливості відбиваються з силою інстинктів.

Прагнення нашого розуму до ідеації не зупиняється на простім утворенні розуміння виключно реального світу, а йде далі й намагається в своїй вищій духовній праці уникнути конкретних образів. Але ця кінцева мета людського розвитку проходить обов'язково через період дитинства, коли дитина здобуває цілий запас розумінь. У цей період речі та їх взаємовідносини настільки потужно впливають на характер розумового придбання, що дитина не може уникнути їхнього впливу й набуває собі всіх тих відтінків і рис, які надають національної особливості думанню та складові міркування.

Природний нахил до рухів, до удосконалення своїх апаратів примушує людину не тільки творити й зберігати ідеї, але також і передавати їх іншим. Дитина спочатку проявляє свої придбання виразними рухами або миганням, поки ще не розвинувся і не координувався голосовий апарат. А потім, переймаючи од інших, а частково й самотужки починає надавати сприйнятим образам звукових значень. Разом з пристосуванням фізіологічного апарату звукові ідеї набувають національних форм або національної вимови. Коли ж виховання йде і далі серед рідних обставин, дитина зміцнює ці ідеї, втілює їх і з тим дістає можливість прилучитись до нації, рідної її природі, духові й розумінню. Спочатку кожне слово, що з'єдналось з річчю, обертається для дитини в символ об'єкта. Але з часом символ зникає, і слова вживаються як ідеї з відповідним розумінням їх.

Таке саме творення ідей ми спостерігаємо і в інших здібностях людини: наприклад, в інтуїціях музичних, числових, моральних і т.д. Шлях їх утворення той самий, що і в словесних ідеях. Закон для них один, і він виявляється в тім, що кожне свідоме сприймання поєднується з сприйнятими раніше ідеями і, поєднавшись, складає розуміння. До того ж, звичайно, і розум наш силкується знайти однакові сприймання — інстинктивно в новій речі шукає такі риси, які б збудили відомі вже нам

ідеї. Така риса нашого розуму надає нашим ідеям відтінку індивідуальності й належності до певної (національної) групи осіб.

Уява. З того моменту, як дитина відокремила себе, своє «я» од зовнішнього світу, як розгляд себе самої дав їй нові, досить свідомі образи, щоб скласти розуміння своєї відокремленості від навколишнього світу, з того моменту уява складає головну канву, на якій будується духовне обличчя дитини. Дитина сприймає те, що збуджує її нервову систему і що доходить до мозку. Такі сприймання, лишаючи слід, зберігаються до нових периферійних збуджень і виявляються при потребі уявленням речей і подій. Кожний орган чуттів дає такі збудження, але деякі з них, як очі, вуха й органи дотику, подають найбільше матеріалу для утворення уявлень. Але, крім зовнішніх органів чуттів, ми маємо в нашій організмові чинника, який непомітно для нас утворює уявлення, сильніші й незникаючі. Чинником цим є **рухові уявлення**, які, безумовно, відіграють значну роль у нашій житті.

Майже всі почуття пов'язані з м'язовими рухами, хоча для того, щоб вони з'явилися, не потрібно безпосереднього зовнішнього подразнення, вони міцно поєднані з подразненням чуттєвих органів. Надзвичайно велика кількість м'язів, їх координованність з групами всього тіла надають рухам складності. Але рухові зміни в нашій тілі не доходять до нашої свідомості в усій кількості змін окремих суглобів, зв'язок, м'язів, шкіри та ін. Природа подбала створити м'язовий апарат нечутливим, аби не заважати людині пізнавати світ. Проте пристосування рухів до чуттєвих подразнень, до органів чуття, вимагає орієнтування в зовнішньому світі, вимагає розуміння тих рухів. І із поєднання рухів з нашими органами виникають рухові відчуття, що зберігаються в пам'яті як рухові уявлення. Ми знаємо, що рухові уявлення відіграють у нашій житті дуже значну роль. Самі ці уявлення вивчено мало, але того, що ми знаємо про них, досить, щоб зазначити їхнє значне місце у вихованні дитини.

Звернімось, наприклад, знов до мови й тих духовних відчуттів гортла, язика, губ, які ми обов'язково переймаємо. Роблячи якесь зусилля, ми переживаємо ряд чуттєвих напружень, які, завдяки звичці, обернулись у малопомітні відчуттєві (а часом і цілком невідчутні) рухи. Спершу дитина, маючи спадкові нахили до рідної мови, природно, повільно й непомітно утворює їх. Але з часом надається їм свідомості, вони обертаються у вольовий акт, і уявлення рухів мови задержуються і зберігаються в пам'яті надзвичайно міцно. Фізіологічна зміна мозку од сприйнятої в дитинстві рідної мови, набуті уявлення її настільки глибоко поєднуються з руховими процесами, що задля того, щоб вони з'явилися навіть тоді, коли ми багато літ не вживали тієї мови, не потрібно особливого напруження волі.

Пам'ять. Ми сказали, що уявлення зберігаються. Зберігаються вони в пам'яті завдяки фізіологічній зміні мозкової матерії. Пам'ять не є чимось штучно здобутим працюваннями; це психофізіологічний процес природних функцій нашого мозку. Зібрані впливи навколишнього світу, сприймання й уявлення ідей пригадуються і виявляються нами, коли є збуджуючий стимул як ряд фотографічних образів. З'являється таке пригадування майже самохіть, аби ми того забажали або ввели до сфери нашої свідомості рідні їй та асоційовані з нею ідеї.

В тих же випадках, коли робимо зусилля пам'яті, щоб викликати уяву речі, ми направляємо нашу увагу на цю уяву. Потрібним зусиллям волі досягаємо того, що бачимо, чуємо те, що хотіли бачити й чути.

У чуттєвих уявленнях рухові уявлення відіграють свою роль, і, викликаючи перші, ми завше напружуємо ту частину наших м'язів, до яких стосується та чуттєва уява. Шукаючи в пам'яті потрібні нам образи, ми пригадуємо їх, зосереджуючи на них відповідні чуттєві органи і збуджуючи їх м'язи. Зусиллями волі ми з уявленнями збуджуємо і рухові образи.

Найлегше пригадується нами те, що стало у нас майже пасивним, що не вимагає особливого зусилля волі. Воно міцно з'єдналось з усім, сприйнятим нами, світом. Знову для прикладу звернімося до рідної мови. Уявлення слів і ідей втілились чуттєвим шляхом і зміцнились шляхом рухових координацій, обернулись у невідривне від нашої природи, наших думок; і з'являються вони майже без ніякого вольового напруження.

Тому, наскільки глибоко уявлення рідної мови западають у мозок, ми знаходимо цікаві докази в книзі Карпентера*. Між іншим, він оповідає, що чув од д-ра Реша, якому розказував лютеранський піп у Філадельфії: німці й шведи, яких у конгрегації цього попа було досить багато, завше молились перед смертю рідною мовою, хоч багато з них, як відомо було йому, не балакали нею років п'ятдесят-шістдесят.

Але що ми бачимо в мові, те саме спостерігаємо і в наших моральних переконаннях та поведженні. Все, що ми сприйняли від оточення, що втілилось і поєдналось з чуттями, з нашими рухами, склало яскраві образи, що психічно стало розумовим придбанням, склало наші думки, все це зберігається, як у складі, і ладне з'явитись кожної хвилини при першій збудженні схожими і рідними сприйманнями. Ми не завше розуміємо все те, що знаємо, але досить речі, звука, фрази, і перед нами з'являються один по одному образи, дії і вчинки. Пригадування і розуміння будуть тим багатші, чим більше факти будуть пов'язані з кількістю наших відчуттів, чим сприймання наші будуть ближчі до наших природних нахилів, до всього, нами раніше придбаного.

* Карпентер. Основания физиологии ума.

Дитинство є найінтенсивнішим періодом у виникненні уявлень. Наше «я» в цей час не витрачає сил на сторонню абстракційну працю — вона існує самими чуттєвими переживаннями. І від того сприймання дитинства надзвичайно яскраві, глибокі — вони лишають сліди на все життя. Така сила дитячих сприймань, образів дитячих літ стає цілком зрозумілою, коли ми пригадаємо, що духовний світ дитини будуватиметься виключно не реальним, складається з конкретних образів і дій, утворених під впливом чуттєвих подразнень. Багатство нашої думки залежить од кількості таких сприймань і од затримування їх у пам'яті. Уявлення реального світу, набуті в період дитинства і юності, становлять природний і найважливіший ґрунт нашого розумового розвитку. Тому пам'ять, яка не засмічувалася туманними невиразними й чужими дитячій природі уявленнями, завше буде ширим і постійним помічником розумового розвитку людини.

Асоціації. Задержування й пригадування уявлень ґрунтуються на законі *асоціації ідей*. Принцип «асоціації ідей» психологія пояснює так: дії, відчуття й чуття одночасно викликають прагнення поєднатись і пов'язатись так, що коли потім тільки одно з них проявиться, останні ладні з'явитись ідеями. Всяка асоціація є продуктом зміни мозкової матерії й призвичаєння нервових волокон у цім напрямі. Так що два нервових процеси, які йдуть один за одним, коли один з них потім повторюється, намагаються збуджуватись обидва разом. Такий вплив асоціацій природно пов'яже наші уявлення сприйнятих нами відчуттів, чуттів і дій. Він же полегшує думці вибирати й порівнювати, додержуючи послідовного порядку ідей, цебто поступово ширитись і розвиватись.

Світ, сприйнятий нами й асоційований рядом нових і нових сприймань, близьких нам по духові, по психіці, складає світогляд ясний і повний. Рідна країна, рідні люди, рідна сім'я, її звичаї, її звички, матерня мова — це перші розумові чинники, перший розумовий матеріал, прийнятий нами безпосередньо власними відчуттями, зміцнений власним досвідом, асоційований рядом живих рідних образів.

Наша педагогіка не зовсім оцінила силу асоціацій, а якщо й оцінила, то й досі не пристосувала до них методу, не пов'язала виховання й навчання з тим світом, з яким пов'язана так міцно дитина. А пов'язана вона з асоціаціями так, як тільки можуть бути пов'язані закони природи, цебто складаючи з організмом дитини й її психікою одне ціле. Відірвати дитину від цього природного ґрунту й пересадити на новий, але чужий ґрунт, значить знищити майже все, чим жила дитина до школи, відкинути готовий, надзвичайно плідючий ґрунт, на якому тільки треба сіяти добро та допомагати стати могутньому і величному, як сама природа.

Наші речові й словесні уявлення складають одне психофізіологічне ціле, й виховання повинне рахуватись з цим, якщо хоче бути природним і відповідати індивідуальності дитини. Словесні уявлення не є, наприклад, явищем випадковим у житті людини, але є явищем, утвореним соціальним життям її. Асоційовані з речами й подіями навколишнього життя, переплетені з власними сприйманнями й досвідом, словесні уявлення попадають у нашу духовну сферу з масою готових комплексів ідей і там, збільшуючи наше розуміння світу, надають свідомості й глибини розумові. Те, що оточувало раніше нас, не пропадає марно, а складає ту духовну силу, яка, будучи асоційована індивідуально в кожній людині з її духовними й фізичними придбаннями, завше наготові перейти в діяльність, коли є для того рідні збуджуючі стимули.

Звичка й спадковість. Нервова система розвивається залежно від того напрямку, якого ми додержуємо в своїх працюваннях. Нерви, збуджуючи звичні реакції, набувають механічності в своїй праці, і це зменшує трату енергії. Спочатку ми завше утворюємо все якимось зусиллям волі. При повторенні зусилля зменшується й доходить до мінімуму трат волі, далі переходить межу вольових функцій і обертається в пасивні дії. Така здатність людського організму показує нам глибокий зв'язок душі й тіла, їх єдність.

Поява звичних дій у духовній і тілесній сферах цілком відповідає законам складної природи людської. Якби людина не мала здатності здобувати автоматичні, звичні рухи, вона не мала б і здатності до поступу, до культивування своєї природи. У щоденнім житті звички відіграють роль другої вдачі. Звички заглушають навіть природні та імпульсивні прагнення людини.

Природа людини завше намагається додержувати звичних дій. Людина повторюється в своїх діях, копіює минуле, збільшуючи свої звички. Здатність ця додержує в своїм напрямі того шляху, де найменше гальмується її творча діяльність. Тому процес утворення має нахил додержувати своєрідних родових і національних спадковостей.

Психологія визначає, що між духовною і тілесною діяльністю існує стільки спільного, що «механізм думки є чуття» діє при тих самих умовах, при яких і «механізм органів чуття й рухів». Цей висновок дає змогу Карпентерові висловити таку думку: «психічний початок асоціації й фізіологічний початок годування просто означає — перше відповідно духу, друге відповідно мозку — загальновідомий факт, що всякий душевний рух завдяки частому повторенню має нахил утворюватись легше й легше. Через це людина має нахил і думати, й відчувати, й діяти цілком автоматично, цебто, не маючи попереднього наміру й не підраховуючи заздалегідь наслідків, відчувати або діяти

певним чином, якщо взагалі вона звикла думати в певних обставинах»*. Психічний досвід подібний до фізичного. І там, і тут однаковими актами забезпечується автоматичність думання й фізичної діяльності.

В часи нашого первісного розвитку, в часи дитинства й юнацтва мозок наш, перебуваючи ще в періоді розвитку, найсильніше реагує на збудження органів чуття нашого тіла. Сприйняті впливи й витворені асоціативні шляхи в нім так зміцнюються, що їх сліди не зникають навіть і тоді, коли свідомість наша до них зовсім зникла. Зберігаючись у середині нас, вона складає силу, яка пасивно тягне нас до всього, чим ми колись жили, що становило наші перші розумові сприймання і що дало напрям нашому думанню. І це не самі тільки міркування, це факт величезної ваги, це та сила, що вимагає од педагогічної психології найпильнішого досліду.

Наші почуття, наші ідеї мають схильність додержувати закону збагачення («накопичення») витвореним уже попередніми сприйманнями шляхом, уникаючи всього, що затримує таке збагачення. Надто це помітно в дитинстві. І в цім разі природженні реакції в дитинстві відіграють значну роль. Людина є істотою, що реагує на зовнішні подразнення реакціями, вибір яких належить частково розумовій діяльності її, а частково — спадковим духовим і фізичним нахилам. Природженні реакції надають людському організмові здатності до розвитку, до виховання потрібного їй поведіння.

Природжені або інстинктивні реакції людини виявляються тільки в перший період життя. Особливо це виразно помітно на перших рухових діях. Потім вони криються за вторинними реакціями й гублять свою інстинктивність. Осередком природжених нахилів, що мають таке величезне значення в житті людини, є сприймання. «В дійсності кожний з нас, — каже Джемс*, — є майже цілком тим, чим його зробила здатність сприймання. Тільки сприймаючи, ми починаємо розуміти, що таке є ми самі. Свідомість того, що таке інші, звичайно, попереджає самосвідомість; від тієї свідомості залежить і розвиток самосвідомості. *Все культурне добро людськості — мова, мистецтво, заклади й науки — переходило од покоління до покоління, завдяки «соціальній спадковості»* (вислів Балдуїна), *завдяки простому сприйманню кожним поколінням од попереднього*»**.

Біологія визнає, що в розвитку індивідуума повторюється в головних рисах хід розвитку раси. Додержуючи такого нормального розвитку, лю-

* Карпентер. Основання фізіології ума.

* Джемс. Психологія в бесідах з учителями. — ст. 46.

** Курсив мій. Я.Ч.

дина переймає всі риси рідної мови, її вимову, вирази й склад, втілює форми думання відповідно до національних ознак. Маючи спадковий нахил до членороздільної мови, дитина, раніше за більшість інших рухів, привчається до рухів мови, які спочатку з'являються імпульсивно в окремих звуках. Потім послідовними асоціативними повторюючими зусиллями втілює механізм слів і речень матерньої мови. І як перше свідоме ставлення до зовнішніх об'єктів, що виявляється протягуванням рук до них, є наслідком переймання, так і перші звуки й перша дитяча мова є наслідком тієї самої здібності. Але в першій і другій випадках разом із свідомістю проявляє себе й спадковий нахил до цих рухів. І даліший розвиток людини йде цим самим шляхом.

Рухові імпульси мови, завдяки природженій тенденції до збудливості відповідних збудливих центрів, завдяки прагненню здійснити потрібні рухи, щоб досягти потрібних результатів, набувають важливого значення в духовній сфері людської самодіяльності. Копіювання членороздільних звуків є не звичайним, несвідомим копіюванням, а свідомим, активним: із звуками голосу дитина сприймає й ті ідеї, ті речі, ті уявлення, які доросла людина поєднує з мовою.

Переймання і спадковість так само, як і сприймання, асоціації, пам'ять, входять до природи наших психічних функцій. Ними людський організм наділений у вишій, ніж організми інших істот, мірі. Духовне обличчя людини є складним апаратом, побудованим на ґрунті фізіологічних законів людського організму. Шлях нормального й правдивого виховання вимагає від нас розуміння цих законів, щоб полегшити розвиток цінних і високих здібностей душі людської.

Переходячи тепер до викладу однієї з проблем виховання, а саме *національного виховання*, я маю надалі виходити тільки з тих законів природи, про які була мова. По змозі дбатиму, щоб у своїх поглядах і вимогах не погрішити перед світовою правдою і вимогами цієї правди. Бо не можна спокійно дивитись на прикладання штучного виховання в нашій сім'ї, де вигоди сучасності та особисті вигоди примушують батьків нищити природу дитини. Велика шкода з того, що душу дитини мають чомусь за чистий аркуш паперу, на якому можна записати все, що заманеться вихователів. Дитина ж готова створіння з цілим незіпсованим світом чуттів, ідей і уявлень, з постійним імпульсом до дій, до життя. І в цілях неодмінного добра людськості ми повинні не створювати вихованням щось нове, вигадане, а тільки підтримувати, змінювати й розвивати все те прекрасне, але не зовсім ще стає й міцне, чим виблискує чиста, кришталева душа дитини. Цього вимагає природа, а в ній — гармонія, в ній — добро; лихо — в дисгармонії душі й тіла.

II НАЦІОНАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

Цілі національного виховання. Три принципи національного виховання. Рідна мова. Дитячі забавки. Оточення

Цілі національного виховання й три принципи його. Виховання дитини не повинно бути вигаданим, штучним, бо коли ще не існувало створених і готових виховних систем, то людина розвивалася поступово, культивувавшись підлягаючи тільки природному вихованню. Потім у різних цілях, економічних і державних, з'явилась потреба в штучних виховних системах. Цьому сприяли людська здатність принатурюватись до умов і нестійкість дитячого світогляду. Отже, це було очевидним насильством, світовою неправдою. І люди чутливі, далекозорі, з глибоким розумінням людської душі пояснювали в усі часи всю шкоду й неправильність штучних експериментів у цій справі, зазначали ті ґрунтовні ламання законів природи, які обов'язково стануться від примусових або штучних систем.

Природа і її вимоги — єдиний ґрунт виховання. Додержування його нам підказує і власний досвід, і природа людини, й фізіологічні закони її. Тому цілі виховання взагалі не повинні виходити за межі дитячої природи; тоді збережуться незіпсованими духовні й фізичні дитячі здібності, які почасти дістала дитина в спадок, почасти розвинулися попереднім, хоч і невеликим досвідом. Ціль сама по собі проста, але висока, бо виходить за межі насильства, надмірності й примусу. Ціль така будується на вивченні індивідуальних і типових рис та на всебічній розумінні дитячої вдачі. Найлегше виховувати дитину з палицею в руках, цебто силою й примусом, і найважче провадити виховання пляхом, зазначеним природою. Але саме останнє й повинно стати основою принципів національного виховання, бо тільки воно єдине є правдивим.

Ми в попереднім розділі звертали увагу на надзвичайність і багатство духовної природи людини, на ті чинники нашого організму, які, так могутньо керуючись нашими рухами, діями і вчинками, виходять виключно з психофізіологічної природи наших почуттів.

Через те в національній вихованні ми ставимо такі принципи:

1. Життя людини — це не окреме життя індивідуума на острові людського моря, а спільне з цілим життям тієї раси, того народу, від якого вона є паростом. Життя її поєднане з життям нації, і розвиток молодого покоління з розвитком нації. Тому напрямок національного виховання повинен триматися цієї залежності й єднання.

2. Національне виховання виникає з природи людини і в своїх завданнях повинне спиратись на вивчення всіх індивідуальностей дитини в зв'язку з усіма особливостями національного духу і вдачі.

3. Національне виховання повинно йти в ногу з вихованням особи задля охорони фізичного й морального здоров'я нації, задля розвитку її духовних творчих сил.

Ми зупинимось на цих трьох принципах національного виховання і розглянемо кожний окремо, щоб з'ясувати їх суть і істинність. В своїх міркуваннях нам доведеться завше звертатись до всього, розказаного в першому розділі, як до джерела природних підвалин такого виховання, щоб не було сумніву в правильності виголошених нами принципів.

Життя дитини поєднане з життям її нації — це не просто кинута фраза, а дійсність, що знаходить аналогії в рослинах, у світові тварин, в житті різних істот на землі. Фізіологічно діти не з'являються на світ хаотичним шматком матерії, а мають уже готові форми людського організму.

Правда, дитина з'являється на світ безпосереднішою порівняно з усякою іншою істотою, але з усіма, потрібними на перший час, інстинктивними діями: крик, ссання, дихання і рух взагалі. Тварини розвиваються швидко й майже не вимагають особливих турбот, але цього не можна сказати про дітей. Безпорадність їхня в перші дні, місяці й роки утримує їх коло батьків. Батьки ж під впливом альгрудістичних почуттів та інстинктивного нахилу до збереження роду пильнують їх увесь час, поки вони виростуть і зміцніють. І все те, чим живуть батьки, стає для дитини її світом, від якого вона неспроможна відірватись і тоді, коли вже має сили те зробити. Завдяки спадковим нахилам імітувати й принатурюватись до оточення, дитина поволі, але міцно поєднується з своїм оточенням, з своєю нацією, прилучається до неї своєю природою й стає із своїм рідним, з його соціальним і економічним життям чимось неподільним.

Розвиток молодого покоління поєднується з розвитком нації як молодий парост із своїм матернім деревом. Зростання його підлягає законам природи родового дерева, і чистота ґрунтовних конституційних рис роду не впливає згубно на схильність до поліпшення раси.

Нове покоління як парост живиться тим, що дає йому національність. У розвитку своїм воно потребує того самого ґрунту, як і його нація. Відірвати нове покоління од цього ґрунту й пересадити на інший, чужий йому, не проходить безкарно і без шкоди для нього. В такому випадку людина обов'язково позбудеться частини своїх здібностей. А zostавшись у чужій нації, в чужій культурі, не дасть того, що змогла б дати в своїй рідній.

На дітях культурних націй денационалізм не виявляється в таких конкретних і яскравих формах, які ми бачимо у дітей націй некультурних. Тут ми не помічаємо того інстинктивного потягу до свого роду

у вчинках і діяльності. Наші діти зрідка, випадково майже, вертаються свідомо до свого рідного, а частіше застаються в штучно прищепленій культурі й нації. Але таке випробування в чужій культурі й трішки не виправдовує денаціоналізму. Все, що примусово начеплено, наліплено, не зможе замінити природу.

У Летурно* ми знаходимо цілу низку вказівок на те, що штучне прищеплення європейської культури дикунам здебільшого закінчувалось дуже погано для цих останніх. Деякі вмирали в часи мандрівок по чужих краях. У Полінезії, як відомо, з того часу, як проникла туди культура, мешканці невпинно вимирають. Про рецидив немає чого й казати — він супутник усякого примусового запровадження чужої культури. Таких випадків, які ми знаходимо у Летурно**, спостерігалось дуже багато у всіх країнах, куди примусово потрапила європейська культура.

Наведу один з таких випадків. Хто ж не задовольниться одним, того прошу ласкаво звернутись до творів самого автора. «З островів Таїті, — оповідає Летурно*** про одного тубільця, — було привезено в порт Джонсон хлопця 11—12 років. Там він виховувався протягом кількох літ в одній англійській сім'ї, де з ним поводитись якнайкраще й посилали до школи. В школі він навчився гарно читати, писати й дуже швидко розмовляти по-англійському. Він здавався лагідним і слухняним у всьому; але спогади дитинства (і разом, доламо від себе, інстинктивний потяг до свого роду, прагнення прилучитись до своєї раси, своєї нації з усім тим, що склало до 11—12 років його світогляд, його світ ідей і образів) не давали йому спокою, і одного погожого дня він залишив оселю свого добродія, щоб помандрувати в Нову Зеландію й вернутись до звичайного життя» (до рідного йому оточення).

Але ще цікавішим для нас буде лист А. Dumont'a, наведений те ж Летурно****, в цій листі автор пише, що негри, яких доведено до більш-менш високого рівня цивілізації, не від того, щоб скинути з себе начеплені їм учіння й одяг та вернутись до звичаїв і життя свого дитинства й своїх земляків. Такий самий факт спостережено й у алжирських арабів.

Дуже цікаву аналогію проводить автор листа далі з історії прищеплення чужої мови культурним народностям Франції. «Аналогічні факти спостерігались і в нас, — пише далі А. Dumont. — Син одного селянина

* Летурно. Еволюція виховання у різних людських рас.

** Ibidem

*** Ibidem

**** Ibidem

Півд. Франції, що розмовляв з дитинства місцевою мовою, виучується балакати по-французькому, вступає до коледжу, приїжджає до Парижа і слухає курс юридичних наук. Він вступає в магістратуру і, вертаючись до рідного краю, охоче балакає рідною нижньофранцузькою мовою й засвоює більшу частину звичок дитинства. Те саме помітно й поміж селянами Nague. В Парижі він стає більш світовиком і виправляє свій поганий акцент, але, вернувшись додому, знову забуває все це.

Початкове виховання, — додає далі пастор, — друга натура, як і початкова звичка. Те, що додається до цього, — німецька наліпка, що загрожує щохвилини одлутитись і одвалитись.*

Все, що є в нас, належить генеративному розвитку нації. Ми є частиною одного цілого і для нас буде природним триматися цього ґрунту, цілком відповідного нашим духовним нахилам і здібностям. Цілі виховання не повинні переступати природні межі, а то виховання матиме характер штучного прищеплення чужого невідповідного, яке ніколи не поєднається з усім організмом, з психічним і фізичним складом його. Всяке таке виховання калічитиме і ламатиме людську природу.

Освіта дитини також лежить у розвитку національних особливостей. Правильна освіта будується на духовних здібностях дитини, які закладено в її природі. І чим ширше й глибше буде використано природні індивідуальні дані особи, тим міцнішою й кориснішою буде освіта. Попереднє народу, його духовні здобутки передаються особі, й індивідуальні риси цілого стають індивідуальними рисами особи. Відомо, що культурному розвитку нації сприяє розвиток сталих рис її в окремих індивідуумах. Виховуючи сталі й позитивні національні риси, ми збагачуємо духовні сили нації, збільшуємо життєдіяльну духовну енергію, надаємо міцності національній творчості й самодіяльності. Розширюючи спадкові риси в окремій особі, ми удосконалюємо її природу, підносимо до вищого рівня людської культури й поступу.

Вплив національності настільки великий, що навіть побудові суспільного й державного життя вона надає певних барв і краси. Вплив її проникає в усі клітинки життя й стає невідворотним для окремої особи, що належить до неї. Національні риси відбиваються на всіх закладах і стають вихідним пунктом їхнього складу, їхнього життя. Не вільні від них і просвітні заклади. Наукові інституції пильнують за студіюванням свого рідного народу, вивчають його характер, духовні риси, світогляд і допомагають його засвоюванню на арені всесвітньої боротьби. Народ, освіта, школа поєднані так, як окремі члени людини з її тілом. Од нормального росту тіла залежить нормальний

* Курсив мій. Я.Ч.

розвиток його членів. У такім відношенні перебуває і народна освіта. І в тих країнах та державах, де класова та державна політика не впливає на самостійне життя підвладних народів, ми бачимо бурхливий розвиток національної освіти. Там освіта народу не занепадає, а навпаки, зростає й шириться.

Другий принцип полягає в *природі* дитини і в *тім оточенні*, яке дало той або інший напрям розвитку її духовних здібностей, а також у тій *національності*, до якої людина належить. Минуле дитини, її національність не є явищем абияким, звичайним: воно той дужий чинник, що надає їй індивідуальних рис, відмінних од рис дитини іншої нації. Що здібності нації, до якої належить дитина, визначають шлях, яким повинна вона йти в своїм розвитку, це почасти виникає з людської природи, а почасти з того постулату, що виховання не створює особи, а тільки підтримує розвиток організму. Хоча нахил до інтуїції, яка полягає в інстинктивнім перейманні рухів і поведження дорослих, у виробленні звичок, ніби показує можливість створити бажану особу; але це велика помилка, проти якої повстає й здоровий розум, і спостереження дитячого життя. Успіх виховання полягає в пристосуванні його принципів і методів до дитини, а не навпаки.

Сім'я є фактором, ще не з'ясованим як слід педагогікою. Педагогіка до цього часу ніби ігнорувала її, не рахувалась з її впливом; а надто офіційна, трафаретна педагогіка, що завше брала дитину ізольованою від впливу оточення, від усього минулого її. І тільки представники наукової педагогічної психології або педології звертають належну увагу на важливі особливості сім'ї, що, глибоко впливаючи на душу дитини, лишають сліди на її характерові та вдачі.

Вільне початкове виховання дитини в родині, перші образи, сприйняті нею, міцно залягають у молодому мозку. Поводження батьків і людей, серед яких доводиться жити дитині, відбивається із силою гіпнозу і прищеплює їй дії та вчинки, сильніші, ніж потім усі інші. Така вже природа людини, й її шляхом у вільному вихованні дитина простує інстинктивно. Отже, коли ми бажаємо знайти дійсні тези досконалого виховання, то не повинні відкидати тих сталих родинних і національних рис, що роблять таке виховання справді природним, справжнім.

Ті чинники, що мають вплив на формування характеру дитини, дуже складні: тут сім'я, кривні мова, народ і його громадське життя, товариші, забавки, краєвиди і т. ін. Все це відбивається на психічному складі її, все це надає їй оригінальності та індивідуальної особливості.

Справжнє національне виховання не складається штучно, вигадано, а виникає з потреб організму; не створюється гіпотетичним

шляхом, а досліджуванням фізичних і духовних законів дитячої природи. Виникаючи з людської природи, виховання має своїм корінням народ, націю й виростає на ріднім національним, або расовим ґрунті. Для тих націй, що відроджуються, *національне виховання*, виховання в душі свого народу, має особливе значення, бо воно є майже єдиним засобом їх існування, найбільше допомагає розвитку їх культурних сил і захищає од асиміляції.

Життя молодого покоління пригноблених націй, будучи відірваним од природного ґрунту свого народу умовами не педагогічного, а тенденційного державного виховання, будучи пересадженим на неплодучий і кволий ґрунт чужої культури, чужої освіти, не може задовольнити найпоміркованіших вимог свідомого громадянства. Здобутки такого примусового прищеплення чужої культури й освіти завше негативні, часом до жаху. Не можна навіть підрахувати того, що загинуло через денационалізаторські заходи держави, бо нема таких терзів, на яких можна було б виважити, наприклад, все загублене багатомільйонним народом за час його двохсотлітнього пригнобленого існування. А що загублено дуже багато, то це ми бачимо на окремих індивідуумах. Визначні таланти нації здебільшого гинуть у нерівній боротьбі з асиміляційною політикою пануючого народу, не давши своєму кривому народові й тисячній частки того, що змогли б дати. І в масі українського народу констатуємо великий занепад культури й загальної освіти. Український народ, якщо й зберіг своє національне обличчя незіпсованим за тяжких умов життя, то виключно завдяки могутній творчій силі, що допомогла йому врятуватись од асимілювання. І ми не повинні нехтувати проявами цієї сили в окремій особі, а повинні допомогти їй розвинутись, бо того прагне весь народ інстинктивно. Ми повинні підтримувати цю силу національним вихованням.

Завданням такого виховання є *культивування сталих рис національного типу й боротьба з негативними рисами*. Нормальним і широким розвитком сталих здібностей душі нашого народу в молодім поколінні ми досягнемо гармонійного розвитку всієї нації, підвищимо її національну свідомість і культуру. Розуміння *сталих і негативних рис нації*, пристосування виховної системи до природи їх з таким наміром, щоб розвивати перші й нищити другі, взагалі потрібне для розвитку й культивування міцних і здорових духом і тілом осіб.

Розвиваючи далі цю думку, ми звичайно перейдемо й до третього принципу, що *національне виховання йде в ногу з вихованням особистості*.

Найважливішим для людськості буде виховання особистості, цебто виховання людини згідно з індивідуальним і вільним розвитком

її. Чим більше загал намагається підвести дитину фізично й духовно під загальний шаблон, тим важче буває в таких умовах пробитись на світ Божий індивідуальним здібностям людини. Сучасні економічні й соціальні умови відривають людину від дійсного природного ґрунту й штовхають її на шлях штучної боротьби за існування. В цій боротьбі людина, шукаючи рятунку, переймає все, що прилучає її до пануючої верстви людей і позбувається потроху свого індивідуального, особистого. Так гинуть у гонитві за матеріальним добробутом спершу всі зовнішні національні відмінності, що виявляються в одязі, в поведженні, а потім починається асиміляція внутрішніх.

Дитина тільки спершу живе реальним світом, спершу належить природі. А як тільки з'явиться в ній активність, то починається асиміляція, — вона зазнає впливів тих штучних умов, якими вже покалічено її родину. Расовий тип починає втрачати свої сталі риси, починається пристосування їх до вимог існуючих матеріальних умов, шкідливе для цілості його природи. Втрата сім'єю та оточенням своїх дійсних, природних сил замулює індивідуальні, особисті духовні нахили дитини, а тому й національні.

Дитина підлягає всім законам, яким підлягають і дорослі, й навіть у більшій мірі, ніж останні. Ми непомітно переймаємось поглядами оточення і в своїм поведженні керуємось цими поглядами. Діти не отстають від нас, копіюючи оточення. Ця титанічна сила тягне дитину не туди, куди вона природно простус, а куди показує або веде їй пануюча воля. Дуже рідко народам доводилося жити за своєю власною волею. Але там, де виявлялась уся сила національної волі, ми знаходимо надзвичайний розвиток духовних сил народу. Першими ступенями до такої національної волі буде виховання окремої особи, її духовної й фізичної природи, виховання її індивідуальної волі. На цей шлях вийшли вже деякі народи, що порвали всі зв'язки з традиціями старої виховної системи та старої схоластичної системи освіти. Розвиток особистості став там підвалиною здоров'я нації. Дитина там оточена особливою увагою й піклуванням, а розумовий і всебічний розвиток її є метою народного життя. І це глибоко-правдива теція, якої більшість, хоч і не розуміє, але до якої пасивно прагне.

Всяке насильство над природою ми назвемо злочинством, бо нема тих виправдальних мотивів, які дозволяли б уживати у вихованні примус. Цілі виховання поєднані з життям дитини, з її природою, і все, що ми хотіли б прищепити примусово, проти волі, буде гальмувати нормальне зростання її, мучити її тіло й душу непотрібними, шкідливими вимогами. Дитина витрачатиме сили свої на боротьбу з примусовими впливами і, звичайно, сприйматиме все те тільки зовніш-

не поверхово. Воно до певного часу держатиметься на ній, як полиск, але не змінить суті її. Все, що сприймається примусово, не за власною волею, не може як слід перетравитись дитиною, як і їжа, яку введено в шлунок примусово. Для дитини такою примусовою їжею буде все, що не сприйнято безпосередньо од нації шляхом спадку та інтуїції. І в цім випадку виховним завданням буде створити для дитини таку атмосферу життя, створити такі обставини, щоб вона всіма своїми індивідуальними нахилами розвивалась цілком нормально, щоб особистість дитини не порушилась під впливом несправедливих і нежиттєвих умов. Вона повинна бути оточеною таким життям, яке б найбільше відповідало її природі, яке б не калічило цілості психофізичної природи її світогляду. Найбільш бажаним у такім напрямі оточенням будуть батьки, сім'я, родичі, громада, нація, все своє, рідне: історія, література, мистецтво, промисловість і взагалі культура. Потім, як зміцніє своє рідне, повинно йти знайомство і розуміння чужої мови, чужого життя, чужої культури і так далі — од колиски, домітки і сім'ї до повного розуміння світу, але обов'язково через призму національно-сімейного виховання. Одно слово, йти треба шляхом природного розвитку, шляхом нормальних потреб організму, шляхом індивідуального та здорового розвитку особистості.

Національне виховання — не вигадка. Завдання його не створені людськістю штучно, а полягають у природних даних, в інстинктивному прагненні до самоохорони нації шляхом зберігання й збагачення позитивних національних рис, корисних у боротьбі за існування. Національним вихованням підтримується здоров'я нації й оберігається зростання внутрішніх творчих сил її від поганих і шкідливих впливів хворих націй. Здорове покоління із запасом життєвої енергії може забезпечити нації її культурний поступ, забезпечити їй суцільне існування як окремого міцного й здорового організму. Але такі покоління можуть вирости на здорових життєвих умовах, які не чужі їхній природі і ґрунтом для яких буде свій народ, своя нація.

Вивчення нації, її особливостей стає обов'язком усякого здорового виховання; це допомагає поставити молодий парост нації в ті нормальні обставини, в той світ реальних сприймань, які складуть дужу, сталу, суцільну й здорову людину, цілу, незіпсовану особу, яка вірить у свої сили, в свою міць, в свою націю, в своє призначення!

Тому національне виховання є єдиним вихованням, яке зможе задовольнити психофізичні вимоги дитячої природи, не зламає й не зіпсує її законів.

Це висновки з міркувань про природу людини. Але, закінчуючи свою розвідку, я бачу, що висловлено й обмірковано далеко не все,

що треба хоч коротенько сказати про ті невідворотні впливи деяких чинників, які почасти збуджують рідні нам почуття, а почасти збирають матеріал до національного виховання.

Насамперед ставимо на розгляд *звук рідної мови*, потім *дитячі забавки* і врешті *оточення*.

Раніше ми зазначали вже значення рідної мови та її поєднання з нашими сприйманнями; і нам залишається тільки зупинитись на тому фізіологічному процесі, який відіграє в психічному житті дитини пригноблюючу роль.

Фізіологи визнають, що в людині існують приймальні рефлекси і що з перших днів свого життя несвідомо й безцільно дитина здійснює багато рухів, які нам здаються спричиненими навмисне спеціальним психічним актом. Помічають, що діти раніше і швидше переймають рухи, які найбільше властиві предкам і в яких вони здобули звички. В перейманні таких рухів спадковість відіграє значну роль, і дитина кориться їй пасивно, мимохіть. Усе самостійне в дітях і вільне від волі інших належить минулому й дісталось в спадок од батьків — сила цього рівна інстинктові. Таким чином, під виглядом самостійності й волі виступає справді поєднання двох «фатальних обставин», — як каже Пере', — *спадкового прагнення до дій і природжених прикмет — чуття й розуму*.

Рідна мова з рядом принатурених рухових комплексів у цім разі найбільше приваблює педагогів і вихователів. Перші прагнення промовити звуки матерньої мови, пристосувати м'язи до відповідних рухів полягають у духовнім прагненні окремих індивідуумів наблизитись і поєднатись із своєю расою, своєю національністю. Разом з цим спадковим нахилом до подібних рухів виявляється духовна краса і висота розуму людського. Він завжди знаходить найвільніші шляхи у своїй творчій праці. Рідною мовою розум намагається майже інстинктивно ввести особу в безпосередні стосунки з своїм родом, своєю нацією, сполучитись з ними фізіологічно й духовно.

Далеко ще до того, поки дитина почне користуватися словами як образами думання; вона вживає окремі звуки. Тільки перший звук у момент появи дитини на світ буває рефлексорним, а далі утворення звуків має вже сліди асоційованого сприймання. Звуки з'являються як наслідок певних подразнень і часом не безпосередніх, а побічних. Навіть у відтинках звуків, в період до утворення слів, уже, як запевняє Прейєр, міститься більшість звуків, якщо не всі, які потім, пізніше, вживатиме дитина в мові, і навіть такі, які потім досить важкі для

* Пере', Правственное воспитание. Ст.272.

вживання. Завдяки великим здобуткам од своїх експериментів і спостережень Прейер підкреслив дивовижну роботу природи, що заго-
дя, за кілька місяців, готує дитину до вживання матерньої мови. Це
берє початок виключно в готовому, послідовно створеному фізіологі-
чному апараті та в тім природнім задоволенні, яке відчуває дитина
від вільного утворення рідних звуків.

Психофізична складність мови заважає нерозвиненому дитячому
організму відразу охопити її і втілити. І тоді, коли голосовий апарат
досягне потрібного розвитку, а рухові імпульси наберуть досить сили,
щоб збудити до праці м'язи горла, губ, язика, рота і т.д., тоді звук при-
стосується до рухів, і дитина зможе витворити різноманітні звуки.
Окремі звуки вона зв'язує потім у групи (слова й речення), і це ро-
бить так, як того вимагають особливості нервової системи. Але пер-
ші прагнення до вимови звуків цілком поєднані з розвитком м'язів
голосового апарату, тому таке поєднання вимови звуків, — каже
Селі*, — *«звичайно розглядається, як імпульсивне. Воно інстинктивне,
цебто втілене не шляхом навчання, а залежить од природженого зв'язку
між частинами нервової системи»***.

Такою є природа мови. Але потім до імпульсивно природженої ви-
мови прилучається свідомість, з'являються свідомі рухи, що виявля-
ються в прагненні дитини утворити потрібний у далім разі той або ін-
ший звук чи слово. Цей останній процес уже значно складніший, ніж
інстинктивна спроба дитячої вимови, і вимагає для своєї появи заше
збуджуючого імпульсу або зовнішнього сприймання. Матерня мова та
її звуки й бувають у дитинстві звичайно й переважно таким імпульсом.
Поеднання вільною творчістю нашої психіки в сфері рідних звуків із
задоволенням од такої творчості надає матерній мові тієї могутньої
живучості, тієї сили, якою володіє мова рідної нації і яка міцно збері-
гається молодим поколінням як найдорожчий національний скарб.

Глибокий зв'язок фізіологічного процесу з психічним ставить цей
останній у залежність од першого. Користування голосовим апаратом
і керування відповідними рухами в потрібній мірі заше вимагає пев-
ного розумового розвитку. З кожним активним рухом поєднана психіч-
на уява, з утвореним словом і реченням — думка. Цього навіть не треба
доводити: воно всім зрозуміле. Розвиток мови посувається разом із за-
гальним розвитком дитячого організму, і мова постійно з імпульсив-
ного надбання перетворюється в свідоме сприймання й уяву. До пол-
ного розуміння мови дитина доходить послідовною й тяжкою працею
й зусиллями активної волі. Зате здобуте стає єдиним з усією людиною,

* Селлі. Очерки по психологин детства.

** Курсив мій. Я.Ч.

а мова обертається в майже пасивний процес думання й розмови. Думка йде шляхом звички і, будучи поєднана з мовою, втілює образ та характер думання, відповідний мові народу, нації. Цим шляхом іде й творчість, і, певно, розуміння цієї залежності примусило Тургенєва творити тільки рідною мовою. Він дивувався, як можна писати й творити чужою мовою, коли своєю рідною не все можна висловити. Л. Толстой вважав уживання рідної мови в школі законним і природним, вважав, що тільки нею можна навчати й розвивати дітей.

Психофізіологічний ґрунт матерньої мови, звуки якої переплітаються асоціативними нитками з усім нашим життям, з розвитком нашого інтелекту, вимагають нас ставити рідну мову головним фактором у національній вихованні*.

Дитячі ігри. Значення дитячих ігор у вихованні національних нахилів дуже мало розглядалося в педагогічній літературі. А проте важливість їх очевидна. Досить придивитись до того, чим і як грається дитина, щоб побачити тут і спадковість, і особливість у способах, всіх діях і поведженні, які так виразно відрізняють українську дитину від російської, німецької та ін. І тут національність з її расовими рисами відбивається на іграх. Мені часто доводилося стежити за гуртками дітей од 3 до 5 літ. Склалися вони часто з дітей — жидів, українців, німців, поляків і великоросів. Не чуючи їхньої мови, я стежив за їхніми діями, поведженням, мигами і, не помиляючись, міг сказати, де чия дитина. Дитячі ігри — це рухи, якими дитина зміцнює національні здібності. Обопільний вплив ігор і національності з'ясовується природними здібностями душі знаходити рідне її природі і відгукуватись на все близьке і рідне. Природженість і тут відіграє певну роль. Правда, в дитячих іграх імітування має свої національні риси та хист. Тут ми повинні зазначити, що під назвою гри ми розуміємо не щось відокремлене від життя, домівки, а те, що виходить з вивчення навколишнього світу, з внутрішніх прагнень. Наприклад, дитина, лежачи в колисці, починає «укати» і багато разів повторює «у» або «угу»; вона бавиться тим, що дає їй задоволення органів чуття. Але ми помилились би, якби назвали простим актом цю складну психічну працю-гру, що часом буває не меншою за думання й творчість філософа. Утворення звуків є грою і водночас вищою роботою людського розуму. Пізнаючи світ, сприймаючи й реагуючи на його впливи, дитина, граючись, дістає свідомі досвіди. Тут звуки, видимі речі, поведження близьких людей, нарешті, її власна творчість, переплітаючись і впливаючи обопільно, надають іграм усіх ознак нації, раси. Досить прига-

* Більш докладно про психофізичні основи рідної мови ми говоримо в нашій статті — «Національність і національна школа».

дати своє дитинство, свої ігри, взяті з життя свого народу або рідної природи, пригадати все, чим ми цікавились, чим бавились, і порівняти з такими самими іграми російської, жидівської або якої-небудь самоїдської дитини, щоб з'ясувати те, що відрізняє духовне обличчя дітей різних національностей.

Перші дні, місяці й роки бавиться дитина звуками, рухами, своїм тілом, пізнаючи себе і навчаючись відрізняти своє «я» від іншого світу. Вивчаючи світ, дитина намагається здобути спритність в іграх, оволодіває мовою, набуває звичок, розумово росте й розвивається. І чим ґрунт оточення рідніший, тим дитячі ігри ліпше виявляють духовне і фізичне зростання національних особливостей роду.

Діти, граючись, переймають усе, що роблять їхні батьки. І це їм дуже подобається, бо це найлегше й найзручніше імігувати: воно їм рідне. Через те вони таким іграм оддають найбільше часу. Воно й зрозуміло, коли дивитись на ігри як на певний ступінь розумового розвитку. Коли ми переглянемо ігри наших українських дітей, то в них ми побачимо все життя дорослих, звичай їх, побут, поводження.

Так само й у всіх народів, бо в цім полягають закони психофізичної природи, яким мимохіть підлягає дитина. Потреба в діяльності, поєднана з розумом людським, досягає найбільшої широти й висоти у відповіднім оточенні. Майже весь розумовий досвід дитина дістає в іграх.

Боротьба за потрібні умови життя надає нахилів до сприймання всіх ознак нації. Нація, як рід істоти, рядом попередніх поколінь постачає новим поколінням готові інстинкти до цієї боротьби. І такі інстинктивні нахили, коли не знаходять відповідного ґрунту, не атрофуються в людині, а перетворюються часом у шкідливі форми ігор, щоб задовольнити спадкову потребу. Тому тільки той рід істот буде пристосованим до життєвих умов, у якого такі расові особливості духовних нахилів буде виховано, буде зміцнено відповідними працюваннями. Ґрунт таких працювань-ігор дитина знаходить завжди в своїй сім'ї, родині, в своїм народі, в своїм соціальному житті, цебто в національному вихованні. А тому не можна байдуже дивитись на те, чим, як і з ким дитина бавиться. І тут так само потрібне пристосування до природи дитини, до її національних нахилів.

На склад дитячої психіки впливає оточення й соціальний та економічний стан, у якому перебуває нація*. Мова як засіб думання формується під впливом оточення. Характер нації відбивається на мові

* Докладніш про вплив оточення мною говориться в статтях: "Моральне впливання в справі виховання" і "Сугестія і педагогія".

настільки, що за мовами Гете, наприклад, написав характеристики найголовніших європейських націй. Що ж торкається повождення, наших звичок, то вони настільки поєднані з нашими думками, уявленнями й образами, які сприйняті нами від оточення як готові ідеї, що ми потім все життя не можемо позбутись їх. І нема того штучного вигаданого світу, який міг би в достатній мірі замінити рідну сім'ю й природу, рідне оточення. Все вигадане буде некорисним для дитини, як некорисно пересаджувати рослину на чужий їй ґрунт. В цім полягає природність національного виховання.

Чим ґрунтовніше розглядатимемо природу дитини, чим яскравіше уявлятимемо весь процес утворення ідей і складання їх у комплекси, тим міцнішими будуть наші переконання в потребі й законності національного виховання. Потребу його для нашого молодого покоління ми й обстоюємо, щиро бажаючи добра йому і взагалі всій нації.

Цим я закінчую свою розвідку. Я розумію, наскільки вона далеко стоїть од справжньої наукової праці, але мої прагнення обмежувались з'ясуванням поставленої в заголовку проблеми, бо правильне висвітлення її так само важливе, як і взагалі всі питання, що торкаються дитини. Щодо національного виховання, то в момент відродження націй воно набуває надто великої ваги. Це й примусило мене писати про нього.

Ідея національного виховання, повторюємо, не є вигадкою: *вона виходить з природи духу всякої нації, з її спадкового прагнення до діяльності, з інстинкту самоохорони, із прагненням до природного збереження національного здоров'я.* Для задоволення цього звичайного прагнення потрібне відповідне виховання, яке, йдучи поруч з життям, мало б ґрунтом природу дитини і яке б гармонійно розвивало фізичний і духовний бік її. Таким природним вихованням буде *національне виховання*, вільне од всяких тенденцій і вузькопатріотичних цілей.

Проблеми виховання й навчання в світлі науки й практики.

Збірник психо-педагогічних статей. Кн. I. —

К.: Друкарня Першої Київської

Артелі Друкарської Справи, 1913. — С. 9—37.

I

Учитель. Міркування й праця в його діяльності

I. В особі вчителя ми маємо ту культурну силу, що несе людям світло, знання й поступ. Учитель у своїм ідеальнім ореолі займає значне місце в еволюційному рухові людської думки і в духовній творчості людства взагалі. Його праця не обмежується й не вичерпується самим навчанням, а охоплює все, що торкається виховання молодого покоління і втілення в нього високих людських ідеалів і думок.

Вплив особи вчителя іде далі, поза школу, в народ. Учитель є зразком, його поведження — прикладом для дорослих. Тому він повинен піклуватися не тільки про добро дитини, а й про добро дорослих, добро майбутнього народу і всієї людськості.

І чим більше він розширить коло своїх обов'язків, чим міцніше їх зв'яже з добром об'єктів своєї праці, чим глибше загляне своїм духовним зором у наслідки від свого діла, тим суворіше поставиться він до своєї особи, тим наполегливіше вимагатиме від себе виконання своїх обов'язків.

Працюючи на полі людської просвіти, учитель прищеплює молодому поколінню свої знання, свої моральні переконання, свої чесноти. Тому на нього лягає велика відповідальність перед людськістю та тим народом, серед якого він працює. Розуміючи всю вагу і значення такої відповідальності, вчитель повинен завжди себе перевіряти і з великою обережністю проводити ідеї в життя; він повинен віддавати свої знання, свої чисті поривання, свій талант на добро і користь дитини. Перевіряючи свою працю, учитель кристалізується морально. Працюючи невтомно для інших, свідомий своєї відповідальності перед дітьми народу, перед їх світоглядом, учитель не ставить собі в заслугу чесну й щиру працю. В цьому природний імпульс до вищого життя.

Педагогові більше, ніж кому іншому, потрібно удосконалювати свій внутрішній зміст, дбати про розвиток чеснот, бо самі знання без морального життя не зроблять його авторитетною культурною силою в громадянстві. Йому не можна і не годиться застигнути в однім раз назавжди створенім зразку. Вчитель повинен поступово розвивати-

ся. Але для справжнього вчителя не досить досягти досконалості у методичних способах, бути гарним методистом: йому потрібно досягти певної духовної висоти моральних переконань. Яка ціна його педагогічним знанням, коли він п'яниця, шахрай, взагалі нечесна, груба людина? Уміння навчати не є кінцевим ідеалом учителя. Мало передати самі сухі, мертві знання — треба прищепити дитині, що є найліпшого в людині, вкласти в неї свою високу душу.

Маючи справу з живою істотою, а полем своєї праці чутливу душу дитини, вчитель повинен зберігати її духовну цілість, одночасно виховуючи в душі ідеальні людські прагнення. Центром життя вчительського є його шкільна праця. Тут його щоденні турботи. Це є головним нервом його думок, турбот і духовних інтересів.

Учитель — довірений народу, довірений нації у вихованні й освіті нового покоління. Йому вірять, на нього покладають найдорожчі надії. В його руках майбутнє народу, доля й щастя країни.

Отже, щоб бути справжнім прикладом для інших, треба, щоб учитель досяг висоти загальнолюдських чеснот, безупинною працею виховав себе, поліпшив і удосконалив свої здібності та виробив власний характер і волю.

2. Міркування й праця — найперші чинники нашого удосконалення.

Коли б людина не могла обмірковувати свої вчинки, передбачати наслідки від них, коли б не здатна була затримувати в пам'яті випадки та розуміти по аналогії, вона прирівнялась би до нерозумних тварин, не мала б здатності до розумового розвитку і виховання.

В першій періоді життя людини думки її хаотичні. Вони як наслідки емоційних переживань з'являються й зникають без системи, без порядку. З часом ми здобуваємо владу над ними і спрямовуємо їх згідно з вимогами моменту. Ми відкриваємо їм певний шлях, якого вони додержують у своїх поєднаннях. Потім ми не даємо їм розпорозитись, обмежуємо їх певними рамками. Збираючи їх в окремі групи, ми надаємо їхньому потоку потрібного для нас напрямку.

Але скільки ми бачимо в житті людей, котрі, як діти, не мають волі над думками, над міркуваннями! Воля ослаблена емоційними враженнями, і вона живе і діє під їх силою. Людям здається, ніби так легше і простіше жити, не потрібно зусиль, щоб затримати, припинити цей калейдоскопічний плин думок і почуття.

Невільність у думанні буває тоді, коли людина не виробила в собі здатності обмірковувати завжди свої вчинки. Розслаблена розумова діяльність затримує творчість і самодіяльність. Ми безсилі зупинити потік думок, фіксувати їх на бажаній ідеї.

Тільки наполегливим повсякчасним обмірковуванням намірів та вчинків своїх ми можемо досягти ясного розуміння своїх цілей.

Тримавши на одних ідеях усю свою увагу, ми привчаємося розглядати всебічно їх впливи і здобутки; на інших ідеях ми не зупиняємось,

обходимо їх, не звертаючи на них ні уваги, ні думок. Таким чином, варті і корисні для нас розуміння ми зміцнюємо в собі увагою до них.

Педагог особливо повинен уміти володіти своїми емоціями й думками. Його праця сповнена несподіванок і подразнень. Невільність у сфері міркування може завдати смертельної рани його моральності. Його невміння скупчувати всі думки на одній ідеї знищує в нім послідовність і цінність його праці, гальмує його ліпші й найдорожчі поривання.

Кожний крок свій учитель повинен пильно розглянути і обміркувати, процидіти крізь решето знання й досвіду. Кожний його помилковий крок — це не просто хиба, а майже непоправна шкода. Тому педагогові потрібно завжди передбачити наслідки в майбутнім від свого поводження, своїх слів і вчинків.

Усім апаратом думання та почуття вчитель повинен володіти цілком і певно.

Звичайно педагог концентрує свої міркування навколо своєї праці. Все життя його — безперервна праця на користь інших. І нагородою за таке життя буде задоволення від розуміння, що діло виконано свято.

Удосконалення себе та посилення віри в своє власне призначення на землі твердо і непохитно ведуть його до щастя й душевного спокою, коли ідейності його праці не зможе затуманити і матеріально злиденне життя.

Внутрішня енергія веде людину до дій, а дії викликають міркування, що підтримують рух енергії, збільшують здатність до продуктивної праці і зміцнюють розуміння необхідності праці в житті. Міркування й дії ідуть поруч у своїм розвитку. І одні без одних гублять силу і значення в удосконаленні людини.

Людське життя надто коротке, а час учительської праці і того менший. І чим раніше учитель виробить у собі добродійні педагогічні звички, любов до праці й виховає в собі міцну волю, тим певніше увінчаються його старечі роки свідомістю, що він виконав на землі те, що йому призначено було.

Праця облагороджує особу. Самовиховання допомагає радісно й упевнено виконувати працю якнайліпше, чесно і, можливо, ширше виконувати педагогам свої людські обов'язки.

Стояча вода гніє. Текуча, набираючись сили і міці в боротьбі з перешкодами, власними грудьми прориває собі річище, по якому невинно несе себе — чисту, прозору.

Повсякчасна праця над собою очищає душу і серце від намулу й життєвого бруду. Вона дає силу нести свої ширі поривання не засміченими неправдою до кінця днів.

Чесна незаплямована праця педагога вимагає виховання в нас таких чеснот, рис, як *справедливість, добрість, терпіння, любов*. Вони покажуть учителю певні шляхи, як досягти цілей і завдань справжньої педагогі-

ки. Виховання їх у нас освітить наше життя сяйвом найвищого ідеалу й дасть сили пронести весь тягар учителювання радісно й нехибно.

II Справедливість

Особливо велику роль в шкільнім житті вчителя відіграє почуття справедливості, що є для його праці й його впливу важливою моральною силою. Тому вчителеві потрібно здобути ясні погляди на цю людську чесноту й виховати себе згідно з її вимогами.

Мотиви справедливості полягають у співчутті до страждань інших. Жалість, або співчуття, властиве людині й виявляється в ній як факт людської свідомості. Пережиті страждання перешкоджають нам завдавати їх іншим, затримують від шкоди для інших (до котрої хтось примушує нас), затамовують злобу й егоїзм. Учителеві більше, ніж кому іншому, доводиться переживати почуття, поєднані з жалістю і стражданням.

Сучасна російська школа надзвичайно багата на такі переживання. Чиє серце не боліло і чия душа не розривалась тут від тих мук, що витерплює дитина від шкільної науки? Жалість до нещасних жертв шкільного формалізму не дає нам спокійно брати участь у сій вакханалії примусу й лицемірства. І коли ми маємо мужність, то непохитно боремось за потоптані людські права дитини; в протилежнім випадку ми оправдуємо свою участь всякими езуїтськими міркуваннями та необхідністю компромісів у нашій праці.

Більшість педагогів мають нахил до останнього. Ми вважаємо за краще мучити себе докорами, шарпати потай свою душу, навіть після кожного злочинного й ганебного вчинку обливати узаголов'я слізьми каяття, замість того, щоб бадьоро стати до виховання себе, аби не мати таких мук совісті.

Обов'язки, що накладає на нас учительська праця, пов'язують нас морально з цілями шкільної освіти. І щоразу, коли ми ухиляємось від справжніх цілей освіти, то шкодимо дитині. Ця шкода вражає нас як несправедливість, яку ми чинимо свідомо. Розуміння цієї несправедливості й наші внутрішні переживання примушують нас дотримувати поставлених обов'язків як морального закону. Ми зміцнюємо їх у собі міркуваннями, аби свідомо не порушувати їх і тим убезпечити дитину від шкідливих страждань.

Учительська праця тільки за виключних умов позбувається свого примусового характеру. Тому дуже рідко одержує дитина в школі вільний гарний розвиток. Здебільшого, навіть у масі, на дитину там чекають фізичні і духовні страждання.

Сльози часто течуть у цьому «храмі науки». Шкільні будинки сповнені скаргами, ворогуванням, ненавистю, а то і розпачем. Нелюдськими засобами збуджуються в дітях погані шкідливі почуття, розвиваються і ростуть у школі душевні хвороби, занепащуючи чистоту і красу дитячої душі.

Як не схвилюватись учителеві від цієї неправди! І чи не прокинеться в нім співчуття до цих мук і страждань дитячої душі? Адже він не може не бачити, як зневажено права дитини.

А коли педагог часом не бачить, часом серцем не відчує цих страждань, то в нього є ще розум, яким він може відчути їх в дитині. А дійти до розуміння цього він повинен.

Треба розвинути душевний слух до чужих переживань. Треба навчитися відчувати страждання чужої душі. Треба прихилити своє серце до життя. Тоді з'явиться і природне розуміння справедливості.

Ми живемо нелюдським життям доти, поки не зрозуміємо, що для ближнього це так само злочинно, як шкодити людині фізично, завдавати їй тілесного болю. Розуміти страждання, які я викликаю своїм поведінням в інших, є першим ступенем морального удосконалення. Найперша наука нам — не робити іншим того, чого не хочемо, щоб нам чинили. Останнє обертається в головне правило справедливості, коли його ми повинні свідомо брати за наше повсякчасне правило морального поведіння. Переносячи його до школи і застосовуючи до дитини, ми повинні ще розширити його і збільшити вимоги до себе. Царина прикладів справедливості надзвичайно велика, бо ми маємо діло з групою осіб, де психіка інша, ніж у дорослих, де розуміння мають індивідуалістичний відтінок дитячого віку. Ми повинні розвинути почуття справедливості до найширших меж, до найбільшості чулості.

Шлях до такого самовиховання показують нам наші людські почуття і наші розуміння дитячої душі.

Схильність людини до влади, до панування над подібними їй істотами, до егоїзму, гніву, наша дратівливість та нестриманість найбільше завдають страждань іншим, а в школі — дітям. Але так не повинно бути. Я розумію, що праця вчителя за сучасних умов тяжка і ненормальна, але й відповідальність його перед своєю совістю надто велика.

В житті взагалі справедливість кладеться в основу нашого поведіння, нашого ставлення до інших. А тим паче це потрібно в школі. Тут на кожному кроці можна ламати права на вільне, незатримане життя дитини.

Обопільна праця вчителя й учня по кілька годин на день, при певній залежності один від одного, потім вимоги програм і вимоги шкільної адміністрації — все це сповнює життя школи такою кількістю впливів і сприймань, що природно доводиться від учителя вимагати більше, ніж од звичайної людини.

Це відчувають усі, кому доводилося ставати свідомо до праці педагога. Особливо, коли вчитель не має волі погодити свою працю з вимогами дійсної педагогіки, коли він є в школі знаряддям чужої волі. Ненормальність відносин учителя й учня особливо виразно виявляється переживаннями од незадоволення з своєї праці та її наслідків.

Кожний відчуває, що він, педагог, часто буває причиною дитячого горя, дитячих сліз і страждань. Кожний розуміє, що так не можна, що дитина вимагає до себе справедливості і співчуття, що без справедливості не зменшити страждання дітей та своїх власних гризот і мук совісті.

Обов'язки щодо живої людської істоти повинні бути вищі за обов'язки до програм, наказів, циркулярів. Центр ваги шкільної праці — дитина; і дивитись на свою працю, як на службу, — ненормально, не по-людському. Не можна обертати себе в канцеляриста, придатного до мертвих бумаг, а не до праці біля живих людей.

Справедливість є чеснотою, яка в школі ґрунтується на добрі дитини. Вона властива людині. Але не слід плутати її з чиновницькою або службовою справедливістю. Ця справедливість є вигаданою чеснотою, придатною для додержування певного порядку. Вона егоїстична і бездушна, байдужа до страждання інших. Для неї один мотив — службові обов'язки. Зовсім іншою є справжня справедливість. Вона має безліч мотивів, і в педагогічній праці всі вони ґрунтуються на добрі й користі для дитини.

А складна природа дитини утруднює розпізнавання справжньої користі порівняно з тією, що нам здається. Так, напр., часто в педагогічній праці вдаються до примусу над дітьми, що лінуються вчитись. Поверхова справедливість ніби виправдує застосування такої кари. «Ти дома полінувався, то повчи тут, у школі, зо мною», міркує вчитель і зостається з дитиною, як усі порозходяться із школи. Здається, ніби справедливо, ніби так і треба. Але водночас можуть з'явитися кілька мотивів, які руйнуватимуть підвалини попередніх міркувань учителя. Такими можуть бути: 1) я застосовую примус, а силувати дитину — це моральний злочин; 2) я не знаю справжньої причини її лінощів; може, це через фізичне слабування, мені невідомо; 3) можливо, що дитина від природи розсіяна і неуважна, а тому безсила запобігти лихові; 4) нерозуміння дитиною мови, загальна неталановитість її і т. ін., словом, мотиви, які ясно доводять учителеві, що оправдатись він може тільки службовою, чиновницькою справедливістю, а не загальнолюдською. Він відчуває, що справді користь для дитини була б не від того, що він застосовував до неї, а від чогось іншого, чого він зараз не знає, або що він тільки невиразно уявляє собі і неясно відчуває серцем. Мотиви ці з'являються часто наперекір нашому досвідові, переконанням і практиці. І ми бачимо, що наші принципи справедливості хитаються, бо ґрунтуються на непевних підвалинах.

Міркування та спостереження допоможуть нам знайти справжній мотив того чи іншого вчинку дитини, знайти справжні причини його. А останнє допоможе бути нам справедливішими в своїй праці. Виховуючи себе таким чином, ми виконуємо наше людське призначення.

Коли хочете дати дітям задоволення, радощі й щастя, будьте справедливими до них, виробіть у собі чуйність до їх страждань, до горя, до їх переживань. Виховуйте уважність до малої людської істоти, щоб уникати в праці вчинків, які матимуть хоч би натяк на неправду і незадоволення.

Дуже було б добре назвати випадки несправдливості в шкільній праці. Але це неможливо. Провести точно лінію, де вчитель удасться до насильства, а де ні, — неможливо. Як часто доводиться бачити несподівані сльози дитини там, де ніби не було ніякого примусу. Справді — «ніби». Трапляється, наприклад, такий випадок: читає дитина і робить у слові помилку. Учитель зупиняє її, пропонує уважніше прочитати слово. Дитина знову помиляється. Учитель вдруге пропонує їй прочитати слово гарненько. Але раптом дитина розілачється. Учитель не розуміє, чого вона. Він не застосував ніби ніякого примусу, не примував її, а дитина, певне, пережила якісь страждання? Певне, вона мучилась і хвилювалась до того? І справді, трохи більше уваги і спостереження — і ясно було б, що дитина розхвилювалась після вдруге неправильно прочитаного слова. Шкільна праця і душа дитини — ще не досліджене поле. І поки там будуть старі методи вчителя, доти повно в ній буде несподіванок і насильства, доти ми не зможемо зважити впливу праці на дитину. Все залежить цілком од відносин і чуйності вчителя, од його поважання прав дитини, од глибини розуміння такої чесноти, як справедливість.

Справедливість повинна стати в учителя його натурою, обернутись у його природну чесноту. Тоді тільки ми можемо чекати від його праці найліпших наслідків.

«Не шкодь дітям», — повинно бути повсякчасним правилом справжнього педагога, і рівнозначне йому — *«будь справедливим до дітей у своїй праці»* — стане центром його педагогічних прагнень.

Виховати себе так — значить досягти загальнолюдського ідеалу справедливості. Учителеві це дуже потрібно і важливо. До цього ідеалу він повинен прагнути і відповідно дбати про самовиховання і вдосконалення.

III Добрість

Ніщо так не прихилиє дітей до вчителя, як його шира, сердечна добрість.

Людина родиться простою, відвертою і доброзичливою до всіх. З довірою і ласкою вона запобігає дружбі і лагідного ставлення до неї всіх. Немає в ній ворожнечі до інших, хоч би це були вороги її. Вона згодна однаково ласкаво пестити і любити лева і ягня, змію і голуба, віщу і вовка, друзів і ворогів своїх. Тому дитина — символ любові та незлобності.

Але згодом зерно добра і любові розпорошується об життєву скелю людського егоїзму, злоби та вигаданих умовностей. Природна доброта покривається брудом життєвої жорстокості і перетворюється в недовіру й ворожнечу.

Навіть моральний вплив педагога часто зменшується перед силою життєвого досвіду. Оточення з пристосованими до життя правилами поведінки, з їх умовною мораллю охоплює дитину, що легше підпала прикладам, ніж словам, хоч би й гарним, високоморальним, але тільки словам. Коли дитина дуже рано звикає керуватись прийнятими правилами поведінки, егоїзм і жорстокість, що навкруги оточують її, прищеплюються так міцно, що дитина, ніби загіпнотизована, губить свою дитячу простоту, одвертість і безпосередність. Егоїзм перемагає інші почуття.

Ця риса не покидає дитини й до юності, коли починає переважати вже розумове життя, коли власними логічними висновками поєднується життя з громадськими ідеалами добра і складаються моральні переконання юнака, коли з'являється потреба погодити особисте добро з добром громадського організму. Тоді починається перебудова поглядів згідно з моральними поглядами тієї спеціальної верстви, до якої належить юнак.

Любити дитину — значить робити їй добро. Виховання душевної доброти і чуйність серця забезпечують нам виховання і любові до дитини. Правда, нелегко з маленького зернятка викохати велике гіллясте дерево. Потрібна тривала і уперта праця, щоб скинути із себе егоїстичне нашарування шкідливих поглядів оточення.

Триматись певних переконань можливо, але це вимагає від людини дуже наполегливого самовиховання. Емоції — вороги нашого розуму. І останній не завжди міцно володіє першими. Тому загальна наша доброта часом дає місце гніву і злому почуттю. Велику треба мати силу волі, щоб в емоційних роздратуваннях утриматись і не зламати моральних переконань. Це можна сказати і про доброту, що так часто нехтується в шкільному житті.

Шкільна праця нервує людину. Роздратовує і підвищує настрій духу, напружує весь організм. Увесь ненормальний устрій праці, її складність та відповідальність спонукають учителя до вчинків ненормальних, і хвилинами губить він іноді послідовність і логічність у вчинках. Це дуже до того шкодить особі вчителя. Учителеві особливо не годиться бути таким слабодушним, щоб давати змогу перемогти тимчасовим почуттям над сформованими, зміцненими досвідом і вихованими моральними поглядами.

Найліпшими ліками знесиленої волі педагога є розуміння і визнання своїх помилок, усвідомлення своєї моральної недбалості. Розуміння власних помилок збудить приспану мертвими обов'язками совість, а міркування про вчинки викличе в нас самокритику і пом'якшить серце в наших присудах і водночас принесе заспокоєння нашим нервам.

Добрість учителя поєднана з шкільним щастям дитини. Добрість його приваблює дітей до його особи. Вона родить любов у дитини до вчителя і сповнює школу сяйвом ласки і незлобності.

Добрість учителя відбивається добродійно на загальнім щасті всієї школи, себто дітей, батьків їх і вчителя. Вона веде до взаємного порозуміння, до взаємної помочі сім'ї й школи. Вона наближає одно до одного школу й батьків.

Широке і глибоке розуміння своєї відповідальності перед дитиною й батьками доводить нас до зміни настрою нашої душі і серця у відносинах з дитиною. Однак таке розуміння формується пильною працею над собою, самоаналізом, переживанням мук власної совісті. Огнем власних страждань очищається душа!

Як часто ми буваємо щедрі й швидкі на кари для дітей? Не раз, знервовані й розлютовані, не зважаючи на очевидну певинність дитини, ми не можемо задавити в собі злого почуття до неї! Як часто ми противні самі собі від несправедливо жорстокого обвинувачення дітей!

Учителя педагогічною працею поставлено в особливо високоморальні умови. Його особа надто висока для дитини. І вибух у ній злого почуття негативно впливає на дитину і прищеплює погані звички на все життя. Нестриманий учитель може покласти на дітей тавро нестриманості і зла. Добрість же вчителя впливає надзвичайно позитивно на формування моральних поглядів і переконань дитини. Прищеплюючи дитині добрість, ми прокладаємо шлях до вищих чеснот.

Добрість — це річ необхідна для вчителя; вона — підмога в його тяжкій праці. Для уважного до дитячих душевних вад учителя маленька людина — школяр — перестає бути невдячним матеріалом. Душа дитини під впливом доброти вчителя розкривається, і освітлюються в ній потайні куточки її переживань, її внутрішнього життя. Приховане і нерозгадане суворим і недобрим учителем, стає ясним і одвертим для людини, яка виховала в собі добрість.

Добрість творить чудо: німі балакають, сумні стають веселими, мовчазні — балакучими, мляві — жвавими. Вливається життя в шкільну мертву офіціальність. *Добрість вкладає в школу душу, оживляє її.*

Тому виховання доброти в особі вчителя потрібне, щоб вливати в працю життя і сповнювати щастям дитячі роки шкільного навчання. Добрість — це одна з тих чеснот, які наповнюють особу вчителя душевним спокоєм і солодощами перемоги над злом і егоїзмом.

IV Терпеливість

Багато допомагає і полегшує працю вчителів його терпеливість. Уміння терпеливо переносити не тільки вагу праці, але і страждання — урівноважує натуру людини.

Терпіння — це та чеснота, що урятовує від гніву, сумування, меланхолії й нудьги. Хто вміє терпеливо перенести й затамувати свої душевні страждання, той має владу і над фізичними.

Уміння затамувати страждання виховується нелегко, але хто ним володіє, той уже менше страждає. А кому найбільше доводиться страждати в сучасній житті, як не вчителів, і особливо вчителів підвладних націй. Всю його працю засіяно колючим терном. Кожний ступінь свідомої праці завдає йому глибоких душевних ран і мук. І це так не дні, місяці, а роки!! Тут потрібне глибоке виховання в собі мужнього терпіння з надією на кращу долю, яка вдаліні ледве миготить.

Ми не можемо уникнути страждань, але маємо змогу зменшити їх вплив. Ми повинні в повсякчасній боротьбі з душевною квалістю виховати міць волі й уміння спокійно зустрічати всяке лихо.

Потрібне уважне ставлення до своїх моральних переживань. Виховання морального пуризму веде до того, що воля панує над емоційними переживаннями. Страх перед фізичними і душевними болями ослаблює волю подвійно. Страх нахилає уклінно моральну площину, по якій людина котиться до абутії (безвілля), до моральної розпусти.

Я знаю педагогів, які спокійно й по-людському поведуться з дітьми, поки не чути про приїзд начальства. Але проходить чутка, що повинно заїхати начальство до школи, і раптом учителі міняються. Раптом падає педагог із своїх високостей і доходить у своїй поведінці до неморальності. Нервуються, лають, докоряють, зляться, карають, не розбираючи ні правого, ні винуватого, і навіть навчають обманювати. О, коли б вони знали, як оцінюють їх тоді діти! Коли б вони знали, яке злочинство чинять вони їхньою мораллю! Які переконання прищепляють дітям! Та куди! Засліплені страхом, вони втратили здатність критикувати свої вчинки. Воля їх ослаблена і вся психіка життя скупилась на «навісній ідеї». Те саме спостерігаємо в повсякчасній праці. Зайдіть до класу молодого й навіть талановитого вчителя, і коли ви ще до того особа «влада імуша», то знайте, що талановитий педагог втратить звичайний спокій, терпеливість і навіть логічну послідовність у своїй праці. Звісно, що не до кожного це можна застосовувати, але відомо, що такі страждання, як страх, душевний гнів, хмурі думки, сум, найбільше впливають на наші дії, найбільше виснажують волю і призводять до вчинків, що не відповідають нашим моральним переконанням.

Дратівливість нашого організму розвивається тим скоріше, чим менше спиняємо її в собі. Школа ж дуже багато дає приводів до роз-

дратування. Нас нервує й те, що учень човгає ногами, що скриплять пера, що учень розлігся на парті, що не сидить прямо, що завів балачку, хоч і стиха, не дивиться на нас або тримає руки під партою тощо, і нарешті нервує навіть нерозуміння учнів, їх неухважливість і тін.

Але пошукайте причину всього цього і побачите, що винен тут учитель. Терпеливі і поблажливі в звичайнім житті, ми в школі не можемо спокійно бачити ламання дитиною заведеного порядку. Нас нервує, що дитина не обертається в машину і повсякчасно порушує заведений порядок.

Педагог — це людина, що має багато приводів до самопевності та схильність вимагати від дитини, щоб обов'язково наслідувала вона його приклади. У самопривабі, втрачаючи терпеливість до дитячих вчинків, ми часто силуємо волю дитини, нервуємось і дратуємось, коли щось суперечить нашим домаганням.

І буває, якщо хто допустив у шкільній праці нетерпеливість, нервовість, бо не виховав у собі звички володіти собою, той і при свідомості своїй не може ухилитись від неморального вчинку. Тоді потрібні бувають надлюдські зусилля і надзвичайні прагнення там, де потрібні були б у свій час звичайнісінькі бажання.

Ми порадимо педагогові кожного дня, після роботи в школі, аналізувати всі свої вчинки в спокійній обстановці, розглядаючи всебічно свої найдрібніші переживання.

В таких повторних переживаннях пригаданого із своєї праці оповлюється душа, м'якшає серце й виховується воля, і вчитель набирає нової сили для боротьби з самим собою за щастя дитини.

Чим частіше ми звертаємось до нашої совісті, тим вище ступаємо морально.

В сучасній учительській праці не можна повільно працювати, не можна принатурюватись до вимог дитини, хоч це обов'язково треба робити. Педагог мусить невпинно йти вперед і вперед, давати дитині нові й нові книжні знання, бо перед ним стоїть страхіттям програма і ухилитись від неї він не має волі. Перевантажуючи дитину, вчитель працює надмірно і нервово. Нервує і знесилює дитину. Отут причина й необміркованості вчинків, і прискорених помилкових присудів. Отже, завжди вчителеві треба мати на увазі права дитини й святі цілі школи. До того ж повинен він загартувати свій характер, щоб терпеливо переносити всякі неприємності.

Педагог, що не розуміє як слід усієї відповідальності своєї праці, не може бути досить поблажливим до дітей: він буде обвинувачувати в своїх невдачах дитину, нарікати на її зіпсовану натуру, вимагаючи від дитини покірливості та безумовного визнання свого високого авторитету і кладучи через те в основу своїх вимог особистий жорстокий егоїзм.

Учитель особливо мусить пам'ятати, що наші присуди не безгрішні, а справа виховання дитини надто делікатна, глибока. Щоб до-

чекатись успіху від своєї праці, вчитель повинен терпеливо і вибачливо чекати на той час, коли його вплив матиме гарні наслідки.

Дерево повільно і терпеливо можна пригнути до землі і дати бажаний напрям, а спробуйте нагнути одразу, і дерево переломиться. Те ж і в навчанні та вихованні дітей.

Щоб не калічити дітей, щоб менше було пережито нами мук за наші вчинки й дії, навчимося витримки, поваги до дитячих вчинків і хиб, а головне — терпеливості і терпіння у наших вчинках і вимогах.

V

Любов до дітей

Любов до дитини — це любов до ближнього, взагалі до людини, але вона має в собі деякі особливі риси. Ми не сподіваємось від неї своїй особі ні добра, ні користі. До цього приєднується почуття жалості до слабшого й меншого, котрому потрібні ласка і любов, як світло і тепло рослинам, щоб нормально рости й розвиватись. Любов до дитини криється глибоко в природі людини: вона інстинктивна.

Любов до дитини ідейна й чиста. Од неї ми одержуємо задоволення й утіху. Найтяжчі жертви заради неї є щастям і приємністю. Ми відчуваємо радість у собі, коли посіємо любов і добро в серце дитині, коли збудимо в ній гарні почуття, коли сповнимо душу її блискучою радістю і задоволенням.

Любов примушує нас думати про інших, дбати про їх добро і вносити в їхнє життя спокій душевний. І ми, виконуючи поставлене завдання, здобуваємо й собі щастя: розвиваючи навколо себе добро, радість і приємність, ми відчуваємо їх у собі.

Але тільки постійною працею над собою, систематичним самовихованням можна розвинути в собі зерно альтруїзму в загальнолюдську любов. У нас природжений альтруїзм до сім'ї, роду, нації, але щоденні турботи про шматок хліба серед умов сучасного економічного й соціального життя надають нашому альтруїзмові рис егоїзму. Ми починаємо любити тільки те, що дає нам приємність та задоволення, що так чи інакше корисне нам. Альтруїзм і егоїзм у поведженні людини тяжко переплітаються між собою так, що іноді неможливо розмежувати їх.

Відкиньмо, отже, намул неширості і себелюбства, забудьмо власну особу так, щоб її добро не заважало розглядати справжні причини наших вчинків.

Нема нічого нормальнішого, як любити інших, і особливо дитину. Але як рідко ми зустрічаємо в світі, щоб любов було покладено в основу наших вчинків і особливо в наших відносинах з дітьми. Чиста, шира

до самозабуття любов у матерів. Та коли вона притаманна одній половині роду людського, то притаманна всій людськості. І тільки ненормальними умовами життя, де панує особистий егоїзм, та нашою невихованістю можна пояснити те, що так занехаяно в житті що чесноту.

В своїй педагогічній праці вчитель має досить приводів виявляти над маленькою людиною з її фізичною і духовною кволістю свою волю, владу і егоїзм; Але ж ця дитяча кволість навчає поважати й любити в незміцненім організмі ту божественну гармонію правди, краси і добра, що сповнює незіпсовану душу і серце дитини; і тільки розумною щирою любов'ю ми збережемо цілість і чистоту людської природи в дитині.

Нелегко людині досягти ідеалу. Нелегко педагогові поводитись з учнями з повсякчасною бездоганною любов'ю. Але він повинен так поводитись, бо святий і кінцевий обов'язок його — зберегти душу дитини незіпсованою, і через те вчитель повинен виховати в собі любов до людей, до дитини.

Учителеві властиво любити дитину, бо в основі його праці лежать користь і добро її. *Злом не можна прищепити добро. Егоїзм і нелюбов збудять тільки погані почуття. Тому ми можемо тільки щирою любов'ю розвинути в душах дітей зерна гарних людських почуттів. Виховані любов'ю й ласкою вчителя діти вільно і нестримно підуть шляхом морального удосконалення.*

Розвивайте в собі любов. Пом'якшуйте своє серце, прихилийте душу свою до особистості дитини, виховуйте в собі сердечність і чуйність до дитини, до її горя й радості. Навчіться любити дитину щиро і повно, до самозабуття, до жертви і відречення од самого себе. Наповніть душу свою найживішим цілющим бальзамом, щоб мати можливість загоїти ним рани дитини, які нанесено їй людськими байдужістю, егоїзмом і злобою!

Виховуйте в душі своїй запашну квітку любові, щоб в її існуванні на землі знайти щастя і мету свого життя.

Педагоги, навчіться любити дітей! Любов'ю до дитини ви хоч частково покристе тяжкий гріх байдужості громадянства і держави до морального виховання молодого покоління.

VI

Національне розуміння дитини і національне самовиховання вчителя

Цариною педагогічної діяльності вчителя є діти. Тому, щоб свідомо поставитись до своєї праці, треба йому знати психофізичний склад дитини. Дослідити, чим вона живе, які образи й ідеї складають її розуміння й думання, які закони психіки керують її поведінкою, володіють нею.

Апарат, через який ми обмінюємося своїми переживаннями і думками, є мова. Обсяги її залежать від ступеня духовного розвитку. В одних народів вона складається з кількох сотень слів, в інших — з десятків і сотень тисяч. Як звуки, так і слова кожної нації є власною творчістю нації, є плодом збільшеної духовної продукції.

Мова народів як психофізичний акт має всі ознаки національності. Кожному слову і навіть деяким окремим звукам надано конкретного змісту, поєднаного певними уявленнями. І такі розуміння, як любов, добро, правда тощо, набувають у кожного народу особливих національних рис.

Організм нації створив за сотні літ існування власне національне обличчя, свою мову — природний орган для передавання з покоління в покоління думок, переживань, ідеалів. Рідна мова — культурна спадщина народу; дитина сприймає її так, як вживає її народ, — зливається з народом через ідеї і розуміння, що передає їй її нація.

З мовою дитина перейняла й культуру рідного народу, його настанови, правові, соціальні, державні й побутові переконання. І все це особливо відбивається на психічному складі думання, виробляє певні правила поведінки та моральні погляди.

Дитина в своїй нації, в її духовній спадщині, має і опору, і захист серед життєвих пригод. Оточена змалку рідними формами життя, чуючи навкруги матерню мову, під впливом сформованих моральних поглядів вона іде вже утвореним шляхом національних переконань, що потім zostаються в ній на все життя.

Століття духовного надбання передають дитині потенціальну силу національної енергії. Дитина невилітна од впливу цієї сили на склад її життя. Світогляд нації, як і її фізіологічні особливості, властивий дитині.

Приймаючи до школи дитину, вчитель повинен рахуватись з її національністю. Не рахуватись з національними особливостями дитини, прищеплювати їй чуже і нерідне, це значить чинити їй велику кривду. Наслідки від такого навчання будуть надто очевидні. Згине людина для нації, і не буде з неї користі для людськості.

Зберегти національність дитини — це зберегти духовні творчі сили її. Дати дитині відповідну національну освіту — значить вернути нації сирий продукт природи відшліфованим і удосконаленим, вернути нації сили її збільшеними вдвоє, втриє, вдесятеро.

А інакше вчитель будуватиме свою працю на піску і зазнає від того багато розчарування, помилок та зневір'я.

Російська школа на Україні не мала певного ґрунту і не задовольняла вимог народу. Систему освіти тут вигадано, прийнято політи-

кою уряду, а не педагогічними завданнями.

Однак і в сучасній російській школі, коли учитель не знає того народу, серед якого він працює, не знає його побуту, його моральних переконань, то він зводить свою високу працю до ремісництва, а з себе робить наймита, що працює за плату.

Історія школи звертає нашу увагу на те, що вона виникла вперше з народу і служила тільки йому, його інтересам. Діти вчилися у ній того, чого вимагало життя і природа дитини. Потім, з часом, змінився погляд на школу, змінилась наука в ній. У вільнім храмі науки і світла запанували насильство і примус: школа стала пеклом для дитини, де за сумом та скаргами зникли радість, приємність і задоволення. Школа стала урядовою інституцією, притулком політичних напрямків і вигаданих неприродних принципів. Педагог не повинен іти неправильним жорстоким шляхом. Перед ним не мертвий матеріал для праці, а жива індивідуальність, яку не перетворювати треба, а виховувати і розвивати сили її духовної вдачі.

Учитель не спроможен змінити природу дитини. Він повинен тільки розчищати їй шлях до вільного, незатриманого розвитку. А це можна безперешкодно зробити, тільки старанно вивчивши об'єкт праці, національну індивідуальність дітей, яких доручено вчити, їх родини й оточення.

Ми розуміємо, що це дуже важке завдання для сучасного вчителя і можливе тільки для того, хто за своїм психічним складом близько стоїть до нації дитини. Надто важко педагогові чужої національності досягти удосконалення в своїй педагогічній праці і бажаних наслідків од неї.

Отже, конче потрібно, щоб *школа мала за вчителя особу однієї національності з дитиною, виховану на однім ріднім ґрунті з нею*. А ті, хто не своєю волею мусить вчити в чужій школі, повинні прийняти культуру, мову, національні ідеали того народу, дітей якого вони мають учити. В цьому полягає обов'язок педагога.

Ідучи далі в своїх міркуваннях, ми бачимо, що вчитель підлягає вимогам, які примушують його братись до національного виховання своєї особи, до глибокого розуміння всіх національних ознак дитини, котру він вчить.

На безмежнім просторі України російської, одбившись від гуртів самоосвіти й самовиховання, завжди самотній у своїй праці, вчитель сам собі і порадник, і помічник. Через те йому дуже важко працювати над собою; але ніякі перешкоди не оправдають нашої байдужості до самовиховання й освіти. На плечі вчителя покладено долю всього українського народу. І вчитель повинен стати щирим сином його, поєднати себе з його минулим, у сучаснім стати свідомим і активним

членом однієї сім'ї з ним і працювати для майбутнього так, щоб діти народу були рідні йому за духом, переконаннями й ідеалами.

Знання літератури та мови дасть нам розуміння духу народу, а спостереження та міркування зміцнять у нас думки і переконання й нададуть нашому психічному складові особливого відтінку: нація перестане бути нам чужою. Все це відіб'ється і на нашій ставленні до дітей. І досить нашого зусилля, щоб упав мур, який відгороджує вчителя від учня, чужих одне одному по національності.

Виховані в нас чесноти покажуть нам і шлях до національного самовиховання; *бо не можна любити дитину і не знати її життя, не можна свідомо творити добро, не розуміючи, що добро для дитини; не знаючи ж дитини і її психіки, не можна бути до неї справедливим.*

Як часто російському вчителеві доводиться працювати по школах з дітьми чужої йому нації. Не розуміючи ні мови дитини, ні її національних особливостей, ні побуту її, вони — сліпці, з рук котрих вихоплено ціпок і примушено їх іти вперед. І що то за наука? І що то за виховання? І що то буде за прогрес? Одна цілковита шкода: і дітям, і народові!

Ми можемо уявити собі ідеального педагога, але виховати себе до цього ідеалу в нас не завжди є спромога й бажання. Взяти хоч би те ж національне самовиховання. Чи багато з нас працювало і працює над собою в цьому напрямі? А проте для вчителя українця *національне самовиховання так само необхідне, як необхідне для вчителя активне життя, а не пасивне життя.*

Яка ненормальність: навкруги б'є джерелом національне життя, кипить і хвилюється національне море, і тільки вчитель, холодний і нечуйний, стоїть осторонь усього цього, ніби він не для народу! Яка несправедливість відносин між учителем і народом! Яка непошана до нації й її творчості!

Життя кожного народу повне оригінальності й особливостей. І вчителю для того, щоб успішно працювати для культурних завдань народу, потрібно погодити свою працю з цілями народного життя, поєднати школу з народом, свою працю з дітьми народу, і так міцно, щоб не було порожнього простору між народним колективом і особою вчителя.

«Носій культури» він, учитель, тоді тільки передасть її народові, коли зіллється всім своїм єством з ним, коли національний організм народу стане базою всієї його діяльності.

До цього один шлях: *самовиховання вчителя.*

Самовиховання вчителя. Видання друге: К.: Українська школа, б/р. — 31 с.

1917—1920 pp.

Нині ми стоїмо перед історичним фактом перебудови всього життя згідно з політичною свободою народу, який 250 літ був у ярмі чужої волі. Ланцюги царизму порвані, і ми вільні будувати своє життя не за казенним взірцем царської влади, а так, як хоче народ і якого вимагають умови і стан сучасного моменту. Соціалізм, який у наші часи має таке широке визнання в масі нашого народу, постійно входить у наше життя і обертається в творчий фактор даного часу і майбутнього практичного втілення його теорій. І не буде того куточка в житті народу, якого б не торкнувся своїм творчим духом соціалізм. Тому-то так він жахає людей без волі, без ініціативи, без власної творчості. Для них соціалізм — синонім вандалізму, руйнування і це тому, що він завше рухається, завше еволюціонує в своїх формах. Його доктрина — саме існування волі й творчості народної, і тому, коли соціалізм діє вільно, він не обходить одних і не торкається тільки других: від охоплює весь державний і громадський побут. Тому-то ми разом з перебудовою народного життя згідно з соціалістичними поглядами вважаємо за конче потрібне обговорити таке широке й глибоке питання, як народна освіта. В цій докладі нам бажано намітити ті віхи, якими повинна йти народна освіта, щоб дати в руки народові справжнє знаряддя для культурних завоювань.

Революція 1917 року застає освіту і школу т.з. інородницького населення в нестерпних умовах. Всюди панує примус, зневага до природних і правових вимог, всюди панує темрява. Народної освіти не було, як не було й справжньої народної школи. Це були казенні будинки, з казенними програмами і «футлярними» людьми-чиновниками, яким було байдуже до переживань дитини, до прав народу на освіту. Народної школи в справжньому значенні її не було в Росії; не було школи всіх верств, громадянства, всього народу. Школа народна не була школою бідних та пролетарських класів; у ній не вчилися

літи всього народу; вона була класовою, а тому несправедливою. Завдання її були протилежні справжній освіті так само, як царат протилежний народній владі. Ця освіта приголомшувала в нашому народі всі бажання науки й світла.

Соціалізм тримається іншого погляду, і тому ми можемо тільки втати його в народній освіті. Його завдання можна звести до того: *позаяк освіта від нижчого до вищого ступеня є культурним громадським добром, то кожний член громади повинен мати нічим не обмежене право на частину цього добра і тому громада повинна зробити все, аби освітні інституції були доступні всім її членам.* Ненормальним буде те становище у громаді, коли освіта на всіх ступенях школи належатиме до того чи іншого класу. Таке становище освіти є зло для експлуатованих мас. Соціалізм бореться з класовою державою, бо така держава — це глум над людською справедливістю; тому саме він бореться із класовою освітою і з класовою школою.

Капіталістичний устрій громади скалічив нормальні відносини між членами і скалічив освіту, обернувши її в храм, який купується тими, хто має на це змогу. Такого стану освіти нова соціалістична держава не може терпіти, і разом із скинутим деспотизмом знищить класову освіту або поділ її на освіту бідних і багатих. Освіта повинна бути доступною всім, обов'язковою для всіх, щоб стати справжньою — народною.

Ненормальності попередньої освіти не знищили в трудових верствах народної жадоби до освіти й науки, як і машина не спинила в пролетарських масах духовних прагнень разом з виснаженими фізичними силами. І прагнення трудових мас до світла, до знання, до духовного життя zostалися непорушними і навіть більше, зберігаючись у ньому, як потенційна сила, вони не заплямовані брудом матеріалістичних стимулів. Трудовий клас, не покалічений отрутою буржуазних переконань, прагне учитись, аби збагнути істину. І досить наполегливого бажання, щоб виявились ці прагнення й вибухли широко й глибоко; не спеціалізуючись у вузькій сфері певного знання, вони намагаються охопити весь світ, все ціле. І доводиться тільки схилитись перед цією діючою могутньою силою духу людського. Тільки залунало вільне слово на Україні, тільки зав'язалось громадське життя на ній, як жага світла виявилась у широкій самодіяльності народу, цього вчорашнього раба. Наш трудовий народ перевів свої очі од землі, молота, кайла, од своїх мозолів до освіти, до закладання просвітних організацій. Там, де лунало слово про волю України, там разом з ним засновувались і «Просвіти», щоб дати своїм членам — народу — «добру науку». Щось трагічне в цім вибухові нашого народу. Могутній,

як орел, духовно сильний, він мусив віками таїти в собі цю силу, як Самсон, він тільки чекав часу. І час настав, великий історичний час для нашого народу. Тепер перед нами широка діяльність, глибока творчість. Перед громадою стоїть завдання — всебічно задовольнити прагнення духу нашого народу. Те, що твориться зараз на Україні, виникаючи самостійно, не має системи, і ми не певні, що ця некоординована самодіяльність зможе довести освіту до бажаного ідеалу, до справжніх здобутків, до освіти. Що ж вимагає соціалізм од держави при проведенні народної освіти? На чім він будуватиме свою систему освіти, яка повинна усунути ті ненормальності, які так шкодили всебічному її впливу на народні маси? До цього й перейдемо.

У програмах різних соціалістичних партій білим по чорному варіюється визнання за людиною-громадянином повної свободи совісті, слова, друку, зібрань і спілок, а разом з цим і право виборювати свої економічні й політичні права. Розуміючи всю вагу цих прав, без яких пролетарію все одно, що не мати повітря, й розуміючи, що без цих прав трудовий клас при всій напруженості своїх духовних сил не зможе вийти на шлях рівноправності і змінити своїх гнітючих життєвих умов, соціалізм вимагає перебудови всього громадського життя на принципах повної рівноправності громадян, свободи спілок, зібрань, друку тощо. Зрозуміло, яке велике значення мають ці вимоги для розв'язання питань, пов'язаних з освітою.

Вихідним принципом для соціалізму в питаннях народної освіти буде визнання рівного для всіх громадян права на освіту. Ясність причин такого принципу не викликає суперечок і посеред несоціалістичних груп громадянства. Але в конкретнім здійсненні цих вимог вони вбачають глибоку різницю між поглядами своїми і соціалістичними. Визнаючи право на рівну для всіх освіту, несоціалістичні партії вважають її безплатною тільки в нижчій школі; середня й вища освіта не обов'язкова і платна. І в такому разі саме слово «рівне» для всіх втрачає свою конкретність. Платня за освіту в середніх і вищих школах ліквідує розуміння рівності для всіх, бо тут є залежність од гаманця батьків. І поки діти з багатих класів не сидітимуть поруч з дітьми трудових верств у загальній школі, доти навіть реформа народної освіти не буде проведена в життя у всій широті соціалізму. Тому всі соціалістичні партії вимагають безплатності освіти на всіх її ступенях і в її галузях: професійній і спеціальній освіті. Росія, визнавши себе найдемократичнішою державою, поставила перед собою проблему соціалізації народної освіти в найширшому й найглибшому розумінні. Нині на всій земній кулі ми не зустрічаємо здійснення соціалістичних ідей в освіті; особливо щодо середньої й вищої освіти.

І коли соціалізм вимагає, щоб нижча, середня й вища наука була безплатна для всіх дітей, то сам він підкреслює, що трудовий народ має однакове право користуватись усіма школами, які існують і будуються на його кошти, кошти всього народу, а не тільки буржуазних верств.

У державах, де політичні свободи більш-менш сприяли розвитку соціальних реформ, там широко застосовується засіб державної приватної допомоги. Але ця система образлива і з погляду соціалістичного недопустима, бо це паліатив здійснення прав. Такого компромісу не повинно бути, бо безплатність освіти — це матеріальна і культурна необхідність; вона, каже Цеткіна*, є безперечним моральним громадським обов'язком, який базується на доброму ґрунті діяльності трудового населення. Тільки таким шляхом дітям народу дається можливість для здобування і збільшення вищого культурного добра, для вжитку його. Талановитий син народу, якого жене жага знання по тернистому шляху до джерела науки, не повинен проходити кам'яну дорогу милості й допомоги. Користування милостями калічить характер, створює харапудливих рабів і рабський розум замість вільних думок. Допомоги (стипендії) є чудовий засіб для виховання слухняних духовних щитоносців буржуазної громади. Отже, ні широка допомога буржуазних громад, ні допомога держави не задовольняють соціалізм. І це цілком зрозуміло і є наслідком його поглядів на те, що капітал на освіту народу створюється трудовим народом і повинен порівну розподілятися між ним, даючи змогу кожному одержувати безплатно освіту на всіх її шаблях.

Безплатність освіти не обмежується тільки безплатністю навчання в школі. Сюди належить і безплатність підручників і матеріалів, потрібних для шкільного навчання. І це має свої ґрунтовні підвалини. Платність того й іншого надзвичайно шкодить загальній освіті, яку провести не можна буде доти, поки жоден батько не говоритиме, що його тяжке матеріальне становище не дає йому змоги виконати вимоги школи. Безплатна видача шкільних підручників і матеріалів не тільки звільняє маси від грошових витрат, але є і головним чинником правильної шкільної праці. Виходячи з потреби правильного ходу шкільної праці, соціалізм ставить і далішні вимоги громадам, щоб вони давали дітям їжу, щоб разом з їжею духовною давалась і їжа матеріальна; щоб право всіх на утверджене громадою або державою не обернулось у нову брехню щодо дітей робітника й селянина, цебто найбідніших класів. Деякі соціалістичні партії ще ширше ставлять це питання, додаючи, що громади повинні давати учням і одяг, словом, діти, які ходять до школи, повинні утримуватись на кошти громади.

* К.Цеткіна. «Школьный вопрос и социал-демократия». — С. 10.

Висловлені вище вимоги соціалізму примушують логічно висловлюватись за обов'язковість освіти для всіх дітей. Коли устрій громади набуде відповідних соціалістичних форм, ясно, що тоді не буде підстави відкидати думку про можливість навчання дітей у школі, тоді всі будуть і мусять вчитись, бо відмовитись ніяк. Але в обов'язковості нема громадського примусу на волю дитини — всім відомо, що прагнення вчитись покладено в основу нашої людської природи, а соціальний інстинкт примушує дитину шукати спільну працю з такими ж, як і вона, громадянами; потім взагалі духовні потяги примушують її прагнути до читання, писання й досліджування. Справжня школа не примусова інституція: вона з'явилась як результат людських прагнень до світла і знання; і дитина, коли така інституція є, органічно не може не проходити через неї. І тому обов'язковість освіти всіх дітей стосується, власне, держави і громади, які й повинні провести в себе цю реформу.

Не можна при проведенні соціальних форм у життя обійти фінансовий бік здійснення всіх вимог такої освіти. Соціалістичні програми не торкаються детально фінансових справ, а тільки в цілому зазначають, щоб освіту було проведено за кошти держави, громад або органів місцевого самоврядування. Практика передачі всіх витрат на освіту народу в руки органів місцевого самоврядування ставила освіту в залежність од культурної темряви і ворожнечі до освіти окремих громад. Тому видатки на школи повинна взяти держава або більш-менш великі громадські самоврядування. Такими органами громадського самоврядування можуть бути повітові й волосні земства, але так побудовані, щоб координація всіх фінансових коштів належала повітовому земству. Хоч, звичайно, не в розподілі коштів суть освіти, а у свідомості, що чим більше людина знає, тим більша користь од неї громаді і що освіта є наймогутнішим засобом народного багатства й добробуту. При такій свідомості фінансова справа легко й вільно здійснюється надбавками до державних податків ще шкільного податку. Але фінансова справа — це справа загальнодержавна й виникає з тієї системи фінансових податків, які створює соціалістична влада.

Соціалістична література надає великого значення взаєминам між школою й релігією. Вона визнає, що релігія — це діло приватне, діло совісті, а школа, яка навчає всіх, виражає інтереси усієї громади. Школа не повинна залежати од релігійних переконань батьків і тому повинна бути світською. Ціль її — розумова освіта молодого покоління, вивчення певних наук і передача фактичного знання, тому в ній не місце релігійним міркуванням, які ґрунтуються на протилежному науці — на вірі.

Світська школа має цінний ґрунт власного досвіду, і релігійне виховання має бути з неї усунуте. Але ми перед собою бачимо батьків, і з поглядами їх дійсність мусить рахуватись. Проте, коли ми виробляємо об'єктивний погляд на освіту, то не можемо брати особисті погляди тієї чи іншої громади на ці питання. Школа дає тільки освічених людей і гарних громадян. І не її цілі і завдання — давати людей релігійно переконаних у тому чи іншому напрямі. Її обов'язки — дати дітям певну суму знань і досвіду, по-громадському виховати, виховати в них любов до свободи, до творчості. Школа не повинна бути знаряддям релігійних напрямів. Релігійне виховання — діло сім'ї, а не школи. І те, що ми бачимо в наших церковнопарафіяльних школах до цього часу, тільки підкреслює нашу думку. Тим понам, які часто в педагогіці й вихованні дітей нічого не розуміють, доручають наглядати і навіть керувати працею учителя; це тоді, коли вони мають погляди й переконання, протилежні характерові справжньої школи, а часом цілком ворожі. Але, ідучи далі, ми не можемо допустити релігійного виховання ще й тому, що воно дає простір і вчителю також проводити свої релігійні погляди й переконання, а значить, і право обернути школу в кафедру прищеплювання їх дітям, а цього не повинно бути. Школа не може бути місцем «володіння людиною». Вона повинна бути вільною від усяких сторонніх ідей і цілей і, окрім науки і фактичного знання, ніщо не повинно затуманювати дитячий розум.

Свобода совісті дає батькам право виховувати своїх дітей у вірі, якої вони додержують. Громадська ж школа не повинна примушувати дитину до того чи іншого релігійного виховання. Такі вимоги соціалізму. Але він не поширює своїх вимог на волю громад, і тому, ставлячи одверто питання про світську школу, мусимо в житті йти назустріч громадам, які вимагатимуть релігійного виховання. Проте такі явища треба розуміти як перехідні до повної емансипації школи од релігії.

З погляду соціалізму на релігію можна вивести погляд його на питання національне. Там, де в основу соціалізації освіти покладено природні вимоги, не може бути двох поглядів. І нині, коли Україна одержує власне самоврядування, коли питання про мову навчання на її території не викликає суперечок, було б цілком зайвим балакати про націоналізацію освіти. Проте ми мусимо зазначити, що націоналізація народної освіти на Україні має бути зразком національних вимог і інших народів Росії, які зараз перебувають на етапі свого національного самовизначення. І наші соціалістичні визнання національного виховання матимуть і свої державні наслідки. Ми повинні погодитися з соціалістами, які в своїх партійних програмах вимагають рівних прав для всіх національностей, що живуть у Російській

державі, з забезпеченням для них свободи культурного розвитку: національної школи і вільного вживання рідної мови в школі, права здобувати освіту нею. А крім цього, права на пропорційну до своєї кількості частину в бюджеті, що призначено на культурно-освітні цілі, і використання цих коштів на ґрунті самоврядування. Як бачите, національне питання в школі, а значить, і в народній освіті має свої глибокі підвалини в соціальному устрої народів усієї держави. Тому й треба зазначити, що запровадження національного виховання в школі не шовіністичний засіб пропаганди, а природний ґрунт всякої освіти. Тільки така освіта, не ламаючи природи дитини, веде її легко і нормально шляхом прилучення до всесвітньої культури.

Щоб дати освіті міцний ґрунт, у деяких соціалістичних програмах зазначено вік, до якого діти повинні здобувати загальну освіту. Російська соц.-демократична робоча партія вимагає загальної й прогресивної освіти для всіх дітей обох статей до 16 літ, виходячи з тих міркувань, що місце дитини — у школі і на майданчику для гри; нехай вона тішиться там, зміцнюючи своє тіло і виховуючи свій дух. І має повну рацію, бо ми бачили і бачимо, як сучасне громадянство, виховане на буржуазних поглядах, використовує дитячу працю тих, які кидають школу або зовсім не ходять до неї. Експлуатується дитина далеко не на користь життю громади, а в цілях збільшення прибутків.

Виходячи з усього сказаного вище, мусимо прийняти принципи народної освіти на ґрунті соціалістичного світогляду.

1) *Рівне для всіх громадян право на освіту*; не можна задовольнитись тільки частиною цієї вимоги, цебто не можна давати змогу здобути освіту від нижчої до вищої тільки талановитим, а звичайних обмежувати нижчою або нижчою і середньою: всі учні повинні одержувати освіту незалежно ні від верств громадянства, ні від матеріального становища батьків, ні від хисту. Це право ми відстоюємо, як стимул, що викличе і цілий ряд нових конкретних вимог соціалізму. Принцип рівності навчання всіх дітей викликає і право на *безплатне навчання на всіх ступенях освіти*. До цього часу було так, що трудовий клас, який складав більшість і давав головним чином кошти державі, мусив утримувати буржуазні школи, в яких діти буржуазії одержували середню й вищу освіту. І тільки випадково, як мильте з боку буржуазної держави і приватної допомоги свого осередку, діти трудового класу вчилися у середніх і вищих школах. Такий стан, коли тільки діти друкарів, капіталістів мають можливість розвивати свої розумові здібності для цілей того ж таки поневолення трудових мас, такий стан надалі не може залишатись. Не можуть далі мільярди добутих кров'ю і потом трудового народу йти на користь пануючого класу. Це ганьба для

буржуазної громади, і далі в соціалістичній структурі народного життя цьому не повинно бути місця.

2) Логічно ідучи далі і беручи до уваги матеріальну нерівність батьків, ми, щоб ця нерівність не гальмувала справи освіти, щоб діти і найбідніших класів населення ходили до школи, мусимо покласти на громадянство обов'язки *давати безплатно школярам підручники і матеріали, потрібні при навчанні*, і навіть більше — на громадянство треба покласти турботи про те, щоб усім *дітям у школі дати їжу і одягти* дітей того громадянина, який через свої нестатки не має змоги посилати своїх дітей до школи. Це дасть можливість усім дітям народу використовувати школи, які й засновано державою для народу без поділу на дітей бідних і багатих.

3) *Обов'язковість освіти*. Ідучи описаним вище шляхом, ми повинні при побудові народної освіти ліквідувати всякі випадкові державні й приватні допомоги дітям, визнавши принцип обов'язковості освіти. Принцип цей не суперечить свободі, бо вимога обов'язковості направлена до держави, яка повинна зробити все, щоб діти обов'язково здобували загальну освіту до визначеного віку. Та коли ми від обов'язковості в теорії до держави перейдемо логічно до проведення цієї вимоги в життя, то ця обов'язковість поширимо і на громади, а значить, і на батьків. Освіта — це не приватна справа, а загальнонародна. Од рівня освіти народу залежить і той або інший добробут його. В кожному організмі ніякий член не повинен існувати за кошти й працю інших, не повинен бути паразитом громади. Запровадження обов'язковості в освіті виникає з добра цієї громади і тому на основі цього добра ми приймаємо цей принцип як природоправову вимогу громади, народу.

4) *Всю фінансову справу при здійсненні народної освіти за соціалістичною програмою згідно з розглянутими вже принципами приймає держава і громади*. Стан фінансів у державі в дані часи такий, що коли громади не підуть назустріч вимогам освіти, ми можемо пережити трагічний момент, коли держава муситиме закрити школи. На допомогу державі повинні прийти громади, і це не буде суперечити соціалізму. Децентралізація освіти може дати тільки гарні наслідки, бо спиратиметься на маси і їх самодіяльність і перенесе здійснення завдань її від центру до периферій. Це й буде те, що народ створить свою школу, потрібну його життю і культурним прагненням, і як власний витвір буде любовно плекати його. Вільний народ зуміє створити освіту вільну від казенних зразків і буржуазних вимог. Нам потрібна справжня народна освіта, яка б виникала не з матеріалістичних розрахунків, а з чистих прагнень душі людської.

5) *Вік навчання в загальній освіті — від 8 до 16 років*. Соціалізація народної освіти торкається і внутрішнього боку її, а саме вона визначає вік

дітей для одержання загальної освіти і це цілком правильно; коли наші освітні програми не узгоджуватимуться з цими прагненнями, то можуть бути негативні наслідки од відсутності такої узгодженості. Я знаю, що тепер на Україні висловлюється думка (хоч вона і випадкова) про те, що до початкової школи треба приймати дітей всякого віку і нижче 8 років; школа не повинна вимагати метрик, а раз дитина хоче вчитись або коли її батьки привели до школи, то її обов'язково повинна прийняти школа. Але книжна грамота вимагає певної розумової зрілості і певних комплексів сприймань. І дитина, яка ще вся охоплена реальним світом, не може без шкоди для її організму здобувати ту освіту, до якої вона ще не визріла. Ми визнаєм 8 літ роками, коли дитина більш-менш зміцніла, щоб взятись за грамоту; до восьми років повинні будуватись особливі дитячі садки, які будуть підготовчими школами до книжної освіти. Тому визначення віку шкільної освіти од 8 до 16 років ми визнаємо обов'язковим.

6) *Школа повинна бути національною.* Національне виховання, яке, виникаючи з політичної свободи нашого народу, має єдиним придатним ґрунтом для освіти матерню мову і єдиним світом першої науки світ оточення об'єкта освіти, його думки й переконання, мусить стати нашим домаганням.

7) *Школа повинна бути світською.* Досить уже обертали школу в знаряддя релігійної нетерпимості, досить прищеплювали релігійний фанатизм. Школа повинна давати науку фактичних переконань, конкретизацію її висновків, а не словесних визнань. Це діло дорослого, а не дитини. Принципи віри торкаються членів громади, а не підростаючого покоління, якому ніхто (хоч би це була держава) не має права сковувати ланцюгами думку і тенденційно спрямовувати по бажаному шляху. Примус у школі — це злочинство, яке провадила стара влада протягом сотні літ, і нині воно, разом з цією примарою дикунства, повинно загинути. Релігія, власне, протилежна культурі й поступу і має у себе відповідних агентів. І поки вони будуть керувати цією справою, доти ми не певні в добродійності науки. А щоб здобути цю певність, ми повинні вилучити навчання релігії з школи і проголосити світську школу. Це головні пункти наших вимог, але для здійснення їх

1) у державі повинна бути добре організована система освіти, яка стерла б межі поділу на нижчу, середню й вищу освіту і давала б єдину освіту, однаково призначену для всякого народу і доступну всім верствам громадянства;

2) після загальної освіти повинна бути доступною і професійна освіта як галузь загальної освіти, котру вибирають діти за своїми нахилами;

3) а потім треба зміцнити і розвинути загальну освіту. І держава повинна дбати про позашкільну освіту народу. В даний час ця вимога у нас

на Україні є рівнозначною освіті і виходом з тої народної темряви, яку передала нам царська влада. Для цієї цілі ми маємо на увазі заснування народних домів, «Просвіт», читалень, бібліотек, курсів з різних наук, ма-ндрівних народних університетів, народних клубів, театрів, літератур-них вечірок і тощо. Усе це ґрунтується на праві народу, який вибирає той або інший тип освіти, і тому для соціалізації народної освіти не однаково, які форми матиме управління цією освітою. Виходячи з основ народної влади, соціалізм вимагає повного права народу на самоврядування і де-централізацію в державному й місцевому управлінні громадськими ділами, а тому в адміністративному будівництві повинно широко засто-совуватися виборче право. Особи на посаді освіти вибираються народом і виконують його волю. Урядовці різних освітніх інституцій відповідають тільки перед народом, керуючись тими уповноваженнями, які їм дав народ, котрий обрав їх. Завідують школами органи громадського управ-ління, але для контролю над ними треба створити шкільні ради або ко-мітети з представників од учителів, од батьків і громадських інституцій. Це й буде органом місцевих шкільних управлінь, що удають із себе ви-щий освітній орган, якому доручать вести контроль за приватними й гро-мадськими школами. Так чи інакше він складатиметься і може створити інші форми, але принцип виборний, принцип широкого виявлення народ-ної волі в організації освіти повинен зберегтись у повній незалежності і свободі.

Усе сказане охоплює всю народну освіту, тільки в цілому, а не части-нами, але останнє не входило до наших завдань. Для нас важливі прин-ципи, і коли народ визнає їх, то деталі створить сам. Народна школа до цього часу була на послугах у чужої влади, у чужого їй буржуазного гро-мадянства і мусила відбувати панщину на користь пануючого класу, ка-піталу і церкви. Досі школа не була розсадником справжньої освіти та світової культури. Потрібні нові ідеали виховання й освіти, які виника-ють з внутрішньої потреби вільного народу. І потрібні міцна воля, муж-ність, широкі погляди, щоб вивести народ наш на поле справжньої осві-ти. Все це ми можемо знайти в перебудові всієї освіти, всього ладу на соціалістичних принципах. Тільки нова соціалістична громада відкриє трудовому народові справжні джерела освіти, нові обрії нового здоро-вого життя. Ми існуємо в період переходу з одного ладу в інший, і форми цього ладу передбачаємо в соціалізмі; до нього і звертаємось в будові народної освіти. Годі їй жити буржуазними поглядами й бути приниже-ною до рабської підлеглості капіталові. Коли народ, вільний народ тво-рить, то він дає найкраще, що може дати його нескутий чужими погля-дами розум. Ми певні в цім, а тому й обстоюємо соціалізацію народної освіти.

Вільна українська школа. — 1917. — № 2. — С. 74—83.

ВІЛЬНА ШКОЛА, ЇЇ ІДЕЇ Й ЗДІЙСНЕННЯ ЇХ У ПРАКТИЦІ (УРИВОК)

Декілька слів про нову школу

Розглядаючи ідеї вільного виховання й освіти і їх здійснення в житті, ми приходимо до тієї думки, що нова вільна школа з її бажанням поєднати виховання й освіту з природою дитини виникає з вимог правди, краси і добра, з нормального прагнення людини рости, розвиватись на ґрунті природи, а не штучно, бо справжня свобода полягає в підпорядкуванні природним законам.

Здоров'я нашого тіла залежить від задоволення нормальних потреб організму; так само й дух добре розвивається при задоволенні індивідуальних нахилів інтелекту. Психіка наша зі своїми вимогами — це також природна потреба організму, задоволення якої сприяє зростанню духовних сил, а в противному разі відбувається затримування, руйнування гармонії внутрішнього життя людини.

Багатство наших наукових відомостей має пряме відношення до життєвих і розумових сил, котрі ширяться, поглиблюються при задоволенні здорових природних потреб, — *знати, діяти, цікавитись, творити*. Скільки б ми не добували з книжок знання, та коли вони не виникли з потреб, коли основою їх були чужі напій природі запитання й вимоги, то вони не можуть дати нам енергії, щирості, любові до праці, непохитності в досягненні поставленої мети і певності в своїй творчості.

Нова школа досвідом переконалася в тім, що коли ми бажаємо мати життєвий тип людини, гідний прийдешньої людськості, то повинні шукати засобів, аби задовольнити нормальні вимоги нашої душі і тіла відповідно до гармонії правди, краси і добра, себто вернутись назад до природи.

До цього часу школи, навпаки, дедалі більше віддалялись од природи, од життя і формували людей, не відповідних вимогам сучасності. Перевантажена книжними науками і шкільними ненормальними вимогами дитина виходила в життя безпомічною, кволою, без ініціативи, без захоплення творчою працею, без віри в себе і в свої сили.

ТИМЧАСОВІ ПРОГРАМИ ДЛЯ НИЖЧИХ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ НА 1918—19 ШКІЛЬНИЙ РІК (КРИТИЧНИЙ НАРИС)

Цікавий документ перехідного часу, виданий Департаментом нижчої освіти для використання його по школах України, є історичним документом у розвитку національної школи, в її національній постановці. Затверджені Тимч. програми М.Н.О.М. Василенком у вересні 1918 р., а з'явилися вони друкованими тільки в перших числах грудня. Тому для першої половини шкільного року вони втратили свою цінність, але надалі учительство має ними користуватись, бо невідомо, коли і як швидко міністерство розпочне перегляд цих програм. А що варто їх переглянути, то для того є достатньо причин, які мають не тільки принциповий характер, але підкреслюють, що програми складені похапцем, не обґрунтовані і не обмірковані всебічно.

Шкільний план предметів нижчої початкової школи на 1918—1919 шкільний рік розрахований так:

Групи	Назви предметів
1	1. Закон Божий 2. Рідна мова а) усні бесіди б) читання в) письмо-правопис 3. Арифметика 4. Співи
2	1. Закон Божий 2. Рідна мова а) усні бесіди б) читання в) письмо-правопис 3. Арифметика 4. Співи
3	1. Закон Божий 2. Рідна мова а) усні бесіди б) читання в) письмо-правопис

Групи	Назви предметів
	3. Російська мова 4. Арифметика 5. Пропедевтичний курс а) географія (краєзнавство) б) історія України (розмова про старовину) в) природознавство
4	6. Співи 1. Закон Божий 2. Рідна мова а) усні бесіди б) читання в) письмо-правопис 3. Російська мова 4. Арифметика 5. Пропедевтичний курс а) географія України б) історія України (продовження) в) природознавство 6. Співи

Коли ми побіжно оглянемо цей розклад предметів, то перш за все неприємно вражає предмет Закону Божого, поставлений у всіх групах на першому місці, певно, як предмет найголовніший і обов'язковий в освіті народу. Але це неприємне враження згладжується, коли ми переглянемо таблицю годин, відведених предметам навчання.

Таблиця годин у нижчій початковій школі на 1918—19 шкільний рік.

Предмети	1	2	3	4	Разом
Закон Божий	2	2	2	2	8
Рідна мова й письмо	12	12	10	10	44
Російська мова	—	—	3	3	6
Арифметика	6	6	4	4	20
Пропедевтичний курс:					
а) географія	—	—	3	3	6
б) історія України	—	—	2	2	4
в) природознавство	—	—	2	2	4
Співи	2	2	2	2	8
Разом	22	22	28	28	100

Але далі маємо примітку щодо Закону Божого (ст. 2): «програма Закону Божого в нижчій початковій школі на 1918—1919 шкільн. рік лишається стара». Значить, в З.Божому ні кроку вперед по шляху реформи. Життя просунулось на сотню літ уперед, а програма З.Божого лишається і надалі старою. Що це — помилка укладачів чи політика уряду? Перше недопустиме в реформуванні освіти для дітей, про психологію яких не можуть не знати педагоги, друге ж — це злочинство, бо нікому (хоч би й державі) не дано права приносити в жертву тимчасовим інтересам держави дитину народу. Але де були в той час педагоги, чому вони не протестували рішуче і наполегливо? Це їх, педагогів, обов'язки, це вони мусили довести і міністрів п.Василенкові, і державним керманічам про всі негативні наслідки від експериментів. Чи, може, це такі переконання і погляди укладачів? Але не можемо ми, педагоги, відмовитись від них незнанням того, що стара програма навчання Зак.Божого антипедагогічна, що не можна дитину 7—8—9 років навчати слів без конкретного змісту, методом абстрактним, незв'язаних асоціаціями слів, незрозумілих і порожніх для душі дитини. Учителство не може і не повинно брати на себе моральну відповідальність за те каліцтво, якого завдаватимуть і далі панотці. Убожество старої програми і методу викладання Закону Божого ми не можемо визнати ні раціональним, ні корисним для освіти; ця спадщина старої російської освіти як архаїчна й антипедагогічна мала в укр. школі зникнути безповоротно й назавше.

Ми тут не порушуємо питання про те, чи місце навчання З.Божого в школі. Це компетенція всього учителства й громади. Але про реформу програми ми мусимо говорити. І її обов'язково треба провести в тимчас. програмах, а інакше ми, педагоги, підкреслимо в них всю нездатність нашу на боротьбу за нові принципи в школі, за нові вигоди життя.

Далі «Рідна мова й письмо» в планові й таблиці розділу IV (ст. 5) замінені чомусь «Українською мовою й письмом». Яку мову тут треба розуміти під цими двома термінами? Коли це є тільки «Українська мова», то, певно, тим програми придатні тільки в межах українського люду; але, можливо, що укладачі уявляли Українську державу як агрегат однорідних національних елементів і надали тим програмам відтінку обов'язковості для дітей усіх націй, які мешкають на території України.

Коли ми підтримуємо першу думку, тоді повинні бути разом з цим видані й другі т. програми, в яких виділялися б години для російської й української мов; таких програм нема тут, і ми можемо допустити, що ці програми є обов'язкові для всіх шкіл. Але це буде абсурд і викличе не тільки обурення деяких націй, але й цілий ряд запитань.

Другої ж думки ми також не повинні підтримувати, бо вона теж абсурдна з педагогічного боку (з державного — все можливе). Тоді — яку ж мову мали на увазі укладачі в т. програмах? На це питання відповіді ми не одержимо і в пояснювальній записці. А це треба було вияснити, щоб запобігти всяким непорозумінням на цьому ґрунті.

Далі в плані й таблиці стоїть «російська мова». З часу, коли Україна оголосила себе самостійною й незалежною державою, цей предмет утратив своє значення й примусовість і є нині анахронізмом у нижчій початковій школі. Взагалі, навчання дітей в нижчій початковій школі з 4-річним курсом навчання ніякими психологічними підставами не виправдується. І коли був період, що школа наша мусила внести до предметів навчання в ниж. поч. школі російську мову, то це виправдувалось тим, що державною мовою визнавалась російська мова і укладачі мусили рахуватися з цим. Але нині цього зайвого, непотрібного і шкідливого предмета в освіті народу треба уникнути і не вводити хоча б і в Тим. програми (коли це програми для української дитини), бо ми маємо можливість скласти програми без впливу ззовні чужих сил, чужої нам політики. Тому так ріже очі російська мова в програмі ниж. почат. української школи з укр. навчанням. Треба берегти чистоту нашої мови на перших ступенях освіти особливо в ці часи, коли обрусіння відбивається на молодому поколінні. Окрім того, і з педагогічного боку період навчання в нижчій почат. школі настільки малий, що діти не встигають вивчити навіть своєї мови так, щоб, читаючи, розуміти добре те, що читають і пишуть. Ні механізму, ні запасу слів вони не засвоюють за період шкільної науки настільки міцно й широко, щоб приступити до вивчення чужої мови. І буде в нас те з російською мовою, що було з слов'янською в російській школі: не знали її діти і не знатимуть, а тільки згають час і віддадуть зайві сили для того, щоб здобути нікчемні знання з них. І укладачі мусили зробити те з рос. мовою, що зробило із слов'янською рос. учительство, коли почувся подих нових реформ, подих революції. Коли ж допустити, що це є поступка вимогам уряду і тій ситуації, яка складалася на обрії нашої самостійності й незалежності, то, знову скажемо, в укладачів були засоби боротьби і треба було використати їх рішуче й безповоротно. А то маємо російську мову в програмах ниж. поч. школи. Невже легше накинути ярмо на шию мовчазної й безвільної дитини, ніж самим протестувати?!

Далі не зрозумілим для нас є поділ предметів на курс (певно, систематичний), куди входять З.Божий, Рідна мова, Арифметика і Російська мова, і на курс «Пропедевтичний», до якого віднесені: географія, історія й природознавство та співі.

Невже перші предмети треба викладати в ниж. поч. школі як систематичний курс, а решту — як пропедевтичний? А так треба розуміти, інакше не було б цього розділу. Але ми вперше чуємо, що в ниж. поч. школі можна викладати науку як систематичний курс. Метою освіти в ниж. поч. школі є загальний духовний розвиток, а не систематичний виклад предмета в її курсі. Тут діти тільки розвивають і зміцнюють те, чого набули ззовні, що придбали досвідом, і сама грамота є природним результатом дитячої свідомості, її активним прагненням вивчати і знати. І було б непоправною помилкою викладати дитині, яка ледве читає, систематичний курс З.Божого, рідної мови, арифметики і російської мови. Це неможливо і неметодично. Вся наука в ниж. поч. школі є пропедевтична, і, щоб не вводити в небажані помилки учительство, не слід ділити предмети навчання. Освіта в ниж. поч. школі — це загальний розвиток моральних, духовних і фізичних сил — не більше, а всякі інші завдання будуть не на користь дитині. Можливо, що укладачі Т. програми мали на увазі не вводити навчання географії, історії й природознавства як предмети обов'язкові. Але цього не можна робити, бо це ті кити, на яких будується розумовий розвиток дитини, її розуміння про навколишній світ. На початкових заняттях географії, історії й природознавства ґрунтується і навчання рідної мови. Не будемо вчити, як пізнавати світ, то не буде розвитку рідної мови, бо на читанках, складених тільки з красного письменства, не розів'ється всебічно дитина, не буде живих, реальних і повних уявлень, не буде творчості в лекціях навчання. Ці предмети під літерами *а, б, в* — відділи рідної мови, однаково важливі й цінні для світогляду й розуміння дитини. Або візьмемо співи. Хіба, співаючи, діти не зміцнюють рідної мови, не вивчають її, не набувають нових уявлень; а забавки із співами, з їх розвиваючим педагогічним матеріалом? Усі зазначені предмети в програмах переплітаються в руках педагога гармонійно в один акорд на перших ступенях освіти, і тому всякий поділ курсу предметів буде штучним і помилковим. Залиште учителю право вести предмети навчання так, як він знайде за потрібне. Програма — це той мінімум, до якого педагог мусить звести свою працю.

Коли переходимо до годин, одведених у Т. програмах для кожного предмета, нас вражає їх кількість для кожної групи: для I і II груп по 22 год. і для III і IV — по 28 год. Це виходить, що діти I і II груп мусять вчитись 4 дні по 4 год і 2 дні по 3 год на тиждень, а діти III і IV груп — 4 дні по 5 год і 2 дні по 4 год. Як для перших, так і других груп ця кількість годин велика. І потім зовсім не взято до уваги поступовий розвиток сил дитини, а додержано якогось шаблону: 2 групи вкладаєно в одне ліжко як одноцінне, і 2 других — у друге ліжко. Дитина не

росте стрибками, а розвивається в суворій послідовності, і треба це взяти до уваги. Бо цей поділ складає враження, ніби дітей підганялось до програми, а не програму до віку й розвитку дитини.

Коли ж ми окремо розглянемо години, призначені для кожного предмета, то те ж враження залишається й надалі. Навіть стара російська програма (скільки я пам'ятаю) не навантажувала так дітей годинами шкільної праці. На наш погляд, для дітей I групи досить 18 годин на тиждень, щоб навчити їх читання, письма й арифметики. 2 години, відведені для Закону Божого, не повинні зовсім мати місця в перші роки навчання, а 2 години співів варто поєднати з навчанням рідної мови, письмом і арифметикою і для цього пристосувати і програми співів. Молодий організм 7—8-літньої дитини не може продуктивно працювати 4 год підряд. Це доведено експериментальними даними: з 4-ї год працездатність дітей значно падає, вона стає неуважливою, розкиданою і пам'ять, як і увага її працюють дуже мляво.

Якщо вже укладачі Т. програми зупинились на такій кількості годин, то хоча увели б години екскурсій на поле, город, у сад, ліс, на фабрику, завод, копальні. Оскільки екскурсії пропонуються в пояснювальній записці, тому й варто залишити для них години. Тоді педагог знатиме, що це є вимога, а не порада, що без таких годин не буде повноти освіти, не буде гармонійного розвитку дитини. Але цього нема, і такий розклад годин є недоліком Т. програми.

Тепер щодо програми з окремих предметів. До змісту програми рідної мови не внесено майже нічого нового, і тому ні оригінальності, ні шукання нових форм не знаходимо в ній; усе те ж читання для техніки, перекази, завчання напам'ять, бесіди, списування, твори по малюнках, вільна творчість, вільне диктування й просто диктування, вивчення правопису на граматичних принципах тощо. Що знайдемо тут нового? Навіть просто диктування, вивчення правопису на граматичних правилах, завчання напам'ять, просто перекази — чистий відбиток старої дореволюційної програми рос. школи. І навіщо це перелічування методичних прийомів, коли вони не вичерпують усього, що відомо і що невідомо педагогіці, але що використовується педагогом на практиці? Це, певно, визнають і автори Т. програми, коли в пояснювальній записці висловлюють, «що на перших ступенях уроки рідної мови набувають характеру енциклопедії», а значить, не обмежуються вказаною програмою праці, не набирають характеру застиглих форм у працюваннях.

Коли деякі методичні повинки, як вільне диктування і вільна творчість, нашли місце в програмі, то це є тільки, певно, боязкою спробою частково реформувати заїжджені прийоми навчання, а не сміли-

вим бажанням порвати з старими формами зв'язок. В часи, коли зламано і підірвано державні підвалини, коли головні умови життя зметено, варто було б те ж зробити з традиціями нашої школи чи, може, кому «суждено ползати», — не зміг лігати? Але це не так. Революція показала, що дух нашого народу — могутній і вільний, може творити нарівні з орлами культурних націй, і тому я не вірю в бездарність і нездатність наших педагогів піднятися на рівень нових ідей, нової школи.

Пояснення до програми складені досить ґрунтовно і досить гарно, але і тут не без порад і методичних засобів, що вже втратили свою цінність у новій школі. Це метод Песталоцці, широко використаний Ушинським та методистами його школи для розвитку мови, а саме: діти називають спершу речі, потім ознаки їх і нарешті дії й стан цих речей. Нині все це можна замінити живими і цікавими працями, які примусять дитину оповідати, писати ці оповідання і нарешті письмово творити, і це буде не вузька сфера назв речей, а виклад емоційних переживань од прочитаного, продуманого, пережитого, од власного досвіду. Я бачив праці дітей першої групи ниж. поч. школи, котрі написані непевною рукою; ними працями списані цілі сторінки знімків без примусу, вільно, із захопленням. В них були не мертві, сухі, порожні назви речей, а їх прикмети; це була жива творчість, частина дитини, індивідуальна, осібна і повна змісту. І що корисніше для рідної мови, мені було ясно, оскільки неясна користь пропонованої т. програмами методичної поради од класифікації речей (олівець — навчальна річ, вовк — м'ясоїдний звір і т.д.). Невже можна думати, що такі заняття розвинуть мову так, що вона обернеться в легке знаряддя для викладу своїх думок. Навіщо вбивати в голову цим засобом малопотрібні речі, коли все можна зміцнити іншим засобом, цікавим і діючим. Тим паче, що в цих заняттях більше абстракції, ніж реального й конкретного. Краще уникнути цих зразків і дати волю педагогу, а не оценьками цих вказівок звужувати поле власної творчості.

Відділ У «Російська мова» показує наочно, що укладачі програми залізли в політичне болото і до нього втягували освіту народу. Вони хочуть, щоб наші діти могли свідомо користуватись книжками науково-популярного змісту, щоб школа дала в скороченому вигляді ті знання, що колись *проводились у нижчій початковій школі*, цебто все та ж русифікація, тільки під прапором «українська школа». Така програма не відповідає ні духові часу, ні природним вимогам дитини. І треба зазначити, що тут укладачі погрішили душею і не зробили так, як того вимагала громадська й педагогічна освіта. Тому краще не ви-

трачати на неї ні часу, ні сил, ні енергії, однаково результати будуть не варті витраченого на них, а тільки шкідливі.

Програма арифметики складена досить гарно, і матеріал розраховано за віком і групами так, як хотілось бачити.

Що торкається програм географії й природознавства, то вони вимагають поєднання їх в одне ціле з перших розумінь і розходитись повинні тільки в кінці, як галузі одного розуміння землі й її діючих сил.

З програми співів варто викинути все, що торкається церковних співів. Я не знаю і не бачив удітей захоплення ними. Що штучно прищеплено старою системою освіти, залишається і надалі некоштовною наліпкою на тілі школи. І тут потрібна операція, яка б в корені знищила нашу хворість на релігійне виховання в період ниж. поч. школи.

Цим ми закінчуємо побіжний розгляд Тимчасових програм Департаменту нижчої світи, затверджених міністром Василенком, і думаємо, що на них зверне учительство свою увагу і при першій можливості перегляне їх або внесе свої корективи, або ґрунтовно змінить принципи, на яких побудовані ці програми.

Ми так чекали цих програм, так бажали почути нові ідеї, нові вигоди до нашої школи, що наше розчарування набирає при розгляді їх розпачу й зневір'я в тому, що ми, українські педагоги, здатні будемо охопити й здійснити кращі ідеї творців нової школи. Добре, що ці програми є тимчасові. Будемо вірити, що новий міністерський склад зуміє вчасно виправити помилку минулого міністерства і Т. програми п. Василенка оберне просто в історичний документ.

*Вільна українська школа. —
1918—1919. — № 5. — С. 291—297.*

Як часто ми, дорослі, шукаємо радісного стану нашого духу і в цих пошуках кидаємось на всяку працю, аби заповнити ту прірву наших прагнень, які вибухають з нашого людського існування! Після такої реакції настає атонія волі, атонія напруження духу, і ми здатні годинами валятись на канапі і як непотрібна людина тільки тужити та марити про те, що коли б то... і знову непорушність, байдужість до світу, байдкування.

Правда, ми відбули свої офіційні години праці, позбулись формально мінімуму тої роботи, яка нас нормально змушувала працювати роками, але духовного, вольового примусу в нас не було; не була вироблена трудова дисципліна, яка не тільки задовольняла б нашу істоту, але створила б бадьорий, радісний настрій, оживила дух певною метою.

І це так трапляється з нами, закінченою людиною, що має вільний вибір того, чого бажає її воля, розум, соціальні переконання. Але уявімо стан дитини, яку примушує школа бути нерухомою, пасивною, тоді, коли вся вона — рух і діяльність. Лежить вона тоді, коли спочиває, коли виснажена фізична енергія біганиною, працею, безупинною творчістю.

Діти в праці й у рухові завше веселі й радісні: це їх стихія, це чарівне коло інстинктивних потягів, які вони успадкували від попередніх поколінь людськості. Але дитина ще не розбита атонією, вона, коли здорова, вся в діяльності. І коли б школа могла зруйнувати стару систему виховання й освіти, вона б обернула пекло в рай. Тої хвороби, яка не відповідає її організмові, не треба їй прищеплювати. Це буде злочином. Стара школа прищеплювала дітям саме атонію волі. Вона примушувала дітей цілі години нерухомо сидіти, слухати і дивитись замість того, щоб рухатись і самій творити, діяти. І виховувались такою школою непотрібні люди, нікчемні громадяни, нудні, пусті, лише здатні на те, щоб стогнати та скаржитись на інших. Не

було в них сили, могутності, не було волі, не було сенсу, творчості, життєвої самодіяльності. Коли ж життя з них утворювало інше, щось краще, то це був витвір життя, а не школи. Їх виховало перше, а від другого залишилась у кращому розумінні тільки грамота. Всіх кращих творців культури і духовних цінностей виховало нам оточення та його життя, впливу школи тут не було, школа завше була чужа індивідуальності дитини; вона вкладала дітей у трафарет, у прокрустове ложе і скаліченими, а часом ушент виснаженими пускала в життя.

Так далі бути не може, бо надто злочинно не звільнити нині дитину від того кошмару, який був до цього часу в школі. І не тільки тому, що це робиться для дитини, а взагалі це потрібно для добра всієї людськості, яка покладає надію через школу, через освіту одержати корисного, працьовитого, активного члена. Призначення людини — не нудитись світом, а наповнювати його діяльністю, творенням добра і людських цінностей. Дух творця мусить безупинно в ньому горіти, завше шукати і знаходити матеріал для творчості. І не школа бездіяльності і пасивності виховає в ньому активність, а нова школа, побудована на трудовому принципі, постійній і гармонійній праці тіла і духу, трудова вільна школа. Трудова вільна школа — школа радості, свободи і творчості — не сучасний витвір революційного моменту; про неї оголошено давно, про неї дбали кращі педагоги всіх часів, але вона не могла потрапити в класову освіту; для неї в школі були щільно зачинені двері. Вона була природна і руйнувала все, створене штучно старою школою і тими педагогами, які й досі залишаються реакціонерами у справі освіти.

Для народу природно бажати щастя своїм дітям, але він не знає, в чому те щастя вбачає школа. Не треба затулювати й запліщувати очі, що наші батьки ще темніші в справах виховання своїх дітей, ніж в освіті. Коли й свідомі в цій справі, то це одиниці. Маса ж не розуміє, що дитина — ніжна квітка землі і що з нею треба обережно поводитися.

Хай педагог подивиться навкруги себе, придивиться до того оточення, в якому живе дитина, і це буде найкращий матеріал для того напрямку, яким піде виховання дітей у його школі. До цього часу стара школа не вимагала від учителів того, щоб він наблизив школу до учня, до оточення, поєднав її із суспільством. Чужі один одному, вони часом були ворогами. Так було, але так далі не повинно бути, бо це ненормально, це неприродно.

Все в світі, органічному й неорганічному, еволюціонує, все удосконалюється, перетворюється на краще порівняно з попереднім, змінює свої форми на ліпші; все принатурюється до нових вимог життя. Сучасна революція є бунтарський вибух того протесту проти при-

мусового затримання еволюції, яку політика пануючого класу протягом сотень літ тримала в залізних лещатах неволі. І та потенційна енергія до еволюції накопичувалась у народі й нарешті вибухнула тим гнівом народним, який знищив дощенту старі форми, зруйнував до основи весь уклад життєвий і намагається нині знайти ті форми, в які можна безболісно вкласти політичне й соціальне життя. Цей революційний вибух охопив усі ділянки свого організму, і все в ньому на етапі свого відбудування. І коли в ці часи школа так само залишиться рутинною й консервативною, коли учительство не збагне потреби в радикальній зміні своїх методів і прийомів, коли воно не перебудує системи освіти на нових засадах, школа й учительство будуть також знищені як стара й непотрібна форма. І це буде найжахливіший момент у житті народу. Цього допустити не можна.

Цілі старої школи віджили, і вони непридатні для сучасності. Коли йде переоцінка всіх цінностей, школа мусить змінити і радикально змінити свою структуру. І перше, що треба зробити, це надати школі вигляду *трудової общини*, де виховуватиметься новий громадянин для оновленої громади. Принцип соціального життя й соціально-етичної справедливості мусить лягти в основу нових форм освіти. Дитина мусить освічуватись у *трудовій школі*, яка має:

1) соціально-психічні підвалини; вони виникають з історичного моменту людської культури, коли людина в боротьбі за своє існування мусила шукати засоби й винаходити різні прилади й знаряддя, аби перемогти сили природи з моменту, коли людина перейшла до планомірної праці з певною метою. Вона мусила пройти певний шлях культурного розвитку й культурних завоювань. Дитина в своєму психічно-фізичному розвитку повторює всі етапи культурно-історичного розвитку тільки в скороченому вигляді. Але цей шлях намічає той природний напрям, якого мусить триматись педагог у системі освіти. Він неодмінно диктує прийоми виховання. В культурно-історичному розвитку людини ми бачимо, що людськість досягла високого розумового й культурного рівня не тільки зусиллями духу, а й тіла в щоденній праці, в щоденній творчій роботі. Її психічний і фізичний розвиток досягнув своєї повноти й широти через діяльність, працю та трудову енергію в боротьбі з умовами оточення; в цій боротьбі, в боротьбі з природою загартовувала свою волю. Пізнаючи природу оточення і його життя й умови шляхом упертої праці, здобула людина відомий ступінь не тільки соціально-економічного, а й духовно-етичного розвитку. І цей вплив праці на культурний і духовний розвиток і на той або інший рівень його в даному народі зобов'язує школу здобувати освіту через працю, через труд; усі знання діти повинні

одержувати від активної участі в праці шкільної общини, шкільного колективу. Дитина мусить *працюючи вчитись і навчаючись працювати*. З цього повинна виходити і в цьому сконцентровуватись уся освіта, і це буде цілком природно для дитини.

Нарешті, треба визнати, що дитина, наслідуючи перекази свого народу, є не тільки істотою, що думає, переймає й відчуває, а й творчою, активною особою. І ці останні прикмети особливо яскраво виявляються в дитячий період людського розвитку. Ця природна сила спонукає дитину діяти й працювати всіма органами тіла надто багато в цей вік і в такій діяльності виявляє свою волю. Вона багато рухається і мало здатна до такого навчання, яке не виходить з цієї здатності. От чому така важка була дітям наука в старій схоластичній школі, де повна нерухомість протягом кількох годин забезпечувала успіх школи, успіх такої освіти;

2) соціально-етичні підвалини виникають з необхідності в зростанні й розвитку промисловості, техніки, суспільних і міжнародних взаємовідносин і особливо в тому, що праця в індустрії вимагає підготовлених робітників, людей, які своєю працею створювали б високоекономічні цінності. Окрім того, та праця, яка здійснювалася раніше в сім'ї, розвинулась в окремі галузі промисловості й вимагає спільної праці багатьох людей. У своїх вимогах щодо техніки виробів людськість іде безупинно далі й далі. І тому сучасна промисловість і техніка, як і весь соціально-економічний устрій, не задовольняються тільки грамотними робітниками, а вимагають більшого: їм потрібний корисний працівник-громадянин, який може розібратися в громадській роботі, уміє на всякій ділянці, до якої має здібності, докласти свою ініціативу й працю і брати активну участь у діяльності колективу. Ці вимоги намічають і той обсяг вимог, які мусить поставити соціально-економічне життя освіти. Тому школа повинна свідомо поставитись до цих вимог і виховати молоде покоління в напрямі, де праця й самодіяльність мусять зайняти домінуюче місце. Цим шляхом ми тільки й можемо привчити дитину до розумово-наукової праці гармонійного злиття розуму й ручної праці, самодіяльної творчості, дати їй теоретичну й практичну підготовку до активної й продуктивної праці на користь соціально-економічного добробуту народу;

3) соціально-етичні підвалини трудової школи виникають часто з попередніх двох і владно диктуються тою соціальною справедливістю, при котрій всіма здобутками громади повинен користуватися кожний член її, але в тій мірі, в якій він бере участь у створенні могутності й багатства даної громади і яка не допускає того, щоб один жив працею іншого.

Весь добробут і блага суспільства створюються колективною працею. Кожний член її мусить вкласти потрібну частину своєї праці, він повинен трудитися і своєю працею створювати цінності для всього колективу, беручи в тій або іншій його формі участь. От для цього повинна школа виховати з молодого покоління членів громади, здатних уносити свою здорову, громаді потрібну творчу працю, аби в свою чергу одержувати частину того добра, яке може бути до його послуг пропоноване громадським життям. Соціальна справедливість вимагає, щоб кожний член громади не тільки платив за добро й блага, які одержує від громади, але щоб його вся праця, котру він віддає в загальну суму громадського колективного витвору, поверталася йому відповідно до цієї частини, вкладеної ним праці, цілком повно. Значить, треба мати такі школи, які виховували б не ремісника, не професійного робітника, а громадянина — творця своєї власної долі, виховували людей із сильною волею, свідомих і творчих у громадському колективі, аби доля громади залежала од їх власної долі. Таких громадян, таких свідомих членів колективу може дати побудована на трудовому принципі школа, що буде кончею соціальної правди, соціально-етичних вимог. *Освіта в праці і через працю* мусить лягти в основу нового будівництва школи.

Ми кличемо все українське учительство до такої трудової школи. Нема найтяжчого гріха для свідомого члена людського колективного тіла, як не йти разом з його еволюційним розвитком, не йти за духом часу. Є можливості і треба їх використовувати, використовувати перш за все для добробуту самого народу, потім свого добробуту і нарешті для заспокоєння своєї громадської совісті. Ідея великих педагогів завше живе в чутливій душі учительства і як могутній заповіт кличе його до збудування царства дитини, і коли не хочемо ми пережити драму у своїй подальшій педагогічній праці, ми мусимо не відставати від руху життя. Не підемо ми за ним, воно змете нас, бо ми з своїми старими формами не потрібні йому, зайві й шкодливі. І невже українське учительство буде чекати на цю драму, невже воно розумно не випередить її?

Школа мусить не порушувати гармонії в житті суспільства, а як її голос повинна йти разом з її вимогами. До цього часу ми виконували чужу волю, як автомати, механічно. Діло освіти було не результат нашої творчості, нашої ініціативи; ми мусимо давати учням таку й таку суму знань, навчати тим-то й тим знанням; шкільне життя регламентувалось згори, і ми стали виконавцями чужих розпоряджень; пасивно, як раби, виконували певне завдання з року в рік, десятки років, усе життя. Вся освіта, як і її програми, була суха, мертва.

Нині настав час, коли творча воля педагога найде широке поле застосування, коли, може, праця його вперше виллється у вільну творчість, не пов'язану рабськими ланцюгами трудівника, і наповнить задоволенням і втіхою все його єство від свідомості, що він нарешті робить справжнє діло. Аби не було вагання. Саме страшне, коли людина не впевнена в своїх силах, не почуває себе гідною для нового життя. Тут можливі колізії, од котрих волосся полізе вгору. Цього вагання не повинно бути. Треба зробити рішучий крок; або визнати трудову школу єдиним справжнім засобом освіти і енергійно взятись до праці, або піти геть, поступитися дорогою й посадою новим, сильнішим, упевненим елементам. І коли ми поставили в заголовку заклик «до трудової школи», то ми вірили, що все учительство як один стане на цю платформу і не гальмуватиме справи, яка диктується самим життям. Коли раніше її називали *школою майбутнього*, то нині це є *школа сучасного*.

Може, лякає декого те, що не можна провести цей принцип у державному масштабі, що для цього учительство не підготовлене, що будинки не пристосовані, що школу словесної науки надто важко раптом обернути в школу—лабораторію з майстернями, верстатами, дослідами. Але учителі, як і народ, з рабів стали вільними громадянами, вільними творцями державного тіла. І нас не лякає те, що вони не підготовлені до такого життя; ми віримо, що народ знайде потрібні йому форми, аби сама ідея стала його ідеєю, стимулом нових бажань. Так і тут потрібна ідея, потрібен стимул, а те, яких форм вона набере, нас найменше турбує. Безумовно, що кожний буде творити по-своєму, але *творити*, і це забезпечує те, що освіта народу оживе, стане життям його, культурним і цінним надбанням народу.

Помилки, невдачі — це той справжній шлях, яким знаходили кращі ідеї, здобували кращі людські цінності. Хай будуть помилки, будуть не ті досконалі трудові школи, які ми собі уявляєм, але тут буде праця жива, діяльна, творча. Тут будуть виконуватись воля, ініціатива, активність, а не безвідля, агонія духу, пасивність. Ми знаємо, що ми на етапі творчих шукань, а не механічного виконання; ми серед життя й руху, а не мертвої непорушності. Хай школа стане педагогічною лабораторією, але ми знайдемо скоріше в своїх колективних пошуках потрібні форми, ніж чекатимемо на те, що нам накажуть згори, з центру.

Через власний досвід і творчість до трудової вільної школи!

Вільна українська школа. — 1918—1919. — № 8—9. — С.81—85.

НАВЧАННЯ ГРАМОТИ БЕЗ БУКВАРЯ (ПРОПОНУЮ УЧИТЕЛЯМ, ЩО МАЙЖЕ НЕ МАЮТЬ ШКІЛЬНОГО ДОСВІДУ)

Період, який переживає школа на Україні разом з політичним життям держави, — це найкращі умови для виявлення найбільшої ініціативи, активності й творчості педагога в його шкільній праці. Не будемо казати про нову систему освіти, яка визначається гаслом «Єдина трудова школа»; поза цим гаслом є умови книжкового ринку: на ринкові, певно, не буде українських шкільних книжок. І от тут, може, вперше педагог постане перед запитанням: що ж його робити в школі? Як хотів би навчити грамоти? Над розв'язанням цих питань варто йому подумати, бо інакше освіту буде загнано в глухий кут і вона припиниться на цей рік. Чекати ж од когось допомоги — річ безнадійна. Це й примушує нас поділитись тими думками, які виникають з бажання допомогти укр. учительству в цій справі.

Першим і найголовнішим завданням буде розглянути те, як без букваря навчити дітей грамоти. Учні, що вже вміють читати, поставлені все ж таки в кращі умови, ніж новачки. У них є старі книжки, нарешті, є книгозбірні і, певно, знайдеться кілька книжок для читання. Коли ж немає букварів у школі, то немає й книжки для читання, по якій так звикло наше учительство вчити грамоти. Тому так потрібно розглянути те, чи справді вчитель буде в такому безпорадному становищі, чи, може, це є тільки методичні звички, які так легко обійти іншими методичними прийомами.

Отже, в нашій школі нема букваря для учнів. Буквар у руках учителя мусить бути хоч би для того, щоб з нього брати відповідний матеріал для читання, а також, щоб полегшити собі роботу з підготовки дома до лекцій.

Спершу треба учителю вибрати метод, яким він має навчати дітей. Перед нами зараз два методи, які борються за першість, — це звуковий і словесний. Обидва хороші в руках умілого педагога, обидва дадуть гарні наслідки. Не в методі полягають труднощі навчання, а

в умінні ним користуватись. Тому в такі важкі моменти треба вибрати той, який найбільше відомий учителю і в якому він найкраще розбирається. Спробуємо накреслити схеми, якими може скористатись учитель, застосовуючи той або інший метод.

Звуковий метод

По звуковому методу можна навчати, зливаючи і не зливаючи звуки. Нам здається, що провести навчання грамоти, не зливаючи, без букваря або без спеціальних приладів (таблиць з відповідним набором слів) не можна, і через те ми зупинимось тільки на методі із зливанням звуків.

Звичайний аналіз слів* за складами і звуками не становить труднощів для учня, особливо, коли його провести в грі, в різних забавах. Коли в розпорядженні вчителя були букварі, він, звичайно, зупинявся на звуковому аналізі 3—4 дні, але тепер слід затриматись на ньому значно більше, навіть до двох тижнів. Хай діти ясніше уявлять собі аналіз слів, хай збагнуть склад слова. Коли учні досить легко розкладатимуть речення на слова, а слова — на склади й звуки, треба приступити до ознайомлення із зливанням звуків у склади й слова. Уміння зливати звуки значно полегшить читання слів по літерах, а за відсутності букваря одна розрізна азбука дасть мало матеріалу для читання, і тому такі заняття взагалі не шкодитимуть навчанню. Правда, методисти останніх часів відкидають потребу в цих заняттях, і це має рацію, але за нормальних умов життя школи, коли до послуг учителя є цілий ряд посібників та приладів. За сучасних же умов ми можемо дивитись на такі заняття, як на розвиток слухового почуття, а при бідності матеріалу в читанні вони тільки допоможуть засвоєнню самого процесу зливання.

Коли в школі є розрізна азбука з досить великою кількістю потрібних літер, стан учителя буде не гірший без букваря, ніж з букварем; але це так рідко буває по школах. Частіше ми маємо надто обмежену кількість літер, та це, може, й краще. Тут є поле, щоб покликати до праці дітей, викликати в них зацікавлення до виготовлення потрібних літер з різного матеріалу. До послуг дітей глина, яка знайдеться в кожному місці і з якої вони охоче виліплять, скільки вам треба, літер.

* Дивись «Методичні замітки по звуковому методу» Я.Чепіги. Видання «Дзвону».

Працюючи над створенням літер, вони вивчать і самі літери, і їх контури. Вони дотиковим, зоровим і м'язовим чуттям зміцнюють свою уяву і наберуть певних моторних рухів. А щоб збільшити останні, то можна використати деякі вправи із зробленими вже і висушеними літерами. Наприклад, діти обмацують руками літеру, не дивлячись на неї, і називають її; або пофарбувавши, по кольору впізнають потрібні літери.

Замість глини можна взяти картон і з нього вирізувати ножем і пожицями літери, але це праця важча, проте можлива. Окрім того, картонні літери ліпше використовувати для потреб навчання, ніж глиняні. Для відгадування літер мацанням добре покрити їх наждаком.

Зроблені літери учнями, окрім зазначеного вище розвитку почуттів, можна використати для розвитку перших координацій рухів, коли учням пропонувати вирізані й виліплені літери обводити олівцем; це будуть разом і перші кроки до написання літер.

Цими вправами ми не відкриваємо, звичайно, Америки, а повторюємо те, що давно відомо і використовувалося педагогами. Ми тільки пропонуємо за цих скрутних обставин скористатись всім, що педагог знайде потрібним. І коли учитель матиме можливість скористатися методами старої Греції (письмо на піску, воскові дошки), то й те варто робити. Безбукварність у старі часи без певних методів відчувалась ще гостріше, але все ж таки дітей навчали грамоти. Коли це можна було робити тоді, то тепер при нових легких методах і поготів.

Можливо, тільки, що між нашими прийомами більше будемо користуватись методом письма, а не читання, але це вже зовсім для нас байдуже. Що ліпше для науки читання починати раніше, письмо чи читання, і досі не розв'язане остаточно методистами; це хай так і залишиться для нас у дані часи не розв'язаним, аби тільки діти читали, а яким методом їх до цього доведемо, цілком байдуже.

Одно, що ми рекомендуємо учителю, це мати в руках буквар як компас, щоб знати, яким шляхом іти, щоб не ускладнювати вивчення літер і читання. Першими літерами, які діти можуть легко виліпити, будуть *о* й *х*; до того ж звуки *о* й *х* легко вимовляються, а контури цих літер мають багато подібних речей у житті (бублик, обруч, шина, косий хрест тощо). Коли ж учитель розкаже казочку про діда Оха, то, окрім літер *о*, *х* і слова *ох*, діти виліплять ще деякі речі, пов'язані з цією казочкою. Коли ж учитель не знає цієї казки, то легко скласти самому підходяще оповіданнячко або казку — і перед вами повна цікавості й самодіяльності, готова праця дітей, поруч з якою йде засвоєння літер і слів. З виготовленого матеріалу складається шкільний буквар як свідомий колективний витвір. Третьою літерою можна взяти у і складені з вивчених літер слова *ух*, *ухо*.

Четвертою є *с*, хоч для читання ліпше взяти *а*, але вона важка для ліплення й вирізування. Можна взяти велику літеру *А*, але це в читанні викличе плутанину. Великі літери в період вивчення букваря не варто давати, хоч, звичайно, коли учитель не зустрінє ніяких перешкод у втіленні дітьми великих літер, то дати можна, але все ж варто робити це обережно.

П'ятою літерою є *м*. Далі за легкістю для зливання треба вважати *и, ш, з, н*, потім *в, р ...* і т. далі.

З того матеріалу, який виготують діти, можна вибрати кращий, що й становитиме нашу шкільну азбуку. Треба тільки зазначити, що вже з перших занять слід вимагати від дітей, щоб робили літери одної величини. Вже з перших кроків шкільного навчання можна внести елемент вимірювання, цебто вміння приганяти до потрібного розміру річ, яку має зробити дитина; окрім того, цим дитина набуває звички, яка так потрібна буде при письмі.

Добре було б, щоб кожний учень виліпив собі таку азбуку і з своїх літер складав потрібні слова і речення. З глини літери будуть крихкі й важкі. Тому, звичайно, найкраще робити з картону, та коли не буде картону, то можна взяти обгортковий грубий папір сірого, жовтого кольору, а потім пофарбувати білою, червоною або чорною фарбою. Якщо папір буде м'який, то наклеїти на тоненькі дощечки з коробочок.

Разом з ліпленням і вирізуванням діти привчаються володіти олівцем, обводячи ці літери і вимальовувати їх на папері. Такі заняття доступні дитині й зацікавлюють її, бо надто все це легко і зручно, й одночасно координують її рухи, привчають до майбутнього письма.

Коли ми продовжимо ці заняття і переведемо на письмо на зшитках, грифельних і класних дошках, то це буде письмо друкованих літер. Хай це не хвилює педагога, дітям так зручніше, легше, а значить, більше буде в них цікавості й інтересу до читання й письма. Потім це не буде заважати рукописному тексту, і нам немає потреби обов'язково зразу переходити до нього. Є ж методи і письма, і письма — читання, і навпаки, читання — письма, де письмо дається тоді, коли учні засвоять процес читання. На нашу думку, спішити з письмом не варто, коли ми навчаємо дітей звукових методів. Коли діти самі захочуть, коли вони й без учителя намагатимуться писати, тоді можна почати письмо.

З письмом справа стоятиме краще; я не кажу про те, якщо до послуг дітей є грифельні дошки або зшитки; коли ж того й іншого обмаль, тоді треба стінки в класі пофарбувати аршинів на два від підлоги в чорний колір. От і буде для всього класу місце для письма; крейда

в кожному селі знайдеться в потрібній кількості; та взагалі письмо легко поєднувати з різною самодіяльністю й активністю учнів; потім діти самі багато люблять писати всюди, де є можливість. Тільки треба так поставити це, щоб у дітей було досить випадків для письма. Наприклад, учні читали слово *уха*, пропонується їм його намалювати й підписати, і так майже зі всіма словами, що мають реальний, конкретний зміст. Окрім того, можна роздати малюнки, які діти наклеять у зшитках і підпишуть. Коли ж у дітей буде досить великий запас літер, ці заняття розширюються до листування між товаришами й учителем. Словом, письмо легко поєднується з усією працею, навіть диктування на цьому ступені навчання викликає інтерес у дітей, і вони виконують його, як ребус, задачу, з цікавістю розв'язуючи поставлені завдання.

Дуже важко буде учителеві без букваря, коли учні знатимуть тільки літер, що слова й короткі фрази не задовольнятимуть їх. То тут можна тільки одно, щоб учитель заздалегідь заготовив на аркушах білого паперу цілі вірші або оповіданнячка (матеріал взяти з букваря, коли буде важко учителю скласти свій), написані друкованими літерами, і в разі потреби вивішував їх на стіні або на класній дошці. Учні збігатимуться групами і читатимуть. По них може читати учитель, викликаючи окремо кожного учня. Коли ж учитель поєднає зміст з малюнками, то це буде одним з найліпших посібників. Я не кажу вже про те, що ці аркуші покладуть початок шкільному журналу і дитячій творчості в цьому напрямі.

Словесний метод

Словесний метод, який має таке широке розповсюдження в Америці, в Росії має кілька прихильників, а на Україні в її молодій школі він зовсім ще не з'являвся. Певно, що з часом він поділить лаври разом із звуковим, тепер же цей метод вартий того, щоб ним скористувалось наше учительство.

В перші дні шкільного навчання учитель знайомиться з дітьми: він то бавиться з ними, то співає, то подорожує, бесідує або вивчає з ними вірші. Один з таких особливо цікавих для дітей віршів, у якому зустрічається, наприклад, слово *наша* (мудра Кицька), вивчають напам'ять. Учитель ілюструє, як уміє, цей вірш і під малюнком підписує зміст його; наприклад, на першому аркуші малюнок — кицька заглядає в збаночок; під ним написано друкованими літерами «У зба-

почку молоко. _ [Ох, то штука ловка!] Та як його скоштувати? | Не влізе головка»... На другому аркуші: кицька вмочає хвіст у молочко — і підпис: Наша киця дуже мудра, | Способу добрала: | У той кухличок вузенький | Хвостика вмочала. | Третій аркуш: кицька облизує хвостик. — Підпис: Отже, кухлик не звалила, | Зробила обачно, | Тепер хвостик витягає, | Облизує смачно.

Коли кожний аркуш діти вміють прочитати, учитель бере другий аркуш і читає з дітьми написане, розбиває спершу на дві частини. Перша закінчується словом *добрала*. Потім першу частину розбивають на два речення. Перше речення на слова, поки діти не узнаватимуть, де слова *наша, киця, дуже мудра* і т.д.

Коли діти виділили слово *наша*, тоді учитель набирає слово *наша*, ставить на планку, додає рядом малюнок *хати* і пропонує учням прочитати, що він поставив. Перш слово їм відоме й вони його прочитають і назвуть те, що намальовано, — *наша хата*. Під цим учитель ставить літерами фразу *наша хата* так, щоб слово *хата* опинилось під малюнком. Так, Наша (малюнок хати)

Наша хата.

Слово *наша* учитель робить вихідним словом для знайомства з словами. Він готує кілька малюнків на картоні, які можна вставляти в планку і знайомити із словами через малюнок. Малюнки варто вибирати такі, щоб назви їх були коротенькі і щоб важкі для зливання звуки не збігались до купи. При цьому методі легко користуватись місцевими назвами речей. Порядок літер і звуків тут необов'язковий.

Цей метод можна спершу ввести письмово, коли учитель хоч трохи вмів малювати. При письмі важко використовувати заготовлені раніше малюнки. Та коли учитель зможе якось прикріпляти до дошки готові малюнки, то можна використати для цього малюнки з дитячих ілюстрованих книжок або попросити, хто уміє малювати, зробити кілька примітивних (одними лініями) малюнків.

Попереджаючи про те, що слова треба добирати короткі, я мав на увазі те, що чистий словесний метод без посібників буде важко провести і що через певний час варто повернути його на звуковий.

Коли слово *наша* буде використано, можна взяти словосполучення *у мене* або *у нас*, а ще краще яке-небудь дієслово і з ними проробити те ж саме спершу з відомими словами, а потім — з новими, постійно розширюючи речення знайомими словами.

Діти складають фрази самі, пишуть і малюють. Те, що ми не знайомимо з елементами й літерами, хай не лякає педагога. Діти, правда, спершу напишуть і намалюють так, що тільки вони розуміють те, що у них вийшло, але після кількох лекцій деякі з них виявляють над-

звичайні здібності. Мушу попередити, що втручатись у справу дитини з своїми зауваженнями на перших кроках навчання непедагогічно. Те, що ви краще її пишете й малюєте, вона бачить, як бачить вона й те, що не так гарно у неї виходить, і всіх зусиль докладає, щоб було ліпше; і тут педагогу слід підбадьорити, допомогти їй у її зусиллях. А це можна зробити не критикою та вимогами, а тільки порадами.

Спершу діти писатимуть друкованими літерами, але можна через кілька лекцій перейти до рукописних, повторюючи текст друкованими літерами. Але тут треба спершу повторити ті фрази, в яких друковане і рукописне зображення літер майже однакове, щоб не ускладнювати роботи.

Коли діти досить легко узнають слова, можна добром знайомих слів, спершу трьох-літерних, потім чотирьох-літерних (з дома складами) і т.д., навчити дітей розкладати слова на складні літери. Ці вправи приводять до розуміння синтезу, поєднання літер у слова.

Коли з'явиться звичка охоплювати все слово зразу, учні легко вгадуватимуть слова і по загальному вигляду, і по літерам, почнуть читати їх зливаючи, або, правильніш, поєднуючи літеру з літерою. Оце, власне, відрізняє чистий словесний метод од того, що я пропоную. Тут ніби припадає поєднання словесного з звуковим. І коли учитель з цього моменту перейде до звукового методу, він виграє тільки в своїй праці: перше — діти уникнуть нудного зливання і тієї неприємної звички — читати співаючи, розтягуючи слова; і друге, інтерес і жвавість залишаться й надалі, особливо, коли учитель зможе добирати відповідний матеріал з невеликих і більш-менш відомих слів.

Коли спершу за відсутністю розрізної азбуки доведеться почати читати тільки рукописне, то потім переходити до друкованого треба так, щоб слова рукописні по нарису були подібні до друкованих. Цей добір треба зробити досить старанно.

Спочатку я сказав, що словесний метод у нас майже не розроблений: може, цей рік дасть змогу нашому вчителству попрацювати різними методами і між ними, можливо, пощастить і цьому. А вартий він того, щоб над ним попрацювали. Од вас ніхто не вимагатиме неможливого, а коли вже нема букварів, то треба створювати самому і букварі, і методи. Момент надзвичайно сприятливий для творчої праці. Треба — ні, ми повинні його використати. Школа сподівається на творчість шкільних працівників; школа сподівається на ініціативу українського учительства. І ми мусимо їх виявити!

Вільна українська школа. — 1919—1920. — № 1—3. — С. 40—44.

Два державних акти нової влади на Україні, а саме декларація генерала Денікіна і «Основные положенія», що їх наведено в наказі № 22 ген. Май-Маєвського, безумовно, залишать свій слід у тих виявах українського громадянства й учительства, котрі як результат попереднього національного життя мусили набрати тих або інших конкретних форм. Не реагувати на ці історичні акти, значить, не визнавати себе активною живою силою, витвором внутрішніх духовних сил, визнавати свої національні вимоги не природними, а прищепленими ззовні, чужими. І вони, ці організовані групи, реагували, у результаті чого з'явилася активність до рідної школи, наближення населення до культурних завдань нації, поєднання своїх освітніх обов'язків і участь у творчій праці в найголовнішій галузі нашого життя — освіті.

Період школи од державної до приватної не може пройти безболісно для самої справи. Але те, що українська школа стає справою самотворчості й активності самого громадянства, надає їй інших форм, без впливу на них сторонніх вимог, шкідливих для чистої науки, для справжньої освіти. І ми певні, що незабаром з'являться позитивні наслідки від такого експерименту, корисні для нашого культурно-національного відродження. Це той, може, необхідний етал у житті нації, який потрібен для збудження сильного й здорового національного імпульсу.

Декрет радянської влади про національно-освітні прагнення народу і декларація ген. Денікіна для українського народу є аналогічними факторами, які мали, мають і будуть мати наслідком щось протилежне їх бажанням. Факт підвищення національної свідомості в межах України за часи радянської влади і зростання самостійної ідеї в масах українського народу пройшли на наших очах і лише тому, що російський централізм і шовінізм заважали владі розуміти національні потреби нашого народу. Це зростання і поширення цих ідей не припинилися і після декларації та наказів нової влади. Ці факти яск-

раво підкреслюють, що взятий курс державного будівництва неправильний і вимагає негайної зміни, аби сама державна ідея не втратила своїх життєвих форм.

Як же поставилося українське учительство до нових вимог в освіті й тої освітньої системи, яку накреслюють нам положення радянської влади про школи на Україні?

Я є член українського учительства і почну із себе, щоб легше було розібратися в тих душевних переживаннях і в тих лініях поведінки, які мусять визначити різні групи учительства.

Будучи педагогом, який усе життя своє не мав нічого спільного з політикою уряду, окрім школи й освіти на Україні, який хворів одними болями з народом і гостро відчував усі поразки ворожої до українства влади, я тільки жив національно-культурним рухом рідного мені народу. Декларація Денікіна викликала в мене жах перед майбутнім освіти і розпач од свого безсилля й неможливості допомогти в цьому лихові. Але чому я не відчуваю ні того, ні іншого, чому в мене найшлося стільки спокою під занесеним ножем над тим, чим я жив, над чим працював? Чомусь у глибині моєї душі палає вогонь певності, що життя не вбите, що воно таємне, але міцне, якого я можу не охопити, але яке я інтуїтивно, напівсвідомо відчуваю, що воно жило в народі, живе й буде жити і що йому не загрожує смерть. Мене не злякало і те важке сучасне, яке разом з декларацією звалилось на українство і навіть не образило святих і чистих ідеалів і домагань мого народу; може, тому, що це є логічний і кінцевий наслідок тих подій, котрі як нова неминуха доля притиснули й зупинили розвиток політичного життя народу. Я сприйняв його як неминуче, але *переступне* і був спокійний. Так, значить, повинно бути як іспит, як перевірка того, що виросло з тіла народного, з внутрішніх і природних його потреб.

І дивна річ, разом з спокоєм влилась у мою душу певність, що так не залишиться, що народ знайде в собі сили дати справедливу відсіч, знайде в собі досить ясне розуміння своїх обов'язків перед майбутнім і минулим і знайде достойний вихід з такого становища. Я відчував, як утверджувався в мені новий громадянин, з новими домаганнями і певним світоглядом щодо нових ситуацій; я відчував, як загартовувалася моя душа і мої переконання для нової боротьби, нових обов'язків, які постали поза моєю і мого народу волею. Ні занепаду віри, ні вагання, ні слабодухості я не відчуваю в ці важкі часи.

Я є український педагог, яких нині налічує Україна тисячі і які також, як і я, мусять пережити аналогічні почуття. Ми вже маємо такі факти, безліч фактів, коли такі ж рядові працівники, як і я, на полі народної освіти саможертвовно віддають справі народній своє життя,

свої сили, свій добробут. Вони не продають за тимчасові блага своїх переконань, своїх ідеалів, вони не продають за «тридцять сребrenиків» свого народу, а непохитно ідуть по тернистому шляху рідної освіти, горять на вогні душевних мук за духовний добробут народу. І це не на честь і славу українського педагога, це в ім'я святих обов'язків, які диктують їм їх поведження, керують їх діями, вчинками, які зв'язують їх з народом і ведуть до перемоги світової несправди.

Ця мужність і відвага, ця змішнена в глибинах душі учительства певність у правоті своїх домагань наповнює нашу душу вірою, збільшує наші життєві сили, надає їм міці й викликає прагнення дальшої праці в тому ж напрямі, широкої й глибокої праці посеред народу і на користь йому. Ми не самотні, не одинокі. Наші ряди рясно вкривають Україну, і нема тої сили, яка могла б повернути всю нашу роботу в старі річища освіти російського імперіалізму на Вкраїні.

Це є стала верства українського учительства, що цілком протилежна другій, котра складається з ренегатів українства. Це те учительство, яке «ради страху російського» поспішило поквитатися з «українізацією» і, зрадивши український народ, перейшло на російську викладову мову. Для таких учителів не існувало народу українського і його мови. Вони з презирством поставились до «мужичої» мови, знали її, але весь час прагнули російської, яку вони вважали культурною мовою, якою і треба, на їх думку, навчати українську дитину грамоти. Затаївши в собі справжні почуття, вони уявляли себе українцями і чекали тільки слушного часу, щоб знову повернутись самим і повернути дітей українського народу в лоно російської освіти. Ясно, що разом з декларацією й наказами і вони радо поспішили з русифікацією українських шкіл.

Такому учительству ми не станемо висловлювати ні догани, ні обурення — ми йому не вірили і мали певний погляд на його працю; але нині ми просто його відносимо до злочинців проти нашого народу. Ми знаємо, що жоден народ на всій земній кулі не існує без подібного отрутного зілля. Для них і карні закони пишуться, людські закони проти нелюдських діл. Їх плямують своїми присудами. Для наших зрадників і злочинців буде народний суд. І не ми, укр. учительство, це зробимо, зробить це сам народ, самі громади. Закон державний тільки ствердить їх.

І це буде. Коли? А чи можна з певністю відповісти в ці тривожні часи? Тоді певно, коли народ буде мати право виносити присуд. А присуд буде! Всі гріхи прощаються, окрім «хули на Духа Святого», окрім хули на душу народну, окрім глузу над образом Божим народу. Ми не кличемо їх повернутися до нас. Це сміття в наших рядах, вони-бруд нашої чистої праці. Вони для нас однині чужі і не потрібні народові.

Ми з ними працювати не можемо і не будемо: наші шляхи віднині розійшлися.

Зовсім іншу верству учительства складають ті, хто, будучи росіянином, мусив залишитися через обставини вчителями по українських школах. Прослухавши курси українознавства, здобувши на них деякі знання з укр. мови, широко стали вони до праці в нашій школі, пройнявшись орієнтацією української культурної самостійності. Що це була за праця і які наслідки її — ясно, як ясно і те, що бажання їх не відповідали здобуткам. Але це лихо загальне і виникало з тих обставин, корені яких лежали в минулому освіті на Україні. Вчинок їх не личив чесному педагогові, але умови були сильніші за них, і вони заглинялись в українській школі. Органічно вони виконувати всі освітні вимоги не могли, і наказ влади повернув їх до колишнього стану; це виконали вони без вагань і сумнівів.

Відповідальні часи ми переживаємо, часи жертв, знову часи переоцінки всіх цінностей. Будуть мінятися політичні й соціальні форми в житті народу, але одне непорушним залишиться — це національне питання, питання нашої культури. І на всі зміни воно впливатиме, як олія на поверх, і вимагатиме до себе уваги будівничих держави. Пройти повз нього не можна, воно мулятиме око всім, хто не захоче з ним рахуватись. Є один спосіб заспокоєння наших домагань — це визнати українську школу державною, але чекати цього за даних часів ми не можемо через ті складні ситуації, які примушують владу обернути освіту нашого народу в експеримент політичних комбінацій. Хай буде так, а ми мусимо виконувати волю народу. Та і як може бути інакше, коли громада велить учителю вчити її дітей рідною українською мовою? І буде він учить або поступиться місцем іншому.

Приватна школа надає право громаді вибирати ту освіту, яку вона хоче, і відкривати ту школу, яка відповідає потребам життя. З цього боку, од приватного стану школа виграє, вона поєднується з сім'єю, стане витвором батьків і дітей, цебто тим, що в ідеалі складає суть її. Зовсім інша річ, коли школи наші позбавлено державних коштів. Тут усе залежить од національної свідомості й розуміння тої цінності освіти, яку через рідну школу отримують діти. Але це покаже майбутнє, а поки що українець-учитель мусить нести жертви духовні й матеріальні на жертвник народний. Без цього ми не можемо існувати як нація.

І мужність наша разом з народом може довести національні вимоги до бажаного кінця. Несемо ж свої жертви, товариство, непохитно до кінця!

Вільна українська школа. — 1919—1920. — № 1—3. — С. 84—87.

ШКОЛА В ЗАХІДНІЙ ЄВРОПІ Й АМЕРИЦІ. НОВА ШКОЛА В Б'ЄРЖІ А. ФАРІЯ. (БЕЛЬГІЯ)

Нова школа є *лабораторією практичної педагогіки*. І от те, як виконуються в ній ґрунтовні принципи трудової школи, є для нас одним з основних питань цього часу, коли ми не тільки наблизились до неї, не тільки бажаємо її, але вважаємо трудову школу конкретним здобутком революції, вважаємо її реальністю. І коли ми її не збудуємо, то причиною цього буде наша байдужість до загальнолюдських ідеалів освіти й виховання, або подих реакції стане на шляху наших поривань. Так або інакше, але час теоретичних розмов минув. Час практичного використання її принципів у житті настав. За цією практикою ми можемо, як і в багатьох культурних починаннях, тільки звернутися за кордон, на Захід. Російська культура в цьому напрямі майже нічого не дала, що могло бути нам зразком або що застерегло б нас од помилок і всяких підробок під «нову школу», «трудова школу».

Починаючи новий рік видання нашого журналу, ми й надалі залишаємося непохитними прихильниками трудової школи і все також бажаємо якнайскорішого її утвердження в чистих, без усякої тенденційності, природних загальнолюдських її принципах. Все також перед нами не вимоги політики, не вимоги партії, тільки вимоги *дитини, її природи*. І для нас не байдуже, як буде будуватися українська школа. От, запобігаючи цьому, ми вважаємо, що час теоретичних обґрунтувань трудової школи минув і пора братись за освітлення практичних здобутків її, її здійснення.

Першу нашу розвідку ми присвячуємо школі в Б'єржі А. Фарія, школі, яка, на нашу думку, стоїть найближче до освітньої школи і школи виховання, класових занять і вільної творчої ініціативи, дисципліни й широкої свободи.

А. Фарія заснував свою школу в жовтні 1912 р. В часи релігійної й політичної боротьби в Бельгії надто важко було заснувати школу, яка повинна була виховувати дітей на широколюдських засадах, ворожих всякій тенденції, всякій винятковості, всякому абсолютизму. Важко

було, кажу, поєднати виховання в дітях любові до рідного краю, чистої й чистосердечної, з розумінням, що є ще інша більш велика рідна країна — загальнолюдська, країна всіх зусиль народів — кожного народу відповідно до його природи і культурного руху, спрямованого на те, аби здобути їм волю і внести в світ більше братерства, добра й справедливості. Важко було створити школу для дітей, школу виховання посеред широкого утилітаризму. Але низкою заходів і зусиль школу було відкрито. І вже через два роки Фарія довелось розширювати помешкання школи, аби прийняти тих, хто бажав потрапити до неї.

В 1915 р. в інституті Ж.-Ж.Руссо в Женеві Фарія в доповіді широко висвітлив свою працю в школі, розбивши на чотири головні принципи облаштування школи, а саме: 1) територія школи і фізичне виховання; 2) розумове виховання; 3) прийоми навчання; 4) виховання моральне, громадське й художнє.

В свій розвідці ми додержуватимемо цього плану.

I

Територія школи. Фізичне виховання

Для успіху ідеї нової школи, як справедливо висловлюється Габріель Компейре, найбільше значення має вибір місцевості. І це Фарія розв'язав блискуче, вибравши для своєї школи сільську місцевість валонського Брабанта; Дільська долина, над якою панує її садиба, і лісові горби, які оточують її територію, створюють чудову картину, повну краси. Природа в Б'єржі має такий могутній, такий м'який та спокійний характер, що все веде до душевної ясності, мирної праці й життєрадості. І це впливає на фізичний і духовний розвиток дитини.

Навкруги місцевість хліборобська, яка межує з промисловим центром, з бурхливим і інтенсивним життям. Завдяки цьому діти, поряд з ознайомленням застосування науки до обробітку землі, знайомляться з центром промислової праці, праці героїчної саможертви, плідного виробництва.

Нарешті, близько Брюссель (всього сорок верст), центр освіти й науки, що дає можливість вихованцям бути в музеях, театрах, університеті і взагалі користуватися всім, що дає культурний центр.

Шкільні споруди складаються з будинку для мешкання, двох класних будинків і надвірних прибудов. Город, сад, ліс і поля займають шість гектарів (біля 59 десятин). З двох класних будинків один призначено для майстерень і лабораторій: кузні, теслярні, фізичної й хімічної лабораторії, майстерні для ліплення, для картонажних робіт, рисувальня (для креслення) і палітурня.

Всі майстерні, як і помешкання, поділено так, аби одна праця не заважала другій, щоб життєві функції відмежовувалися од освітньої праці. Ця думка цілком виправдується результатами й тим, що дитині потрібний відпочинок після праці в домашній обстановці.

Гігієна тіла і правильне життя забезпечують розвиток у дитини здоров'я, краси й сили. Діти сплять до 9—11 годин на добу (відповідно до віку й пори року) при відчинених вікнах. У кожній опочивальні сплять чотири або п'ять вихованців, при тому великі й малі разом: таким чином, осередок стає багатішим на громадські взаємовідносини.

Протягом дня діти п'ять разів їдять. Здебільшого вони споживають продукти, вирощені на шкільній землі. Це — наслідок праці учнів. Вони ж пильнують за домашніми тваринами й птахами: коровами, свинями, курми, кролями, голубами та ін.

На охайність звернуто особливу увагу: часті обливання протягом дня, а ввечері миють ноги, руки і чистять зуби — все це виробляє у дітей звички до охайності й гігієни.

Нарешті, щотижня відбуваються *конкретні практичні й живі лекції* відносно пильнування свого тіла й гігієни органів чуття, гігієни помешкання і т.д.; читас їх лікар з метою навчити дітей ліпше розуміти й застосовувати принципи, що лежать в основі здорового життя.

Фізичне виховання не обмежується їжею, сном, душами, купанням, свіжим повітрям, сонячним світлом, чистотою, гігієною — все це полегшує вихованцям вести те дуже діяльне життя, яке вони ведуть, і сприяє фізичному вихованню в виявленні наслідків. Але це не все для того, щоб виробити в учневі енергію, міць і силу; до цього в Б'єржі додають ігри, спорт, гімнастику, прогулянки, екскурсії, мандрівки, роботу на полі й ручну працю, бо чим різноманітніші фізичні вправи, тим ліпше розвивається тіло. Всі ці заняття збуджують і розвивають різні тілесні, розумові й духовні здібності й сили, які ведуть до одної мети: зробити з дитини цільну, гармонійно розвинену істоту.

Над прийомами фізичного виховання зупинимось більш-менш докладно. Ручна праця, цебто плетіння, гончарна справа, вирізування з картону, ліплення, палітурна справа, обробка дерева й заліза є цінним фактором фізичного й розумового виховання дитини. Окрім того, що вона задовольняє властиву дитині потребу в діяльності, вона розвиває також спостережливість і уяву дитини, розвиває дух ініціативи і творчості, сприяє розвитку акуратності й точності і дає постійну можливість застосовувати на практиці різні знання (природничі науки, математика, фізична географія і т.д.), для яких ручна праця є реальним і живим засобом виявлення. Займаючись ручною працею, діти набувають у той же час умінь, таких потрібних у житті. Різноманітність ручної праці дає численні можливості дітям творити, застосовувати свої знання, розвивати свої особливі здібності й потяги. Це

дозволяє школі відкривати справжні нахили і смаки й тим допомагає вихователям ліпше пізнавати своїх вихованців.

Ручну працю *приспосовано до віку дітей*. Молодші вихованці, від 5 до 10 років, працюють з папером і картоном, ліплять, малюють. Із сільськогосподарських робіт на них лежать обов'язки дбати про стежки в саду, обробляти свої клаптки землі, турбуватись про шкільний квітник і город і дрібних тварин. Починаючи з десятилітнього віку, до зазначених вище робіт додають роботи по дереву й металу. Останні припадають переважно на дітей старшого віку.

Ручну працю поставлено так, що вона чергується з розумовою працею. Це потрібно в інтересах не тільки виховання, а й освіти. Ручній праці в Б'єржі надається не самотійне значення, а завше пов'язується вона з різноманітною розумовою й громадською діяльністю дитини, і цим значно збільшується виховна цінність ручної праці.

Завдяки такому поглядові на ручну працю й самі заняття набувають зовсім іншого змісту. От що мусить проробити учень (або учні), коли він захоче зробити, наприклад, терарій (конкретний випадок, який наводить Фарія в своїй доповіді). Перший період — це період пошуків, період підготовчої праці. Треба знайти готову модель або самому зробити. Та коли він з'ясує, що йому саме треба створити, не може розпочати роботи, поки не виконає ряду попередніх операцій. А саме він повинен: 1) скласти рисунок терарію з точним вимірюванням; 2) точно встановити якість і кількість потрібних дерев й інших матеріалів; 3) скласти кошторис, щоб вирахувати вартість дерева, дроту і т.д., підрахувати, скільки часу піде на роботу і вартість цієї роботи, якщо доведеться комусь замовити.

Цей кошторис затверджує вихователь, завідуючий теслярнею, і вчитель — тесляр. Кошторис розглядають, обмірковують, критикують, змінюють і виправляють, коли треба. Коли кошторис і рисунок відхилено, треба почати справу знову з урахуванням зроблених вказівок і зауважень. Коли ж ухвалять, то можна взятися за роботу. Коли роботу закінчено, її оглядають, критикують і оцінюють по її достоїнству й хибам.

Так ведеться при всяких роботах: слюсарних, сільськогосподарських тощо.

Ручна праця повинна бути засобом виявлення власних ідей і повинна задовольняти особисті потреби або потреби того громадського осередку, в якому дитина росте, живе й працює. Навчити дитину в школі користуватися своїми руками, інструментами й матеріалами, щоб створювати корисні речі, значить навчити її, як створюється все корисне в житті за межами школи.

Але ручна праця має метою задовольняти не тільки потреби громадського шкільного життя, а й особисті потреби дитини, щоб за-

довольняти прагнення творити, давати волю фантазії. І в школі Фарія і такої вільної творчості відведено одну лекцію на тиждень з двох лекцій ручної праці, окрім тих вільних годин, коли вони можуть займатися чим завгодно.

Сільськогосподарські роботи проводяться тим же методичним заходом і є в школі Б'єржі одним з найдієвіших факторів соціального виховання, а значить і морального.

Молодші переважно доглядають дрібних тварин, дбають про стежки в саду та пильнують свої маленькі городи. Щотижня малеча збирається і розподіляє між собою обов'язки, які стосуються не тільки годівлі тварин, а й чистоти і вигод приміщень.

Старші й середні займаються більш серйозними сільськогосподарськими роботами, значення яких з морального й громадського погляду безперечні. Вони ведуть *фермерське господарство* на землі школи. З ініціативи вихователів було куплено корову, козу, курей, кролів і голубів. Для підтримування цього господарства було засновано товариство на палях учнів. Товариство турбувалось про утримання тварин, обробіток землі, купівлю і продаж продуктів, словом, добробут господарства ферми — в прямій залежності від всебічної самодіяльності й ініціативи кооперативного товариства.

II

Розумове виховання

Зовнішній вигляд школи з її садом, полем, фермою, лабораторіями й майстернями становлять осередок справді живий, справжній, природний, який є розкритою книгою науки, мистецтва й моралі.

В програмі школи установлено такі принципи, на яких ґрунтується розумове виховання:

1. В основу навчання покладено вивчення ставлення дитини і людини до землі. Дитина вступає в безпосередні стосунки з формами життя і людської праці. Дитина може бачити, спостерігати, експериментувати, діяти, працювати, творити.

2. По-друге, навчання й виховання пристосовуються до природного ходу розумового розвитку дитини, беручи завжди до уваги її потреби, її потяги, її цікавість до знань. Всяке пізнання дається дитині тільки тоді, коли її розумовий розвиток дозволяє їй зрозуміти дане знання, засвоїти його і збагнути його значення й користь. На цьому принципі побудовано навчальні програми школи.

3. По-третє, порядок, у якому викладають знання, відповідає також історичному ходу розвитку наук, які дитина вивчає.

Ця природна еволюція наук є тільки відтворення еволюції, через яку пройшли потреби роду, цебто самої людськості. Дитина переживає (тільки прискорено) послідовні фази, що пройшла людськість. Отже, цілком логічно, щоб вона відтворювала коротенько історію науки, причім роль вчителя обмежується тим, щоб увільнити дитину од зайвої праці і неплідних кроків. Вчити так, щоб етапи навчання наук відповідали етапам створення й розвитку тих наук. Дитина, яка послідовно проходить ці етапи і таким чином знову винаходить кожну науку, дитина, яка сама робить досліди, працює, шукає й знаходить, — така дитина не забуває того, що вивчила.

Навчання в Б'єржі по суті своїй виховальне. Тут намагаються не стільки напхати дитину знаннями, скільки освітити її розум. Вони повсякчасно звертаються до її діяльного співробітництва, до її допитливості й інтересу. Тут менше вчать, а більше дбають про те, щоб діти по можливості доходили до всього самі.

Щоб практично здійснити ці принципи, в школі Фарія користуються низкою засобів. Між ними є багато надто цікавого матеріалу, але журнальна стаття не дозволяє на всіх зупинитися, тому доводиться торкатись тільки декотрих.

Аби правильно вести справу освіти й виховання, Фарія мусив відмовитись од багатолюдних класів, але це не означає, що ідеалом його є індивідуальне виховання. «Кажучи взагалі, — пише він, — нема нічого ліпшого класу, бо ніщо не може замінити впливу товариського осередку, де дитина підлягає впливу ряду факторів, необхідних для розумового й морального виховання». Аби не обернути школу в прокрустове ложе, він увів рухомі класи. При цій системі учнів поділяють за їх дійсними знаннями і здібностями, так що один і той же учень може бути, наприклад, у 6-му класі з французької мови, в 5-му — з англійської, в 4-му — з арифметики.

Лекції тривають 45 хв. з перервою в 10—15 хв. Узимку класи починаються в 7 год 55 хв, а літом — в 7 год 40 хв; кінчаються зимою в 12 год 15 хв, а літом — в 12 год 5 хв. Але весь цей розподіл лекцій не є категоричним і непорушним. Коли в тому або іншому випадкові можна зробити краще, ніж цей розподіл і цей порядок, тоді треба порушувати їх.

Фарія — ворог тої педагогічної системи, яка протягом одного ранку навчає дитину арифметики, диктування, читання, історії, географії, фізики і т.д. Він обстоює і проводить у себе в школі систему розподілу предметів за триместрами, одводячи кожному триместру ту або іншу серію наук. Це дозволяє пристосовувати навчання до умов зовнішнього середовища. Наприклад, зоології й ботаніки можна навчатися з більшою користю у весняній і літній триместри тощо. Така концентрація наук за триместрами, окрім цього, важлива ще тим, що за-

вдяки їй дитина може вивчати кожний предмет більш ґрунтовно, з більшим інтересом, з більшою користю для себе і меншою втомою.

Школа в Б'єржі і прагне підготувати дитину до життя; а це вимагає всебічного її розвитку шляхом використання методів повного виховання, яке має сформувати людину і в той же час професіонала. Загальна освіта й професіональна спеціалізація взаємно допомагають одна одній, доповнюють і освітлюють одна одну, а не ворожі одна одній. Професіоналові дуже важко володіти загальною освітою, бо останнє розвиває у нього гнучкість розуму, уваги і думаної здібності, дає йому різні знання, які збільшують його творчі здібності і здібності до праці. Словом, школа у Б'єржі намагається здійснити таке: загальна освіта, яка пристосована до індивідуальних здібностей і потреб дитини і яка має, починаючи з певного віку, професійний напрям.

Дітей і предмети програми поділено на чотири категорії:

- а) підготовча група від 7 до 10 років
- б) загальноосвітня група від 11 до 14 років
- в) старша група від 15 до 17 років
- г) спеціальна група від 17 до 19 років

Критерій віку умовний: межі міняються залежно від здібностей.

Лекції в Б'єржі не схожі на лекції за старою системою. Вони є чимось більш простим і складним одночасно, чимось незрівнянно цікавішим і живішим. Їх принципи такі: 1) лекція може проводитись у якому завгодно місці, бо клас фактично всюди; 2) лекція не є чимось готовим, що дитина мусить завчити, а є тим, що витворюється: крихта за крихтою, частина за частиною дитина сама повинна витворити лекцію з допомогою учителя і товаришів.

Робота на лекціях ведеться за таким планом:

а) спершу складають план роботи. План обмірковується і складається спільно вихованцями й учителем;

б) коли програму вироблено, добувається фактичний матеріал шляхом спостережень, дослідів, перевірки, записування тощо;

в) перевірка спостережень, добування доповнюючого матеріалу; обміркування, читання і класифікація всіх здобутих відомостей;

г) письмовий виклад вивченого.

Таким чином, лекція є результатом не тільки індивідуальних зусиль, а й колективної праці.

Щомісяця вихованці пишуть реферати, які й читаються в присутності батьків і друзів школи.

Щоб указані методи навчання принесли всю користь, цінність і глибину, школа в Б'єржі дає можливість через бібліотеку, колекції, лабораторії, майстерні серйозно працювати. Численні пристрої й інструменти, потрібні посібники — все це до послуг вихованців, які бажать самостійно здобувати знання, досліджувати.

Досить часті екскурсії побудовані також на широкій самодіяльності учнів. Вони самі готуються до них й організовують їх. Клас вибирає одного, двох або трьох товаришів, яким і доручається підготувати й організувати екскурсію як з матеріального, так і з інтелектуального боку. Під час екскурсії організатори самі дають пояснення. Вони керівники, ніби молоді професори, на обов'язку яких лежить показувати й освітлювати шлях. Учитель тільки допомагає організаторам добувати всі відомості, а під час екскурсії поясняє тільки те, чого екскурсанти без нього не зможуть зрозуміти.

Успіхи оцінюються через кожні три місяці, причому оцінюється не тільки праця, але і всі елементи, які стосуються морального й громадського життя вихованця не тільки навчальної частини, але ви-явленню всього шкільного життя.

На противагу тому, як це робиться звичайно, в Б'єржі в оцінці беруть участь учителі, товариші вихованця й сам вихованець.

І оцінка праці й успіхів дається не порівнянням з успіхами інших вихованців, а виключно порівнянням з його власними попередніми успіхами. Цифрами визначають певні градації його зусиль, успіхів, праці, але так, що дитині це цілком зрозуміло.

Журнал про результати праці, яку проробив за дану чверть, окрім балів, містить численні психофізичні спостереження відносно здібностей дитини, ручної праці, моральних і розумових якостей, предметів, яких вона навчалась, причини відсталості або великих успіхів тощо. Словом, журнал — це психологічний портрет учня.

Як далеко стоять ці журнали від журналів сучасних шкіл, де й досі мертві «відомості про успіхи й поведження» обмежуються або словами «добре», «погано», або сухими балами, котрі залежать од ласки й особистого погляду педагога, а не справедливої різнобічної оцінки здібностей вихованця!

Вільна українська школа. — 1919—1920. — № 1—3. — С. 29—34.

III

Про деякі прийоми навчання

У школі Фарія навчають дітей таких предметів: природничі науки — зоологія, ботаніка, геологія, фізика й хімія; математика; мови: рідна й чужі; географія й історія.

Природничі науки складають базис і головну вісь розумового виховання дітей од 7 до 10 років не тільки тому, що природничі науки найбі-

льші відповідають інтересам дітей цього віку, а й тому, що вони привчають їх до праці, до критичного ставлення і контролю наукових дослідів.

У вивчення цих наук покладено такі принципи:

1. Спостереження; досвід.
2. Починають з найпримітивнішого, що впадає в око.
3. Також починають з того, що безпосередньо оточує дітей.
4. Знайомство з навколишнім середовищем і засобами, які надають навчанню практичного характеру.
5. Вимагається не вивчення пам'яттю, а щоб учень доходив послідовно до загальних розумінь.
6. Правильне спостереження і порівняння, які ведуть до синтетичних класифікацій і групувань.
7. Зв'язок наукових дослідів з ручною працею.
8. Спостереження й досліді робляться за таких умов і при таких засобах, які важливо вияснити точніше.

Школа Фарія — в селі і тому дає відносно природничих наук багато можливостей для проведення дослідів і спостережень. Дитина може цілком нормально переходити від безцільного до свідомого й методичного спостереження природи й життя.

Засобами для здійснення цих принципів є такі: а) ферма, пташник і пасіка; б) терарії, акваріуми; в) особисті садки вихованців; г) практичні роботи; д) досліді; е) екскурсії й спостереження; ж) гурток природників.

Ухімії і фізиці ті ж прийоми. Цікавим для нас буде характер дослідів і роль учителя. Принцип той, щоб дослід мав характер особистого досліджування. Учні дається напірець, на якому зазначені деталі досліді; на них він мусить викласти те, як буде вести дослід: 1. Виклад суті досліді. 2. Міри запобігання, небезпека тощо. 3. Потрібні прилади. 4. Опис ходу досліді і спостереження, замітки, ствердження. 5. Висновки. 6. Рисунок приладів, що застосовуватимуться. 7. Практичне застосування. 8. Створення інших приладів, які дають можливість перевірити той же принцип.

З таким планом майбутнього досліді вихованець повинен працювати самостійно. Він повинен знову творити, винаходити. Працюючи самостійно, учень змушений власними силами знаходити шляхи у важкі хвилини; він повинен звертатися до свого мислення, до власної праці. Зручність і творчі здібності тільки виграють од такої особистої діяльності.

Окрім індивідуальних дослідів, проводяться досліді колективні, коли в цілях виховних потрібно поєднати індивідуальні зусилля учнів для здобуття загального результату. Але так, щоб при цій колективній праці кожний вихованець мав своє завдання за принципом поділу праці, тримаючись завше в курсі всіх деталей праці численними нарадами.

Математика завдяки все тому ж методу в Б'єржі викликає жвавий інтерес до науки, яка у старших класах здається такою нудною. В прийомах ми зустрічаємо ті ж спостереження й експериментування, ручну працю, креслення й малювання, ніяких абстрактних висновків, ніякого рахування для рахування; геометрія й алгебра міцно поєднані з арифметикою; шляхом наочного, доступного, інтуїтивного навчання дитина навчається розуміти й відчувати геометричні теореми й алгебраїчні формули. Для практики застосування математики засноване учнями «бюро замовлень». Щомісяця одному з учнів довіряється купувати папір, олівці, гумки, зшитки, пера, ручки тощо. Завідуючому майстернями, кооперативному т-ву «Ферма» також треба робити закупки й замовлення. І от діти на практиці «переживають» арифметику, на практиці розуміють її особисту й громадську користь.

При вивченні *рідної* мови застосовуються ті ж методи: спостереження, експерименти, особиста праця. Засоби використовуються такі: а) *усний виклад*. Дитину навчають гарно балакати і ясно висловлюватися. Для цього регулярно використовуються: 1) усний опис і оповідання; 2) доповіді перед усім класом, які торкаються яких-небудь виконаних праць; 3) діалоги між вихованцями; 4) дискусії на певні теми, до яких заздалегідь готуються; 5) вистави; 6) декламування віршів і прози, казок, оповідань, мандрівок тощо; б) *читання* розглядається як гарний засіб вивчення мови і для цього використовуються такі методи: години читання — діти люблять слухати читання або розповіді про що-небудь; тому для молодших заведені після обіду *години казок*, а для середніх і старших *вечірні години читання*; класне читання з поясненнями і коментарями; вибір книжок; література вивчається на самих творах письменників, історія літератури тісно поєднана із загальною історією;

в) *твори*. Фарія ставить і вимоги до письмової творчості, а саме: а) давати дитині теми цікаві, які виникають з оточуючого її реального життя, з безпосередніх спостережень і переживань, і б) дозволяти дитині оповідати вільно, по-своєму, оповідати, як вона бачить, робить, думає, дозволяти їй виявляти свою індивідуальність;

г) теоретичне навчання *граматики* замінено живим. Шляхом спостережень та індукції дитина сама знаходить граматичні правила, що розглядаються як живі феномени, котрі треба зрозуміти і пояснити. Синтаксис поєднується з морфологією мови тим, що одночасно вивчаються форми, значення і вживання слів.

Чужі мови вивчаються не раніше того, як вихованці достатньо охоплять рідну мову, але не раніше 12 років. Метод — наочний. Прийоми такі: а) протягом 2—3 або 4 семестрів діти оволодівають інтуїтивним і конкретним шляхом потрібним запасом слів. Найкращий засіб

для цього — життя протягом одного-двох семестрів у відповідній країні; б) коли запас слів досить значний, діти починають вивчати авторів; в) переклад з чужої мови на рідну і навпаки. Вивчають у Б'єржі такі мови: німецьку, англійську, іспанську, італійську й португальську.

При вивченні *географії й історії* застосовуються ті ж принципи й методи, що ґрунтуються на особистій діяльності учня. При вивченні географії додержують такої послідовності: а) вступ до географії; б) природничі науки; в) безпосередня географія; г) інтерес, рух, живе життя, праця; д) узагальнення й синтетичні координатії; е) допоміжні засоби: 1) ручна праця; 2) екскурсії; 3) читання; 4) колекції, географічний музей; 5) вільні позашкільні заняття, географічний гурток. З історії: 1) вступ до історії; а) природничі науки як засіб вступу до історії; б) вихідна точка, перехід од сучасності до далекого минулого, синтетичні координатії, точна систематизація; в) інтерес, рух, живе почуття; 2) ручна праця, колекції, історичний музей, екскурсії, читання, вільні позашкільні заняття, історичні гуртки, реферати, драматичні вистави.

IV

Виховання моральне, громадське й художнє

Ця глава викликає особливий інтерес тим, що вона висвітлює моральний вплив усього життя школи, побудованого на правильних принципах педагогіки. Не дидактичним навчанням моралі прищеплюються її основи, а тим внутрішнім змістом освіти й виховання, що ґрунтуються на особистому досвіді, на особистому користуванні волею. Мораль не передається ззовні, а виробляється внутрішньо. Подібно до освітніх знань, фізичного й розумового виховання, і духовно-моральний бік виховання ставиться в Б'єржі в такі умови, аби власними засобами і власними зусиллями витворювати свою особистість відповідно до ідеалів добра, правди й краси.

1. *Осередок фізичний й соціальний*. «Осередок, в якому дитина має жити й розвиватись, його організація й моральна цінність, безумовно, є одним з головних факторів духовно-морального розвитку дитини», — каже Фарія. Він надає впливу осередку прямого й побічного такої сили, такої могутності, що її ніщо не може зменшити: «він впливає безупинно на все і всупереч усім». Тому, на його думку, все шкільне життя з товаришами і вчителями потрібно організувати так, щоб моральне життя дитини було результатом її особистого досвіду. Осередок, що оточує дитину в школі, поділено на дві категорії: а) осередок фізичний, б) осередок людський. Про значення першого говорилось у першому розділі: вільний вибір території школи. Школа в Б'єржі не тільки школа, але в той же час і сім'я.

Навколишня природа подібна до сім'ї, спокійна, яка допомагає відпочинку, ніщо в ній не нагадує школи — казарми, школи — в'язниці.

Методи розумового виховання направлені тут також на розвиток моральних сил дитини; вони намагаються зародити в ній свідомість, що саме праця людська створила науку і що наука має цінність своїм моральним значенням у найширшому розумінні слова. Дитина власною працею, особистими експериментами і пошуками доходить до розуміння поступу людських зусиль і упертої любові до істини, яка лежить в основі наукових винаходів; вона зрозуміє, що наукове зусилля є зусилля не індивідуальне, а громадське, а в кінці — *загальнолюдське* зусилля.

В Б'єржі безупинно намагаються зробити навчання виховальним переважно; намагаються, щоб діти зрозуміли, що всяка наука, виходячи з фізичної, духовної й моральної сили індивіда (і в свою чергу збільшуючи останню), виходить також із соціального співробітництва, будучи його виявленням і в свою чергу збільшуючи культурність, силу й інтерес громадського життя.

Все тут — лекції, ручна й польова праця — має метою розвинути, зміцнити і збільшити в дитині не тільки свідомість своєї особи, не тільки почуття самодіяльності й особистої ініціативи, але й почуття громадське, свідомість колективного життя.

Шкільне життя з його громадським устроєм не одірване, а поєднане з зовнішнім і внутрішнім життям навколишнього світу, дає цілий ряд соціальних лекцій.

Школа Б'єржі своїм устроєм і своїми принципами виховального навчання вимагає од школи двох головних умов:

а) запровадження в життя школи дійсної громадської діяльності, яка оживляла б, давала б поживу і натхнення всім програмам і всім родам діяльності фізичної, розумової й моральної. Школа повинна бути на службі громадського життя,

б) організація соціального осередку, в якому живе й розвивається дитина.

Останнє розв'язується в Б'єржі так.

2. *Самоуправління. Громадські обов'язки.* Моралі навчати не можна. Це нота — не лекція, яку можна затвердити. Вона набувається практикою, досвідом, особистим користуванням волею. Вона виникає з влади над собою, з уміння керувати собою. Так думають у Б'єржі і роблять висновок, що, приміром, суворими правилами й мірами впливів не можна викликати в дитини до життя її моральну істоту; цього можна досягти, тільки оточивши її середовищем і таким громадським життям, яке дає можливість не вживати кар, автоматичної, механічної дисципліни, яка регулює кожний крок дитини і наслід-

ком якої буває те, що дитина обертається в несвідому машину, що пасивно виконує нав'язані ззовні правила.

Та це не означає, що в Б'єржі нема ніяких правил, але ці правила виникають з тої вільної організації, яка дає широку можливість власними зусиллями створювати свій моральний кодекс самим дітям. Це те, що називають режимом шкільного *самоуправління*. Вихованці утворюють республіку, в якій вони розподіляють між собою всі обов'язки своєї невеликої громади.

Самоуправління веде до подвійної мети — воно дозволяє: а) організувати соціальний осередок, в якому живе дитина, дисциплінувати сили; б) утворити рамку, в якій діти власними силами привчалися би до правильно зрозумілого громадського життя, власним досвідом здійснили б свою громадську діяльність.

На думку Фарія, справжнє шкільне самоуправління повинно мати такі умови:

а) вироблення кола правил, діяльності, звичаїв, що відповідали б фізичній і моральній гігієні дитини;

б) формування справжнього громадського духу за допомогою раціонального поділу праці й фактичної участі дитини в житті школи.

1. *Поділ праці* робиться на зібраннях кожного місяця або кожного тижня.

Головні обов'язки такі: збереження й купівля книг, матеріалів, інструментів і знаряддя, потрібних для занять, листування з вихователями, подорожі, слідкування за охайністю в помешканнях школи; турбота про сади, керівництво працею на полі, городі, фермі.

Загальні збори обирають на кожний триместр *президента*, обов'язки якого складаються з того, щоб стежити за загальним порядком і виконанням постанов загальних зборів і взагалі координувати зусилля всіх. Загальні збори вихованців відіграють самодержавну роль. Тільки в серйозних випадках, коли недосвідченість учнів могла б пошкодити виховальному духові школи, директор її накладає своє вето на постанови зборів.

Вихованець, який згодився взяти на себе ті або інші обов'язки, не має права відмовлятися од них, окрім виключних випадків, які розглядаються й санкціонуються загальними зборами. В цьому полягає той принцип, що кожна робота, за яку людина добровільно взялася, повинна бути доведена нею до кінця. Обов'язки розподіляються між вихованнями відповідно до їх фізичних і розумових здібностей. Дітям надається велика свобода дій та ініціативи при виконанні своїх обов'язків.

2. *Концентрація праці* є поширенням громадського життя вихованця в школі, яке од виконання поділеної частини загальної праці переходить до організації свят, доповідей, екскурсій і обмірковування різних питань, які належать до внутрішнього життя школи.

Навіть розклад лекцій, складений педагогами, пропонується на обміркування загальних зборів і інколи замінюється згідно із законними бажаннями дітей.

Для дітей од 7 до 9 років система самоуправління не застосовується цілком, бо вони ще в тій стадії розвитку, коли патріархальний і сімейний режим, на думку Фарія, більше підходить дітям. Для них головним суддею є не колектив, а «мама Фарія» і «татусь Фарія». Думки патріарха «татуся» для них все. Але це не виключає в дітях розвитку громадського почуття і коли вони хочуть організувати громади, заперечувати буде не педагогічно.

3. *Воля, авторитет, санкції учителя.* В Б'єржі дається дитині велика свобода, але виховання ведеться так, що вихованець сам повинен скласти собі внутрішні правила. Всюди і в усьому — в фізичному житті, в ручній праці, в класних лекціях — звертаються до активного співробітництва вихованця, до його інтересу, цікавості, ініціативи й особистого зусилля. Йому дається право приходити й виходити, право працювати, творити, шукати і користуватися всім, що школа дає в розпорядження вихованця. І вихованці не зловживають широкою свободою.

Але це не означає, що там не існує ніякого порядку. Вихованець вільний, але він відповідає, він мусить не тільки виважувати результати своїх вчинків, а й виправляти допущені помилки. Зламав, розбив що-небудь — повинен заплатити; не зробив вчасно — повинен виконати роботу у вільні години й т.д. Режим санкцій загальних зборів вихованців, коли правила приймаються добровільно всіма, веде до того, що правилам підлягають без злоби, без роздратування. До всебічного впливу фізичного й соціального осередків приєднується більш безпосередній вплив товаришів і учителів. У Б'єржі звертаються перш за все до старших товаришів і просять їх впливати на молодших, і загальні збори вказують на цих кращих. На них кладуться обов'язки стежити за тим, щоб ті двоє-троє доручених їм вихованців поводитися відповідно до вимог громади. Це — старші брати, які виконують роль вихователів.

Вплив учителів не менш помітний од того, що цей вплив не має поліцейсько-примусового характеру старої педагогіки. За режиму широго, дружного, одвертого життя учитель — це старший товариш, друг. Він здається дитині ніби старшим, більш досвідченим братом. Все зведено не до того, щоб шпигувати та карати, а допомагати, допомагати дитині стати кращою! Треба звертатись до почуття гордості і самолюбства, які виправляють дитину, замість того, щоб пригнічувати її почуттям примусу й осуду.

Нагороди існують у школі, але не як приваблювання, які калічать моральний характер зусиль. Нагорода є доповненням того задоволення від особистого зусилля і закінчення праці, коли дитина шукає похвали інших. Інколи ця похвала поєднана матеріально із вчинком, наприклад подарованою книгою, яка стосується цього питання, або в інструменті, відпуском для відпочинку і т. д. Але потрібно, щоб цей дарунок був зроблений з тактом. Мало дати — треба уміти дати.

4. Смак, мистецтво, музика, співи. Вироблення смаку в дитини й її художнє виховання — одна з найцікавіших проблем в організації шкільного життя. «Потрібно, — каже Фарія, — щоб її душа дихала красою, як легені дихають чистим повітрям степів». Любов до краси разом з любов'ю до правди й добра складають священний союз моральних сил. Тому не можна ізолювати вироблення смаку й естетичне виховання від усього шкільного життя.

Тисячі можливостей у щоденному житті дають матеріал для збудження уваги дітей до красивих речей і розуміння того, що є негарного в інших. Але при цьому треба рахуватися з віком дітей.

Естетичне виховання можна проводити прямим і побічним шляхом. В основу цього виховання в Б'єржі кладеться виховання звичок до порядку й охайності як відносно класних помешкань, так і відносно зшитків, шухляд, книг і одєжі. Кімнати тримаються зразково: охайність і порядок гармонують з кімнатними рослинами, репродукціями картин, копіями гарних статуй і багатьох гравюр і поряд з цим праці дітей.

Поза школою дітей привчають спостерігати природу, привчають любити і кохатися в ній, відкривати душу вихованців для всіх видів естетичної насолоди: фарбами, лініями, формами й звуками природи. Головні свята школи — свята природи, свята птахів і дерев. Свята вигадують самі діти. Шляхом картонажу, ліплення й малювання олівцем, аквареллю й олійними фарбами учителі збуджують і формують смак дитини. Щороку вони влаштовують виставки своїх малюнків за рік, художніх виробів з глини, дерева й заліза. До цього додається відвідування музеїв і виставок картин та скульптури, опери, драматичних театрів, рефератів і лекцій про літературу й мистецтво. Словом, кількість художніх виробів і засобів для естетичного виховання досить велика.

5. Статеве виховання і спільне навчання. В Б'єржі статеве питання розглядається цілком відверто, але з тактом. Дитина, що живе в селі, знайомиться з ним природно і нормально. Розмноження тварин, садівництво і розведення квітів ставлять її перед цим явищем і проблемою цього порядку. Учителі спонукає її спостерігати ці явища і пояснює їх також просто, як примушує її спостерігати і пояснює їй інші явища органічного життя. Фізична праця, щоденні купання й душі,

спорт і ігри, програми розумових занять, які не перевтомлюють дитину, а викликають здорову духовну й громадську діяльність, словом, весь режим школи тільки сприяє фізичному й моральному здоров'ю. Що торкається спільного навчання обох статей, то, хоч Фарія переконаний прихильник його, проте він не міг зразу запровадити його в Б'єржі. Він вірить, що спільне навчання є найбільш сприятливим для майбутніх щасливих і здорових шлюбів і здорового обопільного впливу одна на одну обох статей.

Закінчуючи огляд школи А. Фарія Де-Васкожелос у Бельгії, ми можемо додати, що жорстока війна останніх літ перервала цей значний досвід побудови нової школи. Війна перервала працю Фарія тоді, коли він намагався виконати й останні два пункти нової школи. Це 1) розподіл вихованців *по окремих будинках* групами од 10 до 15 душ під наглядом і моральним керівництвом вихователя, котрому допомагає його дружина або співробітниця, щоб діти мали гармонійний вплив обох статей, щоб склалася сімейна атмосфера, чого не можуть дати казарми — інтернати. 2) *Спільне навчання обох статей* з першого до останнього року.

Нині все змінилось, і, певно, школа в Б'єржі продовжить і далі свою роботу, аби досягти того зразка нової школи, яка нарешті набере певних форм і конкретного змісту. Але й те, що ми мали в практиці Фарія, нас переконує в доцільності ідеалів нової школи, в потребі раз і назавжди порвати із старою тенденційною школою, влити в її мертві форми живий зміст і надати освіті живого зв'язку з життям, поєднати з оточенням.

У нашій школі мусить нарешті з'явитись педагог у глибокому й справжньому значенні цього слова. Не місце в школі «фараонам», жандармам і кам'яним, суворим суддям, не місце примусу, навчанню, — вільно діяти, думати, почувати і творити мусять діти в ній. Не пригнічувати дух і розум дитини, а широко і вільно виявляти і розвивати.

Нова школа, без сумніву, іде на зміну старій. Але коли вона прийде? Певно, тоді, коли учительство наше переконається, що життя народу вимагає від нього нових вчинків і дій, нової праці живої, діючої й творчої. Не програми, циркуляри й накази начальства творять школу, а учитель і життя.

І хочеться гукнути: «Учительство українське, станьте на сторожі інтересів дитини й народу, ідіть за ними, а не проти них. Шукайте шляхів нових до нового життя й справжньої освіти».

*Вільна українська школа. — № 4—5. —
1919—20. — С. 139—145.*

Другий делегатський з'їзд Всеукраїнської учительської спілки, з'їзд по позашкільній освіті й дошкільному вихованню. Про інститут досліджування дитини. Останні розпорядження радянської влади.

15—18 січня ц.р. відбувся в Києві Другий делегатський з'їзд В.У. спілки. Пройшов він за несприятливих умов: частина української території була зайнята радянським військом і тому делегатів з'їхалось порівняно небагато. Але незважаючи на це, з'їзд порушив і розглянув низку пекучих питань, розв'язав їх, наскільки дозволяли умови, і тому матиме свої позитивні наслідки. Ми маємо низку постанов, які ляжуть в основу організаційної реальної роботи Бюро і, певно, до наступного делегатського з'їзду здійсняться його побажання.

Праці 2-го Дел. з'їзду уч.с. набувають для учительства великої ваги й інтересу, тому ми на ньому і зупинимо найбільше свою увагу. Але перш ніж перейти до огляду, треба зауважити, що з'їзди, які мають у деяких питаннях аналогічні завдання щодо освіти народу, мусять проводитись одночасно, щоб мати змогу обговорювати їх на спільних засіданнях, аби їх постанови не розходились і щоб план праці їх суворо поділявся за фахом і спеціальністю. Для цього бажано, щоб Бюро ВУС надалі взяло на себе скликання всіх з'їздів, що торкаються освіти народу: це його прерогатива, це його завдання. Реформа освіти не охоплює тільки школу — вона бере свій початок у дошкільному вихованні й закінчується в позашкільній освіті. Ми розуміємо, що це надто велике завдання, але ми інакше й не уявляємо роботи В.У.С., коли читаємо її статут. І це так повинно бути, коли В.У.С. об'єднає в собі всіх працівників по цих трьох галузях народної освіти. І певні, що жодна інституція, так широко організована, як Спілка, всебічно не виконає цього, тому і маємо право покладати наші надії і бажання щодо освіти народу на Бюро В.У.С. І поки не створена в нас громадсько-педагогічна організація, яка піклуватиметься надалі про здійснення справжньої освіти на Україні, мусить це взяти на себе Спілка і донести цю народну справу до свого моменту розробленою, приведеною до певного плану й організованою на засадах педагогічної науки і практики висококультурних націй.

Більшість постанов з доповідей знайшли відображення в декларації до Директорії Народної Республіки, яка була прийнята на з'їзді*.

Треба зазначити, що в декларації з'їзду відбилась уся робота його, яка велась через обмежений час похапцем. Ц. бюро спілки, певно, не брало до уваги ні моменту, ні сили доповідей і тих пекучих питань, які зачіпались у них, що виділило для з'їзду всього три дні. Питання державного масштабу не можна розглянути за такий короткий час без помилок і необґрунтованості. А цього не можна допускати на з'їзді, беручи до уваги те, що з'їзди скликаються через досить великі періоди часу. І те, що помилково буде прийнято, піде в життя і дасть негативні наслідки. Тим паче, що декларація стосується всього ук. вчителства і мусять носити чисті, викристалізовані, визначені і правильні вимоги. Якраз цього ми не бачимо в похапцем складеній декларації**.

Візьмемо § 1, яким з'їзд вимагає 7-річного, загального, безплатного й обов'язкового навчання для дітей шкільного віку. Мимовільно тут постає питання: чим керувався з'їзд, ставлячи ці вимоги Директорії? Невже питання про роки навчання в Ук. державі так остаточно з'ясовано на цьому або попередніх з'їздах? На цьому з'їзді з цього питання доповідей не було, а постанови першого Всеукр. уч. з'їзду при сучасній політично-державній ситуації втрачають свою цінність, а тим паче обов'язковість. Навіть за цей короткий час наші педагогічно-реформаторські вимоги пішли значно далі і 7 — річна *обов'язкова освіта не може* задовольнити ні соціальних, ні культурних вимог. І ми не тільки не підемо нарівні з країнами буржуазно-класової політики в освіті, а навпаки, залишимося на сором позаду їх, хоч і претендуємо на назву соціалістичної безкласової держави. В той час, як у Германії, Англії, Америці, Бельгії, Новій Зеландії та ін. шкільна освіта проводиться протягом 10 років (од 7 до 16 літ) з широкою мережею інституцій по дошкільному вихованню, ми в себе маємо тільки 7-річну (од 7 до 14 літ) при майже цілковитій відсутності дошкільного виховання. І знову, відніміть від 7 років 4 роки нижчої початкової освіти, яка, власне, складається з елементарної грамоти, і дітям залишається 3 роки навчання з циклу систематичних знань. Але це наші *архаїчні вищі початкові школи*, які не можуть задовольнити наших культурно-просвітних домагань, і 7-річна обов'язкова освіта буде тільки паліативом для сучасного моменту, який, на нашу думку, іде в суперечність

* Постанови 2-го з'їзду Делегатів В.У.С. друкуються в додатках, через те тут текст постанов не наводиться.

** Бажаючи якнайкраще і безсторонньо освітити діяльність В.У.С., редакція «В.У.Ш.» дає слово своєму шановному співробітникові, хоча в деяких пунктах має свої погляди.

з проблемою єдиної школи. А цього ніколи не слід забувати в декларативних вимогах.

§ 3 складений туманно й неясно. Що розуміємо під «талановитими синами і дітьми України»? Це є синоніми, чи їх треба розуміти окремо? І потім «особливо народ. учитель». Чому такий привілей н. учителям: що вони є найкращі сили України, чи тому, що це є педагоги? Перше є образливим для всіх синів, цінність яких для нації мусить бути рівна; а друге мало знайти місце в окремому параграфі як обов'язкова постанова для держави. А потім слово «талановиті» варто замінити словосполученням «здібні до науки», бо поки що ми не маємо такого приладу, котрий, як в аптеці, точно визначав би таланти; до того ж талановита людина часто-густо проявляється не в період шкільного навчання, а далеко пізніше.

Неясно також, чого вимагає з'їзд § 7. Коли під виразом «видати декрет про трудову школу» розуміти тільки перше слово *видати*, то не варто справу розпочинати. Всякі декрети без конкретного виконання їх є обіцянками, а нам, учительству, потрібні не декрети, не папери, а справа, здійснення в житті. Тому така потрібна при цій декларації доповідна записка, в якій більш-менш детально було б викладено і зміст, і план трудової школи, строк проведення її по всій Україні. Інакше ми вважаємо цей пункт порожніми словами.

Цінною резолюцією треба вважати резолюцію про освіту вчителя (див. резолюцію щодо самоосвіти вчителя). Вважаємо цілком удалим і вчасним ці вимоги. Ні для кого не таємниця, що великий відсоток учителів на Україні мають дуже низьку педагогічну й загальну освіту, а відносно національного відродження зрусифіковане учительство, за дуже малим винятком, не відповідає нашим вимогам. Багато з них ледь здатні навчити дитину елементарної грамоти, в той час як нині вимоги освітні збільшились надзвичайно. І до цих вимог треба негайно підняти і наше учительство.

З прийнятою з'їздом резолюцією про заснування учительської санаторії (див. рез. по док. про учит. санаторії) Ц.Б. спілки нарешті стає на реальний ґрунт здійснення своїх цілей. До цього ж веде і резолюція з доповіді про «матеріальне становище учителів» (див. доповідь про матеріал стан. уч.). 4 теза нас здивувала. Невже це є відбитком старої системи освіти, де початкову школу обертали і в школу садівництва, городництва, виноградарства, заводили зразкові поля, городи, які ніколи так зразками господарювання не були і не могли бути? А коли ми уявимо собі, що більшість шкіл у нас заповнено жінками (а це повинно бути в нижчій початковій школі), то ця земля тільки викличе обурення громад, як і викликають це обурення клаптики шкільних садиб при існуючих школах,

які заростають бур'яном за літні місяці. Коли ж це є замаскована матеріальна вимога, то зовсім не личить з'їзду прикривати її освітою, сумнівною освітньою користю. Дай Боже учителю виконати свої педагогічні завдання, а агрономічні нехай проводять спеціалісти цього фаху.

Далі ми маємо дві резолюції про об'єднання Всеукраїнської учительської організації з іншими аналогічними національними організаціями і з професійними робітничими організаціями.

Коли, прочитавши цю останню резолюцію, вдумаєшся в цей документ, то стає трохи дивно, чому ухвалено резолюцію в такій саме редакції. Її редакція нас, учителів, принижує до прохачів, які, щоб зрівнятися з робітничими організаціями, мусять обґрунтовувати свої постанови юридично, аби робітничі організації не подумали, що ми є не експлуатуючі маси. Невже комусь треба доводити, що я, учитель, якого протягом усіх віків тільки експлуатували і приватні, і державні установи, є робітник?... Найкраща юридична засада — це учительська праця з її жахливими умовами життя. І в той час, коли всі робітники добились поліпшення умов і платні, учителі в деяких місцях залишились майже на старій платні (45—60 крб. на місяць). А той крик голодних учителів, котрі прохали посад двірників, куховарок, служниць, котрі в розпачі і зневірі губили своє життя. А хіба цього не досить, а хіба це не приєднує їх до пригнобленого класу робітників? А хіба робітники цього не розуміють? І кому-кому, а робітникам про це доводити нічого. І навіщо було апелювати до якоїсь соціальної справедливості, коли треба було прийняти § 8 без усяких доказів: праця віковичного страдника і жертва класової неправди не потребують юристів.

Що до реформи школи, на жаль, з'їзд розглянув тільки доповідь про «єдину школу» (див. доповідь Ол. Музиченка про «Єдину школу»). У § 1 цієї резолюції лежить суперечність з декларацією до Директорії. У той час, коли в ній з'їзд висловлюється за обов'язковість народної освіти од низів до верхів школи, в декларації цю обов'язковість обмежено 7 роками. Звичайно, за ці 7 років скінчити нижчу, середню і вищу школу й талантові не можна. Всі параграфи прийнятої резолюції із зазначеним терміном вимагають од Бюро спілки негайно взятись за виконання цієї важкої і необхідної постанови. Ми віримо, що Бюро докладе всіх зусиль, щоб ці вимоги здійснились у 1919—20 році навчання. Шкода тільки, що вироблення програм — мінімум для предметів навчання — покладається цілком на Міністерство: не передбачив з'їзд ніякого контролю над тим, що і як виробить Міністерство. Єдина школа є гаслом теоретичним. І те, в які реальні форми практичного здійснення воно виллється в кабінетах Міністерства, залишиться невідомим доти, поки не почнемо його втілювати в життя, а тоді буде пізно вносити корективи й поправки.

Майже одночасно з Делегатським з'їздом проводився з'їзд з позашкільної освіти, скликаний Департаментом позашк. освіти. З'їзд поділився на дві секції — «Дошкільного виховання» і «Позашк. освіти». Окрім загальних постанов, по цих двох секціях з'їзд заснував Об'єднуючу раду з позашкільної освіти і дошкільного виховання. До складу цієї ради входять представники губернських земств і центральних організацій культурно-освітніх установ на Україні. Рада мусить розробляти питання з цих галузей освіти, скликати з'їзди і проводити всі заходи для виконання постанов з'їздів.

Окрім цього, на з'їзді піднято було питання про об'єднання всіх працівників дошкільного виховання, шкільної і позашкільної освіти й встановлення норм платні рівної для всіх типів освіти, загальної пенсійної каси і забезпечення життя на випадок хвороби й інвалідності працівників.

По дошкільному вихованню заслуговує особливої уваги постанова про заснування в Києві Інституту досліджування дитини (Інституту, якого ще немає на всій земній кулі за широтою й глибиною його завдань). Президія була у б. міністра Огієнка, який згодився з цією постановою і пропонував скласти статут наукової інституції, щоб негайно втілити його в життя. Що й було незабаром зроблено, але події, які хуртовиною знялися над Києвом, припинили це на певний час.

Наслідки з'їзду вже мають і деякі реальні наслідки. Так, асигновано на видання підручників для шкільної й позашкільної освіти 50 млн, проводиться позачергове асигнування на освіту народу, на будівництво шкіл, народних домів, на дитячі садки і майдани тощо.

Пробігаючи всю роботу цих з'їздів, розумієш, що потрібне зараз скликання педагогічного з'їзду. Реформа школи — це не порожні слова, а те, в що треба ще вкласти реальний, національний зміст. І це може зробити тільки Всеукраїнський з'їзд педагогів від усіх типів шкіл. І коли ми вважаємо себе реальними політиками, людьми не слова, а діла, то ми, учительство, мусимо нарешті взяти всю справу освіти в свої руки, поки не створимо такого органу, який був би правомочний узяти від держави на себе всю народну освіту.

Цікавий документ даного часу маємо ми в декларації Тимчасового робітничо-селянського Уряду України, цікавий у тій його частині, де декларується завдання його щодо освіти укр. народу. Звичайно, нічого нового така декларація не дає, бо в своїх постановах на з'їздах укр. учительство випередило її, але привабливість цього документа полягає в його непослідовності щодо двох пунктів програми в освіті, а саме:

1) «Позаяк освіта має є одною з перших умов усвідомлення тими масами своїх класових революційних завдань, то Т.Р.С. Уряд приділить

найбільш серйозну увагу організації шкільної й позашкільної освіти, створенню єдиної трудової школи... організації народних університетів».

2) «Відкидаючи всякий національний гніт, котрий є тільки маскою класового панування, Т.Р.С. Уряд України оголошує, що мова навчання буде залежати від бажання місцевого робітничо-селянського населення».

І от коли перше завдання виходить з ініціативи верхівки влади і є продуктом централізованої думки, а не результатом визрілого саморозуміння в цій потребі місцевого населення, друге — децентралізоване до низів. Першим передбачається воля народу, друге надає цій волі панування над нею русифікаторського розуміння щодо мови навчання. Коли одна особа запитала червоноармійця, що прийшов до Києва, хто він такий, він відповів: «українець». А коли вона запитала, чому він балакає не своєю мовою (в розмові він весь час говорив перекрученою мовою російсько-українського жаргону), він відповів: «я тут говорю на *народної* мові, а когда поеду на село, в свою деревню, то буду говорить, как там говорят», цебто рідною укр. мовою. Тепер запитайте такого зрусифікованого старою царською школою, якою мовою вчити його дітей, відповідь буде одна — народною, цебто есперанто єдиної неподільної Росії минулих часів панування імперіалістів, *російською мовою*. Як же ми, педагоги, можемо погодитись з цією думкою, коли шкільні вимоги можуть допустити навчання грамоти тільки тією мовою, якою дитина говорила до школи, матерньою мовою. Це є закон природного навчання, і в жодній країні не запитують батьків, якою мовою вчити їх дітей, а дають національну школу всім, хто до якої нації належить.

І коли Т.Р.С. Уряд України дбає про трудову єдину школу, хоче всюди збудувати нар. університети, не питаючи населення, чи хоче воно саме трудової школи або нар. університетів, бо це є благо для нього, то цілком неконсеквентно запитувати батьків про мову навчання, коли їм відомо, що добро і благо освіти залежать од нормального і природного початкового навчання рідною дитині мовою. У педагога є один закон, котрому він як непохитному закону тільки й підлягає, — це закон природи дитячого організму, і ми ні в якому разі не можемо дати згоду на такий експеримент: він загрожує знову русифікацією і гальмуванням культурно-освітнього поступу нашого народу, знову оберне школу в пекло і муки.

Коли допустили політичні й соціальні експерименти в державі, то це є законом еволюційного процесу в житті людей, але цим матеріалом для експерименту береться душа дитини. Отже, ми не можемо мовчати, і з приводу цього, ми певні, укр. учительство підніме свій голос і з'ясує всю шкідливість його для дитини.

ВІДЖИЛІ ФОРМИ СТАРОЇ ШКОЛИ Й НОВА ТРУДОВА СОЦІАЛІСТИЧНА ШКОЛА-КОМУНА

Важкий молот робітничо-селянської революції в порох знищує старі форми життя, старі політичні форми держави, а з ними разом з такою ж силою, з такою ж непохитною неминучістю він руйнує підвалини старої народної освіти. Рабська класова школа вже віджила свій вік. Могутня хвиля гніву трудящих трудових мас змусила звернути увагу на інституцію, яка культивувала рабів і володарів та експлуататорів. Для тих і інших давалась і різна освіта, освіта, яка штучно поділяла народ на дві окремі ворожі частини. Ці форми, витвір буржуазно-імперіалістичних ідеологів, мусили впасти разом, щоб більше не встати, зі зруйнованим світоглядом трудящегося люду, бо не знаходили ґрунту в ньому.

Ми, педагоги, мусимо з цим погодитись і рішуче порвати зв'язки зі старою освітою, аби не вкрити себе ганьбою консерватизму, ганьбою зрадників трудового народу. Ми мусимо йти поруч із ним, з трудовим народом, мусимо допомагати його творчості в справі освіти, в справі збагачення культурних цінностей, його завоювань у царині культури. Ми мусимо, але ми й повинні! Це обов'язок свідомого громадянина, свідомого члена трудового колективу. І коли ми не будемо з ним, ми не потрібні йому й повинні знайти мужність відмовитись од участі в освіті. *Краще рубати дрова, мести вулиці, чистити вигрібні ями, ніж педагогу зі старими поглядами на освіту залишатися в новій школі!*

Я знаю (і попереджую щирих переконаних прихильників трудової школи), що ми побачимо сльози педагогів, але це будуть сльози крокодила, який, заправши жертву і плямкаючи смачно губами і облизується, нагадає про гарні заслуги старої освіти з її визначеними програмами, підручниками, методами. Який то був рай! Кожний учитель знав, що йому робити.

Учні, ці індивідуальні, різнобарвні істоти, з масою різних здібностей, підганялись під один кшталт, під одну отару одної масті, одного

зросту, одного вигляду. І педагогу так легко було гнати цю отару не туди, куди вона прагнула, а туди, куди *державний чабан* показував суюєю герлигою. Так, це було надто зручно і надто просто! До підручника, до програми підганялись діти, і підручник панував у школі. Так, це зручно, але це було ненормально, злочинно! І керівниками її призначались не педагоги, а *кати та злодії*: вони вносили класову імперіалістичну політику у школу, вони обертали освіту на знаряддя не культури, не освіти, а на знаряддя ворожнечі і ненависті й темряви. Вони школу обертали в пекло, в якому душа народна виварювалась у казанах патріотичного й буржуазно-поміщицького гатунку. Це не школа! Це не освіта!

«Чого ж ви ждете і що знаходите у трудовій школі?» — запитують нас ті, хто неясно собі уявляє цю школу.

Коли б ми в такій освіті нічого не знайшли, окрім роботи, то й того досить, щоб сучасний педагог саме обстоював цю форму освіти. Від шкільних парт до різних наочних приладів у старій школі все було пристосоване тільки до *вислуховання знань*, а не здобування через працю, через власне досліджування. *Повна пасивність учня у школі була ідеалом. Ми ж знаходимо в трудовій школі, окрім праці, яка вже є тою активною силою, що збуджує ініціативу й радісну творчість, самодіяльність, знаходимо не просто труд, а труд, корисний спершу шкільній громаді-комуні, а потім у житті корисний громаді трудового люду.*

Ми знаходимо тут те, що знищувалось постійно класовою школою, — це зв'язок з навколишнім життям, із соціальним станом осередку, з якого дитина іде у школу і в який вона повернеться після школи. Цей зв'язок, уже історично визначений, робить трудову школу життєвою, природною, нормальною. Природа дитини зі всіма звичками й інстинктами, які вона взяла від трудового осередку, буде й далі культивуватись у строгій згоді з її вимогами і далі в школі.

І от у цій природності, в цій непохитній необхідності такої освіти ми знаходимо всю красу і гармонію, цільність і конечність трудової школи. Недарма ідея трудового виховання з'являлась тисячі літ назад. Сотні літ назад труд, освіта вже вилилась у відомих теоретичних і практичних вимогах такої освіти (Коменський, Руссо, Песталоцці), і десятки років вона прокладає собі річище для втілення цієї ідеї в маси учительства. Десятки років новатори трудової школи працюють над її створенням і кличуть учительство до цього святого діла.

Але пробити стіну класових забобонів (передсудів), звалити її не легко було, а потрібна була Російсько-Українська революція, щоб димом здійнявся картковий дім схоластичної освіти. Під важкими ударами молота революційного трудового народу виковані в кузні

революції і нові форми народної освіти. Рівність, братерство, громадська праця увійшли в школу і опонили вінком життя дитини в ній.

Зник у полум'ї підручник і з-під його попелу піднялась дитина, цей майбутній володар нового життя, носій нової культури. Працю живу, радісну, творчу несе з собою трудова школа, вона перелле в особу нової людини нові ідеали, які підняті соціальною революцією і мають на її прапорах.

Шкільні працівники, ми закликаємо вас до праці в новій школі! Спільно й дружно разом з працюючим народом до створення нових форм освіти, до творчої живої роботи, до будування храму справжньої освіти, до спільної колективної творчості. Хай вас не лякає руйнування старої освіти. Старі форми згнили, і вони зруйновані. Не плачте за мерцями. Дивіться: кругом великою хвилею іде море нового життя, готуйтеся гідно зустріти його. Щоб потім зневір'я й розпач та відчай не оволоділи вами. Той, хто не підготується, буде зметений і знищений самим життям. Життя потребує й живих людей. Творча й продуктивна праця в трудовій школі вимагає, щоб педагог був живим творчим її елементом. Тут рух і ініціатива, і не місце пасивності, нерухомості, сліпому слідуванню програмі, підручнику.

Стара шкільна освіта знищена, а з нею — і старий педагог-чиновник. Натомість прийшла нова справжня освіта і з нею новий творець-педагог з новою ідеологією соціаліста.

Педагоги України, пам'ятайте про смерть старої школи. І хай ця думка перетворить, воскресить у вас педагога-людину, аби з новим роком навчання школа обернулась у справжнє джерело освіти радісної, творчої, повної утіхи і задоволення. І тоді не тільки дітям, але й вам буде легко й вільно дихати в ній. Треба, нарешті, рішуче відмовитись од старих поглядів на роль учня й учителя, на роль схоластичних програм і підручників.

І нема нам чого боятися цієї остаточної ломки, бо це диктує нам саме життя, нові соціалістичні форми держави, новий соціальний устрій.

Нема вже повороту до старої школи! Стара школа згнила, і на трупі її з'явилась блискуча, діяльна, справді культурна школа.

До нової радянської трудової школи ми кличемо оновлених педагогів!

*Социалистическая трудовая школа. —
Бюлетень №2. — ст. 1. — 1919, 25 липня.*

1920—1930 pp.

АЗБУКА ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ. ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТРУДОВОЇ ШКОЛИ З МЕТОДОЛОГІЄЮ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ (УРИВОК)

II РЕФОРМА ШКОЛИ

1

Принцип трудової освіти й виховання

Здорова державна політика веде до таких основних положень: 1) зберегти духовні багатства народу й дати широкі можливості для виявлення його творчості в царині культурного розвитку; 2) піклуватись про збільшення економічного добробуту народу; 3) задовольняти різні інтереси численних мешканців держави в їхніх національних, політичних і правових домаганнях і 4) здійснювати загальні завдання держави в повній згоді з загальнолюдськими прагненнями. Ці чотири положення є основою здорового життя державного організму. Без них народ піде до загибелі. Тому, щоб виконати своє призначення, держава повинна мати в своїм населенні людей, здатних підтримати державні завдання своєю ініціативою, творчістю, своїм свідомим ставленням до обов'язків державного колективу.

У часи революції, коли кожний активний член держави може мати широкий вплив на будівництво державного організму, ці завдання набирають колосальної ваги і накладають на активне громадянство величезну відповідальність. У нашій країні умови економічного й соціально-політичного життя, ускладнені горожанською війною, доводять напруженість усіх духовних сил кожного члена держави до максимуму й тим вимагають од держави особливої обережності й мудрості в вихованні й освіті нового громадянина, молодого покоління, на якого вона мусить покласти всі свої надії щодо здійснення своїх ідеалів. Таким чином, природний і культурний засіб виховання — школа — повинна стати головним чинником проведення основних положень нормального державного будівництва. Без її допомоги державі не виконати своїх завдань, без радикальної реформи в освіті не розв'язати поставлених революцією на порядку денному питань, без нормально збудованої школи не виховати нового покоління городян, здатних

виконати завдання держави, допомогти народові в його духовнім та економічнім розквіті й оборонити його від занепаду й загибелі.

Такі завдання моменту вимагають од нас з'ясування, в чому ж саме полягає справжнє виховання громадян і якими здібностями вони повинні володіти?

Насамперед школа мусить виховати людину, здатну створювати громадянські трудові цінності; розвинути її здібності й виховати природну її здібність до рухів і дій, щоб вона могла бути при всяких умовах корисною для громади.

По-друге, школа повинна озброїти людину потрібними зручностями як широкоосвіченого, ініціативного спеціаліста певного знання й певної праці, щоб кожний умів підтримувати не тільки свій добробут, а й добробут усієї держави, всього народу, вмів би вести своє діло з розумінням його, з любов'ю й потрібною завзятістю як свідомий кваліфікований робітник, а не автоматичний додаток до машини.

В житті людських громад, а особливо таких великих, як держава, вимагається од людини не тільки певної корисної праці, але ще й розуміння зв'язку особистих інтересів з громадськими, залежності особистого добра від загального, цебто розуміння своїх соціально-етичних обов'язків і економічно-правової залежності від суспільства. Тому виховання й освіта повинні збудити громадські почуття, бажання працювати не тільки для себе, а й для загальних цілей своїх громадян, всього колективу, з яким даний об'єкт поєднаний соціальними, правовими, економічними політичними й іншими нитками; пов'язаний не тільки зовнішньо, а й внутрішньо.

Але для наших цілей одного збудження бажання або одного розуміння цілей свого існування в об'єкті не досить. Треба, щоб ці бажання перетворились у діях у постійний вольовий акт — у сильну волю, наполегливість, самоволодіння, активну діяльність та інші подібні духовні чесноти. Потрібно виховати не тільки особу, сильну духом, а й здорову тілом. У наші часи останнє набуває надзвичайного значення й цінності. Здорове гігієнічне життя мусить стати звичками, які при сучаснім зруйнованім економічнім ладу, з одного боку, а з другого — при скупченні людності в фабричних, промислових місцях і великих городах ведуть до фізичної слабості населення, навіть до виродження мас.

Таким чином, намагаючись виховати людей з сильною волею й характером, добрих, всебічно розвинених працівників, осіб громадськовихованих з розумінням суспільно-державних інтересів і, нарешті, здорових душею й тілом членів, школа виховуватиме обов'язково громадян усього світу. Чим більше збуджені будуть людські чесно-

ти, чим глибше будуть виховані такі почуття, як альтруїзм, самоповага, чим ширше будуть охоплені соціальні інстинкти та надто складні життєві інтереси, тим ідея державності наполегливіше висуватиме ідею людства, інтернаціональну ідею.

Але випробувані шляхи освіти народу за старими системами через книжкове й словесне навчання, через букви й слова не робили юнаків уважнішими, ретельнішими людьми, готовими на саможертву, на великі вчинки й діла. В цім напрямі найсильніший вплив мають вчинки, праця й дії вихованця, що через повторення обертаються в певні звички і стають невідривною частиною його організму.

В даному разі при допомозі старанної наполегливої праці виховуються звичка й любов до праці, розуміння своїх обов'язків, здатність володіти собою і взагалі прагнення бути діяльним і морально чистим. Кожна праця, коли вона охоче виконується, коли вона виходить з інтересів вихованця, дає внутрішнє задоволення й радість од досягнених результатів.

Кожна справжня й серйозна праця виховує в нас основні риси сильного характеру: обережність, пильність, сумління, наполегливість, уважність, чесність, терпіння, самоволодіння і, нарешті, свідомість поставлених цілей і звичку захоплюватись метою, щоб досягти її через працю. Притому цілком байдуже, чи буде ця праця виконана за токарним або ткацьким верстатом, у полі, садку, городі або в майстерні, в школі за партою або за столом для рисування, чи буде це праця, що витворює певний крам, чи служба на користь державі — все одно це буде творча, радісна, з певною метою праця, що вплине на формування зазначених людських чеснот.

Звичайно в школі, яку ми ставимо собі за ідеал, ці моральні якості повинні зміцнитися, поглибитися, розвиваючи в дітях розуміння їх необхідності й їх значення для людини.

Ясно, що такі високі звички прищеплюються вихованцеві не шляхом механічної праці, яка має те ж значення і яка неминуча в житті кожної людини, а шляхом творчої праці, що формує нові уявлення, дає нові зв'язки їх, вишукує нові форми і здійснює внутрішні уявлення через працю. Творча праця таким способом збуджує думку, витворює нові й нові уявлення і штовхає уперто вперед, в той час як механічна праця не дає стимулів для удосконалення, для самовиховання, окрім певної механічної звички.

Творча праця дає справді нові досвідні знання, які одночасно пов'язуються з останнім колом уявлень. Але це нове коло штовхає до нової творчості і таким чином збуджена й вихована творча здібність не перестане виявлятися протягом усього життя. Вона не тільки від-

криває нові й нові обрії праці, але накопичує нові чуття й уявлення, збільшує фантазію й реалізує поставлені цілі. Творча праця може стати завданням усього життя людини і поставити її над усі страждання й земну суєту. Біографії великих творців стверджують це. Наповняючи душу задоволенням, радістю, штовхаючи вперед і даючи нові цілі, творча праця, окрім загального розвитку, оберігає людину від моральної розпусти й розумової перевтоми, взагалі від нервового слабукання, допомагає вихованню сильної волі, сильного характеру.

Отже, творча праця — це джерело радості, бадьорого стану духу, морального й фізичного здоров'я. Тому така праця повинна знайти найбільше місця в школі. Школа мусить поставити в центрі освіти й виховання працю, а тому й усі методи і прийоми навчання так розробити, щоб вони весь час передбачали рух, діяльність. Таким чином і увага наша в школі буде перенесена з питання, *чого навчати* (як це було в старій школі) на питання — *як навчати*. Для нас важливо знати не тільки обсяг матеріалу або предмета навчання, але не менш важливо знати спосіб пізнання, при якому збуджується творчість праці й з'являється почуття насолоди від неї.

Людина свої знання здобуває двома шляхами: 1) коли вона за допомогою чужої праці приймає готові знання в формі переказування посередника; 2) коли ці знання здобуваються в процесі власного досвіду, власної праці, коли вони пройшли через органи чуття й мозок, коли вони самі вирости в душі, цебто охоплені всім єством людини. Звичайно, цінність тих і других знань не однакова; навіть маючи один обсяг, вони діаметрально протилежні одні до одних щодо своїх здобутків. Перші знання не проходять через внутрішні процеси всього організму, не потребують ні внутрішніх переживань, ні збудження більш-менш глибоких духовних якостей. Тому вони ніби ковзають по поверхні цих якостей, не пов'язуються з внутрішніми уявленнями людини, ні з її домаганнями, її потягами. Тут працює тільки пам'ять, тільки здатність занотовувати слова, не переживаючи внутрішньо того, що занотовано в пам'яті. І тільки потрібні деяке пильнування й праця, щоб такі знання здобути, але ясно, що вони будуть нетривкі, неглибокі, неміцні. Їхній вплив на розвиток і виховання буде настільки мізерний, що не виправдає ні часу, ні витрачених зусиль.

Зовсім інші маємо результати, коли дитина здобуває знання другим шляхом, шляхом самостійного пророблення, особистої участі в дослідженні й власної творчості. Цей шлях примушує учня самому шукати ту або іншу істину, захоплює його внутрішнє, викликає його власну творчість, наповнює його душу радістю винахідника або розчаровує при невдачі і в той же час спонукає його до повторення до-

слід, до наполегливого досягнення цілі, пов'язує здобуті знання з новими, формує нові уявлення, словом, збуджує в ньому в самих глибинах душі діяльність, ініціативу, творчість.

Здобуті таким шляхом знання є не зверху причепленим листком на уявленнях душі учня, а міцно з'єднаними зо всім колом ідей, які він прийняв і втілює до цього часу.

Але це звичайно не відкидає значення й першого шляху, коли він не превалює між способами навчання, а є часовою потребою в певні моменти навчання другим шляхом. Цим стверджується потреба в книжці й засвоєнні знання через передачу певних істин у готовому вигляді. Тільки треба, щоб ці знання були пов'язані з особистим досвідом, переходили через матеріал, здобутий самим учнем, і одержувались учнем як свідомо потреба, як вимога його попередньої праці, що виникла під впливом його інтересу. Тоді книжка або словесний виклад учителя доповнюватиме природно особистий досвід, дасть ті відомості, яких здобути учневі самостійно з накопиченого матеріалу не можна, але які потрібні йому для дальшого удосконалення, загального розвитку й освіти. Тут поліпшується чисто духовний бік людини, її інтелект, який має здатність уходити в суть речей через внутрішнє прагнення до пізнання істини або ставить свої вимоги, розв'язуючи питання і зустрічаючись з удосконаленнями, невдачами та суперечностями.

Культурне значення книжки ми відкинути не можемо, і її цінність у трудовій школі не знижується тим, що не вона є джерелом знання, а праця. Книжка в трудовій школі з'являється тоді, коли до неї звертається учень, коли вона справді є засіб, підручник, котрий іде назустріч внутрішнім пошукам учня, коли вона для нього є другом, що ділиться здобутими знаннями й досвідом науки, здобутками минулої праці людського розуму, людської культури. Книжка в школі вмерла як єдине джерело знань і воскресла як культурний засіб до поширення і поглиблення світогляду учнів. А в такому разі книжка в школі знаходить своє почесне місце. Ми боремось не з книжкою, а з книжним навчанням, що знищує в молоді всякі можливості до виховання самодіяльності і не дає міцних, сталих знань.

Поставивши працю в центрі нашої школи, а власний досвід, власне пророблення в діях і рухах учнів, вихідною базою розвитку й поширення свідомості про світ і взагалі науки, природно нам звертати увагу не на широкі програми з їхньою многопредметністю, а навпаки, на зменшення їх, щоб учням був час на спостереження, міркування, досліджування, бо для нас важлива не так кількість знань, як спосіб і методи їх засвоєння.

До пізнання закономірності явищ, для розуміння предмета краще самостійно й ґрунтовно простудіювати невелику частину його, ніж поверхово переглянути все. Кращим вихованням буде те, що на найменшому матеріалі допоможе здобути найбільше; краще знати менше, але ґрунтовно й всебічно: примусити учня самостійно розробити даний матеріал, провести учня по шляху спостережень і винаходу, збудити в ньому творчість та ініціативу в даній царині, дати йому можливість іти не за вами, а попереду вас. Учитель повинен ніби відійти в тінь зі своїм менторством, дати волю виявленню в учневі його самодіяльності та його індивідуальним здібностям у здобуванні знань. Учителя в трудовій школі можна розглядати як фермент, що підтримує в душі дитини вогонь духовного життя, бажання діяти, шукати, працювати, творити і регулює виявлення її здібностей, потягів, її бажань.

2

Основи шкільної праці

З висловленого виникають і основи шкільної праці.

Соціальна потреба, що втілюється в побудові соціалістичного устрою, вимагає, щоб форми освіти були життєві й відповідали йому, щоб знання засвоювалися через працю і виходили з праці, з творення. Трудові основи виховання й освіти — це кінцева соціально-політична й педагогічна потреба. І ця потреба має, по-перше, психопедагогічні підвалини, які полягають у тому, що все, що засвоюється дитиною протягом дошкільного й позашкільного періоду, повинно засвоюватись шляхом активності й самодіяльності, шляхом власної праці, пророблення того, що її зацікавило і що бажає вона збагнути й охопити своїм розумом, що вона хоче сама дослідити. Дитина — особа рухлива й діяльна і ненормально буде примусити її залишатись годинами пасивною й нерухомою, хоч би це було зроблено в ім'я науки. Знання, які дитина одержує не своїми почуттями, не жвавою участю в досліджуванні, не з навколишнього життя, а переймаючи від учителя або вивчаючи їх з книжки, не будуть пережиті й занотовані як міцні психофізичні комплекси, а просто як здобуті пам'яттю слова, порожні й малозначимі. Тому, щоб не ламати природи і пов'язати освіту з нею, школа повинна розвивати те, що почато в дошкільний період дитиною, вона повинна бути так збудована, щоб активність і рух дитини цього віку, її інстинкт дослідника знайшли широке поле

виявлення. Діяльність і активність виникають із природи організму дитини, працею збуджується творчість, зміцнюється воля й впевненість у собі, у своїх силах.

Школа мусить задовольнити цей природний потяг до активності, замінивши книжність знайомством із світом через творення, самодіяльність, творчість.

По-друге, наша школа мусить бути джерелом звичок до праці, ознайомлення з тими її формами, які не тільки оточують дитину, а й які будуть потрібні в житті людини-громадянина, щоб вихованець школи не був чужий у цьому житті, не був чужий для тої або іншої громади, а навпаки, був активним, корисним членом її. Дитину треба ознайомити з тим, що домінує в сучасному житті, що становить суть хліборобської й промислової праці в різних її видах.

Проте продуктивна праця не повинна переходити за межі професіоналізму в період загальної освіти. Трудовий принцип, залишаючись непорушним од 8 до 15 років, виховує не вузьких спеціалістів даної галузі знань, а широких і глибоких знавців законів праці, які здатні скоро й легко орієнтуватись у всякій праці, котру виберуть вони в своєму житті або в подальшій освіті.

Стара архаїчна освіта, не будучи природною, базувалася на примусі й пригніченні волі й творчості дитини. Особа дитини не була вільною. Нова школа свободу кладе в ґрунт освіти, вносить в неї радість творчості й веде планомірно й соціально організовано до здобування через працю могутніх засобів до життя. В цьому разі школа обертається в громаду, в якій усе міцно й органічно пов'язане, поперше, з трудовими процесами життя громади, а по-друге, з життєвим оточенням і тим осередком суспільства, в якому живе дитина поза школою та в який має піти після навчання в школі.

Коли так рішуче порвано всі зв'язки з традиціями минулої школи, то ми мусимо відмовитись і від тих розумінь шкільної дисципліни, на якій і за допомогою якої тільки й трималася стара система освіти. Дисципліна, що сковувала все життя школи й волю розвитку дитини, на решті знищується революційною системою освіти, і замість цієї зовнішньої, зверхньої дисципліни ми заводимо внутрішню, що виникає з трудових процесів, з колективного життя шкільної громади. Дисципліна, що виходить з внутрішніх вимог працюючого, є вільна дисципліна, міцна як криця, бо вона скута соціальними мотивами та обов'язками перед раціонально збудованою колективною працею.

Кожний член нашої шкільної громади підлягає організаційній дисципліні у всіх трудових процесах школи. Вся праця в ній поділена між дітьми так, що загальний добробут колективу залежить од виконання

тої або іншої праці. Кожний з учнів навчається планомірно і залежно від інших виконує свою частку роботи. Даремне витрачання дитячої енергії ми не мислимо в трудовій школі: чи буде це гра, співи, естетика, фізичні вправи, прибирання кімнати, наукові досліди, просто навчання, — все мусить бути глибоко пронизане однією ідеєю: скоро, радісно, організовано, з найменшою витратою сил освічуватися через працю і в праці свідомо знаходити насолоду й своє людське призначення. В цій соціально організованій громаді, в колективній творчій праці виховується майбутній дисциплінований робітник. Справжня дисципліна лежить і виникає з природних соціальних умов праці.

Вже в дитячому садку діти знайомляться з світом, що їх оточує, і життям, пророблюючи те, що вони бачать, повторюючи ту працю, що оточувала й оточує їх у сім'ї, в селі, робітничій колонії, в місті. В цьому вони утверджують різною працею те, що прийнято ними поза школою. Тут діти знайомляться не тільки із створенням речей, з відомими їм елементарними приладами й машинами, не тільки беруть участь у посильній праці шкільної громади, але розвивають у собі деякі зручності й соціальні потяги, координують устрій садка, свої вигоди й своє життя з життям оточуючого їх світу.

У шкільний період ця освіта й виховання продовжуються, але набирають більш систематичного й планомірного характеру. Навчання зосереджується біля трудових процесів, що наближаються до ремісничої праці відповідно до сил дітей і природних схильностей їх. Розширюючись у своїх рамках, реміснича освіта набуває визначного напрямку — перетворення ремісництва в машинне виробництво, і на перший план висувається хліборобська й промислова праця. Ускладнюючи і розширюючи в обсязі продуктивну працю, школа повинна знайомити дітей з різними формами промисловості, навіть з найвищими формами її, коли для того буде ґрунт і коли діти бажатимуть ознайомлення з ними.

Взагалі метою трудової школи повинна бути не муштра дітей у тому або іншому ремесстві, не вузький професіоналізм, а політехнічна освіта. Трудова школа повинна дати знання методичних законів усіх найважливіших форм праці. Ці знання добуваються почасти на полі, городі, садку, почасти в шкільних майстернях, на заводі, фабриці тощо. Мова, арифметика, фізика, хімія, ботаніка, зоологія, географія й історія — всі вони знайдуть своє місце в цій праці, всі ці знання здобудуться шляхом активного й творчого навчання. Діти, гуляючи, колекціонуючи, спостерігаючи за життям рослин і тварин, доглядаючи їх і дбаючи про їхній стан, експериментуючи, добувають шляхом праці всі ці знання без зайвого зусилля й напруження своєї духовної енергії.

Праця, що пануватиме у трудовій школі, не тільки впливатиме на значне зростання уваги, спритності, справності, не тільки підвищуватиме духовне зростання дитини, її розумові можливості як активної особи, але вона економитиме час, значить, збільшуватиме знання. Всі знання проходять тут через усі духовні й фізичні органи і втілюються внутрішньо. У трудовій школі самовизрівання дитини не затримується штучною системою освіти, а є результатом природності нашої системи.

Естетичне виховання в трудовій школі є не предметом вигоди або розкоші, а виховуючим чинником. Ліплення, малювання, співи, музика тощо, переплітаючись спершу з освітньою працею, поступово переходять до вивчення законів художньої творчості. Починаючи з простих форм, поступово розвивають здатність розуміти красу й гармонійність ліній, форм і фарб.

3

Метод трудової школи

Зазначені основи шкільної праці ставлять перед нами й певні методичні прийоми, од яких учительство в трудовій освіті ухилитись не може й які мусить запровадити в школі.

Трудовий принцип, що кладеться в основу нової школи, вимагає, щоб школа оточувала учня творчою й самодіяльною працею од дитячого садка до кінця освіти. В школі повинні бути матеріали й знаряддя, потрібні для всіх видів людської праці. Тому їй потрібні майстерні для теслярства, ткацтва, ганчарства, кування тощо, потім глина, пісок, вапно, каміння, метал, дерево, вовна, бавовна, папір і т.д., продукти для страви й пекарня, сад, город, поле. Діти використовують той весь матеріал і обробляють його, працюючи над ним і створюючи речі, які не тільки потрібні шкільному колективу, трудовій громаді, а й які взагалі використовуються людьми в своїй праці й житті; працюючи, вони пізнають якість цих матеріалів, їхні сили і взаємовідносини, впливи матерій одної на одну, їхню фізичну природу й закони цієї природи.

Метод старої школи базував накопичування всіх знань на пам'яті — завчанням з книжки, і досягав розвитку інтелекту шляхом абстракцій. Трудова школа ставить своїм завданням розвиток усіх здібностей фізичних та інтелектуальних і для цієї мети не відходить, а наближає учня до навколишнього життя, привчає дитину спостерігати світ, вивчати природу, розвиває уміння орієнтуватися в оточенні й явищах,

розширювати й поглиблювати самостійно свої знання, синтезуючи їх і поєднуючи одні знання з іншими для цільного, повного світогляду.

Таким чином трудова школа має на меті в своїм методі не кількість знань, а їхню якість, здатність до природної еволюції, до удосконалення своїх здібностей, словом, не певний запас знань такого й такого обсягу, а такі життєві знання, звички й розуміння, що в майбутньому будуть потрібні хоч і не своєю закінченістю, не своїм готовим виглядом, але як вихідна ґрунтова база для подальшого розвитку і для застосування за різноманітних умов життя й для принатурювання цих знань і звичок при розв'язанні практичних вимог соціально-економічного побуту.

Ця відмінність трудової школи од старої вимагає зміни багатопредметності, надмірного розширення програми, перевантаженості книжними знаннями, часом поділеними і не поєднаними зі всією системою. Замість пангенстичного узагальнення всіх законів природи та її явищ трудовий принцип у школі будує освіту на еволюційній теорії і з перших ступенів навчання вводить об'єднання й системазування всіх знань, усіх предметів навчання як логічний світ явищ, щоб виробити в учнів певний і загальний світогляд. Цей метод не тільки полегшує освітні завдання з найменшою витратою розумової та духовної енергії, він підвищує увагу, цікавість, працездатність учня, його активність. Вся увага освіти зосереджується на досвіді й праці учнів, що загартовує їхні внутрішні сили, надає волі міцності, твердості і сталості й об'єднує різні предмети навчання в різних царинах знань.

Окрім майстерень і лабораторій для праці, учні повинні всю науку поєднувати з проробленням через різні трудові процеси, повинні шукати знання поза школою через екскурсії в поле, ліс, на озеро, річку, в соціальні осередки тощо, здобувати знання з навколишнього життя і виявляти їх у різній творчості. Тому всі предмети навчання поєднуються з такими заняттями, як *ліплення*; доступний матеріал його — глина — дає можливості використовувати цей засіб найширше в школі. Моменти радісної творчості від здобутих результатів, поступове удосконалення в техніці ліплення й перехід до мистецтва наповнюють душу дитини свідомістю свого удосконалення на терені доступного і можливого. Ліплення поєднується зі всіма науками, як рідна мова, арифметика, природознавство, географія, історія й та ін.

Малювання має те ж значення, як і ліплення, і також є супутником всіх дисциплін. До цього можна додати, що діти не тільки навчаються малювати, але привчаються читати малюнки, розуміти їхній зміст по гарних репродукціях або оригіналах малюнків, розвивають естетичне почуття.

Креслення, або рисування, є реальним результатом охоплення певних знань із статистики, геометрії, будівництва, географії, арифметики тощо. Кресленням різних діаграм, графіків зафіксуються всі досліді й спостереження в процесі вивчення тих або інших наук і явищ життя.

Виготовлення колекцій з різних речей по історії культури, історії взагалі, зоології й мінералогії, географії, які складаються з мап, фотографій, форм фізичної географії, статистичних таблиць, діаграм і графіків, гербаріїв з ботаніки, колекцій місцевої промисловості тощо. Всі колекції, зібрані й виготовлені самими учнями, наочно демонструють весь пророблений школою науковий матеріал як певний здобуток глибокого вивчення цих дисциплін.

Екскурсії з метою вивчення природознавства й географії в сад, ліс, поле, околиці, на берег річки, озеро, на пасіку, в зоологічний сад, на долини, в гори тощо, по історії — в історичні музеї для огляду пам'яток старовини, в історичні місцевості для ознайомлення з місцевими пам'ятками стародавнього життя. В таких екскурсіях учні повинні виявити найбільше самодіяльності й самостійності, власне, вони влаштовують такі екскурсії і керують ними, класифікують здобутий матеріал, звітують про них.

Твори — здобуті знання зафіксуються учнями в рефератах, доповідях, окремих творах на вибрані учнями теми. Викладові на письмі відводиться велике місце не тільки для вивчення рідної мови, а й для розвитку уміння викладати свої думки на папері, з широким виявленням індивідуальності щодо стилю. Тому письмова творчість знаходить місце не тільки в писаннях творів на певні теми, а для неї використовується життя школи — чи будуть це листування школи з школою, школи з установами, учнів з учнями, чи шкільний журнал, реферати, доповіді і т.д., щоб збудити бажання й уміння викладати свої думки в ясних і певних формах рідної мови.

Гуртки. Щоб збільшити продуктивність дітей, розвинути смак до науки, дослідження і виховати певну трудову дисципліну й працездатність учнів, потрібно використовувати індивідуальні нахили їх, поєднуючи споріднені потяги окремих учнів у колективи, що працюють над розробленням одного завдання або одної галузі науки більш спеціально. В школі можуть бути гуртки природознавців, що беруть на себе улаштування екскурсій до вільної природи, свята природи, заснування товариств з охорони природи, боротьби з безцільним знищенням друзів її, охорони особливих і цінних екземплярів певного роду і т.д., а також глибоке вивчення питань, що стосуються історії природничих наук, монографій рослин, тварин тощо; гурток геогра-

фів для самостійних занять, для розробки того або іншого географічного питання і гурток істориків, математиків, городників, садівників, механіків, техніків і т.д. і т.д.

Я далі не зупинятимуся над декламацією, драматизацією, шкільним театром, співами, музикою, гімнастикою, розумним спортом; все це — розвиток і розширення принципу і методу, які лежать в основі трудової школи: усвідомлювати користь від цих законів і відчувати насолоду від праці.

З цим методом тісно пов'язане соціальне виховання. Збуджуючи в дітей бажання самоосвічуватись, школа мусить розвинути в них розуміння своїх сил, уміння колективно працювати, вміння самокеруватись. Наукові гуртки — це природний засіб вільного гуртування для спільної допомоги й науки, але їх можна широко використати тоді, коли організаційна здатність буде досить розвинена в учнів тим порядком і організацією в школі, які надають певних форм усякому гуртуванню.

Вже в сім'ї до школи дитина засвоїла розуміння потреби розподілу праці між окремими членами родини не тільки згідно з їхніми нахилами і здібностями, а й згідно з тим порядком, що забезпечує продуктивну працю й мирне співжиття. Школа повинна перенести в свої стіни і далі розвинути ці початки соціальної справедливості. Тому для соціального виховання потрібно використовувати спочатку ті організації, які близькі розумінню дітей, які пов'язані з життям і диктуються потребами шкільного колективного побуту. До таких ми можемо віднести обов'язки, поєднані з охайністю шкільного помешкання, господарством, порядком у майстернях, лабораторіях, організованим святом, екскурсією, улаштуванням шкільного музею тощо. Щоб конкретизувати свою думку, я зупинюсь над деякими з цих прикладів зокрема.

Гурток старших товаришів — він стежить за розподілом праці по школі й господарству, за порядком приходу в школу, за відходом учнів додому. Він створює кодекс внутрішнього життя школи, регулює його і допомагає новачкам безболісно пристосуватись до умов шкільного колективу. Це старші брати, що нарівні зі всіма беруть участь у своєму колективі, але своїм прикладом і своїми заходами не допускають у школі дезорганізації і ламання шкільної конституції. Всяке порушення встановленого порядку знаходить осуд в особливому органі, назва якого може бути шкільний суд або трибунал чи просто громадянський суд.

Далі йде більш доступна і знайома учням суспільна форма об'єднання — це кооператив, де знаходять місце, разом з особистим ін-

тересом, і елементи товаришування та співробітництва. Щоб прищепити цю форму гуртування, варто поєднати її з освітньою частиною шкільної праці — зробити кооператив, скажімо, вихідною базою для засвоєння математичних знань. Це легко зробити майже з перших кроків навчання. Діти спершу граються в кооператив, утворюючи в себе у класі кооперативну крамничку з речей, зроблених ними самими, продають і купують їх, на зборах вирішуючи всі справи й долю її, ведуть закупку і т.ін. і поступово знайомляться з справжнім шкільним кооперативом, входять в члени його і нарешті беруть активну участь в його організації та операціях.

Потім велике виховуюче значення в цьому напрямі дадуть гуртки або артлі садівників, городників, молочарів, господарників, пекарів тощо. Спільна праця, очевидна продуктивність од неї при найменшій витраті сил, планомірність у роботі, підлеглисть робочій дисципліні, координованість і справедливий розподіл праці, реальна ясна мета — от ті елементи, які виносять ці гуртки на рівень важливих чинників виховання діяльних, енергійних, дисциплінованих і суспільно вихованих працівників.

Гуртки самодопомоги є природним засобом до здобування знань і до зміцнення вивченого. Самодопомога носить у собі ознаки альтруїстичного інстинкту; вона ґрунтується на мотивах моральних спонукань — допомоги товаришеві в скрутні моменти своїм досвідом і своїми знаннями; вона скеровує думку учнів на потребу справедливого розподілу фізичної й духовної праці між сильними і малосильними, до колективної праці й до ідеального людського співжиття, яке реалізується в нашій уяві комунізмом, ідеальним суспільним життям.

Я не буду зупинятись далі на формах соціального виховання; кожний педагог знайде їх, коли буде чутливо відгукуватись на життєві форми соціального життя, коли буде базуватись не на особистих поглядах і переконаннях, а на тому матеріалі, який принесуть діти з собою, який лежить у природі і в комплексах їхніх сприймань. Зупинюсь тільки на самоуправлінні школи як головній засаді втілення соціального світогляду й соціально-політичних переконань.

Учні нашої школи утворюють республіку. В ній вони розподіляють усі обов'язки своєї громади між собою відповідно до своїх здібностей і за згодою кожного. Для стеження за загальним порядком, за виконанням постанов з координації зусиль усіх, розв'язання можливих конфліктів загальне зібрання шкільної громади обирає раду з учнів.

Рада обирається на один триместр — чверть року; на цей період вихованці розподіляють між собою обов'язки, які виникають з громадського життя школи. До цих обов'язків на такий досить довгий період належать: організація груп для купівлі або заготівлі книг, матеріалів,

інструментів і знаряддя, потрібного для роботи; для стеження за порядком і охайністю в шкільному помешканні (в класах, майстернях, лабораторіях, в бібліотеці тощо), для догляду за господарськими будівлями, садом, городом, фермою, кооперативом; для рахівництва по фермі й кооперативу і групи для керування й видання журналу.

Окрім цих тримісячних обов'язків, ще є інші, коли діти заступають одне одного, щоб усі по черзі виконували їх і набували таким чином елементарних звичок щодо порядку й чистоти, а також проймалися духом ініціативи й почуття відповідальності. Ці обов'язки виконуються щомісяця або щотижня залежно від того, чи приємні вони для дітей.

Між такими обов'язками можуть бути: пильнування порядку під час гри, догляд за забавками (м'ячі, скраклі тощо), роздавання зшитків, олівців, книг та ін., третейський суд для гри, догляд за шкільними тваринами, що живуть на подвір'ї, в акваріумах і тераріумах, догляд за кімнатними рослинами тощо, більш-менш дрібні обов'язки.

Всі зазначені обов'язки виникають з ґрунтового принципу трудової школи, а саме розподілу праці, але є ще й інша не менш важлива царина шкільного побуту, де інтимний бік спільного життя вимагає безпосередньої участі дітей: це моменти концентрації праці; сюди належать організація шкільних гулянок, свят і взагалі обмірковування питань, що торкаються внутрішнього життя, наприклад, початок і кінець лекцій, навіть розподіл лекцій і багато іншого.

Постанови загальних зборів є законом для школи, і вся влада належить їм.

І тільки тоді, коли постанови їх будуть шкодити виховному духу та ідеалам трудової школи, рада вихователів може накласти своє вето на ці постанови. Але таких випадків у школі, в якій між учнями й учителями стосунки відверті й дружні, буде дуже мало. Особливо коли вчителі володітимуть тонким тактом тримати себе як старші товариші. У дітей не буде таємниць од вихователя, і тому завше останній може впливати на постанови зборів і таким чином непомітно керувати ними.

Надати таке самодержавне право загальним зборам, означає розчистити шляхи від непорозумінь і недовір'я між учнями й учителями, уникнути персонального деспотизму педагогів і надати постановам сили вищого авторитету, сили закону.

Учні, що взяли добровільно на себе ті чи інші обов'язки, не мають права відмовлятися од них, хіба у виняткових випадках і то лише після того, як загальні збори розглянуть і санкціонують цю відмову.

При виконанні обов'язків діти повинні користуватися досить широко волею дій та ініціативи і тому беруть на себе велику відповідальність не номінальну, а фактичну.

Таким чином, усе внутрішнє життя школи, організація її переходять до рук учнів. Зовнішній бік її (зносини з адміністративними органами управління, відповідальність за стан її, а також юридична відповідальність) лягає на педагогів. Нарешті я мушу зазначити, що весь устрій школи, її зміст залежать од педагогічних здібностей учителя, його глибоких переконань у необхідності трудової школи для зміцнення соціально-політичного й економічного стану країни, його ентузіазму, енергії, ініціативи й творчості в школі, його уміння охопити людські прагнення, поставлені перед ним соціальною революцією, розуміння душі дитини й глибокої пошани до свободи її і прав її і нарешті від здатності концентрувати навколо дитини весь світ пізнань, які мусить вона втілити через працю, самодіяльність і творчість.

Надто багато, але це диктує нам непохитна воля даного моменту, і відмахуватись од нього ми не маємо права. Це іспит нашої життєздатності як педагогів, як керівників молодого покоління. Провалимось — і повинні дати дорогу більш здібним, але скаржитись на ідею, на владу, що підтримує цю ідею, ми не маємо права. Для великого й могутнього повинні знайтись сильні й здібні.

Азбука трудового виховання й освіти. Основи організації трудової школи з методологією початкового навчання. Підручник для працівників різних установ соціального виховання, студентів інститутів народної освіти і учнів педагогічних шкіл. — К: Державне видавництво, 1922. — С. 22—32.

III СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЕЛЕМЕНТ ТРУДОВОЇ ШКОЛИ

1

Соціальне виховання

Те, що революція тепер виставила соціальне виховання своїм девізом, означає, що стара школа була позбавлена в ній соціальних можливостей. Сучасна шкільна дійсність не малює перед нами перспектив широкого культивування ідеї. Ми знаємо, які привабливі бувають досвіди педагогів-новаторів, людей великої волі, розуму, захоплення і яка нікчемна дійсність, які складні труднощі вона ставить перед педагогом. Але ми знаємо, що жодна реформаторська діяльність не буває без боротьби і не виконується без надзвичайного напруження волі, інтелектуальної енергії. При перебудові всієї освіти в державному масштабі ми зустрічаємося з масою учительства, що

не є новаторами і реформаторами, а є скоріше виконавцями цих реформ школи, яких сили заслабі, щоб побороти важку дійсність, щоб порвати з педагогічними забобонами старої системи.

Гарні природні й життєві принципи трудової школи, багатий і привабливий досвід нової школи з її методами навчання й виховання в нових обставинах захоплюють учителя, і хочеться йому творити, хочеться змінити свою нудну працю на втішну, живу. Ні складність її, ні напруження сил, ні витрата часу не лякають його доти, поки він не зустрінеться з дійсністю в суворих умовах сучасності. І зникають прагнення, знесилюється воля, зменшується енергія, і учитель втрачає віру в ідею, в принципи й методи. І жалко стає витрачених сил і розбитих надій. От тут і хочеться допомогти учителеві в його важкій праці порадами своїми, досвідом і міркуваннями.

Реформу школи, та ще таку рішучу й радикальну, не можна здійснити за один рік. При всьому прискореному темпі будівництва між сучасним станом школи і новою трудовою школою буде перехідний період, коли школа постійно перетворюватиметься в нові форми, набуватиме нових принципів і методів, наповнюватиметься новим змістом. Цей перехідний період поєднується з такими ненормальними обставинами, коли ні підготовлених учителів, ні відповідних умов для нової освіти певний час не буде.

І от, що треба й що варто робити учителеві, щоб за цих обставин і умов зробити можливе, щоб підготувати себе й учнів до прийняття й здійснення нової освіти, нового соціального виховання? Не можна в школі бути тільки мрійником, треба у ній творити, треба шукати нових форм, треба в цих пошуках виконувати нові методи своєї праці. Суворі дійсність вимагає цього від педагога, коли він серйозно дбає про те, щоб утілити нові вимоги соціальної держави, нові вимоги, що висунуло життя. Бурхливе життя часів революції, той розмах її, що охопив усі клітини народного організму, не можуть дати учителеві можливості спокійно й розмірковано працювати, не дадуть стрункого ходу в розвиткові намічених реформ; зате перед ним не ті люди й діти, що собою і своїм громадським устроєм визначали минуле. Нові ідеї, нові ідеали, як і нові соціальні форми співжиття, поклали свою печатку на їхні вимоги, на їхні переконання. Ясно, що й школа не може залишитись у старих берегах. Змінились розуміння осередку, змінюється з ними й школа. Отже, наскільки збагне й охопить учитель ці зміни, наскільки схопить настроїв і вимоги нового життя в школі, настільки він буде й реформатором в освіті.

Звичайно, будуть програми й плани нової освіти, але рамки дійсності обмежать учителя. Нарешті, самі вчителі в багатьох випадках

відстали від темпу революції і, втомлені під тягарем величезних вимог її, не зможуть виконати цих завдань. І нам зрозуміла та розгубленість рядового учителя, коли вимоги нової школи поставлять його перед дилемою: або бути у хвилі революційного руху і виконувати її накази, або відійти геть, щоб не заважати її творчій і руйнуючій праці.

Щоб відповісти на поставлені питання, я хочу попередити учительство, що у шкільній праці йти поруч з революційним рухом легше, ніж у житті політичному. Школа як педагогічний осередок мала ідеалом виховання людини, культивування загальнолюдських ідеалів на засадах волі дитини, на розвитку людських якостей, закладених у дитині всім минулим народом. Школа набирала тих або інших форм під впливом державних вимог, але її ідеали залишились у педагогіці непорушними. Нині ці ідеали нарешті мають усі можливості здійснитися у школі, набрати реальних форм, вилитись в освітню систему. В цьому розумінні для нової школи не потрібно педагогові себе переробляти. Людина мусить виховувати подібного собі, як це диктується соціальною людською справедливістю. І тому, поки учитель є педагогом, є учителем дітей і вчителем життя, він повинен високо тримати вічні заповіді педагогічних ідеалів, що ми знаходимо в них розгадку всіх вимог нової школи і відповідь на питання, які нам усім відомі, але які тільки через ту кошмарну систему освіти, що панувала в школі, не знаходили в нас відповіді. Але ми знаємо їх, ми прагнемо до їх здійснення, ми шукаємо шляхів до них, і цей шлях нам ясно накреслює нова школа. Нам залишається йти цим шляхом без опору, без вагань. Будуть помилки. Хай не лякають вони нас. Вони навчають нас не робити їх і удосконалюватись. Без руху нема життя. Але там, де рух, обов'язкові помилки і свідоме ставлення до них; вони прокладуть і нові шляхи до опанування кращого.

Не сучасна революція висунула соціальні ідеали, вони були й є в самій педагогічній праці. Революція тільки очистила школу від непотрібного намулу, од бруду класових забобонів. Нас тільки сліпить та ясність цих ідеалів у новій школі, що закривались гноем і брудом малозрозумілих нам і чужих правдивій школі вимог. Соціальні, психологічні вимоги завжди стояли перед школою як ідеал педагогічний.

Школу не можна розглядати як щось окреме від сім'ї, народу й громади, а тільки в зв'язку зі всіма умовами життя їх, в зв'язку зі всіма здібностями, нахилами і соціальними вимогами. Живий зв'язок школи з громадою проводиться через дітей, що вносять у неї соціальні ідеали їхнього осередку.

Вільна праця є однією з основ громади, і держава має право вимагати, щоб школа, розвиваючи фізично, розумово й морально сили уч-

нів, спрямовувала їх до творчої праці, щоб з них виходили люди, здатні до праці відповідно до своїх сил. Але поряд із цим загальнолюдським і соціальносправедливим розвитком треба зміцнювати в юнаках почуття законності й пошани особи, збуджувати любов до наукового досліджування, доводити до свідомості початки громадської моралі і прищепити до праці. Поза цими вимогами школа була мертвою установою, шкідливою для справи освіти й виховання. З неї виходили люди — не громадяни, не працівники, а не потрібні народові істоти. Такою була до цього часу школа, але такою вона не повинна бути.

Державне життя, побудоване на ґрунті громадського співжиття людей, громадської праці й самодіяльності, вимагає від школи того ж самого. Школа мусить бути частиною громади і виховувати дітей для цієї громади. Ідея соціального виховання переплітається з ідеалами громади. Діти в школі мають розвинути в собі соціальні інстинкти в поєднанні з ідеалами громади. Школа нічого не вигадує, вона тільки розвиває й дає правильний напрям соціальним інстинктам дитини. Так, наприклад, громадські елементи в дітей виявляються в організації дитячих ватаг для крадіжок у городах, садках, для мандрівок з певною метою. Але цей інстинктивний нахил у школі можна використати для цілей виховання громадських обов'язків і громадського почуття. Кожний ватажок може стати зразком чемності, працьовитості, організатором артілей для колективної праці. Їхньому моральному впливові підлягають діти, які навколо їх гуртуються.

В руках педагога ці ватажки є чудовим матеріалом для передачі в середовище дітей почуття порядку, дисципліни, законності й виявлення енергії й діяльності. Користуючись цим інстинктом, можна легко провести самоуправління школи як шкільного колективу, що неодмінно впливає на учнів і більше набирає ваги, ніж вплив учителя. Або взяти наполегливість дітей: її слід направити на виявлення самостійності, на зміцнення волі. Школа не повинна такі нахили притлумлювати, пригнічувати, а навпаки, даючи свободу виявленню, зберігати їх і направляти на добро і користь самоосвіти й виховання.

У природі дитини лежить поривання до саморозвитку, поривання будувати свою долю, шукати шляхи до свого розвитку. Свобода, що має дитина в цьому напрямі в сім'ї, повинна у школі знайти широке поле. Стара школа не рахувалася з цим і ставила перепони для активності дитини в навчанні. Від того ці прагнення до свободи обертаються проти учителя і шкільної дисципліни, поєднуються з нижчими інстинктами, і дитина перестає бути щирим працівником науки, втрачає здатність до виховання в стінах школи. Учень і учитель стають порогами один одному.

Замість того, щоб у дитині збуджувати її особу з усіма альтруїстичними виявленнями жалю, симпатії, любові, дружби, пошани до інших, уваги тощо, школа через свою байдужість до цього боку людської істоти не мала того впливу на дитину, який у сфері освіти вона мала навіть при архаїзмі своїх програм і методів навчання.

В той час, як дитина йшла назустріч впливам школи своєю здатністю до пристосування себе до свого осередку, до вимог складної і високосоціалізованої культури, ця здатність замість широкого розвитку знаходила в школі гальмування і набирала потворних форм одірваної від життя освіти.

Людина — надзвичайно громадська істота, щоб довго зберігати негарні грубі звички або обурюватись оточенням, у якому вона має хоч невелику волю й простір. Дитина швидко набуває здатності втілювати і відчувати красу природи і соціальні форми співжиття свого оточення. Вона має природний нахил до порядку, до праці, пов'язаної з підтриманням його. Молодий і чутливий організм її ненавидить примус і несправедливість.

Педагогові залишається тільки обережно ставитись до цих якостей, давати їм можливість яскраво виявлятися, не заважати їхньому розвитку, не ламати їх устроєм школи, зверхніми вимогами, чужими цим здібностям, а використовуючи так, як вони диктують йому. Авторитет учителя повинен поступитись перед цим важливим авторитетом дитячої душі та її виявлень.

Гармонія шкільного життя полягає у злитті вимог освіти з розвитком істинних інстинктів. Виховання тут зливається з освітою в найкращий спосіб.

Наслідування, що в розвитку дитини є могутнім фактором виховання, має знайти широке застосування в школі. На ньому побудована вся діяльність життя дитини. Всі її знання, всі переконання і поведження спочатку й до кінця побудовані на принципі наслідування, повторення дій, вчинків, думок старших і навколишнього осередка. Всі ігри, а потім побудова свого життя є копіюванням оточення. Цей інстинкт важливий у вихованні як природний, що виникає з природних переживань дитини, які збуджуються самим навколишнім життям. З інстинкту наслідування виникають і ширші громадські прагнення до самоуправління дітей у школі, утворення шкільних республік, громад, колективів тощо. І все це не буде зовні прищеплене, а виходитиме з внутрішніх прагнень, з тих складних психічно-фізіологічних законів, що керують нашим життям і що мають корені в минувшій природі розвитку людського організму. Шкільне самоуправління виникає з комплексів різноманітних інстинктів, які, збігаючись і пе-

реплітаючись у шкільному житті, дають підґрунтя всьому устрою шкільного життя.

Можливості для розвитку соціальних інстинктів у формах громадського виховання дає нам трудова школа в її методах і принципах. Замість пасивного книжного навчання тут широко застосовується активність і самодіяльність; усе тут ґрунтується так, що шкільне навчання поєднується з живою діяльністю й працею учнів, що ґрунтується на громадських початках. Кінцева мета у такій постановці справи виховання й навчання зосереджується на безпосередньому виявленні діяльних початків у дитині, щоб пристосувати її до життя, дати корисного громадянина, який в оточенні знайшов би своє місце і легко міг би пристосуватись до поставлених громадським життям вимог. У ній мусять виховуватись ідеї самостійної ініціативи, товаришування, колективізму, наслідування, пристосування до життя, трудової дисципліни, щоб економічно-побутові фактори соціального виховання виявлялись повною мірою в самій школі.

Здійснення трудової школи стоїть перед нами як ідеал сучасних прагнень, але ми не можемо думати, що вона раптом за чарівним помахом з'явиться на території України. Потрібна спочатку праця учительства, потрібне виховання дітей соціально-колективне; потрібна перебудова початків шкільної праці в напрямі соціального виховання. Потрібно викликати до життя людські інстинкти, спричинені боротьбою за існування та складними побутовими факторами. Діяльні початки життя дитини й юнака такі цінні й важливі в сучасний момент, що не збудити й не розвивати їх у школі буде злочином проти народу, проти революційних часів. Посилюється боротьба за існування і досягає своєї кульмінаційної точки, набирає остаточної перемоги — широко соціальної справедливості, і подальше будівництво державних організмів на засадах волі, рівності, братерства і праці вимагає од школи підготовки дітей до самостійних виступів, самостійної праці й як окремих членів колективу, й як громадян певного колективу.

2

Форми соціального виховання

1. Вартування й чергування. 2. Прикрашання школи. 3. Порядок у школі і розподіл праці. 4. Самодопомога учнів. 5. Листу-

вання. 6. Дитячий журнал. 7. Ігри й забавки. 8. Шкільні свята. 9. Ферма. 10. Колективне поле, город, сад. 11. Екскурсії. 12. Шкільний музей. 13. Освітні гуртки. 14. Театр. 15. Самоуправління.

Перше, про що ми повинні б говорити в новій школі, це було б *самоуправління* учнів. Але починати з нього в сучасній школі, це значить свідомо зробити з неї фікцію, не втілити цієї ідеї поступово, а прищепити без надії, що вона дасть певні результати. Хоч вона нас особливо приваблює своєю широтою й глибиною багатьох моментів соціального виховання, проте ми мусимо у практиці школи відкласти самоуправління далі, запровадивши в життя школи низку інших способів соціального виховання.

Вартування та чергування. Кому з педагогів не відомі вартування учнів, невірних «поліцаїв» класу зі всіма принадами цього сорту праці: шпигунство, доноси, брехня тощо. Форма примусових обов'язків, яких вона набрала по школах не волею учнів, а за призначенням учителя, не носить у собі засобу педагогічного. Діти неохоче, як важку повинність, несуть його на собі. Учитель призначив по черзі, і учень мусить, подібно до всієї нудної праці навчання в такій школі, виконувати й це. Коли ж деякі діти й цікавляться вартуванням, то або через свої жвавий і діючий організм, або тому, що обов'язки вартового викликають у них хворобливе почуття насолоди від панування над іншими, права сильнішого над слабшим. У таких калічених і неправдивих формах виявляються ці примусові вартування. А проте в вартуванні лежить багато елемента виховного, елемента громадського, колективного.

Доведіть дітям, що у класі вони — господарі, що стан його в прямій залежності від виявлення їхньої охайності, їхнього порядку, які вони мусять самі запровадити і підтримувати в житті. Тому вони повинні порадкувати в ньому, повинні вибрати керуючий орган, що й розподілить вартування між членами свого класу, свого колективу. Вони разом із класом створять статут свого співжиття, складуть правила поведінки, праці й додержання їх.

Діти із сім'ї в школу приносять розуміння потреби розподілу праці між окремими членами згідно з їхніми нахилами і симпатіями. Учні розбігаються на групи, і кожна з них візьме на себе виконання своїх обов'язків в обсязі своєї галузі. Розподіл праці викличе суперництво, яке завше виникає між учнями при всякій праці. Кожній групі буде приємно і радісно, що взяті обов'язки виконуються якнайкраще. Одна група візьме на себе догляд за підлогою, друга — за партами, третя —

класною дошкою, четверта — класним обладнанням і приладами тощо. Живе діло об'єднає всі групи в одному кінцевому результаті, щоб клас або ціла школа мала зразковий вигляд. Тоді й обов'язковість вартування не буде тягарем для учнів, а навпаки — бажаним, легким обов'язком.

Чергова праця в класі — це тільки привід для поширення соціального виховання в школі, яка для учнів є своєрідною громадою подібних поглядами, віком, пориваннями й розумінням осіб. Для цього потреби класного життя поширюються на обслуговування всієї школи, всього її помешкання. Допомога дітей потрібна вчителю в його зносинах з установами. Чергові мусять їх виконувати як частину їхнього шкільного життя. Те, що робить шкільний сторож, повинні виконувати діти. Вилучаються хіба тільки ті роботи, що вимагають фізичних сил дорослого. Але в цих дорученнях повинен учитель бути особливо обережним. Діти охоче виконують усе, що проходить через їхню свідомість, що проходить через обміркування їхньої громади й обертається в обов'язки їх членів. Навіть послуги, що робитимуть діти, повинні виходити з цих моральних обов'язків перед колективом, при відповідальності перед ним. Діти через свою надзвичайну рухливість і реагування на все, що виходить із волі і прагнень, ніколи не будуть у своїх послугах потребувати ніяких подяк і нагород. Найвищою і найкращою нагородою буде задоволення і радість од добре виконаного завдання.

Непедагогічними будуть усі вимоги, що межують з примусом і безпідставними забаганками вчителя. Всякі такі вимоги скидатимуться на експлуатацію праці дітей і викличуть обурення в дітей і батьків. Не можна змовчати, що така експлуатація мала й має місце особливо по школах у селах і містечках. Ясної і визначеної влади учителя над дітьми не повинно бути не тільки в цих послугах, а навіть у навчанні. Виявлення диктаторства безумовно викличе опір в дітей і недовір'я до вчителя. Педагог, що втратив свій внутрішній авторитет, втрачає чарівний вплив на школу, стає причиною розбещеності й розпусти між учнями.

Довір'я учителю — краса школи. Все, що такий учитель робитиме, викличе в дітей наслідування й повторення. Скуті душі дітей широко розкриються перед ним, і все, що робитиметься в ній, буде одною думкою і згодою всіх.

Прикрашання школи. Стан школи пов'язується з працею дітей. Школа стає їхньою власністю, їхнім будинком. І як у сім'ї дитина бере участь у прикрашаннях, оздоблюваннях хати, так і тут — стан школи буде пов'язаний з душевним станом дітей. Перед святами прибира-

ють у хатах. Те ж повинні діти зробити і в школі. До цього часу школа звичайно стояла пустою в дні Різдва, Великодня, Зелених Свят. Або коли й улаштовуються ялинки, вистави та інші свята, діти дуже рідко беруть участь у прикрашаннях й оздоблюваннях школи. А проте кожне шкільне свято мусить бути святом дітей, їхнім витвором, результатом їхніх зусиль, їхньої творчості. Школа — це сім'я, і кожний член її повинен по силах і здібностях віддавати їй свою працю й ініціативу.

Кожне свято потрібно обмірковувати вчителів спільно з учнями, розглянути всі дрібниці і дати кожному доручення. З свят можна почати організацію дітей для подальшого пильнування й турбот про гарний вигляд школи. Свято викличе багато дитячої вигадливості, й результати дадуть почуття привабливості від такого вигляду школи. Учителів залишається тільки підтримати бажання зберегти в школі й надалі такий вигляд, такий стан. Педагога не може задовольнити виявлення такої активності дітей тільки в свята, одноразово; для нього важливо зміцнити в дітях цю любов до краси, до охайності, до гармонії. Тому він повинен поглибити ці почуття, організувавши гурток, який постійно дбав би про те, щоб клас завжди мав святковий вигляд. Діти бажатимуть прикрашати стіни й вікна квітами. Догляд за живими квітами викличе пошану до громадських квітників; почуття руйнівне постійно перейде в творче. Гігієна класу вимагатиме од дітей праці, пов'язаної з прибиранням кімнати, заміною одних прикрас іншими. Поступово це перейде в звичку, перейде в сім'ю і надасть їй тих гігієнічних умов, що потрібні в родині. На Україні це зробити легко. З давніх часів наш народ відзначався працьовитістю й охайністю у своїх помешканнях. Звички ці повинна школа зміцнити в дітях так, щоб і в буденному житті не забувалась ця риса.

Я зупинився на догляді за квітами тому, що за сучасних умов школи це прийом цілком доступний як виховуючий і впливовий, а до того ж він переплітається із соціальними мотивами. Наприклад, квіти можуть бути власністю кожного учня і від його власного догляду залежатиме їхній стан. Відповідальність за них накладає на учня обов'язки, що збудять у ньому низку взаємовідносин, порівнянь і викличуть увагу, пов'язану з працею. Але клас може мати і громадську квітку, відмінну від інших, рідкісну або особливо ніжну, що вимагає особливого догляду. Тут буде місце для налагодження співробітництва, для здобуття знань про життя цієї квітки, її вибагливості до ґрунту, тепла, повітря, вологості тощо. Щоб не пошкодити її, діти звернуться до садівника або до книжок із садівництва. І от перед учителем момент освітній.

Порядок у школі й розподіл праці. Не можна обійти того факту, що такі міри не захоплять увесь клас, усіх учнів. Знайдуться пустуни, що

заважатимуть такому порядку, будуть підбурювати й інших до пустування. Тут потрібний педагогічний такт. Пригадуються мені такі факти з життя в надто суворі часи Миколаївського режиму, коли примусом і карами трималась школа. Здавалось, що лише попусти віжки, як увесь клас обернеться в пустунів і розбишак. І я попустив віжки, але направив дії пустування в бік дитячої самодіяльності. Мої надії справдились: не стало пустунів. Але мої товариші давали привід до справжніх збурень на зборах. Виходило так, що той порядок, який завели було діти і ретельно його виконували, порушували педагоги. На зборах діти обурювались цими вчинками, але товариші на це не зважали: не було в них педагогічного такту, не було пошани до дітей, які є і мусять бути господарями школи, коли ми бажаємо виховувати їх соціально.

Клас належить дітям, устрій і порядок його життя створюється ними і згідно з цим виконуються обов'язки. В їхнє розпорядження передаються бібліотека, підручники і всякі шкільні засоби. Запис виданих книг, додержання порядку в бібліотечній шафі, охайність книг — усе це лежить на дітях. Розвішування наочності на стінках робиться не механічно, а свідомо й після обміркування з учителем. Навчальна праця пов'язана із зміною наочності на стінках; діти робитимуть це з любов'ю і розумінням. Школи наші не так багаті на наочність; їх можна зробити самим. Діти охоче за це візьмуться. Як приємно зайти в школу, де по стінах розвішані роботи дітей, де шкільні засоби є творчістю учнів і продуктом їхніх власних зусиль. Хай це будуть не ті доскональні підмоги, що виходять з машини, але вони мають стільки привабливого і дорогого дітям. Прості, вирізані й наліплені на картон малюнки з журналів дорожчі дітям за найкращі репродукції, прислані з шкільного відділу. В цих витворах є частина дітей, вони рідні їм, вони дивляться на них, як праця їхніх рук, тепло і жваво. Такі ж допоміжні засоби, прислані з далекого міста, не промовляють до них, не нагадують їм того шляху праці, яким ішли ці їхні власні витвори.

З початку розгляду прийомів, що допомагають соціальному вихованню дітей, ми зазначили, що шкільне життя діти упорядковують самі; сюди належить розпорядок дня і годин навчання. Звичайно, вчитель звик це робити сам і не рахуючись з думками дітей, але діти краще знають, коли їм вільніше приходити до школи й коли треба повертатись додому. Тому можливо, що вчитель не зовсім погодиться з ними, але, обміркувавши це з дітьми і встановивши години, він краще буде додержувати цього порядку. Не треба буде потім стежити йому самому за тим, чому діти не в свій час прийшли до школи, — це можуть робити самі діти. Досвід показав, що коли дітям передати пере-

вірку учнів, які не з'явилися до школи, то це робиться ліпше й легше, ніж коли це робить учитель. Діти краще знають, чому той або інший з учнів не ходить до школи, охоче навіть сходять до такого учня, щоб з'ясувати причини цього. Діти, на яких покладені ті або інші обов'язки, стають серйознішими, вдумливішими і поважнішими. Буде цілком педагогічно приваблювати до організації порядку пустунів або тих, що легковажно ставляться до установленого порядку.

Не треба забувати одного педагогічного правила: *чим більше свідомості й активності, чим більше самодіяльності виявляють діти, тим скоріше вони розвиваються.* Школа повинна бути громадою зі всіма законами, які створює вона й якими керується її життя. Законом цим діти легко й вільно коряться, бо вони виходять од самих дітей і за безпосередньої їхньої участі. Кожна така громада повинна жити для себе, показувати свою дієздатність і збуджувати активність оточення, повинна виявляти життя. Цього не давала стара школа; але не тому, що не мала в собі даних, а тому, що система освіти мала всі ознаки примусовості і клала тавро пасивності, тавро непорушності. Нині цю систему знищено і в старі форми її маємо можливість вливати новий зміст життя.

Самодопомога учнів. При перебудові шкільного життя ми мусимо звернути увагу учнів на те, що допомога в шкільній праці обов'язкова як засіб здобування знань і закріплення вивченого. Підказуванням у момент викладу лекції учнем так широко користуються у школі діти не тільки як способом боротьби з суворим педантом учителем, але як виявом інстинкту сміливості й відваги. Цей інстинкт під впливом неметодичних прийомів педагога став у старій школі вихідною базою аморальних вчинків проти кодексів тої школи, тим часом як він носить усі ознаки чистого альтруїзму, беручи свої мотиви з моральних спонукань: допомогти в біді своєму товаришеві, взагалі з жалю до інших у часи лихої пригоди. А у старій школі цих пригод було надто багато для дитячих душ, у яких інстинкти відіграють значну роль як джерело їхніх поведень, рухів і дій.

Устрій нашої школи перехідного часу не позбувся тих взаємовідносин між учителем і учнем, які можна схарактеризувати як прикре вираження одвертої ворожнечі. І ось уміння вчителя виховувати виявляється в тому, щоб силу, що діє проти нього, обернути в засіб, який допомагає порядкуві й чемності. Користуючись впливом на учнів у дрібницях співчуттям до своїх товаришів, він збуджує в них бажання допомогти товаришам у тих труднощах, які викликає в них шкільна праця; він направляє цей настрій у свідому допомогу товаришам і цим обеззброює тих, що ладні б з цього зробити неприємність педагогові.

Він закладає гуртки краплих учнів з тим, щоб ці останні почали планомірно, але цілком педагогічну допомогу тим товаришам, що з якихось причин не можуть іти поруч з ними в науці, — це одне. А друге, поряд із тим учитель повинен організувати гуртки самопомоги учнів, при котрих кожний з учнів знайде собі працю, відповідну його силам і здібностям у колективній праці. Школа, побудована на лабораторному методі досліджування, вимагає такого розподілу праці, що кожному знайдеться праця. Скажемо, що в школі йшла мова про рух сонця і сонячний годинник. Поряд із знанням і визначенням правил установлення такого годинника на шкільному подвір'ї, ця справа вимагає цілої низки праць. Учень, якому не зрозумілі закони руху тіні і який у вирахуванні циферблата не виявив розуміння й потрібних знань, візьме на себе підготування ґрунту, установку, а здібні до математичних розв'язань візьмуть на себе виготовлення циферблата. Але в процесі самої роботи більш тямущі прочитають лекції про закони, що керують сонячним годинником. Таким чином у цій колективній праці при широкій самодіяльності й допомозі кожний знайде собі роботу і в її процесі з'ясує собі всю структуру такого годинника і ті закони, на підставі яких він утворюється.

Листування. Шкільна праця, що вносить елемент товариської допомоги й самодіяльності, примусить учнів користуватися знанням спеціалістів у певних наукових обсягах, — вони шукатимуть джерела для з'ясування нерозв'язаних питань. На допомогу їм прийде листування. Візьмемо, напр., справу колекціонування. Часто-густо сам учитель не знає або має непевні знання про засоби складання колекції, але й тоді, коли учитель це добре знає, слід, щоб викликати в дітей у разі потреби нахил до користування знанням зовні, варто показати шляхи до цього, дати їм адреси гуртків чи громад колекціонерів, і хай вони самі листом звернуться до них. Цим покладуться перші взаємовідносини листуванням із подібними гуртками, зв'язок із зовнішнім світом. За цими першими кроками піде обмін експонатами, матеріалами, досвідом, обопільною допомогою, міцний зв'язок споріднених думками, прагненнями, цілями й завданнями.

Такі листування увійдуть в ужиток при всяких труднощах самоосвіти дітей і товариської праці. Вони сприятимуть усвідомленню потреби братерської допомоги, об'єднання в праці й такого соціального зв'язку, при якому всякі освітні труднощі легко розв'язуються.

Щоб такі думки збудити і так широко поставити, учитель повинен спочатку викликати в дітей потребу в листуваннях у самій школі. Початок може бути з певних тем, з листування між учнями й учителем, а потім треба цей спосіб перенести на життєвий практичний

грунт. Наші діти не вміють писати листи. У той час, коли в американських школах до програм шкільної науки входить написання листів як обов'язковий методичний засіб і учні початкової школи вміють легко й вільно писати листи при всякій практичній потребі, наші студенти згризають цілі олівці, поки напишуть звичайного листа до своїх знайомих. Це характерне явище старої школи мало корінь у тому, що протягом всієї загальноосвітньої школи учень писав численні «сочиненія» на різні теми з курсу книжних наук, далеких од життя, і не написав жодного листа, який був би пов'язаний з цим життям. Одірваність школи од останнього була трагічною для об'єкта такої освіти, що зовсім не рахувалась ні з психологією учнів, ні з їхнім світоглядом, ні з потребами тих соціальних умов, для яких готувався юнак.

Од листування з певною метою з гуртками й товариствами або з науковими установами простий шлях до приватного листування з окремими особами, до зав'язування приятельських стосунків, знайомства й товаришування через листи. Тут широке поле для взаємних впливів у справі самоосвіти, освітньої допомоги. Не дурно так щедро дитячі журнали відводять сторінки для листування маленьких передплатників. Журнали скористувались цікавістю дітей до листування як з педагогічних міркувань, так часто і з комерційних імпульсів. Листування й журнал було поєднано до купи через соціальний інстинкт дітей, що виявляється в їхньому нахилі до приятелювання, об'єднання й обміну думками.

Дитячий журнал. Але щоб використовувати цю потребу, школа повинна закласти в себе видання такого журналу з редакційним комітетом з учнів. Журнал такий слід завести в кожній школі. Досвід старої школи в цьому напрямі показав, наскільки такий журнал захоплює дітей, примушує їх працювати з тих або інших галузей знань, шукати потрібні матеріали, обмірковувати їх разом з іншими товаришами; взагалі журнал наповнює школу новими інтересами, новими почуттями й переживаннями. Навіть учні другої групи нижчої початкової школи виявляють жвавий інтерес до свого шкільного журналу. У старій школі, особливо педагоги середньої школи, остаточне редагування журналів брали на себе й накладали на творчість учнів цензорське тавро. Це право треба передати редакційному комітету з учнів. Не турбуйтеся за стиль і мову або зміст: журнал мусить відповідати психології тих, для кого він пишеться, а не смаку педагога. Тут цінна спільна праця дітей, що має спільні інтереси з інтересами читачів, які пов'язують існування журналу або з своєю працею в ньому, або із своїм зацікавленням цим органом дитячої творчості й самодіяльності щодо літературного дитячого читання. Журнал не обмежується тіль-

ки колом читачів своєї школи. Він шукає духовне єднання з читачами інших шкіл, інших груп, інших районів. Цей потяг породжує ідею братерства, єдності й порозуміння на ґрунті духовних прагнень кількох груп учнів, яких розділяє певний простір. Дитячими журналами обмінюються, обмінюються також ідеями, думками, запитаннями. Відбуваються взаємні порозуміння, знаходяться спільні прагнення і починається дружня товариська праця для однієї мети. Виявляється можливість знайти спільну мову для соціальних прагнень, для об'єднання кількох районів, пов'язаних певними намірами й пошуками.

Це штовхає школу і на подальший крок — обмін книжками, взаємне користування бібліотеками — спершу в межах своєї школи, своїх товаришів, а потім інших шкіл, районів і навіть центрів. Тепер, коли так мало на ринку книжок, учитель повинен звернути увагу на спільне користування книжками, на обмін ними. Колективне користування книжками примусить закласти для систематичного читання книжок гуртки. Сюди можна віднести передачу завідування шкільною бібліотекою учневі під наглядом учителя. До речі, вчитель у всіх гуртках відходить убік. Він може входити до них, але тільки як порадник і більш досвідчений товариш. Його роль зовнішня пасивна, але внутрішня активна. Він за всім стежить, спостерігає і непомітно спрямовує учнів.

Ігри й забавки. Спільні читання переплітаються із спільними забавками й іграми. У дітей є ігри, в яких вони кохаються. Їх варто розширювати дитячою творчістю, вигадливістю. Окрім народних, діти часто вигадують свої власні ігри. На це повинен звернути увагу вчитель і спонукати дітей до такої творчості, шукати шляхи збудження інтересу в дітей до гри. Мотиви для своїх розваг діти беруть з життя оточення. До нього і треба направити ініціативу дітей. Звичайно, дітей захоплює те, що їм відоме й зрозуміле. Простота і примітивність гри роблять її часом для учителя надто нецікавою, але дітей такі ігри захоплюють. Складні ігри часом не подобаються дітям тільки тому, що вони мало зрозумілі або не викликають у них рухливості і жвавості. На них і не варто зупинятись, але треба, щоб діти цікавились і психологічними грами, які вимагають, окрім рухів, ще й розумового напруження.

Шкільні свята. Про дитячі свята ми між іншим уже раніше говорили, зазначаючи, що ялинки та інші шкільні свята вимагають дитячої активності, самодіяльності. Кожне шкільне свято насамперед є свято учнів. Од них залежить організація його відповідно до смаку й бажань самих дітей. Вони повинні скласти програму свята, план виконання. Коли все робиться без участі дітей, кимось іншим поза учнями і є для них сюрпризом, то, може, це їх і захоплює, але не дає їм

тої повноти задоволення й радості, що наповнюють їхню душу при усвідомленні, що все зроблено їхніми руками, їхньою власною працею, не зв'язує виконання праці з їхніми внутрішніми переживаннями і не захоплює так дітей. Може, свята, улаштовані самими дітьми, не будуть такими оригінальними, такими багатими на різні нюанси, але зате буде та духовна спорідненість дітей із святом, яка буває тоді, коли учні є повними хазяїнами свого свята. Воно є їхньою гордістю, частиною їхньої душі, їхньої праці й творчості.

Такі свята варто поєднувати з важливими моментами в житті школи — не з релігійними святами, як це було в старій школі, а з святами громадського й політичного життя.

Кожне свято повинно поєднати в собі і шкільні виставки дитячих творів. Виставляються колекції, малюнки, пристрої й знаряддя, виготовлені самими дітьми. Ці виставки поступово складуть шкільний музей.

Ферма — це результат збуджених господарських прагнень, альтруїзму до корисних у господарстві тварин і бажання працювати організованою громадою для цілей школи. Бажання придбати тварин для господарства повинно виникнути в дітей без допомоги ззовні. Це бажання має виникнути з потреб організованої громади. Коли воно з'явилося, його потрібно розпалити, щоб бажання реалізувалось.

Товариство «Ферма» повинно заснуватись з ініціативи учнів. Корова вимагає для себе стайні, турботи про її здоровий стан, а передусім треба придбати її чи в державних установах, чи купити. Що для цього мусять діти зробити? Знову не учитель їх повинен напутити, а сама задумана справа.

Засноване товариство створює статут, у якому зазначаються цілі й обов'язки, встановлюється розмір паю. Корову треба купити таку, що дає багато гарного молока. Вибір корови примусить дітей звернутись за порадою до досвідчених людей, дізнатися про ціни або про установу, де здобуваються тварини, і винести всі ці відомості на розсуд зборів. Залежно від прийнятого рішення будуть вжиті заходи уповноваженими. Тут може бути низка нових знайомств із соціальними осередками, такими, як кредитове товариство, комунальне господарство тощо. Вони дадуть школі нові знання про юридичні права і взаємовідносини між певними громадськими установами та їхніми клієнтами.

Отже, гроші буде знайдено або отримано право на одержання корови; але корова вимагає певної будівлі, і коли її не буде в шкільному подвір'ї, то треба її збудувати. Звідси нові турботи, нові пошуки засобів, нарешті колективна праця з будівництва. Коли є така будівля, то треба її прикрасити відповідно до потреб тварини. Знов екскурсія до знавця цієї справи, праця над задоволенням цих вимог. Є будівля, але треба

подбати про корм, і знову обмірковування цієї справи; в зв'язку з нею низка обов'язків, що й розподіляються між членами колективу.

Нарешті корову куплено і приведено до стайні. Але хто ж буде доїти її, ходити біля неї і взагалі піклуватись про її стан? Потрібні знання діти здобувають раніше і тепер повинні тільки розподілити обов'язки між членами товариства так, щоб усі брали участь.

Ферма повинна виправдувати всі витрати на господарство. Молоко, масло, сир, сметана — продукти для обміну на інші предмети, потрібні для господарства. Підраховуються витрати, прибутки, ведеться листування й рахівництво. Весь час школа має стосунки з навколишнім життям, весь час іде знайомство із соціальним середовищем, яке і дає потрібний імпульс для шкільного життя.

Колективне поле, город і садок. Раз покладено початок активності в побудові шкільного життя, то збуджені соціальні інстинкти, спрямовані в бік громадської діяльності, штовхнуть дитину створити колективний город, поле, садок.

Купувати корм для корови дуже дорого; товариство знає, що можна взяти шматок землі, на якому сіяти траву. Але як це зробити? Знову стосунки з живим громадським осередком, знайомство з його устроєм юридичним, соціальним і економічним. Вибір поля викличе бажання й потребу в знаннях щодо ґрунту, обробітку його. Знову розмови з досвідченими людьми, спроби з ґрунтом, нарешті придбання клаптика поля і пов'язана з ним праця.

Колектив має своє поле, і починається інтенсивна праця громади. Засновується артіль для експлуатації його. Гурток береться за вивчення агрономічної науки, щоб найкорисніше обробити поле. Вивчається культура рослин разом із вивченням ґрунту. Улаштовуються екскурсії в зразкові господарства, ведеться листування з певними громадськими установами й організаціями про насіння, про досліди з ґрунтом тощо.

Потреба в сільськогосподарським знарядді примушує дітей вивчати ремісництво або знайомитися з виробництвом цього знаряддя, з технікою заводів, з різними машинами. Обмірковується їх придатність у господарстві, проводиться вибір їх, вишукування коштів і знову ведуться стосунки із соціальним середовищем.

Нарешті, одержано з поля продукти; їх збереження і утилізація вимагають нових відомостей і знову приводять до знайомства із засобами, до листування, вивчення пов'язаних з цим знанням. Потім іде обмін між своїм товариством «Ферма», рахівництво і умови. Таким чином на досвіді діти проходять у школі те, що з великими збитками й помилками робить людина в житті.

Колективний город і садок вимагатимуть того ж шляху. Школа стає життям, яке в собі охоплює всі сторони соціального ладу, знайомство з устроєм громади і громадськими взаємовідносинами. Школа привчає дитину пов'язувати свої наміри й бажання із соціальними формами середовища, робить її свідомим громадянином у своїх відносинах і обов'язках. Дитина в школі вже пов'язана з оточенням, вчиться у нього будувати своє громадське життя, готує себе до майбутньої корисної праці в громаді. І це навчання й виховання ідуть не шляхом примусового виховання згори, а від внутрішнього прагнення дитини, від її активності й самодіяльності.

Екскурсії. Наш принцип: більше самодіяльності учнів — досить широко можна використати в екскурсіях, збудивши в дітях гостру потребу в наукових знаннях, в дослідженні тої теми, яку має школа вивчити й розробити шляхом екскурсії.

Підготовка до екскурсії викличе низку бесід і міркувань. Діти повинні привчатися до того, що кожне завдання має бути спочатку розглянуте з усіх боків, вимагає певної підготовки, щоб бути виконаним, власне, так, як це намічала громада.

Екскурсії — це справа учнів. Не так, як це було в старій школі й залишилось ще й досі по деяких школах, що екскурсію проводить педагог. Ми вже сказали, що в нашій школі вчитель — це старший товариш і рівний в усьому член шкільної громади.

Для самої справи екскурсії потрібне попереднє вивчення тої місцевості, куди хочуть організувати екскурсію. Для цього учні вибирають двох-трьох товаришів із свого середовища, яким і доручається підготувати екскурсію як з матеріального, так і з інтелектуального боку.

Підготовка екскурсії складається з таких етапів:

а) пошук і збирання відомостей і довідок, що належать до цілі екскурсії, і читання книг, виписки та ін. Це переважно особиста праця тих учнів, яким доручено підготовку екскурсії;

б) групування здобутих відомостей, вишукування потрібного і викреслювання всього зайвого і невідходящого, скупчення в небагатьох пунктах того, що бажано бачити і вивчити, щоб не було зайвих витрат часу і переїздів, особливо за сучасних умов комунікації. Це вже справа спільної праці організаційної комісії в цілому, яку школа обирає на одних із своїх загальних зборів з питань екскурсії;

в) коли таким чином приблизну програму екскурсії вироблено, її доповідають зборам, щоб кожний учень міг ознайомитись з нею і внести свої корективи і поправки, зміни і доповнення. Потім на інших зборах члени комісії шляхом читання й бесід підготують своїх товаришів до ясного розуміння того, що вони мають побачити;

г) звичайно, що під час екскурсії на організаторів-учнів кладеться обов'язок давати на місці додаткові відомості і пояснення. Вони є керівниками, які повинні показувати й освітлювати шлях. Вони ніби юнаки-професори, які з допомогою старших виконують роль лекторів з даних питань;

д) матеріальна організація екскурсії — теж справа складна і відповідальна. До неї входять: розподіл часу, турботи про спосіб переїзду, про помешкання, продовольча справа; турботи про дозвіл на те, що мають оглядати; потім записування всіх витрат, бо каса в руках організаторів і на них кладеться багато інших турбот і дрібниць, пов'язаних з екскурсією; е) після екскурсії все ж праця не закінчена. Коли екскурсія — цінний освітній матеріал, то доручається кільком учням прочитати доповіді перед товаришами і батьками та гостями, влаштувати виставку всього матеріалу, зібраного під час екскурсії. Це буде, як каже Фарія, синтез, наочна картина зробленої праці, що чітко покаже здобуті результати.

Досить серйозним запитанням буде, яку роль відіграють у такій екскурсії педагоги. До екскурсії вчитель допомагає комісії в добуванні всіх потрібних відомостей, а під час екскурсії він дає всі довідки і пояснення, яких організатори-учні не можуть дати, і взагалі роз'яснює все, чого екскурсанти не можуть зрозуміти без нього. Педагог не замінює учня-організатора, не виконує його обов'язків, а тільки направляє, освітлює і доповнює його працю. Його роль — роль керівника. Іншою вона бути не може, коли брати до уваги принцип, що знання дитини має бути здобутком її особистого, нею організованого зусилля.

Поряд з екскурсіями можна поставити щоденні або щотижневі прогулянки з певною метою і завданням для ознайомлення з місцевістю, соціальними осередками і з науковою метою. Вони менш складні, але й вони вимагають певної організації й підготовки і виходять все з того ж принципу, що кожне завдання мають обговорити збори, воно повинне викликати певний настрій і бажання колективу і стати загальною свідомою ідеєю, яка вже вносить у справу певну планованість, дисципліну й порядок. Ці прогулянки можуть продовжуватися кілька годин і припадати на післяобідні години, щоб увечері діти повертались додому.

Кожна така прогулянка дасть не тільки низку вражень і комплексів сприймань, а й конкретний матеріал для музею з тих або інших питань, матеріал надзвичайно цінний не тільки для виховання, а й взагалі для ознайомлення з місцевістю, побутом, рослинами, тваринами, промисловістю тощо.

Шкільний музей. Кожна екскурсія дасть певний матеріал, який по-ступово ляже в основу шкільного музею. Інстинктивне прагнення до колекціонування, до збирання певного матеріалу за певною класифікацією речей лежить в основі дитячих нахилів. І цією здатністю школа повинна скористуватись. Навіть у старій школі, за надзвичайно несприятливих умов, учителі, які вносили в школу любов до створення шкільного музею, отримували надзвичайно цікаві результати: збудження ініціативи, самодіяльності, плановірності і свідомості в праці лягає в основу творчості, ясного розуміння природи й оточення, викликає любов до науки. Інстинкт колекціонувати захоплює навіть дорослого, а в дитинстві він набирає рис фетишизму природи. Шкільний музей — тільки результат спрямовуючої діяльності учителя в цей бік. По суті ж обмежитися лише шкільним музеєм, це значить зробити півділа. Треба так поставити справу, щоб музеї такі були надбанням кожного учня, що захопився тою або іншою галуззю шкільної науки. Шкільна праця мусить бути пов'язана з домашньою працею, здійсненням того, що вносить у працю школи активність і реальність.

Створення шкільного музею веде до колективної праці, в якій широко виявляється взаємна допомога товаришів. Тут містяться корені й подальшої товариської допомоги. В школі перехідного моменту особливо треба скористатися, власне, цією соціальною рисою. Ми знаємо, як у старій школі переслідувалася допомога учнів товаришам. Кожний мусив усю мудрість книжної науки охопити і завчити самотужки. Те, що ті ж учителі були репетиторами відсталих дітей, вважалося педагогічним, але як учень учневі допомагав, то це вважалося злочинством, і діти за це карались, бо це ніби був метод, що суперечив педагогічним вимогам.

До речі, шкільний музей не є щось випадкове, поєднане із святами й творенням дітей у процесі шкільної праці. Створення шкільного музею кожна школа мусить поставити своїм завданням. Тим більше, що він пов'язаний з шкільною наукою, з вивченням місцевого краю, його побуту й історії.

Завдання виховання — перетворити інстинкт руйнування в інстинкт творення. Щоб дослідити те, що цікавить, діти ламають, ріжуть і псують речі. Діти — це надзвичайно цікаві дослідники, і, щоб задовольнити своє прагнення, вони багато роблять шкоди. Тут ні кари, ні вмовляння не допомагають; треба вжити зовсім інших заходів, треба скористатися цією здібністю і направити її в інший бік, більш здоровий і корисний. Щоб дати правильний вихід цій здібності, учитель мусить створити такі умови, при яких дослідження мало б певну мету. Рослину, яку вирвала дитина просто для того, щоб подивитись на корінці, має принести в школу і

зробити вихідною річчю для лекцій про підземне життя рослин. Ця рослина і споріднені з нею покладуть початок дослідженню флори даної місцевості, а з того закладається і шкільний музей.

Піймана ящірка, жаба, черепаха будуть матеріалом анатомічного дослідження і служитимуть для вивчення даної місцевості. І в той же час така виставка справ одіб'є в дітей охоту до безцільного знищення тварин і рослин. Так з дрібниць звичайного життя і з жорстокого ставлення до навколишньої природи і тварин дитина переходить у площину живої й захоплюючої діяльності. І в цій діяльності постійно нагромаджуються звички утворювати, будувати й досліджувати. Таким чином, виявлення руйнівного інстинкту обертається в джерело творчої праці. Не буде вже безцільного грабування пташиних яєць, нищення гнізд і позбавлення життя пташенят. Природа стане живою й цінною для дітей. Поле, ліс, річка, болото їх зацікавлять тими можливостями, що вони мають для досліджування. Таємниці природи постійно розкриватимуться, і руйнуючі тенденції самі по собі зникатимуть.

З дослідженням природи й місцевості пов'язуються всякі прогулянки. Вже різні гуртки учнів, між котрими є природознавці, географи, історики, потребують ознайомлення з місцевістю, вони організовують різні прогулянки й мандрівки по лісу, річці, долинах, горах. Але дуже корисно влаштовувати шкільні прогулянки цілим класом. У гуртках знайдуться знавці місцевості з різних наукових досліджень. Учителеві залишається тільки скористатися їхнім знанням. Разом з ними він складає план такої прогулянки, напрям згідно з інтересами дітей. Прогулянка, звичайно, повинна носити характер широкої волі дітей у виборі місцевості і пунктів. Учитель у таких прогулянках — тільки глядач або інформатор. Все беруть на себе учні, вони керівники і лектори. Це вносить особливу душевність, простоту, жвавість, інтимність, чого так бракує завжди в тих прогулянках, що влаштовують учителі без посередньої участі в них дітей.

Таким чином знайомляться діти з природою, що їх оточує, місцевістю і тим соціальним середовищем, у якому дитина живе. Форма того соціального середовища мусить відбитись і на поставленій так школі. І це буде цілком природно. Вже останнім часом ми помічаємо, як різні шкільні підручники, рахуючись з цією невідворотністю, намагаються внести в них певні вимоги моменту.

Освітні гуртки. 1) Гурток природознавців. Сільськогосподарські роботи і взагалі праця посеред природи викликають бажання ближче стати до неї, бажання вивчити творчі сили ґрунту і природи; потім різні нахили і здібності дітей розбивають їх природно на такі гуртки, які через спільність інтересів об'єднуються для студіювання тих або

інших предметів чи наукових дисциплін. Під впливом цих прагнень є нормальним створення гуртка природознавців, що бажали б спеціалізуватися в цій галузі знання. Такий гурток організовує прогулянки, екскурсії й свята природи, ставить своїм завданням глибше вивчення природи і всього, що стосується історії, монографії рослин і тварин, вивчення природних багатств даної місцевості тощо. Зібрання гуртка відбуваються більш-менш регулярно. Щоб бути членом його, потрібно подати який-небудь матеріал у сфері спостереження або дослідження природи.

2) Географічний та історичний гуртки. Діти в цих гуртках самостійно розробляють те або інше географічне чи історичне питання, яке їх особливо цікавить. Темати для географічних гуртків може бути вивчення тої або іншої частини України, сусідньої держави. Гурток вивчає їх, складає реферати, які читаються на загальних зборах.

Для історичного гуртка історія українського народу, його боротьба за свою волю, звільнення від панщини і від чужого панування дають надзвичайно багатий на теми матеріал. Гурток, окрім екскурсій, влаштовує виставки, що мають історичне значення; складає історичні доповіді й реферати, які й читаються на зборах.

3) Математичний гурток бере на себе організацію кооперативу, бюро замовлень тощо, веде рахівництво.

4) Гурток рідної мови, окрім вивчення рідної літератури, збирання етнографічного матеріалу, видає журнал, що містить літературні твори всіх членів гуртка. Праця редакційного комітету, як і вся ініціатива в справі видання журналу, лежить на членах гуртка. В цьому журналі виявляються всі радості, скарги, сумніви, пошуки й бажання дітей. Для педагога й учнів журнал буде тим сполучним духовним органом, який так потрібний для двох світоглядів — дитини і дорослого.

Темп. Драматичний інстинкт, що так сприяє розвитку мови, самотдіальності, школа може використати для поставлених нами цілей. Драматичний нахил примушує дитину із своїх забавок робити цілі вистави, в яких діти комбінують цілі сцени з життя. Здатність легко й швидко перевтілюватися в постаті людей, тварин, звірів дає можливість використовувати драматичний інстинкт як освітній і виховний чинник при найменших витратах на це коштів і засобів.

Але щоб надати шкільному театру більшої організованості і більш ґрунтовних виховних рис, слід закласти такий театральний гурток, що поставив би собі завдання влаштовувати сцени, вистави, вечірки з декламацією і драматизацією. В цьому гуртку має брати участь якнайбільше осіб, щоб не надавати театральним виступам педагогічної тенденції, коли керівники обертають вистави в професіоналізм і під-

ганяють їх під смак дорослих, вимагаючи од дітей талановитого артистичного виконання. Театр — справа всієї школи, соціальний чинник, і його треба використати особливо широко в педагогічних цілях: не робити з нього публічних вистав, для яких готуються не за настроєм дитини, не за переживанням її, а з метою виявлення дитячого хисту та здібностей. Це може тільки морально попсувати дітей, викликати самолюбство і образу невизнаних талантів. Театр мусить бути тою простою нескладною формою примітивізму, з якою діти люблять виступати. Діти влаштовують вистави без глядачів поміж себе і для себе. Виходячи з цього, театр в школі — частина дидактичних прийомів, які так легко і просто застосувати за всяких умов школи.

Вся театральна обстановка — це праця дітей, результат їхньої творчості, їхньої уяви, смаку й естетики. Оформлення сцени, декорація, вбрання — все робить гурток спільно і з попереднім обговоренням справи. Поради керівника тут будуть до речі, але так, щоб самодіяльність дітей не псувалась ні смаком, ні вимогами дорослого.

Технічне спорядження сцени викличе низку екскурсій і захоплюючого вивчення деяких сценічних ефектів, потрібних при виставах. Вибір п'єси, казок, декламації цілком належить дітям. Початок організації театру може покласти театр міста або села, там же вони навчатися й його техніки. Виступати у виставах повинні якомога більше дітей, як б сказав усі, хоч не одразу, по черзі, але кожний з дітей мусить брати участь у них. Це об'єднує дітей, зрівнює всіх і дасть можливість виявити перед педагогом таємниці дитячої влачі, які без вистав не були йому відомі.

Робота щодо улаштування шкільного театру викличе низку практичних потреб, приведе до вивчення трудових процесів по теслярству, малюванню, вирізуванню тощо, пов'яже з вивченням фізичних законів і хімічних реакцій, декламації, драматичної літератури і взагалі спричиниться до освіти, до поширення духовних образів і практичної умілості.

Суд. Спільне життя дітей у трудовій школі при вільному виявленні дітей даватиме інциденти, що вимагатимуть громадського осуду; тут можливо матимуть місце нехтування установленим порядком, навмисне псування речей, образи, суперечки тощо. Учитель не повинен бути суддею згори, не повинен накладати кари хоч би в найлегшій формі. Кожний вчинок вимагає повного з'ясування причин і цілей одверто перед шкільною громадою. Таємниць у школі не може бути. Все життя школи проходить на очах і з участю всіх. Тому всі негативні вчинки повинні з'ясуватись повністю і вичерпно. Це може зробити колегія виборних суддів.

Мені доводилось організувати такі колегії в часи, коли в школі був учень, а не дитина, коли панування старих поглядів на школу не допускало виявлення соціального інстинкту в формах громадських установ. Школа мала певні плани педагогічного впливу, за межі якого вчитель не мав права виходити. Так от навіть у ті часи судові колегії мали великий вплив на виховання чемного співжиття, добрих і гарних відносин між дітьми й педагогами, збільшення самоповаги і віри в себе, в свої сили, розуміння громадських обов'язків.

Суд будується на зразок громадського суду. Школа — відбиток навколишнього життя, тому форми громадських установ у ній повинні мати справжні форми цих установ. І організація їх проводиться на основі вивчення їх у дійсності. Для вивчення їх потрібні екскурсії в ці соціальні куточки життя. Там учні спостерігають, занотовують, вивчають устрій судових організацій і потім проводять у життя школи.

Роль педагога в таких судах зводиться до того, щоб запобігти суворим і шкідливим карам, що часом діти накладають на винуватців не тому, що вони настільки жорстокі, а тому, що до них застосовували способи впливу батьки чи осередок дорослих. Діти досить чутливі і вразливі, щоб така жорстокість, прищеплена ззовні, довго трималась як певне переконання, як внутрішня насолода од виконаної кари. Здорова дитина має м'яку душу і добре серце. І слово учителя-захисника матиме вплив і добрі наслідки.

Самоуправління. Прагнення старої школи книжним навчанням прищепити моральні переконання давало протилежні результати. Тут забувалось одне основне правило, що моралі не можна навчити, її не можна завчити. Мораль набувається досвідом і особистим користуванням свободою. Вона виникає з уміння керувати собою, володіти своїми вчинками.

Примусом, суворими правилами і способами впливів та штучними санкціями не можна викликати в дитини до життя її моральне єство. Цього можна досягнути створенням такого середовища і такого громадського життя, яке не потребуватиме ні кар, що майже завжди принижують людську гідність, ні автоматичної, механічної дисципліни, яка регулює кожний крок дитини, кожне її вільне виявлення в рухах і діях і яка приводить лише до того, що дитина обертається в машину, яка пасивно виконує нав'язане ззовні правило. Але це не означає, що в школі не повинно бути певних правил і санкцій. Далеко ні; тільки вони виходитимуть од дитини, од шкільного осередку, з середини, а не ззовні.

Факт, що діти впливають одне на одного сильніше, ніж впливають дорослі, є безсумнівним. Дитина піддається численним впливам

навколишнього соціального середовища, і найсильнішим буде середовище, що становлять її товариші.

Віддати дитину цілком у неорганізований осередок без усякого порядку і правил, значить, віддати її під владу впливів, що можуть бути трагічними для її душі й розуму. «Щоб дати широку свободу дитині — свободу, яка дасть змогу власним досвідом доходити до свідомості того, що добре, а що погано, і зважувати наслідки вчинків, — для цього, безумовно, потрібно організувати той соціальний осередок, — каже Фарія, — де вона буде жити, розвиватися і власними зусиллями творити свій власний кодекс». Устрій трудової школи широко дозволяє організувати такий осередок. Але ця соціальна організація повинна бути справою самих дітей. Це й буде той режим шкільного самоуправління, без якого ми не мислимо морального виховання дитини в школі. Учні утворюють шкільну громаду, в якій розподіляють між собою, при добровільній згоді кожного і відповідно до його сил, усі обов'язки своєї шкільної республіки.

Таким чином самоуправління дозволяє, по-перше, організувати соціальне середовище, у якому живе дитина, дисциплінувати свої сили, направити по певній течії її схильностей, які при інших умовах свободи могли бути шкідливими, беручи до уваги могутній вплив дітей одного на одного; по-друге, утворити рамку, в якій діти могли б власним досвідом здійснювати своє громадське виховання і об'єктивним, реальним способом знайомитися із своїми правами й обов'язками як члена колективу.

Боятися такої системи самоуправління не доводиться, бо сучасний соціальний стан громади цілком відповідає такій формі самоуправління. Саме життя підказує нам, що ми ставимо школу на сталий ґрунт культивування в ній соціальних інстинктів. Невдачі такого самоуправління по школах минулих часів залежали або від невмілого проведення його в життя школи з боку педагогів, або, і на нашу думку, головним чином від того, що воно не відповідало формам громадського устрою поза школою.

Трудова школа з її устроєм трудової громади вимагає створення системи правил, діяльності, звичок і побуту, поєднаних з фізичною і моральною гігієною дитини, — цебто створення справді громадського устрою за допомогою певного розподілу праці й фактичної участі дитини в житті школи. Така школа дасть можливість дитині жити колективним життям і здобувати громадські звички.

Як же розподілити працю в школі і хто її розподілятиме?

Вже з попереднього видно, що громада сама будує й організовує життя школи. То й потрібно їй віддати право розподілу праці і ство-

рення певних правил, що керують колективним життям. На зборах діти розподіляють працю між собою, вибирають керівні органи і надають їм права та обов'язки.

Головними обов'язками будуть такі: охорона майна — книг, приладдя, навчальної наочності, колекцій, шкільного музею; купівля матеріалів, інструментів, книг, зшитків, олівців тощо, листування з приводу придбання цих матеріалів; підрахунки витрат тощо. Додержання чистоти в помешканні класних кімнат, ватерклозету, стеження за порядком в іграх, забавках; коли є майстерні, то організація груп розподіл годин для праці та знову додержання порядку й чистоти в майстернях, лабораторіях; керування бібліотекою тощо.

Загальні збори учнів і педагогів відіграють законодавчу роль для шкільної громади; постанови зборів обов'язкові для всіх. Звичайно, можуть бути постанови, що завдають шкоди самому духові школи, її завданням. Але за живої участі педагога в них цього бути не повинно. Все ж таки його слово, слово старшого й досвідченого в справах громадської організації матиме певну вагу і вплив. Кожній такій помилці молоді громади мусить він запобігти. Хоч, власне, таких інцидентів не може бути, коли дати визріти громадській думці в головах дітей на ґрунті тої соціальної конечності, що диктується кодексами поведіння і взаємовідносин навколишнього осередку. Такт, великий такт повинен мати педагог у справі додержання порядку і законів організацій шкільного самоуправління. На ньому лежить підготовка дітей до такого самоуправління шляхом дискусій, обговорень, обміну думками у приватній бесіді із старшими й впливовими товаришами.

Треба тут зауважити, що від обов'язків, які беруть на себе учні добровільно, вони не мають права відмовлятися, хіба тільки при особливих випадках, які також розглядаються і санкціонуються загальними зборами. В цьому полягає надто важливий принцип для виховання дисциплінуючої волі і свідомості в своїх обов'язках, що людина бере на себе в формі певної праці добровільно і повинна довести її до кінця; це в інтересах самої дитини, бо допоможе розвитку терпіння, стійкості й волі та розуміння своєї гідності в цілому громадському організмі.

Але треба остерігатися, щоб дитина, яка виконує певну роботу, покладену на неї громадою, не стала механічним придатком до цієї громади, що виконує пасивно й автоматично свої обов'язки. Діти користуються великою волею дії й ініціативи при виконанні своїх обов'язків і тому беруть на себе відповідальність більш широку, більш повну і живу, не номінальну, а фактичну.

Кожний учень, що завідує тою чи іншою справою, веде її в інтересах школи, в інтересах громадської організації, але за власною ініціа-

тивною. Тут повинно бути довір'я до дитини; воно підніме її до розуміння себе і своїх обов'язків. Свобода дій корисна, бо ніяке зусилля не має з морального погляду виховної цінності, коли воно не є продуктом думки й рішення, що ґрунтуються на власному досвіді. Помилки можливі, і добре, що вони будуть. Надалі дитина запобіжить їм і зробить краще, доскональніше. Справжній шлях до природного розвитку лежить у душі дитини. Дайте жити їй морально, переробляти погане, щоб досягти гарного. Треба дати їй можливість розширювати свій власний досвід діями, вчинками, ініціативою й самодіяльністю. Тільки особистий досвід у справжній конкретній праці формує характер.

Окрім того, юнак, що звик самостійно діяти, не тільки збагачується спостереженнями за життям і порівняннями, неминуче пов'язаними з особистим досвідом, але набуває звички звертатися за порадами, звітувати про кожний свій крок, цікавитися чужими думками, що допомагають йому скласти свою думку і керуватися в своїх практичних кроках цими думками й порадами. Громадські почуття повинні культивуватися в трудовій школі, зміцнюватись почуттям власної ініціативи, незалежності й особистої відповідальності. Дитина вільна, але вона відповідальна особа, вона повинна не тільки зважувати наслідки своєї праці, своїх учинків, а й запобігати небажаним наслідкам на другий раз.

Не буде тут зайвим розкрити роль учителя в самоуправлінні. Частково це ми порушили в попередньому викладі, але для повноти і ясності ми знову повернемось до цього питання.

Те, що роль дітей у трудовій школі є центральною, що їхня воля і виявлення кладуться в ґрунт виховання й освіти, не означає, що роль учителя втрачає свою цінність, вплив і значення. Навпаки, на наш погляд, особа вчителя є в школі тим живим імпульсом, тим нервом, через який проходять у душу дитини культурні цінності, людські ідеали. В нашій школі не місце педагогові мерцю, педагогові педанту й формалісту. В ній твориться життя, виховується громадське, соціальне обличчя дитини, і педагог мусить бути ідеальним громадянином, знавцем законів, що керують людським поступом, високоморальною людиною. Від того, що учитель не буде мати примусово — поліцейського значення, яке було характерною рисою старої педагогіки, не виходить, що вплив учителя на дітей менш діяльний. Цим од учителя відсікається тільки його негативний бік, його погляд на школяра як на злочинця, що ніби все намагається робити так, щоб його треба було карати і примушувати.

Режим школи, що виникає із свободи дитини в ній, набуває рис добрих, приятельських відносин між учителем і учнями. Учитель —

це старший товариш, що цікавиться учнями, їхнім життям, їхньою працею. Це старший досвідчений співбрат, що спішить завше допомогти молодшому братові, працює з ним, бавиться, досліджує, спостерігає, взагалі бере участь у громаді нарівні зі всіма. Але очі дітей завше стежать за ним, за його діями, вчинками, словами; вони прислухаються до його порад, шукають у нього співучасті й у радості, і в горі. Хіба ця роль не вища, не важливіша від тої внутрішньо-пасивної ролі, що відігравав учитель у старій школі? Трудова школа своїм устроєм соціального колективу ставить хрест на всі старі класові й педагогічні забобони і переконання. Нові форми вимагають і нових поглядів і переконань. Ми не боїмось, що нас назвуть мрійниками, людьми, які за ідеалами не бачать дійсності. Треба сказати, що трудову школу не вигадали окремі особи, а вона є тим природним наслідком перебудови соціальних форм життя, посеред яких знаходить справжній ґрунт для свого розквіту й росту. Те, що не всі з батьків, як і з учителів, оцінюють усі цінності такої школи, не значить, що трудовий принцип не має підстав для здійснення в народній освіті. Не всі ж приймають і нові форми громадського й державного устрою, але це не означає, що такі форми не є світовими прагненнями всієї людності. Принцип активності й самодіяльності народу в перебудові державного життя мусить бути перенесеним і в стіни школи. І чим скоріше ми це зробимо, тим краще для освіти і тим ґрунтовніше будуть знищені старі архаїчні принципи й методи освіти.

Все, що ми сказали про самоуправління, а також взагалі про соціальне виховання, вимагає деякої ілюстрації того життєвого досвіду, що стверджує наші думки й погляди, а також ті практичні кроки в нових школах, які приводять до одних цілей, але носять відтінок індивідуальності і властивостей, що відповідають тому або іншому педагогові. Найближче до нашої школи стоїть школа в Б'єржі Фарія (брошура Я.Чепіги «Школа в Б'єржі Фарія» — журнал «Вільна Укр. школа», 1920. — Кн. 1-3-4) і школа Лангермана (Лангерман, брошура «Воспитывающее государство» і журнал «Свободное воспитание» 1916-1917 р.). Наведемо особливо цікаві цитати з останньої брошури:

«Для нас двох, — оповідає Лангерман, — зібрали з околиць великого міста близько 40 дітей обох статей, віком од 8 до 13 літ, найслабших і дурних, були навіть дегенерати. Більшість дітей належала до родин, в яких родинне життя було зруйноване фабрикою й алкоголем. На допомогу батьків розраховувати не доводилось. Такий був ґрунт, що ми мусили обробити. Обіцяв він небагато. Але він являв собою, як кажуть лікарі, «цікавий випадок», коли йдеться про спасіння життя, яке ще ледве жевріє, як квола, ледве помітна іскра, і може шохвилини погаснути».

Починаючи виховання цих покинутих дітей, Лангерман поставив собі завдання втілити в життя такі принципи: турбуватися не про те, щоб дати дітям якнайбільше знань, а про розвиток їхніх сил; перетворити кожне знання в уміння; ні до чого не силувати учнів. Замість примусу має бути вільне радісне бажання; замість конкуренції — координація сил; замість ізоляції — органічне злиття в одне ціле. Метою мало бути не вивчення для підготовки до іспитів, а переживання для підготовки до життя.

Вихідним пунктом Лангерман узяв сад.

Шкільний сад не мав бути, як це звичайно буває, лише простим додатком до класної кімнати, а повинен був стати базисом усієї виховної діяльності. В ньому мали доручені школі діти вкорінитись у живе життя.

У саду Лангерман звернувся до дітей з такою промовою: «Діти, цей сад буде належати вам. Хочете?» Ці слова не вплинули на дітей і не викликали ніякого почуття. Лангерман повторив це ще кілька разів. Нарешті, одна дівчинка спитала: «Що ж ми повинні з ним робити?» — «Повинні? Ви нічого не повинні; робіть все, що хочете! Тільки зауважте: все те, чого хочуть усі спільно! Он там лопати, скребачки, граблі, дві лійки, тачка, це все куплене для вас. Можете всім цим користуватись під час роботи, і нехай усе це дасть вам якнайбільше радості!».

Все уважніше й уважніше слухали його діти. Нарешті, пара голосів одночасно запитала: «Це справді?» І коли Лангерман і друга вихователька, обоє також одночасно, переконано відповіли: «Звичайно, справді!» — греблю прорвало, і тут уже ніщо не зупиняло дітей. З радісними вигуками всі кинулись до садових інструментів — спереду більші, позаду маленькі, — і почалась боротьба за знаряддя праці.

Поки йшла колотнеча, чувся плач і голосне обвинувачення одне одного, Лангерман лише стежив, щоб не скоїлось якого лиха, і в той же час заспокоював свою співробітницю та прохав її не заважати дітям і дати визріти подіям. Дехто з найсильніших захопили все і навантажили тачки; гурт слабших з стиснутими кулаками, протестуючи, готувались до боротьби, а найслабші, особливо дівчатка, побігли шукати захисту до вихователів. Час був втрутитися, несподіване голосне: «Стій!» припинило нечемну гру.

Всі діти раптом обернулись до нас, — і всі, навіть ті, що загарбали все, побачили, що треба слухатись, коли я наказав: «Зараз покладіть усі речі на попереднє місце! Ставайте в коло! Хто хоче що сказати?»

Невеличкий хлопчик з простягнутою рукою і піднятим пальцем з великим хвилюванням вийшов на середину і, показуючи на одного з грабіжників, промовив: «Він у мене вихопив лопату і відібрав тач-

ку!» — Чому ж не ти в нього?» — «Він сильніший!» — «Ти б відняв у нього тачку?» — «Ще б пак!» — вигукнув хлопчик. — «Так на що ти скаржишся? Хіба ти кращий за нього? В тому, що він сильніший від тебе, нема нічого поганого. Чи, може, ти не хотів би бути таким сильним, як він?» Збентежений таким запитанням хлопчик промовив: «Хотів би». — «А так! Який порядний хлопчик не хоче бути сильним? Скаржитись тут нема на що. Чи, може, ти думаєш інакше?» — «Ні», — промовив хлопчик, збитий з пантелику.

Грабіжники раділи, усміхались, поки не дійшла до них черга. Але спочатку я хотів підготувати громадську думку. Тому я звернувся до всіх із запитанням: «Ну, кому з вас подобалось те, що оце зараз було?» Всі (і це забезпечувало успіх мого прийому), за винятком грабіжників, з великим обуренням і незадоволенням, на яке, здавалось, 10 хв. раніше не були здатні, — такі тупі й байдужі були в них обличчя — загукали: «Не мені!» «Тільки не мені!» «Яке паскудство!» тощо. «Добре. Хто бажає, щоб у нас було інакше? Хто хоче, щоб ми завели порядок, щоб усім було весело й кожний мав своє право? Підніми руку, хто бажає, щоб було так?» Всі, за винятком грабіжників і цілком дурних (які, проте, за всім стежили), підняли руку. Я голосно полічив і промовив спокійно і серйозно: «27 за, 3 проти!» Я звернувся до трьох, що були проти. «Ви маєте право не бажати, ніхто не може відібрати у вас це право. Те, що ви одверто це сказали, а не крились, показує, що ви чесні, сміливі хлопчики, і цьому слід тільки радіти. Але чесний і сміливий повинен також просто й одверто сказати причини. «Чому ти не хочеш?» — питаю я першого. Він у збентеженні мовчить. Я звернувся до двох інших. Тоді один промовив: «Я перший одержав лопату». Те ж кажуть і останні два. «Добре. Але вкупі це буде три речі. Кожний одночасно може користуватись одним садовим інструментом, а в вас хіба було тільки три речі?» Всі разом: «Вони майже все собі забрали! Хіба це правильно?» Вони мовчали. Я помовчав і промовив примирливим тоном: «Звичайно, я знаю, що вам важко назвати справжню причину, — це не завше легко. Мені здається, що я знаю її. Може, я назву її, а ви просто скажете мені, — так чи ні». Вони хитнули головою. Цілком спокійно я продовжував: «Я думаю, що ви міркуєте так: оскільки ви найсильніші і взяли собі стільки, скільки спромоглись, то вам належить те, що ви захопили. Правда, що так?» Всі троє відповіли: «Так!» — «Я так і думав і розумів це, як бачите. Але при цьому ви забули дві речі. По-перше, коли ви покладались на вашу силу, то ви забували, що тут дехто сильніший за вас і через те все мало б належати йому. Чи ви втрех хочете помірятись силою?» Вони всі троє відмовились, а решта радісно хвилювалась.

Коли все заспокоїлось, я продовжував: «По-перше, ви не звернули уваги на те, що я сказав, коли віддавав вам сад і садові інструменти. Я сказав, що ви можете з ними все робити, що захочете, спільно всі. Хто це чув?» Всі підтвердили. «Значить, така була умова. Тому треба робити лише те, чого всі — розумієте? — всі спільно бажають, а це я можу тоді тільки взнати, коли буду голосувати. Так чи не так? Скажіть самі!» Всі згодились. «Правильно!» Проголосували: «Хто згоден, щоб у всіх були однакові права»? Навіть три грабіжники згодились, і всі хотіли порядку й права. Таким чином було покладено моральну базу внутрішньому життю нашої маленької виховуючої держави, першого осередку живої громади.

Діти були дуже задоволені цим днем. На другий день діти прийшли радісні. Зібравши дітей, Лангерман побалакав з ними про минулі події і особливо підкреслив постанову, що її прийняли діти напередодні. «Сад наш — загальна власність. Всі користуються в ньому однаковими правами». Потім він пропонував поділити сад на три частини. На одній у кожного буде своя грядка, друга частина для будівель і здійснення всяких інших планів, а третю будуть обробляти спільно. Голосували однакостно. Розглянули те, що треба зробити, і всі брали жваву участь в обговоренні. Тут треба посіяти траву, там збудувати альтанку, оповиту бобами, щоб літом, коли буде душно, там гратись, співати, оповідати історії; цей шматок землі гарний для картоплі, а там зробимо грядки. В жвавій розмові діти перелічили всі відомі їм сорти квітів і овочів, що можна посадити, і всебічно їх оцінили. Тут не доводилось допитувати дітей, як це часто буває по школах, ніби йдеться тут про розкриття маленьких злочинців. У дітей од повноти серця уста заговорили. І коли їм оголосили, що тепер, відповідно до їхнього бажання, буде куплено насіння, з якого вони можуть вибрати, що захочуть, радості їхній не було меж.

«Що ж ми будемо з цим усім робити?» — питали мене діти. «Корисне й приємне», — відповідали їм вихователі. — Ви зможете принести радість й іншим: наприклад, поставити матері в неділю на стіл букетик квітів або принести їй овочі, що ви самі виростили. Можна буде також продавати. Гроші, що одержите від продажу, вноситимете до шкільної ощадної каси, якою ви будете самі керувати. Зібрані гроші потім використаєте на мандрівку і прогулянку». Нова радісна ухвала з боку дітей. Поволі, як наслідок усіх розмов, перед їхнім духовним зором вимальовувалась усе більш і більш ясна картина, що треба робити в саду, і багато з них горіли нетерпінням скоріше розпочати працю. Кожна окрема воля готова була до творчої праці, напружуючи всі сили, і воля всіх була спрямована до одної мети — створення спільними силами саду.

Мету, що Лангерман ставив при закладанні саду, він роз'яснює в таких рядках: «Потрібно точно зрозуміти і повсякчасно мати на меті, про що йшла мова при нашій виховній діяльності. Не про сад і його обробку, як це було б у садівника, що бажає одержувати плоди, а тільки одне — *п р о в о л ю* кожної дитини зокрема. Справа не в тому, що розведено сад, а в тому, як він виник. Подібно до того, як граблі й інші інструменти — це лише засіб для розвитку м'язової сили й гнучкості членів, так і сад був для нас тільки засобом для розвитку сили волі дітей і радісного підкорення цієї волі загальному вищому закону колективності, в установленні котрої вони брали діяльну участь. Коли б не про волю йшла мова, а про сад, то за допомогою кари можна було б значно скоріше й легше досягти мети. Кажуть: не діло дітей бажати, тоді як, власне, потрібно, щоб діти бажали, мали сміливість бажати, бо воля людини визначає її цінність. Тому в дітях шляхом постійної праці треба виховати сильну й колективну волю до добра. Воля — сила, і школа, яка не розвиває і не направляє волі, а ламає її, губить цю силу.

Як же Лангерман у подальшому використовує сад для зміцнення волі дітей?

«Ми повели з дітьми, далі пише він, таку розмову: «отже, хто *хоче*, щоб ми розвели, як було сказано, сад, і *хоче* наполегливо над цим працювати і не кидати праці, поки сад не буде цілком готовий?» Всі спішають виявити згоду. «Так тепер ви згодні, і я знаю, що ви цього бажаєте. Але справа буде не така легка, як ви уявляєте. Будуть стомлюватись спина і руки, і ви будете думати: «Ах, навіщо ми згодилися!» Діти протестували: «Ні, цього я не подумаю!» «Дуже буду радий. Тому, що люди, які не виконають того, що хочуть, *слабі і нічого не варті*. А ви хочете бути слабими чи сильними?» Всі разом: «Сильними! Сильними!» — «Звичайно, всього не можна зробити зараз, щоранку будемо починати з свіжими силами. Але спочатку, перш ніж почнемо, от що ще важливе. Чи в усіх у нас перед очима *о д н а к о в а* картина саду, що ми хочемо розвести. Інакше вийде незгода. Один буде бажати, щоб було так, інший інакше, і будуть непорозуміння, сварки і непорядок. А що з цього виходить, ви самі допіру пережили. І ви знаєте, що ми постановили. Подумайте: коли будуть сварки, незгода і суперечки, чи збудуємо ми свій сад?» — «Навряд!» «Погано буде!» і т.д. Так от ми вам пропонуємо: перш ніж ми почнемо розводити сад, намалюємо на класній дошці картину саду, яку ви собі в думках намалювали. Це не забере багато часу, лінії проводити легше, ніж копати грядки для квітів і овочів. Хай кожний скаже, як він вважає, і тоді ми скоро домовимось, бо на картині треба змінити тільки пару ліній, щоб

знову все поправити. Коли картина буде готова, то вже не буде помилок, сварок, суперечок».

В кілька хвилин пропозицію прийнято. Почали вимірювати метром, футом і кроками, умовним зменшеним масштабом, рахували, запитували, слухали пояснення, робили все, що диктувалось життям, що мало своєю ціль і основи, і потроху перед очима дітей, на превелику їхню радість, виріс відбиток їхньої спільної ідеї, бо всі брали участь у створенні плану.

Тепер у них з'явилось розуміння планів, що вони бачили в руках тесляра й каменяра, а також розуміння карт в атласах їхніх старших сестер і братів.

Потім вони кинулись скоріше до самої праці, в основу якої покладено було план, що їм здавався дуже важливим і потрібним.

Приємно було дивитись, як щиро й енергійно працювали діти з почервонілим од радості обличчям, один запопадливій від одного, як вони брались до роботи, допомагали один одному, показували, на хвилину відпочивали, а потім, весело розмовляючи, знову брались за працю, щоб не гаяти часу і не відставати від інших. І скільки доводилося спостерігати, запитувати й пояснювати, щоб допомогти дітям словесно визначити уявлення, які з'явилися у їхньому розумі, і зафіксувати їх! Нам, вихователям, треба тут бути в більшій кількості, щоб задовольнити повною мірою всі потреби.

Дуже радісним для нас, вихователів, відкриттям було спостереження, що відмінність між статями, яка виявляється в сучасній школі часто-густо в найнегативнішій формі, тут, на ґрунті природного виховання, здавалось, цілком зникла. В саду, де природна мета спільної праці постійно перемішувала хлопчиків і дівчаток в одне ціле і де доводилось працювати один з одним, були тільки діти, сестри і брати, друзі і подруги, що, звичайно, як усі діти, сварились, але зараз же і мирились, і по-товариськи хлопчики допомагали дівчаткам, коли потрібні були сила і мужність, а дівчатка — хлопчикам, коли йшлося про зручність і утворення гарних форм.

Кульмінаційним був момент, коли ми всі в гарний сонячний день травня пішли в сад, щоб сіяти і садити. Під великою грушею стояв довгий рядок склянок з насінням квітів і овочів до послуг маленьких садівниць і садівників. На груші красувались у натуральну величину і натурального кольору малюнки овочів і квітів, вирощених з різного насіння. Це викликало в дітей найбільшу радість, і маленькі зернятка здавались їм справжнім чудом. Всі скупчились біля столу, за яким ми, вихователі, брали до уваги бажання дітей. «Прошу насіння квітів, моркви тощо.» — «Говоріть завше назви, вони написані на малюнках і на шлявках». Маленька з сумом за-

явила: «Ми не вміємо читати.» — «Як жалко! А як гарно було б, коли б ми уміли!» — «Може, ви хочете вчитися читати?» «Так. Так».

«Стійте, дітлахи! Не забудьте місця, де ви вже що-небудь посіяли, щоб потім не посіяти знову на тому місці».

Ця потреба повела до вирізування паличок і дощечок, на яких зробили написи, що поруч з необхідністю уміння читати висунуло необхідність уміння й писати і породило бажання вчитися письма.

Нам, вихователям, було важко хоч би трохи задовольнити всі ви-моги, питання, прохання про допомогу. Як треба сіяти те або інше насіння? Глибоко чи неглибоко? Густо чи рідко? Рядками, чи садити в ямки, або ще інакше? Тут мали давати поради і допомагати ті, хто був трохи старший, поки, нарешті, все не було зроблено, і всі, стомлені й голодні, але радісні, дивились на витвір своїх рук.

Уже на другий ранок, заздалегідь до початку занять, всі сиділи коло грядок, щоб подивитись, чи не прокинулись уже маленькі рослини і чи не висовують вже вони своїх маленьких голівочок. І коли минав день за днем і нічого не з'являлось, то нам доводилось говорити дітям про терпіння матері і умовляти їх також бути терпеливими і не падати духом, бо всі насінини повинні зійти в свій час. Нарешті один щасливець відкрив на своїй грядці велике, якого так довго чекали, чудо: два маленьких скручених листочки. Яка радість! Кожний хотів побачити це чудо власними очима. Вихователів діти тягли за одяг і за руки, щоб вони теж пішли подивитись і розділити загальну радість.

У нашому садку йшла вільна праця, що мала певну ціль і творила чудеса з дорученими нам, фізично й духовно покаліченими, людськими рослинами.

На вільному ґрунті нашого шкільного саду кожна дитина почувала себе вільною особою одної цілості, бо тут кожна володіла правом і обов'язком спільної відповідальності і спільного самоуправління, кожна почувала себе активним членом вищого живого цілого, належати до якого було щастям, радістю, не належати — горем. «Моя хата з краю» — цього не було в нашій маленькій державі, а коли іноді виникало, як пережите попереднім життєвим досвідом, то викликало загальне обурення. Всяка кривда, що чинилась у нашому вільному кутку, відчувалась як кривда, що заподіяна цілому, і діти виробляли закон, який запобігав їй. В обговоренні законів брали участь усі, хоч не всі однаково ретельно, — тут були і ненормальні, дурні діти. Старші з власної ініціативи брали під догляд малечу і дурненьких, щоб, коли треба, нагадати їм, щоб вони не заважали. В прийнятті постанов не брали участі тільки дурненькі. Але кожний міг допустити як спробу до голосування і дурненьких, коли здавалось, що в них збу-

джена свідомість, і це було в маленькій державі великою подією: вона поповнювалась ще одним повноправним членом, і це викликало загальну радість. Вихователі залишили за собою лише право затвердження шкільних законів, але прийнятий закон уважали обов'язковим і для себе й добровільно підкорялися загальному вищому авторитету. Завдяки цьому в свідомості дітей вони стали справжніми членами їхньої корпорації, од яких більше не було таємниць, бо їх не треба було боятись. Це сформувало вільних дітей, що не знали більше страху і таємних почуттів.

Закони, що вони приймали, не завчалися як 10 заповідей напам'ять, а завше були в них у розумі і в серці, бо вони виникали з живої потреби і робили нас усіх вільними: їх, дітей, од авторитету *нашої особи*, яка замінилась вищим авторитетом, — авторитетом закону; нас же, вихователів,увільняли від руйнуючого всяке моральне життя підозріння, що влада в наших руках порушує і калічить право і впливає за примхами і сваволею.

Шкільний закон обговорювався доти, поки всі не заявляли, що вони хочуть його і можуть його виконати. Маленькі законодавці так серйозно ставились до цієї справи, що приймали деякі закони умовно, поки досвід не покаже їхньої життєвості і можливості виконати. Так, напр., закон, що треба постійно попереджувати один одного і, що найголовніше, слухатись цих попереджень, викликав низку сумнівів. Деякі хлопчики говорили, що не знають, чи зуміють володіти собою в хвилину гніву.

При свободі волі і дії цієї волі в добрі ламання закону розглядалось не як провина, за яку слід пометитись тому, хто ламав, а як слабкість волі. Коли були випадки ламання закону, то діти підбадьорювали того, хто це зробив: хай він не губить мужності, хай тільки постається, тоді він буде сильніший, йому вдасться. Для сильніших завше було радістю, коли їм удавалось підтримати слабшого, шляхом попередження допомогти йому виконати закон, який вони прийняли. Коли який-небудь з ненормальних виявляв свої погані звички в шкільній громаді, решта, співчуваючи і виправдуючи, промовляла: «Знаєте, він ще цього не розуміє — він дуренький і слабкий».

Ясно, що при такому працюванні волі система кар, що практикується тепер по школах, мала була сама собою відпасти. Тому, що коли провина є слабкість, то кара як розплата за вину є не тільки грубим насильством, а й цілком нерозумним засобом. Розуміння кари на основі цього нового виховання одержало цілком новий зміст, бо мета кари могла бути лиш у тому, щоб захистити нашу маленьку державу од таких членів, які були безсилі, щоб виконати закон. Відповідно до

цього в нашій державі існувала єдина кара — виключення з нашої трудової громади, але (і це становило головний момент цієї міри, який тому мав бути особливо підкреслений) з правом для кожного виключеного, без зайвої процедури і особливого дозволу, вернутися в нашу громаду, коли він приймав, сам для себе постановив підлягати законам і довести це *на ділі*; за цим усі найуважливіше стежили, бо кожний розумів ламання закону як образу свого власного правничого почуття.

Цей єдиний карний параграф — інших у нас не було — творив чудеса, бо він ставив того, хто ламав закон, під максимальний тиск «громадської думки» і духовно фактично цілком ізолював його: при абсолютній гласності, волі та справедливості однастайність була повна. Звичайно, справа стояла так: виключений із соромом і гнівом на себе йшов на місце вигнання — окрему лавку, повернуту до стінки, і через кілька хвилин на шпінках переходив у ряди своїх працюючих товаришів, щоб *ділом* усе виправити.

Там, де що-небудь доводиться на ділі, слова зайві.

Дуже гарна також і та шкільна дисципліна, що панувала в громаді. В часи праці кожному дозволено все, що виникало із суті справи. Так, наприклад, кожний міг під час праці робити перерву або літом у спеку піти вимити обличчя й руки тощо, — свобода, якої не можна давати юнацтву, вихованому в рабських почуттях, і котра в нас стала дуже життєвою і ніколи не заважала заняттям. Взагалі ми прийняли за правило, щоб учні кожне правило поведінки виводили з мети самої справи і таким чином були незалежні від нашого словесного розпорядження.

Ми зробили таку велику виписку навмисне, щоб показати, що самоуправління, побудоване на волевиявленні бажань дитини до установа законів порядку, веде до внутрішньої дисципліни, до спільної мирної праці в трудовій громаді. А також щоб показати те, що до такого самоуправління здатні не тільки діти, сильні волею й фізично здорові, а й діти із слабкою волею, нерозвиненим розумом і малою фізичною силою. Це, на нашу думку, особливо важливе і показне для тих педагогів, які здатні у своїх педагогічних невдачах посилятися на розбещеність і психічну слабкість дітей, а не на свою неспроможність.

У своєму нарисові ми зупинились на найголовніших засобах соціального виховання в школі. Але в життєвій практиці шкільної громади надто багато таких випадків і моментів, що самі показують шлях використання їх у вихованні дітей. Як це зробити в кожному випадку, ми не можемо вказати, бо для цього не тільки потрібно знати умови, за яких що виникло, а й матеріал попередніх подій і нарешті психічний стан об'єктів виховання. Словом, жоден методичний і дидактич-

ний підручник не перелічить усього, що може зробити й використати педагог у тому або іншому випадкові. Тут справа педагога — творця, справа його педагогічного такту й розуміння, його ініціативи.

Закінчуючи на цьому свої поради, я можу тільки побажати, щоб учитель задумався над новими формами освіти, над новими цілями й ідеалами, щоб він нарешті збагнув, що його кайдани автомата й механічного придатка до школи розкуті і він не раб, а вільний творець у ній; що діти-учні — також вільні у своїй шкільній державі, як він, дорослий член громади, в державі; що спільні бажання дітей — це той закон, якому підлягають усі учні й вихователі, підлягають освітні програми і плани. Тоді тільки педагог може розраховувати на успіх своєї праці, своїх завдань. Учитель може і повинен керувати дітьми, але за згодою і вільним бажанням дітей.

Нарешті треба покінчити із старими дидактичними забобонами і мужньо стати до перебудови засобів виховання на нових засадах, а між ними соціальні інстинкти має викликати до життя в школі, спрямувати їх виховання по нормальному шляху і довести дітей до найширшого розуміння громадських обов'язків і людської справедливості.

Азбука трудового виховання й освіти. Основи організації трудової школи з методологією початкового навчання. Підручник для працівників різних установ соціального виховання, студентів Інститутів народної освіти і учнів педагогічних шкіл. — Київ: Державне видавництво, 1922. — С. 33—59.

ЗНАЧЕННЯ РУХУ Й ДІЯЛЬНОСТІ В РОЗВИТКУ ДИТИНИ

Найхарактерніша риса дитинства є рухова діяльність. Дитина намагається зміцнити, удосконалити свій організм вправами, пов'язаними з руховою здатністю. Вона бігає, стрибає, плаває, перекидається, співає, вигукує й цокотить без кінця. Вона шукає виходу енергії в діях, яка, коли не стримується зовнішніми причинами, вибухає в неї фонтаном протягом дня, доки не звалить її на ніч утома в ліжку, щоб на ранок з новою силою виявитися в рухах, діях і вчинках.

У жвавої здорової дитини все горить у руках: те порве, те розірве, те повалить; там зачепиться й розірве платтячко; тут підніме галас, вереск, а там вже в юрбі дітей змовляється й раптом з ними вже в садку, на городі, в полі, в лісі, на річці. Все так раптом, несподівано, вибухами, ні хвилини вільної, ні хвилини спокою. Бел протоколював діяльність двох дітей п'яти років протягом дня й зазначає, що кількість слів, ужитих кожним з них за день, досягає 15.000. Щодо рухів, вони були надзвичайно численні й занотувати всі їх майже неможливо було. Він стежив за рухами дитини в домі, в повітці, на подвір'ї, в садку, на тротуарі, при переході через вулицю, під час гри з товаришами, на гойдальці, під час гри на піску; уважно спостерігав і все-таки помітив не більше одної п'ятої частини кількості рухів тулуба, ніг, рук і голови. Але ця надзвичайна рухливість дитячого організму відома батькам, сусідам і взагалі дорослим, яким дитина так часто заважає своєю неспокійною вдачею.

Ще в стародавніх греків (Арістотеля, Плутарха, Квінтіліана та ін.) ми зустрічаємо висловлювання щодо інстинктивного прагнення дитини до роботи всіх своїх рухових органів, здібності до руху. Пізніше низка педагогів і філософів (Рабле, Монтень, Ратіхій, Лок, Руссо, Песталоцці, Фребель) намагаються змінити сидячу, нерухому систему виховання й освіти на діяльну, щоб через рух, досвід, живу працю могла дитина визрівати фізично й духовно. Так, Руссо силою свого генія намагається накреслити нову систему виховання, збудовану на повній волі виявлення рухової здатності дитини. Фребель складає методичну систему виховання дітей дошкільного віку на основі розвитку всіх органів зовнішнього чуття через рух, досвід і взагалі діяль-

ність. Сеген дає систему виховання дефективних дітей через роботу й розвиток м'язової сфери дитячого організму. Остання педагогічна практика на основі широких психофізіологічних даних остаточно вважає за конче потрібне всю освіту й виховання дитини проводити через рух та діяльність. Дитина мусить діяти, щоб набути пізнання цінності речей, здобувати знання про них, щоб потім керуватися ними в майбутній діяльності.

Це переконання поступово переходить від педагогів до батьків, до широкого суспільства й держави. І нині ми є свідками колосального масштабу експериментів збудувати освітню систему на розвитку м'язової діяльності всіх органів тіла як єдиної умови для всебічного й доцільного розвитку дитини. Старі ідеали нерухомого сидячого виховання, коли дитина протягом багатьох років мала здобувати життєві знання за партами, які так збудовано, щоб дитина могла робити найменше рухів, щоб увесь розвиток її роками зосереджувався за книгами й зшитками в чотирьох стінах класної кімнати, без знайомства з світом речей і життям оточення шляхом самодіяльності, активності й потоку дій та рухів, мусять бути знищені.

Але одне це поступове домагання окремих педагогів і навіть революціонуючого суспільства й держави, а друге — це консерватизм старих педагогічних традицій і систем освіти, що панують в окремих родин та школах, що наполегливо захищають режим «сидячої» освіти й розвитку дитини, що не визнають великого рішучого значення рухової діяльності в житті її, в її нормальному й природному розвитку. І тут неминуча боротьба з цими традиціями й переконаннями. Але неминуча сила нових зґрунтованих на науці педагогічних поглядів про дитину, її ріст та розвиток іде неухлибно в маси, руйнує старі виховальні погляди й ставить перед батьками та педагогами нові вимоги, нові домагання, нові освітні ідеали.

Ціла низка експериментальних дослідів дала величезний матеріал для ствердження, що між розумовою й м'язовою діяльністю є внутрішній зв'язок і залежність*; що кожна ідея, образ мають свій рухальний бік; що уявлення ніколи не бувають закінчені, доки їх не реалізовано в діях; що цю залежність коректує розум і є таким чином органом, що зв'язує почуття з м'язами та керує поведінкою і вчинками. Так міцно пов'язана наша фізична природа з розумовою, так міцно з'єднані наші почування з м'язовою діяльністю. Дитина мусить виучувати світ, здобувати повні й ясні ідеї та образи, знайомлячись з ним через рух і дії, і тим давати повноту та ясність своїм ідеям і образам. Тому так неприродно й так шкідливо пригнічувати її всебі-

* Я проробив ряд дослідів при Педологічному інституті в Києві про таку залежність.

чний розвиток сидячим режимом: розум дитини при ньому не зможе вільно й буйним квітом розцвісти, він завчасно зав'яне, ослабне й втратить можливість удосконалюватися, від чого страждатиме вся її істота, весь розвій її організму.

«Ми намагаємося розвинути розум, але разом з тим не даємо йому роботи», — каже Монтень, осуджуючи книжкову сидячу систему освіти. «Чому ми не живемо так в садку природи, як жили в ній наші предки?» — питає другий педагог, творець «Великої дидактики», Ян Амос Коменський. «Чому й ми не можемо так, як вони, користуватися нашими очима, ушима, носом? Навіщо нам звертатися ще до інших учителів, окрім органів наших чуттів, щоб пізнати природу?» Замість нудного, важкого сидіння за партами чи не краще вчитися володіти своїми руками з різними знаряддями й без них, як органами пізнання оточення, природи речей і світу, вивчати фарби, квіти, рослини, птахів, тварин? І години, найкращі години, повні сонця, сяйва, тепла, пахощів весни й літа, повні життя, проводити не в напівтемній нерухомій кімнаті, а посеред природи в рухові, діяльності, досліджуванні, творчості? Оскільки це без порівняння вище, багатше для духовного й фізичного розвитку, то дивуєшся, чому до цього часу ще треба за це боротися, треба виривати дитину з цупких пазурів тої мізерної схоластичної книжкової науки! «Читання — бич дитячого віку», — каже Руссо, — «а проте це майже єдина праця, котру вміють знайти для неї». Він радить уникати книги на перших ступенях виховання, бо вона привчає людину говорити про речі, яких вона не розуміє. Дитина мусить іти в різні майстерні й мати можливість та нагоду спробувати все самій: так швидше досягне розуміння, ніж через кілька пояснень, що все будуть фразами та словами. Вихованець мусить працювати, як *селянин*, а міркувати, як *філософ*, щоб не стати схожим на дикуна.

Спочатку рухи дитини мають імпульсивні риси. Але з часом з повторенням цих рухів вона набуває досвіду, який впливає на затримуючі центри, а останні — на вроджені імпульси. Таким чином з часом на схильність негайно реагувати, на стимули накладається уздечка, і дитина користується своїми діями для свого удосконалення, поступово розвиває свою волю, робить підвладними розуму свої рухи, почування та їх вияви.

Першу діяльність дитини викликає задоволення від рухів, дій. Первісно такі рухи бувають самоціллю дитини. Хоч, звичайно, до цього додається втіха й радість від того, що вона перемогла те, що здавалося для неї неприступним, недосяжним, і що вона є причиною певних змін, певних подій. Останнє, безумовно, має певне значення

у всякій діяльності дитини й відіграє певну роль у самовихованні, самовдосконаленні її. Навіть у немовляти, що стукає ложкою то по столу, то по мисці або тарілці, це не є несвідомий імпульсивний рух. У цих діях лежить процес вивчення оточення, вивчення речей, їх звуку, ваги, сили удару. Правда, вперше в дитини, може, не було цієї цілі, але повторення руху й пов'язані з ним чуттєві переживання склали досвід, який спричинився до досліджування, став радісною діяльністю. І може, найвищою нагородою було те, що дитина могла влучати ложкою в предмет, який став об'єктом її діяльності, її дослідження; це вміння спричинилося до свідомості своїх сил, свого тіла, своїх органів. Це той природний, може, надто довгий, але єдиний доступний для дитини шлях розвитку й удосконалення своєї істоти.

Але разом з поширенням досвіду через рух і діяльність, вона диференціює свої дії, пов'язує їх з певними переживаннями й або відкидає їх, або залишає в собі з тим, щоб при нагоді знову повернутися до них, повторити їх.

Процес усвідомлення діяльності, скерованої на певну ціль і досягнення, дістається дитині нелегко й потребує довгого періоду дитинства, щоб досягти в своїй діяльності певної цілі в своєму розвитку. Так, в три-чотири роки її рухи мають ще певну силу незалежності й ініціативи, вони ще мають імпульсивні риси й не підлягають покірно розуму. З часом, разом з поступовим розвитком, досягнення й цілі, що їх ставить собі дитина в своїй діяльності, починають спрямовувати останню, і звичайно м'язова діяльність підлягає ідеям та розуму.

В шість-сім років дитина вже опановує деякі рухи настільки, що може спрямовувати їх у бік тієї або іншої цілі. Вона вже може звичайно збільшувати час, протягом якого рухова діяльність затримується.

Це є моменти, коли дитина, обмірковуючи свою діяльність, може скерувати рух у напрямі ідеї, поставленої цілі; моменти, коли дитина розглядає досвід, що в попередньому мав подібне положення, аналогічний стан, що вимагав від неї того або іншого руху. Задумалася дитина, уява збудила певні прояви організму в подібному випадку й дала мотив для нових працювань, поєднань та комбінацій.

У цьому напрямі й цим самим психологічним шляхом іде розвиток індивідуума доти, доки він, будучи юнаком, зможе замінити, в разі потреби і рух, і діяльність міркуванням, мисленням. У всякому разі період до п'ятнадцяти років є періодом діяльності, періодом руху та дій.

Через поєднання окремих образів і ідей у певні комплекси переживань, рухів і дій, уявлення їх настільки сильні, що можуть викликати більш-менш точне відтворення прийнятого, втіленого. І не тіль-

ки рухи, дії, вчинки викликають ці відтворення, а й окремі слова, звуки, форми, фарби, з ними пов'язані, ті або інші дії, рухи. Справді, рух поїзда, автомобіля, звуки гудків, звуки музики, співів викликають у дітей певні дії та вчинки. І навіть слова, що їх сполучено з діями і що вони тим самим можуть викликати живі образи рухів, перетворюються в дітей у діяльність. На цій властивості дитинства побудовано багато методичних прийомів і способів виховання.

Треба зазначити, що при майже інстинктивному прагненні до руху й діяльності людини в період дитинства інтерес до них має свої межі й певний час. Дитина повторює ті або інші рухи доти, доки вона олановує їх, доки вони не стануть механічними й організм не пристосовується до них і доки нові, цікавіші не захоплять її й не відберуть увагу від них. Таким чином енергія дитини знаходить нові річища й по них іде в своєму розвитку.

При чому самовдосконалення, самодопомога, а значить, і самовиховання набувають особливої чутливості до втручання сторонніх осіб. Починаючи майже з двох років, дитина бажає робити все сама. Дорослі нехтують цією рисою й замість радості, життєдіяльності викликають у дітей незадоволення і пригнічення їх виявлення своїм втручанням у справи дитини, хоч би й з доброю думкою. І замість нових здобутків, поширення старих ми бачимо припинення того темпу в саморозвитку дитини, що його має людина в цей період. Тільки тоді, коли ми дамо повну волю дитині, розумно спрямовуючи цю волю на нові й нові інтереси, тоді ми матимемо завше саме ту діяльність, що виникатиме в дитини й реалізуватиметься у вчинках і таким чином відповідатиме її волі, її бажанням.

І неврологічна наука свідчить, що затримка певної дії буває переважно через те, що енергія, потрібна для цього, спрямовується іншими шляхами. Разом з розвитком інших шляхів рухових або розумових дитина набуває здатності затримувати певні дії, що визначаються новими зацікавленнями, новими інтересами. Так ми помічаємо, як цікавість до забавок і гри змінюється із ростом і розвитком дитини. Спочатку через природу, органічний розвиток людського тіла її дії і рухи перебувають у межах примітивних бажань та інтересів, але з часом вони поширюються, поглиблюються й робляться складніші.

Ми сказали, що дитина на початку свідомої діяльності вимагає певної свободи, їй потрібно вільно витрачати свою енергію, перетворювати її в дії, і всі обмеження в цьому напрямі роблять маленьку людину нервовою, непокоїною. Жвава енергійна дитина, примушена сидіти нерухомою, вже через кілька хвилин починає виявляти бажання змінити свою нерухомість; вона починає рухати окремими органами

тіла. Вона ще не зірвалася з місця, але вона вже ворухить головою, руками, ногами. І це виявляється різко, нестримано, автоматично. Але в такому стані перебуває кожна здорова дитина. Найбільші муки, найбільші кари для дитини — це довге нерухоме сидіння або стояння. Страх певною мірою примушує її утримувати цю потенцію енергії від вибуху. Але цього вистачає на кілька хвилин, наприклад, у дітей 5—6 років, у старшеньких довше, але у всіх однаково внутрішній імпульс штовхає їх на рухи й дії.

Звичайно, при нормальному розвитку дитини здебільшого на затримки впливає власна воля, самодисципліна. З віком підлеглість рухів і дій розумові збільшує час такої затримки через набутий досвід і попередні сприймання. І чим менш складними є розумові процеси, то ця затримка є меншою й більша частина енергії переходить руховими шляхами, і навпаки, чим складнішими є розумові процеси, тим більше цієї енергії відбиратиме мислення.

Дитина першого періоду свого життя дуже близько підходить до тварин, у котрих почуття або уява знаходить негайно вияв, що виконується то з більшою, то з меншою силою. Але з часом у людини це зникає, не досягши повного свого розвитку. Ці почуття пригнічують складніші процеси, яких не буває у тварин нижчої за людину стадії розвитку. Поступ і культура роблять цю зміну в людині. Вони намагаються зробити тоншими вияви рухової інерції, що буває в супроводі з мисленням. Ось чому в рості дитини ми помічаємо, як період найменшого пригнічення й затримки думками виявів змінюється поступово періодом, коли простота й примітивізм думання стають багатобічніші, складніші. Ми помічаємо поступову тенденцію до урівнення рухових виявів думок. Одночасно з цим помічається збільшення кількості, різноманітності й точності рухових виявів. Це збільшення йде рівнобіжно з розвитком свідомості.

Фізіологічно затримку зовнішніх і очевидних виявів можна пояснити збільшенням кількості асоційованих центрів, діяльність котрих полягає в розподілі стимулів між більшою кількістю рухових шляхів. Праця останніх, таким чином, змінюється й навіть обопільно пригнічується. Тут ніби з'являється ослаблення, попуск рухових центрів мозку, щоб збільшити діяльність чуттєвих або асоціативних центрів, і таким чином утворюється можливість працювати над такими ідеями, що не мають прямого відношення до рухової діяльності.

Природа тут стоїть на варті поступовості, на варті нормального здорового розвитку. І доти, доки не розвинуться мозкові центри, дитина не може затримувати своїх рухових виявів настільки, наскільки це можливо дорослому, що під час мислення залишається довгий час

нерухомим. Явище, яке ми помічаємо в дорослих, особливо у людей інтелектуальної праці, що цілком є нормальним для дорослої людини, у дитини буде аномалією. Такою є природа в сфері людського розвитку й у цьому полягає її метод виховання.

Людський індивідуум у процесі свого розвитку підлягає природному порядку поступового переходу від рухової діяльності до розумової. І тому при вихованні дитини найкраще, з найбільшим успіхом можна цим шляхом іти.

Першими в дитини починають функціонувати рухові центри. І чим молодша людина, тим більше вона вимагає й потребує волі своїм рукам, ногам, голосу для рухів, що мають виховну цінність. І тільки виховання, спрямоване педагогічно в бік розвитку рухових функцій, дасть можливість вільному, нормальному здоровому розвитку, утворенню вищих ділянок мозку, розвитку мислення.

Перша ознака ідіотизму — затримка рухового розвитку взагалі. Ідіоти, порівнюючи з нормальною дитиною їх віку, недосконало володіють своїми м'язами. Вони надто слабо реагують на явища оточення. При вихованні дефективних або розумово відсталих дітей завше починають з рухової діяльності, з розвитку м'язової системи. І тут помічається одна глибока залежність: з розвитком здатності до рухової діяльності збільшується й розумова жвавість. На цій залежності побудоване виховання ідіотів, дефективних і розумово відсталих дітей. Останні часи цей метод дедалі більше завойовує місце при вихованні нормальної дитини. Блискучі наслідки його переконують усіх своєю доцільністю й необхідністю в педагогічній практиці.

З психологічного погляду ми знаходимо повне ствердження того, що м'язовий досвід є конче потрібний для здобування ясних, певних і справжніх уявлень про оточення. Знати яку-небудь річ, це значить розуміти до певної міри, що можна зробити з нею за допомогою м'язів. Рух є *природною умовою розумового росту*. Дитина пізнає речі та їх властивості, коли вона їх обмацає, розірве, поламає, розкусить, покусить тощо. Доки вона не застосує м'язової сили, доки не докладе своєї енергії й шляхом порівняння своїх переживань не зробить висновку про них, доти вона не матиме чітких уявлень, не здобуде точних образів.

Один молодий педагог, що проводив досліді над дітьми, заявив мені: «Я зустрів хлопчика, що не мав уяви. Він міг уявити окремо річку й окремо пароплав, але уявити поїздки на пароплаві не міг; або мав уявлення окремо про колос і поле, але не міг уявити поля, вкритого колосистим збіжжям». Я порадив йому зробити екскурсію в поле з цим хлопчиком і покататися на пароплаві. Справді, хлопчик знав на малюнках пароплав і річку, бачив на малюнку поле й колос, але ці

уявлення не могли бути повні й ясні, доки дитина не дослідила їх і не відчула їх у руках і діях, в органах чуття.

Для ясних уявлень мало одних тільки зорових вражень або тільки слухових тощо; для пізнання речей потрібні цілі комплекси цих вражень. Пізнання світу, знання про нього, розуміння взаємовідносин речей, винаходи й творчість — наслідок поєднання вражень від органів зовнішнього чуття з м'язовими переживаннями. Основою знань, основою всіх здобутків культури протягом тисячоліть існування людського роду була праця, тобто докладання м'язової сили, здобування справжніх знань через м'язові пізнання. Так розвивався людський рід у процесі еволюції, так розвивається й дитина.

Поставте поруч селянську дитину й міську та порівняйте їхні знання. Це ніби два індивідууми з двох різних планет. Світ ідей і образів є різко протилежним. Знання їх є цінні й глибокі в тих царинах і того оточення, в яких вони були діючими особами і які вони здобули від співжиття й безпосередньої участі. Знання їх сприйняті не одними почуттями, але пройшли через м'язові враження, через діяльність м'язів. Дитина села не тільки бачить, як орють, сіють, косять, жнуть, возять, молотять і мелють збіжжя, як печуть хліб, а й сама бере посильну участь у цій діяльності, ясно й точно уявляє, відкіля й як добувається шматок хліба; дитина міста, що купує його в крамниці, або зовсім не знає, відкіля він береться, або знає туманно й неясно.

Рухова діяльність озброює нашу свідомість найважливішими й найважнішими елементами для духовного розвитку. І нам стає зрозумілим вигук Монтеня: «Яке мізерне схоластичне навчання — знання виключно книжкове! Я гадаю, що воно має бути швидше прикрасою, а не фундаментом знання!» Монтень гадав, а психологія нині стверджує це. Навіть уявлення, сприйняті тільки органами зовнішнього чуття, не можуть дати нам первісного, безпосереднього знайомства з найважливішими явищами життя. Людина пізнає всі речі не раніше від того, як вони вплинуть на неї всебічно.

Дитина спочатку повторює, копіює дії дорослих доти, доки сама не навчиться їх самостійно виконувати, доки не набуде звичок. Потім, коли вона набуде достатньо вправності й достатньо знань, вона залишає повторювати їх. Вона складає ці міцні й ясні образи в скарбницю духовних надбань, щоб потім у разі потреби черпати з неї ці розуміння для дальшого розвитку й діяльності. Це запас образів і ідей, які пройшли через рух і дії й які вільно й легко воскресають під впливом чуттєвих вражень, знайомих дітям з попереднього життя.

Отже, в діях, рухах, творенні, досліджуванні, в праці проходить життя дитини, — це її ріст, розвиток, набування знань. І тому та течія

між психологами-педагогами, що визнає за справжні знання тільки ті, що здобуває людина через працю, рух і діяльність, рішуче вимагає зміни виховання й освіти в напрямі цих останніх, та течія має всі дані для того, щоб нарешті стати фундаментом суспільної й державної системи виховання молодого покоління. Не шляхом слів, фраз, сентенцій дитина засвоює як свої реальні знання, так і правила поведінки й знання внутрішнього авторитету, а шляхом дій, співжиття, співробітництва. Це нарешті мусять знати батьки, родини, від них має бути перенесено це в освітні установи, в суспільство й державу.

Все сказане вище про роль і місце рухової діяльності у всебічному розвитку дитини накреслює перед нами той ґрунтовний принцип в освіті й вихованні, від якого ухилитися дитина не може через динамічність основ цього принципу. Останній є обов'язковим при здобуванні знань у сфері фізичного, розумового й соціального або морального виховання. Всі знання, що ними захоче озброїти дитину школа або родина, повинні виходити з природних властивостей дитячої істоти. Ця природа дитини стверджує не тільки єдність методу виховання, а й диктує нам і той обсяг знань, що його може засвоїти дитина в періоди її росту.

Так ми можемо констатувати, що до п'ятнадцяти років дитина мусять здобувати знання конкретним способом — спостереженнями, дослідями, безпосередньою працею, тобто шляхом, найдоступнішим для цього періоду, — мислення тут іде логічним взаємним впливом фактів, речей, дій і вчинків. Мову, арифметику, природничі знання, географію, фізику, хімію, історію, знання всього життя дитина вивчає динамічним шляхом через дії, досліди, досвід і працю. Це найекономішій спосіб у розумінні найменшої витрати духовної енергії та найбільших здобутків від неї. Тому, наприклад, такий предмет, як релігія, що пишним квітом розцвітала в старій школі, ми відкидаємо як знання, що отримуються тільки через віру й довір'я до слів. Нас немало дивує, що Лай, який намагається на самодіяльності, на формуванні й конструюванні збудувати «школу дій», допускає в такій школі релігійні знання, що виходять за межі нашого принципу, ґрунтуються не на досвіді, не на науковому методі в розвитку критичного розуму.

Для виховання й освіти дитини всі здобутки культури, всі знання, виплекані тисячолітньою працею людськості й заготовані в творах і літературі, використовують як засоби для поширення й удосконалення духовної природи її істоти. А через те, що все колосальне культурне багатство людини є продуктом її зусиль і праці як фізичних, так і духовних сил, ми мусимо в основу науки покласти працю, тобто застосування зазначеної вище здібності до руху й діяльності в найорганізованіших і найпродуктивніших формах.

Безплідний сидячий режим навчання, який так широко застосовували при вихованні й освіті дитини до цього часу, мусить нарешті змінитися рухом та діяльністю, мертва застиглість — діючим життям. Це є непохитна вимога природи, що перед нею має поступитися вужка безглузда традиція. Дорогу життю й діяльності!

Практична трудова педагогіка. Харків; Київ: Книгоспілка, 1924. — С. 7—14.

РОЛЬ ПРАЦІ Й ГРИ У ВИХОВАННІ ДИТИНИ

I

Перш ніж перейти до з'ясування ролі праці в вихованні дитини, ми мусимо переглянути погляд на гру й установити її значення для розвитку людини в період дитинства.

Сучасний педагог шукає пояснення гри в вивченні еволюції. Значення еволюційної доктрини у визначенні педагогічних принципів підтверджується новими й новими в цьому напрямі дослідженнями. Еволюційну теорію визнали всі, хто вивчає педагогіку, а виховна практика вже використовує її головні положення.

Згідно з цією теорією дитина в своєму розвитку повторює розвиток своєї раси. Визнано, що в тілесному, розумовому й моральному розвитку дитина має більш-менш чітко розмежовані періоди або ступені росту, що розвиток іде так, що дитина раніше використовує ті надбання раси, які є найстаріші, поступово переходячи до найновіших, наприклад, у тілесному відношенні від уміння керувати тілом до керування руками й ногами, від грубих рухів до дрібніших координованих рухів рук і пальців; у розумовому — від ґрунтовних розумових дій, як сприймання й пам'ять, до асоціювання й міркування; в моральному — від охайності й підкорення до альтруїзму й самопожертви.

Еволюційна теорія шукає залежності рухів, м'язів і нервової діяльності. А наука про дитину, базуючись на даних цієї теорії, намагається виховання молодшої людської істоти розбити на ясно виявлені періоди росту й розвитку її. Англійський патолог д-р Юлінг Джаксон у практиці лікування душевно хворих розбив нервову систему на три складові: перша — найнижча, це керування рефлексивними й невольними рухами; друга — вищими й складнішими рухами і третя — найвища, що є центром загальних і складних координацій. В патології цю теорію трьох періодів загально визнано при лікуванні епілепсії.

Але раз це може бути визнано для хворих, то чому ми не можемо прикласти її при вихованні здорових організмів, що нормально ростуть? Тим паче, що нині є величезний матеріал щодо вивчення дитини, який свідчить про розподіл росту й розвитку її на певні періоди і який визначає цінність їх для виховання людського індивідуума.

Виходячи з еволюційної теорії, ми можемо вважати гру за відлуння історичної діяльності до наших часів через низку поколінь, за інстинкт, що при певних педагогічних впливах перетворюється у вищі потяги, стремління й покликання, чим власне й відрізняється людина в своєму розвитку від тварини. Прості бажання гратися в руках умілого педагога стають базою звичок і інтересів вищого порядку.

Людина в своєму розвитку мусить пройти період гри для того, щоб удосконалити свою природу й підготувати себе для широкого фізичного, розумового, морального або суспільного росту й для набуття звичок, потрібних у боротьбі за існування. Період дитинства є періодом, коли людина через інстинкт гри набуває звичок до праці, одержує насолоду від неї. Цей зв'язок гри й праці мусить знайти кожний вихователь, мусить використати гру як основу й базу всього дальшого існування в трудовій громаді людськості, виховати діяльного працівника, що створює культурні цінності.

Але перш ніж ми перейдемо до розгляду гри як основи праці, нам треба переглянути ті теорії гри, що до цього часу виникали при вивченні як самої гри, так і значення її для людської істоти.

І. **Теорія відпочинку** є найстарішою теорією, що розглядає гру як відпочинок, фізично або розумово, стомленого організму. Вона підкреслює те, що людина шукає в грі відпочинок від праці, від щоденних турбот. У розвагах, у грі людина ніби шукає відпочинок. Але факти життя не підтверджують цього. Так, діти, як і молоді тварини взагалі, найбільше граються зрання, тобто тоді, коли сон уночі зміцнив їхні сили, підвищив енергію. Правда, багато дітей люблять також гратися й увечері. Але коли ми маємо перше, то друге зовсім не підтверджує теорії. Далі, коли б гра була відпочинком, то діти не стомлювали б себе грою так, як це буває в житті. Примусьте дитину після рухливої гри прилягти або побути певний часу у спокійному, нерухомому стані, як її охопить міцний сон. Що гра не є відпочинком, видно хоч би й з того, що діти й молоді тварини грають цілий день зрання до вечора. До того ж чим молодший організм, тим частіше він вимагає відпочинку й навіть сну від самої гри. І тоді, коли гра справді є лише грою без усякого спеціального завдання (що характеризує собою працю), і тоді вона не є відпочинком, бо й така гра вимагає певної витрати енергії.

2. Теорія достатку енергії. Ця теорія висуває ту думку, що зібрана й не витрачена енергія шукає виходу й докладання. Дитина знаходить вихід цій енергії в безупинній грі, праці й розвагах. Отже, вважають, що в молодій істоті витрати цього достатку енергії виявляються по створених природою шляхах у мозкових центрах. Та наскільки це властиво тваринам одної породи, як собаки, коти, кози тощо, де справді кожна порода грається одноманітно згідно з тим інстинктивним нахилом, що відповідає її майбутньому виду існування, настільки цього не можна сказати про людину. Кожна дитина грається індивідуально, особливо, і зовсім не завжди повторює звичні рухи. І далі, коли б теорія достатку енергії обумовлювала гру, то діти гралися б тільки після сну, після відпочинку. Але це не завжди так — діти граються й під час утоми (після серйозної праці, фізичного й розумового напруження). Ця теорія не пояснює так само й того, що діти після тяжкої хвороби ще в ліжку граються, хоч тут ніяк не можна говорити про достаток енергії, достаток сил.

Звичайно, достаток енергії дає можливість проявлятися дитині в іграх і заняттях, подібних до гри, але це зовсім не значить, що тільки достаток енергії спричиняється до того, що дитина грається. І таким чином, ця теорія не пояснює нам гри й не вносить ясності в суть її, а тим паче не пояснює значення її для людини.

3. Теорія атавізму вважає гру як прояв у дитини діяльності минулих поколінь, що зберігається в ній згідно з біогенетичним законом, згідно з еволюційною теорією. Гра, на думку прихильників цієї теорії, є потрібною працею до повного знищення рудиментарних і нині вже цілком не корисних функцій. Стенлі Хол вважає, що цю працю дитина виконує подібно до «пуголовка», який рухає своїм хвостом, щоб він відпав. Ми вже торкалися частенько теорії еволюції розвитку. Однак для пояснення гри вона не підходить, факти говорять не за неї. Так, ігри не зменшують, а збільшують ті здібності, які знаходять місце в них. Невже тим, що хлопчик грається в суспільність, він може бути гіршим громадянином, або коли дівчатка граються в господарки чи в ляльки, вони будуть гірші господарки й матері. Ця теорія йде цілком урозріз з тим, що дала нам педагогічна, виховна практика; а саме характер гри в дитини завжди визначає ті властивості, які вона через працю намагається самовиховати й які досить часто обумовлюють її напрям у дальшому розвитку. Тому треба вважати, що ця теорія не може задовольнити нас ні як педагогів, ні як дослідників фізичного й духовного розвитку дитини.

4. Біологічна теорія великого значення надає інстинктам, через які людина й тварина взагалі в грі шукають пристосування до майбутньої діяльності. Спостереження над формами гри у дітей і молодих

тварин показують, що гра набирає тих форм, які має діяльність дорослих. З цього погляду ігри бувають різні в різних порід тварин; так, гра собаки й kota специфічно різниться. Пристосовуючи себе до характеру своїх майбутніх жертв, цуценята й кошенята користуються зовсім іншими прийомами, схоплюючи здобич. Причому кожному інстинкту відповідає яка-небудь гра. Згідно з цією теорією ігри є підготовчою працею до справжнього життя. У нижчих тварин ця підготовча стадія є надзвичайно недовгою; так, риби не потребують довго гратися, щоб бути цілком розвиненою рибкою. Чим вища тварина, тим спадкові нахили, інстинкти є менш сформованими й не можуть відразу виконувати своє призначення. Ці інстинкти треба розвинути відповідними працюваннями. Так, для кошенят і цуценят потрібно кілька місяців, доки вони стануть гарними собаками й котами. Діти повинні цілі роки витрачати на різні ігри, щоб не тільки вирости чоловіками й жінками, а й щоб бути суспільними особами. Таким чином, ніби ігри й є призначеними для цієї мети.

Ця теорія має велике значення для педології і взагалі для виховання; але треба зазначити, що підготовчі працювання інстинктів не для всіх видів гри є збуджуючою причиною. Так, багато елементів нашого тіла є продуктом впливу зовнішнього середовища, що далеко не всі елементи його є у клітинці організму, який розвивається. Зміна оточення відбивається на будові тіла тварин: одні з органів тіла знищуються як непотрібні, і навпаки, з'являються нові, що їх потребує дане оточення. І ця теорія, що знаходить особливо багато прихильників, не зовсім задовольняє нас у поясненні гри та її призначення.

Таким чином, ми бачимо безсилля теорій з'ясувати ті закони, що керують підготовчим періодом людини, пояснити, що примушує дитину вибирати ті або інші гри, ті або інші рухи, ту або іншу діяльність.

Всі згоджуються, що людина в своєму розвитку мусить пережити дитинство, період примітивної діяльності, яка майже виключно пов'язана з фізіологічним ростом і розвитком організму, період невпинної роботи органів над своїм удосконаленням для поширення сприймаль, ідей і образів; період яскраво виявленого фізичного й прихованого для спостережень внутрішнього життя.

Цей період психологи назвали *періодом гри*. Термін, що визначає форму діяльності людини, але абсолютно не пояснює змісту цих форм, а скоріше затемнює їх. Наука констатує, що дитинство є періодом, коли людина силою діючих у ній законів готує себе (доступними для неї в цей період засобами) до серйозної діяльності в суспільстві, і що діяльність ця, на думку психологів, є гра. Але чому тільки гра взагалі й зокрема може бути тим засобом, так і не з'ясовано.

Однак те, що вивченню гри приділено так багато уваги й що їй присвячено надзвичайно багато літератури з часів Платона й Арістотеля, свідчить, що справді гра є тією природною здібністю, яка, переплітаючись з інстинктами, відіграє велику роль у вихованні дитини. За допомогою гри інстинкти утворюють звички, що замінюють собою інстинкти й що, як каже Джемс, переживають їх. Тому умови оточення можуть створювати сприятливі й несприятливі обставини для інстинктів. І ті інстинкти, що не мають виявів у діяльності дитини, зникають настільки, що потім, коли складаються сприятливі обставини, вже не вдається утворити звички. На гру ми мусимо дивитися як на фактор, що сприяє утворенню звичок. А через те, що гра охоплює собою всі емоції, почуття, думки, уяву, мову, вчинки, вона є конче потрібною для формування людини. Вона виховує звички не тільки до занять, які дають лише задоволення молодому організму (бігання, гра в м'яча, катання на ковзанах, гоїдалка тощо), а й до тих, що виховують звичку до діяльності, праці й насолоду від праці. Останнє зближає гру з працею, пов'язує їх, не розмежовуючи в дитинстві.

До розгляду педагогічного поєднання гри й праці ми перейдемо в дальшому розділі.

II

Коли ми від теорії гри переходимо до практики, для нас гра є тим законом природи, що примушує дитину витратити енергію фізичну й духовну в доступних для неї формах, щоб удосконалити свою істоту, пристосувати свій організм до життєвих умов, озброїти тіло певними пристосуваннями для боротьби за існування, поширити свої інстинкти через відповідну працю й таким чином настільки удосконалити організм, щоб він міг за всяких умов витримати силу обставин і, вільно пристосовуючи себе до них, удосконалюватися й набувати нових пристосувань.

Таким чином, у розуміння гри ми мусимо вкласти різні види діяльності, куди входить і праця. Але як? Яке місце в ній займає праця? Чи не покриває праця собою гру й таким чином, чи не розглядають всі теорії гри, власне, працю, яку ми умовно називаємо грою?

Справді, грою називають ту діяльність, в якій немає об'єкта або цілі, що має тільки задоволення від витрати енергії, має за мету саму цю діяльність. А чи є так справді в дитячій грі? Відповідь, що це є так, не задовольнить нас. Не задовольнить тому, що гру вважають первісною формою тієї діяльності, яка потім у дорослого виявляється в праці, тобто в такій формі діяльності, мета якої поза самою діяльністю.

Тепер запитаємо, а де саме та чітко визначена межа, коли гра стає працею, коли дитина ясно ставить собі ціль і через працю, планомірну працю, досягає її. Цієї межі ніхто з психологів установити не зможе. Але не краще стоїть справа, коли запитати всіх, хто додержує цього погляду на гру, а яким способом можна точно ствердити, що дитина не ставить під час гри собі певну ціль? Відповіді ми не почуємо.

А варто гра того, щоб з'ясувати, чи справді дитина грається задля неї самої, не ставлячи ніякої мети поза самою грою. Я, наприклад, стверджую, що, за винятком хіба просто пустування, всяка гра для дитини має мету і проводить її дитина в напрямі поставленої мети.

Я наведу приклад гри, що її так часто я зустрічав посеред школярів. Дівчинка років 9 пропонує своїм подругам гратися в «учительку». Все, сама назва «гратися в учительку» має в собі певну мету. Але ми простежимо ту діяльність, яку виконують діти і яка поєднана з ініціативою, їх колективною та індивідуальною творчістю. Мету для дітей поставлено, і ряд підготовчих трудових процесів спрямовано на цю мету. Діти обставляють клас: дістають лави, столи, дошку, книги, зшитки, пера, олівці, чорнило. Вибирають учительку (досить часто вчителькою бувають по черзі всі діти), яка мусить власною творчістю скласти лекцію й провести її; школярі докладають зусиль до того, щоб найкраще працювати, як справжні школярі. Хіба у всій діяльності немає мети або хіба окремі частини, що становлять усю гру, не мають поза грою мети? Звичайно, для дітей як уся гра, так і частини її мають цілі поза самою грою. Правда, вся гра виникає з того глибокого інтересу, що є рівноцінним інстинктові й що підлягає законам дитячої природи, але в ній не все проводиться тільки задля самої гри.

Я навмисне взяв приклад, у якому є надто прихована мета і для нас, дорослих, вона неясна. Проте весь процес гри переплетений із серйозною працею, часом інтенсивнішою за працю, що проводять вони в школі під тиском тої атмосфери, яка панує в цих установах. Я не вбачаю в тій і другій праці тої різниці, що є між грою й працею, або правильніше, яку хочуть провести між ними.

Коли ми спробуємо глянути на діяльність дитини не нашим поглядом, а поглядом дитини, то в грі ми побачимо серйозну працю. Ось сидить під час гри за партою шести років хлопчик і виводить літеру за літерою. Яка заздрісна ретельність, яка старанність у праці! Дивно, відкіля в цього карапузика стільки сил, енергії, стільки працьовитості. Він пише до повної втоми. «Марусе, — заявляє він, — я вже більше не хочу» (тобто не можу). Пора, час відпочити. Не менш години безупинної праці. Так, безумовно, втомлюються не в грі, а в праці, в справжній праці, від якої пучки й рука болять і після якої

хочеться зірватися з місця й поплигати, покачатися по траві або просто полежати. Все це є почуття, які завше бувають після справжньої праці. Так, дитина інакше й не мислить гри. Що з того, що назвали вони це грою, але проводили її, як справжню роботу.

Кожна гра є працею, є витратою енергії. І такий труд діти люблять тому, що він виходить з волі, а не зовні, що ціль його їм ясна в той час, як ціль праць, що їх дають зовні, досить часто їм неясна й незрозуміла. Наслідки їх праці-гри для них є певні й визначені, вони їх чекають, вони їх здобувають, їх воля є спрямованою із самого початку до певної мети. І коли ми, вихователі, не вміємо використати гру як труд, як певну працю, то це не означає, що гра й праця не мають загальних основ у психології дитини.

При вихованні в дитині любові до праці педагоги до цього часу не використали гри в усій її могутній силі для формування особи, громадянина й працівника. Здатність знаходити радість у праці бере свій початок у грі. Чим більше дитина любить гратися, тим певніше, що вона буде любити працювати, бо в самій грі для дитини лежить серйозна праця. Інакше бути не може. Її примітивізм, її прості розуміння, її некоординовані рухи надають праці дитини ознак гри, бавлення. Але форми її гри набирають форми майбутньої праці.

Коли ми порівнюємо ті переживання радості й задоволення, що їх дають гра й праця, ми не побачимо відмінності. Так, і в грі, і в праці (коли остання є «прокляттям» наших індустріальних робітників) є, по-перше, задоволення від зусилля й докладання своїх здібностей як фізичних, так і духовних; по-друге, досягнення, особливо коли є суперництво; по-третє, співробітництво; по-четверте, працювання в зручності, розумінні й міркуванні; по-п'яте, можливість небезпеки, різних пригод, щасливих і нещасних випадків. Але тотожність гри й праці виявляється так само й тоді, коли вони пропонуються під час утоми або коли вони знесилюють індивідуума. Надмірність у праці й грі викликає незадоволення, знищення фізичної основи обох їх — задоволення, приємності, досягнення й тощо.

Далі, гра й праця так само є близькими в суб'єктивному відношенні до них. Гра, нав'язана дитині, перестає бути грою, задоволенням. Діти, перш ніж почати гратися, перелічують десяток різних ігор, доки виберуть ту, що для всіх підходить. Дитина завжди вишукує гру, що відповідає її стану. Працю, яку діти вибирають самі або яку вони люблять, виконують охоче, з насолодою; і навпаки, праця, до якої дитина ставиться негативно, ніколи не дасть їй тої насолоди, яку вона відчуває при вільному виборі.

Даремно гадати, що заміною праці грою й навпаки можна підвищити інтерес до них дитини тоді, коли і праця, і гра не виходять з внутрішнього задоволення, того стану душі, коли і праця, і гра наповнюють щастям і радістю.

Для педагога є важливим душевний стан дитини й не має великого значення визначення термінів гри або праці, стан, коли душа в своїх пошуках іде від одної істини до другої, коли цей хід не має зупину від радісного задоволення досягнутого. А це вихователь мусить закласти з моменту, коли дитина може відчувати це, і для цього використовувати і гру, і працю як рівноцінні для дитинства вияви діяльності.

Шкодить такому погляду те, що в звичайному вживанні розумінні ці два види діяльності є різко розмежованими і в них вкладено різний зміст. І цю різницю підкреслюють як батьки, так і вчителі. Як часто ми чуємо фразу: «Годі бавитися, йди попрацюй», фразу, направлену до дітей усіх віків. І таким чином з'являються різні погляди на гру й працю. Ніби гра є щось приємне, чим охоче займається дитина, а праця є чимось нудним, примусовим. Таким чином, з раннього дитинства праці надають чогось важкого, формального. В житті людини, в розвитку її організму діє закон поступовості. Ідеї в ній підлягають поступовому розширенню. Вони змінюються в змісті й розумінні. Тому ми стикаємося із періодами розвитку, які, починаючись з простих, конкретних, ідуть до складних та абстрактних. Інтереси йдуть у такому самому порядку; вони оживляють діяльність, надають їй радісності на всіх ступенях і поступово й непомітно перетворюють гру в працю й цим готують людину знаходити щастя й радість у праці дорослого, як вона дитиною знаходила це в грі. Особи, які проводять усе життя в праці, звичок до цього набули в дитинстві в грі.

Ми мусимо грі в вихованні надати інший термін, ніж це було до цього часу. Не можна допустити, щоб з переходом від дитинства до юнацтва діяльність, звична діяльність перестала давати радість та задоволення. Захоплення працею в дорослих є однаковим з захопленням дитини грою. І як гра для дітей є часто приємна сама по собі як діяльність, так для дорослих часто праця є приємною тільки як діяльність. Мій знайомий не розумів того зауваження, що радість і щастя тільки в тій праці, яка має певну мету, певне досягнення.

«Для мене незрозуміло», — зауважував він, — чому праця сама по собі як діяльність не може людину задовольняти. Я, наприклад, люблю працювати, люблю наповняти всі вільні хвилини життя працею. Вона дає мені радість, щасливе існування. Мною зроблені речі, дрібні, звичайні, мінімально корисні, не менш дають мені задоволення, як ваші вимучені й вистраждані з колосальною витраченою енергією

твори». Звичка до діяльності, рано виплекана в людині, стає другою її натурою. Таким чином, і праця не завжди потребує мати ціль зовні.

Такий погляд на гру в практиці освіти й виховання вже давно існував. Так, ми бачимо в нових школах застосування гри поряд з працею або де під назвою гри прихована справжня праця. В Америці ми зустрічаємо «Школи гри», які улаштовують під час літніх вакацій. Г. Джонсон¹ наводить бланки Андоверської школи гри штату Массачузетс, де зазначено ті заняття, які діти за своїм бажанням можуть вибрати, а саме: колекціонування, порання, малювання, заняття в полі, садівництво й городництво, ігри й забави на повітрі, майстрування, танці, музика, фотографія, плетіння, плавання, друкування книжок. З усіх перелічених занять тільки ігри й забави та танці можна віднести до гри, решта є серйозною працею, що вимагає не тільки фізичного, а й духовного напруження.

Коли ми переглянемо, як проводили заняття в цій школі гри, то бачимо, що навчання наповнюють праця, самодіяльність, виготовлення різних речей. Наприклад, найулюбленішим заняттям було теслярство. На лекціях теслярства виготовляли різні речі, потрібні для школи, майстрували ляльки, вішалки, пресувальні дошки та інші хатні речі, плели сітки, кошики, корзини тощо. Використовують у цих школах і колективну працю: будування хатки, вітряка, греблі та шлюзу для водяного колеса.

Колекціонування вело до вивчення природознавства. Вишукування різних порід метеликів, гусениць, риб тощо вимагало екскурсій, лабораторних занять, малювання, викреслювання й будування (акваріуми, віваріуми, клітки та ін.).

Садівництво й городництво вимагало фізичної праці й здобування знань, пов'язаних з культурою рослин тощо.

Відмінність цих шкіл була в тому, що тут уся праця виходила з інтересу й волі дітей і що справжня праця перепліталася з грою й забавами.

І це підвищувало в дітей цікавість та бажання працювати, інтерес до того, що створювалося. Таким чином, тут рівнобіжно виховували м'язи й розум, індивідуальні й суспільні інтереси. Педагогічна практика не розмежовує гру й працю, а пов'язує їх в одно нерозривне ціле, як ціла та єдина духовна й фізична природа людини.

І немає нічого дивного, що праця й ігри поступово завойовують собі однакове місце при вихованні й освіті, що вони є обов'язковим елементом шкільної праці і збирають біля себе щоразу більше прихильників між педагогами. В наступному розділі ми розглянемо ручну

¹ Джонсон Г. Игры и забавы в воспитании. — Ст.55.

працю та її значення в розвитку дитини, маючи на увазі те, що ручна праця є не самодостатнім елементом у вихованні, а що її вплив на виховання перебуває в прямій залежності від методичних підходів, від використання в ній того, що має в собі цінного й спільного з грою. В такому випадкові ручна праця в дитячих садках, тобто для дітей від 4 років, є цілком доступна річ; вона надає грі певної цілі й поступово привчає в грі вбачати серйозну працю, виховує звички, що в дорослої людини стануть звичками до праці, бадьорої, радісної, приємної праці.

Цінність гри залежатиме від вкладеної в неї праці; а цінність праці буде підвищуватися від кількості в ній гри. Це зовсім не означає, що вихователь мусить підсолоджувати працю грою. Нудна, неприємна праця від того, що ми назвемо її грою, не стане для дитини приємнішою. Тут важливо, щоб нахили до гри відповідно до періоду розвитку були використані з метою найбільшої їх користі у вихованні звичок до праці, щоб дитина в грі знаходила працю і щоб праця ставала грою. В умінні поєднати це методично й полягає мистецтво виховання.

III

Ігри належать до форми діяльності, частково пов'язаної з м'язовою діяльністю. Є ігри, що не вимагають праці м'язів. Фізична ж праця взагалі пов'язана з м'язовою діяльністю. Тому, коли ми будемо говорити про працю у вихованні, то маємо на увазі саме все те, що пов'язане з витратою фізичної енергії через працю м'язів. Причому ми не будемо розглядати тих методичних прийомів, якими або за допомогою яких може проводитися праця. Власне, справа в тому, чи буде працю проведено як гру, чи як серйозну роботу. Ми вже досить говорили про працю-гру, щоб знову повторювати це тут.

Наскільки ігнорували працю як виховний засіб, видно з виховання не тільки дітей нашої інтелігенції, а й дітей трудових мас у класовій державній освіті.

Дитину розглядали як особу, що складалася лише з інтелекту, і гадали, що лише цей інтелект шляхом працювань пам'яті і можна було розвивати. Зовсім не брали до уваги фізичний бік дитини, і вихователі недооцінювали ролі фізичної діяльності в розвитку інтелекту. Бай-дужість до другої частини, рівноцінної першій з погляду фізіології, була злочинною й з погляду батьків, громадянства та держави. І тільки дехто з вихователів намагався вводити в педагогічну практику й ручну працю; дехто з педагогів розумів велике значення м'язової діяльності, фізичних вправ для нормального розвитку дитини, для здо-

ров'я підростаючого покоління і вважав, що виховання й освіта без них проводитися не повинні.

Але треба зазначити, що консерватизм у цьому напрямі батьків і суспільства, що був раніше і ще має місце навіть нині, є трагічним для нашої молоді. Дуже мало в суспільстві знають, що ці форми діяльності дають людині більше, ніж прості працювання м'язів, що вони загострюють розуміння й роблять мислення тоншим і точнішим, впливають на характер, розвиваючи розуміння законів, що діють у цій діяльності. Навіть красу, естетичні розуміння дитина втілює сильніше при створенні красивих форм, аніж тільки при їх спостереженні. Значення таких занять, як теслярство, плетіння кошиків, будівництво, городництво, садівництво, квітникарство та ін., для виховання моральної, інтелектуальної та естетичної істоти дитини надто применшували в нашому суспільстві. Працю цінували тільки з погляду матеріального, й тому нею так нехтувала школа.

Розвиток спостережень та дослідів над ручною працею показав, що вона допомагає учневі набувати здатності міркування, потрібної для правильної оцінки моральних положень. Але головна цінність ручної праці полягає в тому, що дитина через потребу точно й вправно поводитися з матеріальними об'єктами своїх дій опановує через почуття реальність речей і розуміє необхідність у координації своїх рухів з природою цих речей. Окрім того, вона різко змінює обличчя наших дітей, які пройшли школу праці, порівнюючи з тими, що пройшли стару книжну школу. І не в напрямі здібніших у царині практичної праці, а у формуванні нових громадян з іншим розумовим складом, що його досить яскраво змалював професор Джемс у таких рядках: «Праця в лабораторіях і в майстернях родить звичку до спостереження, дає розуміння різниці між вправністю й невиразністю, розуміння складності природи, а також само й того, що не досить абстрактних словесних визначень реальних явищ, які, раз відбившись у розумі, залишаються відомими на все життя. Вона розвиває старанність, бо коли робите яку-небудь річ, ви можете зробити її тільки або гарною, або поганою. Вона прищеплює чесність, бо, коли ви виявляєте себе, створюючи річ, а не тільки вимовляючи слова, вам неможливо за допомогою двозначності приховати свою невпевненість або неучтв. Вона розвиває звичку покладатися на самого себе; вона завше оживляє увагу й інтерес учнів і призводить до мінімуму дисциплінуючі функції вчителя». Це зовсім не те, що дає людині праця для ремесла, для витвору якої-небудь промислової спеціалізації, якої-небудь професії.

В ручній праці ми вбачаємо докладання всіх сил людини, вияв діяльності в сфері її внутрішніх інтересів, що беруть свій початок у дія-

льності оточення. Дитина переймає, повторює діяльність навкруги неї, і в цій діяльності знаходить задоволення та радість. Дитина бачить, як майструють воза, і намагається зробити собі возик; бачить, як обробляють город, і сама намагається обробити собі грядочку; вона використовує всякий матеріал: глину, пісок, трісочки, папір, камінці, цеглу та ін., щоб майструвати або будувати, може, в грубій, недосконалій формі, але творити, робити те, що вона спостерігає навколо, в діяльному живому оточенні. Тут дитина оперує не символами, не абстракціями, до яких вона не доросла, а самими речами, власними реальними чуттєвими сприйманнями. Всі її органи чуття беруть участь і занотовують ці сприймання як ясне, конкретне, нерозривне з нею та невідворотне. Сприймання і враження від оточення спонукають її до праці, до виконання й контролю. Переживання всім тілом, всією істотою того, що робиш, значно важливіше й цінніше, ніж тільки слухання й повторювання чужих фраз, слів, думок, чужих ідей. Співробітництво рук, ніг, плечей, спини, всіх почуттів з головою, з розумом є той ідеальний стан дитини, при якому виховання не тільки стає природним, але й надзвичайно корисним, радісним, повним щастя від повноти переживань і гармонії почуттів. Це є стан здоров'я фізичного й духовного, нормальні умови росту й розвитку. Дитина вимагає руху, вимагає діяльності, як вимагає її організм людини, що задовольняє живлення. Відсутність або недостача його відбивається зле на стані дитини. Фізіолог Нобер прирівнює потребу в русі до потреби в живленні. Він каже: «Недостача живлення й руху так само, як і хвороби, затримує розвиток»¹. Цей висновок Нобега, як наслідок дослідів над різного роду фізіологічними процесами при рухах, виправдує для педагогіки фізичну працю, що пов'язана з діяльністю всього організму й обумовлює його здоров'я. Неврологія стверджує цю думку, зазначаючи, що ручна праця має величезне значення в розвитку рухових центрів мозкової кори. Ручна праця вимагає одночасно координації очей і рук, чуттів і рухів, що поєднуються між собою в частинах мозку й таким чином сприяють загальному поліпшенню організації мозку й загального розумового здоров'я. Різні види праці з психологічного погляду збуджують ідеї, що мають велике значення в розвитку всяких складних розумових процесів. Думка й праця тісно поєднуються одна з одною й впливають на напрям та силу волі, що від цього здобуває міць та непохитність. Під впливом ручної праці м'який розум стає жвавішим, неглибокий стає гострішим. Давно вже лікарі й педагоги застосовували працю як ліки для розумово й мора-

¹ Hober. «Lehrbuch der Physiologie des Menschen», ст. 125.

льно відсталих дітей. Навіть при навчанні й вихованні ідіотів використовують працю як фактор, що дисциплінує розпорошеність думок та нескоординованість рухів.

Нам зрозуміла думка О'Ші¹, коли він каже: «Визнаючи можливу цінність навчання ручної праці, треба в той самий час визнати, що для того, щоб вона досягала цілі, таке навчання має бути погоджене в діях, а не в абстрактних міркуваннях або визначеннях». Він справедливо попереджує вихователів ручної праці не починати з логічних міркувань, що ще не набули ніякого смислу для учня на основі його власного досвіду й природжених інтересів. Не слід так само почина-ти з теорії використання інструментів; теорія тут, як і всюди, повинна бути значною мірою надбанням справжнього досвіду. Дехто з учителів ручної праці роблять поширену педагогічну помилку. Вони розробляють свій предмет, не рахуючись цілком із справжнім життям дитини. Вони починають з логічно простого й переходять до логічно складного, не звертаючи уваги на інтереси учня в різні періоди його розвитку. Спеціалісти кажуть, що при навчанні ручної праці, як і при інших заняттях, учень повинен ознайомитися з елементарними фактами, а потім тільки він зможе зрозуміти складні речі. Дитина не вміє користуватися інструментом при побудові коробки, доки не навчиться шляхом досить довгих вправлянь користуватися пилкою, молотком і гембелем; доки не дізнається, як робити малюнки для праці, одно слово, доки вона не охопить усі прості процеси, потрібні для створення всякої складної речі. «Ми гадаємо нині, — каже він, — що елементарних, формальних факторів краще всього буває не знати як окремих елементів, що вимагають спеціального навчання. Всі вони повинні бути злиті в одне за допомогою користування ними як одним цілим при виконанні чого-небудь, що вимагає прикладання їх в такому вигляді»². І свою думку він підтверджує поглядами сучасної психології, посилаючись на Кірпатрика в таких його думках: «В історії людського роду... люди спершу навчилися робити речі, а потім почали міркувати про те, як вони роблять їх; спочатку аналізували, щоб відкрити елементи, а потім визначали загальні закони, згідно з якими можна потім успішно виконувати дії, і такий порядок — природний в розвитку дитини... Це правильно не тільки через загальну тенденцію розуму розвиватися в такій послідовності, але так само й через те, що попередній досвід роду розвинув дуже певну систему відношень між різними стимулами й різними простими рухами, а та-

¹ О'Ші. «Роль активності в житті ребенка», ст. 67.

² О'Ші. «Роль активності в житті ребенка», ст. 69.

кож розвинув, хоч може бути менш певно, різні поєднання простих рухів і тенденцію до інших поєднань, потрібних для досягнення таких цілей, до яких люди часто прагнули в минулому. Коли навчання якого-небудь руху складається з того, що навчають кожного з його елементів зокрема, а потім комбінування цих елементів та користування ними, то тут не тільки порушують природний порядок, що спостерігається при досягненні якої-небудь мети, і не тільки неправильно скеровують увагу, але знищують те, що частково вже було досягнено за допомогою досвіду наших предків, тим часом, як цей процес у дійсності повинен був би удосконалюватися»¹.

Цей погляд О'Ші на ручну працю в тих її формах, яких вона набувала в старих системах виховання, цілком справедливий. Але ми маємо на увазі ручну працю не як спеціалізацію в тому чи іншому напрямі, а як таку форму діяльності, коли інтереси дитини збігаються з її працею, коли вона задовольняє нею як свої фізичні, так і духовні потреби.

В такій своїй діяльності дитина буде починати з простого, доступного й зрозумілого їй; знаряддя її будуть доступні її силам і координованим рухам, і від них вона переходитиме поступово в своїй праці до складніших знарядь. У даному разі розвиток зовнішній і внутрішній відбувається в повному погодженні. Дитиною в даному разі керує її природний розвиток. І нічого боятися того, що вона візьметься за надто складну працю, перш ніж визріє до неї. Раз є воля вибору, то цього не станеться. Інтереси дитини цілком підлягають законові розвитку та йдуть поряд з визріванням її організму. І вона береться за те, що доступне її розуму, її силам.

Тому не системи ручної праці потрібні при вихованні дитини, а праця на основі вільного вибору її організму, тобто тої волі вибору, що виникає з її внутрішніх інтересів, які йдуть у погодженні з її ростом і розвитком. І тут не місце створеним системам, а місце праці, що вкладається сама в систему, індивідуальну для кожної особи, по силах духовних і фізичних кожного періоду.

Праця як така не тільки створює цінності, вона дає задоволення й радість творчості. А творчість не можна вкласти в рамки систем. Не можна формальною систематичною працею привести до творчості, сприяти всебічному розвитку. Така праця, вкладена в систему, може створити техніку, привести до професії, до удосконалення у виготовленні речей, але не обумовлює широти й глибини творчості. Правда, така праця дає певні зручності, певну справність, удосконалення в обробці, але вона не дає безпосереднього багатства ідей, образів, багатогранності й різноманітності форм, фарб, ідей.

¹ «Education», розд. II.

Ручну працю та взагалі працю не можна вкласти в одну систему для всіх дітей, хоч вона й потрібна для всіх. Вона не може бути окремою дисципліною, а повинна своїми гранями торкатися всіх знань, стати основою знань. Інакше бути не може, коли ми свої педагогічні цілі поєднуємо з цілями дитячої людської природи.

IV

Педагогічна практика протягом століть, задовго до того, як педагогічна психологія дійшла до виправдання праці в вихованні дитини та до її кінцевої мети, здійснювала виховання дітей шляхом діяльності, власного досвіду, шляхом праці. Інтуїтивно новатори цього виховання намагалися змінити систему виховання й освіти так, щоб дитина в ній найбільше рухалася, найбільше виявляла активності, щоб дитина докладала духовну й фізичну енергію певною мірою при здобуванні знань. Їх голоси для захисту цієї вимоги лунали із завзяттям та ентузіазмом як гарячий протест проти байдужості батьків, суспільства й держави до становища дитини, до стану об'єкта виховних впливів зіпсованих і шкідливих систем.

Якими не сильними були ці голоси, якими не могутніми були їх докази за кінцеву мету виховання дитини згідно з її природою, вони давали надто мізерні наслідки в суспільстві. Надто було воно консервативне, надто спотворене традиціями та глухе до зойку й протесту дитини, до голосу педагогів. І нині, як і двісті, триста років тому, їх вимоги, їх протести все ще є доцільними, все ще є потрібними в нашому суспільстві. Все в житті змінюється, все набирає нових форм і взаємовідносин, і лише виховання дитини залишається в тому самому становищі. Над дитиною все так само панують традиції, все те саме нерозуміння цілей та завдань виховання затримує природний розвиток молодого покоління й не готує його до життя, не озброює його для боротьби за існування. Не створює з дитинства справжньої підготовчої школи й залишає людину без досвіду, без знань, без сили й волі, потрібних для вступу в суспільство як його рівноправного і рівноцінного йому члена. Не створює умов, за яких людина в період найбільшого й найчутливішого сприймання в своєму природному розвитку підготовлялася б до вступу в життя.

Мета суспільства й держави, як і мета їх освітніх установ, є створення й розвиток нових форм життя, що змінювали б суму добра й щастя та безупинно боролися б з впливами, що знижують життєздатність людини. А чи збагнули, чи зрозуміли цю мету наші батьки, наше

суспільство? Не тільки не збагнули, але навіть не підійшли ще близько до цього. Коли б було інакше, ми б не чули тих скарг батьків на нові домагання педагогів, на нові принципи, що висуває держава й нова педагогіка. Не народжувалися б з такими муками нові виховні ідеї, і не було б тої розбіжності в поглядах реформаторів із суспільством в питаннях освіти й виховання. Хіба не панує до цього часу в суспільстві рабство думки, рабство мислення? До нього привчають дітей. Немає в нашому суспільстві міцної волі мислення, все сковано залежністю і рабством, і це кладеться часом в основу виховання дитини. Немає свободи, нема й самодіяльності. Дитину з народження оточує коло вимог, що міцно тримають її в своїх пазурах усе життя. Все виховання зосереджується в передаванні своїх поглядів, переконань дитині в готових формах, не турбуючись про те, як вона їх приймає, що переживає при цьому і в що перетворюються вони в її душі, в її розумі. Жорстоко байдужи, злочинно нетямущі наші родини, наші батьки!

Їх вимоги якраз ідуть урозріз з вимогами дитячого організму. Над живою, діяльною, рухливою природою дитини висить погроза кари за цю жвавість, за цю рухливість. Її очі, вуха, руки, ноги, все тіло вимагає діяльності, а виховання так побудовано, щоб зробити дитину нерухомою, бездіяльною. Щоб ущерть налитися радістю, дитина кипить життям, вибухає рухами, жвавістю й діяльністю, а наші батьки впадають у розпач від невгамованої вдачі їх дитини. І замість того, щоб дати цим рукам, ногам, вухам, очам працю, скеровану на добро дитини, вони хочуть примусом утримати від руху й тим затримати її розвиток. Який трагізм життя в такій системі виховання! Яке колосальне убожество думки, розуміння своїх обов'язків перед собою, перед дитиною, перед суспільством! Але вона панує між нами як наша зла доля, як злий рок людськості.

А хіба є батько, що не хотів би бачити своєї дитини і розумною, і діяльною, і робочою? Звичайно, немає. Але так сталося, що разом із прагненнями просвітити розум дитини виховними прийомами, залишають розум її в бездіяльності. Дома і в школі не дають поживи її самостійній думці, не дають праці її розуму. Гадають, що вдома досить батьківського розуму, який є законом для дитини і єдиним джерелом пізнань, а в школі — книжної науки. Так сталося, що слова, фрази й сентенції замінили природу, живий світ оточення, власний досвід. Забули, що душа дитини, її моральні переконання стають міцнішими і набувають ґрунтовних основ не в словах, а в діяльності, в досвіді, в праці.

Досить часто ми зустрічаємо в наших родинях дітей, вихованих як тепличні рослини. Їх голови заповнені масою словесних знань,

а справжньої науки, що пройшла через працю всіх її органів, немає. Квола, безсила виходить вона на кін життя. Її волі не загартувала праця; її мораль не здобула ґрунту в її власних переживаннях, не набула міцних основ у попередній діяльності; її знання не пройшли через всю її істоту, а прийняті зовні; їх не перетравили тіло й душа, не перетравив розум. Нестала, боязка, неупевнена в собі, хитка виходить вона на життєвий шлях, і тут тільки здибує справжню школу. Але ця школа страшна, жажлива. Вона немилосердно перемелює людину в своїх жорнах. І людину без волі, без світогляду, без певних переконань, без сталих моральних підвалин, як тріску, кидає по хвилях бурхливого життєвого моря, і все в ній залежить од випадку. Це не творець, це не діяч, а забавка в хвилях життя.

Розуміючи всю безґрунтовність словесного навчання, Руссо в своїх виховних прагненнях хоче наділити свого Емілія не рангами графа, маркіза, а єдиним найкращим рангом ремісника. Цим він особливо намагається підкреслити те, що не титули, не ранги забезпечують людині волю, незалежність, а здобуті в дитинстві певні життєві знання, з якими людина входить в суспільство як корисний діяльний член його і які роблять її незалежною від різних випадків. Його вихованець не тільки знаходить своє місце й шлях у житті, але він знає собі ціну, знає свої сили. Знання його є невеликими, але впевненими, міцними й сталими і дають йому незалежність.

Любов батьківська мусить бути розумною й тішитися не сучасним у дитині, а майбутнім. І живучи сучасним дитини, завше мати перед очима її майбутнє. Глибока мудрість лежить в словах Фребеля, де він основи для виховання дитини бере в майстерні батька ремісника або в праці хлібороба. Оточення праці закладає в дитині потрібні трудові звички, любов і пошану до праці, а в школі вони стають вихідною базою дальших здобутків. Цим Фребель підкреслював, що людина, яка з наймолодшого віку здатна докладати всі свої фізичні й духовні здібності в природних обставинах працюючих батьків, здобуває просто знання, потрібні їй в подальшому житті. І що ці знання, як найміцніші, мусять розвиватися в дитині тим самим шляхом і тим самим методом, де *батько вчиться у сина, а син у батька*.

Велика залежність є між духовним і фізичним розвитком, між духовною й фізичною працею. В глибокій давнині люди пізнали це. Цілі виховні системи побудовано на цьому, але й по цей час ми не бачимо, щоб системи, що їх виплекали кращі педагоги всього світу, здійснилися в житті, настільки безпросвітна темрява панує в суспільстві щодо виховання молодого покоління. В той час, коли ми користуємося величезними благами культури, яка є здобутком колосальної праці всі-

єї людськості, праця не стала в суспільстві засобом виховання людини й не лягла в основу його.

Ми говорили про гру, яка є формою діяльності і яку не можна відокремити від дитинства. Виникаючи з внутрішнього задоволення й для цього задоволення, вона поступово з ростом і розвитком дитини вже перетворюється в працю, що здобуває цілі зовні. І гра як основа серйозної праці мусить бути нею і в системах виховання. Але це не означає, що гра сама по собі перетворюється в працю. Як дерево тої самої породи на одному ґрунті й за однакових умов буйно розвивається, дає багаті плоди в свій час, на іншому ґрунті й при інших впливах затримується в рості й дає запізно убогі врожаї, — так і гра: коли ми не створили сприятливих умов, щоб поступово перетворити гру в працю, коли не забезпечили низки систематичних впливів для цього, у дитини може не тільки затриматися цей перехід од гри до праці, а навіть зовсім паралізуватися, й тоді матимемо ту тепличну рослину, про яку ми вище говорили. Виступивши на арену життя неозбросна, вона мусить загинути для суспільства як корисний член і тим лягти на плечі його з усією вагою нікчемної людини.

Таким чином, ні батьки, ні педагоги не повинні відмовлятися від здійснення впливів, при яких формується придатна до праці людина, що вміє діяти й творити в середовищі даного суспільства. Психофізичні основи підказують нам напрям впливів і самі впливи. Це буде праця і звичка до неї. Остання повинна починатися з того моменту, коли скоординовані рухи дитини можуть робити щось доцільне, свідоме й розумне. Системою зґрунтованих на грі впливів треба виховати звички до праці. Щодо першого, то праця як основа знань про світ речей та оточення повинна бути базою дисциплінуючих впливів.

Головним стрижнем виховання мусить бути праця як фізична, так і розумова. Кожна з них для певного періоду має бути в тій дозі, що відповідає психічним інтересам, фізичному й духовному росту. А гру, в основі якої лежить справжня праця і прагнення до свідомої діяльності, ми повинні розглядати як дитячу працю, єдину доступну форму її в цей період розвитку людини. Тоді тільки ми зможемо уникнути тих колізій, що з'являються в людині, коли входить вона в життя чужою для суспільства й не здатною разом із суспільством набувати культурних цінностей, долати перешкоди, що ставить життя.

Ми в інтересах майбутнього повинні виховати стійких, мужніх у боротьбі, свідомих у праці членів нового громадянства, хоч би для цього довелось нам порушити погляди, що склалися в науці. Ми мусимо кінець кінцем вивести дитину з царства тіней у країну реальностей, у царство буйного й творчого життя!

Практична трудова педагогіка. Харків; Київ: Книгоспілка, 1924. — С. 14—30.

Комплексна система в нашому розумінні вважає за об'єкт своєї праці будь-яке живе складне явище, але таке, що у всіх перед очима, що дає жива дійсність завше складним і нероз'єднаним. Комплексна система складається з окремих комплексів, які є в житті і які вивчаються у взаємозв'язках між частинами явища, що являє собою комплекс.

Що ж справді таке комплекс? Слово «комплекс навчання» і «комплекс» з'явилося недавно і ще не встигло набути точності і ясності в своєму визначенні. Так, напр., *Ф.Ф. Красиков*¹ визначає його так: «комплекс — це є група об'єктів, що підлягає досвіду, група, яка об'єднана внутрішнім зв'язком і яка приєднується до деякої центральної ідеї, що являє собою ніби стрижень, або так би мовити хребет, навколо якого органічно й гармонійно поєднується весь матеріал, що вивчається. Комплекс припускає з педагогічного погляду всебічно життєве дослідження теми, підходячи до неї з усіх боків, намагається вичерпати тему в її головних «особливостях».

І далі пояснює, що до комплексного навчання придатні ідеї з ясно-раво-конкретним, гармонійно-згрупованим і розробленим змістом, або, як він називає... «ідеї-організми». Для цього комплексом буде в геології — про вулкан, про землетрус, у ботаніці — про квітку, плід, перехресне запилювання тощо, у звичайному житті — про самовар, настінний годинник, у фізиці й техніці — про парову машину, про залізницю, про колодязь тощо. Тема становить *закінчене ціле*, дає суцільне й окреслене знання про якусь річ. Розкиданості запобігає, на його думку, орієнтування на головну ідею та внутрішній зв'язок усіх складових частин комплексу.

*Г. Гордон*² вважає, що старе навчання повинно замінитися навчанням, побудованим так, що вивчається не наука, а конкретний життє-

¹ *Ф. Красиков* Сушність комплексного преподавания.

² *Г. Гордон*. Проблема комплексного метода.

вий матеріал, котрий розглядається як *комплекс* різноманітних явищ, що пояснюється різними науками в доступній дитячому розумінню елементарній формі. Весь зміст програми школи 1 ступеня розбивається на низку проблем, які й підлягають проробці протягом шкільного періоду. Береться, напр., проблема хліборобського знаряддя: на крицевому плузі дитина знайомиться з поняттям підойми, з поняттям криці, з поняттям продуктивної праці, з історією плуга од первісної сукуватої палиці і мотики; далі — проблема «хатні тварини»: тут дитина отримує знання про буйвола й верблюда, тут вона обчислює арифметично удій молока, потрібний корм, знайомиться з роллю гною при угноюванні ґрунту, дізнається про способи годівлі й експлуатації корови й коня в Швейцарії, Італії, Данії тощо, дістає елементарне уявлення про анатомічну будову й біологічні ознаки kota й собаки, коня, вівці й корови, врешті дізнається, що приручення диких тварин сталось не відразу, що корова й кінь первісної людини відрізнялись од сучасних своїх нащадків. Так розглядаються проблеми води, зоряного неба, будова людського житла, питання харчування й хвороб, елементарні питання суспільствознавства тощо.

*А. П. Пинкевич*¹ каже, що під комплексом ми розуміємо вивчення в школі будь-яких проблем або тем, складних явищ, що мають значення для вивчення з точки зору цілей виховання й освіти. При послідовному проведенні цього плану концентрації звичайну програму потрібно замінити низкою проблем або явищ, поєднаних загальною ідеєю, викладених у певній системі. Звичайно, ці теми або комплекси не можуть обмежитись рамками одної дисципліни, а охоплюють всі галузі знання. Так можна до комплексів віднести паровоз, і його вивчення приведе нас до найрізноманітніших питань. Коли ми почнемо розглядати його щодо матеріалу, з якого його зроблено, то ми, природно, прийдемо до ознайомлення з деякими даними з металургії, заліза, а також із залізними рудами й місцями їхнього залягання на земній кулі. Потім можна зупинитись на паливі та його походженні. Робота пари в паровозі дає нам можливість вивчити цілий розділ із фізики. Стан кочегара і машиніста нам доведеться також вивчити, а це вводить нас у певні проблеми тарифної політики, соціального страхування, робітничого руху тощо. Розповсюдження залізниць в світі, довжина залізничного шляху у кожній країні дає привід для розгляду цілої низки питань з економічної географії. Всі ці дані цілком уможливають застосування метричних методів, прийомів малювання, креслення, а також всілякі вправи з рідної мови.

¹ *А. П. Пинкевич*. Педагогика.

Звичайно, не кожний факт, не всяке явище придатне до такого центрального пункту вивчення. Адже ж можна було почати дослід з грудочки шлаку і теж дійти до всіх наведених вище питань.

Комплекс вибирається такий, навколо якого зосереджувалося б вивчення різних питань природним закономірним чином, щоб це вивчення не було простою розмовою «з приводу».

*М.М. Рубінштейн*¹ надзвичайно теоретизовано підходить до поняття «комплекс». По-перше для нього до поняття «комплекс» потрібно додавати *життєвий*, цебто, щоб цей комплекс не тільки виходив з інтересів досвіду та переживань учнів, але й посилювався життєвою необхідністю, а звідси автор пропонує й друге: *життєво-трудо́ві вузли-комплекси*, що є не просто життєвим комплексом, бо останній не має в собі гарантій дитячого інтересу, захоплення й активності. *Життєво-трудо́вий* комплекс різко й чітко відрізняється від першого своєю реальністю, усвідомленою самими дітьми необхідністю, «реальною потребою в ньому або в зв'язку з ним». «Щоб зрозуміти це, — пише *Рубінштейн* далі, — треба тільки з'ясувати собі значення розумної вільної діяльності й діла. Вони завжди доцільні, а доцільність завжди виникає із свідомості справжньої потреби, остання зовсім зрозуміла, особливо для примітивної дитячої свідомості тоді, коли вона стала перед нами як конечність, обґрунтована реальною життєвою потребою. Не важно, чи буде це Москва, колодязь, театр, фантазія тощо. Важлива реальна потреба, здатна виявитися в трудовому напрямі, цебто таке джерело, яке зачіпатиме не тільки око (спостережливість) і розум (спостережливість, цікавість, взагалі пізнавальна функція), але головне й насамперед почуття й волю, руку і серце. Адже ж уже відчуття, напр., холоду, і потреба розпалити вогонь і зогрітися може дати найживішу спонуку життєво-трудо́вого комплексу, як і потреба зварити картоплю й задовольнити почуття голоду».

М. Рубінштейн гадає, що потрібно в оточенні шукати вихідну точку, а не намічати заделегідь системи певних комплексів. «Може, в данім містечку, — пише він, — селі або районі визріває яке-небудь більш-менш велике, всіх хвилююче питання, що захоплює й дітей, звичайно, й вони не залишаються осторонь. Коли діти не ввійшли в цю життєву потребу досить глибоко й гаряче — припустимо навіть такий випадок, — можна непомітно відкрити їм потроху справжню картину, допомогти частково виявитися цій реальній пеку́чій для всіх потребі й потрібно діждатися, поки в безпосереднім поєднанні з нею через своїх близьких діти відчують її як свою власну потребу» тощо.

¹ *М. М. Рубинштейн. Жизненные комплексы в трудовой школе.*

На загальній Нараді дітей і керівників з'являється піднесення у бік активних кроків для задоволення даної потреби.

Чи буде це будівництво школи, організація бібліотеки, майстерні, городнього господарства, турботи про безпритульних дітей тощо — це вже другорядне питання; головне, щоб були піднесення і колективна радісна воля задоволити виявлену потребу. Коли це стане дійсністю, важливо зуміти розгорнути на цьому потрібну шкільну роботу, ні в якому разі не гублячи конкретної цілі, а навпаки, частковими досягненнями підносячи загальний дух і бажання.

На думку *М. Рубінштейна*, комплекси можуть бути найрізноманітнішими, і навіть один і той же самий комплекс може виявитися в рівних формах залежно від того принципу або вузла, на якому він створився, або від того центру ваги, що одержало від нього; напр., в хаті, що горить, центр ваги — загибель від огню; в хаті, що будують, — процес «хати», будова її; в естетичному інтересі — його форма і стиль. Важливо, щоб усе виникло з трудової потреби. Фактично життєво-трудова комплекс дасть міцний зв'язок з місцевим життям і місцевими трудовими інтересами; це *виникає з комплексу, що повинен захоплювати своїм характером справжню життєву потребу, а нею може бути тільки дана дійсність*. Таким чином, чітко окресленого поняття комплексу *М. Рубінштейн* не дає. Він говорить скоріше про ґрунт, відкіль поняття виникає, ніж про сам зміст його; тільки догадуєтесь, про що, власне, йде річ, можна скласти комплекс, але будова його не чітка й затьмарена масою екскурсій в царину педагогічної психології.

Багато ясніше розкриває поняття «комплекс» *Гус*¹. Під комплексом *Гус* розуміє конкретну складність явищ, узятих з дійсності й поєднаних навколо певної центральної теми або ідеї.

П. Блонський пояснює, що поєднання має бути навколо явища, яке справді можна вважати центральним з погляду його педагогічної вартості і його значення та відповідності дитячій активності. У світі є безліч явищ, більш-менш важливих із зазначених точок зору, і, звичайно, нікчемне явище може претендувати на становище центрального явища. Так, напр., такий комплекс, як «курник», є тільки дивним.

Осередкове явище за своїм значенням справді має бути центральним. Але цього замало. Центральна тема повинна бути актуалізована, цебто, висловлюючись простіше, бути такою темою, що могла б стати центральною для дитячої активності.

Такими загальними думками пояснюється «комплекс». Навряд, щоб педагогу-практику вони дали певний і сталий, ясно окреслений

¹ Методические письма. Письмо первое. О комплексном преподавании.

образ з точними межами й формою та змістом «комплекс». Сучасному педагогу зрозуміло, що він може й повинен брати за основу свого педагогічного процесу певну тему, яка охоплює явище або групу явищ, поєднаних цією темою, з самого життя або оточення дитини.

Але перед ним лежить схема комплексів, що становить план і програму його роботи в школі, чітко деталізованих словами поради́ника, а не тим оточенням, що мусить становити основу його праці, його педагогічного процесу. Звичайно, це не заперечує основної педагогічної думки щодо комплексної системи, але педагог не знає, як од явищ дійсності конкретного життя підійти до комплексів поради́ника. Як пов'язати їх у систему і як будувати самі комплекси за темою цього життя. Загальні фрази ГУСа й цілої низки авторів комплексної системи не дають будови комплексу, а коли дають, то настільки суб'єктивно і з таким розмахом, що учитель-практик безнадійно махне рукою і візьметься за стару «учобу», що хоч несправжня, зате певна.

Ми мусимо дати практику-вчителю зрозумілу формулу будови комплексу, якусь точну директиву, за якою він міг би будувати комплекс, коли дійсне оточення владно практикує свою тему, свій комплекс, і він буде змушений сам збудувати його, а також відмовитися від того матеріалу, що дає йому комплексна схема скласти програму.

Завдання складне і потребує спеціального розгляду. Тому ми беремо на себе сміливість лише поверхово накреслити головні пункти будов, яких, на наш погляд, треба додержувати, беручи до уваги й ті наші зауваження, які ми висловили в попередніх методичних листах. Вони будуть приблизно такі:

1. Явище або тема.
 2. Всі інші другорядні явища, міцно внутрішньо й логічно пов'язані з темою.
 3. Доступні елементи — явища для дітей даної групи.
 4. Глибина й охоплення комплексу, що обумовлюються знаннями й розвитком дітей.
 5. Суспільство, праця і природа та їх погодженість в комплексі.
 6. Формальні знання та погодженість їх з темою.
- Докладніше про цю схему ми поговоримо у наступному листі.

Народний учитель — 1925. — № 30, 21 липня. — С. 2.

БУДОВА КОМПЛЕКСУ (МЕТОДИЧНИЙ ЛИСТ)

У своїй статті «Що то є комплекс» (ч.29) ми обіцяли докладніше поговорити з приводу висунутих нами моментів будови комплексу. Їх шість: 1) явище або тема; 2) всі інші другорядні явища, тісно внутрішньо й логічно пов'язані з темою; 3) доступні елементи — явища для дітей даної групи; 4) глибина й охоплення комплексу, що обумовлюються знаннями й розвитком дітей; 5) суспільство, праця і природа та їх погодженість у комплексі; 6) формальні знання та їх погодженість з темою.

Чому ми мусимо детально зупинитись на цих методах?

Систему комплексів Порадника розраховано на нормальний навчальний рік, на нормальну школу з окремим педагогом для кожної групи, на місцевість або сільську, або міську. Через те, що більшість наших масових шкіл починають шкільний навчальний рік і кінчають його далеко не тоді, коли намічено Наркомосом, через те, що в багатьох школах на одного вчителя припадає по дві, а то й по три групи, а кількість учнів далеко перевищує норму, через те, що часто бувають різні епідемії й школа припиняє навчання часом на один—два і більше місяців, через усе це багатьом педагогам доведеться не тільки зменшувати кількість комплексів, а й перебудовувати їх та вводити нові, які могли б охопити й ті знання, що випали б разом із сезонним комплексом. От у таких випадках учитель мусить знати ті орієнтовні дані, що входять як обов'язковий елемент у будову комплексу.

1. Вибір теми мусить падати на ті явища, які не тільки близькі й зрозумілі дітям, а й які мають певну динаміку життя й певну життєву цінність, щоб діти розуміли їх практичну необхідність. При цьому вибирати потрібно те явище, в яке можна вв'язати як знання, так і матеріал, що намічено в Порадникові, в його комплексах. І далі, перебудовуючи як комплекси, так і систему їх, потрібно вибирати явища в певній логічній послідовності, щоб річний матеріал, як певна

програма навчання, так або інакше відбився в них. Тому педагогу не можна скеровувати свій план на життєві вузли — комплекси, про які каже М.Рубінштейн, щоб не привести школу до хаотичності, а навчання не зробити випадковим. План комплексів мусить бути життєвим, але не безсистемним. Мистецтво педагога полягає в тому, щоб дана тема була пов'язана з життям, щоб вона стала дітям близькою, зрозумілою, практично необхідною. І це не тяжко зробити, коли самі теми життєві й пов'язані з навколишнім життям.

2. Кожна тема або комплекс має головний стрижень, що є його основою. Наприклад, осіння праця селянина в комплексі «Осіння праця» становить стрижень його. Але вивчення самої праці не дає повноти явища, бо є ціла низка ще інших явищ, внутрішньо й логічно пов'язаних з ним; наприклад, форми сільськогосподарської праці (колективна та індивідуальна), участь дітей у ній, економічне значення її в житті селянина, врожай, збут, машини, явище в природі та ін. Зрозуміло, що, вивчаючи працю селянина, потрібно розглядати й інші явища, але щоб ці явища були органічною частиною основного стрижня, щоб не були вони приєднані за асоціацією та аналогією.

3. Будуючи комплекс і розгортаючи його, потрібно рахуватися з дітьми даної групи, цебто їхнім віком. Як відомо, інтереси дітей 8 років будуть не ті, що дітей 9—10 років, їх підхід до речей інший, глибина аналізу менша, ніж дітей старшого віку. І в той час, як діти першої групи будуть розглядати, скажімо, осінню працю селянина лише з боку виконання та її знарядь, діти другої групи можуть уже зацікавитись і тими ґрунтами, на яких оре та сіє селянин, тим або іншим збіжжям; діти третьої групи можуть уже зацікавитись проведенням низки дослідів з ґрунтом, зі складом ґрунтів, їх утворенням тощо. Тому, погоджуючи із стрижнем комплексу ті або інші явища, треба рахуватися з інтересами самих дітей: вводити лише те, що доступне даному вікові. Особливо уважно треба ставитись до цього при будові політичних комплексів. Наша мета внести більше свідомості в здобування знання. А ця свідомість будується на попередніх знаннях, на збудженні цікавості до нових на основі втіленого дітьми. І от тут діти перших двох груп повинні поволі підходити до цих явищ. Вони мають, так би мовити, набути відчуття подій спочатку через працю із старшими групами, беручи участь у підготовці до свят і в самих святах.

І лише на третьому й четвертому році навчання діти можуть цілком свідомо приступити до студіювання цих історичних подій.

4. Глибина й охоплення комплексу виникають з цих же причин — обумовлюються знаннями й розвитком дітей. Далеко не все слід брати з комплексів Порадника, якщо діти не підготовлені за обсягом

знань до того матеріалу, що подається в цих комплексах. Не можна наосліп іти за Порадником. Те, що доступне в добре устаткованій школі, те буде заважке дітям наших закутків по хуторах і слобідках з одним учителем на кілька груп, без приладдя, без необхідних речей для навчання. Мета школи — досягти максимуму того, що може дати вчитель за сучасних умов. А для цього й потрібно будувати комплекси компактно, стисло, щоб вони не розбухали, а давали в міру й відповідно до сил дітей. Інакше, коли не з початку, то в кінці року справа загальмується і тяжко відіб'ється як на інтересі й продуктивності дітей, так і на їхніх знаннях.

5. Найтяжчим для педагога масової школи є вміння в кожному комплексі відшукувати досить матеріалу за трьома напрямками: суспільство, праця, творення. Нам доводилось бачити у кількох учителів їх плани комплексів і розробку їх; з усього видно, що, пристосовуючи комплекси Порадника до своєї аудиторії, вчитель не додержував у них тої рівномірності й тої погодженості цих трьох напрямів, що обумовлюють собою найкращі результати. Найчастіше траплялось бачити, що кожний напрям розроблявся окремо й окремо студіювався. Очевидно, так зручніше педагогу-практику. Але, на жаль, не бачили ми синтезу, який міг би міцно поєднати всі напрями, виявити ту залежність їх, яка зумовлюється самим комплексом. Немає праці, що не мала б у собі суспільствознавчого елемента або до якого не приводила нас, також немає праці, що не виходила б з природи або не мала б у ґрунті своєму основи природних явищ та їх законів. Звичайно, розробляючи якесь одне завдання в комплексі, не завжди можна пов'язати (та дидактично не завше це й потрібно) зо всіма напрямками але в цілому комплексі кінче потрібно їх синтезувати, щоб вести дітей у розуміння зв'язку й внутрішньої залежності їх.

Справді, вивчаючи ґрунт, наприклад, діти всю увагу й енергію скеровують лише на проведення дослідів, на охоплення наукового матеріалу, на висновки із здобутого. Ув'язування суспільствознавства або праці людської тут буде заважати і носити надто штучні риси. А от, коли на основі вивченого ґрунту вони перейдуть до студіювання праці на ґрунті, тут широке поле для погодження всіх трьох напрямів. І взагалі, проробка комплексу дослідним методом буде більш корисна, коли не розширювати матеріалу для проробки, а лише привчати дітей синтезувати.

Звичайно, бажано, щоб кожне завдання мало характер закінчений, але треба це робити там, де воно просто й природно приводить нас до цього. В цьому моменті й криється вміння і здібності справжнього педагога-комплексника. І учитель повинен зробити все, щоб

окремі завдання й підтеми мали закінчені форми, як і сам комплекс. Це й потрібно брати до уваги при будові комплексу. Краще уникнути (коли, звичайно, це можливо) тих або інших підтем, коли вчитель не зможе використати в синтезі всі три напрями.

6. Важливим питанням сучасної масової школи є погодженість формальних знань і їх місце в шкільній практиці. Треба визнати, що справа ця надзвичайно ускладнюється вимогами освіти, а саме навчити дітей елементарної грамоти, певного мінімуму нормальних знань. Хоч Головсоцвих і зазначає, що цей мінімум «є ніщо інше, як витяги із комплексових програм» (Рад. Осв. червень — липень 1925 р. ст. 15); але коли школа не зможе пройти всіх комплексів, то це не значить, що цього мінімуму формальних знань не треба досягти або дещо з нього можна залишити не вивченим. Різниця між комплексною системою і формальними знаннями та, що ми вільні в цій системі перегрупування, а у формальних знаннях цих перегрупувань бути не може, тут сувора послідовність особливо в засвоєнні технічних навичок. Як же бути з цими знаннями, з технічними навичками, коли вчителю самому випадє складати свій план комплексів. У даному разі учителю слід дивитись на комплексний матеріал лише як на матеріал для вправ і засвоєння формальних знань. Коли так поставитись до цих знань, тоді погодженість стає простою і цілком доступною.

Ми знаємо, що без технічних навичок, без знань у мові й математиці ніяких розробок комплексів з максимальною користю для повноти знань бути не може. І чим краще діти технічно володіють формальними знаннями, тим швидше йтиме засвоєння комплексу, глибшим буде інтерес до науки. З цього зрозуміле й місце формальних знань у комплексній системі, зрозуміле й те, що для тренування в них потрібні певні години в школі, які не пов'язані безпосередньо з комплексом, але які виникають і підказуються самими комплексами. Звідси висновок, що матеріал комплексів добирається такий, який цілком доступний і доцільний для вправ при вивченні формальних знань, аби це не шкодило самій комплексній системі.

От коротко те, що ми вкладаємо в елементи комплексів. Далі ми перейдемо до розгортання комплексів і пристосування найкращого методу по наших масових школах.

Народний учитель. — 1925. — № 34, 25 серпня. — С. 2.

ДО РАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ОБЛІКУ (ЛИСТ ДО ВЧИТЕЛЬСТВА)

Одним з пекучих питань нашої шкільної роботи є облік праці та оцінювання здобутків її. Правда, для останнього вироблена центром схема обліку, що вносить якусь систематичність в хаос існуючого, але це лише формальний облік, так би мовити, зовнішній. Важливішим є те, щоб учитель міг сам себе, свою і роботу учня перевірити. А це вже справа інша, і тут одною інтуїцією не обійдеся. Її не досить, щоб виміряти те, що засвоїли діти, наскільки вони зрозуміли предмет і як далеко дійшли в техніці. Все це вимагає певної точності, певної об'єктивності, математичної визначеності. Без цього вся шкільна робота буде каламутною водою, в якій мало що побачиш, хіба формальний звіт.

Ясно, що така форма обліку не може задовольнити педагога, не може задовольнити й адміністративні органи. Ми мусимо шукати шляхи до повного й всебічного обліку праці, до вимірювання успішності учнів, бо це потрібно як для вчителя, так і для учнів та батьків.

Звертаючись до наукових матеріалів всесвітньої педагогічної літератури про облік успішності учнів, ми бачимо, що в деяких країнах, а особливо в Америці, широко використовується *метод тестів*. Оскільки це метод науковий, об'єктивний метод оцінки праці, ми не можемо його відкинути, не перевіривши в тому масштабі, який устанавлюється наукою про тести.

З певного часу почалась ця перевірка в РСФРР і в нас, але поки що ці досліді не вийшли за межі лабораторії. Врешті, 2—3 тис. учнів, що охоплено ними, не можуть дати нам певного стандарту для масової школи. За даними, що є в наукових джерелах, для встановлення стандарту треба мати кілька десятків тисяч формулярів. Американці припускають стандарти для шкіл окремих міст або невеликих районів з 5—6 тис. формулярів, але ці стандарти ніякою мірою не можуть використовуватись для шкіл усієї держави або округи.

Перед нами постає велике завдання, а саме провести ті самі тести одночасно *по всій Україні*. Зробити це жодна установа своїми силами зараз не зможе. Науково-дослідний інститут педагогіки в Харкові може взяти на себе апробацію тестів і підбиття підсумків зібраних

тестів, але провести їх *може й мусить лише масове* вчительство. Другого виходу, на наш погляд, немає, і тому закликаємо вчительство нам у цьому допомогти.

Але справа проведення тестів вимагає від експериментатора певних даних. І от, коли ми звертаємося до вчительства за допомогою в нашій науковій роботі, то мусимо вимагати певного добору наших співробітників. Цей добір повинно провести *саме вчительство*. Кожний педагог, що побажає нам допомогти, мусить знати наші вимоги, оцінити себе й свої умови праці, одверто сказати собі, чи придатний він до цієї роботи, й тоді тільки дати нам свою згоду.

Наші вимоги:

1. *Точно виконувати вказівки*. Особи, що проводитимуть тести, мусять точно додержувати вказівок і точно їх виконувати. Коли будуть будь-які відхилення від інструкції під час проведення тестів, то будуть відхилення і в наслідках, і здобуті бали не будуть мати цінності. Тестування є науковою роботою й повинне проводитися за науковими методами, а головна риса наукових методів — це точність. Останнє стосується слів, якими висловлюється наказ, часу, що дається для виконання, підготовки й попереджень учнів, модуляції якості голосу, зміни слів в інструкції. Досить сказати, що 1/4 хв. збільшення часу може дати ефект, який не можна враховувати, а, проте, він вплине на бал усього класу.

2. *Самоволодіння*. Учитель, що не має самоволодіння й урівноваженості, напевне матиме невдачу. Зайвий емоціоналізм не пов'язується з науковою точністю. Учитель, що дозволяє своїм імпульсам керувати учнями, що ставиться дуже чуйно до дітей і не може утриматись хоч від маленької допомоги, що більше думає про показовий бік учнів, а не про надійність тестів, такий учитель не повинен брати на себе цю відповідальну роботу.

Педагог, що не користується симпатією класу і якого клас боїться, або вчитель надто різкий у поводженні з дітьми може впливати негативно на клас під час проведення тестів. Навлаки, педагог з рівним характером, із самоволодінням є ідеальним експериментатором.

3. *Уміння володіти класом*. Порядок конче потрібний при проведенні тестів, як і при інших шкільних заняттях. Учитель, що не може підтримати порядок (дисципліну) в групі, не може успішно проводити тести.

Як бачите, наші вимоги доекспериментатора не виходять за межі якості справжнього, але звичайного педагога. Тому ми певні, що на наш заклик ми матимемо досить учительського активу, щоб нашу спробу масового експерименту провести в широкому масштабі. Це не наша особиста справа, а справа всього вчительства, що мусить само собі допомогти.

З товариським привітанням Я. Ченіза.
Народний учитель. — 1926. — № 43, 3 листопада. — С. 2.

РАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ОБЛІКУ¹. ПРОВЕДЕННЯ ТЕСТІВ

Вимоги, що ставляться методом тестів до тих, хто проводить їх, діляться на 4 головні групи: 1) здатність точно виконувати вказівки; 2) особиста урівноваженість і самоволодіння; 3) уміння володіти групою та відповідна обстановка.

1. Особа, що проводить тести, мусить мати твердість характеру точно виконувати вказівки. Той педагог, що любить виявляти свою індивідуальність, що ніколи не може робити, як усі роблять, вже не годиться для проведення тестів. Бо коли будуть якісь відхилення від інструкції під час проведення тестів, то будуть відхилення в здобутках і бали не матимуть цінності. Тестування — наукова робота й повинна проводитися за науковим методом, а головною рисою наукових методів є точність. Це стосується слів, якими висловлюється наказ, часу, що дається для виконання, для попереднього розподілу, для підготовки учнів, для модуляції і якості голосу. Зміна одного слова при виконанні інструкції або запитання щодо тесту може змінити всю ідею тесту. Відтінок голосу може підказати, натякнути на відповідь, дати ключ до такої відповіді чи стану, якого зовсім не мається на увазі. Незначне збільшення або зменшення зазначеного інструкцією часу може дати ефект, який не можна врахувати, а, проте, він вплине на бал усього класу.

Тому педагог мусить точно дотримати вказівок. Коли трапляються незвичайні ситуації, він повинен проводити тести точно за інструкцією. Коли ж при оцінці здобутків він не вірить у їх надійність, то мусить звернутися, виклавши всі обставини ситуації, до експерта для з'ясування. На випадок, коли такого немає, звернутися до автора.

Звичайний час для експерименту виконується до секунди. Голос рівний, в одному діапазоні, без виявлення емоційного хвилювання.

Все це свідчить про те, що до тестів треба готуватися. Потрібно старанно й уважно вивчати інструкцію. Вголос прорепетирувати текст, перш

¹ Див. Дод. №№ 45, 46, 47 і 48.

ніж з'явитись перед групою. Коли ж є можливість, то слід попрактикуватися на дорослих і самому зазнати цих вимірювань. Врешті, така підготовка повинна привести до *повного знайомства з тестом і всіма випадками при його проведенні*. Потрібно також вивчити розташування й розсаджування учнів, що будуть підлягати вимірюванню тестами.

Дуже гарний метод підготовки — короткий суб'єктивний іспит учнів за аналогічними лініями тестового вимірювання, щоб діти при звичаїлись до того виду питань або вправ, що будуть у справжньому тесті. Але при цих вправах треба старанно уникати ситуацій, що є в тесті, окрім загального розподілу й розташування дітей. В американських школах багато тестів нині складено з попередніми вправами, щоб дати дітям відомості про те, що від них вимагається в тестах. Використовуються вони як вступ. Вживаючи такі попередні вправи при тестах, педагог може бути певним, що уникає побічних факторів, які можуть негативно вплинути на результати.

2. Педагог, що не може володіти собою, невірноважений, напевне, матиме невдачу. Зайву емоційність не можна поєднати з науковою точністю. Педагог, у якого імпульс керує його поведінкою, який ставиться до учнів надто чуйно й турботно під час будь-яких у них вагань і труднощів при виконанні ними тестів, який не може утриматися від допомоги, дбає більше про показовий бік своїх учнів, а не про надійність тестів, такий педагог не може проводити тестів і йому не можна доручити справу. Педагог, що керується зазначеними тенденціями і не може виправити цих хиб, зробить погане ще гіршим. Те саме і щодо педагога, який не користується симпатіями групи або якого група боїться, який різкий у поводженні, з поганим характером. Він теж непридатний для проведення тестів, бо в такому випадкові учні не зможуть реагувати відповідним чином на тести.

І, навпаки, педагог з рівним характером, з великим самоволодінням у всіх відношеннях буде ідеальним експериментатором. Абсолютна чесність у намірах само собою зрозуміється. Та особа, що може шахрувати, непридатна зовсім до іспитів учнів за методом тестів.

3. Результати від тестів не мають значення, коли група не підлягає контролю. Порядок конче потрібний при проведенні тестів, як і при інших шкільних вправах. Педагог, що не може творити й підтримувати порядок у групі, не може проводити тести успішності. Контроль мусить підтримуватись свідомістю й співчуттям групи намірам педагога. Учні дають кращі результати, коли виконують тести в нормальному класному настрої, несхвилювані й незворушені. Педагог, що вміє підтримувати належний порядок, при нормальному робочому настрої в групі, одержить точні й показові результати, які тільки можна бажати.

Тести не можна проводити, коли група збентежена якоюсь незвичайною ситуацією. Так, напр., день напередодні свят, ранок перед шкільною прогулянкою або екскурсією. В ці дні треба уникати проведення тестів.

4. Для проведення тестів потрібна спокійна обстановка. Коли класна кімната стоїть так, що до неї доходить шум ззовні, то для проведення тестів краще замінити її іншою кімнатою, більш спокійною. Заміна кімнати не є таким серйозним фактором, як, напр., шум. Тести не слід давати, коли в цей час інші групи роблять перерву, це впливатиме на роботу групи. Треба уникати перерв під час тестів. Не слід починати проведення тестів, коли ви чикаєте якихось подій, що можуть примусити скоротити роботу або взагалі заважати їй. Це все може відбитись на наслідках як індивідуума, так і групи. Тести настільки важливі, що не можна проводити їх при будь-яких обставинах, що заважають роботі.

Потрібно уникати всіх факторів, що можуть викликати непотрібну напруженість. Присутність начальства може викликати подібний стан. У таких випадках треба прохати начальство не входити до кімнат. Чим менше будуть налякані учні важливістю тестів, тим будуть кращі результати.

Далі ми дамо низку типових тестів з читання й арифметики з метою познайомити з їх проведенням.

Читання є основним елементом педпроцесу в масовій школі. Тому не дивно, що на ньому найбільше зосереджується педагогічна думка. Він іде так. Спочатку дитина читає вголос, потім вона навчається читати про себе. Тут механізм читання відходить на задній план, а всю увагу відбирає схоплення думки. Таке схоплення може бути зведено до схоплення змісту слів, до схоплення розуміння цілих речень чи цілих параграфів або воно може бути комбінацією всіх цих факторів.

Треба зазначити, що важливе в читанні те, що як учень, так і дорослий більшу частину своїх знань одержує через нього. Тому успішність знань із суспільствознавства, географії, літератури залежить переважно від здатності розуміти текст друкованих сторінок. Навіть у такому предметі, як арифметика, читання є дуже важливим фактором. Др. Пауль Теорі показав фотографуванням рух очей під час читання арифметичних задач: виявилось, що значна частина труднощів у цьому предметові залежить від поганої техніки читання. Ясно, що учень не зможе розв'язати задачу, коли він не зрозуміє її змісту.

Тести бувають пристосовані одні до механічного голосного читання, інші — до вимірювання розуміння слів, речень і цілих оповідань чи уривків, треті — для оцінки реакцій при читанні про себе.

ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА В ЛІТНІХ ОЗДОРОВЧИХ ЗАКЛАДАХ (УРИВОК)

Мета і завдання

<...> Літо, перебування дітей на свіжому повітрі, наближення їх до природи створюють надзвичайно сприятливі умови для спостереження за явищами довколишньої природи. Відвідування лісу, парку, поля, річки, екскурсії, прогулянки, праця на городі, в садку тощо дають багато можливостей досліджувати, спостерігати й зафіксувати довколишній світ ширше і глибше, ніж це було в умовах праці в школі.

Натуралістична праця дітей на літніх майданчиках, що створюють потрібні умови для цієї праці, поглиблює і розширює матеріалістичний світогляд, набутий у школі. Нагромадження спостережень, фактів і досвіду з явищ навколишньої природи збільшить основну базу для майбутнього матеріалістичного світогляду, а в сучасному — привчить дітей до правильного пояснення природних явищ, звільнить їх від забобонів та закріпить реалістичний підхід до навколишнього світу. Поряд із цим поглиблюються, закріплюються освітні знання з кожної дисципліни, що діти при вивченні природи застосовують на практиці; біологічні, фізичні, хімічні, географічні знання, безумовно, знайдуть факти для свого застосування та виявлення в спостереженні, дослідженні.

Політехнічному вихованню як засобові готувати всебічно розвинутих людей, ознайомлених з найважливішими галузями виробництва, теоретично й практично має належати місце в побудові педагогічного процесу на літніх майданчиках. Діти прийдуть на майданчик з певним колом політехнічних навичок і вмінь, і за період літнього перебування на майданчику ці знання, навички й уміння треба розширити, закріпити й поглибити. І це виходитиме з основної освітньо-виховної настанови, якій буде підпорядковане політехнічне навчання.

«Політехнізм, — каже Н.К. Крупська, — це ціла система, в основі якої лежить вивчення техніки в різних її формах, узятих у її розвитку...». Сюди належить і вивчення «природної технології», як називав Маркс природу, і технології матеріалів, і вивчення знарядь виробництва, їх механізмів, вивчення рушійних сил — енергетики. Сюди належить і ви-

вчення географічної основи економічних стосунків, вплив засобів добування й оброблення на суспільних формах праці і впливу їх на весь суспільний уклад». Літні майданчики наближають дітей до «природної технології, — дають багатий матеріал для вивчення значення знарядь праці в боротьбі суспільства з природою, вивчення географічних основ економічних стосунків тощо, одне слово, політехнічне навчання має увійти в план роботи та в завдання цього типу виховних закладів.

Праця дітей у літньому закладі має відповідати віковій й силам дітей, їх розвиткові, виконуючи одну з основних вимог комуністичного виховання, а саме виховати в дітей свідоме ставлення до соціалістичного будівництва та класову непримиренність до наших ворогів. Тому суспільно-політичній роботі має належати відповідне місце в побудові педагогічної праці, уміння відгукуватися на різні політичні й громадсько-політичні кампанії, відповідно до того реагувати, як це належить свідомим учасникам соцбудівництва й членам соціалістичного суспільства. Літні заклади мають дати дітям широкі можливості широко виявити свої навички, уміння, активну свідомість.

Відповідне місце в роботі літнього закладу належить художньому вихованню. Музика, співи, малювання, ліплення, живе слово, інсценування розвивають творчість, ініціативу, дають певні емоційні переживання і тим сприяють загальним виховним завданням літніх закладів.

Було б не повним висвітлення завдань літніх закладів для дітей шкільного віку, коли б ми не сказали про значення їх для звільнення жінки від турботи про свою дитину, значення їх для зміни побутових умов, у яких живе жінка. Організація праці на нових соціалістичних засадах виробництва, залучення жінки до праці на виробництвах: заводах, фабриках, колгоспах, радгоспах, МТС і особливо в періоди сезонних робіт у сільському господарстві вимагає того, щоб у ці періоди жінка була майже зовсім звільнена від турбот про своїх дітей. Жінка — колгоспниця, жінка-робітниця не може залишати своїх дітей без організованого догляду.

Організація літніх майданчиків

Організація літніх майданчиків не є лише справою державних органів; як і справа виховання дітей взагалі, вона ж є справою всієї радянської громадськості. Самодіяльність трудящих мас у справі організації літніх майданчиків забезпечить виконання нашого плану культурно-освітньої діяльності цих закладів.

Кожне підприємство, де організовується літній майданчик, зацікавлене, щоб діти робітників цього підприємства були якнайкраще забезпе-

чені всім потрібним для виховання й здоров'я. Тому кожний фабзавком мусить не тільки асигнувати певні кошти, й сам має взяти участь у його організації, устаткуванні, постачанні, вишукуванні приміщення тощо.

Комсомол даного підприємства теж повинен узяти участь і залучити своїх товаришів до роботи й керівництва деякими гуртками дітей: авіогурток, кіно — й радіогурток, військової роботи з дітьми тощо.

Коли на підприємстві є школа або постійні дитячі установи, педагогічний колектив треба залучити лінією громадською до участі в роботі для організації його, порад, допомогти шкільним устаткуванням, педагогічною консультацією і безпосередньою роботою.

Чималу роль в упорядкуванні майданчика можуть відіграти піонерські організації, особливо для залучення неорганізованого дитинства до праці та відвідування літніх майданчиків.

У містах великі житлооб'єднання можуть також узяти участь в організації майданчиків, особливо їхні культкомісії, що повинні обслуговувати культурні потреби трудящих.

Місце майданчика

Для майданчиків слід вибирати громадські сади, сквери й місця, що мають насадження, як шкільні садиби, майдани. Звичайно, в містах підшукування таких місць — справа дуже важка, в селах — трохи легша. Але й там, і там треба докласти чималу праці, щоб можна було доцільно розмістити дітей і використати потрібні для роботи приміщення на майданчику. Вибираючи місце, треба зважати на основну вимогу, а саме гігієнічні умови місця. Це така важлива умова, що, вибираючи місце, краще потрібні консультація й поради санітарного лікаря.

Які ж вимоги ми ставимо при виборі місця для дитячого майданчика?

1. Місце має бути відкрите для сонця й захищене від холодних вітрів.
2. Поблизу має бути вода, річка, протічний ставок чи озеро. Бажано, щоб на майданчику були дерева.
3. Не обов'язково, щоб майданчик являв собою цілком рівну місцевість. Хоч, звичайно, краще, коли місцевість рівна.
4. Територія майданчика має бути поблизу від місця, де живуть діти.
5. Треба мати на майданчику на рівні паркану навіси, де б діти могли збиратися для ігор і занять під час дощу.
6. Коли майданчик улаштовується при школі чи клубі, то треба закриті приміщення пристосовувати так, щоб діти мали можливість під час поганої погоди (наприклад, тривала сльота) збиратися для тихих занять і ігор, а також улаштувати там їдальню.

Знайшовши місце, треба його спланувати згідно з тими завданнями, тим педагогічним процесом, що має організовуватися на майданчику. От основне устаткування, що треба планувати обов'язково.

1. *Ділянка для ігор.* Для ігор виділяється найбільше місця із старанно вирівняною поверхнею, без трави.

2. *Клубний куток* — призначається для розмов, розповіді, робіт з газетою, книжкою тощо. Місце для нього не треба вирівнювати чи бутити, це є зелена ділянка, покрита травою. Клубний куток устатковується лавами і столами.

3. *Город, квітник.* Плануючи майданчик, треба виділяти місце для городу, квітника. Вони потрібні для дослідження, спостережень і догляду. Для городу вибирається місце, добре освітлене сонцем. Навіть невеликий город може правити за джерело довгих і дуже цікавих спостережень, дослідів і дуже цінних практичних умінь і навичок, бути стимулом для організованої господарської праці.

4. *Куток живої природи* має велике виховне й освітнє значення. Куток живої природи з акваріумом і тераріумом надзвичайно цікавить дітей. Щоб доглядати його, треба ознайомитися з характером життя тварин, з їхніми властивостями й потребами, а це також будить спостережливість та турботу про них.

5. *Солярій.* Коли поблизу немає річки, озера, отже, купання та сонячні ванни в природних умовах неможливі, то бажано влаштувати спеціальний солярій. Місце для сонячних ванн має бути відкрите для сонця й захищене високим парканом чи муром від холодних вітрів.

6. *Душ і умивальники.* Бажано поблизу від солярію влаштувати душі для обливання дітей. Коли душі влаштувати не можна, то слід дістати барило і щодня туди наливати свіжої води. Дітей обливають з лійки.

Тут же влаштовується вмивальня.

7. *Метеорологічна станція* є однією із складових частин літнього майданчика з найпотрібнішим устаткуванням (флюгер, термометр, дошомір, барометр).

8. Можна, коли місце дозволяє, виділити площу для спортивного поля, для волейболу, баскетболу, для ігор у скраклі.

Устаткування майданчика меблями має відповідати кількості дітей та потребам, пов'язаним з навчально-виховною роботою на літньому майданчику. Насамперед столи й лави, де діти могли б їсти й працювати. Далі баки для кип'яченої води, невеличка аптека, умивальники, ящики для іграшок і приладів, вішалка для рушників і одягу. Далі потрібний посуд для їжі (чавун, каструлі, тарілки, ложки тощо). Потрібна білизна і шафи для неї. Для політехнічного навчання мають бути лопати, лійки, всяке начиння, олівці, папір, глина, мотузи, картон тощо, а також невеличка бібліотека.

Педагогічний склад і рада майданчика

Усі працівники майданчика — педагоги й технічний персонал — становлять колектив майданчика. Колектив працює регулярно за певним календарним планом. Колектив, окрім своєї щоденної праці на майданчику, виконує громадсько-педагогічну роботу, організовуючи батьківські збори і зв'язуючися з місцевими, професійними та громадськими організаціями.

Постійний і плановий зв'язок з людиною майданчик має, організовуючи при ньому *раду майданчика*. До ради входять представники партійних організацій: члени КП(б)У, комсомолу, підприємства чи організації, що обслуговується даним майданчиком, ватажок піонерорганізації, прикріплений до майданчика, а також представники від батьків.

Усією працею керує завідувач даного майданчика.

Режим дня

Для правильної побудови праці потрібно встановити твердий режим. Додержування правильного режиму фізично оздоровлює дитячий колектив. Приблизний режим дня ми подаємо для села, дачних місцевостей, для міста подаємо відмінності.

Для села

6—7^{1/2} год ранку — прихід дітей;

7^{1/2}—8 год «—» — умивання;

8—8^{1/2} год «—» — приготування чаю;

8^{1/2}—9 год «—» — чай;

9—10 год «—» — прибирання в приміщенні, екскурсії, політехнічна праця, ігри;

10—11^{1/2} год ранку — сонячні ванни, купання;

11^{1/2}—12^{1/2} год дня підготовка до обіду;

12^{1/2}—13 год «—» обід;

13—15 год «—» сон;

15—17 год «—» заняття;

17—17^{1/2} год «—» готування до вечері;

17^{1/2}—18 год «—» вечерея;

18—19 год «—» розмови й тихі ігри;

19 год «—» діти розходяться додому.

Для міста. Зміна в часі приходу, а саме — о 7 годині ранку, а далі весь режим залишається той самий.

Самоврядування дітей

Загальні збори дитячого колективу обирають раду, її комісії, затверджують план роботи й обговорюють усі заходи, що регулюють життя майданчика. Загальні збори відбуваються нечасто. На зборах обирається голова й секретар і постанови обов'язково фіксуються.

Рада обирається на загальних зборах на весь період існування майданчика. Вона складається з 7—9 чол. До ради входять обов'язково лікар, педагог і комсомолець. Рада безпосередньо керує життям і роботою дитячого колективу; розробляє правила спільного життя, плани роботи, обговорює поведінку дітей, розробляє плани громадсько-політичної роботи.

Члени ради розподіляють обов'язки між собою для праці в комісіях та керівництва поточною роботою майданчика. Один із членів ради веде щоденник життя майданчика.

Робочу частину становлять три чоловіки: зав. майданчика, один з дітей і лікар.

Основні комісії:

Господарська комісія складається з 3—5 чол.; на чолі її стоїть виділений член ради. Обов'язок господарської комісії — організовувати господарство майданчика: вона дістає продукти, обліковує їх, чергує в коморі та кухні, стежить за всіма хибам господарства і вживає заходів, щоб їх усунути.

Санітарна комісія складається з 7—9 чол.; на чолі її стоїть виділений член ради. Обов'язки її — стежити за санітарним станом майданчика та його приміщень, чергувати в спальні, їдальні тощо, організовувати громадсько корисну працю серед людності, виконувати саносвітню роботу. Під час екскурсій, прогулянок один із членів комісії призначається на санітара і має при собі похідну аптечку. Санкомісія організовує всякі розмови, лекції на санітарно-гігієнічні теми.

Агітаційно-культурна комісія складається з 5—7 чол. Вона керує агітаційною та культурною роботою, а саме: організація бібліотеки та її використання, клубної роботи; видання стінгазети; організація різних освітньо-виховних гуртків, усілякої дитячої праці; організація свят, зв'язок з місцевими освітніми закладами тощо.

Дитячі гуртки

Гуртки можуть бути тимчасові й постійні. Тимчасові організуються для виконання завдань з поточного життя майданчика: драматичні для інсценувань, кіногурток, що організовує кінолекції тощо. Постійні можуть бути — гурток електротехнічний, диткорівський і натуралістичний.

Для влаштування свят, вечорів, вистав треба залучати всіх дітей і проводити це за системою ланок чи загонів.

Стінгазета потребує організації редколегії з 5 чол., куди входять педагог і комсомолец. На редколегію покладаються такі обов'язки: організувати диткорів газети, збирати матеріали, давати певну тематику, планувати газету і випускати її приблизно раз на десятиденку.

Методи роботи

Обмежений розмірами методист не дозволяє нам розгорнути методи роботи з усіх її видів і форм. Тому ми розглянемо лише деякі з них і то лише схематично, гадаючи, що педагог сам зуміє розгорнути їх, застосовуючи в плані своєї роботи.

Експерсії до природи

Учні приходять на майданчик уже з деякими знаннями про природу. Улітку вони мають можливість через організовані експерсії та відповідні прогулянки поглибити й поширити свої знання. Є кілька метод для експерсій. За найкращу треба вважати ту, що дає більше можливостей для виявлення дитячої активності, самостійності. Роль керівника не тільки дати дітям знання, а й у тому, щоб поглибити цікавість до вивчення природи. Щоб збудити в дітей цікавість до природних явищ, даються їм посильні завдання з поясненнями, на чому слід зосередити увагу, що спостерігати, занотувати і як це робити. Учень мусить знати ті завдання, що його бригада повинна виконати (мусить знати точно свою роль у цілому процесі). Експерсія дає дітям конкретний матеріал, конкретні об'єкти дослідження, а побудована за цією метою праця виховає самостійність, розвине органи чуття, збудить бажання дослідити, поглиблено вивчити, поживавить роботу мислення, збудить нові й нові питання, що спонукають дітей знайти на них відповіді й тим розширити своє пізнання світу.

Підготовка до експерсії відіграє основну роль у досягненні найефективніших результатів від експерсії. Керівник експерсії мусить визначити насамперед мету експерсії, спинитися на певній темі. Звичайно, вивчення природи має бути пов'язане з тими чи тими завданнями соціалістичного будівництва. Таких тем ми можемо назвати кілька: 1. Шкідники нашого поля. 2. Шкідники наших лісів і садів. 3. Ліс і лісова промисловість. 4. Грунт і сільське господарство. 5. Птахи в сільському господарстві. 6. Бур'яни та як їх знищити тощо. Кожна така тема потребує того, щоб формою попередніх розмов з'ясува-

ти знання дітей з вибраної теми і скерувати цікавість дитячу на ті питання, що мають вони розв'язати на екскурсії.

Добираючи тему, треба зважати на те, щоб явище, факт і об'єкт не були надто малі, щоб вона захоплювала загальні широкі питання і одночасно зацікавлювала навіть малопідготовленого члена екскурсії.

Коли буде визначена тема й об'єкт екскурсії, керівник мусить на-самперед сам обстежити й вивчити на місці явище, факт чи об'єкт екскурсії. На місці спланувати всі ті моменти, на яких діти зосереджуватимуть увагу, чітко уявляти собі розташування бригад і їхню послідовну роботу. Без попереднього старанного обстеження не можна скласти реального плану для його виконання. Ми не кажемо про те, що можна не знайти того, що намічалось. Але керівник, потрапивши вперше в незнайому місцевість, розгубиться серед фактів, і авторитет його може звестися нанівець. І вся екскурсія буде знецінена.

Не треба боятися того, що керівник не буде достатньо компетентним в усіх питаннях для учнів на екскурсії: по-перше, знати все людина не може; по-друге, непедагогічно учителеві бути ходячою енциклопедією, до якої дитина, не бажаючи сама поміркувати, звертається. Тому не завжди слід квапитися з відповіддю, а скеровувати дитину, щоб вона сама дошукувалася розв'язання. Краще спрямувати дитину на дослід, спостереження, ніж відповідати на те, що може вона сама знайти.

Залежно від теми й об'єктів екскурсії треба мати ті знаряддя, що потрібні для вимірювання висоти, товщини, міцності, геологічних шарів або дерев, віддалі, розгляду дрібних речей, розрізування їх, копання тощо, одне слово, все, без чого не можна цілком виконати поставлене завдання. Перед екскурсією учні мусять добре ознайомитися з тими приладами, що беруть на екскурсію, та їх застосуванням, наприклад рулеткою, картою, компасом, лупою та ін.

Праця на екскурсії. Робота на екскурсії проводиться за планом і завданнями. Екскурсія до природи завжди будить найбільшу рухливість, активність і жвавість у дітей. І треба пильнувати, щоб ця жвавість і активність не звелися до пустувань. Запобігти цьому можна, по-перше, точно визначеними завданнями; по-друге, соцзмаганням між бригадами, хто акуратніше, точніше й своєчасно виконає свою роботу і, по-третє, правильним розташуванням сил і бригад.

Коли прихід до місця екскурсії втомив дітей, треба дати всім відпочити і тоді почати роботу.

Різні екскурсії мають різні завдання, але кожна з них має дати якісь матеріали; ці матеріали потрібно збирати уміло, деякі з них потребують попереднього ознайомлення. Ботанічні матеріали, приміром, що йдуть на складання гербарію, потребують уміння правильно взяти рослину з корінням, гілочками чи стеблом, квітами й плодами; скла-

даючи зоологічні колекції, треба знати, як давити комах, зберігати під час екскурсії тощо.

Опрацювання екскурсійного матеріалу займає важливе педагогічне місце в екскурсії. Діти виконали завдання (кожна бригада окремо і всі разом), тепер треба усвідомити загальну мету через опрацювання зібраного матеріалу; треба і сам матеріал упорядкувати. Не можна допускати, щоб зібраний матеріал був змарнований, тому остання стадія екскурсії є підсумком виконаної роботи і має дати певний педагогічний ефект, як це накреслено за планом екскурсії.

Екскурсія втомлює дітей і тому опрацьовувати матеріал не слід відразу ж, повернувшись з екскурсії. Слід обговорити з ними, що з ним треба зробити, і дати кожній бригаді завдання. Ми вже говорили, що кожна екскурсія до природи має освітній характер — вивчення й з'ясування основних законів сільського господарства. Тому опрацьований матеріал має ілюструвати й з'ясовувати те або те питання й бути корисним доробком дітей з вивчення місцевої природи. Матеріал цей треба так опрацювати, щоб його можна передати до музею місцевої природи або шкільного музею чи виставки.

Матеріали екскурсії можна використати для влаштування постійної виставки місцевої природи на даному майданчику і віваріуму, й акваріуму кутка живої природи і т. ін.

Прогулянка

Прогулянки є однією з різновидів екскурсій. Прогулянка повинна мати мету — куди йти і як її провести. Вона відбувається також за певним планом відповідно до сил дітей та їхніх можливостей.

Для екскурсії і прогулянок не можна брати багато дітей, максимум 50. Також не слід об'єднувати надто різних щодо віку дітей, щоб не дезорганізувати учасників. Менші швидше втомлюватимуться, а старші будуть цим невдоволені. Усіх дітей треба поділити на групи чи бригади на чолі з бригадиром.

Прогулянки можуть мати різноманітні цілі й завдання. Наприклад, обстежити яр, вивчити початок потоку, обстежити острів, ознайомитися з місцевими історичними пам'ятками тощо. Вони, як і екскурсії, потребують підготовчої роботи: обстежити заздалегідь місцевість, підготувати дітей, зацікавити їх, забезпечити дітей усім потрібним і дати всім бригадам завдання.

Закінчується прогулянка звичайно опрацюванням принесеного матеріалу; це будуть усякі малюнки, рисунки, описи тощо. З усього цього матеріалу можна скласти альбом, літературну працю та ін.

Розмови й відповідь. Ця форма роботи проводиться завжди після рухливих ігор, розваг, щоб дати в спокійних умовах відпочити дитячому організмові. Обидві форми праці мають бути в плані роботи на майданчику як обов'язкові і майже щоденні.

Розмови треба пов'язувати єдиною системою, щоб одна одну підтримувала своїм змістом, одна з одної виходила. Не можна, щоб такі розмови чи розповіді залежали від випадку або потреби, пов'язаної з тими чи іншими причинами. Розмова, як і розповідь, має освітній характер і служить засобом закріплення, поглиблення й розширення знань учнів, які вони мають або здобули під час тих чи інших екскурсій, розваг, занять або при спостереженні за суспільними і природними явищами.

Розмови ведуться у формі запитань і відповідей. Це можуть бути розмови про явища природи, життя тварин, суспільні явища, класову боротьбу, техніку тощо. Розмови мають виходити з роботи дітей на майданчику, тобто з програми тих знань, які діти здобувають у процесі всієї праці як попередньої, так і подальшої.

Переобтяжувати дітей розмовами не слід. Вони мають бути короткими й ґрунтуватися на конкретному матеріалі. Наприклад, темою розмови є гусінь. Тримавши в руках гілочку з павутинням і гусінню, керівник запитує:

— Де гусінь будує свій намет? Чому вона вибирає розвилки дерев? Чим вона живиться? Коли гусінь живе на дереві, то як далеко вона відходить від свого намету. Чи можна знайти будь-які сліди на тому шляху, яким рухається гусінь, ідучи по корм? З чого витканий намет? Яка відмінність між павутинням гусені й павутинням павука, що ми бачили на екскурсії?

Досить на одну розмову цих питань. Цю розмову можна закінчити пропозицією намалювати гусінь, а також дану гілочку з павутинням, листочками й гусінню.

Дальші розмови можна побудувати за такими темами: а) як росте гусінь, б) лялька, в) знищення гусені, г) боротьба в сільському господарстві з шкідниками.

Такі розмови слід проводити тоді, коли на майданчику діти систематично спостерігають за життям гусені. Багатим матеріалом для розмов може бути догляд за тваринами, вирощування рослин, їх культура, усе те, що пов'язане з поліпшенням сільського господарства.

Живі розмови можуть бути про грози (про електрику), зливи (про розмивання ґрунту, про яри й боротьбу з ними), на теми поточної політики та ін.

Розповідь, як і розмови, буває під час відпочинку, після рухливих ігор і розваг, переважно з художньої літератури, яка змістом своїм посилює

розмови, а інколи має й свою мету — висвітлити момент поточної політики, класової боротьби, соцбудівництва тощо.

Навряд чи треба говорити про те, що діти значно з більшою цікавістю слухають оповідання, коли їм розповідають. Головна причина, очевидно, в тому, що оповідач вільно оповідає, тоді як читець завжди пов'язаний текстом. На це повинен особливо зважати оповідач, вважаючи текст оповідання тлом, канвою для своєї творчості.

З аналізу тих творів, що подобаються при розповіданні, можна визначити такі основні якості: 1) багатство в творі дії, викладеної в певній послідовності; 2) простота змісту; 3) так звана кумулятивна побутова, тобто поступове нарощування змісту з періодичним повторенням.

Читацькі інтереси дітей змінюються залежно від віку й розвитку.

Цей факт треба враховувати. Молодші діти цікавляться простими оповіданнями про життя тварин, про прості побутові явища тощо. Діти середнього віку шукають оповідання з життя сучасності, боротьби, різних мандрівок, героїчних оповідань — особливо революційного й трудового героїзму.

Вибравши матеріал для розповіді, треба старанно його переглянути, щоб переробити й пристосувати для розповіді. Коли мова дуже важка, треба її спростити, непотрібні дрібниці викинути, піднести ті місця, на які треба звернути увагу дітей; скоротити розтягнуті місця оповідання; переставити дії в найкращому порядку. Треба дати кілька живих сцен і створити переходи, посилити динаміку оповідання. Схема для опрацювання може бути такою:

1) попередній етап у всіх випадках — аналіз оповідання.

2) Дальше завдання — скорочення довгого оповідання й доповнення. В обох стапах бажано зберегти:

а) струнку логічну послідовність;

б) єдність керівного погляду;

в) простоту мови.

Вимоги до оповідача. Оповідач повинен зробити центральною особою не себе, а зміст художнього оповідання. Він — не артист, грою якого діти мають зацікавитись. Оповідач є лише передавачем того, чим він хоче захопити слухачів. Його завдання — говорити про дію, а не грати її. Тому оповідач не може виступати на окремий кін, приваблювати увагу дітей до себе надмірною драматизацією, мімікою, жестикуляцією. Звичайно, ми говоримо про зайву драматизацію, міміку й жестикуляцію, певний елемент усього цього потрібний, інакше розповідь буде мертва. Оповідач мусить уважно стежити за настроєм аудиторії і, на випадок спаду уваги слухачів, має давати елементи, щоб посилити цікавість і увагу. Щоб зацікавити увагу аудиторії і, сказати б, заохотити слухачів, досвідчені оповідачі радять на цікавих моментах оповідання зупинятися, ніби оповідач забув, про що говорити далі.

Щоб розповідь яскраво проходила перед уявою слухачів, оповідач повинен *ясно й цілком* уявляти собі ту подію і осіб, про які він оповідає. *Він мусить уявляти, про що він розповідає.*

Розповідати треба не голосно, але так, щоб усі чули. Тиха, яскрава, спокійна, чітка промова оповідача, що знає свою владу над аудиторією, відразу досягає мети. Зайва голосна промова стомлює його самого, роздратовує й стомлює слухачів. Але, розповідаючи, треба думати завжди про тих, хто сидить найдалі. Дітей треба садовити півколом, у центрі якого стає оповідач.

Інсценування

Театральне мистецтво захоплювало й захоплює дітей. Майданчик може використати театральну творчість, але не у вигляді копіювання драмгуртків дорослих із старими формами замкненої театральної дії, а у формі масових інсценувань з участю всіх дітей і на злободенні теми. У підготовці до таких інсценувань мусять брати участь усі діти, вони мусять бути головними учасниками, виконавцями й навіть творцями.

Завдання керівника — дати тему інсценування, лозунг для нього, допомогти дітям його оформити, виправити можливі помилки, створити побудову.

Такі інсценування мають велике виховне значення: вони будять ініціативу, творчість, вигадливість, самостійність, примушують дітей глибше розуміти соціальні явища і поглиблювати взагалі свої знання, розширювати навички до солідарної колективної праці.

Політехнічні навички

Літній майданчик дає великі можливості дітям застосувати свої знання з політехнізму і набути навичок орієнтуватися в практиці.

Велике виховне значення мають усякі будівництва, наприклад пташника, приміщення для кролів; виготовлення усяких речей практичного характеру, як-от: ноші, всякі прилади для гри, лави тощо.

Чому ми звертаємо увагу на будівельні форми роботи? По-перше, дітям ясна мета, і мета ця має прикладний, корисний характер для потреб самого майданчика; по-друге, ці роботи цілком доступні дітям і не потребують складних інструментів; по-третє, вони потребують обчислень і застосування дітьми знань з арифметики, геометрії, фізики й хімії і четверте, мають взагалі освітньо-виховний характер.

Наприклад, будівництво пташника вимагатиме від дітей ознайомлення з нормами кубатури, які є і про які можна дізнатися або через екскурсію до птахівничого колгоспу, або з відповідної літератури. Архітектура їх відмінна від звичайних будівель, пристосована до типу птахів, їхніх потреб, гігієни й санітарії. Тому, починаючи будувати пташник, треба ознайомитися з архітектурними вимогами, щоб було все забезпечене для даного типу птахів.

Це одна сторона; друга — вивчення будівельного матеріалу і залежно від можливостей заміна одного матеріалу іншим, обчислення потрібного матеріалу та специфікація його розмірів, форм тощо.

Будівля потребує накреслити план, обчислити його розміри, використати знання з геометрії, арифметики, обчислити за масштабом, далі обчислити поверхню дахів, стін тощо. Усе це примусить дітей відновити свої знання і застосувати їх на практиці в конкретній роботі.

Матеріалом для будівлі може бути дерево і глина. З глини треба виробити цеглу або саман (цеглу, звичайно, лише висушену, не випалену). Питання, як зробити саман чи цеглу, примусить дітей зробити екскурсію на цегельню або вдатися до відповідної літератури.

Будування даху й стін потребуватиме умінь скріплювати сволюки, локви тощо; знову це вимагатиме, щоб діти або відновили свої знання, або вдалися до тесляра.

І так кожне будування, найменше розмірами, вимагатиме від дітей застосування своїх знань, закріплення їх і здобування нових. Будування, звичайно, має бути невелике, наприклад голубник, кролятник тощо.

Друге, не менш важливе для застосування політехнічних знань і навичок, — це город, упорядкування майданчика й догляд за ним та зберігання різних сільськогосподарських знарядь.

Упорядкування городу вимагатиме ознайомлення з городом у колгоспі, його організацією, доглядом за машинами та знаряддями; для планування посівів потрібні геометричні й арифметичні знання, щоб обчислювати й розмічати грядки, ділянки для овочів, обчислювати кількість насіння; ознайомлення з ґрунтом, угноєнням, ознайомлення з відповідною літературою.

Мета городу має як суто практичне значення — збирання урожаю, так і прагнення виростити найкращий овоч. Це дає дітям велику насолоду і будить велику цікавість до самої праці. Поряд із цим іде боротьба проти шкідників та посухи.

Перше вимагає від дітей уважно стежити за правильним обробітком землі й доглядом за рослинами, а друге — вивчити літературу про шкідників і засоби боротьби з ними, спостерігати за ними, вишукувати їхні гнізда тощо — усе те, що особливо цінне в навчально-виховній роботі.

Посуха примусить дітей улаштувати штучне зрошування. Поливати лійками довго і не завжди достатньо, а коли побудувати цілу систему зрошування, це дасть не тільки економію у витраті енергії, а й відомості, щоб ознайомитися з законами фізики, хімії, геології на практиці.

Поряд з городом на майданчику треба мати садок чи посаджені на межі дерева. Важливо, щоб діти мали можливість їх доглядати, часом обполювати, поливати, збирати гусінь і стежити за їхнім розвитком та змінами.

Праця на городі, у садку вимагає уміння користуватися знаряддям. З цим треба знайомити дітей, щоб вони не тільки знали їх призначення, а й користувалися так, як цього вимагає гігієна праці, знали робочу позу при знарядді. Окрім того, знаряддя потребує догляду, щоб не псувалося і завжди було в порядку. Це виховує з дітей добрих працівників, дисциплінує їх і готує з них справжніх будівників соціалізму. В цьому напрямі треба розвивати в дітей ініціативу щодо раціоналізації видачі й повернення знаряддя, здачі інструментів, догляду за ними, робити з них добрих господарників.

Догляд за тваринами треба поєднувати з вивченням їхніх властивостей, треба навчити дітей стежити за змінами щодо росту, вигляду, поведінки їх, обчислювати витрати на них і прибуток, додержувати норм живлення тощо.

Для раціоналізації господарства треба привчати дітей використовувати всякі рештки для годівлі і в той же час навчитися використовувати все, що дає дана тварина для господарства: пух, пір'я, гній тощо.

Використання різних матеріалів

Праця на літніх майданчиках у ясні, погожі дні досить легка і різноманітна. Дощ часто-густо порушує накреслений план. Під час дощу діти всі збираються під навіс. Такі моменти слід використовувати для різних політехнічних навичок, на роботи з дроту, соломи, трісок, трави тощо, а також використовувати конструкції, моделі машин тощо.

Дріт дуже зручний матеріал для роботи учнів, з нього можна робити спіралі, кільця, мірний ланцюг, трикутники й багатокутники, різні речі. Тому цей матеріал завжди має бути на майданчику. З інструментів досить мати гострозубці, плоскогубці й молоточок.

З соломи, стебел вівсяга, пирію можна плести брилі, кошики, тарілочки тощо. Дітям ця робота дуже подобається і цілком доступна для них. Потрібні матеріали діти можуть завжди зібрати під час екскурсії в поле, в ліс, на річку. З інструментів потрібна голка з нитками та прес, але можна обійтися й без них.

Глина — це багатий матеріал для ліплення. Ліплять діти охоче. Але керівник мусить не тільки навчити дітей копіювати тварин, машини, знаряддя праці, а й розвивати в них композиційні здібності.

Конструкції. Відома дитяча забавка «конструктор» дуже корисна щодо конструювання моделей різних речей і машин. Вона завжди захоплює дітей і приваблює їхню увагу до цієї роботи на досить довгий час. Її можна використовувати бригадами. Керівник дає кожній бригаді завдання і пропонує змагатися одна з одною. Але зловживати конструктором не слід, а треба давати бригадам тільки посильні завдання.

Технологія дерева. Маючи на майданчику комплект різних порід дерев, слід давати завдання з технології деревини, визначати вид деревини, з'ясувати властивості і можливості для використання у нашій промисловості. Робити це треба час од часу, під час екскурсії в ліс, парк, сад, даючи дітям запитання з технології дерев.

Уміння різати папір, картон. Щоб виготовити прапорці, плакати тощо, треба вміти різати папір, картон. Здебільшого наші школярі вміють це робити, принаймні повинні вміти. Коли вміють, треба стежити за тим, щоб додержували завжди правил. Коли ж не вміють цього робити, треба їх навчити і далі стежити за точним виконанням ваших вимог.

Для інсценізацій потрібні макети, моделі тощо. Все це може стати базою застосування політехнічних навичок і вмінь. Завжди треба вимагати, щоб речі робили точно, старанно, додержуючи точних розмірів і правильних форм.

Взагалі роботу на літніх майданчиках мають проводити організовано і з конкретними вимогами педагогічних, виховних завдань. Як ми вже й говорили, тут є лише відмінні форми роботи, а зміст виховання, його спрямованість і мета однакові, як і в школі.

Громадсько-політична робота

Працюючи на майданчику, діти не відриваються від громадсько-політичного життя міста чи села, радгоспу, МТС. Основною, корисною працею може бути участь дітей в оздоровчій компанії, а також участь у різних заходах місцевих рад щодо поліпшення побутових умов трудящих.

Приміром, навесні і влітку насаджують дерева у садку, на майданах, вулицях, у садах громадського користування. Праця на відкритому повітрі надзвичайно корисна для здоров'я дітей і сприяє органі-

зації, об'єднанню та усвідомленню заходів і значення їх для радянського соціалістичного будівництва.

Відкриваючи майданчик, керівник мусить заздалегідь дізнатися у відповідних громадських органах про заходи, в яких можуть взяти участь діти, і внести їх до плану роботи.

Добираючи ту або іншу громадсько корисну працю, треба дуже обережно ставитися до типу роботи (щоб вона не була шкідлива для здоров'я дітей), а також до навантаження дітей. Завдання треба брати сильне для дітей. Діти мусять лише допомагати дорослим, приміром, розмістити майдан, визначити місця під дерева, під час висаджування стежити за прямою лінією дерев тощо. На комунальних або колгоспних городах діти можуть сіяти й садити городину, полоти її, допомагати збирати врожай. Під час городньої праці можна провести й освітню роботу щодо організації городу й догляду за рослинами, пов'язавши з тими знаннями, що учні набули в школі. До таких питань належить:

1. Способи обробітку землі.
2. Угноєння — природне й штучне.
3. Ріст і розвиток рослин (записувати спостереження).
4. Засоби висівання.
5. Догляд за різними овочами.
6. Збирання урожаю.

Усе це ті роботи, що поглиблюють знання учнів, дадуть багатий досвід, на якому потім легко подавати нові знання з біології й ботаніки.

Улаштування метеорологічної станції на майданчику для загального користування трудящої людності. Можна налагодити зв'язок її з державною станцією масового спостереження погоди. Навколо цієї станції можна розвинути антирелігійну пропаганду, повідомляти щодня колгосп, радгосп і трудяще селянство про погоду тощо.

Масові дитячі свята. Треба дитячу організацію майданчика зв'язати з піонерськими організаціями і стежити за тим, щоб цей зв'язок був якнайтісніший за весь час перебування дітей на майданчику. Цей зв'язок взагалі допоможе ширше поставити громадсько-політичну роботу, а також сприятиме кращій організації дітей. Числа масових дитячих свят не визначаємо, це залежить від подій і поточних політичних моментів, але такі, як МЮД і МДР, треба обов'язково провести.

Щоб провести масове свято, треба зв'язатися з відповідними піонерськими організаціями і підготувати дітей до них. План підготовчої роботи обговорюється і складається разом з представниками піонерів днів за 15 до свята.

Програма свята розраховується не більше, як на 3—4 год. Добір місця й забезпечення всім потрібним (водою, прапорами, різним ка-

рнавальним оформленням тощо). Програма свята схематично може бути такою:

1. Вітальна промова керівника свята, що роз'яснює коротко й образно мету та значення свята (5 хв).

2. Привітання громадських організацій (по 3 хв).

3. Відповідь дітей і піонерів (3 хв).

4. Шиккування і похід дітей колонами під музику (10 хв).

5. Пластичні вправи, інсценізації, пісні тощо (1 год).

6. Перерва і підготовка дітей до масових ігор (10 хв).

7. Масові ігри, за віком дітей і по групах (1/2 год).

8. Загальні пісні, колективні вигуки тощо (1 хв).

9. Збір дітей, шиккування, демонстрація по вулицях (1/2 год).

Готуючись до свята, треба встановити певні умовні знаки (сигнали), розмітивши місця масових дій та розташування дітей. Особливо треба обмірковувати питання свята з гігієнічного й санітарного погляду. Коли свято влаштовуватимуть далеко, треба забезпечити дітей транспортом і з програмою треба ознайомити усіх дітей і навіть провести репетицію розташування, виконання плану, умовних сигналів тощо.

Робота в справі оборони країни. До цієї роботи треба віднести військове виховання й ознайомлення дітей з обороною країни. Завдання кожного освітньо-виховного закладу — виховати стійких бійців, що вміють захищати соціалістичну батьківщину пролетаріату.

Військова робота має полягати не в засвоєнні дітьми військової муштри. Роботу треба так побудувати, щоб діти набували військових навичок, ознайомлювалися з життям і працею Червоної армії, — здобували любов і готовність самому стати до лав вартових, що захищають соціалістичне будівництво, виховати особисті риси бійця, точність, ретельність, непохитність, рішучість, спритність, відважність.

Тут ми мусимо відмітити такі основні елементи військового виховання:

а) загальновійськова підготовка, до якої входять ознайомлення з умовами сучасної війни й оборони, з будовою Червоної армії, фізичне виховання;

б) муштрова й тактична підготовка, куди входять уміння швидко, чітко й організовано пересуватися, ознайомлення з військово-похідним життям, деякі тактичні знання;

в) стрілецька підготовка — розвиток спостережливості, уваги, спритності, уміння використовувати просте приладдя для стрільання. Діти старшого віку можуть вивчати вогнепальну зброю, але обов'язково під керівництвом спеціаліста;

г) ознайомлення з військовою технікою: способи зв'язку, телефон, телеграф, радіо, авіація;

д) воєнно-санітарна справа, до якої входять перша допомога, набування гігієнічних і санітарних навичок — і на майданчику, і під час екскурсій та прогулянок.

Ігри

Ігри — одне з основних занять на літніх дитячих майданчиках. Вони сприяють розвиткові організованості й дисципліни серед дітей та зміцненню їхнього здоров'я. До ігор треба завжди добре готуватися, добре обмірковувати порядок, місце і час. Основні вимоги до літніх ігор такі:

1. Гра має бути цікавою для всіх дітей, а не тільки для певних груп. Тому добір гри є складним завданням, особливо для малодосвідченого педагога.

2. Гра має бути масовою, з колективними рухами, щоб виховати організаційно-колективні навички.

3. Гра повинна бути жвавою, дієвою.

Дуже важливо перед грою зрозуміло й образно пояснити дітям її, точно розподілити дії кожної групи дітей в рамках загальних правил, яких треба суворо дотримуватися.

Вік, інтереси дітей та їхній розвиток беруться до уваги при доборі гри. З віком дитини збільшується витривалість організму, сила його, зростає спритність, уміння володіти собою, організованість, здатність до зусиль і стримання своїх рухів, бажань тощо. Відповідно до цього та залежно від складу дітей на майданчику і добирають ігри.

Складаючи план ігор на кожний день, треба дотримуватися основного правила: спочатку давати таку, що збере всіх дітей, але не стомить їх; потім дати гру, якою діти можуть захопитися, зацікавитися; далі давати найскладнішу та найсильнішу гру і наприкінці гру, що заспокоїть дітей.

Не слід давати багато і різноманітних ігор. Треба використовувати всі можливості гри в розумінні, творчості і самостійності поведінки, вправ і задоволення від неї. Не слід давати надто легкі ігри, але не слід давати й дуже складні. І в тому, і в іншому разі результати не будуть педагогічно повноцінними.

Для себе керівник мусить пам'ятати раз назавжди: не можна давати дітям тої гри, яку він погано знає і не певен у тому, що добре проведе її, хоч би вона й була цікава для дітей.

Відповідно до колективно-виховної мети ігор треба привчати дітей до різноманітних групувань під час гри. Треба стежити за тим, щоб не було постійних команд, а набирати щоразу нові групи, робити нові комбінації цих груп і команд.

Проводячи ігри, треба додержувати таких педагогічних вимог:

1. Широко сприяти виявленню дитячої самодіяльності, самоорганізації й самодисципліни в грі.

Але це не значить, що керівник зникає. Його роль організатора й керівника залишається в силі. Він утримує групу від неорганізованості. Широко сприяючи виявленню ініціативи й творчості дітей, він завжди утримує їх у рамках правил і порядку гри.

2. Вимагати від дітей гарного, дружного, точного виконання гри. Слід не догоджати дітям, а намагатися задовольняти справедливі вимоги.

3. Під час гри підтримувати в дітей ясне уявлення процесу гри і захоплення грою, зберігати радісний і веселий настрій.

4. Брати активну участь у грі як звичайний член, старанно виконуючи всі правила. Виявляти цілковиту щирість у ній.

5. Керівник повинен бути досить енергійний, уважний. Він мусить бути життєрадісним, витриманим, терпеливим, рухливим і упевненим.

Щодо керування грою, то тут основні вимоги такі:

1. Звертатися взагалі до всіх дітей.

2. Охоплювати всю групу дітей не тільки увагою, але й оком.

3. Ясно й чітко розказати гру.

4. Перевірити коротко, чи зрозуміли діти гру.

5. Спільно провести з дітьми потрібну для гри попередню організацію:

а) речей (м'ячі, пов'язки тощо); б) просторові (межі, лінії, кола); в) дітей (вибрати водіїв, поділити на партії тощо).

6. Підготовку провести швидко, чітко й не затягувати її.

7. Голосно й зрозуміло для всіх оголосити початок гри.

8. Під час гри стежити за ходом її, за виконанням її правил.

9. Спиняти гру на випадок порушення або неясностей, що мають значення для всієї гри.

10. Сигнал для зупинки давати не звуком, а повним умовним знаком.

11. Не зловживати зупинками. Дрібні порушення і неясності виправляти там, де вони сталися, не спиняючи всієї гри.

12. Чітко сповіщати про кінець гри.

13. Під час гри утримуватися від обговорення помилок чи самої гри, а зробити це після закінчення.

Усі ігри можна поділити на такі:

а) пластичні ігри (фізкультурні);

б) прості рухливі ігри (перетягування і боротьба партіями);

в) розвитку орієнтування (ігри із зав'язаними очима, біг у мішках, змагання на одній нозі, обома ногами через товаришів тощо);

г) складні ігри (ігри з політичної боротьби з класовими ворогами, війна тощо);

д) ігри у м'яч і з м'ячем, скраклі тощо. <...>

Пісні

Не слід виділяти з маси дітей хорові гуртки. Усі діти мусять співати пісні під час ігор, маршування, прогулянок, походу під час свят. Так, пісні не тільки пожвавлюють, підбадьорюють, але й організовують та дисциплінують дітей.

Пісні повинні задовольняти такі вимоги:

1. Пісня має бути бадьора, щоб підносити настрій дітей.
2. Пісня своїм змістом має відповідати нашим виховним завданням і бути зрозумілою дітям.
3. Мотив її має бути простий, розрахований на масове виконання і за ритмом придатний для маршувань.

Купання

Купатися влітку діти дуже люблять, але під час купання треба додержувати правил, бо порушення їх перешкоджає оздоровленню і загартуванню організму.

Чистота тіла є найважливішою умовою зберігання здоров'я. Пил і піт закривають найдрібніші пори шкіри і заважають організмові звільнитися від продуктів внутрішнього обміну речовин. Найкраще поступово загартується організм щоденним купанням і душами, які слід починати з перших теплих днів і продовжувати аж до осені.

Найкращий час для купання — час до півдня, але купатися дуже рано при великій росі й хмарному небі не завжди корисно, і тому краще в таких випадках утримуватися від купання. На початку залежно від температури повітря й води не можна залишатися у воді довше ніж 7—10 хв. У холодну погоду можна не переривати регулярного купання, обмеживши час перебування у воді до 5 хв, а потім, вийшовши з води, розтерти рушником тіло, одягтися та зігрітися рухами.

Не можна купатися зразу після обіду, треба почекати не менш як 2 год, а також не можна купатися спітнілим.

Після довгих прогулянок та екскурсій, при втомі й з гарячим тілом купатися не слід, краще дати йому охолонути на повітрі.

Колонії улаштовують переважно для дітей з виснаженим організмом, яким треба різними оздоровчими заходами зміцнити здоров'я, поновити підупалі сили. До колонії беруть дітей після лікарського огляду й добору. Тому набір дітей є одним з важливих моментів. Не можна брати хворих дітей. Педагогічний процес, його налагодження, завдання та організація лишаються ті самі, що й на майданчиках. Відмінні лише деякі моменти.

Добирати місце для колонії треба ще ретельніше. Безумовно, місцевість має бути цілком здорова, мати поблизу річку або проточний став чи озеро, кілька досить великих, чистих, з доброю вентиляцією приміщень, розташованих біля колгоспу, радгоспу, МТС або будь-якого підприємства, що переробляє сільськогосподарські продукти (млин, олійниця, молочарня тощо).

Устаткувати колонії набагато складніше, ніж літній майданчик. Діти повинні перебувати в ній не тільки вдень, але і вночі протягом двох і більше місяців. Тому обов'язково мають бути:

1. *Спальні* окремі для хлопчиків і дівчаток. Кімнати для спалень мають бути великі, сухі і з доброю вентиляцією. В спальнях, крім ліжок, невеликих столиків з білизною, не повинно бути нічого.

2. *Ізолятор* з двох кімнат — одна для лікарні, друга для ізолятора. Лікарня устаткована потрібною аптекою.

3. *Кухня* з верандою поблизу для їдальні. Кухню бажано відокремлювати від інших приміщень. Найкраще кухні влаштовувати у дворі під повіткою.

4. *Комори* — одна для продуктів, інші для реманенту.

5. *Клубні кімнати* треба влаштовувати в окремому приміщенні. Біля клубу влаштовують майданчики для ігор, спорту тощо. В клубних кімнатах треба мати шафи для бібліотеки, достатньо столів і лав, шафи для ігор, дошки для об'яв, шкільну дошку, ліхтар з діалопозитивами.

Розпорядок дня можна запропонувати такий:

7—8 год ранку — вставати, прибирати ліжка, обтиратися холодною водою, робити наснажну гімнастику.

8—9 — сніданок;

9—12 — екскурсії, прогулянки, громадсько-політична робота;

12—13 — сонячні ванни, купання;

13—14 — обід;

14—15 — тиха година;

15—16 — ігри й розваги;

16—17 — полуденок;

17—19^{1/2} вечора — клубна робота, екскурсії, ігри;

19^{1/2} — 20 — вечерея;

20—21 — тихі ігри, розмови, розповіді, пісні;

21^{1/2} — 7 ранку — сон.

Улаштування колонії на місці дає багато можливостей дітям узяти участь в упорядкуванні саду, городу, квітників, доріжок у садку, майданчиків для ігор тощо. Але все це треба проводити організовано за певним планом, не переобтяжуючи дітей.

Колонія має завоювати симпатію й добре ставлення до неї людності, як до організованого освітньо-вихованого марксо-ленінського закладу, а тому на громадсько-політичну працю треба звернути особливу увагу щодо пов'язання її з інтересами працюючої людності. Діти повинні поєднати свої знання з практичними й політичними завданнями села, колгоспу, радгоспу тощо.

Наприклад: а) залучати одноосібників до колгоспу; для цього поділовому поставити агітацію серед дітей одноосібників, влаштовувати мітинги, вечірки, вистави, присвячені колективізації, поширювати відповідну літературу тощо; б) брати участь у розв'язанні бойових господарсько-політичних завдань (косовиця, готування пару, поління техкультур тощо), вести роз'яснювальну роботу навколо цих завдань серед дітей і дорослих; в) ширше розгорнути культурно-побутову роботу: просування газет, книжок, провести роботу серед неписьменних і малописьменних, допомагати організації ясел, дитячих садків, майданчиків тощо); г) розгорнути агітацію за оборону країни через власну військову підготовку, знайомства з умовами сучасної війни й оборони, пропагувати ці знання серед дітей і дорослої людності.

От приблизно все те відмінне, що може бути в умовах праці літніх колоній.

Літні дитячі санаторії

Літні дитячі санаторії улаштовуються переважно для хворих дітей. Тому режим дня пристосовується до лікування дітей і освітньо-виховний процес лише вкрапляється в процес лікування, погоджуючи його щоразу з вимогами лікарського режиму, підходячи індивідуально не тільки до кожної групи хворих дітей, а навіть індивідуально до кожної дитини.

Хоч усі методи освітньо-виховної роботи в санаторіях залишаються тими самими, що ми пропонували для літніх майданчиків, але добір їх і форми залежать від стану й умов санаторного життя дітей. Наприклад, екскурсії й прогулянки мають бути короткотерміновими й неда-

лекими, ігри пристосовують до кожної групи дітей і лікарських вимог, масові ігри найменш доцільні, добір ігор завжди погоджується з лікарем. Щодо фізичної праці на городі, в садку, в куточку живої природи, то вона може бути зведена до мінімального напруження організму.

Освітньо-виховна робота залежить від стану хворих дітей і дозується за вказівками лікаря індивідуально для певних груп і навіть кожної дитини. Але там, де дозволяє стан здоров'я дітей і де є можливості, широко застосовуються усі подані нами методи й форми роботи.

Гадаємо, що на початку перебування дітей у санаторії освітньо-виховна робота проводиться в дуже вузьких рамках, далі, зі зміцненням здоров'я дітей, вона поступово розширюється, залучається більше дітей, приділяється їй більше часу.

Плани складають спочатку на короткий термін, індивідуально для кожної групи, потім ці періоди можуть бути довшими, але кожного разу зміст роботи, її форми й методи погоджуються з медичним персоналом санаторію.

*Педагогічна робота в літніх оздоровчих закладах. —
Х.: Рад. шк., 1932. — 24 с.*

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ ПОКАЖЧИК ПРАЦЬ Я. Ф. ЧЕПІГИ

Посібники

Проблеми виховання і навчання в світлі науки і практики (збірник психопедагогічних праць). — К.: Друкарня Першої Київської Артлі Друкарської Справи, 1913. — 156 с.

Вільна школа її ідеї і здійснення їх в практиці. — К.: Укр. шк. — 1918. — 72 с.

Письмо в школі. Методичний підручник для вчителя. — К.: Укр. шк., 1918. — 39 с.

Азбука трудового виховання й освіти. Основи організації трудової школи з методологією початкового навчання: Підручник для працівників різних установ соціального виховання студентів інститутів народної освіти і учнів педагогічних шкіл. — К.: Державне видавництво, 1922. — 146 с.

Практична трудова педагогіка. Методком Головпрофосвіти Наркомосвіти УСРР ухвалив як підсобну книжку для педагогічних учених установ. — Харків; К.: Книгоспілка, 1924. — 121 с.

Єгорова Л., Павловський В., Чепіга Я. Боротьба та будівництво. Рухомо-хрестоматія української сучасної літератури. — Т. I. — Харків: Держвидав України, 1928. — 18 с.

Методика навчання в трудовій школі 1-го концентру. — Харків: ДВУ, 1930. — 268 с.

Методика усної лічби та вправи у перших групах семирічки. — К.: Рад. шк., — 1930. — 18 с.

Педагогічна робота в літніх оздоровчих закладах. — Харків: Рад. шк., 1932. — 24 с.

Використання наочного приладдя при операціях з числами (перший концентр). — Харків: Рад. шк., 1932. — 27 с.

Методичні поради до Букваря для шкіл грамоти. — Харків: Рад. шк., 1934. — 36 с.

Методичні поради до роботи з «Читанкою» першого класу. — Харків: Рад. шк., 1934. — 39 с.

Підручники

Задачник для початкових народних шкіл. Рік 1. К.: Укр. шк., 1917. — 64 с.

Задачник для початкових народних шкіл. Рік 2. К.: Криниця, 1917. — 64 с.

Задачник для початкових народних шкіл з додатком практичних задач. Рік 3. — К.: Шк. підручник, 1918. — 96 с.

Арифметичні правила для початкової школи. — К.: Укр. шк., 1918. — 40 с.

Веселка: Перша читанка після букваря. — К.: Держвидав, 1921. — 128 с.

Веселка: Читанка. — 2-ге вид. — К.: Держвидав України, Рік 2. — 1924. — 224 с.

Задачник для початкового навчання в трудових школах. — Рік 3. — 5-те вид. — Х.: Держвидав України, 1924. — 98 с.

Знання в числах. Задачник для трудової школи. Четвертий концентр. Рік 4. — К.: Держвидав України. — 3-тє вид, доп., 1925. — 101 с.

Малеча Н. Чепіга Я. День 9 січня: Для шкіл, сільбудинків та ін. політ-освітніх установ. — К.: Час, Зб. № 5. — 1925. — 52 с.

Іваниця Гр та ін. Шляхом життя: Читанка для 6-7 груп трудової школи, робфаків, шкіл для дорослих і т. ін. / Гр. Іваниця, Я. Чепіга, Б. Якубовський. — К.: Держвидав України, 1925. — Ч. 2. — 256 с.

Життя та числа: Задачник за комплексами сільських трудових шкіл. Рік 3. — Харків: Держ. видавництво України, 1927. — 96 с.

Життя та числа: Задачник за комплексами сільських трудових шкіл. Рік 4. — Харків: Держ. видавництво України, 1927. — 116 с.

Життя та числа: Задачник за комплексами сільських трудових шкіл. Рік 2. — Харків: Держвидав України, 1928. — 92 с.

Статті

До національної школи //Укр. хата. — 1909. — № 6. — С. 337—339.

Вплив вулиці на виховання дітей //Укр. хата. — 1909. — № 10. — С. 553—557.

Грунтовні принципи нормальної школи //Світло. — 1911. — №1. — С. 3—7.

Увага і розумовий розвиток дитини //Світло. — 1911. — №1. — С. 20—33.

Педологія або наука про дітей //Світло. — 1911. — №5. — С. 4—9.

Л. Толстой і школа //Світло. — 1911. — № 5. — С. 20—30.

Народна освіта в Північно-Сполучених Державах //Світло. — 1911. — № 6. — С. 44—45

Психікофізіологічні основи правопису //Світло. — 1911. — № 9. — С. 61—71.

Народний учитель і національне питання //Світло. — 1912. — №1. — С. 15—25.

Брехливість у справі виховання //Світло. — 1912. — № 4. — С. 4—15.

Педагогічні журнали в Галичині //Світло. — 1912. — №4. — С. 61—62.

Страх і кара (Психолого-педагогічний нарис) //Світло. — 1912. — № 6. — С. 15—31; № 7. — С. 15—21.

Передмова до проекту української школи //Світло. — 1913. — № 1. — С. 30—37.

Проект української школи. Грунтовні постулати проєкта. Загальні завдання школи //Світло. — 1913. — № 2. — С. 31—41; № 3. — С. 14—30; № 4. — С. 12—29.

Читання з поясненнями в сучасній школі на Вкраїні //Світло. — 1913. — № 7. — С. 21.

Самовиховання вчителя //Світло. — 1913. — № 8. — С. 9—18. № 9. — С. 6—13.

Річевий (наочний) метод навчання //Світло. — 1914. — №5. — С. 28—39.

Уява і мислительна та творча діяльність дитини //Світло. — 1914. — № 9. — С. 13—40.

Соціалізація народної освіти // Вільна укр. шк. (далі — ВУШ). — 1917. — № 2, жовтень. — С. 74—83.

Завдання моменту //ВУШ. — 1918—1919. — № 3, жовтень. — С. 137—139.

Тимчасові програми для нижчих початкових шкіл на 1918—1919 шк. р. — 1918—1919 //ВУШ № 5, жовтень. — С. 291—297.

Школа й освіта на Вкраїні //ВУШ. — 1918—1919. — № 6—7. — Січень-лютий. — С. 60—64.

До трудової вільної школи //ВУШ. — 1918—1919. — № 8—9. — Березень-квітень. — С. 81—85.

«Трудова школа» П. П. Блонського//ВУШ. — 1918—1919. — № 10. — Травень. — С. 197—211.

Навчання грамоти без букваря //ВУШ. — 1919—1920. — № 1—3. — Серпень-жовтень. — С. 40—44.

Українське учительство в нових освітніх обставинах //ВУШ. — 1919—1920. — № 1—3. — Серпень-жовтень. — С. 84—87.

Школа в Західній Європі й Америці. Нова школа в Б'єржі А. Фарія (Бельгія) //ВУШ. — 1919—1920. — № 1—3, Серпень-жовтень. — С. 29—35; № 4—5. — Листопад-грудень. — С. 139—145.

Весняно-літній період в практиці трудового виховання //Радянська освіта. — 1924. — №3—4. — С. 26—36.

Віджили форми старої школи й нова трудова соціалістична школа-комуна // Социалистическая трудовая школа. — Бюлетень № 2. 1919, 25 липня.

Перший рік навчання в трудовій школі //Пролетарська освіта. — 1920. — №1. — С. 6—14.

Що то є комплекс //Нар. учитель. — 1925. — 26 лип. — Ч. 30. — С. 2.

Будова комплексу //Нар. учитель. — 1925. — 25 серп. — Ч. 34. — С. 2.

На прямий шлях (До сесії Держнаукметодкому) //Нар. учитель. — 1926. — 20 січ. — №3. — С. 1.

Від розмов до діла (з приводу дискусії про методи навчання)//Нар. учитель. — 1926. — 21 квіт. — №16. — С. 3.

Метод цілих слів чи звуковий //Народний учитель. — 1926. — 21 лип. — № 28. — С. 4.

Німе читання, або читання про себе //Народний учитель. — 1926, — 27 жовт. — № 42. — С. 2—3.

До раціоналізації обліку (Лист до вчительства) //Нар. учитель. — 1926. — 3 листоп. — № 43, — С. 2.

Успішність учнів і вчитель //Нар. учитель. — 1926. — 17 листоп. — № 45. — С. 2.

Раціоналізація обліку. Що то є стандартна міра //Народний учитель. — 1926. — 24 листоп. — С. 2—3. Дод. № 44, 45; — 1926. — 8 груд. — С. 2. Дод. 45, 46, 47, 48; — 1926. — 22 груд. — С. 2. Дод. 45—50; — 1926. — 29 груд. — С. 2. Дод. 45—51.