

Національна академія педагогічних наук України
Відділення філософії освіти, загальної та дошкільної педагогіки
Державна науково-педагогічна бібліотека України
імені В. О. Сухомлинського



Лариса Березівська

**Педагогічний дискурс про реформування
загальної середньої освіти в Україні
(XX – початок XXI ст.)**

Хрестоматія

Вінниця
ТВОРИ
2024

*Рекомендовано до друку вченою радою
Державної науково-педагогічної бібліотеки України
імені В. О. Сухомлинського,
протокол № 5 від 29 квітня 2024 р.*

Упорядник:

Березівська Л. Д., д-р пед. наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського.

Рецензенти:

Головко М. В., д-р пед. наук, професор, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогіки НАПН України;

Кравченко О. О., д-р пед. наук, професор, декан факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Міхно О. П., д-р пед. наук, старший науковий співробітник, директор Педагогічного музею України.

Березівська Л.

Б 48 Педагогічний дискурс про реформування загальної середньої освіти в Україні (XX – початок XXI ст.) : хрестоматія / Лариса Березівська ; НАПН України, Від-ня філософії освіти, заг. та дошк. педагогіки, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. – Вінниця : ТВОРИ, 2024. – 591 с.

ISBN 978-617-552-635-4

У хрестоматії представлено праці українських педагогів і громадських діячів, присвячені реформуванню шкільної освіти у XX – на початку XXI ст. у контексті суспільно-політичних, соціально-економічних, педагогічних трансформацій. Збірник надасть можливість поглиблено вивчати історію освіти України.

Видання адресовано науковим, науково-педагогічним, педагогічним працівникам, здобувачам освіти, а також усім, хто цікавиться історією освіти, зокрема освітніх реформ.

УДК 373.3/.5.014.3(477)"19/200"

© Березівська Лариса, 2024

ISBN 978-617-552-635-4

© ТОВ «ТВОРИ», 2024

National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Department of Philosophy of Education, General and Preschool Pedagogy
V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine



Larysa Berezivska

**Pedagogical Discourse on Reforming
General Secondary Education in Ukraine
(XX – beginning of XXI century)**

Chrestomathy

Vinnytsia
TVORY
2024

DOI: <https://doi.org/10.33407/lib.NAES.id/eprint/741965>

UDC 373.3/.5.014.3(477)"19/200"

B 48

*Recommended for publication by the Academic Council
of the V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine,
protocol No 5 dated April 29, 2024*

Compiler:

Berezivska L. D., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Director of the V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine.

Reviewers:

Golovko M. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director for scientific work of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine;

Kravchenko O. O., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Social and Psychological Education Department of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University;

Mikhno O. P., Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Director of the Pedagogical Museum of Ukraine.

Berezivska L.

B 48 Pedagogical Discourse on Reforming General Secondary Education in Ukraine (XX – beginning of XXI centuries) : chrestomathy / Larysa Berezivska; NAES of Ukraine, the Department of General Pedagogy and Philosophy of Education, V. Sukhomlynskyi SSEL of Ukraine. – Vinnytsia : TVORY, 2024. – 591 p.

ISBN 978-617-552-635-4

The chrestomathy presents the works of Ukrainian pedagogues and public leaders devoted to the reform of school education in the 20th and early 21st centuries in the context of socio-political, socio-economic, pedagogical transformations. The collection will provide an opportunity to study the History of Education in Ukraine thoroughly.

The publication is addressed to scientific, scientific-pedagogical, pedagogic workers, students of education, as well as to everyone who is interested in the History of Education, especially, educational reforms.

UDC 373.3/.5.014.3(477)"19/200"

© Berezivska Larysa, 2024

ISBN 978-617-552-635-4

© LLC «TVORY», 2024

ЗМІСТ

<i>Від упорядника</i>	12
Частина I. Вітчизняні педагоги та громадські діячі про реформування шкільної освіти в імперську добу (початок ХХ ст. – 1917 р.)	22
<i>Грінченко Б. Д.</i> На безпросвітному шляху. Про українську школу	24
<i>Чепіга Я. Ф.</i> До національної школи	34
<i>Єфремов С. О.</i> «Вони не просять...»	36
<i>Чепіга Я. Ф.</i> Ґрунтовні принципи нормальної школи	42
<i>Чепіга Я. Ф.</i> Народний учитель і національне питання	46
<i>Русова С. Ф.</i> Ідейні підвалини школи	54
<i>Чепіга Я. Ф.</i> Проєкт української школи	59
<i>Черкасенко С. Ф.</i> Те, без чого не обійде́шся	95
<i>Прокопович В. К.</i> Народна школа і рідна мова на Україні	97
Доповідна записка Міністерству народної освіти про українську школу	107
<i>Музиченко О. Ф.</i> Виховуючий вплив навчання	109
Частина II. Ідеї українських педагогів щодо розбудови національної системи шкільної освіти в добу Української революції (1917–1921 рр.)	121
<i>Редакція.</i> Нова школа в Українській Республіці	125
<i>Русова С. Ф.</i> Націоналізація школи	126
<i>Соколянський І. О.</i> На педагогічні теми	130
<i>Холодний П.</i> Єдина школа	134
<i>Чепіга Я. Ф.</i> До трудової вільної школи!	137
<i>Родніков В.</i> Ідея єдиної школи в своїм першій джерелі	143
<i>Камінський В.</i> З'їзд діячів середньої української школи	146
<i>Іваниця Г. М.</i> На порозі нової школи	152
<i>Музиченко О. Ф.</i> Реформа школи чи шкільна реформація?	161
<i>Музиченко О. Ф.</i> Питання про єдину школу на Україні	179
<i>Музиченко О. Ф.</i> До історії єдиної школи на Україні	183
<i>Русова С. Ф.</i> Єдина діяльна (трудова) школа	186
Частина III. Погляди українських педагогів на реформування шкільної освіти в умовах ранньої радянської доби (1919–1930 рр.)	191
<i>Грінченко М.</i> Колись і тепер	195
<i>Чепіга Я.</i> Азбука трудового виховання. Основи організації трудової школи з методологією початкового навчання	199

<i>Гарбуз Т.</i> Етапи в розвиткові комплексових програм	240
<i>Залужний О.</i> Метод тестів у нашій школі	248
<i>Іваниця Г.</i> Десять років роботи в справі викладання української мови й літератури	266
<i>Приходько А.</i> Українізація народної освіти	282
<i>Ряппо Я. П.</i> Народна освіта на Україні за десять років революції	288
<i>Скрипник М.</i> Народна освіта за 10 років	305
<i>Арнаутов В.</i> Проблеми загального початкового навчання на Україні	309
<i>Помагайба В.</i> Соціальне виховання та підготовка педпрацівників у новій системі освіти	320
<i>Ястржембський В.</i> Система освіти, її реалізація та далші завдання	324
Частина IV. Від знищення до відродження української педагогічної думки щодо шкільних реформ (1930–1991 рр.)	333
4.1. Еміграційний педагогічний дискурс	337
<i>Огієнко І.</i> Наука про рідномовні обов'язки	337
<i>Ващенко Г.</i> Проєкт системи освіти в самостійній Україні	343
4.2. Радянський педагогічний дискурс	353
<i>Хоменко Г. С.</i> Здійснення загального обов'язкового навчання	353
<i>Сухомлинський В. О.</i> До питання про організацію шкіл-інтернатів	357
<i>Чавдаров С. Х., Грищенко М. М.</i> Невідкладні завдання педагогічної науки	369
<i>Розенберг М. Й.</i> Удосконалювати виробниче навчання	384
<i>Чавдаров С. Х., Грищенко М. М.</i> За творче опрацювання проблем педагогічної науки	393
<i>Сухомлинський В. О.</i> До Центрального Комітету КПРС тов. Хрущову М. С.	410
<i>Фоменко М. В.</i> Школа на шляху перебудови	420
<i>Савченко О. Я.</i> У пошуках нової концепції школи першого ступеня навчання	430
<i>Вишневський О. І.</i> Вдивляючись у перспективу	439
<i>Гончаренко С. У., Мальований Ю. І.</i> Про принципові положення концепції національної середньої загальноосвітньої школи	450
<i>Стрілько В. В., Чередниченко Д. С., Курпа Г. М., Погрібний А. Г., Алексюк А. М.</i> Концепція середньої загальноосвітньої української національної школи	454
<i>Каюков В. І.</i> Багатоваріантність	457

<i>Ігнатенко П., Руденко Ю., Стельмахович М., Стрілько В., Сявако Є.</i>	
Педагогіка народознавства	461
<i>Скульський Р. П.</i> Концепція української школи на Прикарпатті	475
Частина V. Українські вчені про реформування загальної середньої освіти незалежної України (1991–2017 рр.)	481
<i>Гончаренко С. У., Мальований Ю. І.</i> Гуманітаризація загальної середньої освіти	485
<i>Савченко О. Я.</i> Основні напрями реформування шкільної освіти	490
<i>Кремень В. Г.</i> Сучасна освіта в контексті реформування	497
<i>Вашуленко М. С.</i> Входячи в період розбудови 12-річної школи, треба все зробити, щоби не втратити попередніх надбань	502
<i>Кремень В. Г.</i> Модернізація системи освіти як важливий чинник інноваційного розвитку держави	508
<i>Сікорський П. І.</i> Структурна перебудова освіти України – необхідна умова переходу на 12-річний термін навчання	513
<i>Бібік Н. М.</i> Проблеми наукового забезпечення модернізації загальної середньої освіти (за матеріалами доповіді на науковій сесії, присвяченій 15-річчю АПН України)	520
<i>Кремень В. Г.</i> «Любов і повага до людини в суспільстві починається з дитиноцентризму в освіті».....	527
<i>Березівська Л. Д.</i> Тенденції реформування шкільної освіти в Україні у ХХ ст.	530
<i>Огнев'юк В. О.</i> Реформування – як сутнісна характеристика сучасної освіти	537
<i>Кремень В. Г.</i> Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін	551
<i>Ляшенко О. І.</i> Пріоритети розвитку української школи в умовах реформування освіти	556
<i>Прокопенко М.</i> «Треба допомогти дитині пізнати себе»: Василь Кремень – про те, якою має бути шкільна освіта у ХХІ столітті	566
<i>Кремень В. Г.</i> Вступ [до збірника наукових праць «Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики»]	570
Біографічна інформація	574
Іменний покажчик	584

CONTENT

<i>From the Compiler</i>	12
Part I. Domestic Teachers and Public Persons on Reforming School Education in the Imperial Era (beginning of the 20th century – 1917)	22
<i>Hrinchenko B. D.</i> On the "Beyond Hope" Path. About the Ukrainian school	24
<i>Chepiha Ya. F.</i> To the National School	34
<i>Yefremov S. O.</i> "They Don't Ask..."	36
<i>Chepiha Ya. F.</i> Basic Principles of a Normal School	42
<i>Chepiha Ya. F.</i> People's Teacher and the National Question	46
<i>Rusova S. F.</i> Ideological Foundations of the School	54
<i>Chepiha Ya. F.</i> Project of the Ukrainian School	59
<i>Cherkasenko S. F.</i> Things You Can't Do Without	95
<i>Prokopovych V. K.</i> Folk School and Native Language in Ukraine	97
Memorandum to the Ministry of National Education on Ukrainian school	107
<i>Muzychenko O. F.</i> The Educational Influence of Learning	109
Part II. Ideas of Ukrainian Pedagogues Regarding the Development of the National System of School Education During the Ukrainian Revolution (1917–1921)	121
<i>Publisher.</i> New School in the Ukrainian Republic	125
<i>Rusova S. F.</i> Nationalization of the School	126
<i>Sokolianskyi I. O.</i> On Pedagogical Themes	130
<i>Kholodnyi P.</i> The Unified School	134
<i>Chepiha Ya. F.</i> To the Labor Free School!	137
<i>Rodnikov V.</i> The Idea of a Unified School in its Prime Source	143
<i>Kaminskyi V.</i> Congress of Ukrainian Secondary School Activists	146
<i>Ivanytsia H. M.</i> On the Threshold of a New School	152
<i>Muzychenko O. F.</i> School Reform or School Reformation?	161
<i>Muzychenko O. F.</i> The Question on a Unified School in Ukraine	179
<i>Muzychenko O. F.</i> To the History of a Unified School in Ukraine	183
<i>Rusova S. F.</i> Unified Active (Labor) School	186
Part III. Views of Ukrainian Pedagogues on Reforming School Education in the Conditions of the Early Soviet Era (1919–1930)	191
<i>Hrinchenko M.</i> Then and Now	195
<i>Chepiha Ya.</i> The Alphabet of Labor Education. Basics of Organizing a Labor School with the Methodology of Initial Training	199

<i>Harbuz T.</i> Stages in the Development of Complex Programs	240
<i>Zaluzhnyi O.</i> Test Method in our School	248
<i>Ivanytsia H.</i> Ten years of Work in Teaching Ukrainian Language and Literature	266
<i>Prykhodko A.</i> Ukrainization of Public Education	282
<i>Riappo Ya. P.</i> Public Education in Ukraine for Ten Years of the Revolution	288
<i>Skrypnyk M.</i> Public Education for 10 years	305
<i>Pomahaiba V.</i> Social Education and Training of Pedagogues in the New Education System	320
<i>Yastrzhembskyi V.</i> The Education System, its Implementation and Further Tasks	324
Part IV. From the Destruction to the Revival of Ukrainian Pedagogical Thought Regarding School Reforms (1930–1991)	333
4.1. Emigration Pedagogical Discourse	337
<i>Ohiienko I.</i> The Science on Native Language Duties	337
<i>Vashchenko H.</i> The Project of the Education System in Independent Ukraine	343
4.2. Soviet Pedagogical Discourse	353
<i>Khomenko H. S.</i> Implementation of General Compulsory Education	353
<i>Sukhomlynskyi V. O.</i> To the Question of the Organization of Boarding Schools	357
<i>Chavdarov S. Kh., Hryshchenko M. M.</i> Urgent Tasks of Pedagogical Science	369
<i>Rosenberh M. Y.</i> Improving Industrial Training	384
<i>Chavdarov S. Kh., Hryshchenko M. M.</i> For Creative Processing of the Problems of Pedagogical Science	393
<i>Sukhomlynskyi V. O.</i> To the Central Committee of the CPSU Comrade Khrushchov M. S.	410
<i>Fomenko M. V.</i> The School on the Way to Reconstruction	420
<i>Savchenko O. Ya.</i> In Search of a New Concept of the School of the First Level of Education.....	
<i>Vyshnevskyi O. I.</i> Looking into the Future	439
<i>Honcharenko S. U., Malovanyi Yu. I.</i> About the Principles of the Concept of the National Secondary Comprehensive School	450

<i>Strilko V. V., Cherednychenko D. S., Kyrpa H. M., Pohribnyi A. H., Aleksyuk A. M.</i> The Concept of Secondary General Education of the Ukrainian National School	454
<i>Kaiukov V. I.</i> Multivariateness	457
<i>Ihnatenko P., Rudenko Yu., Stelmakhovych M., Strilko V., Siavavko Ye.</i> Pedagogy of Ethnology	461
<i>Skulskyi R. P.</i> Concept of the Ukrainian School in Carpathian	475
Part V. Ukrainian Scientists on the Reform of General Secondary Education of Independent Ukraine (1991-2017)	481
<i>Honcharenko S. U., Malovanyi Yu. I.</i> Humanization of General Secondary Education	485
<i>Savchenko O. Ya.</i> The Main Directions of Reforming School Education	490
<i>Kremen V. H.</i> Modern Education in the Context of Reform	497
<i>Vashulenko M. S.</i> Entering the Period of Construction of a 12-year school, Everything must be Done so as not to Lose the Previous Assets	502
<i>Kremen V. H.</i> Modernization of the Education System as an Important Factor in the Innovative Development of the State	508
<i>Sikorskyi P. I.</i> Structural Restructuring of Education in Ukraine – a Necessary Condition for the Transition to a 12-year Term of Study	513
<i>Bibik N. M.</i> Problems of Scientific Support for the Modernization of General Secondary Education (based on the materials of the report at the scientific session dedicated to the 15th anniversary of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine)	520
<i>Kremen V. H.</i> "Love and Respect for a Person in Society Begins on Child-Centrism in Education"	527
<i>Berezivska L. D.</i> Tendencies of School Education Reform in Ukraine in the 20th century	530
<i>Ohneviuk V. O.</i> Reforming as an Essential Characteristic of Modern Education	537
<i>Kremen V. H.</i> Problems of the Quality of Ukrainian Education in the Context of Modern Civilizational Changes	551
<i>Liashenko O. I.</i> Priorities of Ukrainian School Development in the Conditions of Education Reform	556
<i>Prokopenko M.</i> "You Need to Help a Child to Know Himself": Vasyl Kremen – about what school education should be like in the 21st century	566

<i>Kremen V. H.</i> Introduction [to the collection of scientific works "Scientific Support for the Development of Education in Ukraine: current problems of theory and practice"].....	570
<i>Biographical Information</i>	574
<i>Name Index</i>	584

Від упорядника

Шановний Читачу! Хрестоматія «Педагогічний дискурс про реформування загальної середньої освіти в Україні (XX – початок XXI ст.)» висвітлює ідеї українських педагогів про реформування шкільної освіти в різні історичні періоди її розвитку в контексті суспільно-політичних, соціально-економічних, педагогічних трансформацій. Поняття «педагогічний дискурс» розуміємо як «специфічний вид дискусії». Як зазначають науковці, «дискурс – це щось надіндивідуальне, навіть якщо окремі особи можуть впливати на дискурси і створювати їх»¹.

Історіографічне пізнання проблеми свідчить, що за роки незалежності України наукові й науково-педагогічні працівники створили низку хрестоматій, де зібрано твори відомих, маловідомих або й зовсім не відомих педагогів та освітніх діячів задля осмислення й актуалізації їхнього творчого доробку в освітньо-науковому просторі в умовах розбудови національної системи освіти^{2, 3, 4, 5}.

Важливо, що хрестоматії як збірники творів чи уривків із них є засобом актуалізації ідей освітян в умовах творення української державності, розкриття історії освіти України, введення до наукового обігу маловідомих або невідомих, заборонених у радянську добу педагогічних праць. Аналіз різних за змістом та обсягом навчальних видань засвідчив відсутність в українській історіографії хрестоматії «Педагогічний дискурс про реформування загальної середньої освіти в Україні (XX – початок XXI ст.)». Синтезована в ній інформація сприятиме осмисленню міркувань українських педагогів про зміни в шкільній освіті у визначених хронологічних і територіальних межах, з'ясуванню тенденцій розвитку української педагогічної думки.

Пропоноване видання є продовженням багаторічного вивчення історії реформування загальної середньої освіти в Україні у XX – на початку XXI ст.

¹ Андрущенко В., Силадій І. Поняття педагогічного дискурсу в сучасних наукових дослідженнях. *Вища освіта України*. 2018. № 1. С. 5–10 ; Колток Л. Педагогічний дискурс та його роль в структурі інноваційних процесів у вищій школі. *Молодь і ринок*. 2010. № 10. С. 88–92.

² Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.) : хрестоматія / упоряд.: Л. Д. Березівська, Н. П. Дічек, Л. В. Пироженко та ін. ; наук. ред. О. В. Сухомлинська. Київ : Наук. світ, 2003. 418 с.

³ Сімейна педагогіка : хрестоматія : у 2 т. / упоряд. В. Л. Федяєва ; Херсон. держ. ун-т. Херсон : ХДУ, 2007. 2 т.

⁴ Історія соціального виховання (з давніх часів до середини XX століття) : хрестоматія / упоряд.: О. С. Радул та ін. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2010. 463 с.

⁵ Історія педагогіки : лекції та хрестоматія : навч. посіб. / авт.-упоряд.: Е. І. Федорчук, В. В. Федорчук. Кам'янець-Подільський : Зволейко, 2007. 320 с.

Результати дослідження представлено в одноосібних монографіях⁶, хрестоматії-посібнику⁷, бібліографічному посібнику⁸, численних статтях і колективних антологіях-хрестоматіях^{9, 10}. Під час цікавої наукової розвідки нагромадилося чимало публікацій освітян у педагогічній періодиці та інших виданнях, що не ввійшли до названих праць. Це й надихнуло на створення представленої хрестоматії.

Освітні реформи в різні історичні періоди на теренах нашої країни відбувалися в умовах роз'єднаності українських земель, що входили до складу кількох держав. У зв'язку з цим виникали значні розбіжності як у системах освіти в межах тієї чи іншої частини України, так і в їх перебудові. Ми не розглядаємо педагогічний дискурс на території західноукраїнських земель, які до 1917 р. належали Австро-Угорщині, а в 1920-х роках – Польщі, Румунії, Чехословаччині. Це може бути предметом окремого дослідження.

Переважно педагогічний дискурс супроводжував реформи освіти, які держава здійснювала в різних суспільно-політичних обставинах. Ідеї українських педагогів щодо розбудови національної освіти на основі демократичних засад в імперську добу залишилися на папері, однак їх реалізували під час Української революції (1917–1921) та вже в незалежній Україні. Вони не втрачають і ніколи не втратять актуальності. Складно було дібрати до хрестоматії праці українських освітян, які жили та працювали в тоталітарній радянській державі. Практично всі вони насичені комуністичними атрибутами й пропагандою, адже без цього, як свідчить

⁶ Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія. Київ : Богданова А. М., 2008. 405 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/731185/> (дата звернення: 07.02.2024).

⁷ Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: документи, матеріали і коментарі : хрестоматія : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. Луганськ : ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2011. 383 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/9770/> (дата звернення: 07.02.2024).

⁸ Березівська Л. Д. Реформування загальної середньої освіти в Україні у ХХ столітті крізь призму джерелознавства : наук.-допом. бібліогр. покажч. / НАПН України, Від-ня заг. педагогіки та філософії освіти, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. Київ ; Вінниця : Твори, 2019. 250 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/716674/> (дата звернення: 07.02.2024).

⁹ Антологія текстів з реформування освіти в Україні: програми, концепції, проекти (1991–2017) : хрестоматія / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; упоряд.: Сухомлинська О. В., Березівська Л. Д., Гавриленко Т. Л. та ін. ; наук. ред.: Сухомлинська О. В., Березівська Л. Д. Київ ; Вінниця : Твори, 2019. 524 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/716658/> (дата звернення: 07.02.2024).

¹⁰ Антологія текстів з реформування змісту загальної середньої освіти в Україні (1991–2017) : хрестоматія / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; упоряд.: Березівська Л. Д., Гавриленко Т. Л., Міхно О. П., Сухомлинська О. В. та ін. ; наук. ред.: Березівська Л. Д., Сухомлинська О. В. Вінниця : Твори, 2022. 582 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/731413/> (дата звернення: 07.02.2024).

історія, опублікувати результати наукових досліджень було неможливо. У пропонованій хрестоматії представлено тексти, максимально очищені від ідеологічного намулу, щоб показати внесок педагога в поступ науки та освіти України.

Як відомо, термін «національний» із радянського дискурсу вилучили. Водночас українські освітні діячі, які через більшовицьку навалу виїхали з батьківщини, в еміграції таки розвивали ідеї національної освіти. До видання свідомо відібрано кілька їхніх праць, які стали міцним ланцюгом між добою творення української державності, національної освіти під час Української революції та незалежною Україною.

Нині під час розбудови Нової української школи й імплементації Закону України «Про освіту» (2017) доцільно було зібрати воєдино публікації українських педагогів для всебічного та поглибленого осмислення процесів реформування загальної середньої освіти як основної ланки безперервної освіти; розкриття маловідомих чи невідомих явищ, які відбувалися в освітньому просторі у ХХ – на початку ХХІ ст. Серед активних учасників педагогічного дискурсу – відомі та маловідомі педагоги, освітні діячі минулого століття. І, звісно, наші сучасники – творці загальної середньої освіти незалежної України.

Джерела до хрестоматії дібрано за такими критеріями: тематичний (систематизування документів за логікою їхнього змісту); хронологічний (розміщення матеріалів у хронологічній послідовності у визначених межах); змістовий (відбір текстів, які відповідають заявленій темі); аксіологічний (репрезентація освітніх цінностей). Така форма представлення вибраних праць або уривків із них, як хрестоматія, дає змогу цілісно подати їх у певній логічній послідовності.

Тексти відібрано з українських періодичних і продовжуваних (журнали: «Українська хата», «Світло», «Українське життя», «Шлях освіти», «Радянська освіта», «Радянська школа», «Початкова школа» тощо; газети: «Освіта», «Освіта України» тощо) та інших видань (монографії, посібники), інтернет-ресурсів тощо. Загалом вони дають цілісне уявлення про стан справ у царині розвитку загальної середньої освіти України (структуру, типи закладів освіти, зміст, підручники, навчальні програми, форми та методи навчання й виховання тощо), державну освітню політику та реакцію педагогів, громадських діячів на неї, тобто педагогічний дискурс щодо принципів, напрямів, перебігу й результатів освітніх реформ і контрреформ, роль учителя в цьому процесі в різні історичні періоди, що уможливило здійснення порівняльного аналізу, виявлення перспективних векторів.

Матеріали посібника дають підстави стверджувати, що стрижнем українського педагогічного дискурсу є думка про важливість розбудови української демократичної дитиноцентрованої школи як основи незалежної держави України на засадах передової європейської та світової думки. Ця випробувана часом ідея завдяки зусиллям і самовідданій праці поколінь українських педагогів, інколи ціною їхнього життя, пережила імперські й тоталітарні зазіхання. Про що промовисто свідчить це навчальне видання.

Пропонована хрестоматія складається з п'яти частин, у кожній з яких представлено тексти відповідно до визначених історичних періодів розвитку педагогічного дискурсу в Україні:

Частина I. Вітчизняні педагоги та громадські діячі про реформування шкільної освіти в імперську добу (початок ХХ ст. – 1917 р.);

Частина II. Ідеї українських педагогів щодо розбудови національної системи шкільної освіти в добу Української революції (1917–1921 рр.);

Частина III. Погляди українських педагогів на реформування шкільної освіти в умовах ранньої радянської доби (1919–1930 рр.);

Частина IV. Від знищення до відродження української педагогічної думки щодо шкільних реформ (1930–1991 рр.)

4.1. Еміграційний педагогічний дискурс;

4.2. Радянський педагогічний дискурс;

Частина V. Українські вчені про реформування загальної середньої освіти незалежної України (1991–2017 рр.).

Кожний розділ розпочинається з короткої оглядової статті, яка дає уявлення про його зміст. Наприкінці видання вміщено стислу біографічну інформацію про педагогів та освітян, праці яких представлено в ньому. Завершує посібник іменний покажчик.

Астериском «*» позначено наявність лаконічної довідки до документа від упорядника. Місце скорочення в тексті показано так – [...].

Назви праць, періодичних видань, окремі слова / словосполучення чи невеликі цитати, що подані в першоджерелах російською мовою, транслітеровано.

Авторські примітки до матеріалів розміщено також у підрядкових посиланнях, але з використанням наскрізної нумерації. У кінці кожної публікації вказано джерело, за яким її надруковано. Загалом до хрестоматії відібрано 64 документи (Частина I – 11; Частина II – 12, Частина III – 11, Частина IV – 16, Частина V – 14).

Безперечно, один посібник через обмеженість обсягу не може охопити весь масив праць визначеного типу, створених протягом такого значного часу. Вони можуть стати об'єктом подальших історико-джерелознавчих

розвідок, присвячених, скажімо, висвітленню процесу реформування інших ланок освіти (дошкільної, професійної, вищої) України.

Отож, пропонуване до уваги читача видання має на меті комплексно ввести праці українських педагогів до наукового обігу задля інформаційного забезпечення фахової підготовки здобувачів вищої освіти з галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, викладання циклу педагогічних дисциплін («Педагогіка», «Теорія і методика виховання», «Історія педагогіки», «Історія освіти», «Історія освітньо-виховних систем», «Державна освітня політика»), написання наукових розвідок із педагогіки, історії освіти, розвитку загальної середньої освіти та педагогічної думки в Україні. Хрестоматія «Педагогічний дискурс про реформування загальної середньої освіти в Україні (XX – початок XXI ст.)» може бути корисною науковим, науково-педагогічним, педагогічним працівникам, здобувачам освіти, широким верствам українського суспільства.

Нині уроки минулого мають стати засторогою на шляху реформаторських освітніх процесів і міцним підмурівком захисту української державності від російських агресорів під час війни й входження Нової української школи до світового освітнього простору.

Лариса Березівська

From the Compiler

Dear Reader! The chrestomathy "Pedagogical Discourse on Reforming General Secondary Education in Ukraine (XX – beginning of XXI century)" highlights the ideas of Ukrainian teachers about reforming school education in different historical periods of its development in the context of socio-political, socio-economic, pedagogical transformations. We understand the concept of "pedagogical discourse" as "a specific type of discussion". As scientists note, "discourse is something supra-individual, even if individuals can influence discourses and create them"¹.

Historiographic cognition of the problem shows that during the years of Independence of Ukraine, scientific and scientific-pedagogical workers created a number of chrestomathies which collected a number of works of well-known, little-known, or completely unknown teachers and educators in order to understand and actualize their creative output in the educational-scientific space in conditions of development of the national education system^{2, 3, 4, 5}.

It is important that chrestomathies, as a collection of works or passages from them, are a means of actualizing the ideas of teachers in the conditions of the creation of Ukrainian statehood, revealing the history of Ukrainian education, introducing into scientific circulation little-known or unknown pedagogical works banned during the Soviet era. The analysis of educational publications, different in terms of content and volume, proved the absence in Ukrainian historiography of the chrestomathy "Pedagogical Discourse on the Reform of General Secondary Education in Ukraine (XX – beginning of the XXI century)". The information synthesized in it will contribute to the understanding of the opinions of Ukrainian teachers about changes in secondary school education within certain chronological and territorial boundaries, trends in the development of Ukrainian pedagogical thought.

¹ Andrushchenko V., Syladii I. The concept of Pedagogical Discourse in Modern Scientific Research. *Vyshcha osvita Ukrainy [Higher education of Ukraine]*. 2018. No. 1. P. 5–10; Koltok L. Pedagogical Discourse and its Role in the Structure of Innovative Processes in Higher Education. *Molod i rynek [Youth and the Market]*. 2010. No. 10. P. 88–92.

² Little-known Primary Sources of Ukrainian Pedagogy (second half of the 19th and 20th centuries): an chrestomathy / comp.by L. D. Berezivska, N. P. Dichek, L. V. Pyrozhenko, and others. ; sc. ed. O. V. Sukhomlynska. Kyiv: Scient. World, 2003. 418 p.

³ Family Pedagogy: chrestomathy: in 2 volumes / comp. by V. L. Fediaeva; Kherson. State Univ. Kherson: KhSU, 2007. 2 volumes.

⁴ History of Social Education (from ancient times to the middle of the 20th century): chrestomathy / comp.by O. S. Radul and others. Kirovohrad: Imex-LTD, 2010. 463 p.

⁵ History of Pedagogy: Lectures and Antology: train. manual / author-compile.: E. I. Fedorchuk, V. V. Fedorchuk. Kamianets-Podilskyi: Zvoleiko, 2007. 320 p.

The proposed edition is a continuation of the long-term study of the history of the reform of general secondary education in Ukraine in the 20th – at the beginning of the 21st century. Research results are presented in individual monographs⁶, chrestomathies-manuals⁷, bibliographic guides⁸, numerous articles, and collective anthologies^{9,10}. During the interesting scientific research many publications of educators in pedagogical periodicals and other publications that were not included in the mentioned works were accumulated. This inspired the creation of the presented chrestomathy.

Educational reforms in different historical periods on the territory of our country were conducted in the conditions of disunity of Ukrainian lands that were part of several states. In this connection, there were significant differences both in education systems within one or another part of Ukraine and in their restructuring. We do not consider the pedagogical discourse on the territory of Western Ukrainian lands, which until 1917 belonged to Austria-Hungary, and in the 1920s – to Poland, Romania, and Czechoslovakia. This can be the subject of a separate research.

Generally, the pedagogical discourse accompanied the education reforms that the state carried out in various socio-political conditions. The ideas of Ukrainian educators regarding the development of national education on a democratic basis during the imperial era remained on paper, while they were implemented during the Ukrainian Revolution (1917–1921) and already in Independent Ukraine. They do not lose and will never lose their relevance. It was

⁶ Berezivska L. D. Reforming School Education in Ukraine in the 20th Century: a monograph. Kyiv: Bohdanova A. M., 2008. 405 p. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/731185/> (date of application: 02/07/2024).

⁷ Berezivska L. D. Reforms of School Education in Ukraine in the 20th Century: Documents, Materials and Comments: chrestomathy: train. manual for university students education Luhansk: Taras Shevchenko LNU, 2011. 383 p. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/9770/> (date of application: 02/07/2024).

⁸ Berezivska L. D. Reforming General Secondary Education in Ukraine in the 20th Century Through the Prism of Source Studies: research assistant. bibliography index / NAES of Ukraine, Department of general pedagogy and philosophy of education, V. Sukhomlynskyi SSEL of Ukraine Kyiv; Vinnytsia: Tvory [Works], 2019. 250 p. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/716674/> (date of application: 02/07/2024).

⁹ Anthology of Texts on Reforming Education in Ukraine: Programs, Concepts, Projects (1991–2017): chrestomathy/ NAES of Ukraine, V. Sukhomlynskyi SSEL of Ukraine ; comp. by: O. V. Sukhomlynska, L. D. Berezivska, T. L. Havrylenko, etc. ; science ed.: Sukhomlynska O. V., Berezivska L. D. Kyiv ; Vinnytsia: Tvory [Works], 2019. 524 p. <https://lib.iitta.gov.ua/716658/> (date of application: 02/07/2024).

¹⁰ Anthology of Texts on the Reform of the Content of General Secondary Education in Ukraine (1991–2017): chrestomathy / NAES of Ukraine, V. Sukhomlynskyi SSEL of Ukraine; comp. by: Berezivska L. D., Havrylenko T. L., Mikhno O. P., Sukhomlynska O. V. and others. ; science ed.: Berezivska L. D., Sukhomlynska O. V. Vinnytsia: Tvory [Works], 2022. 582 p. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/731413/> (date of application: 02/07/2024).

difficult to chrestomathy works of Ukrainian educators who lived and worked in the totalitarian Soviet state. Almost all of them are full of communist attributes and propaganda, because without this, as history shows, it was impossible to publish the results of scientific research. The proposed chrestomathy presents texts that have been cleaned as much as possible from ideological dirt in order to show the teacher's contribution to the progress of science and education in Ukraine.

As you know, the term "national" was removed from the Soviet discourse. At the same time, Ukrainian teachers who left their homeland due to the Bolshevik invasion still developed the ideas of national education while in emigration. Several of their works were deliberately selected for publication, which became a strong chain between the days of the creation of Ukrainian statehood, national education during the Ukrainian revolution and independent Ukraine.

Nowadays, during the development of the New Ukrainian School and implementing the Law of Ukraine "On Education" (2017), it was appropriate to gather together the publications of Ukrainian teachers for a comprehensive and in-depth understanding of the processes of reforming general secondary education as the main link of continuous education; disclosure of little-known or unknown phenomena that took place in the educational space in the 20th – at the beginning of the 21st century. Among the names of active participants in the pedagogical discourse are well-known and little-known teachers, educators of the last century. And, of course, our contemporaries, creators of general secondary education in Independent Ukraine.

The sources for the chrestomathy were selected according to the following criteria: thematic (systematization of materials according to the logic of their content); chronological (placement of texts in chronological sequence within defined limits); substantive (selection of sources that correspond to the stated topic); axiological (representation of educational values). The chosen form of representation of selected works or passages from them, as in chrestomathy, allows to present them holistically in a certain logical sequence.

Texts were selected from Ukrainian periodicals and serials (magazines: "Ukrainska khata" ["Ukrainian House"], "Svitlo" ["Light"], "Ukrainske zhyttia" ["Ukrainian Life"], "Shliakh osvity" ["Path of Education"], "Radianska osvita" ["Soviet Education"], "Radianska shkola" ["Soviet School"], "Pochatkova shkola" ["Primary School"], etc.; newspapers: "Osvita" ["Education"], "Osvita Ukrainy" ["Education of Ukraine"], etc.) and others publications (monographs, manuals), Internet resources, etc. In general, they provide a holistic view of the state of affairs in the realm of development of general secondary education in Ukraine (structure, types of educational institutions, content, textbooks, curricula, forms and methods of teaching and upbringing, etc.), state educational policy and the

reaction of teachers and public leaders to it, i.e., pedagogical discourse regarding the principles, directions, course and results of educational reforms and counter-reforms, the role of the teacher in this process in different historical periods, which makes it possible to carry out a comparative analysis and identify promising vectors.

The materials of the manual give grounds for asserting that the core of the Ukrainian pedagogical discourse is the opinion about the importance of building the Ukrainian democratic child-centered school as the basis of an independent state of Ukraine on the basis of advanced European and world thought. Thanks to the efforts and selfless work of generations of Ukrainian pedagogues, this time-tested idea survived imperial and totalitarian encroachments, sometimes at the cost of their lives. What this educational publication eloquently testifies to.

This chrestomathy consists of five parts each of which presents texts in accordance with certain historical periods of the development of pedagogical discourse in Ukraine:

Part I. Domestic teachers and public leaders on reforming school education in the imperial era (beginning of the 20th century – 1917);

Part II. Ideas of Ukrainian teachers regarding the development of the national system of school education in times of the Ukrainian Revolution (1917–1921);

Part III. Views of Ukrainian teachers on reforming school education in the conditions of the early Soviet era (1919–1930);

Part IV. From the destruction to the revival of Ukrainian pedagogical thought regarding school reforms (1930–1991)

4.1. Emigration pedagogical discourse;

4.2. Soviet pedagogical discourse;

Part V. Ukrainian scientists on the reform of general secondary education of Independent Ukraine (1991–2017).

Each chapter begins with a short overview article that gives an idea of its content.

At the end of the edition there is brief biographical information about the pedagogues and educators whose works are presented in it. A name index concludes the manual.

An asterisk "*" indicates the presence of a concise reference to the document from the compiler. The place of abbreviation in the text is shown as follows – [...].

The titles of works, periodicals, individual words / phrases or small quotations given in the original sources in Russian are transliterated.

Author's notes to materials are also placed in subscripts, but with the use of through numbering. The source from which it was printed is indicated at the end

of each publication. In general, it was selected for the chrestomathy, 64 documents were selected for the anthology (Part I – 11; Part II – 12; Part III – 11; Part IV – 16; Part V – 14).

Undoubtedly, one manual, due to the limitation of volume, cannot cover the entire array of works of a certain type, created during such a significant period of time. They can become the object of further historical and source research, dedicated, for example, to highlighting the process of reforming other branches of education (preschool, professional, higher) in Ukraine.

Therefore, the publication offered to the attention of the reader aims to comprehensively introduce the works of Ukrainian teachers into scientific circulation for the purpose of providing information for the professional training of students of higher education in the field of knowledge 01 Education / Pedagogy, teaching a cycle of pedagogical disciplines ("Pedagogy", "Theory and Methodology of Education", "History of Pedagogy", "History of Education", "History of Educational Systems", "State Educational Policy"), writing scientific reports on Pedagogy, History of Education, development of general secondary education and pedagogical thought in Ukraine.

The chrestomathy "Pedagogical Discourse on Reforming General Secondary Education in Ukraine (XX – beginning of XXI century)" can be useful to scientific, scientific and pedagogical workers, educational workers, education seekers, and broad sections of Ukrainian society.

Today, the lessons of the past should become a precaution on the path of reformative educational processes and a solid foundation for the protection of Ukrainian statehood from Russian aggressors during the war and the entry of the New Ukrainian School into the world and European educational space.

Larysa Berezivska

Частина I.

Вітчизняні педагоги та громадські діячі про реформування шкільної освіти в імперську добу (початок ХХ ст. – 1917 р.)

На українських землях, що входили до Російської імперії, функціонувала станова, позанаціональна, платна, централізована, різнотипна, сформована в процесі шкільних реформ ХІХ ст. у контексті суспільно-політичних, соціально-економічних, педагогічних детермінант шкільна освіта. Самодержавний уряд ініціював освітні реформи, які поєднували традиції та новації, і водночас гальмував їх. Станова система освіти не відповідала запитам суспільства й не задовольняла освітянську громадськість.

Українські педагоги й освітні діячі (Б. Грінченко, С. Єфремов, О. Музиченко, С. Русова, Я. Чепіга, С. Черкасенко та ін.) на сторінках періодичних видань, під час фахових з'їздів, засідань у Державній думі та на інших зібраннях розгорнули широкомасштабний дискурс щодо реформування станової позанаціональної загальної середньої освіти задля створення нової української школи. Вони заклали підвалини нинішньої Нової української школи, зокрема визначили її магістральні принципи: національний, демократичний, гуманістичний, природовідповідний, дитиноцентричний, виховний, науковий, світський, зв'язок школи з життям та ін. Проводячи порівняльні паралелі між сучасними реформаційними процесами та понад столітньої давності, виявляємо спільну тенденцію – прагнення освітян розбудувати українську школу на основі найкращих здобутків вітчизняної й зарубіжної педагогіки. Їхні тексти рясніють зверненнями до напрацювань знаних європейських учених (М. Бреаль, А. Дістервег, Г. Гаудігом, В. Гумбольдт, О. Декролі, Г. Кершенштейнер, Я. А. Коменський, Г. Літц, Дж. Лок, М. Монтень, Ф. Паульсен, Й. Г. Песталоцці, С. Редді, Ж. Ж. Руссо, Ф. Фребель та ін.).

Хоча ідеї вітчизняних освітніх і громадських діячів через суспільно-політичні причини не було реалізовано за їхнього життя, вони створили підґрунтя для розбудови нової української школи в добу Української революції (1917–1921), зацементували процес українізації освіти 20-х років ХХ ст. та, незважаючи на нівелювання в радянську добу, стали основою її відродження наприкінці 80-х років ХХ ст., міцно вкарбувалися в освітнє законодавство незалежної України, нагадуючи про непоправні уроки історичної пам'яті.

У цій частині представлено 11 документів (статті або уривки з них).

Лариса Березівська

Part I.
Domestic Teachers and Public Persons
on Reforming School Education in the Imperial Era
(beginning of the 20th century – 1917)

On the Ukrainian lands that were part of the Russian Empire, an estate, non-national, fee-based, centralized, diverse, formed in the process of school reforms of the 19th century, school education functioned in the context of socio-political, socio-economic, pedagogical determinants. The autocratic government initiated educational reforms that combined tradition and innovation, and at the same time inhibited them. The current system of education did not meet the demands of society and did not satisfy the educational sociality.

Ukrainian pedagogues and educational leaders (B. Hrinchenko, S. Yefremov, O. Muzychenko, S. Rusova, Ya. Chepiha, S. Cherkasenko, etc.) on the pages of periodicals, during professional congresses, meetings in the State Duma and at other gatherings, a wide-scale discourse on reforming state non-national general secondary education was launched in order to create a new Ukrainian school. They laid the foundations of the current New Ukrainian School, in particular, defined its main principles: national, democratic, humanistic, natural, child-centered, educational, scientific, temporal, the connection of the school with life, etc. Conducting comparative parallels between modern reformation processes and more than a century ago, we reveal a common trend - the desire of educators to build Ukrainian schools based on the best achievements of domestic and foreign pedagogy. Their texts are full of references to the works of well-known European scientists (Michel Bréal, A. Diesterweg, H. Gaudig, V. Humboldt, O. Decroly, G. Kerschensteiner, J. A. Komenskýi, G. Litz, J. Locke, M. Montaigne, F. Paulsen, I. H. Pestalozzi, S. Reddie, J. J. Rousseau, F. Fröbel, etc.).

Although the ideas of domestic educational and public persons due to socio-political reasons were not implemented during their lifetime, they created the basis for the development of a new Ukrainian school during the Ukrainian Revolution (1917–1921), cemented the process of Ukrainization of education in the 20s of the 20th century and, despite being leveled down during the Soviet era, became the basis of its revival at the end of the 80s of the 20th century, firmly imprinted in the educational legislation of independent Ukraine, reminding of the irreparable lessons of historical memory.

This part presents 11 documents (articles or extracts from them).

Larysa Berezivska

Б. Д. Грінченко

На безпросвітному шляху. Про українську школу*

[...] Питання про необхідність вчити українців їх рідною мовою стало таким, мабуть, заплутаним лише згодом, адже спочатку воно не викликало жодних сумнівів, оскільки для всіх здавалося простим і зрозумілим, що навчати дітей потрібно тією мовою, якою вони говорять. Для можливості такого навчання почали створювати й підручники – ще з другої половини 50-х років XIX ст.; насамперед це були букварі та книжки для шкільного читання: Куліша (два: 1857 і 1861), Шевченка (1861), Азбука за методом Золотова (1861), Шейковського (1860, 1861), Гатцука (1861), Яценка (1862), потім арифметики: Мороза (1862) і Кониського (1863), священна історія Опатовича (1863) та ін. «Основа» вмістила низку статей як з приводу підручників, так і взагалі з питання про мову шкільного викладання (між іншим – стаття Костомарова). Практично додавалися до справи ці підручники і взагалі принципи навчання рідною мовою в недільних і щоденних школах, що виникали з 1859 р. спершу в Києві, а потім і в інших місцях, і засновувалися студентами-українцями та іншими особами, а також і в тимчасовій педагогічній школі в Києві. У 1862–1863 рр. постало питання про народну освіту на півдні та північному заході Росії, і місцеві педагоги висловлювалися за впровадження народних мов у школах, зокрема й української. Такі заяви ми бачимо в записках педагогів віленського і київського навчальних округів, вміщених у «Замечаніяхъ на проектъ устава общеобразовательныхъ учебныхъ заведеній і на проектъ общага плана народныхъ училищъ» (1862).

Найбільш чітко висвітлили це питання з педагогічного погляду педагоги київського навчального округу. Майже всі гімназії подали тут голоси на користь народних мов – білоруської та особливо української, при цьому більш докладно свідчать із цього приводу: рада 2-ї київської гімназії та директор житомирської гімназії п. Пристюк. Рада гімназії вважає неможливим наочне навчання без народної мови, а тому вважає за потрібне «починати наочне навчання і первісну грамоту місцевою народною мовою».

[...]

[...] Отже, ми бачимо, що чимало педагогів, земств, міських дум та інших установ висловилися в тому ж дусі, як і Ушинський, тобто негативно

* Автор в умовах антиукраїнської політики Російської імперії на основі ідей вітчизняних і закордонних педагогів довів необхідність створення української школи, впровадження української мови в освітній процес. Текст перекладено з російської мови й представлено в скороченому вигляді. Назви згадуваних праць подано відповідно до оригіналу.

щодо наявної для українців чужомовної школи та за заміну її школою з українською мовою викладання. Необхідність цього впливає насамперед із факту незрозумілості для школяра-українця російської мови, якою здійснюється в нинішній час навчання. [...]

[...] Нині настає інший час і слід вжити заходів до того, щоб народ міг читати закони своєю мовою, щоб тією самою мовою зверталися до нього як суд, так і адміністративні установи. Якщо це буде зроблено, тоді кожен, навіть не володіючи державною мовою, все ж зрозуміє і закон, і суд.

Але якби навіть, всупереч інтересам народу і всім вимогам розумної політики, це і не було зроблено, то що ж з того? І тоді побоювання, що в разі запровадження в школі української мови як мови викладання державна мова, залишившись лише навчальним предметом, не буде належним чином вивчена, і тоді це побоювання не має значення, оскільки і за сучасного стану шкільної справи державна мова досліджена настільки погано, що рішуче не гарантує для минулого курсу школи розуміння законів або судових суперечок. Ми навіть цілком впевнені, що під час навчання рідною мовою, коли думка дитини матиме можливість розвиватися й правильно працювати, і вивчення державної мови посуватиметься вперед швидше, ніж тепер, завдяки чому вона буде вивчена у всякому разі не гірше, ніж зараз, незважаючи на те, що на неї буде витрачатися менша кількість часу.

Друге заперечення проти запровадження української мови в школі коротко таке: українська мова зовсім не мова, а говірка, і не варто підтримувати тих дрібних відмінностей, якими вона віддаляється від російської мови.

Загальновідомо, що точного визначення, за яким можна було б з упевненістю відрізнити говірку від мови, не існує. Зазвичай під говіркою розуміють будь-яку мову, що не вивищується на ступінь літературної мови, а будь-яку говірку, на якій розвинулася література, прийнято називати мовою. Із цього погляду, оскільки українська мова має свою літературу, то вона є мовою, а не говіркою. Але, по суті, для питання про народну освіту, яке нас цікавить, абсолютно байдуже, до якого рангу має бути віднесено українську мову і який титул за штатом їй надати. Адже справа не в тому мова це чи говірка, а лише в тому, що вона є для наших дітей рідною, а отже, найбільш зрозумілою і тому єдиною придатною для такого навчання, за якого думка може розвиватися й правильно діяти, без чого немає і бути не може істинного виховання й освіти; потім у тому, що російська мова для нашої дитини або мало зрозуміла, або й зовсім незрозуміла, що достатньою мірою доведено попередніми прикладами. Відкидаючи в навчанні рідну мову і починаючи з чужого, ми йдемо в розріз з основною вимогою будь-якого розумного

виховання – виховуй згідно з природою – і зовсім відкидаємо іншу, не менш основну, вимогу дидактики: від відомого йти до невідомого, оскільки починаємо з невідомої дітям російської мови, ігноруючи відому їм – рідну; нарешті – така система народної освіти, не забезпечуючи анітрохи доброякісність цієї освіти, призводить на практиці до багатьох шкідливих наслідків, про які ми тільки що говорили в попередньому розділі. За такого стану речей який же сенс має для нас у цьому разі питання про те – мовою або говіркою називати ту мову, яку вживає український народ? Займатися, кажучи про школу, розв'язанням подібних питань, це означає витратити час на пустий і позбавлений будь-якого практичного значення схоластичний доктриналізм.

Нам здається, що питання вже достатньою мірою вичерпано попередніми зауваженнями; але для тих читачів, які все ще залишаться в сумнівах, дозволимо собі висловити ще кілька зауважень, причому навмисне надамо слово особам, які в питанні про українську мову зовсім не зацікавлені і навіть не підозрюють, ймовірно, про існування цього питання, а саме: західноєвропейським ученим і педагогам; крім того, ми, для більшої (в очах таких читачів) переконливості, припустимо на час, що маємо справу не з мовою, а з говіркою.

Отже, як же ставляться згадані педагоги і вчені до місцевої говірки?

«Прив'язати людину до (місцевої) батьківщини, – зазначає Дістервег, – навчити її не тільки пізнавати цю батьківщину, а й надихнути її любов'ю до неї, її властивостей і особливостей, зовсім не означає протегувати провінційну вузькість, а навпаки, зміцнити коріння її сили. Коріння це полягає в ґрунті її батьківщини, в особливостях її земляків, у їх історії».

Наведені вище слова написані в додатку до статті Гегнера (*Rheinische Blätter*, 1848), у якій останній наполягав на допущенні діалекту в народній освіті. Крім того, Дістервег зазначає: «Хто згоден з тим, що ступінь розвитку, на якому стоїть учень, має бути неодмінно вихідною точкою для всього подальшого навчання, той не може заперечувати те, що вчитель повинен звертати увагу на мову, якою висловлюються учні під час вступу до школи. Нове має бути пояснено за допомогою старого, невідоме – за допомогою відомого. Іншої дороги немає, інші способи неможливі».

Багато німецьких педагогів не обмежуються вимогою починати в школі з нижньонімецької мови, якою говорять діти, і переходити потім поступово до верхньонімецької мови. Вони бажають, щоб учитель спочатку сам говорив на діалекті і щоб деякі шкільні предмети викладалися на діалекті, а не літературною мовою. Приклади таких вимог представлено в книзі Генріха

Бургвардта «Утренніе голоса естественнаго і народнаго преподаванія языка і школьнаго ученія в нижненѣмецкихъ школахъ»¹.

Альберт Ріхтер, відомий у німецькій науково-педагогічній літературі письменник, у своїй книзі «Преподаваніе на родномъ языкѣ і його народное значеніе»² зазначає, що вчитель має звертати увагу своїх учнів на красу і переваги діалекту, має пояснити учням, яким цінним скарбом вони володіють, чого вони і не підозрювали; зобов'язаний показати, як далекий він від того, щоб вважати цей скарб незначним, щоб нехтувати його застосуванням. Він констатує далі факт, що внаслідок колишнього в його час нехтування в школах власною мовою літературна німецька мова вивчається вкрай погано і, «за повідомленнями рекрутських комісій, ніщо так не забувається учнями, як знання німецької (літературної) мови». Тобто в німецьких школах мали тоді саме той результат, що і в наших чужемовних школах, і з тих самих причин, що і в нас.

Виходячи з переконання, що «не може бути читальника, пристосованого для всієї Німеччини», Ріхтер наполягає на необхідності включення в читальник місцевих діалектів. Крім статей, необхідні там народні прислів'я та казки на діалекті, «далі – картини з життя природи і людей, наскільки ця місцевість являє собою щось особливе, відмінне. Де є поетичні відтворення будь-якої місцевості, на них теж треба звернути увагу, особливо, якщо вони мають такі переваги, як, наприклад, Вестфальські вірші «Freiin Annette von Droste-Hülshoff». Прославлення малої батьківщини надзвичайно важливе. Подібно до того, як ми навчаємося поважати у власному народі всі народи, у батьківщині всі країни, – так і тут повага до невеликої частини має свій вплив на збудження поваги до цілого»³.

Гільденбрант у статті «Про преподаваніи нѣмецкаго языка въ школѣ»⁴ говорить з приводу тієї шкоди, з якою стикаються люди, що залишили рідну мову, силкуються відділитися від того «нижчого» середовища, з якого вони вийшли, – явище дуже помітне і в нас, як про те ми говорили вище. «Я боюся, – каже він, – що серця багатьох учителів лежать на боці великої поваги до верхньонімецької мови. Справді, приємно для свого я відчувати себе вищим, особливо для того, хто сам із великими зусиллями вийшов із простого народу і ще бореться з останніми прихильностями, які притягають його туди, як це часто трапляється з народними вчителями. Тепер він

¹ Morgenstimmen eines naturgemdssen und volksthmlichen Sprach und Schulunterrichts in niederdeutschen Volksschulen, von H. Burgwardt, Leipzig, 1859.

² Der Unterricht in der Muttersprache und seine nationale Bedeutung, Leipzig, 1872.

³ Виклад поглядів Ріхтера див. у згаданій статті Л. Д. «Народныя нарѣчія и мѣстный элементъ въ обученіи». Звідти ж взяті деякі інші наведені в цьому розділі цитати.

⁴ Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule. Leipzig, 1867, стр. 120–130.

зараховує себе до вищого прошарку, який всюди у вітчизні відділяється від нижчого; але в той час, коли усвідомлення цього розриву так потрібно багатьом для їх благополуччя й самовдоволення, інші сприймають цей розрив як нещастя, і хід нашого внутрішнього розвитку за останнє сторіччя віддасть справедливість останнім».

Цікавими також є думки професора порівняльного мовознавства в Парижі Бреалья, висловлені ним у 1872 р.⁵ щодо панування у французьких школах зневаги до рідної мови народу. «Більшість наших вихователів, – говорить він, – викладає французьку мову як щось настільки вище відносно народних говірок, що неможливо ні на хвилину подумати провести паралель між ними; патуа для них ніяк не допоміжний засіб, якщо ж і говорять про нього, то як про суперника, якого потрібно знищити. З учнем, який прийшов у школу і говорить своїм патуа, поводяться так, як ніби він нічого не приніс із собою; часто навіть йому дорікають за те, що він приніс, заявляють, що було б набагато бажаніше, якби він не знав нічого, ніж цю неприпустиму говірку, до якої він звик. Нічого немає прикрішого від такого ставлення до діалектів. Патуа не тільки не шкодить вивченню французької мови, навпаки, є найкращим допоміжним для неї засобом, і зовсім не важко буде довести, що там, де існує патуа, граматичне викладання, як би невміло за нього не взялися, негайно стає цікавішим».

Ми пропонуємо пригадати те, що говорить про це Ріхтер і нашу думку про те, що вживання рідної мови учнів у школі тільки посилить успішність навчання російської мови: очевидно, що і німецький, і французький учень доходять того самого висновку про власні мови й доходять – що важливо – на підставі фактичних даних.

Зневага до рідної мови учнів і там, у Франції, спричинила розлад у родині. Бреаль зазначає щодо цього: «Якщо разом із тим учитель покаже їй (дитині), що її діалект, як це часто трапляється, схожий із давньофранцузьким і що він наближається до мови Генріха IV або до мови Людовика Святого, – як вільно зітхне дитина; повернувшись додому, вона гляне іншими очима на домашнє вогнище. Чи не перше це з благ, якщо у вас не відбирають вашу власну мову для того, щоб змусити вас засвоїти мову Парижа?

Якщо, на щастя, провінція ваша має вже кілька авторів, таких як Жасмен, Руманіль або Містраль⁶, читайте ці книжки поряд із французькими. Дитя пишатиметься своєю провінцією і тільки ще більше любитиме

⁵ Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule. Leipzig, 1867, стр. 120–130.

⁶ У книзі «Нѣскольکو словѣ объ общественномъ воспитаніи во Франціи» (Quelques mots sur l'instruction publique en France. Paris, 1872).

Францію. Духовенство добре знає цю силу рідного діалекту: воно вміє принагідно користуватися ним, а ваша культура часто без коріння й глибини, тому що ви не визнавали сили місцевих зв'язків. Потрібно, щоб школа була прикріплена до ґрунту, а не лише просто зверху накладена на нього».

Наші виписки і виклад думок західноєвропейських учених педагогів можна було б продовжити і далі; але нам здається, що і сказаного достатньо для того, щоб бачити, як ставляться до місцевих говірок там, де питання не ускладнене жодними сторонніми міркуваннями, а поставлене на єдино законний у такому разі ґрунт – на ґрунт педагогічних вимог. Згідно з такими думками в західноєвропейських школах давно вже вживають місцевий діалект і підручники на ньому. Нам залишається навести ще одну тільки виписку, щоб представити зразок такого викладання на місцевому діалекті. Йдеться про швейцарські школи в Берні.

«Учителька попервах не тільки не виправляє мовлення учнів, але сама говорить із ними не по-німецьки, а на діалекті народному, яким дитина говорить у родині, і тільки після того, як діти на народному діалекті засвоять відому думку, учителька висловлює ту саму думку німецькою мовою, причому діти вивчають спочатку окремі слова, пропозиції і потім поступово привчаються до зв'язної їх вимови. У бернських школах настільки цінують доступність для учня тієї мови, якою він відповідає на запитання вчителя, що і в старшому класі, після десяти років навчання, учитель нерідко, у разі неясності або неточності відповіді учня німецькою мовою, запрошує його висловити свою думку народною говіркою, на «бернському» діалекті, і подібні прийоми виявляються необхідними там, де розмовна мова (бернський діалект) настільки близька до книжної німецької мови, якою говорить і кожний швейцарець, який колись навчався, що за ґрунтового знання останнього діалект абсолютно зрозумілий. Отже, питання про суперництво німецької, офіційної мови в Берні, із «діалектом», народною говіркою, вживаною навіть у вищих верствах суспільства, поставлено в бернській школі таким чином: викладання починається на народному діалекті, як цілком зрозумілому дітям, причому поступово вивчається німецька мова; потім учитель викладає всі предмети по-німецьки, але користується й надалі діалектом як мовою допоміжною, яку цінує будь-який громадянин Берна, не тільки не думаючи про вигнання німецької мови зі школи, а й вважаючи, навпаки, ґрунтовне вивчення її одним із основних завдань елементарного курсу»⁷.

⁷ Корфь, Утилитарное и развивающее обучение в народномъ училищѣ (Народная школа, 1877, № 5, стр. 6).

Таким чином, те питання, яке є в нас нерозв'язаним, а саме: питання про використання місцевого діалекту в школі, виявляється розв'язаним і теоретично, і практично на заході. Розв'язано воно в позитивному сенсі, і практика справи показує нам, що західноєвропейські країни, котрі досягли такого рівня народної освіти, який для нас є поки що лише ідеалом, пішли нехибним шляхом.

Але якщо неминуче визнати цей шлях правильним, – а в цьому навряд чи можливі сумніви, – якщо потім порівняти з цим те, що було висловлено щодо школи для українців педагогами та громадськими установами, а також і викладені нами фактичні дані, то не менше неминучим буде й інший висновок, а саме: як би ми не дивилися на українську мову, – або як на діалект, або як на мову – це байдуже; але запровадження її в шкільне викладання зумовлено основними вимогами педагогіки й дидактики, і тільки після виконання цієї вимоги й буде можливо серйозно говорити про освіту українського народу. І оскільки українська мова є мовою, яка має літературу, то запроваджувати її потрібно як мову викладання, якою вчать і яку вивчають. [...]

[...] «Мова – творчий орган мислення» (*die Sprache ist das bildende Organ des Denkens*), – вчив ще В. Гумбольдт. Один із найавторитетніших новітніх філологів, глибокий мислитель О. О. Потебня, відштовхуючись від основних положень Гумбольдта, розвинув психологічну теорію мови як сили, що створює і перетворює думку. Він довів, «що мова є засобом не висловлювати вже готову думку, а створювати її, що вона не відображає сформований світогляд, а є складником його діяльності»⁸. Звідси зрозуміло, що коли мова народу не розвивається, то не може розвиватися й народна думка, творчі сили народу вмирають. Справедливість цього правила ми бачимо і в українському народі. Колись такий багатий на духовні сили, він зумів створити власну культуру, виробити оригінальний світогляд і спробував втілити в життя свої ідеали здорового й красивого людського існування, заснованого на свободі, рівноправності й справедливому розподілі матеріальних благ. Внаслідок несприятливих історичних умов та виснаження тривалою попередньою боротьбою за свободу український народ не встиг зробити бажаного, але його духовна сила яскраво виявилась у різних галузях художньої творчості і головним чином у створенні народної поезії, дивовижна краса й сила вираження якої давно вже відзначені дослідниками⁹.

⁸ Потебня, Мысль и языкъ, 2-ге вид., 173. Порівн. також вище (у 1-му розділі) цитовану нами думку Весселя.

⁹ [...] Ось відгуки деяких іноземців. Боденштедт, німецький поет, [...], під час видання перекладу вибраних народних українських пісень німецькою мовою (*Die*

І ось ми бачимо, що народ, який дав таку поезію, нині не в змозі створити нічого рівного їй. [...]

[...] Хоча його творчі сили не вмерли, але розвиток їх затримано через неможливість розвитку мови, а отже, і думки. Які незліченні біди виходять від цього для самого народу, – це зрозуміло без подальших пояснень. Але цим справа не обмежується. Народ без розвитку й прогресу думки, без творчості є в загальнолюдській сім'ї хворим членом, що не вносить у загальну скарбницю надбань людського духу нічого свого, не дає туди свого обов'язкового внеску.

Ось той загальнолюдський погляд, спираючись на який, не тільки той, хто належить до українського народу, а й кожен, хто бажає людству розвитку, має висловитися на користь докорінної зміни системи освіти українського народу та взагалі трактування його як народності. Адже для кожного абсолютно зрозуміло, що коли в родині існує хворий, нерозвинений і внаслідок цього непрацездатний член її, то він є тягарем для сім'ї; чи не те саме і з великою світовою сім'єю народів? Кожен нерозвинений народ, що не бере продуктивної участі в духовній роботі людства, також є тягарем для людства, як хворий член сім'ї для цієї останньої. І якщо кожна розумна родина прагне усунути причини, що роблять її члена хворим і непрацездатним, то чи не те саме мають робити й народи щодо народів-братів?

Український народ, колись такий культурний і повний життєвих творчих сил, нині саме зараз перебуває в становищі затриманого, спотвореного у своєму розвитку й тому непрацездатного члена світової родини. Причин для цього багато, але перша та головна, без усунення якої все інше допомогти не може, це вбивча перешкода, покладена в розвиток його духовних сил шляхом заборони його мови як мови освіти, літератури, громадського життя тощо. І ця причина має бути знищена найперше в інтересах самого українського народу: він бажає жити й користуватися життям у всьому його обсязі, він бажає брати участь у творчій роботі людства і має право вимагати усунення поставлених перед ним перешкод та створення необхідних для такого життя й роботи умов.

poetische Ukraine, eine Sammlung kleinrussischer Volkslieder, Stutgard, 1845) зазначає, що «малоросійська мова найбільш милозвучна з усіх слов'янських мов із великими музичними задатками» і що «у жодній іншій землі дерево народної поезії не принесло таких величних плодів, ніде дух народу не зберігся так жваво й світло в піснях, як у малоросів». Щось подібне говорить і Тальві (Handbuch einer Geschichte der slavischen Sprachen und Literatur ... Leipzig., 1852 301), Лукич (Slavische Blätter, 1, 6, 294) зазначає: «Народна поезія малоросів найбагатша в Європі». Див. ще «Записки Юго-западн. отдѣла і. р. географіческаго общества», II, 47–48.

Досягнення цього лежить також і в інтересах великоруського народу, в ім'я якого відбувається обрусіння українського. «Народність, що поглинається іншою народністю, вносить у цю останню початок розпаду», – зазначає Потебня¹⁰. І справді: що може внести в іншу народність та народність, свідомість якої спустошується, і на місці витіснених форм його запанує мерзота запустіння?

Але чуємо ми звичайне заперечення, – до чого ж все це може призвести? Припустімо, буде запроваджено в народну школу українську мову, дозволено заборонену тепер літературу тощо. Що ж з цього вийде? Через деякий час, із розвитком, за допомогою школи та літератури, народної самосвідомості, постане на черзі питання про українські гімназії та університети і все таке інше. Чи не призведе це до повної зміни сучасних відносин між великоросами й малоросами?

На це ми відповімо: не тільки постане, але в Галичині і Буковині вже постало це питання й все це частково здійснено, частково здійснюється на ділі. Постане згодом і в нас. Але що ж з того?

Адже, по суті, такі заперечення є для нас найкращими доказами справедливості нашої думки. Якщо все це має з'явитися як результат існування української школи, – чи не зрозуміло, що тут стоїть поза сумнівом життєздатність української народності, яка неминуче йде до відродження? Чи не зрозуміло, що тільки заборонними заходами сподіваються зупинити цей рух уперед мільйонів народу?

Але чи допоможуть заборонні заходи? Із 80-х років XVIII століття заборонили нам наші школи. Від Петра I почали забороняти нам нашу мову, вона втратила одну за одною всі позиції, залишилася лише в народній масі і в результаті відродилася незвичайною красою в творах Котляревського, Квітки, Шевченка, Куліша, М. Вовчка та ін. Її з 1863 р. заборонили знову, але чи втратила своє існування українська література? Повільно, то руйнуючи, то обминаючи перешкоди, вона розвивалася й перебуває тепер в становищі, що забезпечує її подальше існування та розвиток. Водночас ця література вдихнула нове життя в середовище денационалізованих освічених класів: вона виховала кадри інтелігенції, яка свідомо ставиться до своїх національних обов'язків, і зробила це при існуванні величезних труднощів, за відсутності національної школи і будь-яких національних установ. Ось результат заборонних заходів, з одного боку, а з іншого – ми бачимо в цій літературі і в усьому українському суспільстві те законне роздратування, яке завжди спричинюється такими заборонами...

¹⁰ Язык и народность («Вѣстникъ Европы», 1895, IX).

Якщо український народ не має достатньої духовної сили для свого національного розвитку, то його не врятує ні українська школа, ні все інше. Але якщо він до розвитку здатний, він подолає всі перешкоди і буде там, куди його тягне притаманна йому моральна сила. Із цього погляду чи будуть усунені перешкоди чи ні – це не має значення для кінцевого результату.

Але це має значення в іншому. Боротьба з перешкодами не тільки загартує, а й дуже часто спотворює, і ми бачимо сумні наслідки цієї істини й на українському народі.

По-друге: чи не краще для великоруського народу мати в малоросійському брата, налаштованого дружньо, а не навпаки?

По-третє: чи не краще для всіх взагалі, щоб український народ, як і будь-який інший, швидше позбувся спотворених форм його духовної природи і, відроджуючись і розвиваючись, діяльно взявся разом з іншими за здійснення світових завдань людського існування?

Хіба ж не правий був Ю. Ф. Самарін, який ще в 1850 р. сказав: «Нехай же український народ зберігає свою мову, свої звичаї, свої пісні, свої перекази; нехай в братському спілкуванні й рука в руку з великоруським племенем розвиває він на терені науки і мистецтва, для яких так щедро обдарувала його природа, свою духовну самобутність у всій природній оригінальності її прагнень; нехай установи, для нього створені, пристосовуються дедалі більше до місцевих його потреб».

А куди це приведе? Саме туди, куди приводить братська співпраця двох народів, які поважають один одного й один одному дають свободу...
[...]

Київ, 1905, IV, 15.

Grinchenko B. Na bezprosvetnom puti. Ob ukrainskoi shkole. – Kiev : Друкарня Т-ва «Просвіта», вид. 2-ге випр., 1907. – 101 с.

Я. Ф. Чепіга

До національної школи*

Ось той прапор, під котрим наше українське вчительство 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 литись по одних жилах суспільного життя й рівномірно пульсувати в його організмі.

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

Рідна мова й національність єднають нас духовно, як рід кривністю 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 із нашим народом, із 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,

* Автор критикував антинаціональну державну російську освітню політику, аргументував необхідність створення національної школи, впровадження української мови як основи духовного розвитку українського народу, незалежної України.

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 *condition 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 люду на духовну смерть. Відняти мову в народу – це однаково, що відняти в 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 в 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 питання, відірвано од національного життя, бо це буде насильство над собою, над своїм внутрішнім «я», котре, хоч і не виявляє себе всюди, але все ж панує 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 лихо ми робимо тільки по нерозумінню або по хворобі; здорова, розумна людина відчуває 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!

Чепіга Я. Ф. До національної школи / Я. Ф. Чепіга // Українська хата. – 1909. – № 6. – С. 337–339.

С. О. Єфремов

«Вони не просять...»*

Старе, як світ, питання про те, «чого навчати і як навчати», себто про зміст шкільної науки та мову в школі, давно вже вирішено педагогічною наукою. [...] Кожен згодиться, що школа повинна готувати школярів до життя, виховувати їх свідомими громадянами рідного краю та добрими працівниками на користь рідного народу. Із цього погляду поставлене питання можна вважати за дуже просте, що тільки одну відповідь й може мати.

Зміст шкільної науки треба пристосувати до життя, до його вимог, тобто в першу чергу подавати учням відомості про ті обставини, з якими матимуть вони діло в самому житті, – це перше. Друге, відомості ці повинно подавати учням їхньою мовою, зрозумілою їм до найдрібніших відтінків. У цих двох основних нормах лежать у зародку всі вимоги справжньої, на досвіді й розумі заснованої, педагогіки; тут, скажімо словами Євангелія, «весь закон і пророки» педагогічної справи. Од відомого до невідомого – оце той шлях, яким повинна йти наука в школі; це корінний принцип освіти й виховання, аксіома шкільного життя за наших часів. Але, дивна річ, питання, ясне в теорії, стає дуже заплутаним на практиці, непохибне в основних тезах – цілком знехтуване в дійсному житті, безперечно в коротенькому формулюванні потягає за собою палкі змагання, коли спробуємо показати справжній зміст отих певнісіньких, здавалося б, формул. Через отаку

* Автор негативно оцінив антинаціональну російську державну політику, аргументував необхідність створення національної школи, впровадження української мови та літератури, історії, географії, економіки України в освітній процес; наголосив на потребі підготовки вчителів для української школи. Текст представлено в скороченому вигляді.

дивовижну річ виходить, що вся справа виховання в сучасній школі стоїть власне на забутті, на нехтуванні основними нормами педагогічної науки та елементарними вимогами доброго розуму.

Виходить, що вчимо ми зовсім не того, чого треба, і не так, як повинно вчити, що з школи робимо не підготовчий етап до життя, а важкий обов'язок, нудний додаток до майбутньої професії, місце для фабрикації дипломів, потрібних до вигіднішої кар'єри. Виходить, що школа стоїть у коренній суперечці, у незрозумілій якійсь ворожнечі до живого життя, якому має служити. Та коли зазначеним гріхом винна вся сучасна школа, то яким же гріхом винна буде та школа, що ставить собі цілком чужу для освіти й виховання мету, школа, що пробує, як мовляв нещодавно по щирості один із архієреїв у Державній думі, «обрусити й оправославити» школярів, – одно слово, школа серед так званого «інородницького» населення. Тут школа починає вже не з забуття основних норм педагогіки, а з відвертої боротьби проти них: тут вона не тільки не навчає того, що треба, і так, як повинно, а навпаки – вчить непотрібного і негодящими способами. Тут шкода од неї не сама пасивна, бо вона не дає потрібних відомостей, а й активна, бо вона силкується вирвати у свідомості учнів усі сліди й коріння життя задля сторонньої, наперед поставленої мети. Обрусительна школа – це таке тяжке й усякому тепер відоме лихо, що про неї нема чого й розводитись широко. Тим-то й не говоритиму тут про загальну систему, а перейду просто до одного з проявів її, найбільш може тепер пекучого, хоч і найбільш, через якусь гірку іронію долі, знехтуваного й забутого. Мова буде про українську школу, до того ж не так народну, як середню й вищу.

Українці, яких живе в межах Російської держави близько 30 мільйонів, тільки недавно заслужили в офіціальних сферах рангу «інородців»¹¹.

Що ж до практаки, то раз у раз були вони в цьому одіозному становищі, і навіть культурна наша діяльність, мовляв другий офіціальний документ недавнього часу, «з точки зору російської влади є вкрай небажаною і суперечить тим починанням, котрі уряд проводить по відношенню до колишньої України»¹². Цілком натуральні з такого погляду виходять ті обрусительні експерименти, які завжди тяжіли і, на жаль, до цього часу тяжать над українським народом.

У ряду урядових заходів для обрусіння «коренного руссаго населенія», як люблять говорити при бучних okazіях урядові й близькі до них

¹¹ Циркуляр міністра внутрішніх справ, з початку місяця лютого. 1910 р., – див. «Кієвскія Вѣсти», 1910, № 36.

¹² Рапорт міністра внутрішніх справ до Сенату з приводу заборони в Москві товариства «Українська хата», – див. «Рада», 1911, № 36.

громадські сфери, школа на всіх її шаблях завжди стояла на першому місці. Збудована за типом казарменого «єдинообразія», школа по всій Росії, звичайно й на Україні, ставила собі мету, яка з освітою й вихованням нічого спільного не мала. Не згадуючи вже про мову, із школи скрізь і всюди виганялось усе, що нагадувало про різнорідний національний склад людності в Росії, все, що могло викликати й зміцнити любов до свого рідного, що могло впливати на почування учнів, підіймаючи їхню національну свідомість, що сприяло культурним інтересам місцевого населення.

Задля любові до далекого витравлялась любов до близького, задля абстрактної єдності нехтувано конкретними різницями, що мають таку вагу велику в справжньому, не бумажному житті. Наслідки такої політики ми знаємо – це надзвичайна відсталість українського народу, культурне здичавіння, рецидив безграмотності та інші такі явища, надто відомі людям, ознайомленим із справжнім становищем просвітньої справи на Україні.

Народ наш двічі безграмотний: «раз через те, що йому нічого не говорять літери, вдруге, через те, що аж до недавнього часу книга його рідною мовою була заборонена, і навіть тому, хто вмів розбирати літери, книга здавалась німою або недорікою, бо була чужомовна»¹³. Нічого до цього додавати, що в школі рідна книга й досі річ заборонена. Не спинятимусь докладно на народній школі на Україні, бо питання це вже досить розроблено і в загальному, і в спеціальному письменстві¹⁴ і досить широко відоме серед громадянства, дякуючи тим статтям, що з'являлися в пресі. Цій же таки справі присвячена й «Пояснювальна записка» до законопроєкту про науку рідною мовою в народних школах на Україні, внесеного навіть у третю Державну думу.

Записка ота в загальних рисах дає всі важливіші докази за українську мову в народній школі. Тим-то розглянемо тут тільки питання про потребу українізації середньої і вищої школи, беручи в основу ті самі безперечні підвалини педагогічної науки, що сформульовані в питаннях, чого навчати й як навчати повинна школа.

Як відомо, українські домагання у сфері середньої й вищої освіти зводяться власне до того, щоб на Україні середня й вища школа знайомила учнів із минулим і сучасним життям українського народу, тобто з його історією, письменством та мовою, з географією рідної землі й її економічним становищем.

Це мінімальна програма, якої можна вимагати й од сучасної вже школи єдино на основі права кожного народу добирати в школі відомості найбільш

¹³ Б. Грінченко – Перед широким світом. Київ, 1907, стор. VIII.

¹⁴ Б. Грінченко – На безпросвітномь пути. Київ, 1907.

йому потрібні і в найбільш йому зрозумілій формі. Головніші докази, на які оперто ці домагання до середньої і вищої школи, можна звести до таких мотивів.

1. За ідеальний тип школи треба вважати такий, коли освіта шкільна на усьому її протязі становить низку східців, що один із одного, дальший із попереднього, розвиваються. Обіймаючи певний цикл закінчених наук, кожен вищий східець повинен натурально і консеквентно виходити з попереднього, із свого боку бути підставою для подальшого. З цього погляду, як тільки ми пристанемо на існування нижчої, народної, української школи, то повинні будемо пристати й на консеквентне з того право людей здобувати подальшу освіту й довершати її рідною мовою, коли вже почали нею вчитись.

2. Величезна більшість тих, хто вчиться в середніх і вищих школах на Україні, тут же й лишається до віку, раз у раз стрічаючись з околицьним народом і по службових обов'язках, і в приватному житті. Школа через те мусить дати їм добру підготовку до цих щоденних зносин з народом – тих зносин, у яких йому тепер призначено найбільш страдницьку роль – служити за об'єкт вільного і невільного, свідомого і несвідомого обрусительства. Надто особливу увагу звернути треба на становище вчителів у народних школах. Якщо визнати за українським народом право на національну народну школу, то ті, хто по тих школах учать, конче мусять знати ту мову, якою їм треба буде вчити, і той народ, дітей якого вони вестимуть до світла. З другого боку, щоб підготувати вчителів для українських наук у середніх школах, треба тих наук добре вчити і у вищих школах.

3. Одірвана від народу середня та вища школа відриває від нього й тих, хто в ній здобуває освіту. Може, ніде немає такої прірви між народом та інтелігенцією, як на Україні; ніде ота прірва не виявляється в таких яскравих формах презирства до «мужика», його мови, життя та потреб, як тут. Коли школа говорить про далеке замість близького, про абстрактне замість конкретного, то тим дуже шкідливо впливає на психіку учнів, бо привчає їх до абстрактних форм думки, нищить свідомість живої дійсності й чуття до справді насущних потреб. Єдиним засобом запобігти лихові од звички до абстрагування й може бути знову ж таки студіювання того народу, серед якого доведеться все-таки жити, його минулого й сучасного, його мови і письменства, як і взагалі всього його матеріального та духового життя й творчості¹⁵. Коли вже не згадувати навіть про потреби самої науки, то це ті

¹⁵ Докладне мотивування справи з наукового боку можна знайти в книжці проф. М. Грушевського «Освобождение Россіи и украинскій вопросъ». СПб. 1907, – особливо в статті «Вопросъ объ украинскихъ кафедрахъ и нужды украинской науки».

педагогічні, практичні й ідеальні мотиви, що промовляють за навчання по середніх і вищих школах на Україні української історії, письменства, мови, географії й економічних відносин. Як тільки ми признаємо неминучу потребу народної школи рідною для народу мовою, то тим самим маємо признати і всі консеквенції, тобто таку ж неминучу потребу національної школи на всіх східцях освіти. Хто *а* сказав, той мусить сказати й *б*. З зерна народної школи виростає дерево середньої й вищої освіти. Тісні зв'язки між народною школою й дальшими ступенями освіти давно вже завважила і сформулювала навіть російська література.

Досить відомий у 70-х роках російський письменник Юзов-Каблиць у своїй праці «Інтелігенція і народ у суспільному житті Росії» дуже влучно показав ці зв'язки і, певна річ, його слова не тільки не втратили своєї ваги тепер, але набули ще більшої, бо, з одного боку, освіта тепер більш поширилась, а з другого – саме українство займає далеко дужчі позиції, ніж тридцять років тому. Життя теж не раз пробувало внести коректив до сучасного становища середньої й вищої освіти на Україні. З численних фактів далекого й близького минулого нагадаю тут найбільш визначні.

Ще в 60-х роках за славетного Пирогова його помічник Тулов заснував «Тимчасову педагогічну школу» в Києві, і вона стала на єдино правдивий шлях, бо дбала про виховання таких учителів, які знали б той народ, серед котрого їм належало працювати. Тим-то згадана школа не цуралась української мови, історії письменства і навіть почала дбати про підручники для українських шкіл.

На жаль, усі заходи Пирогова загинули разом з тим, як він покинув попечительство в Києві, та й сама педагогічна школа пробула дуже недовго. Потім настала реакція і це, певна річ, не сприяло новим спробам українізації школи, і з ними ми стрінемося аж тоді, коли вже були розв'язані руки й язика. Року 1905 опубліковано відому «Записку про потреби української школи», що уперше цілком виразно зазначила зв'язки між народною школою та середньою й вищою. Року 1906 бажання «Записки» [студентів] подекуди й на практиці справдились. Не спиняючись на спробах завести українські науки по гімназіях (Києві, Одесі, Кам'янці), нагадаю недавню заяву подільських семінаристів, підписану 513 учнями, про те, щоб виконати нарешті дозвіл Синоду на викладання в семінарії українських наук¹⁶. Далеко ширше позначився рух до українізації в вищій школі, тим-то варто спинитись на ньому докладніше. Року 1906 на Україні проміж студентства залунав заклик до націоналізації вищої школи, щоб наблизити її до місцевого життя,

¹⁶ «Рада», 1911, № 25.

потреб та інтересів. Київському університету належав почин справи, але на нього щиро озвалось студентство й двох інших на території України університетів – харківського та новоросійського.

16 жовтня р. 1906 в київському університеті відбулось велелюдне зібрання, що обміркувало справу вкраїнських кафедр в університеті, подало потім Раді професорів свої резолюції та докладно мотивовану записку, яку підписали 1430 студентів.

У записці зазначено, що ще р. 1905 українське громадянство і студентство висловились за заснування в університетах на Україні кафедр української мови, письменства й історії (на історично-філологічному факультеті) та українського права у зв'язку з особливостями економічних стосунків на Україні (на юридичному).

Професорські ради деяких університетів, напр. новоросійського, поставились до такого домагання цілком прихильно. Зазначивши це й розглянувши докладно всі аргументи проти українознавства серед університетських наук, записка наприкінці висловила певні надії на те, що Рада університетська зі свого боку не відмовиться підтримати загальностудентське домагання й усіх заходів уживе, щоб справдити його¹⁷.

Ради професорів, загалом беручи, ніби не дочули того голосу життя, що промовляв цим разом устами молоді. Тільки окремі люди з професорської корпорації озвалися на той заклик. Року 1907 у всіх трьох університетах на Україні оповіщено курси українознавства: у харківському університеті – проф. Сумцева, у новоросійському – пр.-доц. О. Грушевського і в київському – професорів Лободи і Перетця; два перших навіть і читали свої курси українською мовою. Ця спроба українських курсів серед студентства мала чималий успіх, та міністерство народної освіти поспішилось ліквідувати справу.

На другий вже рік через «незалежні обставини» українські курси зникли з університетського обрію. Але хоча надії студентства на підтримку професури не справдились, допомога й спочуття прийшли з іншого боку. Резолюція київських студентів збудила живий одгомін серед усіх шарів української людності, од інтелігенції до селянства й робітників, які тисячами долучали свої підписи до вимагання студентів.

У місцевих київських газетах, особливо в «Раді» кінця 1906 і початку 1907 років, знаходимо безліч листів і заяв із спочуттям студентам у їхній боротьбі за наближення університетської науки до життя. За малу годину кількість підписів, що найменше, перевищило поважну цифру 10 000.

¹⁷ Записку київських студентів надруковано в «Раді» 1906 року № 64.

Цей епізод минувсь непомітно під час зтяжної громадської боротьби, тимчасом він має величезне принципове значення. Він наочно показує, скільки правди у відомому викликові одного третедумця про українців – «вони не просять» (національної школи). Так, вони не просять... Але за них того вимагає саме життя, і ми твердо переконані, що вимагання це, раніше чи пізніше, а таки справдиться, як і кожне вимагання, що має за підставу життя та його непохитні закони...

Єфремов С. О. «Вони не просять...» / С. О. Єфремов // Світло. – 1911. – № 4. – С. 21–27.

Я. Ф. Чепіга

Ґрунтовні принципи нормальної школи*

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 із 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 народів 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, церковнопарафіяльні 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

* Автор обґрунтував принципи національної освіти та виховання (національний, природовідповідний, культуровідповідний та ін.).

шляхом передавання молодшому поколінню набутого нацією, то народна правдива школа може бути створена тільки в дусі нації, її мови, її історії, звичаїв, її переказів, її культури, її духовної творчості, і тільки така школа не відірве дитину від її дійсного ґрунту, тільки тоді не буде дитина пересаджена на чужий її природі ґрунт. Як не можна виростити дерево міцним і здоровим на невідповідному йому ґрунті, так, не поламавши і не попсувавши 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 мертво, 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. У 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 бути 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. Росте і розвивається на волі кожне створіння ліпше і швидше, ніж у неволі, у примусовій праці.

Людина, поза впливом виховувана, 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 із величезним захопленням. А засадить її за нелюбу працю, де й дінуться бажання, щирість, захоплення і творчість, і натомість з'являться 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 непопсовану людину.

Дитина цілком залежить від природи: вільно підкоряючись її правдивим вимогам, вона може нормально розвиватися 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. Поєднуючи 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.

Книжне навчання є найлютіший ворог освіти. Примушуючи дитину вчитись по книзі, ми чинимо найсправедливіше насильство над природою її. Справжній школі не годиться ганятися за книжними знаннями – вона готує дітей до життя, де потрібні тільки ті, що принатурилися ще в школі до нього, ще в школі привчалися володіти знаннями власного досвіду. Книжні ж знання – це дім, збудований на піску. Словесні книжні образи, не підтверджені власним досвідом, втрачають всяку реальність, із 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 ввійде 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 із природи цього бажання, не порушаючи і не знищуючи його, а інакше школа обертається в заклад, куди силоміць заганяють дітей, у заклад, вартий того, щоб назватися дитячою каторгою.

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

Чепіга Я. Ф. Ґрунтовні принципи нормальної школи / Я. Ф. Чепіга // Світло. – 1911. – № 1. – С. 3–7.

Я. Ф. Чепіга

Народний учитель і національне питання*

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 вільного громадського інституту оберталася 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 ті 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 ніби навмисне так розраховано й визначено, що про дітей у ній нема й мови. Все там 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, й 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

* Автор критикував антиукраїнську державну освітню політику, аргументував потребу реформування шкільної освіти й життєву необхідність створення національної природовідповідної української школи, провідну роль у цьому процесі вчителя; поняття «національне виховання».

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. Ґрунт 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 дивимося 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 розглядуємо дитину через її батьків та минуле їх.

Природа дитини з усіма її національними особливостями, початок яких криється 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 нема 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 входить 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 нормальнім 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 із 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. Та коли дитина в школі задовольняє деякі нахили, то інші поруч із тим зовсім знищуються, а інші перетворюються в погані й навіть шкідливі. Така школа не справжня школа, їй бракує правдивих підвалин, бо школа не повинна нівечити те, що заклала в людському організмові 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 – засобом природи і на послугі у неї.

Освіта є прагнення тієї ж природи: творити і творити. Школі ж, як результату цього прагнення, нормально випадає стати частиною цієї природи. Ступінь освіти, як і її колір, залежить од культурності й волі тієї 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 організмові дитини, керуючись її природою, не псуючи 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 альтруїзмові, як не суперечить слідуванню 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 кожному 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 зі 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 із 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 розцвітає розкішно тільки в відповідних обставинах і сповнює тоді

задушливе повітря свіжими пахощами своєї чистої кришталевої 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 щирім любовнім 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 щирими 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 напливом нових бажань та ідей, невпинно відчувати в собі їх «духа жива», завжди наповняти 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 несвідомо – 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 із 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 платні. 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 присвятити життя своє праці в народній освіті, потрібне більше ніж щире тільки бажання працювати. Тут потрібні жертви, що вимагають іноді справжнього героїзму, – не на хвилину або годину, а на цілі роки, багато років. Тут подвиг іде 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. І 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 людськості. І ідеали нації і всієї людськості збігаються і в своїм моральному 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 вчителю 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 підтяти крила її могутньому духу, один помах котрих заносить людину на недосяжну височінь 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 людськості, 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, шкодить 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 щиро 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 – перший 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. У 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 нарешті. 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 переконати 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 звертаюся 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 вчительство¹⁸.

Чепіга Я. Ф. Народний учитель і національне питання / Я. Ф. Чепіга // Світло. – 1912. – № 1. – С. 15–25.

С. Ф. Русова

Ідейні підвалини школи*

Скрізь по всьому світу різні народи перейнялися бажанням утворити свою найкращу, найрозумніше поставлену школу. Видатні педагоги виголошують нові гасла, будують нові системи виховання, нові методи навчання. Кожен ставить у голову своєї праці ту або іншу мету, ідею, і в кожній нації, в кожному краї ця загальна педагогічна робота пройнята тим або іншим національним кольором, що відрізняє «нову школу» в Германії від «нової школи» Англії й Франції. Не може добра, раціонально збудована школа йти врозрід з життям того краю, де вона існує, не відповідати на пекучі

¹⁸ Розміри журнальної статті не дозволяють мені спинитись 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.

* Авторка на основі закордонного досвіду обґрунтувала організаційно-змістові засади реформування тогочасної шкільної освіти, теоретичні основи національної освіти та виховання, принципи української школи (національний, демократичний, природовідповідний, культуровідповідний, трудовий).

вимоги люду. Тим-то вона стає неминуче національною, які б загальні підвалини їй не ставилися. Невеличкий огляд творчості головних сучасних реформаторів-педагогів краще пояснить цю думку.

Так, німці мають Кершенштерна, для якого кожна школа – це маленька держава, де мусить у кожному учні виховуватися почуття громадських обов'язків і відповідальності, де навчання мусить бути практичне; де замість слова має панувати факт, звичка. Й хлопці, й дівчата мусять звикнути в кожному потрібному випадкові віддавати всі свої сили, думки й почуття для загального добра. Кершенштерн завдання виховання німецького люду висловлює формулою: «Народне виховання – це організація народу й систематичне керування ним задля загальної радості і творчості». А як ніщо так людей не єднає, як спільна праця – то й школа мусить стати майстернею праці, де діти набираються добрих звичок. Праця мусить панувати в школі. Люди більше за все працюють технічно над матеріалом, який вони добувають у природі, тим-то й для дітей головнішою наукою мусить стати природознавство. Кожна дитина повинна знати якесь ремесло й для цього треба розвинути її ручну техніку. А для того, щоб став школяр громадянином, треба поставити його в школі до всіх у найкращі відносини й завести кооперативний лад. Так, Кершенштерн виробляє цілком німецьку практично-трудова школу, де самодіяльність дітей не перешкоджає розвитку почуття своєї обов'язкової громадської праці. Другий видатний німець педагог Отто надає ще більшої ваги самодіяльності; він хоче, щоб школа існувала, як родина (тут виявляється німецька повага до родинного життя) й щоб як у родині придивляються до всіх найдрібніших особистих рисочок дитини, так і школа мусить ставити в голову справи не вчителя, а дітей: діти самі визначають порядок лекцій, час лекцій тощо. Серед дітей іде жваве взаємне навчання – тобто певну годину призначають на те, що діти одне одного питають, що не зрозуміло в тих або в інших лекціях; товариші самі дають пояснення, й учитель тільки тоді додає своє слово, коли самі діти його запросять. Такі вправи підіймають значно самостійну думку учнів й були ухвалені на V-му Германському загальному з'їзді з народної освіти. При школі Отто складалася жвава дитяча громада – на зібраннях громади діти обмірковують різні питання – про екскурсії, спектаклі, розбирають свої сварки, непорозуміння. Керувати такою дитячою громадою, звісно, дуже важко. Й потрібний визначний талант Отто, щоб вона не перевернулася в щось штучне, але думка його має під собою ґрунт і може бути дуже гарно використана задля виховання. У навчанні Отто додержує двох засобів – праця й спостереження – самостійний дитячий дослід.

Трохи інший напрямок виявляється в новій школі англійця Сесіля Редді, який ставить ґрунтом виховання почуття лояльності, свідому пошану до закону, автономію кожної шкільної громади. Учні поділені на старших і молодших; менші підлягають старшим, серед яких є навіть отаман – найдужчий, найрозумніший практично. Релігійний настрій визнається необхідним. Скрізь виробляють в учнів дужий моторний дух, моральну енергію, незалежність і самостійність, здорове тіло й міцний дух. Як ідеал ставиться дужа, діяльна людина, що на інших добре впливає, що волю свою обмежує тільки законом, що живе й працює в ясній рівновазі. Школа Редді йде в такт з усім англійським життям – вона не ламає старого ладу, а потроху надає йому нового напряму, кращого змісту. Школа живе таким саме життям, яким живе весь англійський народ. Дітей дисциплінують не авторитетом учителя, а постановами закону. Таку школу можна справді вважати за національну в Англії.

Друга печать лежить на французьких школах: бюрократизм і консерватизм ще панують над думками педагогів, вони ще визнають нагороди задля учнів, а з другого боку, ставлять натхнення й рух – замість нерухомості. Школа Рош виховує громадянина, який має партійну цінність, його набивають історією, філологією, прищеплюють йому ідею центрального шовінізму. Натхнення, героїзм, словесне навчання, розум – особливий, гострий, жвавий, суто французький. Лабораторні методи, майстерні праці не підходять до темпераменту нації й не захоплюють педагогів. Правда, Себастьян Фор задля бідних занедбаних дітей утворив так званий «Вулик» – «La Ruche», де він таки хоче поєднати гармонію радощів з працею й виховати нових людей, працюючих і солідарних. Задля цього він переніс школу за межі міста на ферму, де діти мусять працювати на основі братського кооперативу, але чи справді сповниться мета Фора, поки що не можна сказати.

Ще нову педагогічну думку подає видатний бельгійський педагог Декролі. У Брюсселі він заснував школу на ґрунті розвою особи – індивідуальності, міцної роботи розуму. Школа поза містом обнесена високими мурами. Там діти працюють у саду, на городі. Кожен має свій клапчик, окрім того, працює в громадських садках і городі. Розбуджується в дітей цікавість до природи, самостійний досвід через спостереження, аналіз. Фантазію Декролі визнає шкідливою, бо вона відвертає від дослідження дійсності, від спостереження реального світу. У 15–16 літ фантазія має вартість, бо може допомагати роботі розуму, який назбирав вже досить матеріалу. Мета школи – привчити до життя, розуміти його, найти в ньому своє місце. Для цього ж слід розвивати самодіяльність дитини, звичку до

праці й до праці громадської. Декролі хоче так поставити й працю, й навчання, щоб вони захоплювали дитину й давали їй радість. Тим-то не можна пригнічувати рухливість дитини, не треба навчати одним словом, а більше фактами, дослідом, вишукуванням; навчання в школі Декролі не йде тільки в класі, а ведеться й у пекарні, й у садку, й у майстерні, на полі, на фабриках, на екскурсіях. Уся наукова праця систематизована за такими саме щаблями, якими йде загальний культурний поступ людськості. Крім того, ведуться так звані випадкові лекції, зміст яких дає саме життя. Діти навчаються поводитися з різними інструментами й машинами. Їх мова виробляється на самостійних викладах – *conferances des enfants*.

Наприкінці огляду педагогічних новинок звернемо увагу на так звані сільські гімназії, які й в Англії, й у Германії викликають до себе дедалі більше співчуття. Тут єднаються й моральне виховання серед впливу природи й сільськогосподарських робіт й фізичне здоров'я й дуже гарно широко вироблений курс навчання новим методом – так званої концентрації, яка з поодиноких наук становить цікаві яскраві центри, наприклад життя людей, життя природи, де й реальне, й етичне, й філологічне виховання йдуть укупі, не розірвані. Наука дається не викладами того або іншого вчителя, а спільною розмовою дітей і вчителя, аналітичним методом. Виховання йде без кари й без нагороди. Праця – сільськогосподарська на полі, на сіножаті, по садах і фермах відбувається радісно й виробляє сталу вдачу й звичку до важкої обов'язкової праці. Здоров'я учнів у найкращому становищі, і взагалі ці сільські гімназії роблять дуже гарне враження, і учні веселі, моторні, здорові, в найкращих відносинах з учителями. Ці школи мають перед собою велику будучність.

Щодо російських реформаторів Нечаєва, Фортунатова, Кайданова й ін., вони ще мало дали самостійного й тільки починають застосовувати принципи європейських педагогів до своїх нових шкіл.

На яким же ґрунті будуватиметься наша майбутня українська школа, якими принципами має вона керуватися? Мусить вона, як сказав Т. Шевченко,

І чужому навчайтесь,
І свого не цурайтесь!

Мусить вона вбирати в себе усі поступові погляди закордонних реформаторів, але одночасно будувати свою нову форму на національній ґрунті, відповідаючи на перші потреби краю, на національні вимоги люду. Єднаючи своє й чуже, може вона дати новий тип школи, що відповідатиме найкращим поступовим педагогічним принципам, але водночас не розірве

живого зв'язку з народним життям, з характерними рисами нашого культурного розвитку й громадського життя.

Наша школа має бути громадською, як були колись наші братські школи. Вона цілком мусить бути демократична, цебто «безсословна» й дешева. Хлопці в ній вчать разом із дівчатами. Вона краще розвинеться не в місті, а по селах та хуторах, де вона має готувати культурних господарів, бо сільське господарство – то наша споконвічна справа. Але при сучасному поділі селянської землі на дрібні клаптики треба високо підняти науку господарську, щоб з якоїсь ризи землі вибрати все можливе. Тим-то природознавство мусить панувати в майбутній школі на Україні. Разом із господарством у школі учні повинні знайомитися хоч взагалі з технікою тієї фабричної продукції, що більше за все існує на Україні – цукор, пиво, спирт, залізо й т. ін., а це теж дуже тісно пов'язане з природознавством. Поряд з цим мусить іти історично філологічне навчання й естетичний розвиток. Причому, окрім своєї рідної історії, слід докладніше зупинитися на тих країнах, що більше внесли нового й цінного до загальнолюдської скарбниці добра, краси, культури і науки. Методом найкращим має бути самодіяльний дослід – не тільки в природознавстві, але й у гуманних науках, самостійна праця, розгляд історичних подій, географічних умов спільно з дітьми, широке користування екскурсіями як з реальними, так і з гуманно-громадськими завданнями. До кожної науки діти додають свої вироби малюнком, ліпленням, графічними діаграмами, картами абощо. Через це малярство й ліплення мусять іти слідом за усіма лекціями. Так само, як у природознавстві усе ведеться дослідом, на зразкових грядках в саду, на полі. Виховання мусить мати метою виробити людину з широким розумінням своїх громадянських обов'язків, з незалежним, високорозвинутим розумом, братерським почуттям до всіх людей, людину, здатну до роботи, таку людину, яка ніде, ні при яких обставинах не загине морально і фізично й проведе в життя свою незалежну думку. Задля цього перш за все треба дбати про фізичне здоров'я дитини, розвивати звичку до роботи й до незалежної думки, будити й зміцнювати усім ладом шкільного життя громадське почуття дітей, увагу до своєї й до чужої особи (самодіяльність, гуртова праця, кооперативні заходи).

Педагоги, які б вели українську школу, мусять бути зв'язані однією ідеєю й захоплені однією натхненною метою створити першу, найкращу у нас школу, яка б сприяла розвитку кращих сторін національної душі, переробляла б на добро поодинокі злі риси й утворювала б справді піднесену моральну атмосферу. Навчання спочатку краще від усього ведеться, коли наука не розірвана на невеличкі клаптики по руках різних учителів, а коли один веде цілу групу лекцій методом можливої концентрації; тим-то

у перших класах бажано мати не більш як 2–3 учителі. Кожен учитель не може забувати, що він весь час, кожену хвилину вчить і виховує дітей, й виклад його, його метод навчання мусить іти вкупі з інтересом і етикою дитини. Звісно, жодних кар, ані нагород не повинно бути. Як і усе нове, така українська школа викличе багато суперечок, незгоди й т. ін. Виростаючи серед несприятливих для усякої національної роботи обставин, вона в перші часи матиме мало допомоги в суспільстві. От через що бажано, щоб вона, як і багато європейських нових шкіл, виростала не в місті, а в здоровому степовому повітрі, щоб це був інтернат, навколо якого згуртувалися б справді ідейні педагоги, що присвятили цій справі своє життя, віддали йому найкращі скарби своєї душі. І тоді там, випробувавши найкращі сучасні методи, вони справді виробили б сталі, корисні, поступові принципи й засоби нової української школи, майбутньої школи! Але час іде, й народ, що не має своєї школи, пасе задніх! Йому замкнено двері до пишного розвитку своїх культурних сил, він приречений на пригноблене становище, на постійне вживання чужого хліба; живе він не своєю живою думкою, а чужим розумом. Такому народові, який не має своєї школи й не дбає про неї, призначені економічні злидні й культурна смерть. Ось через що сучасним гаслом усякого свідомого українця мусить бути завдання: рідна школа на Україні.

Русова С. Ф. Ідейні підвалини школи / С. Ф. Русова // Світло. – 1913. – № 5. – С. 33–39.

Я. Ф. Чепіга

Проект української школи*

Грунтовні постулати проекту

Загальні завдання школи

Завдання школи збігаються із завданнями людськості, а саме: зберегти людську природу і вдосконалити її, принатурюючи до соціальних і економічних умов життя певного народу, згідно з вимогами людської моралі. Позбавити школу загальнолюдських цілей значить надати їй тимчасовий непевний і випадковий характер, утворений не волею народу, а чужою йому, без зв'язку з дійсним життям. Тимчасові цілі народної освіти гальмують і навіть припиняють нормальне переливання через освіту в нове покоління

* Автор розробив «Проект української школи» (1913) у відповідь на звернення редакції журналу «Світло» до педагогічної громадськості. Він обґрунтував необхідність запровадження національної природовідповідної, дитиноцентрованої школи, де дитина здобуватиме справжню освіту, а не сурогат, шкідливий для її духовного розвитку та народної культури. Це перший ґрунтовний проект нової української школи як основи збереження української нації.

життєвих соків народного організму. Такі цілі взагалі шкідливі, бо зменшують силу значення і діяльність в духовному розвитку інстинктових імпульсів не тільки в окремих індивідуумах, але у всіх нащадків даного колективу. Поставлена так освіта тільки вихолостить духовно дітей і не дасть можливості їм культурно саморозвиватись і самовиховуватись.

Вартість такої освіти дуже непевна. Дитина в ній буде подібна ялинці, котру одтято сокирою од рідного коріння і з лісу, з рідного здорового оточення, перенесено в чужу їй обстанову. Одтято од життєвих соків матернього ґрунту і всаджено її в розмальований позолочений хрест, котрий, звісно, не замінить їй рідного коріння. Із наліпльаними на неї цяцьками та різними блискучими окрасами вона для ока може бути і втішна, але внутрішнє, вся ця машкара – трагізм її життя. У лісі вона була повна надії. Вона росла, повна життєвих сил і енергії. Не було на ній цяцьок і золота, але вона була в рідній обстанові міцна, зелена, радісна і багатонадійна. А тут вже з перших днів починає вона устилати підлогу своїми хвоями, потім пожовкне і засохне. Позбавлена життєвого джерела, вона проживе кілька день внутрішніми силами, а далі, знесилена, згубе хвої, колір, красу і, нарешті, життя. Доля ялинки – доля дитини, що не одержує освіти, котра б виходила з її природи, не живе рідною культурою. Дитину тепер через тенденційну шкільну освіту одягають в невідповідну їй духовну одіж і вимагають од такої зверхньої наліпки тільки собі втіхи і задоволення. А що керманичам освіти до стану дитини, до вимог народу? Що їм внутрішній зміст дитини та права її природи? У них є свої цілі, свої домагання, вищі над усі права і закони людини!

Школа не може і не повинна з'являтися зверху, вона є внутрішнім прагненням людського організму. А позаяк людині природно любити й охороняти себе, свої природні сили, то освіті нормально виходити з цих домагань і бути зв'язаною з добробутом людини.

У сучасну школу діти приходять з готовими витвореними думками й світоглядом. Вони шукають в ній прикладання своїх знань, принатурювання вже здобутого в дошкільний період і взагалі удосконалити свою природу. І школі, щоб бути корисною дітям, слід відгукуватися на всі ці вимоги та бажання. Інакше дитина в ній розгубе своє власне, здобує часом важким досвідом і обернеться в застиглу, нерухому, нетворчу істоту, здатну, може, для панування над нею, для легкого виховання в неї раба, льокая, без власної ініціативи і високих поривань, тільки не повну віри в себе істоту, з певним світоглядом, енергійну, міцну і сталу.

Школа повинна бути сотрудником сім'ї й дитини. Сім'я під натиском соціальних і економічних умов завжди еволюціонує. Діти переймаються її

поглядами, останні впливають на психіку і примушують дитину принатурюватися до часу, умов і життя. І як молодий організм, то він має змагання скоріше асимілюватися в житті і завше брати гору над попереднім поколінням. І це нормально, бо вона будує своє «я» на ясно вже виявленому обличчі минулого своїх батьків. Од них вона бере вже готові витворені форми життя, котрі удосконалює своєю творчістю. Тому школі природно виховувати і освічувати згідно з цією рисою, принатурюючи свій устрій до життєвих умов оточення дитини.

Таким шляхом іти народній освіті до людських цілей буде нормально. Одначе в своїх загальних цілях вона не повинна забувати в щоденній праці об'єкта її. Загальні цілі в далечині; цілі ці можуть бути провідним вогнем, але досягнення їх може вестись через особисті прикмети кожної дитини. Цілі одні, але шляхи до них різні будуть в кожній школі і навіть в кожній дитини. У кожного об'єкта є свої нахили, поривання, свої змагання. Тому школі не можна дивитися через голови дітей на свою останню мету. Перед нею жива істот з осліплюючим виблиском індивідуальностей, котрих не можна не бачити, а тим паче навмисно пройти повз них. Не можна забувати й того, що для всеї освіти людської підвалинами є природа людського організму. Задовольняючи природні змагання дитини, ми освічуємо її.

Тому завданнями нашої школи ми поставимо такі: 1) культивування в житті придбаного нею од рідного народу, всього близького і природного їй; 2) розвинути її індивідуальні здібності і корисні її нахили; 3) скласти такі умови освіти, де б народна воля розвинулась вільно в дитині і лягла б в основу духовного поступу молодого покоління; 4) широко задовольняючи природне прагнення освіти, виховати дитину чесною, здатною і діяльною людиною, не порушуючи її природи.

Перш за все свобода розвитку національних прикмет

Ґрунтом культурного і духовного спілкування окремих осіб даного народу, взагалі їх поступу являється мова. У мові кожної людини відбивається душа її народна, і розвиток її міцно з'єднаний з розвитком народної душі. Національність є складний психофізичний процес, од котрого бере початок і сили для творчості його національний геній.

Народна мова в дитині являється живою працею духа разом з інстинктовним імпульсом вимовляти в напрямку, витвореному попереднім поколінням нації. Цим вона сполуча її з життям психофізичним її нації. А являючись у ній відбитком національної душі народу, мова обертається в її форму думання, згідну з думанням всього народу.

Сила і вплив національної мови і взагалі національності не вимірні точно, але ми бачимо, що не тільки думки й розумова діяльність

відбиваються на нащадках з непохитною силою, але характер поведіння, темперамент, працьовитість батьків знаходє в нащадках виявління і передається як національна спадщина. Національність ніби проклала власне, особливе для кожного народу, річище, котрим іде освіта, культурний поступ і навіть удосконалення людської природи. Література, наука, умілість і взагалі культура черпають в ній сили і міць для творчості, у ній вони знаходять стимули для безупинної праці на користь всього народного колективу. Вся вища розумова діяльність певного народу, якого б не було змісту, є продукт національної творчості.

Тому школі застається культивувати те, що полягає в природі національної просвіти, цебто в природі даного народу, котру наслідувала дитина. І, щоб ввести дитину в культурне спілкування зі своїм народом, не одривати од рідного коріння, треба скласти такий просвітній заклад, де б національна спадщина здобула найліпший розвиток.

Національність і людськість зливаються в своїх змаганнях та ідеях. Конечні цілі їх одні. Тільки шлях досягнення їх особливий для кожного народу. Він пролягає через культивування своїх національних сил, сил своєї фізіологічної спадщини, але не перечить загальним цілям людської освіти. І тільки таким шляхом ми можемо ввести дитину в життя його народу, його діяльності, його думання й творчості, передати їй його вищі ідеали, його чесноти і достоїнства. Таким чином, школі природно бути національною. У такій школі не тільки вільніше і зручніше дитині здобути знання, але і прокласти собі дорогу в шуканні дійсних людських цілей життя, останньої мети нашого існування.

Всяка школа, котра ухиляється од виховання національних прикмет, не визнає природних прав дитини на культивування в ній національної спадщини, повинна обернутися в засіб денационалізації, або знищення в дитині головних чинників її творчої сили, оригінальності і виблиску в утворах національного генія. Постійне ж змагання в цьому напрямкові школи, безумовно, ослаблює енергію нації в дітях. Взяти ту ж таки мову. Чужа мова в освіті не тільки паралізує уміння користуватися мовою як засобом духовного спілкування з людьми і духовного удосконалення, але наука, здобута на чужій мові, згублює певність і міцність, а тому вплив її на освіту і виховання дуже незначний.

Тому нашою школою ми повинні зберегти й охоронити духовні сили нації в дитині непопсованими, а перш за все її рідну мову. На цій мові наша дитина повинна одержувати не тільки нижчу, але середню й вищу освіту. Це безперечне право народу в нашій українській школі повинно шануватися як

вище добро його і повинно провадитись в ній яко єдиний дійсний ґрунт народної освіти. Вона виникає з людської природи та її розвитку.

Природа дитини є основа освіти

Освітити не означає перетворити природу дитини. Освіта виходить з природного прагнення душі людини все розуміти, пізнати і утворити. Освіта є результат внутрішньої еволюції діяльності природи. Епілептикам та ідіотам, у котрих порушені нормальні функції органів почуття, ніякою системою освіти, ніяким вихованням не можна повернути згублене або недорозвинене самою силою природи. І коли в дитині не закладені потрібні нам нахили, то витворити в даній особі ті або інші бажані нам нахили ми безсилі. Коли б можна було і в нашій країні в певній особі витворити бажаний талант художника, скульптора, будівничого, математика, літератора, музики і т. ін., коли б ми по заказу мали силу розвинути потрібні нам здібності в дитині, ми б досягли влади над природою, обернули б дитину в забавку наших примхів. Але природа потурбувалася про волю дитини, і до останнього часу педагогіка не відкрила нам такого талісману і не наділила владою над їх природою. Педагоги до останнього часу безсилі змінити дитячу природу, як безсила і людськість над нею. Навпаки, природа панує над нами і завше бере гору, коли люди змагаються її перемогти і обернути в простий матеріал свої творчості.

У всі часи людськість, розуміючи її силу, хоча й пасивно, але підпадала цій волі. І особливо це визнавання виявлялось в шкільній освіті, в початковому навчанні. Тут ніколи не починали з кінця, з абстракцій та вищих наук. Вчили сперше тому, що зрозуміле і близьке дитині. Не будемо казати про те, як це утворювалось – гарно чи ні, але знаємо, що педагоги не могли іти проти природи.

Однак не такими уважливими були і є в дані часи педагоги в дальшому вихованні й освіті. Педагогам, особливо педагогам офіційної школи, все ввижалось, що в їх владі перетворити вихованням дитину, і на цьому будували весь час вигадані хисткі системи освіти. Але час зрозуміти і переконатись, що не можна силою волі людської та великим бажанням примусити звірятко літати, пташину жити у воді, а рибу на повітрі. Такі заміри ми лічимо божевіллям: звірята зостануться прикутими до землі, птиці в повітрі, а риба тільки у воді житиме. Божевіллям будуть і всякі заміри педагога перетворити закладену в дитині природу.

Ні педагог, ні системи освіти не прибавлять жодної найдрібнішої частини до витвореного природою організму. І що може утворити сила, закладена в ньому, на те тільки і здатен організм, те тільки можна викликати

до життя і удосконалювати в ньому; але змінити його органи без шкоди для фізичної й психічної цілості організму не можемо.

Тому освіта, виходячи з природних прагнень людини, тоді тільки буде справжньою і корисною людині, коли вона всебічно задовольнить ці прагнення, погоджуючи з природою дитячого організму та її нахилами. На природі та її нормальному розвитку в людині ми повинні будувати народну освіту.

Щоб не знесилювати природні сили дитини, треба погодити шкільну освіту з вимогами її природи

Найліпша машина, витворена людськими руками, ніщо перед утвором природи. Механізм людського організму дивує точністю, досконалістю й гармонійністю своєї будови.

Починаючи з менту появи на світ людини і до кінця її росту й розвитку, ми спостерігаємо в її організмі розміреність росту й послідовність у розвитку. Фізичний й духовний розвиток в нормальному непорушеному організмі іде в обов'язковій залежності один від одного. Дитина не балакає, не їсть, не ходє, не бігає поки досить не розів'ються відповідні органи, не наберуться потрібної сили. До всього вона доходить власною працею, яка просто залежить од стану її органів. Потік діяльності в них виникає не раніш того, як визріють й сформуються останні. Поки вони не готові до функцій, доти вони й не спонукають організм до дій та рухів. Дитина в перший період свого життя невідгуклива на зовнішні впливи, не чуйна до зовнішніх роздратувань. У ній ми ще не находимо цілком витворених органів. Закінчується їх розвиток в роки дитинства і юнацтва, довгі роки. Раптом в народженій дитині не з'являються м'язи, не витягуються кістки, не формується мозок і не міцніє тіло. Духовно вона також у періоді початку формації своєї свідомості. Законові суворої послідовності в розвитку підлягають і генії духа. Закони ці лежать в природі й відомі всім живим істотам. Ці закони підказують батькам, як виховувать їм своїх дітей. Тому ми спостерігаємо межі матірками звіряток і птахів турботи про незатримане виховання нащадків. І поки не розів'ється досить їх тіло, вони не вимагають од молодого організму тих або інших самостійних дій. Природа потурбувалась про це і в людині, вклавши в душу її не тільки любов до нащадків та інстинктивний нахил зберегти себе в них, але заклала ще соціальний інстинкт, котрий допомагає людині з'єднуватись в сем'йові групи, аби дати дитині нормальні умови для її розвитку.

Школі, яко людському закладу, личить продовжувати сем'йові турботи, з'єднуючи свої турботи з вимогами дитячої природи і сили, тому виховання й навчання треба погодити з ростом дитини і суворо

додержуватись закону послідовності в збагаченні знаттів. Всякий перескок тут відіб'ється шкодливо на внутрішньому розвитку духовних сил дитини і, навіть гірше, може припинитись назавжди. Нехай правдивій освіті служать прикладом рослини, котрі іноді дають смачний і гарний плід, коли ростуть і розвиваються в нормальних умовах, коли догляд і піклування про них з'єднано з їх індивідуальністю. Інакше ми одержуватимемо од такої освіти поганий або й зовсім негідний для вживання плід.

Такі наслідки ми матимемо од освіти непогодженої з нормальним ростом природних сил дитини. Дитина знесилиться од незвичайного напруження незміцнених органів і дочасно занидіє й загине для народу.

Початкову освіту дитина повинна одержувати, входячи в стосунки з реальним світом

Першими нашими розумовими прийманнями є чуттьові приймання та емоціональні. Образи та ідеї не родяться без зворушіння наших чуттьових органів. Почуття тепла, холоду, голоду і т. ін, впливаючи на них, утворюють рядки комплексів чуттьових приймань. Останні витворюють певні розуміння.

Початок наших приймань хоч і лежить в рефлекторних рухах, але вже після першого звуку й руху з'являється слід пережитого чуття, за котрим іде досвід і за ним акт свідомості. Далі переживання дитини міцно зв'язуються з окружаючим світом. Стосунки з ним складають рядок асоціацій, котрі виходять з емоціональних переживань, уникаючи всяких абстракцій.

Абстракції є плід довгого і великого досвіду, достатнього розвитку комбінуючої здібності. Треба 12–15 років, щоб дитина могла увільнитись в своєму думанні од реальних образів. Хоча звичайно і в цей час більше всього процес думання будується на конкретному.

Що ж торкається першого віку, то він весь у владі реального світу, конкретних образів. Вся маса впливів околишнього світу склада його головний стимул до міркування. Почуття дитини дають їй перший і важний розумовий матеріал, з нього вона до часу, як з чарівного кола не може увільнитись на протязі не тільки дитячого віку. Вона ними живе, через них розуміє оточення і нормально освічується.

Тому так природно буде школі подбати про те, щоб в перші роки навчання дитина не одривалась од реального, а освічувалась і розвивалась на речах і діях близького їй оточення і світу. Всяке навчання, одірване од цього ґрунту, згубе силу й вплив на гарний розвиток дитини, на збільшення життєвого досвіду і практичної зручності. Школа повинна подбати про дитину та її дійсну освіту, а не про ламання та калічення її душі.

Досить ми маємо жахливих прикладів того калічення дітей в сучасній російській школі, досить ми зневірялись в її ідеалах, в її правдивих методах і

вигаданих системах; досить ми мали жертв тупого формалізму; годі одержувати нашим дітям освіту, в котрій за тенденційними сторонніми завданнями не видно дитини, а тільки матеріал, який повинно школі вимуштрувати і пустити життя з верхнім пристойним виглядом і попсованим внутрішнім змістом. Годі нам слухати про обов'язки перед громадянством! Послухаємо ліпше природи дитини! Дитині всього цього не треба – вона менш всього живе цим. Її розуміння, її прагнення протилежні чиновничій пристойності, розміреності, вирахованості, лояльності. Їй треба бути перш за все певний період дитиною, щоб нормально розвинути; як пташині без пір'я, поки в неї виростають і міцніють органи літання. Цей період сучасною освітою ігнорується. Ігноруючи природу, змагаються раптом обернути школярів в дорослих, цебто цілком сформовану людину. Це нерозумне насильство ніколи не проходить без школи для нормального розвитку дитини.

Тому природно дитину в школі залишити в стосунках з реальним світом, утворити те оточення, котре природне й близьке їй і котре склало перший ґрунт її свідомості. Не відповідно одривать її од знайомого світу і пересаджувати на невідомий їй ґрунт книжності та формальних знаннів. Поменше книжних знаннів і більше реального життя, побільше стосунків з природою.

Природа вільна у своїй творчості, і те, що вона творить – прекрасне. Вона панує над дитиною

Дитина не може одірватись од природи. Природа над нею панує і склада її істоту. І як єдиному й головному імпульсу життя, їй належить все те, чого досягає дитина, що в собі витворе. Панування природи не затримується людиною в собі, коли не з'являється зла воля з боку. Весь ріст духовний і фізичний є внутрішня сила її природи, рух і волю котрої вона не в силах припинити. Природа розпоряджається і поверта свідомість дитини туди, де найменше опору і шкоди їй.

Людині властиво любити життя над усе, і цю любов закладено природою задля збереження своєї активної участі в будівлі людського життя. І тільки брехливістю умов дійсності можна пояснити те, що вільні дії природи в дитині загнздуються керманичами і направляються шкідливим і навіть згубним річищем. У такому примусі офіціальності освіти полягає трагізм національних талантів і геніїв.

Але ми не признаємо такий засоб освіти правдивим і не можемо його покласти в основу народної освіти. Природа є сила, котра тим могутніша, чим більше в своєму розвитку зустрічає свободи. Сила, котра тоді тільки вільно творить, коли розвивається без примусу і насильства. І те, що вона творить на свободі, незвичайно прекрасне, гармонійне. В освіті воля природи

повинна одібрати належне їй місце і бути головним цвяхом в будові освітньої системи.

Про волю розвитку природи дитини повинна особливо дбати наша школа

Воля, тільки вона може нам забезпечити повний розквіт дитини і дати їй дійсне щастя. А щастя дитини виникає од задоволення своїх прагнень, імпульсивних рухів, котрі з'являються од внутрішнього накопичування енергії. Потяги до дій вимагають їх задоволення. Тому, охороняючи волю дитини в своїх спонуканнях, дайте їй потрібний матеріал, щоб сили її знайшли корисний приклад.

Дитина залежна од внутрішньої сили, її духовної потенції. І примусити її працювати більше, ніж того дозволяють її сили, не можна без школи для всього стану організму. Не можна зігнути дубину більше того, що дозволя її природний склад, інакше вона переломиться. Освітити не можна примусом і насильством. Освіта є продукт самотворчості духа, вільного од всякого примусу і ланцюгів. Воля і тільки вона одна забезпечує звісну широту й глибину діяльності і творчості духа.

Вільний розвиток духа допомога нормально розвиватись всьому організму. Така залежність і з'єднаність полягає в складі людини, де тіло й душа обопільно поповнюють одна одного. Розвиваючи тіло фізичними напрацюваннями, ми зміцнюємо волю, збільшуємо розумовий досвід, збуджуємо нові почуття й переживання, словом розширяєм її світогляд збагачуємо її розумово; також, дбаючи про духовний розвиток, ми турбуємось про фізичний стан її здоров'я і збільшуємо чуйність її організму. Удосконаленому тілу відповідає звісний високий розвиток духа і навпаки.

А коли ми ставимо ґрунтовним завданням школи незатриманість розвитку всієї людини, ми повинні признати волю виховання й освіти в дитині. Воля, як і довірря, любов, розкриває нам таємниці дитячої душі. Як квіти при відповідних умовах, на вільному просторі пишно розпускаються й украшають собою квітник, так і душа дитини на вільному ґрунті шкільної освіти дасть розкішну квітку народові.

Заключення

Висловлені вище думки з'являються постулатами, з котрих я виходив при складанні проєкту. У них та головна нитка, котрої я тримався в своїх думках і вимогах явно й тайно. Все тут, може, не так ясно і ґрунтовно викладено, як хотілось, але я їх щиро і переконливо висловлював. Усі вони є продукт мого гарячого бажання зберегти дитину щасливою, радісною й діяльною весь час шкільної освіти. Нехай мене осудять за недидактичність

у будівництві проєкту, відсутність в ньому планованості і загальної цілості його частин, але я більш всього боюся, щоб не осудили мене в змаганні пошкодити дитині, зменшити її радість і задоволення од навчання і взагалі щастя.

Далі я маю дати і самий проєкт, у котрому, попереджаю, я ухиляюся од детального пояснення методу навчання. На мій погляд, звисний вияснений метод шкодить праці. Метод повинен з'являтися разом з прикладуванням у праці тих ідей та істин, котрі лягли в проєкт. У дійсності нема зарані витвореного і звисного методу, котрий без шкоди можна прикладати при освіті до кожної дитини. Метод повинен з'являтися як наслідок природних вимог кожного індивідуума. Для педагога важливо ясно уявити і зрозуміти цілі справжньої освіти, пізнати дитину і вивчити ті закони, котрі керують її рухами і поведінням, а метод природно складається при змаганнях вільно без примусу освітити дитину.

І відсутність добре розробленого методу в моєму проєкті не буде упущенням, а ціллю, щоб тим не зв'язувать і не загальмовувать індивідуальну творчість і волю педагога при прикладанні проєкту в житті.

*Перші два роки**

Початок вчення

Коли б соціальні й політичні умови дозволяли утворити шкільну народну освіту згідно з індивідуальним розвитком дитини, то нам не приходилось би в своєму проєкті торкатись питання про роки початку шкільного навчання. При інших нормальних умовах народної освіти дитина йшла б у школу не тоді, коли забажається педагогові, а коли її дитячий організм визріє до цієї освіти, коли дитина сама забажає її.

У родинному вихованні й освіті ми як раз і не здібуємо такого примусу і такого поділу. Тут неможливо розбивати працювання на періоди розвитку. Тут дитина вільно береться за те, що може і що бажає зробити. Поділя на періоди дітей у школі стара педагогіка і поділя дуже штучно і недосконально. Обмежуючи вік для початку вчення, вона встановля вік майже для кожного класу в середніх школах і тим щільно замикає двері для дітей талановитих і відсталих. Причин цьому багато і головна – це віддаленість школи од дитини і життя. Інша річ повинна бути, коли школа з'явиться закладом рідним і близьким дитині, куди вона перейде безпосередньо з сем'ї, не змінюючи для неї свого обличчя. Навіщо встановляти роки такого переходу, коли дитина вільна це утворити під впливом внутрішнього потягу.

* Продовження праці Я. Ф. Чепіги, яке було надруковано в наступному номері журналу «Світло».

Одначе доки існують сучасні погляди в державі на громадську освіту, доки вся народна освіта під безпосереднім впливом внутрішньої державної політики, доти всякий проєкт, вільний од вимог сучасності, буде нежиттєвим. Ми й не йдемо в своєму проєктові в пащу цієї політики, але ми уступаємо конечності при вихованні й освіті групами, з одним учителем на кілька десятків дітей, де не можна зібрати дітей ріжних років од малого до великого. Зберігаючи індивідуалізацію розвитку, виховання й освіти, ми все ж лічимо правдивим при початку навчання встановити вік задля вступання до громадської школи.

Для початку вчення в нашій школі ми зупиняємось на періоді, котрий забезпечує дитині, з одного боку, найменше фізіологічної небезпеки, а з другого, котрий припадає на такий вік, коли дитина здатна додержуватися дисципліни групового вчення. Таким віком ми лічимо шість років.

У шість років дитина має вже досить досвіду і координованих дій, щоб прокинулось в ній бажання вчитись

Звичайно не кожна дитина в шість років на стільки розвинена, щоб могла пристосуватися до шкільних заняттів; але для більшості шість років являється смугою, за котрою починається побільшений ріст свідомих прийманнів, збільшується активність в працюваннях і прокидається змагання до незалежної і самостійної діяльності.

Вона настільки почуває в собі досвіду й певності в рухах і діях, що потяг до освіти набирає такої сили і активної волі, що в шість років діти вже прохають батьків віддати їх до школи. Тому ми й маємо відчинити двері нашої школи для дітей цього віку, і це тим слушніше, що до такого віку найжорстокіше й найхолодніше серце чиновника-педагога не поставиться суворо і егоїстично. А дитяча довіра і безпосередність зм'якшить методичні і виховуючі звички офіційної педагогіки.

Шість років ми встановляємо для початку вчення книжної науки

Шість років – вік дитинства, у котрій активна воля прокидається в дитині, але діє в ній разом з почуттям. Емоції ще беруть гору над духовним життям. Дитина живе ще тим, що почуває і що приймає. Тому першою турботою нашої школи буде задовольнити цей бік її розвитку і потреби її організму в цьому віці, цебто виховання органів почуття.

Звісно, що книжні знаття вимагають навчання грамоти. Навчати ж літерам, складам і словам, що провадяться без всякого прямого зв'язку з почуттям з'явилося б непростимою хибою нашого проєкту. Дитині цього віку ні на чому ще базувати не тільки читання, а й письмо. Всі почуттєві і рухові органи дуже слабо розвинені, і рухи м'язів ще некоординовані настільки,

щоб шляхом одного імітування легко й вільно навчалась грамоті. І чого варто таке вчиття навіть в старшому віку, ми бачимо з численного досвіду в сучасній російській школі. Ми не повинні свою школу будувати на такому хисткому і непевному ґрунті. Наша будова освіти повинна опиратися на саму природу дитини і мати фундаментом нормальний ріст людського організму.

Два перших роки виховання почуттів в нашій школі складають головні цеглини для дальнішої освіти

Перша ступінь розумового розвитку є почуття, або почуттєва свідомість про світ. Першими учителями нашими з'являються очі, вуха, руки, нюх, смак і дотикальне почуття. Вони навчають нас думати і духовно розвиватися.

До шести років дитина застається в сем'ї, у ній вона фізично і психічно росте, імітуючи весь час працю дорослих, а також беручи участь в їх житті, переживаючи все своїми почуттями. У такому нормальному для цього віку оточенні вона знаходить приклад і задоволення своїм потягам. Рядком повсякчасних працювань дитина здобуває зручність і уміння користуватися своїми силами. Тут без всякого примусу вільно росте її розум разом із розвитком її органів почуття.

Утворюючи школу для дитини од шести років, ми не повинні радикально змінити таку обстановку, той склад, з якого дитина черпала свою свідомість, свій світогляд; не повинні протягом хоча б двох років, од шести до восьми, навчати тому, до чого вона ще не приготувалася, а власне грамоті. Школі потрібно бути уважною й любовною матір'ю, котрій над усе дорога цілість дитини. І в нашій школі ми повинні подбати про те, щоб всі працювання провадили до однієї цілі: зберегти природність розвитку й вчиття.

Позаяк духовний розвиток дитини цього віку іде шляхом розвитку почуттів, то школі слід використовувати найширше цю рису. Розвиваючи зручність, координованість дій, поширюючи приймання через органи почуттів, ми повинні підійти нормальним шляхом до читання і книжних знаттів. Од розвитку почуттів родяться й вищі потяги, і між ними – читати, бажання доповнити освіту через книжку, науку. У наш вік друкованого слова такі потяги родяться дуже рано, 3–4 літ, але не як цілком свідоме прагнення, а лише як імітування. Восьми років іде дитина до сучасної школи вже свідомо, з відомим бажанням, коли не одержати вищу початкову освіту, то з бажанням навчитися читати; «щоб навчитися читать», як кажуть діти 7–8 років, або «не бути дурником», а то просто – «вчитися, щоб бути грамотним».

Однаке схоластичне навчання в цьому віці буде перескоком в психічному житті дитини. Вона ще сама не повернулася обличчям до книжної науки. Її зір ще прикутий до реального світу. Вона ще не вільна одірватися од конкретного. Книга може бути забавкою, але не потребою.

Цей вік – ще не вік руху і безпосереднього спілкування з речами, вік чуттьових переживань і вивчення впливів, їх градація. Цим шляхом вона визріває внутрішньо до переходу до абстракцій. Тому так невідповідно дитині шести років сидати в школі за книжку, суху і нудну працю. Інша річ рух, забава, розвага, праця. Гра – природний засіб до широкої самодіяльності і свого самопізнання. Тут дитяча душа не розгублює придбаного духовного багатства в дошкільний період, а самовиховується і самоосвічується без примусу і насильства її незміцненої волі. Поміж забавками іде серйозна робота розуму, іде освіта. Не багато треба уваги, щоб переконатися, що в забавках дитина імітує і дрібне, і важке, копіює сьомове, громадське і навіть державне життя. В її забавках, як у мострі, все знаходе відбиток і повторювання. Але дитина, імітуючи, переживає все те і тим поглиблюється і поширюється розумово. А в самодіяльності знаходить задоволення своїм творчим змаганням.

Встановлені нами два роки розвитку почуттів вимагають од нас не надавати вигляду і внутрішнього змісту навчання специфічного напрямку сучасної школи. Ці два роки дитина готується до дальнішого навчання грамоти. Тому для цього періоду навчання не встановлюється нами певних програм. Вся освіта скупчується на вихованні почуттів, розвитку і координування рухів. Все, що торкається грамоти, повинно усунутись геть, до того часу, коли дитина, досить розумово розвинувшись, сама забажа, свідомо, читати. І те останнє, на нашу думку, може родитися у дитині при нормальному розвитку не раніш восьми років.

Природним часом для вчення в ці два роки будуть весна, літо й осінь

Вчення дітей в ці два роки природно відрізнятиметься од звичайних шкільних занять. Тому, починаючи од зверхнього вигляду методу навчання і кінчаючи внутрішнім змістом, нашій школі нормально не нагадувати звичайні сучасні школи.

Перш за все ми маємо починати вчиття не осінню, а весною, вчитися на протязі літа і кінчати восени. Перерив припадає на зимові місяці. Такого часу вимагає потреба в безпосередніх працюваннях і спостереженнях серед природи. Природа оживає весною, творить все літо і зупиняє свою творчість і життєдіяльність восени. Зимою припиняється життя. Сили природи спочивають зиму, щоб весною знову дати всьому рух і життя.

Таке перенесення часу вчиття в перші два роки з осені, зими й весни на весну, літо й осінь нормально виника з поставлених вище вимог – не одривати дитину од природи, а з'єднувати її з нею якомога міцніше. Викликаючи дитину од сем'ї до школи – природи, до весняного танку, де утворюється велика тайна народження, могутня тайна життя й руху, ми хочемо весняним початком навчання ввести в розуміння цієї тайни. Ми хотіли б утворити це з перших років шкільного вчиття, коли душа дитини безпосередніш і одвертіш, коли дитині так природно оживляти своєю палкою уявою навіть нерухомі мертві речі.

Окрім того, наш народ міцно зв'язаний із землею, з виявленням її внутрішніх сил, її плідності. Весною він виїжджає на ґрунт і з того часу зв'язує з ним весь свій добробут, свої надії і своє життя і навіть своє щастя. У землю він вкладає свої сили, працю, знаття, досвід, свій розум. У ній він находе підвалини до будівлі свого світогляду, суспільних і моральних переконань. І діти нашого народу повинні ввійти в нашу школу разом з батьками, коли починається в природі життя, а не кінчається.

З початком зими припиняється життя в полі, лісі, на луці, у садку, у городі. Скупчується воно біля хати та в хаті. З того часу, як покриє землю сніг, як більшість пташок покине наш край, і школа припиняє свої заняття з дітьми. Дитині од 6 до 8 років природно на зимовий період перейти до хати, до сім'ї, на родинне виховання, догляд і керування.

Але такий порядок навчання і деякі фізичні підвалини: дитина цього віку не може так легко переносити зимові морози, як старшенькі, і до того не має ще досвіду, як зігрітися, та й ходити щодня до школи зимою взагалі небезпечно. Окрім того, дитині треба ж одпочивати од праці. Треба на вільному рості в сем'овій обстанові підрахувати і ліпше переварити все, що здобула за літо. Весь свій досвід перетворити в горнилі своєї думки, щоб весною вийти до школи з певними поглядами на рух, життя і на світ.

Отже, ми всі напрацювання дітей цього періоду навчання переносимо з тісних шкільних будинків і мертвих стін на широке поле, луки, ліс, садок, город, одним словом, на чисте здорове повітря, сяйво, сонце й життя.

Перші кроки свідомості виникають зі спілкування з реальним світом, а не з умозорних (абстракційних) ідей. Життєві явища, рух речей, всякі зміни їх та перетворювання будять в ній потребу брати участь в цьому житті. Цікавість природна в дитині. Через неї можна самостійно освітитись, здобути розуміння, самовиховатись. Відокремлюючи себе од річей, вона навчається погоджувати свої рухи, вимоги, бажання з вимогами оточення. Самовизначення іде рядом із самовихованням і самоосвітою. У школі учителеві застається не порушати цієї залежності і такого розвитку.

Будівля школи

У нашій школі для дітей цих двох років не буде великих кам'яниць, кімнат і всяких надвірних будувань. Цей період в нашій школі не вимага для себе особливих будинків, позаяк вся їх освітня праця ведеться поза кімнатами. Наша школа задовольниться звичайною великою хатою української народної архітектури з поділом на дві половини. В одній кімнаті складатимуть всякі господарські прилади, зберігатимуть дитячі вироби та продукти од праці в городі, садку, полі й лісі. Друга половина – простора кімната для праці в непогоду, спочивку дітей, підрахування й впорядкування здобутого за день. Замість парт – звичайні столи й стільці. Біля стін лави. Але все підогнане до росту дітей цього віку. Тут панування дитини, і все їй на користь і послугу і тому пристосоване до неї, аби не шкодити тілесному й духовному здоров'ю. Убрання кімнати національне українське, якомога ближче до звичайної народної обстанови, щоб все нагадувало їй родинне, сім'ове. Сюди дитина просто перейде з рідної хати в таку ж відому і близьку їй обстанову.

Надвірні будування

Біля хати повітка, де діти матимуть своїх годованців, як лошата, телята, козлята та всяку звірину і пташину. Доглядаючи їх, у дітей ростиме розуміння нових обов'язків до цих тваринок. Дитина, взявши без примусу на себе збереження, навчається ставитись активно до страждань і радощів своїх любленців. У цих добровільних обов'язках родиться нове почуття своєї активності в житті других. Тут у дитини прокинуться її альтруїстичні й соціальні інстинкти. До цього часу дитина тільки частиною поділяла працю батьків, її власний добробут цілком залежав од останніх. Тепер навпаки – од її старанності й пильнування залежить добробут інших. Дитина з безтурботної істоти обертається в клопітну, задумливу і серйозну. Нові, але незвичайно впливові переживання. Хоч вона й вільна ухилитись од цих турбот, але раз виникло альтруїстичне почуття в чистій дитячій душі – воно не дозволе їй зоставатись байдужою до стану тваринок. Живий зв'язок праці дитини з добробутом і навіть життям їх з'являється вільним, умовою дітей – хазяїнів зі звірятками. Ця умова виховує дужу моральну силу в дитині.

Тому виховання звіряток і птахів при школі, турботи і пеклування про їх здоров'я, їх страву, помешкання, знайомство з їх звичками, інстинктами, а потім принатурювання й полагодження свого життя з їхнім буде завжди сильним стимулом до витворення поглядів і переконань в дитині. Я не кажу вже про те, що задоволення, одержане дитиною од спілкування зі звірятками, прихильність останніх до неї буде великою моральною втіхою, безкорисною нагородою за покладену працю. Я надаю пеклуванню про живі істоти велике

виховуюче значення. Коли ви хочете облагородити дитину, збудити в ній високі поривання, утворіть вищенаведені умови освіти й виховання. Душа й серце дитини буйно в них розцвітуть. У такій обстанові вона навчиться любити не на словах, а на досвіді і в зв'язку з дійсністю. Відсіля вона сама виведе моральні закони і поведження, котрими буде керуватись в житті. Тут вона знайде не суху, мертво книжну мораль, а живу і впливову. Дитині не корисно давати готові правила поведження, вона повинна придбати їх з власного досвіду, зі стосунків із живими істотами.

Квітник і город

Подвір'я не повинно зоставатись пустою. Окрім господарських приладдів, як колодязь, цябрина, корито, ясла і т. ін., повинен бути куточок для квітничка. Всього хоть кілька грядочок, де зростали б улюблені народні квітки. Пеклування про них теж належить дітям. І знову ми спіткуємося і тут з тою ж цікавістю і радістю, з якою діти зустрічають самостійну працю, самодіяльність. До ґрунтових квіток прибавляється кілька ліпших хатніх у квітниках. Весною діти висаджують їх у ґрунт, а восени знову в квітники і вносять в хату. Турботи їх не гинуть марно. Квітник тішить їх око і виклика естетичне задоволення, родить нове почуття од спостережіння краси при свідомості, що їх турботами й участю утворилась ця краса. Зимою в хаті дітям квітки нагадуватимуть про пережите і утворене.

Далі йде город. Рядком із головним будинком і надвірними будівництвими одводиться місце і для города. Город – одна з особливо важливих частин нашої школи. На ньому проходить досить багато часу навчання дітей. Тут скінчується головний досвід і знайомство з рослинами і землею. Сюди дитина частіш всього обертатиметься, вивчаючи життя рослинного світу. Тут вона в знайомій їй атмосфері. Тут все зібрані рослини рідного їй краю, котрі вона все життя дошкільне спостерігала, посеред котрих гралася і працювала.

Тепер їй навчено спостерігати всі особливості росту кожної з них, їх листків, квіток, овочів. Вивчаючи ці особливості, спостерігаючи їх життя за весь час од посаженого зерна і до овочі, од появління в землі і до засихання, дитина здобува незвичайно міцні і впливові знання, здобува найважливіше розуміння – розуміння процесу рослинного життя.

Не будемо казати про практичні наслідки од праці на городі, але знайомство з розвитком рослин, еволюцією росту, їх розплід одушевляють природу, надають жагучу привабливість і цікавість. Дитина придивляється, розуміє тут тайну і силкується збагнути її. Вона з розширеними очима роздивляється навкруги і баче щось нове, велике, могутнє. Цей рух життя в рослинах впливає незвичайно на психіку її. Під впливом його затримується

розвиток в дитини руйнуючого інстинкту. Од цього часу квітка для дитини буде не для того, щоб зірвати й кинути її геть. Для неї вона оживе, а дитяча уява допоможе їй пережити її страждання і радощі. Уява домалює їй те, що в неї з'явиться тільки натяком або аналогією. І взагалі безпосередні спостереження над однолітніми і багатолітніми рослинами, скоре умирання одних і довге життя других, слабкість і міцність, здоров'я і хворість, бадьорість і приголомшеність, ласкавість одних з оксамитним листом і неприязність колючих рослин – все це не пройде марно для дитини, а зродить ціле море почуттів і переживань, невідомих дітям за книжною наукою. Наш шлях науки допоможе дитині проникнути в саму суть життя, її внутрішній змісл.

У рослин є живі друзі їх і вороги; слимаки, черв'яки, жуки та їх гробаки, метелики і різні птахи. І на дитину ляга обов'язок разом зі спостереженням охороняти добробут і ріст рослини. І тут на землі і над землею величезний чарівний світ зі своїми звичками, принатурованнями і вимогами. До всього вона тут ставиться щиро й одверто, з широким довіррям. Вона не ворогує з окружаючим життям, а з головою впірнає до нього і, неодриваючись од нього, духовно живе й росте. Росте і міцніє, – внутрішнє виховується в ній людина, яко цар, володар, і центр дій, руху і життя!

Процес такої внутрішньої роботи зоставляє глибокий слід у витворенні дитячого світогляду відносно живущого й існуючого. При чому любов піклування – соціальні інстинкти – полонять дитину. Зачарування, велика радість її при виявленні сил природи, з її чудесами і всемогутністю родить змагання злитись з нею і всім окружаючим в дитячому довіррі, любові й єднанні. Природа великий учитель, тільки треба уміти поставити дитину так до неї, щоб вона очима бачила, вухами слухала, тілом відчувала, душею розуміла і серцем жваво й безпосереднє відгукалась. І це треба робити в той період, коли дитина має найбільш даних «овеществлять» природу; коли її не торкнулось книжне схоластичне навчання: коли всякими побічними впливами й вимогами не поломані й не попсовані погляди на оточення.

Природа ніколи не зостається в боргу до тих, хто з нею і біля неї працює. І дитина це скоро зрозуміє, як тільки почне викохувати рослини. Нагорода од тої праці не матиме матеріальної краси, а відчуватиметься, як природні задовольняючі наслідки од витраченої енергії. Тут найліпшою нагородою з'явиться пишна квітка й розкішно випещена рослина. Нагородою буде відгук природи на любов і доброзичливість всякого, хто упада біля неї, хто вклав сили й знаття в ґрунт. І знову скажу не нагорода в звичайному розумінні цього слова, а яко видимий результат нашого єднання з природою

через підтримування життя в рослинах і живих звіряток, підтримування сил других, щоб озмислить своє життя, конечність свого існування. В такому єднанні з оточенням криється ґрунт моральних переживань і головні підвалини для витворення морального і соціального світогляду.

Садок

Садок доповняє працювання над рослинами в городі, з'являється продовженням вивчення розпліду рослин. Але окрім того в садку дитина знайде і відпочивок в холодку дерев од навчання. В ньому вона знайде приємне місце для своїх забавок і гри. Граючись, бігаючи і придивляючись до того, що дає садок, чим і як живе він, дитина здобуде таке багатство навчаючого, освітлюючого матеріалу, що вивчити його, пережити і передумати, мало буде всіх років вчення в нашій школі. Тут як і в городі, здобувається матеріал майже для всієї майбутньої освіти.

Весною садок вабитиме дитину життям, що прокидається в ньому, його початком, коли все в ньому радіє, все кличе до танку веселих, радісних надій й обіцянок. Тут стільки руху й творчості, що, як з повного келиха життя, вільно й легко дитина може напитись нових знань, запастись вірою й силами, захопитись рухом і творчістю, щоб і самому також творити, жити!

Далі іде літо зі своєю особливою красою визрівання всяких овочів; виявління в рослинах всієї сили, могутності, повноти й зрілості. Все те, що почало жити на весні, тепер виросло, піднялось і буйно розвинулось, готове поділитись придбанням од матері землі з дитиною. Різними кольорами виглядають з земної гущавини різні овочі і приваблюють до себе зір, увагу і думку дитини. Те, що весною цвіло і в цвіті народжалося, тепер виросло, обернулось в овоч і украсило віти й зелень дерев і кущів.

А от і осінь. Опадає пожовкле листя, стають голими дерева, пустіє садок. Все в'яне, схиля свою буйну голову і тихо вмирає, без нарікання, протесту, прокльонів, ніби так треба, того вимага великий закон природи. Все живе в покірності схиляється перед неминучістю і конечністю його.

Перед очима дитини в садку проходить початок і кінець життя. Перед нею тут народжається, живе і вмира вся природа. Але яка повнота гармонії і краси в цьому житті! Яка багата навчаюча книга розкривається перед дитиною, повна не сухих, мертвих, книжних навчань, а руху, діяльності, життя! Я нічого більшого не хотів би для дитини нашої школи, як безпосереднє спілкування з природою. Тут дійсні школа й істина навчання.

Поле

За садком відведене поле – місце прикладання здобутого господарського досвіду в сім'ї, здобутого хоч і не систематично, більш

випадково, але з чим з'єднаний міцно не тільки добробут родити, а й духовне життя її. Ще немовлятком чула вона, як всі промови, ради, турботи, чекання сем'ї крутились біля поля, біля ґрунту. Тут завше йшли балачки про оранку, сіянку, косовицю, молотьбу, віання. А коли виростала, то брала участь в цих всіх працях, звичайно, як могла, але не була не відгукливою і недіяльною в цих сьмьових турботах.

Тепер в нашій школі кожному одведено на шкільному полі клаптик землі – власність, на котрій все вирощене й випещене буде працею, її гордощами. Все, що вирощене на ньому з'явиться нормальним наслідком зусиль, котрі дитина прикладала. На цьому виросте й возмужає людина – громадянин зо всіма рисами господарської дитини рідного народу. Тут, шляхом природного імітування праці батьків, починається культивування придбаного досвіду, й дитина при допомозі педагога – виховничого приготується за весь час вчиття в нашій школі до того, щоб увійти в свою сем'ю освіченим і культурним членом.

Поле нам потрібно, щоб зберегти той нормальний розвиток людини, котрим ішло освічування всієї людськості, цебто через працю над землею. Людськість в своєму поступі під впливом різних причин, а особливо умілості й незвичайному розвитку машин ухилилась од правдивого шляху культури. І тому нині всякі економічні й політичні умови існування збивають освіту на непевний шлях. Певно від того ми й досі в державах не знаходимо країни, де б громадська освіта дітей була б з'єднана з волею і природними потягами дитини, з одного боку, а з другого – з безпосереднім спілкуванням з природою. Поки що, це тільки належить приватній ініціативі. Не знаходимо в громадських просвітніх закладах виховання простоти, довірря до себе й до других, бо коли справа освіти й виховання віддалена од природи, вона повинна бути вигаданою і відлученою од життя. Не дивлячись на те, що все людині дає земля і що вона єдине невичерпане джерело життя, наші діти в сучасних школах найменш знайомляться з нею, найменш знають її. Ми не можемо назвати знаннями те, що дитина вивчала в книжці і втілила умозорно. Це не наука, а некорисна витрата сил і часу.

Нехай же наш народ, котрий все життя своє працює біля землі й годується її овочами, вихова й освітить дитину на лоні природи, на її грудях. Нехай в нашій школі не порушиться єднання нашого народу з землею; нехай в ній дитина народу навчиться поважати землю через свій власний досвід.

Природа жива і діяльна, і цю незвичайну рухову енергію вона передає всякому, хто з малих літ з довіррям віддає їй свій розум, і працю. Цей мовчазний, але непорушний договір людини з природою, землею, виховав в людині високі чесноти і сталі несхибні моральні й етичні погляди. Тому ми

з перших кроків нашого шкільного навчання ставимо дитину не посеред чотирьох мертвих стінок класної кімнати, а посеред чарівного світу природи, де джерелом б'є рух і життя.

Ліпіння

Ідучи цим шляхом далі в своєму проєкті, ми, не одриваючи від землі дитину, дамо їй в руки глину й навчимо її володіти нею як матеріалом до будівництва й вироблювання хатньої посуду. Все це буде прямим результатом прикладання внутрішньої енергії дитини в творчості. Але разом з задоволенням од витвореного в неї з'явиться бажання витворити, як найкраще. Останнє з'явиться досить сильним стимулом для удосконалювання організму, розвитку зручності і взагалі збільшення продуктивності.

Ми спостерігаємо, що діти навіть 2–3 років змагаються самі одягати ляльку, зшити їй одіж, сплести бриля, збудувати хатку або обставити кімнату. І цю рису школі зостається виховати ручними працюваннями, рукоділлям і ліпінням. Тому для дітей перших двох років в нашій школі ми одводимо місце для цієї праці. Для цього віку така творчість особливо по душі дитини. Вона з великої охотою береться за неї навіть і тоді, коли їй надають вузько утилітарний напрямок. Наші змагання дати духовний розвиток цінним предметам душі, тому ми не виправдуємо утилітаризм у вихованні. І коли ми починаємо з дітьми виліплювання, наприклад, хатніх речей, то не з метою навчить їх гончарному ділу, але тому, що в хаті дитина більше знайде мотивів і спостережень для самодіяльності і творчості. До того ж те, що відоме людині, завше виклика більш інтересу й цікавості. Значить, дитині вільніше витворити миску, горщик, глечик і т. ін., ніж електричний трамвай або вагон залізниці. За перше вона негайно й охоче візьметься, а над іншим подума, подума й кине. Або взяти цеглу. Що може бути доступніш для дитини?

У ліпінні дитина не задумається над дальнішою працею. Вона з досвіду побаче, що висушений на сонці глиняний глечик або горщик розкисає на дощі і взагалі од води. Власні ж спостережіння підказують їй, що горщик, в котрому мати варе страву, не розкиса від води. У дитини з'явиться потреба витворити іменно такий. І це бажання не покине доти, поки вона або догадається сама, або допитається в інших. За тим вона захоче збудувати й справжню піч для випалювання цегли, горщиків і всякої посуду. Досить штовхнути дитину на шлях творчості, як високий розум людини безупинно почне працювати і, безумовно, перейде од простого ліпіння до технічного зорудування і мистецтва. І дійсно, коли дитина збудує для випалювання піч, вона значить виготує і матеріал для художнього будівництва. Вона в своїй

вигадливі почне розмальовувати посуду, а цеглі надасть різні форми і тим покладе початок архітектури й мистецтва зо всіма рисами народної національної творчості.

Таке виховання в школі надто великої освітньої ваги. Тут завше дух робочий, бадьорий, упевнений, діяльний. Тут обопільна праця, обопільний ріст духовних і фізичних сил. Тіло бажає руху, а дух творчості і обоє знаходять потрібне. Яка радість охоплює дитину, коли вона своїми маленькими незграбними рученятами виліпе відомі їй речі, складе з виготовлених нею цеглин паркан, стіну і навіть хату, хату з вікнами, дверима, дахом, справжню хату! Це дуже багато для дитини, котра тільки бачила, як дорослі будували і їй не дозволяли. А тепер вона сама може все це утворити. Тому не будуть суперечити нашій ідеї всякі гончарні прилади на шкільному дворіщі.

Те, що ми виклали у всьому вищенаведеному, досить буде для двох років першого навчання. Наші завдання – розвинути дитячу свідомість і розуміння оточення та навколишнього життя – будуть досягнуті в ці два роки і складуть ґрунт для книжної науки. Ми так і дивимось на ці два роки, як на підготовчі роки до книжки. Тому, окрім великого запасу реальних знань, ми повинні розвинути її зручність й відгукливість. А останнє ми можемо досягнути тільки шляхом розвитку м'язів і почуттів у дитини та їх удосконалення.

Виховання почуттів

Шляхом збудження цікавості до самодіяльності і руху ми штовхаємо дитину до самовиховання. І дитина, здибуючи задоволення од своєї діяльності, безупинно слідуватиме внутрішньому голосу самоудосконалювання. Вона з ненаситимою жадобою буде шукати нових і нових вражень, приймань, нових переживань. Забавки, гри, всяку працю й працювання оберне дитина в фізичний і духовний слух і зір. Вона захоче все відчутти й пережити. І задоволення цього потягу і є головним завданням перших років вчиття в школі. Треба навчити дитину чути, бачити і взагалі відчувати впливи оточуючого; і це можливо тільки через виховання почуттів. Останнє цілком нехтувалось і нехтується офіційною школою, а проте тільки цим шляхом ми можемо нормально освітити дитину.

Проти цього нема що говорити: дитина шести років ще так інтелектуально й фізіологічно не розвинена, що можна скористуватись матеріалом розробленим для виховання в фребелівських садках та майданчиках, а потім всім, що знаходе потрібним експериментальна педагогіка. Зо всього цього можна черпати мотиви для природного методу, але не переймаючи сліпо те, що рекомендують всякі методичні підручники.

Для нашої школи один метод – закони природи, і виховування почуттів повинно ґрунтуватись на всьому природному і близькому дитині. Правда, практичні методичні прийоми можуть скласти канву, на котрій в нашій школі виховується чудова людська квітка, але прилади як і матеріал до виховання повинно брати з природи і індивідуальних прикмет даного народу і оточення дитини. Що може бути багатше природи? Якими мізерними нам здаються всякі кубики, квадратики, вугільнички, овали, круги, в самому житті. Навіщо все це вигадувати, коли можна просто взяти його спостереженням та розглядуванням оточуючих речей.

Стара педагогіка назавжди буде утворювати грубу, не простиму помилку в освіті, поки триматиметься умозорного навчання, поки річі й дійсність дитина бачитиме випадково й то без допомоги виховничого. У старій школі тяжко за дітей й соромно за педагога. Педагогіка тут відстала од життя. І коли ми вимагаємо виховання почуттів через знайомство дитини з реальним світом, то із-за того, щоб вирвати її з пазурів педагогів-чиновників, примушуємо учителя бути душею й серцем дитини. Нема в нашій школі педагога в архаїчному значенні, тут він сотрудовник і друг дитини та її освіти. Тому виховання почуттів не буде звісною витвореною системою, а засобом до пізнання себе дитиною і встановлення правдивих відносин її до речей і оточення. Цим шляхом ми повинні виховати здібність дитини до аналізу того, що утворюється перед очима її. Збільшення чуйності тіла, виховання відгукливості дитячої душі на зовнішнє життя складе половину цілей нашої школи.

Через виховання почуттів ми провадимо майже всю освіту в ці два роки шкільного вчення. Разом з переходом дитини з сем'ї до школи починається досліджування функцій почуттьових органів у дитини. Педагогові потрібно вивчити психофізіологічно дитину раніш того часу, як вона візьметься до книги. Тому на протязі двох років виховується й вивчається дитина на повсякчасних чуттьових працюваннях. Весь час педагог не забуває про органи, котрими дитина знайомиться і виучує світ.

Обмежуючи час навчання грамоти 8-ми роками, ми зовсім не викреслюємо можливість такого навчання до 8 років. Все залежить од поспіху, од вжитого педагогом методу. У Монтессорі¹⁹, завдяки правильно веденому методу розвитку почуттів, діти чотирьох літ вже писали листи. Я раніш її на шість років, в 1907 р., прикладав аналогічний метод навчання грамоти. Прекрасні наслідки од вжитого методу я одержав через розвиток моторних і зорових почуттів. Потрібно тільки відкинути рутинні погляди на

¹⁹ Славнозвісна італійська письменниця-педагог.

метод навчання старої школи, де до вивчення літерів приступають, скоро лише дитина ввійде в школу. А треба раніш допомогти дитині внутрішнє визріти, щоб бажання читати з'явилося свідомим актом своїх духовних сил. Тому ми не находимо досить підвалин, щоб відмовити дитині, коли вона, будучи розвинена, захоче вчитись грамоти, не навчать. Коли не дасть цього їй педагог, вона перейме од інших, то ліпше задовольнити її вчителеві. Але при других умовах, наприклад, коли педагог з особистих міркувань введе в ці 2 роки читання, не пристосовуючись до зрілості дитячих сил, то цього ми не можемо допустити.

Наша школа є храм дитини, куди втискуватись педагогові зі своїм попсованим смаком і покаліченими вимогами навіть буде злочинно. Життя і психіка дитини єдині керманичі всім шкільним устроєм. І педагогові час поступитися своїм місцем для дитини. Нехай це буде в нашій школі.

*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 не сучасну систему книжної освіти з усіма її методами й програмами, а тільки той період, коли дитину навчають грамоти або уміння читати.

Вже зо всього попереднього видно, чого ми вимагаємо від школи та які ставимо завдання перед нею. Стара школа, котра вся збудована на задаванні уроків по книжці й вислухуванні 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.

У 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 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

* Продовження праці Я. Ф. Чепіги, яке було надруковано в наступному номері журналу «Світло».

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 витратити дорогого часу. Тому, хоча ми й уводимо читання тоді, коли у дитини з'явиться потяг, одначе книжна освіта повинна проводитись поруч і у зв'язку з досвідом і самовинаходами. Інакше книжне навчання буде відірване од життя, не підтвержене власними переживаннями, власною самодіяльністю. Знання, здобуті тільки з книг, розвіються, 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 назавжди. 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 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 у 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 із пануючим.

До цього 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 спілкування 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. У цей вік дитина, досить ознайомившись зі 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 літ назад, має зостатися 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, дебто у відповідному оточенні, вселяє в душу народного вчителя 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 тягне 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, просівається 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 розумінь і образів. І знання, почерпнуті з книги, не розвіють 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 зі 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 розумінь, усього здобутого й створеного. Словом, навчання рідної мови повинне зайняти відповідне їй місце, щоб не загубити в ній природного засобу культурного єднання зі 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 із 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 зі 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 із 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. У 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 проєкті перших двох років. Усе те застається 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 уводимо 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, і 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 просторінь садків, луків, полів, на свіже і вільне повітря і пов'яже дитячі інтереси зі 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 і недорогий матеріал, так щедро розкиданий всюди природою, сам попроситься в руки. Тільки користуйся, спостерігай і вчись. І при звісній планомірності природознавство приведе до звісних розумінь громадського спільного життя, до моральних

чеснот, мужності, безкорисності, благородного лицарства. Природа не ображає й не мститься, але хто шанує її, того вона багато й щедро обдаровує. Щоб добре пізнати природу, потрібні поряд із книгою широкий досвід і спілкування з нею.

Історія й географія

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 відомо 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. У 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 шляхом вивчення в музеях, пам'ятниках старовини, малюнках і друкованому слові.

Вивчення історії свого народу виховає й освітить дитину національно; 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 незадоволені одним спостереженням віддавались 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 дощ 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 «доверии 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 піде проти бажань батьків і піде 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 деякими 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. Однак згодиться 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 житті. 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 обернулася у чисто механічну, де не стільки творчість та самодіяльність мають місце, скільки копіювання по шаблону, – у ручній праці повинні культивуватись творчість, фантазія, розум і воля. У таких 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 так само і юнакові.

Для освіти дитини нашої початкової школи потрібно ознайомити дітей із 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 із 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 витратити 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 щиро й інстинктивно захоплюються, потрібні для них як засіб фізичного розвитку. У 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 із 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 вкладете в дитинстві, виросте колись відповідним тому фунту, яким живилось воно з дитинства. Діти наші наслідують інстинктивно наші дії, природно переймають їх. Їм легше розвинути свої національні здібності, ніж набуті, нерідні собі. У забавках дитини відбиваються національні риси, відбиваються легко й просто-природно. Цим шляхом вона витворює із себе ту національну одиницю, яка, розвинувши на національному фунті 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. У цей період, у період свідомого ставлення до деяких явищ навколишнього життя, активність бажань, поєднаних із 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 щирості 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 із 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 відповідь 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 із 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. У 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 фунтом. 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. Елементарні досліджування людського тіла. Дихання. Хімічні процеси: вуглекислота, кисень, водяна пара. Кровообіг. Склад крові. Травний апарат. Хімічний процес травлення. Слима, 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. Городи. 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, 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 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 оставляємо відкритою. Певно, українське духовенство незабаром подасть свій певний голос у цій справі, і ми тоді зможемо висловитись одвертіше і ясніше.

Так я закінчую свій проєкт 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 щиро й безсторонньо задля добра рідного народу!

Ченіга Я. Ф. Проєкт української школи / Я. Ф. Ченіга // Світло. – 1913. – № 2. – С. 31–41 ; № 3. – С. 14–30 ; № 4. – С. 12–29.

С. Ф. Черкасенко

Те, без чого не обійдеся*

У першій книжці нашого журналу вміщено передмову до проєкту української школи. У цій передмові автор її висловлює між іншим бажання, щоб «проєкт цей був витвором не окремої особи, а всього українського вчительства».

Думка цілком правдива. Складання й виконання такої першорядної ваги речі, як проєкт української школи, понад силу одній людині, хоч який би вона мала педагогічний досвід. Це може бути зроблено тільки спільними силами колективу, яким у данім разі могли б бути досвідченіші представники українського вчительства. Такий проєкт давно вже був мрією редакції «Світла» і до ідеї вироблення його вона один час поставилася була досить уважно, розпочавши навіть певні заходи в цій справі. Але ... це скінчилося нічим, це був дуже порожній вистріл у повітря. Чому?.. Очевидно, полізли, як-то кажуть, поперед батька в пекло. Коли гаразд поміркувати над відшукуванням причин такого сумного з'явища, то, на мою думку, не трудно їх знайти, бо й не далеко доведеться шукати. Вони все в тім же ненормальнім політичнім становищі і взагалі всього українства. Через те редакція, на мою думку, зробила хибний крок, звернувшись до поодиноких осіб, тоді як треба задля вироблення проєкту скликати з'їзд українських вчителів, бо на такому тільки з'їзді можливо було б щось зробити. Скликати з'їзд в наші часи, при сучасних політичних обставинах, звичайно, нема ніякої змоги, а коли не можна, то й про вичерпуючий справу проєкт української школи можна тільки марити поки що. Виходить, що після першої спроби ми примушені повернутись до первісного стану питання, як той дід у казці до розбитого корита.

Чи значить це, що ніякі більш спроби вийти із зачарованого кола неможливі, що лишається тільки знову залізти з ногами на класичну піч і дождити, вилежуючись, поки добрий геній в образі... ну, хоч би російського ліберала або єп. Никона подбає за нас, здобуде нам право на рідну школу й принесе нам свій подарунок аж на піч, дякуючи за те, що дали йому нагоду виконати в усій широті його ліберальну програму? На наше щастя, останні виступи в пресі декого з наших російських друзів засвідчили, що сподіватися такої ласки від них було б у найменшій мірі наївним.

* Автор довів необхідність боротьби українського вчительства проти русифікаторської політики Російської імперії, відстоювання права на створення української школи як основи розвитку української нації та державності.

Отже, застається нам покладатися тільки на свої сили і самим за себе дбати. Бо, як бачимо з попереднього, навіть такої порівнюючи дрібної справи, як складання проекту української школи, не маємо змоги виконати при сучаснім нашім правовім становищі. Мусимо на всякім, де тільки з'явиться хоч найменша можливість, місці змагатись за наші права на людське існування, не миритись, а з презирством відкинути й заплямувати, зганьбити наше сучасне становище якихось паріїв. Як це робити – залежить в кожному окремім разі від різних причин і не про них мова в цій замітці. Я наведу тільки один приклад, одну нагоду, де українському вчителству відкривається можливість сміливо поставити свої вимоги не тільки перед численною аудиторією російських педагогів, але й перед усією Росією, бо голос той шляхом преси рознесеться в усі найглухіші куточки держави, в тії, мовляв «тихія заводи».

У декабрі, на різдвяних святах, у Петербурзі відбудеться всеросійський з'їзд учителів. Можна заздалегідь сказати, що у величезній низці вироблених і поставлених у програму з'їзду для обміркування на нім питань – про українську школу, про потреби українського вчителства не буде й натяку, бо, як уже казано було, це не обов'язково навіть у програмах наших прихильників, а про неприхильників, то вже нема що й говорити. Українського вчителя на з'їзді трактуватимуть як російського, потреби нашої рідної школи – як потреби російської, рідна мова там розумітиметься як російська й т. д. А що українських учителів на з'їзді буде чимало-таки, про це свідчить те, що вже тепер і в наших земствах розпочалось призначення представників вчителства на той всеросійський з'їзд. Отже, обов'язком нашого вчителства й є піднести на з'їзді свій авторитетний голос у справі народної освіти на Вкраїні. І не проханням, не бажанням переконати аудиторію повинен бриніти той голос: хто не хоче дати, той не дасть, хто не хоче зрозуміти, того не переконаєш, хоч він з ліберального обов'язку може й головою похитуватиме на знак згоди. Голос українського учителя повинен бути голосом дужого й певного в правах свого народу представника. Голос українського учителя повинен залунати, як тверда, непохитна в своїй позиції вимога. Не як спочуття, ні, а як вимога від з'їзду визначити відверто його відношення до українського народу та його освіти. Коли воно прихильне, то нехай же той з'їзд знайде в собі мужність заявити привселюдно, що не в його компетенції обмірковувати докладно потреби освіти українського народу, що для цього повинен бути скликаний з'їзд українських учителів, а інакше – накидання й українському вчителству вироблених для російської школи положень буде свідомим русифікаторством, яке з'їзд вважає для себе річчю ганебною. Я не згоджуюсь з тими, хто каже, що з цього не буде ніяких

практичних наслідків, а тільки моральні. Навпаки, – будуть та ще й не малі. Досить того, що виразно поставлене питання й виразна на нього відповідь раз і назавжди розвіють туман непорозуміння, який ми бачимо у себе на кожному кроці, коли російська педагогія навіть в особі своїх визначних представників, визнаючи в принципі домагання українства, запонадливо проте працює коло обрусительства. А українське учительство та виразна відповідь примусить переоцінити, так би мовити, свої вартості й визначити свою дальшу тактику в змаганнях за національний і громадський розвиток рідного краю. Кожного буде поставлено на належне місце, а тоді, звичайно, не лишиться вже нічого неясного, заплутаного, незрозумілого, химерного. Кожний знатиме, з ким має діло; а це ж конечна умова в змаганнях.

Черкасенко С. Ф. Те, без чого не обійдешся / С. Ф. Черкасенко // Світло. – 1913. – № 2. – С. 3–5.

В. К. Прокопович

Народна школа і рідна мова на Україні*

На велике питання – питання про школу і мову в Україні – ми вважали своїм моральним обов'язком звернути увагу з'їзду. довів

Перш ніж перейти до викладу справи по суті, ми вважаємо за необхідне надати деякі попередні пояснення загального характеру. Ми повинні зазначити, що будемо розглядати це питання з погляду суто педагогічного. Нехай зібрання вибачить, якщо мені доведеться говорити про основні положення педагогіки – від невідомого до відомого, від близького до далекого, від свого до чужого, якщо я говоритиму про народну школу рідною мовою, говоритиму про положення, які добре відомі всім і прийняті з часів Яна Амоса Коменського. Але говорити про неї, про цю абетку педагогічної справи, дає мені сміливість та обставина, що всіма визнана в теорії, вона на практиці далеко не скрізь ще здобула визнання. І невизнання в житті цих азбучних істин болісно сприймається мільйонами українського населення – мільйонами, позбавленими, за словами одного з відомих народних представників, «основного права думати, відчувати, говорити і вчитися своєю материнською мовою».

* Автор на основі ідей вітчизняних і закордонних педагогів висвітлив пагубний вплив російськомовного навчання на розвиток української дитини, боротьбу української інтелігенції за рідномовне навчання; вмотивував необхідність запровадження рідномовного навчання, української мови, історії, географії України в освітній процес задля збереження та розвитку українського народу. Текст перекладено з російської мови й подано в скороченому вигляді.

Нарешті, в інтересах можливої неупередженості я, розглядаючи це питання, буду особливо охоче наводити чужі слова – слова людей і установ, далеких від докорів у партійній винятковості, національній вузькості.

Не зупиняючись за браком часу на історії питання, зазначимо одну тільки надзвичайно важливу, що наводить на роздуми кожного, для кого щось говорить мова фактів, обставину: постулат української мови в народній школі, зародившись в умах найкращих педагогів і тісних гуртках демократично налаштованої інтелігенції, поступово переходить у свідомість все більше і більше широких кіл населення, захоплюючи все, що є більш живим на Україні, а часом проникаючи і в установи, здавалося б, далекі від життя. Короткий по можливості перелік може слугувати ілюстрацією цього положення.

На «частково повну необізнаність, частково недостатнє знайомство» українського населення з російською мовою звертає увагу Імператорська академія наук у своїй записці «Про скасування утисків малоросійського друкованого слова». Цілком поділяючи компетентну думку верховної наукової установи, харківський університет при розгляді того ж питання вважає за потрібне введення в школі української мови. За найкращими російськими педагогами, серед яких ми повинні зазначити імена Ушинського, барона Корфа, Весселя, у позитивному сенсі розв'язували це питання в добрі старі часи навіть педагогічні ради гімназій київського навчального округу (як, наприклад, київської 2-ї, житомирської). Та й зараз найбільш чутливі елементи учительства вишукуються в тому ж дусі; такі постанови виносять учительські Товариства, як наприклад Катеринославське, а останнім часом рідко проходять на території України вчительські курси без того, щоб учитель у тій чи іншій формі не нагадав про необхідність викладання українською мовою. Слід зазначити тут і низку резолюцій різних з'їздів, починаючи з всеросійських, як, наприклад, технічний 1903 р. або загальноземський із питань народної освіти 1911 р., до дрібних провінційних, як місіонерський у Браїлові 1910 р. або законоучительський у Почаєві того ж року. Цей голос людей із місць знаходить своє вираження і на єпархіальному з'їзді подільського духовенства в 1906 р., який вирішив «порушити клопотання перед св. синодом про дозвіл користуватися для викладання в початковій школі рідною мовою учнів». Наші дні принесли нам нарешті законопроект єпископа Никона про українські школи, внесення якого, без сумнівів, має особливу цінність безвідносно до результатів, оскільки він виходить від єпископа і природного великороса. Не залишалися осторонь від загального руху і міської думи, наприклад полтавська (1905 р.) і одеська (1905 р.). Із низки українських земств, які неодноразово порушували

відповідні клопотання, слід особливо відзначити земства губернські – чернігівське (1881 р.) і полтавське (1910 р.). За ними йшли багато південних сільськогосподарських комітетів 1902 р., наприклад хотинський, бердянський, лохвицький та ін. Але особливо важливо – це голос народу про необхідність української мови в школі. «Думка ця, за переконливим свідченням народних представників, є надбанням не тільки інтелігентних верств малоросійського суспільства, а й глибоко проникає в свідомість народної маси, жваво відчувається самим народом: опитування селян не залишають у цьому випадку жодних сумнівів». І справді, за анкетною, проведеною приватно в Золотоніському повіті 1905 р., із 378 осіб за українську мову в школі висловилися 324. Про те саме свідчать вироки багатьох селянських товариств на Україні після 1905 року; про те саме свідчать тисячі підписів селян і робітників, що приєдналися до вимог студентів щодо українських кафедр (жовтень, 1906 р.). У згоді з бажаннями народу намагалися вирішити це питання і 37 депутатів 3-ї Державної думи, внівши заяви про мову викладання в початкових школах місцевостей із малоросійським населенням. [...] Ми закінчимо наш огляд посиленням на указ св. синоду від 12 жовтня 1907 р., який дозволив учителям подільської єпархії користуватися малоросійською і молдовською мовами в церковних школах із відповідним населенням.

Звернемося, нарешті, до свідоцтва самого життя. Воно говорить нам насамперед про значну незрозумілість і труднощі російської мови для українських дітей, прикладом чого може служити кожна сторінка будь-якого підручника. «Особливо важливо зазначити, на думку академії наук, що малоросові важко дається розуміння великоруських книжок, присвячених викладу навіть найбільш елементарних відомостей, саме через відмінності обох мов у позначенні предметів повсякденного вжитку: слова *лошадь, мерин, телега, вдолье, омшаник, овин, рига, клеть, подволока, польня, глаз, лоб, затылок, туча, молния, радуга, колодезь, пруд, мельница, мельник, боров, кукушка, тряпка, изба, калитка, форточка, петух, наседка, нашесть* та ін. є незрозумілими або малозрозумілими малоросові». Крім слів зовсім нових і незрозумілих, великою перешкодою є наявність слів однозвучних, але з іншим значенням. Це, за словами російської письменниці, «справжні підводні камені: оманлива тотожність звуку неминуче призводить до непоправної плутанини понять». Спробуйте втовкмачити українській дитині, що *луна* – це *місяць*, а не *відлуння*, що *наглый* – без *міри нахабний*, а не *раптовий*, що *уродливый* – *потворний*, а не *красивий*, що *рожа* – *проста фізіономія*, а не *запашна квітка*. Труднощі ще більше ускладнюються тією обставиною, що іноді омонім – російське дієслово українською означає

іменник або навпаки [...]. Слід ще зазначити відмінності синтаксичні. «Коли, наприклад, українська дитина читає: “она пошла за водою”, це їй здається смішним, бо українською можна сказати *по воду*, а *за водою* означає, що її понесло за течією води». Прекрасні образні вислови – це вічне джерело страждань для нашої дитини. Краплею, що переповнює чашу терпіння українського школяра, є російська говірка, внаслідок чого і зрозуміле слово потрібно вимовляти інакше, а тимчасом, на думку педагогів, близьких до київського навчального округу, «без цього навчання російської мови на першому своєму ступені буде навчанням мертвої мови книжки, а не живої російської мови». І це в той час, коли вимова деяких звуків цієї живої мови, як наприклад *б*, *ф*, органічно є складною для українця. «Це просто каторга для української дитини, – зазначає Б. Д. Грінченко, – і сказати правильно по-російськи таку просту фразу, як “подайте огурцов”, є для нього вкрай складно, оскільки він повинен тут вимовляти інакше, ніж написано, цілих п’ять звуків [...]». Чи треба говорити про особливі труднощі вивчення церковнослов’янської мови з російською мовою викладання, коли одне невідоме пояснюється іншим?

«Щоб не наражатися на докори в голослівності, наведемо приклади. Розгорнемо навмання збірник малоросійських дитячих пісень, казок і загадок («Дитячі пісні, казки і загадки». Київ, 1876) і читаємо:

Два ведмеді, ведмеді
Горох молотили;
Два півники, два півники
До млина носили.
А горобчик, гарний хлопчик,
На скрипочку грає;
Горобчиха, гарна пташка,
Хатку замітає.
А ворони, добрі жони,
Пішли танцювати;
Злетів крук – вхопив дрюк,
Пішов підганяти.

Усього в цій пісеньці тридцять сім слів... Сподіваємося, ніхто не запідозрить нас у тому, що ми навмисне вибирали уривок, який містить велику пропорцію слів і зворотів, що відрізняють великоруську мову від малоросійської. Отже, слів, що зовсім інакше звучать російською, буде в цій пісеньці 15 із 37, тобто 40%; звучать більш-менш схоже – 35% і лише решта звучить зовсім або майже тотожно».

«Ось груба цифрова схема, яка виражає ступінь затьмарення голови хохлацької дитини, яка ходить до школи, де до нього звертаються загальноросійською (sis) мовою». Виходить, українська мова «настільки відрізняється від російської, що не брати її до уваги при навчанні стає очевидною педагогічною помилкою». Ми не навмисне зробили цю, можливо, довгу виписку зі статті, що належить перу Олександри Єфименко, яка, за її власною думкою, «як споконвічно великоросійська людина, лише на час закинута долею на Україну», відрізняється необхідною неупередженістю.

Немає нічого дивного, що при такому відсотку несхожості найпростіша російська фраза заганяє в глухий кут українську дитину. Ви говорите: «Мать біла сына», а він слухає і сприймає: мать – мати, біла – біла, сына – сина; виходить: «Мати біла сина»! Вираз «торговец сложил товар в ящики» викликає в дітей подив. «Я, – пише в своїх простих і сердечних спогадах російська вчителька, якій довелося працювати в українській школі, – вважаю цю фразу цілком зрозумілою і не зупиняюся на ній та продовжую, поки одна дівчинка, зовсім збита з пантелику такою “незграбністю”, не спитала мене: “А як же вони склали товар в ящики? Хіба корови і воли можуть сидіти в ящику?” (українською мовою “товар” – рогата худоба, а російське слово “товар” перекладається словом “крам”). Так кризь видимий світові сміх і невидимі, незримі йому сльози працює вчитель у чужій для нього сім’ї: так працює школяр із чужим йому вчителем».

Кам’яною стіною між цими чужими людьми – учителем і учнем – стоїть непридатність російських підручників в українській школі, – непридатність, засвідчена навіть св. синодом, який у пункті третьому цитованого вище указу пропонував потурбуватися «пристосуванням шкільних книжок і підручників до умов життя і побуту місцевого населення». І справді, для української дитини все в підручнику чуже.

«Непоказне, некрасиве наше село: подекуди стирчать біля почорнілих хат берізки; рум’яна розкидалась горобина зі своїми яскраво-червоними гронами; іноді дерев’яне колещатко (вирізьблене з дерева кружало, подібне до прапора) тріпотить над дахом із мачульною стрічкою або дерев’яний вирізьблений півник стирчить над світлицею» (Радонезький, «Батьківщина», стор. 61).

«Село Горки – моя батьківщина. Усього в селі 20 хат. Вони побудовані з ялинових і соснових колод. Недалеко від села ліс починається дрібним ялинником і сосняком. Багато ялин і товстих сосен ... але трапляються також і білокорі берізки й осики з тріпотливим листям» (Бунаков, «У школі і вдома», статті «Моя батьківщина», «Околиці моєї батьківщини»).

«Та це ж зовсім чуже нашій дитині, – зазначає Б. Д. Грінченко, – наші хати не будують з ялинових і соснових колод; дерев'яних колючок, вирізьблених півників і мачульних стрічок у них немає; стіни їх не чорніють, а біліють; берези біля них не стирчать, а ростуть вишневі дерева, верби і т. ін.; якщо є ліс, то він не ялиновий і т. п. Що, крім похмурого здивування, може викликати такий опис в душі нашого учня. Хіба це його батьківщина? Але іншої батьківщини в книжці немає, і йому наказують вважати своєю ту, яка має бути за програмою...».

І з якою гіркотою і болем звучатимуть слова «селянина-полтавця»: «хлопчиків 8 років дають “наше рідне” Баранова, яке є по суті не “наше рідне”, а “наше чуже”». Те саме повторюється з історією, географією: вони замінюються чужими. Якщо ми звернемося до задачників, то, крім загальної, можливо, непристосованості завдань до умов селянського побуту, навіть у найкращих, нашому хлопчиків доводиться долати і специфічні труднощі: мало того, що йому потрібно перекласти задачу, необхідно ще пояснити, що це за предмети, близькі й зрозумілі його російському товаришеві. Згадайте хоча б «товар». Так у школі для хлопчика, позбавленого своєї батьківщини, свого минулого, немає нічого близького: чужа природа, чужі люди, чужі звичаї, чужа історія.

Зазначеним*, однак, далеко не вичерпуються негативні сторони сучасної школи в Україні. Український школяр, засвоюючи механізм читання, одночасно повинен виконувати непосильну працю в засвоєнні чужої мови і не має жодних сил впоратися з дедалі зростаючою масою чужого матеріалу; і тому не дивно, що «така школа ніколи не зможе дати стільки знань, скільки дає школа з рідною мовою; український школяр, незважаючи на все своє бажання вчитися, ніколи не в змозі взяти від школи таку кількість знань, яка є абсолютно посильною для російського школяра. Далі, така школа, намагаючись позбавити учня його рідної мови, вносячи плутанину в його поняття, замінюючи материнську мову жаргоном, знижує його розумовий рівень, вбиває в ньому бажання до читання книжок, розуміння яких для нього є надзвичайно важким. Із російською книжкою він не в змозі як слід впоратися, а рідну йому не дають. Пропонують, щоправда, іноді ознайомитися з Шевченком ... у російському перекладі. Читай рідного поета в чужому перекладі, – далі вже, здається, немає куди йти навіть у цій наочній педагогічній безглузді. Нарешті, така школа, що трактує рідну мову учня як щось нижче, вносить, на компетентну думку чернігівського губернського земства (доповідь 1881 р.), розлад між сім'єю та школою, між

* Продовження статті В. К. Прокоповича, яке було надруковано в наступному номері журналу «Украинская жизнь».

батьками і дітьми. Про небезпеку цього явища в суспільних відносинах свідчить і академія наук. «Не можна не визнати, – вважає вона, – що зневажливе ставлення до рідної мови призводить до негативного ставлення і до сім'ї, і до рідного середовища, а це не може не позначитися найсумнішим чином на моральному укладі сільського населення Малоросії».

І саме з цього боку, з боку чужої мови в школі, і крім деморалізації, яка роз'їдає душу народну, загрожує їй інша небезпека – творчим силам народу. Адже слово пов'язане з уявленням, уявлення пов'язані з народною психологією, з усім укладом життя, що впливає з багатовікового минулого, є різними в різних народів. І тому неминуче в результаті заміни рідного слова, яке зжилося з усім єством людини, словом чужим буде відома плутанина, неминуча заміна чітких уявлень неясними та плутаними, неясність думки. Якщо далі погодитися з глибоким знавцем законів мови Потебнею, що «мова є засіб не виражати вже готову думку, а створювати її, що вона відображає сформований світогляд, його діяльність», то доведеться дійти висновку, що якщо не розвивається мова, то не може розвиватися і народна думка, творчі сили народу вмирають.

Яскраву картину загального стану шкільної справи в Україні змальовує нам великий російський педагог К. Д. Ушинський. «Мало успіху матиме та школа, – зазначає він, – в яку дитя переходить з дому, як з раю в пекло, і з якої воно біжить додому, як з темного пекла, в якому все є темним, чужим і незрозумілим, у світлий рай, де все є ясным, зрозумілим і близьким серцю; саме майже таке враження повинна справляти школа на дитя малоросіянина, коли воно починає відвідувати це дивне місце, в якому тільки одному в усьому селі й говорять незрозумілою мовою. Дитя, яке не чуло вдома жодного великоруського слова, починає в школі вже з першого дня ламати на великоруський лад, і хай би ще на чисто великоруський, а то на той огидний жаргон, який виробляється в малоосвіченого малороса при намаганні говорити по-великоруськи. Така школа з першого ж дня, і вельми неласкаво, нагадає дитині, що вона не вдома, і, без сумніву, здасться йому букою. Якщо така школа не пустить коріння в народне життя і не принесе для неї корисних плодів, то чому ж тут дивуватися? Інакше і бути не може, така школа, по-перше, набагато нижча за народ: що значить вона зі своєю сотнею погано завчених слів перед тією нескінченно глибокою, живою і повною мовою, яку виробив і вистраждав собі народ упродовж тисячоліття; по-друге, така школа безсила, тому що вона не будує розвитку дитини на єдиному плідному душевному ґрунті – на народній мові і на почутті, що відобразилося в ній; по-третє, нарешті, така школа є марною: дитина не тільки входить в неї зі сфери зовсім чужої, але й виходить із неї в ту саму чужу їй сферу. Дуже швидко

вона позабуває кілька десятків великоруських слів, яких навчилася в школі, а разом із тим позабуває й ті поняття, які були до них прив'язані. Народна мова і народне життя знову оволодівають її душею і заливають і згладжують будь-яке враження від школи як щось зовсім їй чуже. Що ж зробила школа? Гірше, ніж нічого. Вона на кілька років затримала природний розвиток дитини; залишається, правда, грамотність або, краще сказати, напівграмотність, і то не завжди, і може знадобиться для того, щоб напівруською говіркою написати якийсь наклеп; душу ж людини така школа не розвиває, а псує... Великоруська грамота неодмінно загине без всякого доброго сліду в малоросійському селі».

Важка, але близька картина, добре відома не тільки в Україні. Ось чому ми впевнені, що товариші-грузини, поляки, татари, білоруси, вірмени, литовці, естонці, латиші – всі, хто позбавлений рідної школи, зрозуміють нас. Ці сповнені гіркотою й скорботою слова торкнуться – ми знаємо – співзвучних струн в їх серці. Це спільне горе. Але російський учитель, який перебуває в незмірно кращих умовах, учитель, для якого просто немислима школа без рідної мови, якому невідомий національний гніт, чи усвідомлює він необхідність рідного елемента в українській школі? Чи достатньо переконливі для нього наші доводи, особливо через цю особисту зацікавленість, яка вирізняє його в цьому випадку серед товаришів, які належать до недержавних народностей, через обмежене знайомство з предметом і відомого навику трактувати все українське як невеликий провінціалізм, що не вартий уваги? Якщо цей російський товариш піде тільки на педагогічну виставку, відкриє будь-яку сторінку однієї з виставлених українських шкільних книжок, то він знайде там – ми переконані – кращу ілюстрацію всієї серйозності і хворобливої життєвості питання і наших доводів.

Потім ми попросимо російського вчителя уявити собі на хвилину, що він веде у своїй школі урок із російськими дітьми українською мовою. Маленька історична довідка зі статті П. Б. Струве, людини, далекої від симпатій до українського відродження, повинна значною мірою полегшити тут роботу фантазії. Ось ця картинка з життя російської школи XVIII ст. – російської школи з українськими вчителями.

«Черкаси», що зосередили на собі стільки ненависті з боку своїх великоруських учнів і виучеників, що стали їхніми суперниками, були для великоруської школи «люди в звичному значенні чужі, найжджі з якоїсь чужої сторони, якою тоді уявлялась Малоросія, із своєрідними звичками, поняттями і самою наукою, зі своєю малозрозумілою, дивною для великого російського розуму мовою». Вони «не тільки не хотіли пристосуватися до

просвітительного їх юнацтва і країни, яка їх закликала, але навіть явно зневажали великоросів, як дикунів, з усіх сміялися і все засуджували, що було не схоже на їх малоросійське, а своє виставляли і нав'язували як єдино хороше. Ставши викладачами у великоруських школах, вони не залишили навіть своєї провінційної (sis) мови, внаслідок чого ні вчителі учнів, ні учні вчителів не розуміли. Відданість їх своїй мові доходила до того, що вони навіть у класі насміхалися над формами великоруської мови і змушували учнів пояснювати так, як вони самі говорили, наприклад, забороняли говорити «в Києв» і вимагали, щоб говорили «у Києві».

Нам залишається тепер тільки перенестися з XVIII століття в XX у російську народну школу на урок, де читають, пояснюють і розбирають вірш Т. Шевченка «Вечір».

Садок вишневий коло хати,
Хрущі над вишнями гудуть;
Плугатарі з плугами йдуть,
Співають ідучи дівчата,
А матері вечерять ждуть.
Сім'я вечеря коло хати;
Вечірня зіронька встає;
Дочка вечерять подає,
А мати хоче научати,
Так соловейко не дає...

Вслухайтеся і скажіть відверто, що в цій простій ідилічній картині українського села є близьким і зрозумілим для великоруської дитини щодо мови, побуту і настрою? Які образи викличе вона в її душі? Уявіть його російську голівку, з печаткою болісного напруження на чолі, схилену над «Першою після граматики книгою до читання»? Чи не буде цей «Вечір» у російській школі *mutatis mutandis* тим, чим служить «село Горки» в українській?

[...] Те, що в російській школі можна тільки важко уявити чужу мову навчання, в українській увійшло в життя, пустило глибоке коріння і вже приносить гіркі плоди. Кожен день на собі самих відчують мільйони нашого народу важкі наслідки такого становища. Народ, серед якого в половині XVII століття, за словами Павла Азенського, все «за винятком небагатьох, навіть більшість їхніх дружин і дочок, уміють читати і знають порядок церковних служб і церковні наспіви, у кінці XIX століття займає за грамотністю останнє місце серед християнських народів імперії». Загальний для всієї Росії відсоток інтелігентних людей – 1,3% на Україні знижується до 0,5%. «За загальними підсумками перепису, – зазначає відомий статистик

О. О. Русов, – всі росіяни (великороси, малороси, білоруси) вважають серед себе 18% грамотних (29% чол., 9% жін.), серед українців грамотних тільки 13% (23% чол., 4% жін.)».

Хронічне явище у нас – рецидив безграмотності. У пояснювальній записці до законопроекту 37-ми зібрано низку компетентних свідчень, які вказують на цей надто звичайний у нас факт. Книга з чужою мовою не дасть і не може дати достатнього з нею знайомства. А ця обставина є дуже дорогою для нашого селянина на дорозі до книги і затримує, за найвищим свідченням академії наук, «поширення книг духовно-морального, виховного та загальноосвітнього змісту».

Усе це – безграмотність, рецидив її, слабе поширення книги – не може відобразитися в житті, захоплюючи найрізноманітніші її вияви. «Нинішнє жалюгідне економічне становище – пишуть 37 депутатів – українського населення, що займає багатющі області Росії і терпить хронічну потребу у своїй благословенній країні, не маючи змоги внаслідок невігластва і, як результат, інертності перейти від первісних способів господарювання до більш раціональних, – значною мірою мають свої підстави ті духовні шляхи, з якими пов'язаний розвиток обдарованого народу, внаслідок нехтування найбільш природними і правильними шляхами цього розвитку».

Сумними є наведені для роздумів підсумки. «Важко усвідомлювати, – пише єпископ Никон, – що й досі в ім'я бюрократичних і зовсім мертвих ідеалів “обрусіння” багата, красива, талановита, квітуча й поетична Україна прирікає себе на виродження, поступове отупіння і повільне вмирання».

Де ж шлях порятунку? Єдиний вихід із важкого для українського народу становища, безсумнівно, відбивається несприятливо на інтересах всієї Росії, – у цьому висновок, який сам випливає з вищевикладеного.

Це – «визнання необхідності школи на рідній мові і відповідності з національними та побутовими особливостями кожної національності».

Якщо ми ці загальні положення, на яких, звичайно, ми всі сходимосся і які ми, без сумніву, приймаємо та додаємо до цього випадку, то нам доведеться зробити такі висновки:

1. У школах місцевостей з українським населенням викладання всіх предметів ведеться українською мовою.
2. Російська мова як мова державна становить обов'язковий предмет навчання в цій школі.
3. Вводиться викладання української мови, початків історії та географії краю.
4. Керівництво шкільне і за змістом має бути пристосоване до понять і умов життя та побуту місцевого населення.

До цих справжніх положень зводиться сутність того, що повинен я передати увазі з'їзду. Резолюція його не може щось змінити у реальному стані справ, – це, ми знаємо, поза нашою можливістю, але вона, безсумнівно, буде мати велике моральне значення і повинна враховуватися всіма, і не тільки тими, кому близькі справжні інтереси народних мас. І ми, закінчуючи свою доповідь, спокійні за долю його положень, в основі яких лежить одне – школа має бути справді народною.

Цього вимагають здорові педагогічні принципи, вимагають справедливості і життя, цього вимагають, нарешті, й інтереси народу, а народний учитель не піде проти них...

Prokopovich V. Narodnaya shkola i rodnoi yazik v Ukraine / V. Prokopovich // Ukrainskaya zhizn. – 1914. – № 3. – S. 19–26 ; № 4. – S. 27–33.

Доповідна записка

Міністерству народної освіти про українську школу*

Ми беремо на себе сміливість просити вашу світлість в інтересах народних мас руської України і Галичини, які прагнуть істинної освіти, увійти в обговорення порушеного нами в попередньому викладі питання про раціональну постановку школи для малоруського населення, природна мова якого має лежати в основі навчання. Ми вважаємо, що наведені вище міркування є переконливим доказом переваги школи, рідної за мовою учням, і у фактах останнього часу знаходимо вказівки на те, що й уряд у принципі стоїть на тій самій точці зору.

Надання польському населенню права засновувати в Привіслянському краї приватні школи з польською мовою викладання, співчутливе ставлення з'їзду попечителів до викладання в російській школі іногородцям Закону Божого рідною мовою учнів, причому під іногородцями, мабуть, розумілося й білоруське населення західних губерній – усі ці факти, що свідчать про наступальне зрушення навчального відомства з колишньої позиції, пов'язаної з націоналістичними тенденціями. Якщо, і на це треба сподіватися, завданням майбутньої шкільної реформи буде поворот школи у бік чистої освіти, без побічних завдань політичного характеру, то й питання про

* 14 серпня 1915 р. делегація, до складу якої входили Ф. І. Матушевський, С. Ф. Русова, супроводжувана членом Державної думи С. А. Івановим, відвідала міністра освіти П. М. Ігнат'єва, котрому вручила доповідну записку про народну школу в Україні. Автори аргументували завдання шкільної реформи: введення української мови й літератури, історії та географії України в освітній процес закладів середньої і вищої освіти; вимагали дозволити вільну діяльність українських громадських організацій. Текст подано в скороченому вигляді.

українську школу не може бути залишене навчальним відомством без нового висвітлення. Виходячи з цих міркувань, ми вважаємо своїм моральним обов'язком представити вашій світлості нижченаведені побажання як висновок із нашого досвіду місцевих людей, які близько знайомі з українським народом і його духовним життям, не чужі до шкільної справи і стежили за повчальним прикладом національної української школи в областях закордонної Русі:

1. У початкових школах губерній і областей з малоруським населенням шкільне викладання слід вести українською мовою, у всякому разі у молодших класах.

[...]

3. Шкільні керівництва й посібники необхідно за мовою і змістом пристосувати до умов життя місцевого населення. У програму викладання початкових шкіл бажано ввести у відповідних розмірах вивчення української мови, історії та географії України.

4. У вчительських і педагогічних школах краю необхідно запровадити вивчення української мови, української літератури, історії та географії, а у вищих навчальних закладах краю – кафедри українознавства з метою підготовки викладацького персоналу для педагогічних шкіл і курсів.

5. Приватні школи з викладанням малоруською мовою необхідно допустити до вільного функціонування за однієї обов'язкової умови, щоб російська мова займала в програмах таких шкіл відповідне місце. Заснування таких шкіл було б корисним для самого міністерства, яке знаходило б в їх роботі матеріал для вироблення програм українського викладання і для оцінювання застосовуваного в них навчального матеріалу.

6. У східній Галичині й Буковині необхідно відновити в попередньому вигляді українські школи як нижчі, так і середні з українською мовою викладання, але з тією відмінністю, що замість польської і німецької мов обов'язковою для вивчення мовою має бути російська. У зв'язку з цим вчительським семінаріям і курсам необхідно повернути їх колишній український характер. У Львівському університеті необхідно відновити читання лекцій українською мовою, а також запровадити нові українські дисципліни в університетській програмі. Нарешті, необхідно знову дозволити вільну діяльність «Просвіти» та інших українських громадських організацій, які мають просвітницькі та наукові цілі²⁰.

Dokladnaya zapiska Ministerstvu narodnogo prosveshcheniya ob ukrainskoi shkole. – M. : Ukr. zhizn, 1916. – 22 s.

²⁰ Йдуть підписи.

О. Ф. Музиченко

Виховуючий вплив навчання*

Коли один педагог, голова реформаторського руху, що живе, шукає й хворіє важкими питаннями викладання, захотів визначити своє ставлення до сучасної навчально-виховної практики, він мусив визнати, що наше викладання, зокрема так зване наочне, створює мертвих духом дітей. Присоромлений таким сумним діагнозом, і наче виправдовуючись від закидів у занадто суворій критиці існуючого стану справ і у надскладному русі до реформ, він додав: «але хіба може школа хоча б одну хвилину жити без постійних внутрішніх перетворень, які носять ім'я шкільної реформи? І коли ж школі живеться краще, як не у ті епохи, коли навіть повітря наповнене ідеями реформи?!». Це напоєне ідеями шкільної реформи повітря дало можливість зібратися і нам... Цими ідеями напоєна і наша переконлива аудиторія, і мені радісно, що так несподівано швидко починає здійснюватись висловлена мною з цієї самої кафедри у день відкриття Педагогічного музею надія, що саме тут має бути і буде виховуватися суспільна педагогічна думка київського учительства.

Але ідея реформи, чекання кращого майбутнього поряд із радістю вселяють і тривогу. Хвилювання не може не закраситися у наш настрій, тому що насправді нас збрала тут загальна небезпека, яка породила й саму думку про реформу, небезпека, яка формулюється як «зниження продуктивності учительської праці». При підведенні підсумків (під час увічнення пам'яті Пирогова у 1911 р.) післяпирогівської середньої школи від Ушинського до нашого часу було зазначено, що за пів століття, що минуло, у середній школі відбулося багато такого, що робить її ледве не гіршою, ніж пів століття назад. Зниження продуктивності нашої нелегкої праці, – і як раз у галузі виховання... А час такий, що ми хочемо бути достойними серйозного майбутнього російської школи. Ми не можемо змиритися ні з яким зниженням... і, стурбовані, перш за все звертаємося з контролюючим питанням до навчання, яке фактично стало головним нервом нашої школи. Учимо ми довше за все, вчимо ми більше за все. Чи продуктивна ця робота у виховному відношенні по своїй суті, і якщо взагалі вона продуктивна, то що заважає їй бути такою у рамках російської школи? Чи може навчання виховувати, тобто допомогти особистості розвинути до максимуму те, що ця особистість може дати щодо емоційної налаштованості, вольових й інтелектуальних особливостей і задатків?

* Автор, міркуючи про завдання шкільної реформи, запропонував модель школи виховуючого навчання; активні методи навчання в ній.

Є окремі поодинокі педагоги (їхні голоси не прозвучали на нашому з'їзді), які вважають, що школа не покликана й не повинна брати на себе будь-яких завдань виховання. Достатньо з неї і навчання. Виховувати – це справа сім'ї, сукупних умов суспільства, середовища, обставин. При цьому дуже розсудливо вираховується кількість годин, проведених учнем поза школою і у школі, наводяться як аргумент непомірно багаточисельні класи, що виключають можливість виховувати. Усе це разом, не можна не погодитися, має значення, якщо у цьому бачити умови, що уповільнюють, але не виключають можливості виховання. В усякому разі у таких аргументах завжди ховається та небезпека, що вони можуть мимоволі призвести до педагогічного квієтизму і схильності, чекаючи на краще, відкласти роботу.

У таборі педагогів, які визнають за школою виховні завдання, визначаються дві головні течії, що відрізняються поглядами на засоби досягнення цих завдань.

Перша течія таким засобом вважає лише знання, причому в однієї групи представників цієї течії така точка зору виявляється у такій крайній формі, що характер і зміст знання вважаються несуттєвими. Представники цієї групи міркують так: мета виховання – це сила морального характеру; сила ця проявляється у вчинках; вчинки – це вольовий акт, який визначається боротьбою мотивів за і проти вчинку; результат боротьби мотивів залежить від багатства кола уявлень людини, від кількості істин і знань, якими вона володіє і які, отже, задіяні у боротьбі; а коло уявлень, істина і знання надаються навчанням, навчанням і навчанням. Отже, учителю, давай більше і яких-небудь знань, не задумуйся над вихованням, можеш навіть забути про нього, – за наведеною психологічною драбиною, будь-яке знання і є виховання, тобто запасний фонд розумової сфери людини.

Такий механічний, поза волею та умисного наміру вчителя зв'язок між знанням та вихованням був зрозумілий тому педагогічному рухові, який уявленню й інтелекту відводить головну роль у психіці людини. Але оскільки ідея розвитку особистості, а особистість – душевний організм – не могла змиритися з такою виключною роллю інтелекту й із нерозбірливістю у визнанні виховної цінності будь-якого знання, то інша група першої течії висунула емоційний бік психіки учня і у відповідності до цього внесла принцип вибору із загального запасу знань. З точки зору емоційної налаштованості небайдужим було ставлення до змісту предмета, і виховуючий момент навчання почали бачити переважно у змісті знання і, відповідно, у предметах навчання, особливо таких, як релігія, історія, література, природознавство. Цей погляд і висловив Пирогов, коли говорив:

«у кожній науці є своя освітня сила, яка не залишається без впливу на дух і на характер учня, коли істинне знання науки буде ним дійсно засвоєно. Отже, той наставник, який викладає науку так, що вона свідомо засвоюється учнем, уже *eo ipso* й діє на розвиток його душевних здібностей». Але прихильники цього другого різновиду першої течії почали розвивати у своєму викладанні ті розділи предмета й ті факти, де вони вбачали більше виховних моментів. Йдучи далі цим шляхом, вони непомітно не лише ставили на перший план повчально-виховні моменти, але й висвітлювали їх однобоко, на шкоду науковій істині. У результаті такої еволюції у кращих представників першої з відзначених нами течій утворився конфлікт між істиною і повчальністю, між розумом і серцем.

Відчуваючи хисткість такої позиції, деякі учителі почали шукати у житті школи моменти, які б діяли виховуюче, не призводячи до небезпечного конфлікту і, природно, знайшли їх уже не в знанні, що сприймалося вузько, а в іграх, гімнастиці, театральних виставах, відвідинах театру, літературних бесідах, журналах, екскурсіях – усе це не втручалось різко в наукові предмети, не було з ними у прямому зв'язку, легко могло бути то впроваджено, то виключено з життя школи, а вочевидь мало для учнів живий інтерес й досягало виховних цілей.

Цим проте вже перекидався міст у зовсім іншу площину, до другої течії. Отже, обидві групи представників першої течії, захисники будь-якого знання та знання з певним змістом, змісту, знанню надають надзвичайне значення. Але і у представників цієї течії уже зустрічаються певні вказівки на дещо зовсім інше. Потрібно (Пирогов) «обрати такі способи учіння, які спрямовували б освітню силу, кожную галузь знань на спроможність духу, що служить їй початком, пам'ятаючи, що у світі ідей є також свій закон тяжіння знань до властивостей духу». Ми підійшли, таким чином, до головної відмінності між двома течіями, що визнають виховуючу силу навчання.

Перша спирається на інтелект і емоції дитини. У відповідності до цього вона висуває на перший план зміст навчання як засіб виховного впливу. На прапорі цієї течії накреслене гасло, якому уже принесено незліченні гекатомби – знати. Знати, більше знати – така турбота учителя. Звідси грізний, вічно ненаситний молох школи – засвоєння матеріалу: і учителя, і учня цікавив результат, тобто початок не лише сумнівний взагалі, але й пасивний, статичний.

Друга течія виходить із високої розцінки вольового елементу в учня, тому ставить у центрі уваги метод навчання і саме у ньому бачить виховуючий фермент школи. На його прапорі інше гасло, настільки яскраве, що вся школа інакше розглядається, за послідовного проведення гасла стає

іншою, з іншими предметами, іншими програмами, учителями, учнями, іншим оцінюванням знань тощо. Гасло це – думати. Не знати, але думати. І ці два принципи настільки протилежні, що американець, який вивчав німецькі школи, не міг не сказати: «здається, німецькі діти й вчать так багато для того, щоб їм доводилось менше думати». Гасло думати передбачає завдання школи не лише у повідомленні знань, але й у підвищенні загальної психічної працездатності, й у створенні на цьому ґрунті розвиненої особистості. Справа не у засвоєнні матеріалу учнем, а у розвитку його сил, у техніці розумової роботи учня, у постановці розуму дитини, в організації її мислення.

Не результат цікавив би таку школу, а процес, завдяки якому цей результат досягти, тобто початок не пасивний, але активний, не статика, але динаміка. Усім цим виховуюче навчання із тіні на світло виносить не кількість знань, не їх характер та зміст, а метод викладання. І якщо хочуть різко затаврувати крайнощі першої течії, ми чуємо звинувачення на кшталт «учіння, зубрячка, трав'яна торба». Досягнення другої течії обзивають «пустою діалектикою, розумовою еквілібристикою».

І все ж зміст предметів і метод викладання – два кінця вісі, на якій тримається усе виховуюче навчання, уся школа.

Історично до нашого часу перевага склалася на боці змісту, результату. І не дивно. Культурні здобутки 18–19 ст. були такі вражаюче величні, що людству інстинктивно захотілося назавжди закріпити ці результати у наступних поколіннях через школу. Але покоління... покоління не витримують. З тривогою констатується послаблення мислинневих здібностей, перевтома, тиск навчального матеріалу на протипагу самостійній, вільній і, відповідно, бажаній і легкій розумовій праці. Реакція... і ми готові кинутися в іншу крайність. Звичайно, і властивості предмета, і здібності учня, і особистість учителя, і метод – усе це важливе у навчанні. Звичайно, і зміст, і метод торкаються як інтелектуального і емоційного, так і вольового боку душі. Звичайно, потрібно однаково відкинути як організацію мислення учня на беззмістовному навчальному матеріалі, так і повідомлення такого за змістом матеріалу, коли розум залишається довго у пасивному стані. Але з точки зору активності навчання, навіть *ceteris paribus*, переважну увагу все ж потрібно надавати розробці методу.

Це тим більш необхідно, що, по-перше, до останніх років на активність методу навчання не звертали потрібної уваги. По-друге, питання методу є більш суперечливим. По-третє, навчальний план і програми предметів викладання (зміст) надаються учителю до виконання згори у готовому вигляді; таким чином, метод для нього – єдиний вільний вихід у відкрите море, де можуть виявитися його творчі сили. По-четверте, за метод учитель

більш відповідальний перед судом своєї совісті, з методу ж починається його удосконалення. Насамкінець, по-п'яте, зміст знань учителю, через підготовку в університеті, значно краще відомий, ніж метод навчання.

Отже, моє завдання, залишивши обабіч зміст, зосередити вашу увагу на широких перспективах шкільної практики, які відкриває учителю метод викладання. Метод... Ми шукаємо активного. На жаль, методики зазвичай (за виключенням деяких із природознавства, фізики й почасти математики) досліджують прийоми повідомлення знань учням, а не самостійне їх здобуття учнями спільно з учителем.

Зробимо намір конкретно виявити вимоги й сутність активного методу.

Разом із позитивною характеристикою цього методу зупинимось й на тих прийомах викладацької практики, які найбільш набули серед нас права громадянства, але викликають сумніви, бо вочевидь заважають активності учня й є пережитком тієї школи, яка в «результаті», а не в «процесі» бачила свої вищі завдання.

І зараз перш за все доведеться переглянути питання про форму викладання, про катехізацію і взагалі про роль запитань учителя при поясненні уроку, у класі. Наші підручники методики старанно створювали й створили у школі культ запитання. На уроках питання сипляться як із рогу достатку. Багато ревізорів і начальство щиро радіють, коли бачать пожвавлення, велику кількість учнів, які встають і сідають. Вони не хочуть бачити, що пожвавлення учнів, яких шмагають запитаннями, нагадує картонних блазнів, які також жваво і бадьоро дригають руками й ногами, коли чужа рука смикає за ниточку.

Щоб підійти до цієї методичної проблеми, висунутої декілька років тому, головним чином Гаудігом, візьмемо найелементарніший і схематичний випадок ознайомлення дитини з чимось новим, хоча б прикладом Джеймса, як дитина, перший раз побачивши апельсин, називає його м'ячиком.

Перша можливість побудови уроку: учитель приносить у клас апельсин. Діти апельсина раніше не бачили. Вони бачили м'ячик. Учитель: «Як ви думаєте, що це таке?» Підказки у запитанні наче немає. Діти не знають, шукають, дошукуються. Дошукавшись, вони йдуть далі, гадаємо, звертають увагу на яскравий колір, звідси виводять припущення про гаряче сонце півдня тощо. І все ж активності не було на такому уроці, навіть власні висновки діти робили пасивно, комбінували матеріал, який відчували як чужий. А все тому, що зникло на цьому уроці емоційне забарвлення, без якого не має справжньої активності. Емоційного ж забарвлення не могло бути тому, що головний момент було упущено. Своім першим запитанням,

постановкою проблеми уроку, учитель примусив дітей заспокоїтися у той час, як їхня думка ось-ось починала збуджуватися, вони готові були схвилюватися й активно запліднити подальший ланцюг думок і навіть переживань. І без питання учителя хибна висхідна уже збудженого ланцюга думок була б швидко зрозуміла учням й виправлена при найближчому ознайомленні з предметом, але за той проміжок часу нове запитання уроку (плід, а не м'яч) настільки зрослося б з переживаннями дітей, що стало невід'ємною ланкою їх власного процесу, що зайшов уже занадто далеко.

Запитання учителя, яке випередило власні висловлювання (а може й питання) дітей, примусило усе це вогнище, готове яскраво розгорітися, згаснути й перетворити дитяче «Я» із вогнища у вазу, що покірливо наповнюється плодами із рук учителя.

Своїм першим питанням учитель попередив найголовнішу, початкову стадію уроку, найголовнішу тому, що більше усього праці, самостійності, а значить, й активності, творчості діти можуть проявити у виборі тієї площини (м'яч чи плід), на якій розіграється весь урок. Подальший же рух думки учнів у рамках обраної площини у значній мірі, якщо не у повній, визначається власне цими рамками, носить характер висновків і не потребує напруження активних сил дитини. Тому вирішальне значення для активності має та обставина, хто, учень чи учитель, обирає площину. Між тим учитель своїм першим запитанням зразу ж визначає площину, у якій повинна відбуватися уся робота уроку і тим попереджує, що мова буде йти не про ознайомлення з подробицями і різними сторонами того, що діти уже знають, сприймаючи, хоча й помилково, за м'яча, а про визначення якогось невідомого предмета, тобто про те, що учні й не підозрювали. У них не було сумнівів, учитель ніякими прийомами й не намагався збудити їх, отже, з боку учнів не було і питання, і тому вони б зі своєї ініціативи ні про що не запитали. Питання були нав'язані їм учителем. Про яке емоційне забарвлення може йти тут мова? А без цього сонця класної роботи усе мертво, активності не тієї суєтної та зовнішньої, подоба якої створюється питаннями учителя, а внутрішньої, глибокої, – немає.

Учні бачили і хотіли іншого, а їх запитують «що це таке?». Їхня природна «установка» змінюється, і не ними, а учителем і з незрозумілих для них мотивів, тому що вони продовжують думати, що перед ними – м'яч. Настільки це шкідливо – про це скаже нам роль і значення, що надається сучасною психологією «установці» у процесі мислення. Отже, за запропонованій нами першій можливості ходу уроку, тобто за постановки проблеми уроку учителем: 1) сторонньою рукою порушується особиста установка учня і зводить нанівець процес мислення, що почався,

2) найголовніше, площина, у котрій потрібно потім рухатися учневі, задається учителем, 3) учень рухається у нав'язаній йому площині, не віддаючи собі звіту в існуванні інших площин і у відповідностей між даною й іншими.

Друга можливість побудови уроку: учитель мовчки показує апельсин. Учні підводять предмет під відому їм групу «м'ячики» і готові заспокоїтися. Учитель, трохи підійнявши, опускає апельсин. Від м'яча очікувався інший звук, і думка учня схвилювалась. Учитель відриває частину шкурки апельсина. Схвилювана думка учня остаточно вирішила, що це не м'ячик, що підведення відбулося помилково, а оскільки для підбиття під щось інше у учня немає матеріалу, або він не наслідуюється зробити це, то він запитує: «що ж це?». Йому, який загубився у новому предметі, болісно хочеться відшукати себе, осилити предмет, підвести під відоме й заспокоїтися. Він весь напружується, і тут таїна активності й творчості. І він користується природним правом запитувати як засобом допомоги.

У цьому випадку учні поставили питання, вони поставлять і наступні запитання (звідки привозять тощо). Нехай дошуковуються відповідей, вони захочуть дошукуватись: це їх власна проблема. Але якщо навіть відповідь на усі питання учитель, і він буде пояснювати далі, – самодіяльність дітей буде забезпечена, тому що головний активний процес уроку ними уже здійснено і закінчено, вилившись у запитанні, який і є знаходженням площини усього уроку.

Учні самі через помилку прийшли до того, що їм захотілося говорити про новий предмет, а не про м'ячик. Їх площиною був м'ячик, і вони хотіли рухатися по ній у напрямі кольору, розфарбування, пружності, розміру і, відповідно, здатності цього м'яча до гри. Хай йдуть за цією, ними обраною площиною. Перші кроки... і немає пружності, не той звук. Площина зникає. Мило? Прикраса з каменю? Доведеться змінити декілька площин, але кожного разу за відомими мотивами, щоб зупинитися на істинній і відповідати на купу питань, викликаних нею: де росте? який смак? тощо. Необхідність змінити декілька площин залишить після себе дійсно добуте знання про те, що новий предмет пізнання одними своїми ознаками, і якими саме, підводить до одних площин, а сукупність усіх ознак – до інших. Рух думки учнів йшов тут самостійно: вони спостерігали, вони не підвели, вони поставили питання. Звідси інше емоційне забарвлення усього наступного, інша активність. Отже, у цьому другому випадку хід уроку 1) установка учня не порушується учителем; 2) найголовніше на уроці – площина – обирається самим учнем; 3) самостійно відшукуючи площину, учень розбирається стосовно нових знань у їх різних площинах і у співвідношенні площин одна

до одної. Груба й умисно елементарна схема, що я намалював, у більш складних випадках повідомлення відірваних знань набуде різноманітної й тонкої форми, де мистецтво учителя змушене буде вирішити важке завдання підведення учнів до самостійної постановки проблеми уроку. Але і ця схема уже показує небезпеку запитань на уроці і надає можливість так сформулювати перший пункт звинувачень: постановка проблеми учителем з самого початку вбиває ініціативу учня, емоційність і позбавляє його можливості контролювати правильність процесу мислення.

Насправді, проблема (площина) установлює мету мислення, а метою контролюється процес мислення на уроці. І якщо установлення мети не відбувається активно і самостійно, то ми позбавляємо дитину можливості самоконтролю. Таким чином, ставлячи запитання і чекаючи після цього самостійної роботи з боку учня, викладач чинить так само, як учинив би воєначальник, який наказав спочатку обеззброїти своїх солдат, а потім битися з недругом. Стан таких учнів під час процесу розумової роботи у класі аналогічний стану впевненості, переживань і дій дітей, яким зав'язали очі й підштовхували штурханом позаду до байдужої для них мети та ще й хотіли, щоб вони вдало обходили перепони.

Після усього висловленого про роль запитань при активному викладанні, особливо першого запитання, що встановлює тему уроку, методично вірний урок постане перед нами драмою, розв'язання якої піде шляхом рівнодії двох сил: тієї проблеми, того задуму, з яким, як і із завданням, прийшов на урок учитель, і тією готовністю, з якою піде назустріч проблемі вільна воля учня або не схильного сприйняти проблему, або надаючи їй тлумаченню своєрідний ухил. Чим життєвіший метод і підходи учителя, тим сильніша буде готовність учня вільно наблизитися і навіть злитися із задумом учителя. Звідси висновок: добре, активне викладання у дійсності є не щось інше як безперервна боротьба на уроці через тему між учителем і учнем.

Але цим не вичерпуються сумніви щодо шкільного запитання.

Другий пункт звинувачень складається з того, що навіть в обдуманому поставленому запитанні можна відшукати існування підказки. Логічна природа питання у тому й полягає, що воно є неповним судженням, поєднаним із вимогою визначення того, що умисно випущено. Визначення останнього легке й відбувається пасивно. Як бояться обережні педагоги навіть натяку на підказку, а відповідно, і на навіювання, можна побачити на такому прикладі. Перед очима дітей на уроці картина. На ній зображено осінь у першій своїй стадії – жовтобурі поля, на першому плані дерево, і поворот дороги. Картина з настроєм. В'янення. Чи передається цей настрій учням? –

хоче знати учитель. Що відчуваєте ви, дивлячись на цю картину? Сумно вам чи весело, коли ви дивитесь на картину? Усі ці питання вдумливий педагог відкинув, як такі, що мають підказку або навіювання, і, бажаючи знати справжнє емоційне забарвлення переживань учнів, придумав інший вихід. Коли учні вдивились у зображення й почали висловлюватись, він запропонував їм уявити собі постать людини, що виходить з-за рогу дороги до дерева, і якомога детальніше описати йому цю постать. Діти, які нічого не запідозрили, кожен окремо, виконали це завдання, і виявилось, майже без виключення, що це жінка у чорному плащі або темній спідниці, з похиленою головою, зморена тощо; тобто учитель без запитання отримав дорогоцінну й поза усякими сумнівами відносно своєї самостійності й безпосередності відповідь, яка ясно показала педагогу, що у цілому було отримане очікуване враження від картини. По-третє, запитання – це поштовх, штучний удар, між тим як учня має вести уперед сила природного ходу думок. По-четверте, питання, навіть не поєднане з погано прихованою погрозою у голосі учителя або з роздратованим окриком, є занадто сильним збуджувачем, шкода від якого збільшується від того, що воно притупляє природні й корисні збудження думки до роботи, які знаходяться у самому матеріалі навчання, а не у питанні учителя. П'ятий звинувачувальний пункт проти питання говорить: зловживаючи питаннями, школа примушує дітей забути, що можна й ставити запитання, – а це придушє схильність до запитань і у житті, виробляючи пасивну й недопитливу натуру. Насамкінець, по-шосте, питання в устах особи, яка знає про те, що запитує, у того, хто не знає, – виключно шкільна форма. У житті хто знає, той не питає.

Наведені шість пунктів не вичерпують усіх звинувачень, але й вони достатньо яскраво висвічують вимогу, яку маємо пред'явити школі: поставити справу так, щоб частіше запитував учень. Якщо не обійтись без запитань (при поясненні уроку), то потрібно послабити потік питань, що занурюють думку в якийсь невиразний сон, потрібно не висувати питання у випадках, коли це явно веде до пасивності учнів. Словом, необхідно в інтересах активності дітей поставити питання про питання під питання. І навіть під велике. Тоді навчання буде краще виховувати.

Перегляд ролі запитання учителя приводить нас до більш загального питання – перегляду ролі учителя на уроці. Усе більшу кількість прихильників і гарячих захисників завойовує думка, що енергія учителя під час уроку має знайти себе іншими формами вираження, менш помітними на вигляд, але більш глибокими й тонкими. Він значно більше повинен мовчати, надаючи самим учням розробляти хід уроку, зводячи свою участь до мінімуму й умисно ухиляючись інколи від вичерпних пояснень із метою

створення в учнів настрій пошуку, допитливу думку. Порівняно давно і у Західній Європі, і в Англії висловлена (але тільки останнім часом, і то переважно у галузі викладання фізики, природничих наук, географії) думка, що «найкращий шлях (Генрі Армстронг) до набуття знань, найкращий метод, який лише може обрати кожна окрема людина – це той шлях дослідження, по якому в минулі часи йшли цілі раси; що метод навчання, який наближається до методів дослідження, має бути визнаний найкращим тому, що він не задовольняється лише викладанням істин, які самі по собі марні й нежиттєві, а приводить до самого кореня, з якого вони виростили». Цей «метод ставить учня у позицію дослідника й дозволяє відкривати наукові факти, замість того, щоб лише слухати про них. Лише деякі визнають, що не лише дослідники ставлять за мету вивчення внутрішньої Африки, країн біля полюсів, і ще якихось невідомих чудес природи, і що здатність відкривати й винаходити – це божественний дар, яким володіє кожний, і яким можна користуватися і у повсякденному житті, тому важливо, щоб ми були навчені правилам тієї гри, яку застосовують дослідники, й уміли добре у неї грати».

Ця ідея має бути перенесена й на інші предмети викладання, навіть на такі, на перший погляд, невідповідні, як історія, пояснювальне читання, тому що це найприродніший для розуму дитини шлях. Дитина, виходячи з наявних відправних пунктів, навіть казки, тобто такого цілого, розвиток частин якого не піддається логічному обліку, схильна будувати ціле. І якщо дати їй побудувати це своє ціле, а затим розповісти або прочитати казку, як вона надрукована, то пункти збігу будуть й моментами вищої радості творчості, радості досягнень. Творчість, вільна, не з примусу праця й радість від підтвердженої мрії – хіба не тут запас активності на все життя. Мати Гете свідчить, що вона «розказувала, а син зупиняв на мені свої чорні очі, і якщо доля когось із його казкових улюбленців не відповідала його очікуванням, він був незадоволений, жили напружувались на його скронях, і він ковтав сльози, перебиваючи інколи розповідь: але, мамо, принцеса не вийде за поганого кравця, навіть коли він уб'є велетня! Коли через пізній час закінчення оповідання відкладалось, то я була впевнена, що він почне робити різні припущення про те, що буде далі, і треба було бачити, з яким ентузіазмом слухав син, як очі його сяяли захопленням, коли припущення його підтверджувались». Застосовувати цю сторіночку правдивого запису дитячих переживань до побудови уроку, дати поштовх думці учня для припущень, утримати їх у руслі правдоподібності або логіки (дивлячись на характер предмета) і створити роботою учнів те ціле, що буде затим у книзі або у розмові учителя – все це й буде забезпеченням активності викладання, методом, що часто плутають з евристичним. Правильніше назвати його

генетичним, але у цьому випадку необхідні застереження, на які немає часу. При здійсненні такого викладання хід уроку схематично може бути представлено у таких складових: висловлена (Гаудіг) умова, з якої належить виходити, точно визначена мета. Учень А здійснює перший крок до цієї мети, учень Б визнає вірність цього кроку й здійснює другий, учень В третьою думкою відхиляється від теми, Г повертається на колишній шлях, і у такий спосіб у постійному пошуку досягається мета. «Тут загальна праця поділена між класом, але кожний окремо вчиться думкою наближатися до мети. Це й складає найбільше мистецтво, якому може навчати викладання». На цей метод наштовхнула мене й таємниця успіху серед учнів Пінкертонна, який із гідним заздощів знанням дитячої психології і смаків експлуатував саме генетичний метод.

Такий природний активний (Уже після Київського з'їзду, де активний метод викладання був порушений коротко й теоретично, автору цієї доповіді як керівникові з методики російської мови на Одеських окружних методологічних курсах для учителів середніх шкіл у червні 1916 р. була надана можливість практично й повно ілюструвати свої погляди і на завершення дати урок з учнями 2-го класу Одеської 2-ої гімназії у присутності учителів й учительок-словесників з усього округу, професорів університету, керівників округу. Виявилось, що багато працівників середньої школи застосовують цей творчий метод, що він користується великим співчуттям серед учительства. Принаймні, висунуті положення про необхідність перегляду ролі запитання, зміни ролі учителя й подальшого розвитку поняття наочності були сприйняті зібранням викладачів і викладачок одногосно) метод викладання, важкий для учителя, але найбільш педагогічно цінний. Чим більше на задній план відходить тут учитель, тим краще. Якби він зовсім міг промовчати урок – це було б найкраще. Його ідеал у цьому напрямі: з кожним днем ставати все більше й більше зайвим для учня.

У тісному зв'язку з активністю й виховуючим значенням навчання знаходиться й останнє питання, на якому я хотів би сьогодні зупинитись – наочність викладання. Успіх цього принципу зрозумілий як реакція проти вербалізму, що заповнив школу. Але спостерігаються ознаки реакції й проти «епідемії наочності», яку звинувачують у тому, що вона – причина перенасиченості й апатії у середніх класах. Установлена етимологія хвороби – брак асиміляції. Результат – відсутність продуктивності на уроці. Пошук кращих педагогів йде у напрямі такого розуміння наочності, яка здійснювалась би без наявності наочних засобів. На зміну наочності сприйняття йде наочність уявлень, коли дійсність концентрується у спогадах,

які відновлюються. Йдеться знову ж таки не про знищення наочних посібників, а про кроки до подальшого не лише зовнішнього, а й поглибленого розуміння наочності.

Отже, до останніх років у середній школі не приділялося великої уваги активності, цінували результат і царювало знання, що заважало методу; запитання, що заважало наочності, і як необхідні супутники «результату» – оцінки, які перетворювали педагогічні ради у засідання якихось статистичних бюро: нагороди, екзамени, права школи.

Цьому треба покласти край. Але чи можливо буде поставити на чільне місце шкільної роботи «процес», а не «результат» за існуючих програм Міністерства народної освіти?

Ми поставлені перед новою важливою проблемою: чи може бути активний, хороший метод за поганих навчальних програм? Цю проблему розроблятиме інший доповідач, я ж обмежусь вказівкою, що практичніше за усе хороша теорія. Не лише хороша, але ніяка теорія навчального плану не покладена в основу міністерського проекту, а тому вийшли різні предмети середньої школи, але немає організму середньої школи, немає, відповідно, й узгодження предметів. На цю серйозну небезпеку і на необхідність усебічно зважених програм *minimum* замість широких і поспішно складених програм з'їзд має вказати найрішучим способом.

Без навчального плану й вдумливо розроблених програм найкращі методи будуть лише танцями і співом при жертвоприношенні дикунів.

Якщо ж активні методи будуть спиратися на доцільно обраний зміст, тоді про школу неможливо буде сказати, що у ній від невміння працювати, свято без кінця, але й без радості, без смислу, думка без змісту, пустопорожнє виморочне серце, що знемагає від холоду. У ній буде активне начало, організація свідомості. Адже не ланцюги, а рабська свідомість робить людину рабом. Організуючи свідомість, ми полегшуємо створення не рабів, а людей, які не будуть кидатися безпорадно від одного ідеалу до іншого й губити по дорозі кращі поривання – вони дадуть собі ясний звіт чого вони хочуть, вони будуть уміти хотіти й добиватися того, що вони захотіли... – вони пройдуть школу виховуючого навчання!

Музиченко О. Виховуючий вплив навчання / Олександр Музиченко ; [вступ. ст., підгот. тексту й прим. до публ., пер. з рос. Ольги Сухомлинської] // Історико-педагогічний альманах / АПН України, Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини, Всеукр. асоц. істориків педагогіки. – Київ, 2006. – Вип. 1. – С. 82–93. – Прим. в кінці ст. – URL: <http://ipa.udpu.edu.ua/article/view/15071/12881>.

Частина II.

Ідеї українських педагогів щодо розбудови національної системи шкільної освіти в добу Української революції (1917–1921 рр.)

Педагогічний дискурс доби Української революції (1917–1921) зосереджувався навколо ідеї створення нової української школи на основі найпередовіших досягнень як світової, так і вітчизняної педагогічної науки та практики. У цей час українські педагоги й освітні діячі (Г. Іваниця, О. Музиченко, С. Русова, І. Соколянський, П. Холодний та ін.) активно зверталися до світової гуманістичної думки, вивчали новаторський досвід закладів освіти різних країн. Їхні твори рясніють цитатами та роздумами відомих освітян і філософів Англії (Г. Армстронг, Дж. С. Мілль), Німеччини (Г. Кершенштейнер, В. Оствальд, В. Рейн), нової незалежної Чехословаччини (Я. А. Коменський), США (Дж. Дьюї, С. Голл), Італії (М. Монтесорі) та Швейцарії (Ж.-Ж. Руссо) про стратегічне значення національного, демократичного, активного, гуманістичного, дитиноцентрованого шкільництва для розвитку держави.

Результатом дискурсу, що розгорнувся на сторінках періодичних видань та освітянських з'їздах, стало розроблення обґрунтованої моделі дванадцятирічної (у першому варіанті – одинадцятирічної) тріступеневої загальноосвітньої школи. Шкільна освіта в Україні мала будуватися на основі таких принципів: єдина школа (неперервність усіх її ланок, змісту освіти та зв'язок школи з життям дитини); демократизація освіти (рівний доступ до шкільної освіти для всіх верств суспільства, запровадження державної системи управління освітою, різних типів закладів освіти, право педагогів на вибір підручників і методик навчання); націоналізація освіти (системна українізація та дерусифікація, забезпечення прав національних меншин), гуманізація освіти (створення умов для розвитку й реалізації здібностей і розумового розвитку дитини); науковий (реформа базувалася на ідеях педагогіки, психології); трудовий (впровадження активних методів навчання, фізична праця); індивідуальний підхід та диференціація; безкоштовна й обов'язкова освіта. Провідним складником відродження національної школи українські вчителі вважали запровадження в освітній процес рідної мови та ґрунтовне вивчення її.

На жаль, Українська революція 1917–1921 рр. зазнала поразки й російські більшовицькі війська захопили Україну. 70 років її територія перебувала під радянською владою, яка проводила системну русифікаторську політику щодо всіх соціальних інститутів, насамперед освіти, із метою асиміляції української нації в міфологічний радянський народ. Однак великі

демократичні здобутки Української революції, зокрема запровадження української мови в освітній процес, відновлення української школи та розроблення її концептуальних засад, заклали основу для створення національної системи освіти в незалежній Україні.

У цій частині представлено 12 документів (статті або уривки з них).

Лариса Березівська

Part II.
**Ideas of Ukrainian Pedagogues Regarding the Development
of the National System of School Education
During the Ukrainian Revolution
(1917–1921)**

The pedagogical discourse of the era of the Ukrainian Revolution (1917–1921) focused on the idea of creating a new Ukrainian school based on the most advanced achievements of both world and domestic pedagogical science and practice. At that time, Ukrainian pedagogues and educators (H. Ivanytsia, O. Muzychenko, S. Rusova, I. Sokolianskyi, P. Kholodnyi, etc.) actively turned to worldwide humanistic thought, studied the innovative experience of educational institutions in different countries. Their works are full of quotes and reflections of famous educators and philosophers of England (H. Armstrong, J. S. Mill), Germany (G. Kerschensteiner, W. Ostwald, W. Rein), the newly independent Czechoslovakia (J. A. Komenský), the United States (J. Dewey, S. Hall), Italy (M. Montessori) and Switzerland (J.-J. Rousseau) about the strategic importance of national, democratic, active, humanistic, child-centered schooling for the development of the state.

As the result of the discourse that unfolded on the pages of periodicals and educational congresses was the development of a well-founded model of a twelve-year (in the first version eleven-year) three-level comprehensive school. School education in Ukraine should be built on the following principles: a unified school (the continuity of all its links, the content of education and the connection between the school and the child's life); democratization of education (equal access to school education for all strata of society, introduction of the state education management system, various types of educational institutions, the right of pedagogues to choose textbooks and teaching methods); nationalization of education (systemic Ukrainization and de-Russification, ensuring the rights of national minorities), humanization of education (creating conditions for the development and realization of the child's abilities and mental development); scientific (the reform was based on the ideas of pedagogy, psychology); labor (introduction of active learning methods, physical labor); individual approach and differentiation; free and compulsory education. Ukrainian teachers considered the introduction of the native language and thorough study of it to be the leading component of the revival of the national school.

Unfortunately, the Ukrainian revolution of 1917–1921 was defeated and the Russian Bolshevik troops occupied Ukraine. For 70 years, its territory was under the Soviet power, which carried out a systematic Russification policy regarding all social institutions, primarily education, with the aim of assimilating the Ukrainian

nation into the mythological Soviet people. And yet the great democratic achievements of the Ukrainian revolution, in particular the introduction of the Ukrainian language into the educational process, the restoration of the Ukrainian school and the development of its conceptual foundations, laid the foundation for the creation of a national education system in Independent Ukraine.

This part presents 12 documents (articles or passages from them).

Larysa Berezivska

Редакція

Нова школа в Українській Республіці*

Цілі століття кращі сини України мріяли про те, аби рідний край придбав собі справжню волю, аби наш славний народ мав змогу вільно й безборонно розвивати свої природні здібності. Гинучи в Московщині, як Петро Дорошенко, тікаючи в Туреччину, як Мазепа й Орлик, помираючи в кайданах «великого» Петра, як Павло Полуботок, наші кращі люди, носії національних ідеалів, різними шляхами йшли до високої мети – щастя рідного народу. Але вже рано зрозуміли вони, що без просвіти не може бути реальної свідомості народу, а без національної свідомості народ у своїй масі зостанеться мовчазним свідком гибелі своїх кращих проводирів, як це було за часів Дорошенка і Мазепа. Через те вже доручення українським депутатам у відому комісію для вироблення «Уложенія», яку скликала Катерина II, вимагали насамперед просвіти, не забуваючи нагадати про повернення незаконно забраних старожитних вольностей Переяславського договору. Славні діячі Кирило-Мефодіївського братства 1846 р. поглибили ці відвічні бажання українського народу, надавши їм форму сучасних політичних відносин, а саме: федерацію. Цю ідею наше громадянство через М. Драгоманова донесло до сучасної хвилі і ось тепер здійснило, втілило в життя.

Центральна Рада видала свій славнозвісний III Універсал, оголосивши Українську Народну Республіку... Чи почуваємо ми, яку видатну епоху ми переживаємо? Чи бачимо ми, що потужна рука історії кинула наш народ на зовсім нову стежку, на широкий шлях вільного політичного розвитку? Перед нами тепер розлягаються широченні й необсяжні перспективи, перед нами стоять великі, історичні завдання, які ми повинні виконати.

Справжня нова школа у вільній республіці українській – ось та форма, приваблива й чарівна, яку ми повинні наповнити своїм змістом. Тепер ми не маємо права кивати на Петроград, який нібито заважає нам у культурно-національній праці. Ми повинні насамперед щиро взятися за колосальну працю перебудови всієї нашої школи од нижчої до вищої на нових підвалинах європейської педагогіки. Горе нам, коли ми будемо плентатись у хвості народного руху, коли ми не задовольнятимемо натуральні потяги народу до просвіти: ми повинні бути народними проводирями, передовою демократичною лавою, а для цього треба будувати дійсно нову, творчу школу.

* Автори довели необхідність розбудови нової української школи на засадах європейської педагогіки в умовах творення української державності.

Де ми наберемо сили для цього величезного завдання? Чи вистачить у нас культурних працівників? Відповідь одна: всі вчителі, хто не ворог своєму народові, повинні об'єднатися, ні – тісно злитися в національні організації. Всі за одного й один за всіх! Але в цій культурній праці забажають брати участь і ті російські й зросійщені вчителі, яких так багато позакидала жартовлива доля на нашу Україну. І основним гаслом нашого журналу буде порада: не одкидайте цього бажання наших товаришів-росіян (додамо: євреїв і поляків), коли воно щире, знайдіть ґрунт для спільної праці. Хай всі несуть свої сили й психічні здібності на користь відродженої республіки! Бо в нас, не забуваймо, немає нації – пана: ми всі рівні, всі – громадяни однієї країни.

Великі права дає нам, культурним діячам, новий політичний устрій, але й великі обов'язки накладає. На нас покладає великі надії наш славний, але приспаний московською політикою народ. І коли ми цих надій не справдимо, історична Немезида тяжко-тяжко покарає нас. Отже, не вагаймося і не оглядаймося з острахом навкруги, а з новими силами, з певною вірою в майбутній розвиток нашої країни ставаймо коло любої всім нам справи!

Редакція. Нова школа в Українській Республіці // Вільна укр. шк. – 1917. – № 3–4. – С. 129–130.

С. Ф. Русова

Націоналізація школи*

За останні часи багато було вкинуто лозунгів до свідомості українського громадянства. Теоретично ми всі давно знайомі з більшістю цих лозунгів і здавалися вони нам досить ясними, зрозумілими і необхідними в тому далекому, майбутньому житті, до якого линули наші мрії і які на тлі страшенної дійсності недавнього життя здавалися цілком неосяжними. Але одразу ланцюг урвався, і ось ми можемо самі творити своє життя, реалізувати наші мрії, наші найкращі змагання. І тут сталося щось цілком несподіване: ті лозунги, за які ми, поки вони були лише ідеєю, теорією, ми раді були за них віддати своє життя, ми сміло з піднятою головою йшли на муки за саме тільки визнання, виголошення цих лозунгів, – ці лозунги нас одразу наче перелякали тоді, коли довелося втілювати їх в життя.

* Авторка на основі ідей європейських педагогів представила концепцію нової української школи; довела необхідність створення національної школи на засадах педагогіки й психології; обґрунтувала потребу українізації освіти задля національного відродження та гуртування українського суспільства.

Дехто з нас – страшно сказати – ставав із зневір'ям перед тими гаслами, які ще може місяць тому були нашими найдорожчими святощами. Між такими гаслами, на жаль, виявилася і так давно улюблена, бажана нами українізація школи, українізація усієї освіти на Україні, і доводилося навіть бачити, як перед цим ґрунтовним гаслом нашого національного відродження ставали із зневір'ям, затримували його втілення, немов бачили в нім якусь небезпеку і приймали його як щось примусове, штучно накидане, як якусь перешкоду справі народної освіти. А справа така проста, гасло таке безпечне, необхідне, природне і в той же час велике. Це ж перша психологічна вимога – приймати знання на тій мові, яку я найкраще розумію, з якою зв'язана уся моя духовна істота, на якій я маю вже цілу низку уявлень, а з новими враженнями ці попередні уявлення так гарно, так ясно асоціюють. Нікому на думку не спаде взяти великоруську дитину і вчити її на чеській мові, вона ж теж слов'янська, має схожі слова. Але ці схожі слова в нашій мові викликають найбільше непорозумінь в головах наших учнів, вносять плутанину в їхні знання, як, наприклад, плот, луна, шар, баня і т. і.

А плутанина з початку науки придушує дитячу цікавість, викликає зневір'я в своїй власній думці: досі до вступу в школу дитина була така певна, що вона дещо в своїм оточенні знає, розуміє; тепер, як переступила поріг школи, усе пішло шкереберть: вона не може новими для неї словами назвати знайомі речі, а як назве своїми, відомими, учитель лається. І марніє жвавість дитини, в чужій школі почуває вона себе ніяково, залякано, мовчить її думка, завмирає творча сила. У душі холоне цікавість і прагнення до світла науки, а повстає зневір'я до своїх здібностей, і скільки-то наших діток, що так жваво бігли до школи, не боячись ні холодної зими, ні віддалення школи від домівки, інший раз лякалися чужої науки, одверталися від неї, кидали школу як непереможну фортецю, де наука не іде назустріч дітям, а, як страховище, загрожує їм чужомовним викладом. А скільки покалічено було цією російською школою тих дітей, які перемогли усі перешкоди, пройшли через чистилище і пекло, написали диктовку на іспиті, ніде не проминувши «Ъ», продекламували страшним жаргоном «великого» Пушкіна і розвіялися перевертнями, недовірками по рідному краєві, повиходили в «люде» своєму народу на сором, собі не на втіху. Така школа вела націю до морального занепаду, до загального хуліганства в різноманітних виявах. Вона була шкідлива саме тим, що зневажала душу народу. Психологічна вимога для людини і для нації одна – проста і органічна: щоб усе виховання, усе навчання ґрунтувалося на пошані особи як особи індивідуальної, так і особи національної. Рідна мова у вихованні й освіті – то є найкращий інтимний провідник думок, почувань, вражень. От через що першою свідомою

вимогою задля справедливого психологічного задоволення нації є вимога національної школи. І на нас, українських педагогах, лежить невідкладний обов'язок допомогти в цій справі нашому народові, дати змогу йому утворити тепер негайно свою власну, не чужу, а рідну школу, де б діти почувалися так добре, як вдома, де б учитель жив у товариській згоді з учнями, і куди батьки могли б вільно приходити придивлятися до цілком рідного їм освітнього кутка. Це ж і є націоналізація школи, і вона проводиться перш за все викладом рідною мовою учнів, складається в програму з найближчих до життя наук, користується якомога більш народною словесною мистецькою і музичною творчістю. У такій школі лунає пісня народна; красуються усякі вироби народні, і це все утворює таку атмосферу в школі, яка дає психічне задоволення учням, сприяє вільному розвиткові їх духових сил.

Щодо педагогіки, то вимоги завжди йдуть поруч з вимогами психології і, коли дитина добре і вільно відчувається, вона і науку приймає вільно, і наука в національній школі легко зацікавить дітей, бо розпочинається від близького, відомого дітям оточення і веде їх поволі від рідної хати, рідного села далі у світовий простір, знайомить їх з усім білим світом і це усе зрозумілою рідною мовою. Недарма усі сучасні педагоги надають таке значення національному вихованню.

У Німеччині знаменитий учень Гербарта Рейн, у Франції – Б'юмон, в Італії – Монтессорі своїми новими школами, дитячими садками закладають усе виховання на національних підвалинах, на принципі наближення школи до рідного оточення дитини. У педагогіці не може бути загальних світових шаблонів, за якими утворюється навчання, виховання, на яких ставиться школа: є один науковий принцип – школа скрізь повинна відповідати психології дітей, їх індивідуальним нахилам і задовольняти місцеві потреби людності. Скрізь на протязі історії ми бачимо одне: де тільки народ прокидався, відроджувався від занедбання, з-під утисків, він перш за все утворював свою рідну школу, давав національний напрям вихованню й навчанню, наче він уперше помічав, скільки гарного цікавого є навкруги, чого він не знав досі і що він хоче свідомо розуміти. Так прокидалися усі наші брати слов'яни – чехи, болгари, тепер харутяни, так визволяється потроху Ірландія, яка лише 2–3 роки як змогла заснувати школу з рідною викладовою мовою.

Рідна, національна школа, це є перша політична і соціально-педагогічна вимога кожного народу, який скидає з себе ланцюги, скидає ту кригу байдужості, якою окуто було його серце за часів утисків і пригноблення його вільної думки, його національної свідомості. Тільки рідна школа може виховати громадянську свідомість, почуття своєї людської

гідності. Раби утворювалися в тій чужій школі, яка до цього часу панувала у нас на Україні, раби-учні, які в стінах школи мали зрікатися усього рідного, нехтувати усім тим, що вони поважали в рідній хаті, забувати материнську мову і ставати перевертнями, зрікатися рідного краю, рідного люду.

Рабами ставали в тій школі учителі, раби чужої формули, нав'язаної їм мови, якої вони і самі добре не знали, раби екзамену – головної мети трьохлітньої муки, а не навчання, раби інспектора, волосного писаря, урядника, які, не дай Бог, побачать вишивану сорочку на грудях в учителя, почують, як він тихенько виспіває «Ой не ходи, Грицю» замість того, щоб постійно голосно гукати «Ахъ вы сѣни, мои сѣни» або «Боже, царя храни». Це була школа політичного рабського виховання, де однаково нівечилась і особа учителя, і увесь духовний склад учнів. Можна лише з огидою згадувати цю школу. Геть далі від неї гуртом, живою працею збудуємо ми собі нову рідну вільну національну школу!

Підвалинами націоналізації школи бувають завжди два начала: безпосередня націоналізація педагогічних засобів виховання і навчання, цебто рідна мова викладу і зміна програми, з тенденцією внести ті науки, які дають найбільш громадської національної свідомості, – історію і географію рідного краю і народне мистецтво – музику, співи, орнаментику; друга підвалина національної школи – це єднання її з людом, бо школа вже не стоїть самотно, мов острів серед села, мов відокремлена від села фортеця русифікації, пригноблення людності, а весело одчиняє двері й вікна селянському життю: це центр освіти на селі, центр не тільки морального, а й політичного виховання, політичного не в розумінні діяльності тієї або іншої партії, а політично-громадського виховання, без якого не розвиватиметься нове життя. Тепер не інспектор, не член управи господар у школі, а колектив із селян, учителів, представників народного самоврядування.

Намічаючи дві нові науки навчання в новій національній школі, ми маємо на увазі не викладання їх як окремих дисциплін, а як гармонійне висвітлення усього рідного оточення учнів, щоб вони якомога краще вчилися свідомо ставитися і до природи своєї місцевості, проходячи у такий спосіб фізичну географію, і до своєї історичної минувшини. Навчання таке найкраще проводиться не тими або іншими підручниками, а екскурсіями з учнями і ближніми, і більш далекими (по змозі) до тієї або іншої місцевості, цікавої чи з географічного, чи з історичного, чи з економічного боку; наприклад, пройти або човном проїхати по річці, піти або поїхати на Дніпрові пороги, на збір винограду в Херсонщину чи в Таврію, на ярмарок, на поле Берестечко або на могилу Шевченка і т. ін. Обік із цим має значення

закладання національних місцевих шкільних і районних музеїв – спільна праця учителів та учнів.

Ми всі так мало знаємо нашу Україну, географічної свідомості в нас так мало, а вона так потрібна нам – ми мусимо свідомо носити ім'я українців, знати усі скарби, що захovanі в українській землі. У цій праці нова школа – од початкової до вищої мусить об'єднати і учнів, і учителів, потроху, цеглинку за цеглинкою, збудуємо ми таку школу, котра б справді вся була пройнята національним свідомим натхненням, яке виявить вільно увесь наш національний духовий склад і міцно з'єднає нас із рідним краєм, із рідним людом.

Навчаючися любити і свідомо ставитися до свого люду, до свого краю, ми разом з цим навчаємось шанувати і інших людей, що живуть поруч із нами, закладати з ними певні товариські зносини. Культурно, педагогічно поставлена національна школа ніколи не призводить ані до обмеженого безпросвітнього шовінізму, ані до людожерства. Вона викликає свідоме відношення і до своєї людності, і до чужих, вона пробуджує зацікавлення в учнів, і це зацікавлення тягне їх знати щодалі ширші обрії, ставати свідомими діячами у всесвітньому культурному житті усіх народів-братів.

Так національна школа справді виховує свідомих громадян-борців за долю свого рідного краю, робітників майбутнього братерського єднання усіх народів. Чого ж нас начебто лякає одразу це величне гасло? Чого ми стали замислені на роздоріжжі перед новими обов'язками? Життя не жде: воно нас кличе до роботи, і доля, щастя нашого народу залежить від того, як ми втілимо в життя дороге, велике гасло: вільна національна школа для виховання вільної, свідомої дужої нації.

Русова С. Націоналізація школи / С. Русова // Вільна укр. шк. – 1917. – № 1. – С. 3–7.

І. О. Соколянський

На педагогічні теми*

Сучасне наше культурно-національне становище визначається занедбанням шкільної справи більш, як коли б то було. Які б там не були перешкоди нашому національному відродженню, немала доля того занедбання припадає на нашу індеферентність до шкільних справ взагалі. Индеферентність до шкільних справ, правда, питома не лише для нас, українців, питома вона для всіх націй, на якому б щаблі культурного

* Автор довів важливість рідномовного навчання для національного відродження українського народу.

розвитку вони не перебували, але у державних націй шкідливість індеферентизму менш помітна, як у націй недержавних. Та того мало. Між недержавними націями є такі, культурний розвиток котрих гальмується причинами цілком політичними, і піднесення шкільної справи у таких націй може стояти й не на першій плані культурно-національних домагань.

Шкільна справа у таких націй може розвиватись нормально, перебуваючи у строгому контакті з розвитком світової педагогічної думки. Таких націй не багато на нашій планеті, але вони є, і школа їхня забезпечена, бодай на якийсь час, від зовнішнього гноблення.

Не в таких умовах перебуває наша нація, і ніяк не можна зважати на приклади, які можуть навести нам із історії відродження інших націй. Власне, історія не знає таких націй, культурно-національне відродження котрих починалось би не з рідної мови, не з вимог школи з рідною мовою викладовою. Але по коротшім часі того відродження головні вимоги, вимоги рідної школи поступаються іншим домаганням культурного характеру; школа поступається своїм місцем, поки не дійде до такого занедбання, яке знов відбиватиметься на становищі нації. За наших часів, коли терміни «соціальний», «культурний», «національний» так плутаються в голові більшості осіб, котрі мають найбільше відношення до науки, особливо треба бути уважливим до закидів супротивників націоналізації школи; та не лише до закидів супротивників, а й до всіляких перешкод, якого б характеру вони не були. У частих дискусіях, які провадяться на соціально-політичні та національно-педагогічні теми, супротивники поряд заходять в такі сутички термінових непорозумінь, що сама справа, про яку йде дискусія, лишається далеко збоку і не тільки не наближається до розплутання, але заплутується ще більше. Нам, українцям, це добре відомо, бо не вилазимо ми вже досить тривалий час з тієї плутанини, з тих сутичок, в які завели нас препарування нашої історії, перекручування історичних фактів, які поправніше розуміються яким-небудь школярем на далеких островах Англії, ніж багатьма професорами на нашій європейській материні. Багатьом здається дивним, як то можна перекручувати факти історії і прилюдно обстоювати те перекручення, або викладати їх з університетських кафедр, але таке перекручування ведеться й ще довго буде вестись, поки наша державна школа не поздоровішає.

Оздоровлення школи менш усього залежить від тієї чи іншої політичної ситуації. Не кажу, що цілком не залежить, але обстоюю думку, що політичні фактори впливають на думку тих, хто ставить школу в найтісніший зв'язок з політикою. Не поступаючись правдою перед історичними фактами, дійдемо висновку, що політика і педагогіка – суть непримиримі вороги і це

ми поперш усього бачимо на російській школі, де панує політика і бракує педагогіки. У наші часи правдивого висвітлення історії нашої треба шукати поза межами школи, а не в школі. Але це що дотикається історії... Та знання історичної правди ще саме по собі не виведе націю з присмеркового становища на світлий шлях людського існування.

Є інші чинники, які на перший погляд мають менш виразні ознаки чинників культури. До таких чинників відноситься мова. Там, де знімається питання про значення мови для особи і нації, дискусії не набирають того запалу, як в тім разі, коли йдеться про інші чинники. І коли рідної мови домагаються, незважаючи ні на що, то тут скоріше проявляється стихія людської душі, ніж свідоме домагання. Педагогіка і психологія як науки, що безпосередньо дотикаються людського добробуту, на мову ще належної уваги не звернули, і домагання рідної мови в школі суть домагання поодиноких педагогів, що власним досвідом дійшли необхідності вживати рідну мову при навчанні та виховуванні; тут говорить більш прагматика педагогічна, ніж теорія. До поодиноких голосів ми зараховуємо і ті голоси, що знімаються на з'їздах, бодай наслідками тих голосів і були постанови навчати рідною мовою. Що ж до мови – ми можемо докласти розумні слова одного вченого, який сказав: «Не все те, що нам зрозуміле, ясне, є психологічно просте». Вживаючи мову, користуючись нею повсякчас, ми не замислюємося над тим, що є сама по собі мова, яке вона має значення для духовного розвитку особи. Педагогічний досвід стихійно надає значення мові під час навчання; лише в тім разі відчувається потреба вжити рідну мову, коли вимагається перевести знання в життя учня, зробити йому доступнішим предмет вивчення. Тільки. Далі цього шкільна прагматика не йде, далі цього вимоги рідної мови не посовуються... Зрозуміло, що вимоги рідної мови для школи – то перша начальна потреба часу і всіма засобами ми будемо цього домагатись, але зрозуміла й тривога тих, що в занедбанні питання про мову поза межами школи вбачають велику шкоду всьому нашому культурно-національному розвитку.

Наше свідоме громадянство поділяється на дві групи, які досить виразно ставляться до національного питання. Одна група досить велика, а друга досить мала, хоч по волі набирає сили. Перша додержується драгоманівського принципу – «через національне до інтернаціонального», тобто рідна мова для цієї групи є лише певним засобом вивести темний люд на широкий шлях, піднести його культуру на рівень вищих культур. Друга група вважає мову за єдине джерело творчості, а не тільки розуміє мову як засіб піднести культуру люду; ця група додержується поглядів на мову Потебні, для якого здужа національна творчість є разом і інтернаціональна,

вселюдська творчість. Так звані світові цінності витворюються націями, а не нацією, і в творчості головну роль відіграє мова. Мова для другої групи не замикається в тісній стіні школи лише як практичний засіб передати учневі світові цінності, прищепити йому загальнолюдський досвід, який ми звемо наукою, а навпаки, в школі мова плекається як творчий фактор для всього наступного життя особи. Творчість в особі проявляється вже поза межами школи, в зрілі роки. Школа ж мусить бути для учня рідною ненькою, яка протягає розвиток мови далі, в розмірах, у яких родина вже не може бути за обмеженістю лексики. Таким чином, для другої групи школа – не місце, де учня нашпиговують формальними знаннями, бодай то були б і світові цінності, а місце, де в учневі розвивають творчість, тобто мову.

Знання учнем засвоюються остільки, оскільки розвинута мова учня, оскільки він свідомо вживає слова, вирази і уникає пситтацизмів (пустих слів: слів, змісту яких він не розуміє, а виголошує механічно). Наше громадянство, як я вище зазначив, поділяється на дві групи. Поділ цей є наслідком пануючої течії в сучасній світовій педагогічній думці, а до того ми ще неподільні в справах школи з державною школою, і поділ нашого громадянства, власне, нічим не різниться від поділу громадянства пануючої нації щодо школи. Справа мови у нас лише більш побудована безправністю її, а коли ті права будуть одібрані, то і в нашій школі може запанувати така ж безпорадність, як і в сучасній російській школі, коли ми не звернемо належної уваги на справу школи. Раніше, чим вдаватись за позичками методу навчання на виховування до наших культурніших сусідів, пригляньмось краще до того, що визначає нас як окрему націю і будемо його плекати в школі і поза межами школи.

Квапитись з витворенням наукової термінології, як це радять декотрі з наших діячів, не слід, бо краще повільніше витворювати, ніж потім перетворювати, а що термінологія буде витворена, то це річ безперечна. Шкідливим для нас є занедбання мови, а занедбання мови і є занедбанням шкілької справи, занедбанням освіти. Продукція педагогічних видань за останні часи підупала зовсім, тоді як причини цього не політичні. Ніщо не заважає нам видавати неперіодичні педагогічні збірники, крім нашої байдужості до рідної школи. Свідомої інтелігенції у нас збільшується з кожним роком, але праці активної непомітно на педагогічному полі. Видання неперіодичних педагогічних збірників під такі часи, які ми переживаємо, прямо необхідні, аби хоч потроху будити нашу педагогічну інертність. Сили і кошти бажані розвитку рідної школи і її прийдешнього успіху.

Соколянський І. На педагогічні теми / І. Соколянський // Вільна укр. шк. – 1917. – № 1. – С. 7–10.

П. Холодний

Єдина школа^{41, *}

I.

Організація єдиної школи з безпосереднім переходом від нижчої до середньої школи, що давала б можливість всім дітям народу іти вперед залежно від свого таланту та бажання батьків, є в Данії, Швеції, Норвегії, Америці, Швейцарії, Австрії та в деяких містах Германії, як-от Мюнхен та Мангейм.

У Данії після загальної школи, де діти перебувають до 11–12 років, починається 4-річна школа з англійською та німецькою мовами, а потім ще 3-річна з трьома гілками: класичною, нових мов та природничо-математичною.

Дуже зручна і пристосована до демократичних кіл громадськості система норвезька. Після 3-річної загальної для всіх основи діти переходять до середньої 9-річної школи, де п'ять літ іде на реальну освіту та чотири роки на класичну і вищу реальну.

В Америці після дитячого садка діти йдуть до 4-класної народної школи, потім до другої також 4-класної вищого типу, нарешті до 4-класної середньої. Перехід із школи до школи є вільним.

З огляду на те, що чотири роки для ґрунтовного вивчення курсу гімназії не вистачає, Швейцарія починає так: загальна школа 6-річна, у старших класах її маємо паралельні відділи з окремою програмою для тих, хто йде в середню школу.

В Америці після чотирьох класів народної школи можна перейти до середньої.

Найбільш складна Мангеймська система, але ж вона забезпечує індивідуалізацію дітей залежно від їхнього хисту та безплатне навчання в середній школі. Пристосована вона до якогось міста чи певної округи, у

⁴¹ План єдиної школи розробила спеціальна комісія Товариства шкільної освіти. Другий Всеукраїнський учительський з'їзд ухвалив цей план (див. постанови його в першій книзі «Вільної Української Школи»). Тепер при Секретаріаті народної освіти проводиться робота для детальної розробки плану єдиної школи з окремих дисциплін.

Ця стаття є загальним начерком. Деталі і програми подаватимуться в нашому журналі в міру того, як їх виробить комісія (до кінця 1917 р. повинен з'явитися розроблений проєкт).

Редакція

* Автор розкрив основні положення розробленого на основі закордонного досвіду Проєкту єдиної школи в Україні: структуру, принципи (єдиної школи, національний, демократичний, гуманістичний, трудовий (діяльний), виховальний, індивідуалізації та диференціації).

котрій разом існують різноманітні школи, пов'язані поміж собою та суголосні.

Є окреме навчання для дітей недоумних, нездатних до науки, присталих, середнього хисту, нарешті, талановитих, які не спромоглись за 8 обов'язкових років пройти всі класи народної школи і тому подібне: маємо 14 доріг залежно від обставин.

Усі ці 12-річні системи дають, окрім норвезької, вихід різноманітним здібностям дітей; усі бажають випустити у світ із закінченою, завершеною, цільною, хоч би й елементарною освітою.

Німці розробили ще кілька проєктів, щоб можна було запровадити єдину школу по всій Германії. Найбільш цікавим є проєкт проф. Рейна.

Усі діти від 6–12 років ідуть у 6-річну школу; у цій школі на четвертий рік починається вивчення нових мов і за три роки до кінця цієї школи вже видно, яка дитина до вивчення мов нездатна. Ті діти, що мають пройти тільки народну школу (обов'язкову – 8-річну), ідуть до 7–8 класів додаткових і таким чином закінчують народну школу. Коли станеться так, що за 8 років дитина не осилить 8 класів, тоді є гілки, що дають скорочену науку, але ж в обсязі тієї ж самої 8-річної народної школи.

Інші діти після шестикласної ідуть до чотирикласної реальної школи. Ця школа дає освіту більшу за 8-річну народну, але ж меншу за середню школу.

Нарешті, частина дітей після шестикласної ідуть просто без екзамену в 6-річну середню школу, реальну або класичну.

II.

Тепер після відомостей із практики інших культурних країн перейдемо до нашого плану. Дитина вступає до школи або безпосередньо із сім'ї, або після перебування в дитячому садку чи яслах. Складаючи повний план виховання дитини, треба подбати і про дитячу організацію. Оскільки організація дошкільного виховання повною мірою залежить від плану шкільного навчання, почнемо розроблення плану єдиної школи з школи грамоти.

Дитині 7 років. Вона має багато спостережень та уявлень із життя, яке її оточує. З цих спостережень і треба починати, покладаючи їх в основу виховання та навчання дитини. Нічого іншого робити не потрібно, звичайно, якщо не викликає потреба пояснити та розвинути розуміння самого спостереження. Будь-яке поняття, що виходить за межі життя, даватиметься додатково до цих меж.

Додержуючи цього принципу, ми створимо національну школу, зміст якої відповідатиме також вимогам педагогічної науки. Ця перша школа

нормально повинна бути 7-річною. Тільки за цей час можна досить повно використати та опрацювати відповідно до вимог науки те, з чим дитина переступила шкільний поріг, і тільки через цей час школа змогла би сказати, що вона підготувала дитину настільки, що та й чужого навчалась і свого не цуралась.

III.

Навчання в цій школі організовуватиметься так.

Перші чотири роки йдуть на навчання грамоти й вивчення арифметичних дій з усіма числами та іменованих чисел; дробі проходитимуть як пропедевтичний курс.

Окрім вивчення цих наук, ведуться бесіди на теми з навколишнього життя та природи, але ж не систематично. За чотири роки можна опрацювати багато матеріалу на основі природничих наук, історії та географії, і треба сподіватися, що дитина буде дивитися розумними очима на багато з того, що буде навколо.

На четвертий рік можна почати вивчення російської мови в тому обсязі, що належить їй як мові загальнодержавній. Методика мови має бути добре пристосована до практичних вимог життя.

На п'ятий рік навчання, коли вивчення грамоти треба вважати закінченим, іде вивчення рідної мови на основі граматичній із можливо широким використанням літературного матеріалу, особливо галузі народної творчості: вивчення мови ведеться систематично до кінця сьомого року. До цього ж часу приурочено закінчення систематичного курсу арифметики, поряд з яким можна дати коротенько знання з алгебри, кінчаючи рівнем першого степеня.

З п'ятого ж року починається пропедевтичний курс природознавства, що розвивається таким чином. З початку беруть матеріал хоча б за схемою: вода, повітря, земля. Відомості про це даються не як скорочений курс фізики та хімії, води, повітря і землі, що звичайно ми тепер маємо по школах, але ж фізика та хімія як наукові методи є тільки знаряддям, яким можуть бути й інші науки, для розуміння того, що дитина бачила в цій сфері.

На шостий рік школи курс природознавства вивчатиметься так, щоб в основі був географічний метод; тоді діти знатимуть і про географічну мапу (карту), про поверхню суші, про море, земну кулю, підсоння та про населення землі, етнографічні ж відомості про наш народ будуть також тут дані.

Цей дворічний курс з підготовкою дальшого курсу географії, з одного боку, та курсу природничих наук – з другого; відомості з цих наук, але ж знову на основі близького, добре знайомого життя, увійдуть до курсу

сьомого року навчання, де викладаються географія України та коротенька географія Росії, а також коротенький курс зоології або ботаніки та пропедевтичний курс хімії.

Історія починається з п'ятого року навчання; протягом трьох років вивчається елементарний курс історії України.

Для виховання дитини на формальному ґрунті паралельно систематичному курсу арифметики треба запровадити з п'ятого року навчання трирічний курс наочної геометрії. Російську мову можна було б почати теж з п'ятого року навчання, проводячи її теж на граматичній основі, щоб навчання її закінчити сьомим роком.

Бажано було б також познайомити дітей з основами ведення рахунку. Змісту курсу Закону Божого, а також питання про те, наскільки навчання його буде пов'язане з етичним вихованням дітей, ми тут розглядати не будемо, бо це питання не порушує загальноосвітньої основи нашої єдиної школи.

Звичайно, що, окрім цих предметів, школа користуватиметься не самою тільки наукою як засобом виховання дітей. Паралельно з наукою матимуть силу музика, малювання та фізичні вправи. Розклад цих предметів за роками навчання, хоч і входить до нашої статті, але ж я його тут не наводжу, оскільки зробити це можна, коли потрібно, після прийняття того або іншого плану єдиної школи. Діти, пройшовши цю 7-річну школу, з педагогічного боку уявляють собі матеріал про основи рідного життя. Окрема дитина або на цьому припинить шкільну освіту або йтиме до середньої технічної школи та чотирирічної гімназії, де викладатимуться вже систематичні курси.

Поки що на цьому ми закінчуємо свій невеликий загальний нарис. Деталі ж проекту подамо трохи згодом.

Холодний П. Єдина школа / П. Холодний // Вільна укр. шк. – 1917. – № 2. – С. 65–68.

Я. Ф. Чепіга

До трудової вільної школи!*

Як часто ми, дорослі, шукаємо радісного стану нашого духу і в цих шуканнях кидаємось на всяку працю, аби заповнити ту прірву наших змагань, які вибухають з нашого людського існування! Після такої реакції настає атонія волі, атонія напруження духу, і ми здатні годинами валятись на

* Автор запропонував модель трудової вільної школи як школи радості, свободи та творчості.

канапі як непотрібна людина, тільки тужити та марити про те, що коли б, то... і знову нерухомість, байдужість до світу, байдювання.

Правда, ми одбули свої офіційні години праці, позбулись формально мінімальної роботи, яка нас нормально примушувала працювати роками, але духовного, вольового примусу в нас не було: не була витворена трудова дисципліна, яка не тільки задовольняла б нашу істоту, але надала б бадьорий, радісний настрій, оживила дух певною метою.

І це так трапляється з нами, закінченою людиною, що має свободний 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 інстинктовних потягів, які вона унаслідувала 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 повинно їй прищеплювати. Це буде злочинством. 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, порожні, хіба гідні на те, щоб стогнати та скаржитись на других. Не було в них сили, могутності, не було волі, не було змісту, 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 осталося в кращому розумінні тільки грамота. Всіх кращих творців культури і духовних цінностей виховало нам оточення та його життя, впливу школи на це не було, школа завше була чужа івдивідуальності дитини; вона їх всіх вклала в трафарет, в прокрустове ліжко і скаліченими, а часом вщент виснаженими, пускала в життя.

Так далі бути не може, інакше 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, але взагалі це потрібно для добра всієї людськості, яка покладає надію через школу, через освіту здобути корисного, працюючого, активного члена. Призначення людини – не нудитись світом, а наповняти його діяльністю, набуванням добра і людських цінностей. Дух творця мусить безупинно в ньому горіти, завше шукати і знаходити матеріал для творчості. І не школа бездіяльності і пасивності витворить у ньому активність, а нова школа, збудована на принципі труда, постійній і

гармонійній праці тіла і духу, – трудова вільна школа. Трудова вільна школа – школа радості, свободи і творчості – є 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 було щільно зачинено двері. Вона була природна і руйнувала все, що створено штучною старою школою і тими педагогами, які й досі залишаються в стані реакціонерів в ділі 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 поводитись.

Хай педагог подивиться навкруги себе, придивиться до того оточення, в якому живе дитина, і де буде найкращий матеріал для того напрямку, яким піде виховання дітей у його школі. До цього часу стара школа не вимагала від учителя того, щоб він наблизив школу до учня, до оточення, з'єднав її з суспільством. Чужі один одному, вони часом були ворогами. Так було, але так далі не повинно бути, бо це ненормально, це неприродно.

Все у світі, органічному й неорганічному, еволюціонує, все удосконалюється, перетворюється на краще, порівнюючи з попереднім, змінює свої форми на ліпші; все при звичається до нових вимог життя. Сучасна революція є бунтарський вибух того протесту проти примусового затримання еволюції, яку політика пануючого класу протягом сотень літ тримала в залізних кліщах неволі. І та потенційна енергія до еволюції накопичувалась в народі і 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 всі царини свого організму, і все в ньому в періоді свого відбудування. І коли в ці часи школа так само залишиться рутинною і консервативною, коли учительство не збагне потреби в радикальній зміні своїх методів і прийомів, коли воно не перебудує системи освіти на нових засадах, школа і учительство будуть також знищені як стара й непотрібна форма. І це буде найжахливіший момент в житті народу. До цього допустити не можна.

Цілі старої школи віджили і вони непридатні для сучасності. Коли утворюється 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 і соціально-етичної справедливості

мусить лягти в ґрунт нових форм освіти. Дитина мусить освічуватись у трудовій школі, яка має:

1) соціально-психичні підвалини; вони виникають з історичного моменту людської культури, коли людина в боротьбі за своє існування мусила вишукувати засоби й витворювати різні прилади й знаряддя, аби перемогти сили природи з моменту, коли людина перейшла до планомірної праці зі звісною метою. Вона мусила пройти звісний шлях культурного розвою й культурних завоювань. Дитина у 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 неодбивно диктує прийоми виховання. У 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 вона загартовувала свою волю. Пізнаючи природу оточення і його життя й умови шляхом упертої праці, здобула людина звісний ступінь не тільки соціально-економічного, а й духовно-етичного розвитку. І цей вплив праці на культурний і духовий розвиток і на той або інший рівень його в даному народі зобов'язує школу здобувати освіту через працю, через труд; всі 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 вся освіта, і це буде цілком природно для дитини.

Нарешті треба визнати, що дитина, наслідуючи перекази свого народу, не є тільки істотою, що думає, переймає й відчуває, але 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 так 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 із 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 провадилась 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 праці, уміє на всякій ділянці, до якої має здібності, прикласти 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 зливання розуму й ручної праці, самодіяльної творчості, дати їй теоретичну й практичну підготовку до активної 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, 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 вносити свою здорову і потрібну громаді 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, виховувала людей з сильною волею, свідомих і творчих в громадському колективі, аби доля громади залежала від їх власної долі. Таких громадян, таких свідомих членів колективу може дати школа, побудована на трудовому принципі, що буде кончею соціальної правди, соціально-етичних вимог. Освіта в праці і через працю мусить лягти в ґрунт 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 із його еволюційним розвитком, не йти за духом часу. Є можливості і треба їх використовувати, використовувати перш за все на добробут самого народу, потім свій добробут і нарешті заспокоєння своєї громадської совісті. Ідея великих педагогів завше живе в чулій душі учительства, і як могутній заповіт вона кличе його до збудування царства дитини, і коли не хочемо ми пережити драми у своїй подальшій педагогічній праці, ми мусимо не відставати від руху життя. Не підемо ми за ним, воно змете нас, бо ми зі своїми старими формами не потрібні йому, зайві й шкідливі. Невже українське учительство буде чекати на цю драму, не вже 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 і тим знанням; шкільне життя регламентувалось згори, і ми стали виконавцями чужих розпоряджень, пасивно, як раби, виконували певне завдання з року на рік, десятки років, усе життя. Вся освіта, як і її програми, була суха, мертва.

Нині настав час, коли творча воля педагога знайде широке поле застосування, коли, може, праця його вперше виллється в свободну творчість, не зв'язану рабськими ланцюгами трудівника, і наповнить задоволенням і втіхою всю його істоту від свідомості, що він нарешті робить справжнє діло.

Аби не було вагання. Найстрашніше, коли людина невпевнена у своїх силах, не почуває себе гідною для нового життя. Тут можливі колізії, від 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 усунутись геть, уступити дорогу й посаду 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 стане гальмувати справи, яка диктується самим життям. Коли раніше її називали школою майбутнього, то нині це є школа сучасного.

Можливо, лякає декого те, що не можна провести цей принцип у державному масштабі; що для цього учительство не підготовлене, що будинки непристосовані, що школу словесної науки надто важко раптом обернути в школу-лабораторію з майстернями, верстатами, дослідами. Але вчителі, як і народ, із 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, які форми вона прибере, нас найменше турбує. Безумовно, що кожен буде творити по-своєму, але творити, і це забезпечує те, що освіта народу оживе, стане життям його, культурним і цінним придбанням народу.

Помилки, невдачі – це той справжній шлях, яким знаходили кращі ідеї, здобували кращі людські цінності. Хай будуть помилки, будуть не ті доскональні трудові школи, які ми собі уявляємо, але тут буде праця жива, діяльна, творча. Тут будуть виконуватись воля, ініціатива, активність, а не безвілля, атонія духа, пасивність. Ми знаємо, що ми в періоді творчих шукань, а не механічного виконання; ми серед життя й руху, а не мертвої нерухомості. 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!

Чепіга Я. До трудової вільної школи! / Я. Чепіга // Вільна укр. шк. – 1918–1919. – № 8–9. – С. 81–85.

В. Родніков

Ідея єдиної школи в своїм першому джерелі*

Принцип «всіх навчати всього» вперше висловив Ян Коменський. Таким чином, батько нової європейської педагогіки є і творцем єдиної школи. У новітній час ідеї Коменського все більше й більше починають привертати до себе увагу педагогів, і історики виховання з дивуванням зауважують, що нова педагогіка, власне кажучи, дає ніщо інше, як дальший розвиток принципів геніального чеського педагога. Так само стоїть справа і з ідеєю нової школи, тією ідеєю, яка обґрунтована у Коменського майже з вичерпуючою повнотою. Для нашої сучасності в цьому випадку лишається тільки одне завдання – добре зрозуміти те, що сказано Коменським.

За невмирущим висловом Коменського, «школи – це майстерні гуманності (*humanitatis officinae*) і через ці майстерні повинні пройти всі. Не тільки діти багатих або вельможних осіб, але однаково всі: вельможні й прості, багаті й убогі, хлопці й дівчата по своїх містах та містечках, селах і хуторах повинні прийматися в школи» (Велик. Дидакт. IX, 1).

Які підстави для цього?

* Автор на основі ідей Я. А. Коменського обґрунтував принципи єдиної школи: демократичний, гуманістичний, природовідповідний, народний.

Перш за все – глибоко демократичний принцип, яким був цілком перейнятий Коменський – рівності і рівні права всіх людей. «Всі, що народилися як люди, народилися для однієї й тієї ж головної мети, щоб бути людьми, тобто розумними творіннями, володарями творів і точною подобою свого Творця. Через те всіх треба вести до того, щоб ті, хто присвятив себе науці, чесноті та релігії, могли корисно проводити життя на землі і як слід приготувати себе до життя після смерті. А це, звичайно, буде виконуватися з тим більшим піднесенням, чим яскравіше в кожному (із нас) буде запалено світло знання» (В. Д. IX, 2).

Робити інакше було б несправедливо проти самої людської природи. Отже, для всіх, що народилися людьми, треба виховання, бо призначення всіх їх – бути людьми, а не дикими звірями, нерозумними тваринами або грубими колодами (В. Д. VI, 10).

Винятків не повинно бути ні для кого – ні для убогих, ні для багатих. Що таке багатирі без мудрості, як не свині, які одгодувалися на висівках? «Що таке злидарі без розуміння речей, як не віслюки, доля яких – носити тяжкі ноші?» (В. Д. VI, 8). Треба вчити всіх, всіх однаково треба вести до того, щоб вони стали людьми. Перешкодою цьому не може бути й та обставина, що інші здаються нездарамі і тупими від природи. Навпаки, це ще більше повинно спонукати й неодмінно вимагає загальної освіти людей (чи всебічної освіти розуму? Ст. 6, 1–2 ряд). Що слабіший хто і зліший із роду, тим більше він потребує допомоги, щоб наскільки можливо позбутися звичаючої тупості й дурості. Не можна знати такі мізерні здібності, щоб освіта не зробила їм цілком ніякого поліпшення. Невтомна праця все перемагає (В. Д. IX, 4).

Та чи можна поширювати загальну освіту й на жінку? Чи здатна вона пройти (засвоїти) той самий учбовий курс, який проходить чоловік? Це питання передбачає Коменський і дає на нього рішучу відповідь. Так, жінка може і повинна пройти одну з чоловіком школу. «Адже жінка також подоба Божа, також причетна до благодаті й царства будучого віку, вона також має живий і похопливий до мудрості розум (часом більш, як чоловіки), їй також відкритий доступ до високих знань» (В. Д. IX, 5).

Дальше обґрунтування єдиної школи у Коменського виникає з ідеї народності у вихованні. Коменський полемізує зі своїми сучасниками (Цепнером та Альстедом), котрі радять у школи рідної мови віддавати тільки тих хлопчиків і дівчаток, які потім будуть ремісниками; а хлопців, які за бажанням батьків прямують до вищої освіти, віддавати не в ці школи, а просто в латинські. Коменський рішуче висловлюється проти цього. «Хотіти навчити кого-небудь чужеземної мови раніше, як він засвоїть рідну, – це

всеодно, що навчити свого сина їздити верхи раніше, як він навчиться ходити. Як Цицерон відмовляє навчити красномовності того, хто не вміє говорити, так і наш метод відверто засвідчує, що він не може навчити латинської мови того, хто не знає рідної, бо він ставить її (рідну мову) в провідники по шляху до першої» (В. Д. ХХХ, 4). Навпаки, з допомогою рідної мови й книжок, написаних цією мовою, легко провести дитину по колу реальних знань. Після цього учневі ще легше буде навчитись латинської мови, пристосовуючи тільки нові назви до відомих уже речей. Залежно від сказаного Коменський і не дозволяє «самохить перестрибувати через рідну мову» і кожному ставить в обов'язок пройти школу рідної мови, бо ця школа дасть йому елементи всього того, що буде потрібно людині протягом всього її життя.

Нарешті, у Коменського знаходимо ряд підстав суто педагогічного характеру. Корисно, коли діти різних кіл і становища у школі знаються між собою. Треба вести всіх вкупі, поки вкупі можуть іти, щоб всі взаємно оживляли, під'южували, заохочували одне одного. Далі. Ми хочемо всіх навчити у всіх чеснотах, не виключаючи смирності, згоди, взаємної услужливості. Через те не треба рано роз'єднувати дітей і не треба деяким «вибраним» давати привід дивитися на себе з почуттям гордого самозадоволення, а на інших із презирством. Не можна дітей ділити в раннім дитинстві на категорії «вибраних» та «невибраних» ще й через те, що не можна так рано вгадати майбутні нахили і здатності дитини, які ще можуть розвинути.

Пробувати на шостім році віку визначити, до чого хто здатний, чи до науки, чи до ремісництва, здається трохи поспішно: ні сили розуму, ні нахили вдачі в такий вік ще не виявляються в потрібній мірі; це значно яскравіше виявиться згодом; всеодно, як у саду не визнаємо, яку траву треба виполоти, яку залишити, поки вона ще мала, а знаємо тоді, коли вона підросте. Адже не тільки діти багатих і вельможних народжуються для таких високих знань, щоб вони самі мали змогу вчитися в латинській школі, а останні, немовби безнадійні, відсувались. Вітер, куди хоче віє, і не завше він починає подувати в певний час (В. Д. Х, ХІХ, 2).

У Коменського накреслюється й програма тієї школи, через яку повинні пройти всі. Але ця програма деякою мірою є відбитком схоластичних пережитків, яких не позбувся Коменський, у чому вона просто застаріла. Через те на ній ми спинятимось не будемо. Але основні принципи цієї програми ще й досі не втратили своєї цінності. «По школах треба всіх учити всього», – зазначає Коменський. Але цього не треба розуміти так, немов ми вимагаємо від усіх знання всіх наук та умілостей (особливо знання точного та

глибокого). Це й саме по собі некорисно й неможливо ні для кого з людей з огляду на короткий людський вік. Ми бачимо, що кожна окрема наука сягає так далеко й глибоко, що коли б хто захотів робити всі теоретичні дослідження та практичні спроби, то при найкращих здібностях треба було цілого життя, як це було з Платоном відносно арифметики, з Архімедом відносно механіки. Але необхідно всім, що входять у світ не тільки як глядачі, а й як майбутні діячі, вчитися поважати основи, закони та цілі всього головнішого, що тут є і твориться, щоб у цім світовім житті вони не спіткали чого-небудь невідомого, про що вони не могли б мати хоч малого погляду і чого б вони не могли використати для якоїсь цілі розумно, без шкідливої помилки. От про що треба дбати і чого треба досягти. Таким чином, рішуче й без винятків треба прагнути до того, щоб по школах і потім через школи в усім житті 1) з допомогою наук і умілостей розвивалися здібності; 2) удосконалювалися мови; 3) витворювався характер для всього морального; 4) Бог визнавався щиро (В. Д. Х, 2). Коротко кажучи, з єдиної школи дитина повинна виходити з можливістю до того, щоб стати людиною, і з цією можливістю вона або піде в життя, або ж буде підноситись на дальші щаблі освіти, поволі стаючи не тільки людиною, а й спеціалістом того чи іншого життєвого заняття.

[...]

Родніков В. Ідея єдиної школи в своїм першій джерелі / В. Родніков // Вільна укр. шк. – 1918–1919. – № 8–9. – С. 89–92.

В. Камінський

З'їзд діячів середньої української школи*

Уже з початку 1918–1919 шкільного року, коли відкрито було 50 державних середніх шкіл, які почали провадити свою працю в різних умовах, виникає думка про з'їзд діячів цієї школи, котрі, як працівники школи, могли б з'ясувати всі несприятливі обставини, їх усунути, наскільки це можливо, і поставити нашу молоду школу на той шлях, який міг би повести її до високого розвитку на користь українському народові. Але різні обставини громадянського, а найбільш державного життя, не давали змоги виконати цю думку, і тільки в листопаді вона поставлена була на певний шлях завдяки заходам директора Департаменту середньої школи

* Автор схарактеризував результати шкільної реформи українських урядів, зокрема навів дані про кількість відкритих українських шкіл; розкрив основні питання, які обговорювалися на з'їзді діячів середньої української школи щодо подальшого її реформування на національному та демократичному принципах. Новаційним серед інших було завдання скасувати викладання російської мови, збільшити години для вивчення рідної мови й літератури в українській школі.

А. С. Синявського. З його ініціативи було вироблено програму для з'їзду, яка склалася з таких пунктів:

I. А. Новий тип середньої школи для України.

Б. Тип української середньої школи: а) вища початкова школа і б) надбудова над нею: реальна, класична і комерційна школа.

В. Зміни найперше потрібні в сучасному розкладі лекцій і годин.

II. Справа національного виховання. Елементи національного виховання в різних дисциплінах: а) природознавство; б) географія; в) економіка; г) історія; д) архітектура; е) мистецтво; ж) орнамент; з) наша старовина; і) співи; к) малювання; л) музика; і м) зовнішній вигляд школи.

III. Бурси та їх організація.

IV. Справа виховання: а) трудова школа, ручна праця, майстерні, свій садок, своє поле, пропедевтика агрономії сільського господарства, своя пасіка.

V. Справа підручників та приладдя.

VI. Участь у кооперації.

VII. Доповіді.

На з'їзд запрошувались директори середніх шкіл, представники педагогічних та кураторських рад, де вони є, а також батьківських комітетів; крім того, запрошувались всі ті педагоги, які б хотіли взяти участь у з'їзді. Поряд з цим в Києві було організовано бюро з'їзду, в яке увійшли директори київських гімназій та батьківських рад.

Праця бюро йшла досить продуктивно, але обставини життя не дали можливості виконати складне завдання: не так складалось, як гадалось. Відсутність можливості постійних відносин із провінцією, боротьба з гетьманським урядом, розруха залізничного руху – все це досить гальмувало можливість підготувати все до з'їзду. Головне, що доповідей із провінцій не надсилалось, та й у Києві крім директорів ніхто доповідей не надавав.

Було обрано президіум, до складу якого увійшли: Г. В. Козленко як голова; А. С. Синявський, М. М. Пирогів, С. Т. Сиротенко як члени; В. А. Камінський, Є. М. Огородня як секретарі.

Після обговорення й обміркування було складено такий план наради: а) вислухати і розглянути інформації з місць; б) розглянути програму наради і на її основі по можливості скласти програму майбутнього з'їзду, зазначивши її терміни; в) обговорити і висловити резолюції та побажання і меморандуми, а також вжити всіх заходів щодо негайного виконання побажань.

Праця провадилась у межах цих постанов. Інформації з місць зайняли 10 і 11 січня. Наприкінці зібрання 11 січня було створено чотири комісії для

обговорення питань: а) про навчання та виховання; б) про підручники та приладдя; в) про бурси та помешкання для шкіл; г) про матеріальну допомогу.

У першій комісії заслухані були доповіді: 1) Корнієнка Семена «До організації середньої загальноосвітньої освіти на Україні»; 2) Катранова «Принципи навчання і практичне здійснення їх в середній українській школі»; 3) Міляшкевича С. Ю. «Про програму навчання педагогічної ради Кременецької гімназії»; і 4) Бендрикова-Ганжі «Виховання в мішаних українських середніх школах».

У другій комісії заслухано доповідь Пирогова «Про підручники та приладдя».

У третій заслухано доповіді Власенка і Коробки «Про бурси». Поруч з тим, як йшла праця в комісіях (вона йшла ввечері), зранку проводилися пленарні збори, де читались резолюції комісії і обговорювались питання, вироблені в комісіях.

Праця наради закінчилась тільки 15 січня. Резолюції підготовлено в таких пунктах.

а) Про навчання і виховання

1. Українська школа повинна бути єдиною, тобто такою, яка б давала можливість проходити всі науки від нижчої до вищої школи без всяких перепон.

Примітка: Залишаються тимчасово обидва типи існуючих в сучасний момент середніх 8-класових і 4-класових шкіл.

2. Юнацькі, мішані й дівочі середні школи повинні давати однаковий мінімум знань.

3. Всі школи на Україні не дають учням ніяких прав, крім права на продовжування освіти.

4. Фуркація бажана: питання про клас, з якого провадити фуркацію, остаточно виробить комісія при Міністерстві.

5. Для нормального функціонування української середньої школи вона в своєму внутрішньому житті повинна бути автономною. Держава встановлює лише програмовий мінімум, виконання якого протягом повного курсу навчання є обов'язковим.

6. Школа повинна бути національною і демократичною.

7. Школа повинна відповідати цілком: 1) соціально-економічній структурі України; 2) вимогам життя і сучасному стану науки і 3) розвивати природні здібності й нахили дітей.

8. У ній поруч із гуманітарними науками й математичними дисциплінами повинні знайти місце відповідно до їх значення в культурному житті місцеві дисципліни, природничі й економічні.

9. Науковий матеріал повинен вивчатися лабораторно-практичним шляхом і, можливо, тісніше пов'язуватися з самим життям, для чого при кожній середній школі повинні бути засновані кабінети й лабораторії для кожної дисципліни окремо, на улаштування яких потрібно негайно асигнувати по 50.000 карб. на кожну українську середню школу.

10. Бажано заснувати зразкові садки, городи, пасіки і т.ін.

11. Звернути увагу на художнє виховання на національному ґрунті.

12. Реформувати навчання релігії, поставивши на перше місце загальнолюдську етику на основі Євангелія.

13. В усіх класах 4-класової української середньої школи скасувати викладання російської мови, призначивши відповідні години на збільшення годин рідної мови й літератури, доки не утвориться єдина українська школа. Щодо російської літератури, то знайомство з нею учні мають одержати в курсі всесвітньої літератури.

14. У середніх школах не може бути більше трьох обов'язкових для учнів чужоземних мов.

15. Для втілення в життя вищенаведеного необхідно при Міністерстві утворити окрему комісію, яка б, маючи на увазі доповіді, резолюції і міркування членів Народи, а також і досвід Західної Європи, утворила б зразковий розклад лекцій, план і програму навчання, з методичними примітками до всіх предметів розкладу.

б) Про помешкання і бурси

1. Помешкання

1. Усі українські середні державні школи повинні бути забезпечені відповідними власними помешканнями.

2. Необхідно негайно провести в життя проєкт поділу помешкань і всього майна державних шкіл України між національностями на підставі пропорційності населення України.

3. При Міністерстві освіти повинен тепер же бути утворений відповідний орган для втіленн в життя цього поділу.

4. Міністерство освіти повинно вжити заходів, аби будинки інституцій дореволюційного часу, нині скасованих, були використані в першу чергу для освітньої мети.

5. Шкільні помешкання не повинні бути зайняті для інших потреб часу під час шкільної науки, а зайняті мають бути негайно звільнені.

6. Навчання в тих українських гімназіях, у котрих воно провадилось у другу чергу, повинно з 2-го півріччя поточного року йти в першу чергу.

2. Бурси

1. При всіх українських державних середніх школах повинні бути влаштовані бурси як один із найкращих засобів для національного виховання молоді, а також і матеріальної допомоги біднішим дітям.

2. Бурси відкриваються і улаштовуються на державні кошти.

3. Увесь персонал бурси одержує платню з державних коштів, а в утриманні учнів повинні брати участь у відповідній частині як батьки, вносячи платню за дітей, так і різні громадські інституції (земства, кооперативи і т. ін.).

4. Бурси мають бути або окремі хлоп'ячі та дівочі, або мішані.

5. Бурси повинні бути влаштовані згідно з новими вимогами виховання, і ні в якому разі не нагадувати попередніх пансіонів казарменого типу.

6. Керування бурсами належить відповідній комісії Педагогічної Ради з директором на чолі, до складу якої входять батьки, члени Педагогічної Ради, а безпосередній догляд – відповідному педагогічному персоналові.

в) Про підручники та приладдя

1. Українська школа щодо підручників перебуває зараз в скрутному становищі. Для задоволення школи підручниками Міністерство освіти повинно значно поширити працю Видавничого відділу, асигнувавши йому відповідні кошти й додавши необхідні технічні засоби (власну лікарню і т. ін.).

2. Українська середня школа зовсім не має шкільного приладдя; через те Міністерство повинно взяти й цю справу на себе, щоб забезпечити школу постачанням приладдя; треба налагодити відносини з існуючими фірмами та, забезпечивши їх замовленнями, установити певні ціни, а також вжити заходів щодо придбання шкільного приладдя та його частин за кордоном.

3. При Видавничому відділі повинен бути улаштований склад бланків для забезпечення канцелярій гімназій.

г) Про допомогу недержавним гімназіям

1. Кожна українська середня школа є великою вартістю як могутній засіб поширення й поглиблення національної ідеї і культури, і цим самим вона зміцнює базу охороняючої українську культуру державності, через те Народа визнає необхідним, щоб державою були переведені в сітку державних ті з громадських середніх шкіл, котрі цього бажають.

2. Що стосується громадських українських середніх шкіл, які звертаються до Міністерства лише по допомогу, то грошова допомога повинна видаватися їм в розмірі, не меншому різниці між штатами 1912 р. і новими існуючими, а також і майбутніми, котрі виробляться Міністерством згідно з побажаннями Наради.

3. Допомога повинна поширюватися й на ті приватні українські гімназії, які є справді українські і стоять на відповідній височині як шкільні заклади.

д) Про матеріальне становище педагогічного персоналу

1. Нові штати 20 жовтня 1918 р. не відповідають вимогам сучасного життя і повинні бути збільшені до 75%.

2. Українська середня школа по сільських та здебільшого і по повітових місцевостях повинна бути забезпечена власним персоналом, по можливості з вищою освітою, котрого необхідно з цього приводу поставити у відповідне матеріальне становище, забезпечивши платнею не нижче прожиткового мінімуму.

е) Про з'їзд

1. Необхідно скликати з'їзд загальноперсональний всіх діячів української середньої школи і з'їзд фахівців з окремих дисциплін.

2. У першу чергу мусить бути скликаний з'їзд діячів по рідній мові, бажано, щоб він відбувся на Великдень.

Примітка: Бажано, щоб завдання цього з'їзду (програма) було вироблено комісією і розіслано по школах.

3. Останні з'їзди і загальнопедагогічний з'їзд мають відбутися в червні місяці.

Примітка: Витрати по командировці представників на з'їзд віднести на місцеві кошти.

ж) Про курси діловодства

1. З огляду на брак діловодів гімназії, які б мали змогу вести діловодство українською мовою, через що директори самі мусять вести канцелярію, необхідно, щоб літом ц. р. були улаштовані курси для діловодів українських гімназій.

2. З приводу того, що по справах, котрі стосуються канцелярій школи щодо листування по грошовим справам, справозданням і т. ін., старих законів та вказівок відкинуто багато самим життям, бажано було б, щоб обов'язково Міністерством складено було й надіслано довідник, котрим директори середньошкільних закладів могли б керуватися.

3. Нарада закрилась 14 січня о 5 год дня. Після цього була ще утворена комісія для з'ясування деталей щодо типів школи. Ця комісія працювала 15 і 16 січня. Закриваючи нараду, директор Департаменту А. С. Синявський дякував за щиру працю всіх присутніх і висловив побажання, щоб всі події і всі вагання щодо найкращої постанови нашої української середньої школи були втілені в життя і задовольнили і людність, і країну, і самих працівників.

Камінський В. З'їзд діячів середньої української школи / В. Камінський // Вільна укр. шк. – 1918–1919. – № 8–9. – С. 145–149.

Г. М. Іваниця

На порозі нової школи*

(Кілька побіжних заміток до реформи школи на Україні)

Ось уже два роки, відколи взагалі почалося будівництво нового життя на відродженій Україні, чуємо про реформу школи. У канцеляріях Міністерства, на вчительських з'їздах, різних наукових і педагогічних організаціях обмірковують питання, ведуть дебати, виносять резолюції. Але до повного втілення в життя того, що дійсно можна буде назвати реформою школи, здається, ще досить далеко⁴². Багато ще треба зробити й нового й додаткового до того, що робилося і робиться, аби існуючу систему шкіл і навчання змінити на щось інше і пройти увесь шлях від старої школи до нової. З огляду на це і тримаючись тієї думки, що підготовка реформи повинна проводитися при глибокому зацікавленні вчительства й громадськості та завчасному колективному обміркуванні основ і деталей реформи і на з'їздах, і на сторінках часописів, особливо педагогічних, ми хочемо зробити кілька побіжних заміток щодо реформи школи на Україні, маючи надію, що це буде тільки один із багатьох виявів живого обміну думок учительства.

I. Підготовчі роботи

Серед різних питань, які виникають, коли потрібно міркувати про реформу школи, одним із перших виникає, звичайно, питання про підготовчі

* Автор розкрив організаційно-змістові основи реформи школи: підготовка, хід, учасники; запропонував нову структуру загальної середньої освіти. Важливим є його висновок про те, що для створення єдиної національної української школи потрібно врахувати історію школи в різних частинах України.

⁴² Це не наша поодинокі думка. Такого погляду тримаються навіть деякі авторитетні колективи й організації (див., наприклад, «Меморандум Учительської Спілки до Директорії»).

роботи як ті, що провадилися і провадяться, так і ті, що ще мають провадитися: чи цілком вони задовольняють як за своїм масштабом і напрямом, так і за своїми методами? Чи не треба їх десь у чомусь змінити або принаймні деякі корективи до них додати?

Не треба, гадаємо, багато доводити, що це питання має рацію: коли в кожній справі варт не тільки «що?», але й «як?» і питання методу в усякій праці набирає великої ваги, то є ґрунт і для того питання, якому ми присвячуємо цю замітку.

Добре знаємо, що відповідь на це питання в устах кожної людини матиме здебільшого суб'єктивний характер, але, на нашу думку, навіть додержуючи максимуму об'єктивізму, треба на першу частину порушеного питання дати негативну відповідь. Масштаб усіх тих підготовчих робіт, що ведуться в справах реформи школи, суворо кажучи, занадто вузький. Ці роботи обмежуються працею та діяльністю окремих осіб, які, виносять результати своєї праці на обговорювання столичних комісій, або, у кращому випадку, з'їздів. Але перші (це не для кого не секрет) при невеликій кількості членів мають дуже часто випадковий характер і не обговорюють питання всебічно, а особливо щодо практичного втілення того чи іншого проекту в умовах місцевого (власне провінційного) життя, другі через звичайний для сучасних з'їздів брак часу і велику кількість питань не мають змоги як слід обміркувати питання і обмежуються резолюціями, здебільшого загальними, які не дуже часто переносять питання в площину реального й конкретного здійснення. Наслідком такого становища з'являється превалююча, як не зовсім виключно пануюча, роль столиці і центральних установ, що отгонить трохи старим духом: столиця (центральні установи) робить «по своєму крайньому розумению» і наказує провінції; провінція приймає накази, дуже часто несподівані, кряхтить і формально виконує, але ставиться до цього виключно як до наказу і в деякі важливі справи не вносить ні крихти серця або як і вносить, то навпаки, з великим обуренням і незадоволенням зустрічає накази. Ми зовсім не маємо на увазі тих засобів щодо українізації шкіл: у цьому напрямі за обставинами часу інше й робити було не можна. Але маємо випадки, коли персональний вплив і рука столиці впадають в очі дуже явно, хоч і жодної потреби, здавалось б, у цьому нема. Зазначимо такі факти, як несподівана зміна годин майже за всіма предметами в дівочих гімназіях, проведена під впливом представників однієї наукової галузі або циркуляр про повернення до вжитку в українських школах старого російського правопису, коли реставрація деякими з київських педагогів букви «ять» так гармоніювала із загальними реставраційними намірами гетьманського уряду.

Натуральна річ, що таким чином можна тільки писати обіжники і декрети про реформу школи. Реформуючи школу і навіть розробляючи план цієї реформи, треба спиратися не на нечисленні комісії та випадкові постанови й резолюції, а на досвід усього загалу українського учительства. У глибині провінції теж є педагогічні знання й педагогічний досвід, а особливо знання умов того місцевого життя, з якими треба рахуватися при утворенні нової школи. Питання про вузький загальний досвід і пристосування проектів шкільної реформи до життя всієї країни, а не тільки її столиці, набирає особливої ваги особливо зараз, коли у соборній Україні об'єднані землі, в яких шкільне життя будувалося досі на різних підставах. Якщо ми справді хочемо утворити єдину національну українську школу на всьому просторі соборної України, то треба взяти до уваги і різні шляхи, якими йшла історія школи в різних частинах соборної України, і загальний досвід українського учительства⁴³.

З боку конкретного й практичного ці вимоги й бажання можна було б втілити в життя таким чином. Центральна освітня інституція намічає загальні принципи і загальний план реформи та передає це на обмірковування на місцях (в педагогічних товариствах і т. ін.). Звичайна річ, що пункти загальнодержавного значення приймаються як основні постулати. Надісланий із місць мотивований матеріал вносить корективи, особливо цінні, коли вони стосуються питань технічного характеру й місцевого життя, і дає можливість детальніше розробити план реформи головним чином щодо програм за окремими предметами, класами і типами шкіл. Ця робота виконується в комісіях столичних переважно спеціалістів. Після цього скликаються з'їзди спеціалістів з усієї України, які остаточно вирішують питання про всі деталі, програми і т. ін. Проведена таким чином реформа матиме, принаймні на наш погляд, міцні підстави, бо спиратиметься на досвід і попередню працю усього учительства.

Нам можуть закинути, що такий порядок потребує багато часу і праці, є складний, а то й неможливий через відірваність центру від провінцій, відсутність зв'язків тощо. На це можемо дати дуже коротку відповідь. На вівтар такого діла, як будівництво нової школи, треба не жалкуючи класти все – це раз. А друге, коли центральна влада не може забезпечити простого з технічного боку зв'язку столиці з провінцією, то вона не може брати на себе сміливість розв'язувати таке складне питання, як реформа школи (в повному її обсязі), бо вона не зможе всеодно цю реформу здійснити.

⁴³ Питанню про ті перспективи в житті школи, що їх відкриває об'єднання окремих частин України, ми маємо намір присвятити окрему статтю.

Звичайна річ, що було б швидше обмежитися розроблянням питання тільки в центрі і втілити його в життя шляхом декрету. Але, як зазначали ми вже вище, треба мати на увазі, що такі засоби тільки руйнують школу і освіту. У старій російській школі увесь час карали і карали багато. Наслідки цього ще й зараз впадають в очі. І коли ми не хочемо цих наслідків в новій українській школі, коли ми не хочемо, щоб наша молодь, виходячи із школи в життя, виносила на собі негативні риси школи, то ми повинні доценту знищити все, що хоч трохи має в собі елемент бюрократичних засобів і методів, і знайти собі власні шляхи⁴⁴.

II. Реформа школи і реальні обставини життя

Реформа школи чи шкільна реформація?

Таке цікаве питання порушує відомий педагог О. Музиченко у своїй статті, що під такою ж назвою уміщена в № 4 (за цей рік) журналу «Вільна українська школа». Відповідь на це питання автор статті дає, спираючись на останні вимоги новітньої педагогіки, і тому цілком зрозуміло, до яких висновків він приходить. Твердо й рішуче звучать його слова: «не перебудовання, не ремонт шкільної організації і програм, але збудування їх на зовсім іншій підвалині наново – ось потреби нової школи, які виспіли» (ст. 205).

І в іншому місці: «Тепер або буде шкільна реформація, і школа відродиться, радикально переглянувши увесь свій вантаж, або ж школа зовсім зруйнується і сильніше калічитиме душі, тільки з допомогою іншого знаряддя і в інших обставинах» (ст. 201).

І віруючи в те, що ця давно очікувана шкільна реформація наближається, автор цитованих рядків накреслює генезу ідей, що ведуть до цієї реформації, і в загальних рисах малює конкретний зміст її, який мусить привести до того, що кардинально зміниться шкільне життя, і в школі буде зовсім інша атмосфера. Зміниться шкільний план, зміняться методи навчання, зміниться, звичайно, сама обстановка в школі: «для виконання на ділі принципу індивідуалізації навчання і виховання нова школа буде мати не тільки класову кімнату, а й купіль, шкільну куховарню, сад, майстерні ручної праці, клас для малювання, для фізичних дослідів, залу для зібрань, свята і читань, майданець для гри і спорту» (ст. 204).

Велике зацікавлення викликає вся невеличка, але пройнята щирим ідеалізмом і педагогічним ентузіазмом стаття шановного автора. Які широкі перспективи відкриває вона перед очима педагога! Яке велике бажання

⁴⁴ Поважаючи думку свого шановного співробітника, редакція все ж таки зазначає, що сучасний революційний момент вимагає і революційного будівництва в школі, отже, деяка централізація справи таки ще потрібна. *Ред.*

працювати на користь нової школи будить вона в серцях учителів-творців цієї школи майбутнього!

Але як не цікава ця стаття і висловлені в ній думки, все ж таки читачеві і напередодні зміни шкільного життя на Україні хочеться підійти до неї з боку практичного, знак запитання в основних словах поставити трохи далі і додати три слова: «зараз на Україні». Реформа школи чи шкільна реформація зараз на Україні?

Інакше кажучи: чи можна висловлені в статті бажання покласти в основу спроектованої зміни шкільного життя на Україні, чи може досить було б взяти для цієї зміни менший масштаб? На перший погляд, наша постановка питання може декого здивувати або навіть образити. Україна є одна з європейських країн, і якщо педагогічна теорія дійшла до певних висновків у справі зміни характеру шкільного життя, а на Україні потреба цієї зміни визріла, то чому ж з цих теорій і почасти практики не скористатися! Чому не збудувати українську школу за останнім словом педагогічної науки? Принципово згоджуючись з цим, не можемо все ж таки не висловити деяких думок, сумнівів і заперечень, які, гадаємо, доведуть, що наша постановка питання має свою рацію.

Перш за все школа кожної країни є певним соціальним організмом. І як будь-який соціальний організм він підлягає певним законам розвитку. Цей розвиток залежить від різних факторів, зміна яких викликає зміну в характері і напрямі шкільного життя. Розглядаючи розвиток школи і фактори її розвитку, які, загалом кажучи, можна поділити на дві групи – внутрішні й зовнішні, – ми можемо визначити такі характерні явища. Щоб кардинально змінити характер школи, треба зробити так, аби до уваги бралися фактори в одній площині, бо при впливі факторів одного порядку праця може гальмуватися факторами іншого порядку. З історії школи добре відомо, як педагогічному рухові, розпочатому за сприятливих умов внутрішнього характеру, на перешкоді дуже часто постають умови зовнішнього характеру, особливо форми існування школи і її залежності від різних установ. І навпаки, за таких або інакше сприяючих зовнішніх умов бажанню зрушити школу в тому чи іншому напрямі можуть стати на перешкоді різні причини внутрішнього характеру, перш за все ставлення до цього учителів.

Друге, що треба мати на увазі при будь-яких змінах у різних соціальних організаціях, це факт консервативності людської думки й тісного зв'язку її продуктів. Коли придивляєшся до людського прогресу, то чітко бачиш, що якою б корисною в духовному смислі й цікавою не була та або інша новина, вона завжди зустрічає велику перешкоду в існуючих традиціях, і який би великий не був вплив цієї новини на сучасне її життя, вона врешті одразу не

перерве традиції. Тому-то за будь-яких реформ умілий реформатор повинен рахуватися з цією *vis inertiae* і ввести її у свої думки як інженер, що, будуючи машину, бере до уваги усі фактори, не тільки позитивні, а й негативні.

Коли з цього погляду підійти до нашого питання, то, гадаємо, його постановка не буде здаватися дивною. Відомо, що уявляла школа на Україні до цього часу, відомо, у яких умовах вона жила останні роки, відомо й те, який характер мають останні часи. На що ж в такому стані можна сподіватися? Чи можна темний період російської школи на Україні змінити періодом світлої шкільної реформації? Чи простісінька реформа школи була б бажаним кроком вперед?

Не розглядаючи питання в усіх деталях, зупинимося на деяких із них. Візьмемо, наприклад, зовнішню обстановку. Якими яскравими фарбами малює п. Музиченко зовнішню картину школи майбутнього.

А що у нас?

Школа у нас завжди була на другому плані громадського життя. Не тільки в селах, а й у містах шкільні помешкання були дуже часто нижче від усякої критики. Багато шкіл зараз не мають ніякого помешкання і навчання провадять в другу і навіть (*horribile dictu!*) в третю чергу. Багато шкільних будинків були під різними інституціями військового і революційного часу і потребують капітального ремонту. У таких умовах будинки школи майбутнього є далеким ідеалом. Кроком вперед було одне поширення шкільного будівництва для забезпечення кожній школі власного помешкання і мінімуму гігієнічних вимог.

Перейдемо до учителя.

Давно вже сказано, що учитель – душа школи, а значить, він головний фактор у житті школи. Через це будь-яка зміна в житті школи повинна так або інакше рахуватися з учителем, мати на увазі його стан. Тимчасом що уявляє з себе зараз учитель? За винятком деяких щасливих місць, це інтелігентний пролетарій у буквальному розумінні цього слова, замучений боротьбою за шматок хліба. Пришліть йому купу наказів щодо реформи школи. Він, може, і виконає їх, а що він додасть від себе? Що йому реформа школи і широкі перспективи, коли нема в що одягтися? Яку атмосферу радості може він утворити в школі, коли дома безрадїсна картина голодної сім'ї? Через це на порядку денному знов-таки проста реформа, необхідна до крайньої міри: забезпечення учителів і їх матеріального становища, щоб вони мали змогу бути щирими працівниками в перебуванні школи.

Торкнемося ще одного питання. Зміст навчальних програм давно вже викликав різку і сувору критику. Давно вже передові представники педагогічної думки змагалися, аби змінити ці програми з того чи іншого

боку. Настійна потреба цього зрозуміла кожному, хто знав нашу школу. Ідеалістична педагогіка підходить до цього питання дуже просто. Коли нам потрібна не реформа школи, а шкільна реформація, коли центр ваги не в змісті, а в методі, то питання про програми відходить на другий план. Так воно і зазначено в тій статті, основні думки якої стали вихідним пунктом нашої замітки: «для нової концепції зовсім не важливо буде кількість знання, а тільки його властивість» (ст. 204), «учневі буде надана можливість вільного вибору групи предметів, коли обов'язковими будуть тільки програми-мінімум, а право поширити їх буде доручено кожній школі по-своєму» (ст. 205).

Цілком погоджуючись з цим принципом, ми не можемо все ж таки не висловити деякі застереження.

Перш за все нам не ясно, чи визнається потрібною хоч мінімальна сталість програми і якщо визнається, то в якій формі. Річ у тому, що, на наш погляд, така сталість (хоч мінімальна) мусить бути. Ми переконані в необхідності цього зовсім не тому, що цінуємо формальний бік справи, а тільки тому, що стоїмо цілком на практичному ґрунті. Мало зробити деякі предмети факультативними для учня, треба зробити їх обов'язковими для школи. Якщо цього не буде, то буде так, що учень дуже часто може бути позбавлений можливості вчити того, чого захоче через брак учителя. Ми знаємо, як тісно пропонування пов'язано з попитом і переконані, що непевність попиту призведе до непевності й пропонування. Тому-то при мінімальній сталості цього вже не буде.

Друга причина, через яку, на наш погляд, складно перейти від сучасної школи до школи без сталої програми, це та *vis inertiae*, про яку згадували вище. Зараз центр ваги полягає в змісті програм. Коли центр ваги перенести на метод і не забезпечити учня з боку змісту, то є небезпека, що по інерції змісту довгий ще час буде відігравати велику роль.

Крім того, як не важливе право окремих шкіл, користуючись програмою-мінімум, розробляти власні програми, все ж таки це право безмежним бути не може: потрібно зазначити можливі комбінації, максимум тижневих годин і т. ін., щоб убезпечити школи від різних експериментів на ґрунті персонального впливу і професійного захоплення окремих спеціалістів. Таким чином із цього боку потрібна певна сталість.

Зважаючи на це все, ми додержуємо такої думки. Шкільна реформація – той ідеал, що сяє на обрії нашої педагогічної діяльності, те світло, до якого треба йти, щодня закладаючи цеглини в будинку школи майбутнього. Але шлях до того довгий і важкий, особливо коли він проляже серед цієї темряви, що панувала й панує на Україні, і йти по ньому потрібно

за надзвичайних обставин часу. І саме тому, рахуючись з усіма обставинами життя й часу, з негативними рисами близького минулого і нерадісного сучасного, треба робити те, що здається можливим і найпотрібнішим. Треба забезпечити школі умови існування взагалі і гігієнічні зокрема, поліпшити стан учителя, щоб він був дійсно педагог, а не машина, що заробляє шматок хліба. Треба учневі забезпечити елементарні умови розвитку їх індивідуальності, змінити програми і т. ін. Іншими словами, потрібні реформи школи. І це буде перший крок, перший щабель. А через цей щабель ми підемо до наступного.

І таким чином наша відповідь на те питання, яким ми почали замітку: «Через реформу сучасної школи до шкільної реформації»⁴⁵.

III. Чергові завдання

У попередніх рядках нам прийшлося поставити знак запитання щодо можливості швидкого втілення в життя того, що можна буде справді назвати реформою школи. Як ми зазначили, це не є наша поодинокі думка. Такий погляд мають і різні авторитетні колективи й організації.

Але життя не стоїть. Воно йде й вимагає руху, розвитку у всьому, а значить і в школі. Що ж треба з нею робити, щоб поєднати необхідність реформи з потребою завчасної її підготовки? Які питання треба висунути на перший план і, визнавши їх черговими завданнями, поставити і втілити в життя?

Зовсім не претендуючи на оригінальність і повну безпомилковість наших думок, дозволимо собі накреслити, що, на наш погляд, треба і можна було б зараз зробити для здійснення окремих вимог ідеї єдиної трудової школи і підготовки до втілення в найближчому часі реформи школи в повному обсязі.

Перш за все, звичайно, має бути запроваджено загальне обов'язкове навчання, задля чого потрібно не тільки розробити план у центральній інституції, а й закликати до цього усі міські земські самоврядування й учительські організації, зі свого боку подбати заздальгідь про втілення в життя розробленого проєкту. Приватні початкові школи (дитячі садки, підготовчі класи і т. ін.) могли б, на нашу думку, тимчасово, до поширення мережі шкіл, продовжувати свою діяльність, але на них потрібно поширити усі правила й програми відповідних класів початкових шкіл. Підготовчі класи гімназії мусять бути зачинені з найближчого академічного року, але це

⁴⁵ Даючи місце висловленим поглядам шановного автора, редакція вважає їх дискусійними. Зокрема, питання про так звані «програми» в новій трудовій школі набирає цілком іншого характеру. *Ред.*

треба вирішити й оголосити заздалегідь, щоб учителі мали змогу знайти собі посади.

Друге. Можна, не чекаючи на повну реформу, з початку 1919/1920 шкільного року програму 1–2 класів гімназій і близьких до них типів шкіл зрівняти з програмою відповідних класів вищих початкових шкіл. Тоді через рік, коли, сподіваємось, можуть бути закінчені підготовчі роботи, 3 (три) роки другого ступеня шкіл будуть усюди мати однаковий характер і тому порядок проведення реформи буде всюди однаковий. Можна закинути на те, що таке зрівняння програм не потрібно, бо краще одразу реформувати молодші класи гімназії. Але поки що не вирішено, як реформувати і невідомо, що може стати на перешкоді цій реформі. Саме тому і треба зробити, що можна, і таким чином зробити крок вперед в утворенні єдиної школи.

Третє. Треба зараз же звернути увагу на той пункт, де саме життя робить до реформи єдину школу, пов'язуючи різні ступені шкіл. Ми маємо на увазі гімназії і реальні школи в складі чотирьох старших класів. Відомо, що ці школи вирости в перші місяці революції як конкретна форма одного із ступенів єдиної школи, пристосована до обставин сучасного шкільного життя: малося на меті поєднати вищу початкову школу з вищою школою. Програми були складені поспіхом, тільки тимчасово на 1917/1918 рік, і після цього мали бути переглянутими. В обставинах часу сталося інакше. У Московщині програми почали змінюватися з рішучістю, а на Україні не робили ніякого перегляду і продовжували використовувати стару програму. Кількість шкіл зазначеного типу зростає, але програма викликає критику, підручників нема, деякі питання залишаються нерозв'язаними. Покладатися на повну реорганізацію шкільного діла не можна, бо вона може продовжуватися довший час. Тому треба зараз же висунути питання про цей тип шкіл, передивитися програми, подбати про видання підручників, взагалі вжити всіх засобів, аби цей життєвий тон школи підтримати і повести шляхом найкращого розвитку.

Четверте. Треба звернути увагу на те, щоб найшвидше втілити в життя перехід шкіл різних відомств до Міністерства народної освіти. При призначенні спеціальних комісарів по передачі шкіл певних типів цю справу можна було б скінчити досить швидко. При цьому треба не тільки перейняти ці школи, а й вирішити характер їх існування надалі. На нашу думку, це не так важко. Старші класи могли б скінчити курс за старими програмами, а молодші перетворились би в інші школи. Наприклад «духовныя училища» можна було б прирівняти до вищих початкових шкіл, «духовныя семинарії» – до гімназій у складі чотирьох старших класів і т. ін. Великі

будинки деяких із цих шкіл можуть бути використані й для відкриття в них нових шкіл.

Такі, на нашу думку, чергові завдання, пекучі питання в справі реформи школи, утворенні єдиної школи. Питання такого характеру дуже мало залежать від політичного напрямку, бо вимагають головним чином ділового ставлення, чому їх не так важко поставити на порядок денний і вирішити.

Не торкаючись інших питань, що їх можна було б висунути в першу лінію, скажемо, що поруч із зазначеними питаннями і, взагалі кажучи, черговою працею треба явнайшвидше перейти до активних робіт із підготовки реформи школи.

Безумовно, політичні обставини не завжди цьому сприяють. Навіть навпаки – дуже часто вони стоять на перешкоді. Але треба мати на увазі, що принцип революційного будівництва життя ніколи не виключає принципу еволюції, а тільки його доповнює. І тому ніколи не треба втрачати бадьорості в розпочатій праці. Давно вже почався рух з утворення найкращої школи взагалі і на Україні зокрема. Давно думка про національну школу на Україні об'єднала найкращих представників народу в міцній праці на користь рідної країни. І ніщо не може припинити цього руху, цієї праці, ніщо не зможе розвіяти тих думок і надій, що довели до світлого відродження.

І думка про це може й повинна бути найміцнішим стимулом на шляху діяльності й боротьби, який би тяжкий він не був.

Per aspera ad astra!

Грудень 1918.

Іваниця Г. На порозі нової школи (Кілька побіжних заміток до реформи школи на Україні) / Г. Іваниця // Вільна укр. шк. – 1918–1919. – № 8–9. – С. 92–99.

О. Ф. Музиченко

Реформа школи чи шкільна реформація?*

1.

Реорганізація народної освіти, реформа нашої школи – затягнулась на довгі роки, і школа на роздоріжжі була захоплена бурею війни, а далі – хуртовиною революції. Нині, коли неминуче загальна переоцінка вартостей, – переоціниться й школа. І при світлі уроків долі, повних мудрості

* Автор відповідно до світового досвіду пропонував в основу шкільної реформи покласти інтереси дитини та її індивідуальність. Текст перекладено з російської мови й представлено в скороченому вигляді. Назви згадуваних праць подано відповідно до оригіналу.

й глибини – можна вже ясно бачити, що переоцінюватимуться не окремі сторони школи, але вся шкільна проблема цілком. Довго жадана раніш реформа нині не поновить нашої школи, не вдовольнить запитань викованої молотом війни демократії.

Коли керування громадським життям належало небагатьом, – кожен неук і ледащо міг перемогти декілька життєвих перешкод і знайти відповідне для себе місце. Демократія, навпаки, утворює інші умови, умови життя більш повного, але й більш міцного, більш справедливо пристосованого до індивідуальної вартості людини. Демократії потрібні будуть люди сильні, сміливі, охочі до боротьби з природою, ті, що не зігнуться під першим легеньким натиском долі. Наші діти повинні бути до цих умов пильно підготовлені. Школа повинна так виховувати дітей, щоб вони не цурались перешкод, але зустрічали їх і з ними змагались, щоб, як хтось висловився, «вони не силкувались досягнути безсовісного спочинку», але щоб виконували свій обов'язок, хоча би самий суворий, щоб проводили життя діяльне і повне змагання. Тепер інший час, але такі ж вимагання діла, праці, відваги. Проте для усього цього нині потрібна ціла шкільна реформація і насамперед скасування головнішого догмату старої школи про непохибність ролі пам'яті, на якій і досі засновано усе наше навчання, всі наші програми, методи викладу і навіть шкільна організація.

Тепер або буде велика шкільна реформація, і школа відродиться, радикально перегледівши увесь свій вантаж, або ж школа зовсім зруйнується і ще сильніше калічитиме дитячі душі, тільки з поміччю іншого знаряддя і в інших обставинах. І це почувається не тільки нами, але й тими, чия школа була краща від нашої. Зовсім недавно, в розпалі військових успіхів, Німеччина збиралась скликати шкільну конференцію всіх народів Центральної Європи для перегляду завдань народної освіти, педагогічної науки й мистецтва. А один із німецьких педагогів вже в 1917 році звернув увагу на збільшення нової культурної свідомості народу, на з'явище державного соціалізму і порушив питання про те, як це повинно відбитися на новій постановці проблеми народної освіти⁴⁶.

Але якщо наближається реформація, то де ж той апостол, який проголосить і установить нові догмати школи? Такий є. Це Руссо, що вже давно визначив напрям усіх реформаційних заходів, але голосу його послухали тільки мало хто. Він дав зовсім інше, досі нами до кінця не визнане й практично не виконане, розуміння шкільного завдання, інше тлумачення ролі вчителя, іншу концепція виховання і навчання. Настав час,

⁴⁶ Див. Die Deutsche Schule, 1917 р. № 7.

що кличе кращих синів свого народу обміркувати цю концепцію, здійснити її на ділі й других захопити нею і навчити проводити її в життя. Ця концепція, якщо буде прийнята вчителем, обіцяє школі великі й значні досягнення. Сам Руссо розумів цю так звану функціональну концепцію як відносну тільки до виховання, ми ж повинні здійснити її й у навчанні. Формула функціонального зрозуміння школи така: виховання і навчання повинні творитися зсередини учня, а не зовні, виховання і навчання повинні складатися не з зовнішнього впливу вчителя на учня, а з діяльності самого учня. Інакше кажучи – учень не ваза, яку можна виповнити хоча би й найкращою садовою, але вогнище, котре треба роздмухати і потім тільки підкладати мінімум хмизу. Ще інакше: вчитель не має права власними руками розвинути й розправити пуп'янок пахучої троянди, через те що пелюстки, розгорнені сторонньою, хоча би й зичливою, рукою, будуть кволі.

Мов би й чули про подібні лозунги, але на ділі не вживали їх, інакше наша школа мала б зовсім іншу вдачу. Дійсно: функціональна концепція осередком всього ставить саму дитину, її горіння зсередини, не прискорене волею сторонньої людини, самостійне досягнення дитини до всього того, що звичайно в сучасній школі лише дається поясненнями вчителя і закріплюється дитячою пам'яттю. Пояснення вчителя дають дітям готову правду. Руссо вимагає, щоб вчитель поміг дітям знайти шлях до правди, бо знаючи шлях, вони знайдуть й істину, але не тільки ту одну, про яку повідомив учитель, а й кожен іншу. Шлях і самостійне шукання на ньому істини витворюють активну людину, готова, накинувшись на істину виробляє пасивну особу...

Коли ми осередком шкільної проблеми ставимо дитину, ми повинні цілком одмінити організацію школи, навчальний план і методи викладу. Перші два питання ця робота тільки намічає, до того скоріше теоретично, що ж до практики методів викладу, то їх я торкаюсь докладніше.

Організація нової школи повинна виходити з запитань і інтересів учня, цебто насамперед забезпечити навчання усім дітям народу до того ступеня школи, до якого це дозволяє хист дитини, а потім дати волю самодіяльності дитини, цебто бути найбільш гнучкою, індивідуалізованою.

Навколо питання про рівну для всіх школу, що рахувалася б тільки з хистом учня – давно вже іде баталія, але такої школи на суходолі Європи все ще немає. У своїм рефераті на третій жіночій конференції в Бремені Клара Цеткін уціпливо вказувала на те, що «в нашу годину народна школа є ніщо інше, як школа для бідних. Навіть в питанні народної освіти глибоке провалля відрізняє нас від буржуазного світу. Ми тримаємось тієї думки, що освіта від нижчого до вищого ступеня свого є культурне, громадське добро, що кожен громадянин повинен мати нічим не обмежене право на частку

цього добра, що тим то на суспільстві лежить обов'язок зробити всі освітні установи, що маються в його розпорядженні й утворені працею експлуатуємих мас, – абсолютно доступними для всіх членів його. Але буржуазне суспільство пригнобило освітні установи до становища краму, який продається і повинен куплятися, як і кожний інший крам... Як в часи панування індуських і єгипетських каст, – освіта й нині зробилась монополією. Не талант і природній нахил з'являються рішучими моментами, а гроші й майно. Для молоді вища освіта робиться доступною, не дякуючи природним здібностям і потягу до неї, а дякуючи особливому передбаченню в виборі своїх батьків. Тим то у нас немає в Німеччині й одноманітної, органічно зв'язаної в окремих частках народної освіти... Так! Ми бідні, коли розмова іде про витрату на розвиток всіх здібностей людини. Але ми дуже багаті, коли розмова іде про науку знищення людності». У самі останні часи видатний педагог Тевс у своєму докладі реформаторському Товариству «Goethebund» одверто каже, що в правдивому розумінні «народна школа – це така школа, якої в Пруссії зовсім немає». Ще гостріше нападає на організацію школи у Франції А. Лезан, що вказує на хибність прийнятого поділу освіти на вищу, середню і нижчу, на те, що це тільки соціальна скройка, яка пояснюється тим, «що різні уряди, що лютували у Франції з часів революції, були в дійсності синдикатами, які мали своєю метою охорону користі буржуа», що в середній школі діти духовно сліпнуть, як риби в глибоких морях, і так далі.

За останні часи вживали заходів, щоб внести в організацію школи значні зміни. Так, в Мангеймі утворили таку систему шкіл, щоб кожен учень міг переходити з однієї у другу, вищу, рахуючись тільки зі своїм хистом і інтересами. Ця спроба прищепилась і зачепила другі самоврядування. Нарешті в самі останні часи у весь зріст піднялося питання про так звану «єдину» школу і, як здається, їй судилося поставити шкільний організм на правильний шлях. Але й нею не забезпечені всі клітки цього організму. Щоб кожен міг іти, поки ведуть його хист і інтерес – необхідні соціальні заходи, що забезпечують захист дитинства й охорону дітей. Для цього поруч з учителем повинен стати не тільки лікар, а й суддя, і тільки під трояковим сузір'ям – педагога, медика та юриста – може жити повним життям наша школа. Тільки тоді її природним і живим доповненням буде організована позашкільна освіта.

Є крім єдиної школи й другий план нової (Франція) організації освіти народу, який виходить не стільки з соціальних міркувань, скільки з психологічних: пропонують замість теперішнього штучного поділу освіти на початкову й середню прийняти такі ступені шкіл: 1) підготовка до вивчення,

2) вивчення, при чім на першій ступені без системи треба лише збуджувати цікавість дитини до реальних, конкретних речей, штовхати її до самостійних винаходів у дійсному оточенні тих чи інших боків цього оточення. Таким шляхом можна без зусилля й нудьги зібрати в голові дитини багато корисних і цінних знань, а до систематичного вивчення взятися з 11–12 років. При цьому французи так формулюють свої демократичні бажання: усім – підготовка до вивчення, усім – спроможність вивчення, і увесь необхідний час для вивчення тим, котрі будуть здібні. Чи ця, чи «єдина», чи ще інша школа, як вище зазначено, повинна дати вихід особливостям індивідуальності дитини. Для цього насамперед повинна бути відповідною для творчого виявлення індивідуальних властивостей дитячої душі загальна атмосфера школи. І тут рішуче і гаряче треба вимагати, щоб це була атмосфера радості. Не легкої розваги, не втіхи, не полегшеного навчання – ні, але... радості. Радість у школі, любов до школи, котра буде головнішою частиною золотого дитинства, любов крізь школу до всієї рідної культури і народу – такі психологічні ступені не войовничого, а глибокого і справжнього національного виховання. Не так давно про цю ідею школи гаряче висловився в зібранні німецький хімік і філософ Оствальд: «Ми інстинктивно відчуваємо, що чим щасливіші діти, чим більш радісний і веселий урок, – тим розкішніші й рясніші паростки їх душі. Виходить, ми маємо досвідний доказ. Але в нас, на жаль, немає ще сміливості гадати про вчителя по кількості щастя, що розсіває він у своєму класі. Це єдиний масштаб, вартий уваги, – всі останні незначні». Нові школи, перовзором яких з'являються Бедельська і Аботсгольмська в Англії та які розкидані тепер по всіх культурних країнах, – працюють у цьому ж напрямі. І коли читаємо літопис їх давнього життя або поживеш в їх школі, то робиться боляче за нашу школу, яка тільки по несвідомості і хибним традиціям скоріше схожа з Бастилією дитячого руху, ніж із домом радості. Індивідуальність учня, що зміцніла в ясній і спокійній атмосфері, повинна й далі посуватися в напрямку найбільш підходящому їй. Цьому повинна служити організація найрізноманітніших професійних і додаткових шкільних установ. Постановити їх у близькій спадковий зв'язок із загальноосвітньою школою – нове складне завдання. Нарешті, для виконання на ділі принципу індивідуалізації навчання й виховання нова школа буде мати в собі не тільки класову кімнату, але й купіль, шкільну куховарню, сад, майстерні ручної праці, клас для рисування, для фізичних дослідів, зал для зібрань, свята й читань, майданчик для гри й спорту.

Така приблизно картина тих змін у підвалинах шкільного організму, які потягне з собою прийняття функціональної концепції Руссо.

2.

Не менш глибокими повинні бути й зміни в шкільному плані, бо для нової концепції зовсім не важлива буде кількість знання, а тільки його властивість. Сама підстава для вибору тих чи інших предметів повинна бути іншою. Активність учня підвищиться, коли його розум уміло буде наведено на такі питання, які на практиці він повинен вирішувати дуже рано. «Що таке гроші? Що таке праця і капітал? Що означають в житті чоловіка жінка, дитина – розкіш, злидні, безробіття, злочинство, порок? Нарешті, – які нові надії нашого часу й нашого покоління: яка благодійність, що оживляє душі й відроджує волю; яка медицина, що ставить обережність щодо болістей вище, ніж лікування, що розглядає свою професію, як громадське діло; який новий патріотизм, активний під час війни й миру; які нові закони і правознавство, що поривається більш до перевиховання винного, ніж до помсти за злочинство (Америка)?» Мотив вибору нових предметів повинен освітлюватись і підвищуватись соціальним ідеалом. Нарешті, індивідуальні особливості дитини і її самостійність розвиватимуться тільки тоді, коли учневі буде дана можливість вільного вибору групи предметів, коли обов'язковим будуть тільки програми-мінімум, а право поширити їх буде доручено кожній школі по-своєму. Наші сучасні шкільні плани зовсім не розмірковані ні з педагогічного, ні з гігієнічного, ні з соціально-психологічного боку, і цілком варті того гострого й суворого цінування, яке дає їм А. Лезан, що називає їх отрутою. «Коли якому-небудь відсталому буржуа подобається труїти своїх дітей морально й інтелектуально, ми нічого не можемо тут зробити, поки існує так зване “право батька сім'ї”; ми маємо право тільки оплакувати жертви цієї отрути. Ось і все. Проте з соціального погляду лихо не таке вже велике, бо коли керуюча буржуазія додасть до монополій, які вона тримає за собою, ще свою темному і безглуздя, – це не зміцнить її сил в неминучій боротьбі з новим соціальним ладом, що невідворотно насовується». Виходить, не перебудовування, не ремонт шкільної організації й програм, але збудування їх на зовсім іншій підвалині наново – ось потреби нової школи, які вже виспіли.

3.

Ще більш яскраві і, сказав би я, ще більш піддаються здійсненню ці потреби відносно методів викладу. У цьому напрямі перед нами відчиняються найширші й навіть несподівані перспективи. Несподівані вони саме своїми тісними відносинами до загальної вартості людини. Є чудове дитяче оповідання про те, як хлопець побачив у лісі ведмедятко, його піймали, незабаром наділи нашійника з гаком, на нашійник ланцюга, котрий вільно крутився навколо стовпа. Поривався прип'ятий звір на волю, у ліс від

стовпа і натягав ланцюг, і ходив, ходив довго, сумно, автоматично... і протоптав вузьку стежку навколо стовпа, круг, радіус якого був рівний довжині ланцюга. Підріс ведмідь, став дичавіти, кидатись на сусідів, що проходили повз нього. Перестали пускати до нього й хлопчика... Нарешті сусіди примусили вбити ведмедя. Каже батько про це хлопчикові і призначає забити його вранці. Забувся хлопчик, що ведмідь уже відвик від нього, у ночі підвівся з ліжка, притаївши дух, виліз у вікно на свій дитячий подвиг; шепочучи ласкаві слова сміливо підійшов до свого приятеля, попестив його, відстібнув гачок із нашійника, утік знов у ліжку і радісно заснув, пишаючись тим, що не дав лихим людям вбити того, кого колись, знайшовши в лісі, знехотя віддав у неволю. А на другий день ранком хлопчик поширеними зіньками дивився не довіряючи собі: перед ним уже без ланцюга, не тямлячи, що він давно визволений героїчним маленьким другом, по тій же вузькій стежці кружив ведмідь. І защеміло серце у хлопчика.

Ото виразна алегорія! Це вже дійсно, що не ланцюги, але невольнича свідомість родить людину невольником. Ланцюги з нашого народу упали, але свідомість... свідомість сунеться по давньому кругу. Невольничу свідомість народу повинна визволити школа, народний учитель! І коли б мене спитали, як висловити одразу і до кінця всі завдання школи і освіти, всі перспективи нової школи, я сказав би: «Завдання школи – прояснити, зробити вільною, організувати дитячу свідомість». Організація свідомості – оце й усе. Усе останнє лише спосіб до цього. Організована, вільна свідомість веде до самодіяльності дитини і досягається не шкільними планами, не устроєм школи, але методом викладу. Голова англійської шкільної комісії відомий Брайс у 1894 році так і заявив: «Майбутність прогресу збудується на поліпшенні методів, що викликають самодіяльність учнів». Що школа своїм методом організує свідомість народу і робить його з невольного вільним, завжди розуміли всі уряди. Деякі дослідники школи стверджують, що тим-то саме уряди й не давали народу школи, або давали її нещиро. А. Лезан аргументує це так: «Кожна розумно-вільна людина з'являється агентом дійсного прогресу, і цебто кожен крок вперед по шляху до розв'язання проблеми виховання – є крок назад для тих, що удержують владу. Громадянські, як і релігійні, установи звичайно з'являються природними підпорами поневолення розуму й сумління людей. Виховання це – визволення. Уряд же це – підлягання авторитету. Урядове виховання визначає замирення між вільністю і неволею, або вірніше – вічне збереження неволі, нібито роблячи уступки волі. Ці уступки, хоча би й химерні, мають проте велике значення, бо кожна з них, оскільки вона вселяється острахом, з'являється кроком вперед по шляху визволення... Французька

контрреволюційна буржуазія, що вийшла з революції, зробила зі свого погляду капітальну необачність, дозволивши обов'язкове, безплатне навчання. Визнання республіки й загального виборчого права – ніщо в порівнянні з цією уступкою. Керуючий клас чудово доказав, що й у республіці можна керувати зовсім також, як і в монархіях. Він переконався, що так зване загальне виборче право – безпечне знаряддя в досвідчених і неоглядних руках: народ з'являється тут не більш як вимуштруваною твариною. Але залишити в головах пригноблених ніби то щілину, крізь яку може пройти світло істини – яка необачність! Її вселили острахом.

Мався замір дати загальне безплатне навчання тільки по назві, доказом чого з'являється те, що через 20 років із часу впровадження обов'язкового навчання, – кількість неписьменних була ще досить велика. Але воно було прийнято в принципі. Зачинені двері трохи відчинилися. Тепер пізно! Ці двері вже не можна зачинити; крізь них вже стало проходити світло, яке принесе з собою новий соціальний світ на зміну теперішньому».

Справа однак стоїть гірше, ніж те здається Лезанові. Шкіл з гарними методами навчання не в силах були дати навіть ті, що бажали цього, через те, що не уміли цього зробити. Організувати вільної свідомості не можна було тією школою пам'яті, повторення чужих слів, пояснення на віру, яка існує й досі. Пам'ять дитини свіжа, нею зловживають: примушують дитину виучувати на пам'ять, навчають формулам, міркуванням, що нічого не кажуть його розуму, силоміць упихають їх в голову, докучають і примушують держати в пам'яті – що? – слова, нічого більш, як слова! Коли навчання вираховано на пам'ять учня, коли в його, як у вазу, можна накладати пасивно, без участі його самодіяльності, висновки знання – відкрилась можливість поспішати з наданням цього знання. Від цього скрізь в школах запанувала турбація, негайність, метушня. На всьому світі немає другого місця, де менш, ніж в школі, дається спроможність зосередитись, зібратись з думками. Замість того в школі панує тепер безупинне намагання підганяти, штовхати вперед усіх і кожного. Сто років тому в школах вивчали тільки стародавні мови і більш нічого, спокійно, тихомирно, іноді з зупинкою й спочинком. Часу вистачало, ніщо не вадило зупинитись зайву годину на розгляді того чи іншого явища.

Нині в нас за плечима не тільки стародавні мови, а й географія, історія, математика й фізика, природознавство, нові мови і т. ін. А здобуток такий: у нас ні на що ніколи не вистачає часу. Як грізна мара, за нами увесь час стоїть лекція, яку треба спорядити, за лекцією іспит. Необхідно, щоб учень був готовий до визначеного строку, готовий давати на кожні питання відповіді не замислюючись; хто найшвидше й найзручніше встигає в цьому, той перший

учень. Хто ж мусить ще помислити і зміркувати, той, очевидячки, не готовий, і його «загальна освіта» сумнівна й з прогалиною. Наслідком з'являється напівосвіта, те сумне становище, коли душа прийняла занадто багато сирового матеріалу, немає сили переробити його і скласти собі ясні уяви про всі значні питання. Якщо постійними іспитами і репетиціями ще перешкоджувати природному процесу оздоровлення шляхом забування зайвого, неперевареного матеріалу, то сумним наслідком з'являється заморочення і щось на зразок паралічу сил розуму. Юнак тільки механічно, по пам'яті, відповідає на всі питання, весь його обов'язок перевертається на пусте виучування. Подумати, зміркувати – здається йому чимось ненормальним, охота відповісти одразу – досконалістю (Паульсен, Освітня школа майбутнього).

Все це пригнічує й розслабляє індивідуальність, укидає її в забарливе становище неволі, тієї невольничої свідомості, якої не прояснює ніяка зовнішня воля.

Але чим тут може допомогти метод навчання?

4.

Одні з найперших кроків до підвищення громадської цінності людини – його вільної індивідуальності, його волі, його ясної та самостійної думки, організованої свідомості – мають місце ще в школі. Але задля цього школа повинна вжити багато заходів особливо щодо методів навчання.

З цими методами, які організовують самодіяльність учня, ми незнайомі, а через те школа не дбає про індивідуалізацію методів – одно слово, школа перетворюється у фабрику гуртового краму, тимчасом як вона повинна бути художньою майстернею вироблення найцінніших продуктів. Щоб зробитися такою, вона і в методах викладання повинна стати на шлях функціональної концепції навчання. На прапорі давнішої догматичної концепції було написано гасло, якому принесено без ліку жертв – знати. Знати, учні повинні якомога більше знати, засвоїти пам'яттю. З цього й грізний, вічно ненажерливий молох школи – засвоєння матеріалу. У такій школі і вчителя, і учня цікавив результат, наслідок, тобто основа не тільки сумнівна взагалі, але й пасивна, статична. Нова ж концепція виходить, як сказано вище, із самостійної праці самого учня, з високої розцінки в дитині вольового елемента, що організує свідомість, а через те виставляє гасло – думати. Не знати, а думати. Звідси бачимо, що школа повинна не стільки дати певний круг знань, скільки збільшити загальну психічну працездатність дитини, утворити на цім ґрунті вільну розвинену особу, індивідуальність.

Отже, справа не в засвоєнні учнем матеріалу, але в розвитку його сил, у техніці розумової праці дитини, у постановці розуму дитини, в організації її

думання. Через те цю нову школу цікавить не наслідок, але процес, яким шляхом цей наслідок здобуто, тобто не пасивна, але активна основа, не статика, але динаміка.

З цього ґрунтовного протиставлення старого й нового погляду на завдання школи зрозуміла цінність того методу викладання, який обирає учитель.

Методу – ми шукаємо активного. Спробуємо конкретно з'ясувати його вимоги і єство.

Поруч із позитивною характеристикою цього методу спинимося також і на тих прийомах практики викладання, котрі серед нас найбільше набули права громадянства, але викликають сумніви, бо з очевидністю перешкоджають активності учня і являються пережитком тієї школи, яка наслідок, а не «процес» вважала за своє найвище завдання.

І тут перш за все потрібно буде зробити перегляд питання про питально-відповідальну («вопросоответную») форму викладання, про катехизацію і взагалі про роль питань учителя при з'ясуванні уроку. Наші підручники методики ретельно творили і утворили в школі культ питання. На уроках питання сипляться, немов із «рога достатків». Багато ревізорів і начальство щиро радіють, бачучи в класі жвавість. Вони не хочуть заважати того, що жвавість учнів, яких хлескають питаннями, нагадує картонних клоунів, що так само жваво і бадьоро дригають ногами й руками, коли стороння рука посмикає за ниточку.

Щоб наблизитись до цієї методичної проблеми, яку висунуто кілька років тому, головним чином, гаудизм, візьмемо який-небудь найелементарніший і схематичний випадок ознайомлення дитини з чимось новим, хоч би приклад Джеймса, коли дитина, побачивши вперше померанець (апельсин), називає його м'ячиком.

Перша можливість укладання уроку. Учитель приносить в клас померанець. Діти раніше померанця не бачили, але бачили м'ячик. Учитель: «Як вам здається, що це таке?» Підказки в питанні, здається, немає. Діти не знають, шукають, дізнаються. Дізнавшись, вони йдуть далі, звертають, приміром, увагу на яскравість кольору, і з цього вони роблять висновок про гаряче сонце півдня і т. д. і т. д. А проте активності не було в такому уроці, навіть свої висновки діти робили пасивно, комбінували матеріал, котрий був для їхньої свідомості, немов чужий. А все через те, що в цьому уроці зникла емоційна, чуттєва «окрашенность», без якої нема справжньої активності. Емоційної ж «окрашенности» не могло бути через те, що головний для цього момент було упущено. Своїм першим питанням, постановкою проблеми уроку вчитель дітей примусив заспокоїтись, тимчасом як думка їхня ось-ось

починала збуджуватись, коли вони були готові схвилюватися. То правда, схвилюватись від неправильного розуміння показаного предмета, який вони вважали за м'яч, але ж схвилюватись і активно збагатити дальший ряд думок і переживань. І без питання учителя фальшиву вихідну точку збудженої вже течії думок учні зрозуміли б і виправили при ближчому ознайомленні з предметом, але за цей протяг часу все нове питання уроку (плід, а не м'яч) так би зрослося з переживанням дітей, що стало б неodrивним кільцем їхнього власного процесу, що надто далеко уже зайшов.

Питання вчителя, котре попередило висловлення (а може й питання) самих дітей, примусило пригаснути все це вогнище, що готове було ясно розгорітись, і обернуло дитяче «я» з вогнища у вазу, яку зі своїх рук виповняє плодами учитель.

Першим своїм питанням учитель наперед означив найголовніший, початковий ступінь уроку, найголовніший через те, що найбільше праці, самостійності, а значить і активності, творчості діти можуть виявити у виборі тієї площі, основи (м'яч чи плід), на якій будується весь урок. Дальший же рух думки учнів у межах уже вибраної площі (основи) у значній мірі, коли не цілком, означається самими межами, має характер висновку і не вимагає напруження активних сил дитини. І тому вирішальне значення для активності має те, хто, учитель чи учень вибирає площу уроку. Тим часом учитель своїм першим питанням зразу означає площу уроку, у якій повинна проходити вся праця уроку, і тим попереджає, що мова буде не про ознайомлення з подробицями і різними особливостями того, що діти вже знають, вважаючи, хоч і помилково, за м'яч, а про означення якогось невідомого предмета, тобто про те, що учні й не підозрювали.

У них не було сумніву, нічим і учитель не пробував вкинути його, отже, від учнів не було й питання, і вони через це зі своєї ініціативи ні про що не спитали б. Питання, проблему накинув їм учитель. Про яку емоціональну окраску тут може йти мова? А без цього сонця класної праці все мертво, активності – не тієї хапливої й зовнішньої, яка утворюється питаннями учня, а внутрішньої, глибокої – немає. Учні бачили й хотіли іншого, а їх питають: «Що це таке?». Природна їхня «установка» міняється, і не ними, а учителем і через невідомі для них мотиви, бо вони й далі гадають, що перед ними м'яч. Наскільки це шкодить – про це скаже нам роль і значення, яке має, на погляд сьогочасної психології, так звана «установка» у процесі думання. Таким чином, при зазначеній нами першій можливості ведення уроку, тобто при постановці проблеми уроку вчителем, 1) сторонньою рукою порушується особиста установка учня, і розпочатий процес думки гине марно; 2) найголовніше, площу, у якій треба потім

рухатись (працювати) учневі, дає учитель; 3) учень рухається по площі, що накинуто йому, не гадаючи про існування інших площ і про відношення між цією й іншими.

Друга можливість укладання уроку. Учитель мовчки показує померанця. Учні відносять предмет до відомої вже їм групи «м'ячики» і готові заспокоїтись. Учитель, трохи піднявши, випускає померанець із рук. Від м'яча, мов би чути інший звук – і думка учня стурбувалась. Учитель одриває шматочок шкірки померанця. Стривожена думка учня остаточно вирішила, що це не м'яч, що віднесення зроблено помилково, а через те, що для віднесення до чогось іншого учень не має матеріалу, або ж він не насмілиться це зробити, він (а не учитель) питає: «Що ж це?». Йому, що немов загубив себе в новому предметі, тяжко хочеться не стерятися, перемогти предмет, віднести його до відомого і заспокоїтись. Він увесь напружується – і в цьому таємниця активності й творчості. І він користується природним правом питання, щоб знайти собі поміч.

У цьому випадку учні спитали, вони спитають і далі (звідки привозять померанці та ін.). Хай шукають відповіді, вони хочуть шукати: це проблема їхня власна. Та коли навіть на питання відповідь учитель і він же пояснить далі – самодіяльність дітей буде забезпечена, бо головний активний процес уроку вони зробили і закінчили: він виявився в питанні, яке і є означення площі всього уроку. Учні самі, шляхом своєї помилки, дійшли до того, що їм захотілося говорити про новий предмет, а не про м'яч. Їхня площа була – м'ячик, і вони по ній хотіли рухатися – міркувати щодо кольору, розмалювання, пружинності, великості – отже, і здатності цього м'яча для гри. Хай ідуть по цій вибраній ними площі. Перші ступні... і нема пружинності, не той звук. Площа зникає. Мило? Окраса з каміння? Треба змінити кілька площ, та кожного разу через якісь певні мотиви, щоб спинитися на справжній і відповісти на цілу низку питань: де росте? яке на смак і т. д.? Необхідність змінити кілька площ після себе лишить знання, що новий предмет пізнання одними своїми ознаками – а саме такими-то – належить до одних площ, а цілісністю всіх ознак – до іншої. Рух думки учнів відбувся тут самостійно: вони спостерігали, вони не віднесли (до площі), вони спитали. Через те інша емоційна окраска всього дальшого, інша активність. Отже, у цьому другому випадку ведення уроку 1) «установка» учня не порушується вчителем, 2) найголовніше в уроці – площу вибирає сам учень, 3) самостійно шукаючи площу, учень розбирається у відносинах нового факту знання до різних площ і у взаємовідношенні площ між собою. Груба й навмисне елементарна схема, що я накреслив, у складніших випадках передавання умозорних (абстрактних) знань матиме різноманітні й

тонкі форми, де від уміння учителя залежатиме вирішення важкого завдання – привести учнів до самостійної «постановки» проблеми уроку. Але й ця схема відкриває небезпеку питання на уроці і дає змогу так формулювати наш перший пункт обвинувачення: постановка проблеми учителем в самому початку нищить ініціативу учня, його емоцію і відбирає у нього можливість контролювати правильність процесу думання.

Справді, проблема (площа) установлює ціль думки, а ціль контролює процес думання на уроці. І коли установлення цілі не відбувається активно й самостійно, тоді ми позбавляємо дитину можливості самоконтролю. Таким чином, питаючи учнів і ждучи після цього від них самостійної праці, учитель робить так само, як би робив ватажок війська, котрий спершу загадує обеззброїти своїх козаків, а потім битися з ворогом. Становище таких учнів під час розумової праці в класі подібне до становища певності, переживань і вчинків дітей, котрим би зав'язали очі і потім ззаду підштовхували до цілі, до якої їм байдуже, і при тому ще хотіли б, щоб вони щасливо уникали перешкод.

Після всього, що ми сказали про роль питання в активному викладанні, особливо першого питання, який установлює тему уроку, методично правильний урок нам уявляється, як драма, розв'язка котрої повинна піти по шляху рівночинної («равнодействующей») двох сил: тієї проблеми, того замислу, з яким, як із завданням прийшов учитель на урок, і тієї готовності, з якої піде назустріч проблемі свобідна воля учня, котрий або має нахил прийняти проблему, або в розумінні її дає своєрідну одміну. І що більш життєвий буде метод і прийоми учителя, тим дужча буде готовність учня вільно зблизитись і навіть злитися з наміром учителя. Звідси висновок: добре, активне викладання в дійсності є ніщо інше, як невпинна боротьба на уроці за тему між учителем і учнем.

Але цим не вичерпуються сумніви відносно шкільного питання.

Другий пункт обвинувачення міститься в тому, що навіть в питанні, з розвагою поставленім, може бути підказ. Адже логічна властивість питання міститься в тому, що воно є незакінчена гадка («неполное суждение»), яка з'єднана з вимогою означити те, що навмисне сховано. Означити це легко і відбувається пасивно. Настільки обережні педагоги бояться натяку навіть на підказ, а значить, і на внушення, можна бачити по такому прикладу. На уроці перед очима дітей малюнок. Тут змальовано осінь у першій своїй порі – жовто-руді поля, на переднім місці дерево і поворот дороги. Малюнок із настроєм. Природа марніє. Чи переймуться учні цим настроєм, хоче довідатись учитель. «Що відчуваєте ви, коли дивитися на цей малюнок? Сумно вам чи весело?» Усі ці питання вдумливий педагог відкинув, бо вони

мали в собі або підказ, або внушіння, і, бажаючи знати справжню емоційну окраску переживань учня, знайшов інший вихід. Коли учні вдивилися в малюнок і стали висловлюватись, він запропонував їм уявити собі фігуру людини, яка підходить до дерева з-за повороту дороги, і найдокладніше змалювати йому цю фігуру. Діти, нічого не підозрюючи, кожний окремо, зробили це – і виявилось, маже без винятку, що це жінка в чорній кереї або чорній спідниці, з похилою головою, стомлена і т. д. і т. д., тобто учитель без питання одержав коштовну і безсумнівну щодо своєї самостійності і безпосередності відповідь, котра ясно доводить педагогові, що від малюнка загальне враження таке, як треба було сподіватись. Третє – питання – це «товчок», неприродний удар, тимчасом як учня повинна вести вперед сила природного ходу думок. Четверте – питання, хоч би навіть не сполучене з негаразд затаєною погрозою в голосі учителя або з гнівливим викликом, є надто дужий побудник, шкода від якого збільшується ще тим, що він притупляє природні й корисні зворушення в роботі думки, які містяться в самому матеріалі навчання, а не в питанні вчителя. П'ятий пункт обвинувачення проти питання такий: зловживаючи питанням, школа примушує дітей забути, що й вони можуть робити запитання, а це пригнічує нахил до питань і в житті, виробляючи пасивну й недопитливу вдачу. Нарешті, шосте – питання з уст особи, яка знає те, про що питає у незнаючого – це виключно шкільна форма. У житті хто знає, той ніколи не питає.

Зазначені шість пунктів не вичерпнуть усього списку обвинувачень, але вони досить яскраво виявляють вимоги, які треба поставити школі: зробити так, щоб частіше питав учень. Коли можна обійтися без питання (при поясненні уроку), треба зменшити течію питань, від чого думка впадає в «якийсь тривожний сон», треба не ставити питання в тих випадках, коли це явно призводить до пасивності учнів. Одне слово – для користі активності учнів неодмінно треба питання про питання поставити під питання. І навіть – під велике. Тоді навчання краще буде виховувати.

Перегляд ролі питання учителя приведе нас до загальнішого питання – до перегляду ролі вчителя на уроці. Все більше число прихильників і оборонців здобуває той погляд, що енергія учителя під час уроку повинна знайти собі інші форми виявлення, на вигляд менш помітні, але глибші й тонкіші. Він значно більше повинен мовчати, дозволивши самим учням розробляти хід уроку, зменшуючи свою участь до мінімуму і навмисне іноді ухиляючись від вичерпуючих пояснень, щоб утворити в учнях настрій шукання, допитливість думки. Порівнюючи давно і в Західній Європі, і в Англії було висловлено думку (тільки за останній час, та й то найбільш

у викладанні фізики, природничих наук та географії набирає вона конкретних форм), що «найкращий шлях» (Генрі Армстронг) придбання знань, найкращий метод, який тільки може вибрати кожна окрема людина – цей той шлях досліду, по якому йшли за минулих часів цілі раси; що метод навчання, котрий наближається до методів дослідження, повинен вважатися найкращим через те, що він не задовольняється тільки викладанням істин, які самі по собі непожиточні і нежиттєві, а доходить до самого коріння, з якого вони вирости. «Цей метод ставить учня на становище дослідника і дає змогу знаходити наукові факти, замість того, щоб тільки про них чути. Тільки небагато людей вважають, що винаходи складають долю не самих тільки дослідників внутрішньої Африки, полярних країн і ще якихось незнаних див природи, і що здатність до винаходів – це божественний дарунок, котрим володіє кожний, і котрим можна користуватись і в щоденному житті, і що через те важно, щоб нас було навчено правилам тієї гри, яку проводять дослідники, і щоб ми добре уміли таку гру грати».

Цю ідею треба перенести й на інші предмети викладання, навіть на такі, здавалось би, невідхожі, як історія, пояснююче читання, бо це найприродніший для дитини шлях. Дитина, виходячи з даних вихідних точок навіть казки, тобто такого цілого, біг частин якого не піддається логічному розумінню, має нахил будувати ціле. І коли дати йому попереду збудувати це своє ціле, а потім переказати або прочитати казку, як її надруковано, то точки однаковості будуть і моментами найвищої радості творчості, радості осягнення. Творчість, вільна без примусу праця і радість від мрії, яка справдилася – хіба не в цьому запас активності на все життя? Мати Гете свідчить, що вона «оповідала, а син взоривши в мене свої чорні очі, слухав, і коли доля якогось із його казкових улюбленців не відповідала його сподіванням, він був незадоволений, жили на його скронях (висках) напружувались, і він ковтав сльози, іноді перериваючи оповідання: “але ж, мамо, королівна не вийде заміж за бридкого кравця, навіть коли він уб’є велетня”. Коли через пізній час оповідання не закінчувалось, то я була впевнена, що він буде робити різні здогадки про те, що буде далі, і треба було поглянути, з яким ентузіазмом слухав син, як очі його сяяли захопленням, коли його здогади справджувались». Пристосувати цю сторінку правдивого запису дитячих переживань до ведення уроку, дати товчок (стимул) думці учнів до здогадів, утримати їх у межах правдоподібності або логіки (у залежності від характеру предмета) і утворити працею учнів те ціле, що потім буде в книжці або в оповіданні вчителя – це і буде забезпечення активності викладання, метод, що часто змішують з евристичним. Правильніше назвати його генетичним. При здійсненні такого викладання хід

уроку схематично можна накреслити в таких рисах: висловлено (Гаудіг) умову, з якої треба виходити, точно означена ціль. Учень А робить перший крок до цієї цілі, учень Б вважає цей крок правильним і робить другий, учень В третьою думкою відходить у бік від теми, Г вертається на ранішу дорогу – і таким чином у постійному шуканні знаходиться ціль. «Тут спільна праця поділена між класом, але кожний окремо вчиться думкою наближатися до цілі. У цьому й міститься найбільша умілість, якої може навчити викладання». На цей метод навела мене і таємниця успіху серед учнів Пінкертона, з його зразковим знанням дитячої психології і уподобань, що використовує якраз генетичний метод.

Такий природний активний метод викладання важкий для вчителя, але з педагогічного погляду найцінніший. Що більше тут відходить учитель на задній план, то краще. Коли б він міг зовсім промовчати урок – було б найкраще. Його ідеал у цьому напрямі – з кожним днем ставати все більш і більш зайвим для учня.

У тісному зв'язку з активністю й виховуючим значенням навчання є і останнє питання, на яким я хотів би спинитися – наочність викладання. Успіх цього принципу зрозумілий, як реакція проти вербалізму, що заповонив був школу. Але помічаються ознаки реакції і проти «епідемії наочності», котру обвинувачують у тім, що вона – причина переситу і байдужості в середніх класах. Установлена атіологія хворості – брак асиміляції. Наслідок – відсутність продуктивності на уроці. Шукання кращих педагогів простують до такого розуміння наочності, котра б здійснювалась і при відсутності наочних приладів. На заміну наочності сприймань («восприятий») іде наочність уявлень («представлений»), коли дійсність концентрується в оживляючих споминах.

Мова знову-таки не про знищення наочних засобів, а про крок до дальшого, не тільки зовнішнього, але поглибленого розуміння наочності.

Таким чином, до останніх років у нашій школі не віддано було більшої уроки активності – дорожили наслідком і панувало знання, що заважає методу, питання, що заважають відповідаючому, малюнки й моделі, що заважають наглядності, і як неодмінні супутники «наслідка» – бали («отметки»), котрі обертають педагогічні ради в засідання якихось статистичних бюро, нагороди, іспити, права школи.

Цьому повинен настати кінець. І що скоріше, тим краще. «Не можна ж справді до такої міри діти химерами, – казав 10 років тому той же Лезан, – щоб уявляти, що теперішньому ладові судилося тягтися без кінця. Зо всіх боків з'являються в ньому хиби, звідусіль чути тріщання. Певно, під впливом економічної кризи рано чи пізно станеться і остаточна руїна і, в залежності

від того, чи ця подія виникне перед людськими масами неосвіченими, слабовільними, безопірними проти стороннього впливу, чи навпаки – перед населенням непохитним, приготованим вихованням до боротьби за життя – характер подій буде цілком інший. У другому випадку перехід від одного становища в інше може відбутися мирно або майже мирно. Коли ж ні – настане час таких жорсткостей, про які минулі часи не дають нам ані найменшого уявлення». Так багато, виявляється, залежить від того, рабська чи вільна буде свідомість народна.

Всі тільки що зазначені зміни щодо засобів навчання вимагають радикальної зміни шкільного строю: організація свідомості може бути забезпечена лише особливою організацією школи. І ця нова школа ставить собі цілком інакше завдання: вона повинна взяти на себе не навчання, а виховання розуму дитини.

А це власне і є не що інше, як та школа, що в останні часи зветься «трудовою» в протилежність старій «книжній». Книжка в ній відсунута навчанням дійсності.

Справді, під трудовою школою розуміють не стільки заведення особливих ремісних чи то сільськогосподарських дисциплін, що гарно впливають на здоров'я, на розвиток рук та очей; навіть не стільки певні наочні засоби, коли діти за допомогою гри, драматизації, малювання, ліпки, гуртової праці і т. і. з більшою інтенсивністю схоплюють новий матеріал, але взагалі творчість, самостійну, напружену думку учня, який добуває знання, хоч би для цього і не було використано ні малюнка, ні діяльності рук або очей. Трудова школа вимагає не нових дисциплін, а нового принципу, яким повинні пройнятися усі дисципліни. Коли замість принципу вивчення, пам'яті, висувається принцип переробки матеріалу учнем – уже маємо трудову школу. А цей принцип і є те, що ми на початку (див. № 4 «В.У.Ш.») назвали функціональною концепцією навчання. І ми бачили, що такої школи не можна утворити при сучасній організації, сучасних шкільних планах та методах навчання, що для цього треба захитати шкільні основи, визнати нові догмати виховання та навчання, тобто нову школу дасть нам не реформа, а ціла шкільна реформація.

Тоді школа радості стане радістю дитячого життя, тобто великою силою. Така післяреформаційна школа дійсно буде корисною для демократії, дійсно увільнить людей від самої ганебної неволі, неволі духа, від втоми, реакції.

Без високо поставленої школи небезпека реакції була і буде існувати. Про це з тривогою так говорить один з представників демократії: «тріумф

демократії віщує людськості блискучу будуччину, але, як на цьому особливо наполягав Джон Стюарт Міль, лише при певних умовах».

Говорячи так, ця велика людина мала на меті, що демократія повинна уникати помилок, котрі криються немовбито в самій її природі і, між іншим, виходять із рівності. Бо рівність є джерелом двох напрямів: один веде людей до незалежності і може довести навіть до анархії; другий – шляхом більш довгим і таємним, але вірніше, веде їх до становища підвладних. Народи уже легко бачать перший із цих напрямів і борються з ним, але в ці часи вони можуть підпасти під владу другого.

Отже, демократія повинна бути обережною! І на сторожі повороту до реакції повинна стояти дійсна школа. «Відсіля один висновок: необхідно виховувати народ і давати йому освіту, як би це не було важко, хоч би навіть це на деякий час припинило розвиток культури в другому напрямку, тобто ціною припинення її поступу вверх. Найголовнішим національним завданням є поширювати культуру серед низів, вливати її туди... Коли б мене в цей час запитали, що, на мій погляд, більш бажано мати: академію наук чи сто народних шкіл, – я без вагання вибрав би останні. Світу, якомога більше світу народів!»

Так от треба голосно закликати до боротьби за школу. Аби перемогти, необхідна велика праця, організація і твердість – такий був голос учительства при першій після революції зустрічі з міністром освіти в Петрограді. І воно ще додало: «з шкіл повиносили портрети старої влади, але в них ще залишилась стара учебно-адміністративна династія, і ми говоримо: проведіть школу через революцію, аби завтра, або через рік, або через п'ять школа не стала джерелом реставрації та легітизму... Бійтесь шкільної Вандеї!» Так! Але така революція скине лише зовнішні ланцюги адміністративної династії! Треба йти глибше в боротьбі за школу. Потрібна не революція, або краще сказати, не тільки революція, але реформація.

Київ, 1918.

Музиченко О. Ф. Реформа школи чи шкільна реформація? / О. Музиченко // Вільна укр. шк. – 1918–1919. – № 4. – С. 201–207; № 6–7. – С. 1–10.

О. Ф. Музиченко

Питання про єдину школу на Україні^{47, *}

Українському вчителювству необхідно зайняти певну позицію щодо розв'язання питання про єдину школу. Це питання нове не тільки у нас, і через це його можна розв'язувати різними шляхами, бо воно ще не має традиції.

Моя мета зазначити коротенько лише ті пункти організації єдиної школи, які викликають суперечки, і дати вам об'єктивний матеріал для обговорення цих пунктів.

1. Перш за все треба констатувати, що ні у Франції, ні в Німеччині, ні в Англії, навіть у більшості штатів Америки єдиної школи немає, її тільки бажають мати, і більш за все в Німеччині. Створено єдину школу головним чином в дуже невеличких, але висококультурних державах, як-то: Данія, Швеція, Норвегія, – де легше забезпечити одноманітність школи та її організацію. Отже, єдиної школи немає якраз у тих народів, що більш нам відомі щодо їх шкільної організації.

2. Справедливе розв'язання справи робиться більш складним для нас ще через те, що єдина школа залишиться тільки на папері, коли не буде обов'язковою і навіть безплатною освіти. Якщо навчання не буде обов'язковим, деякі верстви населення захочуть задовольнити інтереси своїх дітей поза межами єдиної школи. А справа про загальне, обов'язкове і безплатне навчання у нас стоїть на черзі, однак й досі не розв'язане.

3. Ми не можемо навіть остаточно вирішити, що ж саме треба розуміти під єдиною школою.

а. Ціла низка видатних діячів народної освіти в розумінні єдиної школи виходять з принципу здібності дитини, її талановитості: якщо кожній дитині відкривається вільний шлях без перерви йти вище й вище за ступенями навчання – це і буде єдина школа, тобто така, хоч і неоднакова за своєю організацією школа, яка забезпечує всім без винятку верствам населення можливість переходити з одного типу школи до другого в залежності тільки від інтересу, здібності, талановитості та бажання до навчання того чи іншого учня.

⁴⁷ Конспект доповіді, прочитаної на 2-му Делегатському з'їздові Всеукраїнської Учительської Спілки.

* Автор здійснив порівняльний аналіз ідей вітчизняних і закордонних педагогів про суть єдиної школи для розроблення українського проєкту.

б. Інші педагоги в основу єдиної школи кладуть принцип організації школи: на їх думку, єдина школа – це одна, ґрунтовно поставлена 12-річна реальна школа, для всіх однакова, яка веде до університету.

в. Треті об'єднують перший і другий принципи і розуміють під єдиною школою таку, яка єдина за правами (краще – за відсутності прав), за своєю доступністю, за обов'язковістю для дітей усіх верств населення, одна за організацією та програмою для всіх дітей, але тільки на першому ступені навчання, а далі дає простір індивідуальності дитини, тобто різноманітна (біфуркована, з варіантами) у вищих класах.

Така школа не може мати сучасного поділу на нижчу, середню та вищу – вона вся народна. Поділ її буде інший, який залежить не від зовнішньої організації (вона буде єдина), а від психології дитини, а саме: 1) підготовка до вивчення і 2) вивчення. На першому ступені, який охоплює 3, 4 чи 5 років, без системи треба лише збудувати цікавість дитини до реальних, конкретних речей, штовхати її до самостійних винаходів у дійсному оточенні тих чи інших сторін цього оточення. Таким шляхом можна без зусилля й нудьги зібрати в голові дитини багато корисних і цінних знань. А систематичне навчання з 11–12 років аж до закінчення університету і буде другим ступенем.

Стара школа була настільки непристосована у своїх ступенях, що поки учень проходив нижчу або сільську двокласову школу, він переростав і не приймався до першого класу середньої школи, а в другий чи третій клас не міг потрапити, бо не знав чужих мов, хоч би був дуже талановитий. Нова організація єдиної школи цілком пристосована до безупинного простування дитини до кінця освіти. Це простування здійснюється трьома шляхами. Перший: всі діти проходять 7-річну загальну обов'язкову школу, а далі існує 5-річна реальна школа (всього 12 років), яка і веде до університету. Другий: Америка виробила інший тип – 8 обов'язкових років, а далі 4 (всього 12 років), що ведуть до вищої освіти. У цій 4-річній школі учні мають право такого широкого вибору предметів, як ніде, отже, під одним дахом діти мають можливість здобути або класичану, або реальну, або неофілологічну, або комерційну та іншу освіту. Третій: у Німеччині вироблено такий проєкт: 6 років обов'язкова для усіх одна основа, а потім хто не хоче вчитись, має ще два роки обов'язкового навчання, а хто хоче, ті, залежно від бажання та здібності, розходяться по різних варіантах шкіл, що однаково ведуть до університету: класичному, реальному, економічному, математичному, неофілологічному. Другий і третій шляхи відрізняються тільки тим, що одна й та сама мета досягається в другому (Америка) принципом вільного і дуже індивідуалізованого вибору предметів навчання, а в третьому (Німеччина) –

принципом різних варіантів, різних окремих шкіл, які однак, задовольняючи індивідуальність дітей, усі ведуть до вищої освіти і таким чином сприяють здійсненню єдиної школи.

Цікаво, що у зв'язку з цим проєктом особливе обурення проти себе викликають так звані підготовчі класи, що існують при середніх школах або як окремі інституції. Народ вимагає скасування підготовчих класів, щоб усі діти, незалежно від верств, з яких виходять їхні батьки, проходили одну й ту саму елементарну школу. Тоді не так гостро стане й питання про класові відмінності. Але щоб в загальну елементарну школу всі з охотою, як то бачимо в Америці, віддавали своїх дітей, ця школа повинна бути світлою, гігієнічною, з добрими вчителями і методами навчання. А такою доброю вона буде тоді, коли буде обов'язковою для дітей усіх верств населення. Інакше вона так і зостанеться «народною», тобто простонародною, для бідних.

Якби ми захотіли використати німецький проєкт і рахувалися з українською дійсністю, що з'ясувалася на вчительських з'їздах, то дитина повинна була б починати навчання у 7 років, далі вчитись 6 років в обов'язковій школі, далі 5–6 років у необов'язковій, яка веде до університету. Хто закінчить тільки обов'язкову школу, тим буде 13 років від роду, і їм треба забезпечити систематичну й добре організовану позашкільну освіту. Цей проєкт має два ступені – 6 р. + 5–6 р. = 11–12 років навчання. На запитання, чи не все одно, скільки ступенів має єдина школа, треба відповісти, що далеко не все одно. Психологічні та педагогічні принципи однаково вимагають від освіти, з одного боку, закінченості, з другого – наступності. Закінченість вимагає такого опрацювання матеріалу навчання, такого будування даху над матеріалами цього ступеня, який непотрібний для наступності курсів навчання. Отже, чим менше ступенів, тим краще, бо на закінчення курсу наприкінці ступеня втрачається марно енергія тих учнів, що йдуть далі у вищій ступінь: для них необхідна тільки наступність.

Якщо ми захочемо використати сучасну організацію освіти на Україні, тобто існування нижчої та вищої початкової школи і середньої, тоді треба зупинитися на трьох ступенях єдиної школи: 1-й ступінь – 4 роки навчання, 2-й ступінь – 3 роки та 3-й ступінь – 4 роки, всього $4 + 3 + 4 = 11$ років навчання, з яких перший ступінь або два перших, тобто 7 років – обов'язкові.

Щоб практично перевести в життя єдину школу, треба насамперед негайно виробити і спочатку 1919–1920 р. ввести програму-мінімум для усіх трьох ступенів, і для цього твердо стати на ґрунт справжнього мінімуму, рішуче порвати з тою традицією, що в кількості знань бачила мету загальної освіти. У зв'язку з програмою треба вирішити й питання про час, з якого

закінчується пропедевтичний курс навчання та починається систематичний, про час початку і обов'язковість чужих мов, а також про можливі варіанти протягом третього ступеня. Формула питання про чужі мови така: чи обов'язкові вони взагалі, яка саме обов'язкова, чи вистачить 4 роки, якщо починати чужу мову тільки на 3-му ступені, і чи не порушиться принцип єдиної школи, якщо ввести мови на 2-му ступені, але тільки для тих дітей, які не хочуть обмежитися двома ступенями навчання.

4. Проблема єдиної школи розв'язує питання також і професійної освіти. Досі ми весь час мали на увазі загальноосвітню школу, яка має своєю метою виховання дитини, а навчання є тільки засобом. У професійній освіті навпаки – навчання є метою школи, а не засобом.

Відношення між загальноосвітньою та професійною школою можна збудувати методом їх сполучення, а можна одну школу надбудувати над другою. Перший шлях дешевший, він скоріший, але не педагогічний, другий – потребує багато часу, дорожчий, але дає кращі практичні результати. Незручно змішувати ці два принципи, краще професійну освіту цілком відокремити – будувати її поверх загальноосвітньої школи на різних її ступенях. Тоді вибудується цікава система: кожний ступінь загальноосвітньої школи буде мати своїм продовженням відповідну одно- чи дворічну професійну школу. Хто, скажімо, закінчив перший ступінь (4 роки) загальної школи і хоче скоріше вийти в життя, той іде у відповідну професійну школу. Коли він через рік побачить, що дуже здатний до технічної роботи і захотів би закінчити вищу або найвищу професійну школу, тоді він повертається до другого ступеня загальної школи, яка доведе його до вищого ступеня технічної освіти. Але така система ускладнює справу з єдиною школою, бо щоб пристосувати таким чином одну освіту до другої, треба розрахувати, скільки на район, яких саме і де саме професійних шкіл треба заснувати, щоб задовольнити тих дітей, що закінчують загальну школу, а також взяти до уваги економічні вимоги місцевого населення, щоб використати місцеві умови. Через це треба рішуче сказати, що міністерство повинно виробити статистично обґрунтовану сітку, скласти і фінансовий і територіальний план організації шкіл, такий грандіозний план, що нагадує величезний проєкт Кондорсе за часів французької революції. Без цього загального плану будівля усяких шкіл, де прийдеться, призведе до того, що їх буде велика кількість, але без відповідної якості.

І от, коли справді ми матимемо мінімум матеріалу навчання, тоді школа буде справді виховальною, а виховальна є само собою й суто психологічною; а психологічна школа не може не брати матеріалу для навчання з рідного, оточуючого дитину життя, тобто буде національною

у високому розумінні цього слова, тобто єдиною внутрішньо, а не тільки за зовнішньою організацією.

Тоді і в нас⁴⁸ залунають великі лозунги: Вмерла школа для бідних! Народилась школа для народу! Вільний шлях до освіти усім талановитим та працьовитим!

Київ, 1919.

Музиченко О. Питання про єдину школу на Україні / О. Музиченко // Вільна укр. шк. – 1918–1919. – № 8–9. – С. 85–89.

О. Ф. Музиченко

До історії єдиної школи на Україні*

Ще та комісія з підготовки першого Українського Київського вчительського з'їзду, який відбувся в серпні 1917 року, розглянула питання про єдину школу. Вона заслухала доповіді своїх членів О. Ф. Музиченка та П. І. Холодного, першого – про теорії єдиної школи і стан її в Західній Європі та Америці, а другого – про розв'язання цього питання на Україні, і доручила їм разом обміркувати цю справу та доповісти з'їздові. Матеріали двох доповідей були об'єднані, і загальний план єдиної школи був прочитаний П. І. Холодним.

Одразу ж ним дуже зацікавився секретар освіти І. М. Стешенко, який взагалі поклав перші кроки будівлі нашої національної школи. Зайнятий складними тоді політичними справами, він на чолі робіт по єдиній школі поставив П. І. Холодного, який хотів перш за все виробити під власним головуванням плани навчання за окремими галузями знань, а потім звести всі роботи до купи. Для здійснення цього плану Холодний утворив комісії з розроблення програми навчання, які працювали весною і літом 1918 р. Ці програми виходили з уявлень, оточуючих дитину, і в остаточному вигляді були передані П. І. Холодному.

Проект єдиної школи одразу ж потяг за собою питання про всенародне (загальне) навчання. Для конкретного втілення його в життя за міністра К. В. Прокоповича була скликана комісія з представників усіх національностей, народних управ та педагогів. На чолі її став генеральний інструктор народного Міністерства О. Ф. Музиченко. Тоді ж був скликаний

⁴⁸ Див. Die deutsche Einheitsschule. I. Gews. 1917. Die Einheitsschule. M. Meger. 1917. Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden. G. Kerschesteiner. Цікаво також порівняти принципи єдиної школи з ідеями реформації народної школи в надрукованих до європейської війни проектах сучасних спартаківців К. Цеткіної та особливо Отто Рюле. *Авт.*

* Автор розкрив історію розроблення та зміст Проекту єдиної школи в Україні.

з'їзд представників губерніальних та міських управ всієї України, вироблена анкетна картка, з якою комісія звернулася 2 травня 1918 р. до повітових та міських народних управ. Гетьманщина та зміна міністерства на деякий час припинили роботу по єдиній школі. Міністр М. П. Василенко вважав зайвою ідею інструкторства при міністерстві, і робота О. Ф. Музиченка була ліквідована. Події гетьманщини та відставка П. І. Холодного знов гальмували справу, але ж при Директорії П. І. Холодний закінчив складний «Проект Єдиної школи на Україні».

Що стосується трудової школи, то в методах навчання вона цим проектом мала на увазі. Через це на деяких учительських та лекторських курсах літом 1918 р. читався окремий курс про єдину трудову школу. Проте за браком ознайомих учителів до цього питання рішуче не приступали.

Розділ перший Проекту об'єднує загальні положення та принципи будівництва нової школи на Україні.

Під єдиною розуміється нормальна з педагогічного погляду школа, через яку повинні проходити всі діти даного народу. Питання про єдину школу за Проектом є досить складним і має грані не тільки педагогічного характеру, а й соціального. Головний момент соціального значення полягає в тім, що школа обслуговуватиме всю громадськість: діти різних класів однаково проходитимуть її незалежно від соціального і всякого іншого становища їх батьків. Це не тільки згладжуватиме класові відмінності, а й дозволить використати найкращі сили нації незалежно від того, з яких верств вони виходять, і надасть нації монолітного характеру.

Головне завдання проєктованої школи полягає у вихованні дитини. Чим більше сторін дитячої душі охопить школа, тим краще. Досі школа на Україні ставила своїм завданням навчання дітей. Виховальні завдання розв'язувались ніби самі собою, після засвоєння дітьми шкільної премудрості. Тим, як вони розв'язувались, школа мало цікавилась. За Проектом наука в школі є тільки засобом до виховання. Поруч із наукою ставиться мистецтво, мораль, релігія і фізичні вправи. Кількості знань не варто надавати особливої ваги. Далекі ціннішим є те, як ці знання увійшли до дитячого розумового багажу. Дитина перш за все знатиме про життя своєї місцевості, свого краю, побачить його красу, знатиме про його скарби. На цій найбільш природній основі наростатиме всяке інше знання. Дитина, не цураючись свого, навчатиметься чужого.

Так збудована школа по своєму внутрішньому змістові буде і національною.

Навчання рідною мовою особливо важливе на першому і другому ступенях, і треба подбати, щоб кожен народ мав відповідну кількість цих

двох ступенів. На останньому ступені гострота цього питання зменшується, бо в ньому поширюється систематичне викладання наук, і чужа мова до якоїсь міри допустима на останньому ступені. Отже, звідси виходить, що перехід в останній ступінь із школи з рідною мовою викладання до іншої школи можна вважати можливим. Перехід після першого ступеня до другого можна допускати тільки в крайньому разі.

Щодо нових мов, то відповідно до Проекту, стоячи на ґрунті практичності, в першу чергу треба поставити мову російську. Це треба зробити з тих мотивів, що вивчити її українській дитині найлегше. Вивчення це можна починати на 4-му, навіть 8-му році першого ступеня.

Проект рахує, що діти починають вчитися в 7–8 років. Усього класів одинадцять: 1, 2, 3 і 4 становлять 1-й ступінь, 5, 6, 7 – 2-й ступінь, 8, 9, 10, 11 – 3-й ступінь.

Нормально перші 7 років треба було б зробити обов'язковими для всіх дітей держави, проте цього з економічних та традиційних причин зробити якийсь час ще не можна: ми звикли вже до поділу школи на початкову і вищу початкову; багатьох задовольняє тільки школа початкова, в селянському хазяйстві користуються працею малолітніх і далі початкової дітей не пускають. Отже, маємо чимало причин, які змушують цей поділ залишити і в єдиній школі. Цей поділ із педагогічних потреб не виникає, і життя його усуне або шляхом економічного розвитку краю, або через розвинення в свідомості людей потреби в більш широкому користуванні шкільним навчанням, або скоріше обома шляхами. Шкільна політика всіх організацій, які дбають про школу, повинна спрямовуватися так, щоб цей поділ не залишився довше, ніж до того примушує життя.

Існування поділу вимагає зробити його так, щоб він ділив семирічний цикл на частини, з котрих кожна мала б закінчений обсяг. Отже, перший поверх виводиться в 4 роки, на другий застається 3 роки. Третій ступінь знову 4 роки.

Розділ другий Проекту торкається більш докладно ролі науки, мистецтва, релігії і т. ін. у виховальній школі. Програма перших семи років школи складається переважно з пропедевтичних курсів або з близьких до них. Курси ці будуть неоднакові по всій Україні, але ж близькі.

Останні 4 роки в 3-му ступені вводяться систематичні курси, складені за науковими схемами.

Щодо релігії, то Проект визначає це так: «Коли релігію ставити в школі в цілях навчання самої релігії, тобто догматів тієї чи іншої конфесії, то це не є справою школи. Коли ж дивитися на релігію як на засіб щодо виховання дітей, то релігії належить почесне місце. Бесідами про ідеальне релігійні

матері вводять дітей відразу в коло ідеальних розумінь, чого не має жодна з інших дисциплін».

Розділ третій намічає відносини між загальноосвітньою та професійною школою. Далі йде питання про національності, потім карта розкладу лекцій та програми окремих дисциплін. Предбачалося, що готовий вже Проєкт буде пропущений через загальну об'єднуючу колегію із спеціалістів, через організоване вчительство, а потім внесений на затвердження влади.

Музиченко О. До історії єдиної школи на Україні / О. Музиченко // Вільна укр. шк. – 1918–1919. – № 8–9. – С. 143–145.

С. Ф. Русова

Єдина діяльна (трудова) школа*

[...]

IV

Чи ж можливо зараз здійснити ідеали поступової педагогії в нас, на Україні? Жодна реформа не може одразу статися: це тільки богиня Венера одразу в усій своїй красі вийшла з піни морської; але йти назустріч реформі – це обов'язок всього нашого освіченого громадянства, і на педагогічних кафедрах університетів на Україні лежить також обов'язок розробляти цю реформу й теоретично й практично. Перша перешкода в реформуванні школи полягає, звичайно, у невідповідності нашого вчительства, у відсутності зразкових шкіл та відповідних інструкторів. Загрозуючим моментом під час здійснення реформи є можливість помилки, щоб психологічна, загальноосвітня діяльна школа не перетворилась, при недбалому розумінні її, на звичайну промислову професійну школу, щоб учителі ніколи не забували, що праця не є остаточна мета, а лише метод для виховання і навчання, який найкраще розвиває всі здібності дитини. Завдання діяльної школи не в тому, щоб випустити доброго тесляра або слюсаря, а в тому, щоб дати дітям змогу своїми фізичними силами ознайомитися з усіма потрібними в житті знаряддями.

Колись Столпянський у Харкові та в Петрограді організовував вечірні заняття столярством для учнів гімназії, і ця фізична праця давала приємний спочинок після пасивно теоретичних годин, які учні просиджували в гімназії.

* Авторка в опублікованій доповіді, спираючись на ідеї європейської педагогіки й власний досвід, обґрунтувала важливість і форми підготовки вчителя до реформ; доцільність освітньої реформи задля створення нової національної, діяльної української школи як основи міцної держави України. Текст подано в скороченому вигляді.

Відомий анатом, педагог Лесгафт, коли до нього приводили на пораду дуже знервовану та вередливу дитину, радив посилати її на роботу до знайомого столяра, і спокійна послідовна праця доводила дитину до рівноваги й викликала вольову витриманість рухів, а далі вже й настрою. Але такі односторонні корективи у вихованні не відповідають сучасному педагогічному принципу, за яким вся праця, вся діяльність учнів мусить бути пройнята спільними завданнями, пов'язаними з цілим напрямом навчання й виховання. Для утворення такої нової школи мусять бути добре підготовлені вчителі, і в цій підготовці мусять узяти участь і державний Уряд, і сама Учительська Спілка, однаково в цій справі зацікавлені. Можна накреслити для цього три шляхи, які б піднесли в учительстві розуміння сучасних педагогічних вимог і докладного ознайомлення з практичним втіленням їх у життя.

1. Улаштувати курси зі справді зразковою діяльною школою, у якій слухачі провадили б курси з різних наук за методом діяльної школи – з історії, географії, природознавства та навчання різних мов. На курсах учителі обмінювалися б своїм досвідом, своїми вдалимими чи невдалимими спробами і т. п.

2. Мусить бути поширена програма учительських семінарій; там треба викладати поняття про діяльну школу; треба значно поширити курс природознавства, особливо геологію, біологію, хімію, які відграють нині таку велику роль у новій школі. Вони ж потрібні і для сільськогосподарської праці, і для кустарно-ремісничої в тих місцевостях, де населення живе з садівництва або ткацтва, гончарства чи цукроварства. Треба також, щоб у вчительських семінаріях підготовлялися вчителі ремесла, бо воно в новій школі теж мусить стояти на педагогічних принципах, щоб не вносити дисгармонії в загальне навчання. Можуть при семінарії існувати й окремі ремісничі курси, де б пояснювалося педагогічне значення ремісничого знання.

3. З найкращих учителів, що мають значний педагогічний стаж, утворити інструкторів і послати їх за кордон на цілий рік оглянути нові школи, де вже здійснюються методи та різні засоби діяльної школи. Не треба переймати всіх деталей зразкових шкіл у інших народів, ні, кожний народ має утворити свою власну школу; згідно з найновішими принципами педагогії, але цілком своєрідну, національну школу, зі своїми особливими рисами, у своїх життєвих потребах і формах свого власного національного життя.

І про таку національну реалізацію всесвітніх принципів треба подбати всьому українському учительству, всьому освіченому громадянству. Бо для реформи багато ще дечого бракує: потрібні приладдя, підручники, складені

на основі нових програм й методів. Така спільна праця громадянства й учительства тільки й може посунути якнайшвидше реформу нашої школи.

V

Реформа пасивної, виключно інтелектуальної школи на діяльну, вольову та інтелектуальну мусить охопити всю єдину школу, згори донизу. У нас найбільш сприятливий ґрунт для реформи виявляють наші селянські гімназії. Недавно повсталі, незв'язані старою закам'янілою традицією, вони розпочинають свою працю в найкращих фізичних умовах серед природи, поблизу лісу або поля. Недурно й у Німеччині найкращою новою школою визнають Landeserziehungsheim Ліца в Гарці. Перша умова для розвитку діяльної школи – це її наближення до природи для безпосередньої праці серед неї, для спостережень і для більш-менш далеких екскурсій. У першу чергу провадиться хліборобська праця, заводиться свій садок, город, пасіка, а, де можна, і своє поле. Ця праця не тільки дає багато лабораторного матеріалу, а й впливає дуже добре на здоров'я учнів. Далі потреби школи вимагають зробити ослін чи класну дошку, чи тераріум для малих улюбленців дітей – мишки, зайчєня та ін. або голуб'ятню, і от і знайшлася нова спільна праця, почалося знайомство з новими знаряддями, з новим матеріалом, новою технікою: це все куди легше організувати на селі, ніж у містах. Тут же, на цих двох дуже визначних ремеслах, можна досить добре познайомитися з історично-культурним значенням їх, з деякими природничими знаннями. І під час цих праць можна викликати в дитини естетичне почуття, особливо коло праці в садку: грядки з різнокольоровими квітками або на більш уже ніжних і штучних виробах дерев'яних речей: шухлядок, ножів і т. п. Тут у великій пригоді буде наш український орнамент – і наддніпрянський, і буковинський. Вже ці дві праці – хліборобська та столярська – дають змогу організувати товариство для заготовки матеріалу, для розподілу: яка саме праця обслуговує спільні потреби школи, а яка – задовольняє лише особисті.

При селянських гімназіях теж куди легше здобувати глину, лозу та інший матеріал для праці, закликати й батьків до помочі в цім напрямі. Взагалі, щоб діяльна школа могла якнайкраще розвиватися, треба, щоб вона користувалася якнайдешевшим матеріалом, використовувала всі природні багатства, закликаючи батьків до тимчасових позичок різного інструменту, потрібного для дитячої праці, а самим дітям доручаючи збирати різні речі, які також можуть пригодитись. Взагалі треба, щоб діти ставились до своєї школи, як до чогось рідного, коло чого треба поклопотатись і вистаратись, коли що потрібно для спільних інтересів. Це все дає школі той демократично-соціальний напрям, який найбільше сприяє вихованню

справжніх громадян. У діяльній школі цілком природно складається діяльне колективне життя; кожна спільна праця викликає колективну дисципліну для її влаштування. У бельгійській школі в Б'єрже діти перед виконанням кожної праці – акваріума, городу, загону для овець і т. п. обмірковують увесь план роботи, вираховують кошти, які потрібні, щоб купити матеріал, малюють план чи модель і поділяють між собою обов'язки. Так витворюється громадський склад життя, де від учнів вимагають чимало ініціативи, відповідальності й самодіяльності та колективного об'єднання.

Одні праці об'єднують невеличкі гуртки, а деякі вимагають діяльної участі цілого шкільного колективу, як, наприклад, улаштування шкільних свят, драматичних вистав і концертів, екскурсій, зведення загальногосподарських рахунків по саду, фермі, городу, справа про лишки, добути працею самих учнів. Деякі з таких нових шкіл чимало склали пожертв за часів війни на шпиталі та притулки, і це надавало праці учнів соціально-гуманне значення, ушляхетнювало їх фізичне зусилля. Праця в саду, на фермі чи на полі наближає учнів до природи, дає змогу зрозуміти красу, яка завжди справляє на дитину великий морально-естетичний вплив. Багато дає вона й реального знання з природознавства, ботаніки, геології, метеорології, ентомології. Всі спостереження, всі колекції учнів систематизуються за допомогою вчителя і дають початок шкільного музею і разом з тим створюють щороку більш широкий матеріал реальних фактів, з якого учні самі виводять деякі наукові результати (синтези).

Одночасно з цим, як уже було зазначено вище, кожна праця чи коло землі, чи яка ремісничка пояснюється історично-культурними вказівками, як саме люди вигадали те або інше знаряддя, інструмент. Декотрі нові школи в Америці не дають учням одразу тих чи інших уже перфекціонованих інструментів, а пропонують дітям самим вигадувати потрібні для праці інструменти. Це й є той генетичний метод навчання, що його дуже обстоює Стенлі Хол: щоб учні непомітно, скорочено проходили власним досвідом увесь той шлях культурної техніки, що протягом довгих віків зробило людство. Таким чином, сучасне культурне життя рідного краю стане перед ними не як щось викриштальоване, невідомо, як складене, але як жива, органічна, постійно йдуча наперед людська думка, для розвитку якої можна додати ще й свою власну думку, свою працю.

VI

Кожний час історичного життя викликає ті або інші соціальні ідеали, ті або інші форми громадського життя, і ці нові ідейні течії та вимоги практичного життя перш за все відбиваються на школі, на громадському вихованні, бо це є найбільш чутливий організм, найбільш відповідальний у

кожну епоху історичного життя народу. Цей організм має завдання найперше зрозуміти вимоги часу щодо виховання тих або інших здібностей, того або іншого напрямку знання.

Україна перебуває нині в дуже тяжкому економічному, політичному та культурно-соціальному становищі. Їй потрібна перш за все школа, єдина діяльна й національна, яка б об'єднала дітей усіх верств, різних станів і яка дала б їм не лише початкову чи середню освіту, а й суцільну, що відповідала б потребам усякого культурного діяча ХХ століття. Ця школа своїм діяльно-громадським вихованням дасть Україні потрібних для її нового життя нових громадян із пробудженою активністю, з витривалою волею й з добре розвиненими творчими силами.

Закінчуючи свою доповідь, я дозволю собі нагадати високошановній аудиторії слова великого слов'янського педагога Коменського: «Ніхто не має права вважати шкільну справу чужою для себе, сторонньою. Навпаки, якщо ми хочемо скоріше бачити в нашій країні загальний народний добробут, якщо ми хочемо мати добре організовану державу, господарство, церкву, ми перш за все мусимо організувати школу, що навчила б наших дітей служити добру й рідному краєві».

Кам'янець на Поділлі

1921 рік, вересень

Русова С. Ф. Єдина діяльна (трудова) школа : вступна лекція на каф. педагогіки лектора Кам'янецького ун-ту С. Ф. Русової / С. Ф. Русова. – Лейпциг : Укр. вид-во в Катеринославі за допомогою Укр. громад. комітету в ЧСР, 1923. – 51 с.

Частина III.

Погляди українських педагогів на реформування шкільної освіти в умовах ранньої радянської доби (1919–1930 рр.)

Після поразки Української революції (1917–1921) і захоплення території України російськими більшовиками в Українській Соціалістичній Радянській Республіці (УСРР) у 1920-х роках педагогічний дискурс було зосереджено на ідеї створення нової трудової школи. Він розгорнувся на сторінках періодичних видань і сприяв розробленню абсолютно нової радянської системи шкільної освіти – соціального виховання дітей 4–15 років – дитячий садок, дитячий будинок, єдина трудова монотехнічна 7-річна школа праці. Шкільна освіта мала б ґрунтуватися на таких принципах: трудовий; діяльний; соціального виховання для захисту дитини; комуністичний; принцип українізації та водночас нав'язування русифікації; педоцентричний для формування «нової людини»; єдиної школи; безплатність та обов'язковість навчання. Намагання українських освітян поєднати національний і комуністичний принципи, як свідчить історія, було вкрай хибним.

Українські педагоги (В. Арнаутов, Т. Гарбуз, Г. Іваниця, О. Залужний, М. Скрипник, Я. Чепіга, Я. Ряпо та ін.) пропонували шляхи вирішення проблем шкільної освіти: врахування світового досвіду, українізація освітнього процесу, задоволення освітніх потреб національних меншин, відповідність школи запитам суспільства й дитини, підготовка вчителя до здійснення реформ, будівництва нових шкіл, запровадження активних методів і форм навчання тощо. Вони спиралися на власні напрацювання та практичний досвід, а також зверталися до світової педагогічної науки (А. Біне, Г. Кершенштейнер, Л. Термен, Ф. Фріман, У. Штерн, Ч. Спірмен, Е. Торндайк, П. Наторп, Ф. Зейдель та ін.).

Педагогічний дискурс спрямовувався на протидію уніфікації шкільної освіти за російським зразком. Процес українізації був результативним, тому, прагнучи згорнути його, загальносоюзна влада посилювала ідеологічний тиск. Це промовисто свідчить про те, що радянські ідеологи 1920-х років під час реформи використали ідеї соціального захисту дитини, педології, українізації освітнього процесу для утвердження власних ідеологічних і соціально-політичних цілей тоталітарного суспільства та під виглядом допомоги й гуманізації освіти дегуманізували виховання та навчання дитини, освітню діяльність. У радянському ідеологічному ландшафті дитину розглядали як суб'єкт політики. Для українських освітян, фактично «загратованих» радянськими ідеологемами, боротьба за національну школу

завершилася трагічно – репресіями, понівеченим життям або й смертю, вилученням їхніх імен та ідей із наукового простору. І на це вказує рік смерті більшості з них (1937–1939).

На початку 1930-х низкою партійних постанов українську освіту було уніфіковано в радянську за російським зразком. Більшість ідей світової реформаторської педагогіки як «буржуазні й реакційні» видалили з педагогічного дискурсу або адаптували до радянських потреб закритого комуністичного суспільства. До проголошення незалежності в 1991-му на теренах України панувала радянська влада, яка з метою асиміляції української нації в міфорадянський народ і надалі здійснювала системну русифікаторську політику щодо всіх суспільних складників, передусім освіти.

У цій частині представлено 11 документів (статті або уривки з них).

Лариса Березівська

Part III.
Views of Ukrainian Pedagogues on Reforming School Education
in the Conditions of the Early Soviet Era
(1919–1930)

After the defeat of the Ukrainian Revolution (1917–1921) and the capture of the territory of Ukraine by the Russian Bolsheviks, in the Ukrainian Soviet Socialist Republic (USSR) in the 1920s pedagogical discourse was centered on the idea of creating a new labor school. It unfolded on the pages of periodicals and contributed to the development of a completely new Soviet system of school education – social education of children aged 4–15 – kindergarten, orphanage, a unified labour monotechanical 7-year labour school. School education should be based on the following principles: labour, active, social education to protect the child, Communist, the principle of Ukrainization and at the same time the imposition of Russification, pedocentric for the formation of a "new person", unified school; free and compulsory education. The attempt of Ukrainian educators to combine national and communist principles, as history shows, was extremely wrong.

Ukrainian educators (V. Arnautov, T. Harbuz, H. Ivanytsia, O. Zaluzhnyi, M. Skrypnyk, Ya. Chepiha, Ya. Riappo, etc.) proposed ways to solve the problems of school education: taking into account worldwide and European experience, Ukrainianization of the educational process, meeting the educational needs of national minorities, meeting the needs of society and the child, training teachers for reforms, building new schools, introducing active methods and forms of education, etc. They relied on their own work and practical experience and turned mainly to worldwide pedagogical science (A. Binet, G. Kershensteiner, Léon Theremin, F. Freeman, W. Stern, Ch. Spearman, E. Thorndike, P. Natorp, etc.).

Pedagogical discourse was aimed at opposing the unification of school education according to the Russian model. The process of Ukrainization was effective, therefore, seeking to curtail it, the All-Union authorities increased ideological pressure. This eloquently shows how the Soviet ideologists of the 1920s during the reform used the ideas of social protection of the child, pedology, the Ukrainization of the educational process to establish its own ideological and socio-political goals of the totalitarian society, and how under the guise of aid and humanization of education, child upbringing and education, educational activity were dehumanized. In the Soviet ideological landscape, the child was considered as a subject of politics. For Ukrainian educators, actually "barred" by Soviet ideologues, the struggle for the national school ended tragically – repression, mutilated lives or even death, removal of their names and ideas from the scientific space. And the year of death of most of them (1937–1939) reminds us

of this. In the early 1930s, a series of party decrees unified Ukrainian education into Soviet education based on the Russian model. Most of the ideas of world reformist pedagogy were removed from the pedagogical discourse as "bourgeois and reactionary" or adapted to the Soviet needs of the closed communist society. Before the declaration of independence in 1991, the territory of Ukraine was powered by the Soviet government, which with the aim of assimilating the Ukrainian nation into the mytho-Soviet people, continued the systematic Russification policy regarding all social components, primarily education.

This part presents 11 documents (articles or passages from them).

Larysa Berezivska

М. Грінченко

Колись і тепер*

Рідна школа... Така жадана і така недосяжна колись для нас учителів-українців. Ми тільки мріяли про неї, а вчителювати мусили у чужомовній антипедагогічній школі, яка мала на меті не освічувати учнів, а запаморочувати їм голови. Коли «Министерство народного просвещения» прозвали «Министерством народного помрачения», то це була свята правда (личило й міністрові «народного просвещения» ім'я «заплюйсвітло», яким прозвали його вчителі). Міністерство знало, що школи в державі таки мають бути, бо державі потрібні сільські та волосні писарі, урядники та кур'ери, яких мусили постачати школи; потрібні були і всякі урядовці та фахівці, яких постачали середні та вищі школи. Але, окрім того, школи потрібні були і для годиться, щоб Європа знала, що і в Російській імперії таки є школи від найнижчих до найвищих. Але науку в школах треба було вести так, щоб вона робила державі якнайменше шкоди. Задля цього вона мусила давати якнайменше потрібних людині знань і якнайбільше запаморочувати голову. Я вчителювала в початковій школі, то й наведу тут кілька зразків того, як мусили ми, вчителі народні, запаморочувати дітям голови і на які науки мусили витрачати час у школі.

Року 1881 вчителювала я в Богодухові на Харківщині в однокласній земській «образцовою» школі. У школі була помічниця вчителя і дві так звані «практикантки», одною з яких і була я. Кожна з нас мала одну групу. Моя група була перша, було в ній 50 школярів. Учителювала я перший рік. Тоді була мода, щоб діти вчилися «хором» і писали «под такт». Залізна паличка з шведської рахівниці мало коли й вибувала в мене з рук, бо все треба було вистукувати нею той невідомо для кого потрібний «такт». Був у нашій школі і вчитель, молодий хлопець, що тільки 2-й рік, як скінчив учительську семінарію, та він у школі не вчив. Він тільки показав нам, як учити, найдужче наполягаючи на те «хором» та «под такт», а сам поїхав у повіт. Земство його як найкращого вчителя послало по школах «інструктором», як сказали б тепер, але тоді це слово ще не було в моді.

Навчилися мої бідолашні школярі читати «хором» і так само завчати вірші «под такт», рівночасно рахувати «хором» оті «чисельные примеры Евтушевского» і «без скобок», і «со скобками». Навідувався до нас наш

* Стаття, написана в 1922 р., неопублікована за життя авторки. Вона на основі власного вчительського досвіду показала шкідливість чужомовної та переваги створеної в складних умовах рідномовної української школи; акцентувала увагу на важливості збереження цього здобутку. Текст подано в скороченому вигляді.

учитель і похвалив. Та й як же було не похвалити, коли аж школа розлягалася від того «хору» й «такту».

Треба пояснити, що тоді земство наше тільки почало брати школи в свої руки і реорганізовувати їх. А до того часу в школах учителювали здебільшого старі солдати, найбільша платня була вчителеві 100 крб на рік, а містилися школи або разом з волостю чи з розправою, або в якійсь халупі. Тепер же земство заходилося будувати школи і силкувалося брати за вчителів «ідейну молодь», яка любила ту справу, за яку бралася робити. Правда, не завжди з тим щастило, ліпше навіть сказати, що мало щастило, бо «ідейних» серед учительства було дуже-дуже небагато, а надто серед тих учителів, що скінчили вчительську семінарію. З цих мені в ті часи не доводилося бачити, мабуть, ні одного «ідейного». Вони гордували народом і силкувалися бути серед народу паничами, носили навіть кашкети з кокардами. Вони були малоосвічені, і добре було в них тільки те, що знали вони педагогічні ухватки, яких ми, несемінаристи, не знали. Та роздивилися ми на семінаристів уже потім, повчителювавши довше, а з початку от хоч би й наш учитель був нам ідеалом і ми дуже старанно мавпували його. То й не дивно, що він хвалив нас за те мавпування.

Уже по різдвяних святах приїхав у школу інспектор. Він був зовсім таки ніякий педагог. Колись був фельдшером, але як сестрин чоловік став директором шкіл народних, то витяг і родича свого на ширшу арену: спершу зробив його «смотрителем уездного училища», а потім інспектором шкіл народних. Бідолашний інспектор дуже пильно перечитував усякі педагогіки, методики, дидактики, закладав ті місця, які йому найдужче подобалися, приходив із книжками в школу і вимагав від учителів, щоб вони додержували того, що написано було в книжках, чи, певніше, того, що він у книжках уподобав. З тими вчителями, про яких думав, що вони мають руку в земстві, або які привозили йому гостинці, напр. масло і т. ін., він поводився делікатно і пропонував їм робити так чи інакше. А хто не мав «руки в земстві» або не возив йому нічого, на тих він кричав і тим грізно наказував. Ото ж приїхав він у школу і почав ревізію з першої групи, з моєї. Все йшло гаразд, і вже інспектор хотів був іти з класу, коли раптом згадав найважливіше і спитав, чи знають школярі «елементи букв». Кажу, що вони вже вміють писати. – Це я бачив, але чи вміють вони називати «елементи букв».

[...]

Господи! Скільки реготу було в нас у класах з тим «хоровим обучением элементом». Скільки часу ми змарнували на них. І все ж діти говорили «увал, пулувал, плановидная линия».

Можуть сказати, що елементами запаморочували ми голови дітям і марнували на них час не через міністерську політику, а через нерозумного інспектора. Але ж не можна цього сказати про інше, про щоденне «рисование по клеткам», читання часословця і перекладання його, вивчення цілого реєстру всякого начальства, починаючи з царя з сім'єю і закінчуючи інспектором шкіл народних, і це з усіма титулами; про військову гімнастику тощо.

У народній школі діти вчилися найбільше 4,5 місяці на рік, і з цього короткого часу мусили таку велику частину марнувати. Коли додати до цього, що заборонено було читати Євангеліє і «*Rodnoe slovo*» Ушинського як крамольні, що в бібліотеках шкільних могли бути тільки книжки, дозволені «*Komitetom*», а «*Komitet*» дозволяв книжки майже виключно страшно скучні і нецікаві, то й виходить, що школа мала тільки навчити читати й писати, тобто постачати писарів та урядників, але не розвивати дитячий розум, не привчати дітей читати й виховуватися на путящих книжках. І школярі, навіть ті, які скінчили школу, не цікавилися книжками. Та й кінчали школу здебільшого тільки ті, кому треба було йти в москалі. Кінчали тільки через те, щоб мати свідоцтво і через його служити не 6, а 4 чи 3 роки. А кому не треба було йти в москалі, той ходив у школу одну або дві зими.

На Україні з школами було ще гірше тому, що тут школа була чужомовна, що не можна було навіть пояснити дітям щось українською мовою. Не буду говорити тут про це, бо вже про це багато і докладно було говорено і без мене.

Не тільки в шкільній бібліотеці, а навіть у своїй хаті вчителів не вільно було мати українську книжку. У Харківщині в с. Вільшаній був такий випадок. По обіді, як уже вчиття скінчилося, хтось під'їхав до школи. Вчителька взяла зі столу дві українські книжечки і сховала під подушку. Виявилось, що приїхав інспектор. Увійшов у хату до вчительки, попросив чаю. Пили чай удвох і розмовляли. Інспектора того вчителі мали за порядну людину. Серед розмови він попросив учительку показати йому щось таке, що вона мала принести з шафи, що стояла в класі. Як вона принесла, то на столі лежали ті дві книжечки українські, які вона сховала під подушку, а їй інспектор сказав, щоб вона кинула вчителювання сама, якщо не хоче, щоб їй дано було «вовчий білет».

І це не єдиний випадок, коли вчителя за українську книжку або за українську фразу, сказану в школі, виганяли з учителювання.

Так було колись.

Але те сумне, похмуре колись проминуло і настало веселіше, ясніше тепер. І було це перед п'ятьма роками.

У Києві з'явилася Перша Українська гімназія імені Тараса Шевченка, того Шевченка, який дав Україні не тільки невмирущого Кобзаря, але й «Букварь» український.

З'явилася у нас українська гімназія, зібралася в ній сім'я учителів-українців із Володимиром Федоровичем Дурдуківським на чолі. І почала та сім'я працювати у своїй хаті, де була «своя правда, і сила, і воля». Не шкодувала сім'я учительська ні сили, ні волі, а працювала, щоб навчати своїх учнів ясної вічної правди, не затуманювала дитячі голови, а давала їм знання і навчала їх читати й думати. П'ять років уже працює та сім'я учительська; часом хтось виходить із неї і замість нього стає до праці інший, але незмінно і непохитно стоїть на своєму посту голова і керманіч сім'ї і працює, працює невпинно сам і підбадьорює до праці учительську сім'ю. Нелегко живеться учительській сім'ї, бо серед тяжких обставин доводиться працювати, тяжкі часи доводиться переживати. Та все ж не занепала духом учительська сім'я, а працювала і працює вже п'ять років.

І ми бачимо наслідки праці в нашій гімназії. Ми бачимо, що вона веде перед у тому, що я назвала б раціональним вихованням. Коли з'являється десь стаття про якусь педагогічну новину, то ми бачимо, що в нашій гімназії уже так і робиться.

У нашій гімназії дається широка змога дітям виявляти свої здібності, свою індивідуальність, свою ініціативу. Хто знає роботу в дитячих гуртках, хто бачив їх журнали, хто бував на їх святах, той бачив, як багато працюють діти поверх тих годин, які призначаються на обов'язкове навчання. І працюють вони не з примусу, а з власного бажання, а вчителі їм допомагають, а не примушують.

І коли ми пригадаємо, що колись діти і вчителі нетерпляче дожидалися, коли нарешті задзвонить дзвоник і можна буде йти додому, то тепер у нашій гімназії після навчання застаються і працюють у гуртках і діти, і вчителі, то це вже одне покаже нам, яка велика різниця між тим, що було колись, і тим, що є тепер, і що зробилося всього за п'ять років.

Зроблено багато, але й праці докладено немало. І знов кажу, що тепер працюють і вчителі, і діти серед надзвичайно тяжких обставин. Їм бракує всього: їжі, одягу, чобіт, дров, книжок... навіть води...

Дивуєшся, як при такому бракові всього і так багато зроблено.

І невимовно сумно стає, коли пригадаєш, що не бачать цієї школи ті, які так прагнули рідної школи, які розуміли її велику вагу.

«Дяка і шана робітникам щирим», – сказав поет. Так, дяка і шана нашим щирим робітникам у рідній школі. Але не тільки дякувати їм треба, а ще треба дбати про те, щоб не були вони самотні на своєму шляху тернистому, щоб бачили вони приязнь і підтримку у своїй праці. Треба громадянству нашому так поводитися в цій справі, щоб не можна було вжити до нього слова того ж поета: «Сором недбалим усім!».

Лашко М. Ретроспективний погляд на зміни в системі освіти у неопублікованій статті М. Грінченко «Колись і тепер» / Михайло Лашко // Іст.-пед. альм. / НАПН України, Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини, Всеукр. асоц. істориків педагогіки. – Умань, 2016. – Вип. 1. – С. 66–68.

Я. Чепіга

**Азбука трудового виховання.
Основи організації трудової школи
з методологією початкового навчання***

[...]

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 у 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

* Автор запропонував модель трудової школи як основу шкільної реформи задля розвитку всіх фізичних та інтелектуальних здібностей дитини, зміцнення соціально-політичного й економічного стану країни; розкрив суть і форми соціального виховання. Текст подано в скороченому вигляді.

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 у 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, у 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.

У 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 із 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 сучасному зруйнованому економічному ладу, з одного боку, а з другого – при скупченні людності у фабричних, промислових місцях і великих городах ведуть до фізичної слабості населення, навіть до виродження мас.

Таким чином, намагаючись виховати людей із сильною волею й характером, добрих, всебічно розвинених працівників, осіб громадсько вихованих із розумінням суспільно-державних інтересів і, нарешті, здорових душею й тілом членів, школа виховуватиме обов'язково громадян усього світу. Чим більше збуджені будуть людські чесноти, 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. У цім напрямі найсильніший вплив мають вчинки, праця й дії вихованця, що через повторення обертаються в певні звички і стають невідривною частиною його організму.

У 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, у 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 та 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, у 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 відкриває 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 слабування, 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 у 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 виростили в душі, цебто охоплені всім еством 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 досліду, 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 зі 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 самотійно 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 самотійно 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, психо-педагогічні 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 із 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 упевненість у собі, у своїх силах.

Школа мусить задовольнити цей природний потяг до активності, замінивши книжність знайомством зі 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 у 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. У цьому разі школа обертається в громаду, у якій усе міцно й органічно пов'язане, по-перше, з трудовими процесами життя громади, а по-друге, з життєвим оточенням і тим осередком суспільства, у 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, нарешті знищується революційною системою освіти, і замість цієї зовнішньої, зверхньої дисципліни ми заводимо внутрішню, що виникає з трудових процесів, із колективного життя шкільної громади. Дисципліна, що виходить із 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, – усе 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. У цій соціально організованій громаді, у колективній творчій праці виховується майбутній дисциплінований робітник. Справжня дисципліна лежить і виникає з природних соціальних умов праці.

Уже в дитячому садку діти знайомляться зі світом, що їх оточує, і життям, пророблюючи те, що вони бачать, повторюючи ту працю, що оточувала й оточує їх у сім'ї, у селі, робітничій колонії, у місті. У цьому вони утверджують різною працею те, що прийнято ними поза школою. Тут діти знайомляться не тільки зі створенням речей, із 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. Розширяючись 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 із різними формами промисловості, навіть із 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 – усі вони знайдуть своє місце в цій праці, усі 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. Усі 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. У школі повинні бути матеріали й знаряддя, потрібні для всіх видів людської праці. Тому їй потрібні майстерні для теслярства, ткацтва, гончарства, 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 у 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 із 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 у своїм методі не кількість знань, а їхню якість, здатність до природної еволюції, до вдосконалення 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. Уся 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, у 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 можливість використовувати цей засіб найширше в школі. Моменти радісної творчості від здобутих результатів, поступове вдосконалення в техніці ліплення й перехід до мистецтва наповнюють душу дитини свідомістю свого вдосконалення 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 усіх 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 зафіксовуються всі досліди й спостереження в процесі вивчення тих або інших наук і явищ життя.

Виготовлення колекцій із 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 із ботаніки, колекцій місцевої промисловості тощо. Усі 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, у зоологічний сад, на долини, у гори тощо, по історії – в історичні музеї для огляду пам'яток старовини, в історичні місцевості для ознайомлення з місцевими пам'ятками стародавнього життя. У 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 зафіксовуються 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. У школі можуть бути гуртки природознавців, що беруть на себе влаштування 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 географів 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; усе 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.

Уже 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 у 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 інтересом, 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 в 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 зі

справжнім шкільним кооперативом, входять у члени його і нарешті беруть активну участь в його організації та операціях.

Потім велике виховуюче значення в цьому напрямі дадуть гуртки або артілі садівників, городників, молочарів, господарників, пекарів тощо. Спільна праця, очевидна продуктивність од неї при найменшій витраті сил, планомірність у роботі, підлеглість 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. У 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 із 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 із 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 (у класах, майстернях, лабораторіях, у 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.

Усі зазначені обов'язки виникають із 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, у 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 адміністраційними 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.

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 ослабі, щоб побороти важку дійсність, щоб порвати з педагогічними забобонами старої системи.

Гарні природні й життєві принципи трудової школи, багатий і приваблюючий 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 зустрінеється 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 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. Суворая 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 настрої 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. У 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, від бруду класових забобонів. Нас тільки сліпить та ясність цих ідеалів у новій школі, що закривались гноєм 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 у зв'язку зі всіма умовами життя їх, у 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 учнів, спрямовувала їх до творчої праці, щоб з них виходили люди, здатні до праці відповідно до своїх сил. Але поряд із цим загальнолюдським і соціально справедливим розвитком треба зміцнювати в юнаках почуття законності й пошани особи, збуджувати любов до наукового досліджування, доводити до свідомості початки громадської моралі і привчати до праці. Поза цими вимогами школа була мертвою установою, шкідливою для справи освіти й виховання. З неї виходили люди – не громадяни, не працівники, а непотрібні народу 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 із 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.

У руках педагога ці ватажки є чудовим матеріалом для передачі в середовище дітей почуття порядку, дисципліни, законності й виявлення енергії і 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 ворогами 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.

У 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 минулій природі розвитку людського організму. Шкільне самоуправління виникає з комплексів різноманітних інстинктів, які, збігаючись і переплітаючись 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 від 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. Листування. 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. Учителю 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 свій 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 у 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 порядкувати 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 поведження, 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 розіб'ються 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 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 від 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. Ясною і визначеною влади учителя над дітьми не повинно бути не тільки в цих послугах, а навіть у навчанні. Виявлення диктаторства, безумовно, викличе опір у 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 учителеві – краса школи. Все, що такий учитель робитиме, викличе в дітей наслідування й повторення. Скуті душі дітей щиро 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 із душевним станом дітей. Перед святами прибирають 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 обміркувати вчителю спільно з учнями, розглянути всі дрібниці і дати кожному доручення. Зі 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. Учителеві залишається тільки підтримати бажання зберегти в школі й надалі такий вигляд, такий стан. Педагога не може задовольнити виявлення такої активності дітей тільки у 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 завше 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 від

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 направивши 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. У 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 у свій час прийшли до школи, – це можуть робити самі діти. Досвід показав, що коли дітям передати перевірку 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 устанавленого 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 від 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, тимчасом 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 відвертої ворожнечі. І ось уміння вчителя виховувати виявляється в тому, щоб силу, що діє проти нього, обернути в засіб, який допомагає порядкові 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 кращих учнів з тим, щоб ці останні почали планомірну, 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 установа такого годинника на шкільному подвір'ї, ця справа вимагає цілої низки праць. Учень, якому незрозумілі 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 ґрунт. 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 «сочинення» на різні теми з курсу книжних наук, далеких від життя, і не написав жодного листа, який був би пов'язаний з цим життям. Відірваність школи від 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.

Від 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 тільки 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. Від 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 зі 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 будування. Коли є така будівля, то треба її прибрати 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; у 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 сільськогосподарськiм знаряддi 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 із 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, у 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 непідходящого, 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 зі своїх загальних зборів із 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 із 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 гістьми, влаштувати виставку всього матеріалу, зібраного під час екскурсії. Це буде, як каже Фарія, синтез, наочна картина зробленої праці, що чітко показує 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 усе 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 планомірність, 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 поступово ляже в основу шкільного музею. Інстинктивне прагнення до колекціонування, до збирання певного матеріалу за певного 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, планомірності 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. У 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 зі 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 карі, 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 постановка справ відіб'є в дітей охоту до безцільного знищення тварин і рослин. Так із 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 організують 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 із 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. У 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.

Театр. Драматичний інстинкт, що так сприяє розвитку мови, самодіяльності, школа може використати для поставлених нами цілей. Драматичний нахил примушує дитину зі своїх забавок робити цілі вистави, у 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 влаштувати сцени, вистави, вечірки з декламацією і драматизацією. У цьому гуртку має брати участь якнайбільше осіб, щоб не надавати театральним виступам педагогічної тенденції, коли керівники обертають вистави в професіоналізм і підганяють їх під смак дорослих, вимагаючи від 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 погубити 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 навчаться і його техніки. Виступати у виставах повинні якомога більше дітей, якби сказав усі, хоч не одразу, по черзі, але кожний із дітей мусить брати участь у них. Це об'єднує дітей, зрівнює всіх і дасть можливість виявити перед педагогом таємниці дитячої вдачі, 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 відверто 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 у 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, у 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

насолюда від 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 завше 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 від дитини, від 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, у 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, у якій діти могли б власним досвідом

здійснювати своє громадське виховання і об'єктивним, реальним способом знайомитися зі своїми правами й обов'язками як члена колективу.

Боятись 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 створення 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 поведження 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. У цьому полягає надто важливий принцип для виховання дисциплінуючої волі і свідомості у своїх обов'язках, що людина бере на себе у 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 додатком 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 ініціативою. 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 у 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 повернемося 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. У нашій школі не місце педагогові мерцю, педагогові педанту й формалісту. У 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 від 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 боїмося, 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.). [...]

У своєму малюнку 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 дидактичний підручник не перелічить усього, що може зробити й використати педагог у тому або іншому випадку. 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 зі 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. 22–59.

Т. Гарбуз

Етапи в розвиткові комплексових програм*

IV сесією Науково-педагогічного комітету Укрголовсоцвиху були ухвалені нові комплексові програми для перших чотирьох років трудової школи. Сесія з надзвичайною увагою поставилася до нових програм і у своїй резолюції підкреслила, що нові програми не мають уже тих хиб, що мали програми «Порадника», що школи України вже не мають гострої потреби користуватись іншими програмами. Останнє відноситься головним чином до програмів ДУР'а (ГУС'а), якими, як відомо, на Вкраїні багато шкіл користувалось замість програм Укрголовсоцвиху, даючи перевагу ДУР'івським програмам перед «Порадником».

Нові програми є результат почасти річного досвіду роботи масової школи за комплексовими програмами. Річний досвід, звичайно, малий, щоб можна було робити уже генеральний перегляд, але фактично уже після проробки школою 1-го триместру яскраво виділились ті головні дефекти, головні підводні камні, що гальмували нормальний хід роботи школи за комплексами. І цікаво, що після роботи першого триместру крива захоплення комплексами різко падає, серед масових робітників підупадає настрій, а іноді наступало повне розчарування комплексовими програмами. Це відбилось і на сучасній педагогічній літературі, головним чином на літературі періодичній. Навіть найшлись теоретики, що спробували переглянути комплексову систему з боку її педагогічної доцільності. Питанням комплексовості було присвячено не одне наукове засідання. Словом, уже в середині шкільного року був досить помітний рух за перегляд комплексової системи, а іноді й одвертий похід проти неї. У більшості цей рух був безпідставний, реакційно-обивательський, зовсім необґрунтований, хоч спирався він ніби на досвід, але чи можна говорити серйозно про досвід протягом лише трьох місяців! А до того, чи хто-небудь робив облік хоч цього невеличкого досвіду? Ні. Було декілька застережень із боку масового робітника, що в нього комплекси «не витанцьовуються» – це й було підхоплено певного групою теоретиків.

Науково-дослідна кафедра педагогіки при Харківському інституті народної освіти не могла пройти повз це актуальне педагогічне питання, і вже восени 1924 року, на початку шкільного року, коли ще не було ніякого

* Автор розкрив зміст, переваги й недоліки комплексних програм як форми організації освітнього процесу; педагогічний дискурс щодо цієї проблеми. Водночас у публікації йдеться про запровадження марксизму-ленінізму, політкомплексів; пропонується форма соціального виховання – дитячий комуністичний рух, що свідчить про комунізацію освітнього процесу крізь призму введення педагогічних інновацій.

досвіду, досить детально проаналізувала нові комплексні програми «Порадника», присвятивши на обговорення його до чотирьох спеціальних засідань, і надалі весь час стежила за досвідом школи, зв'язавшись з окремими педагогами-практиками, а деякі співробітники кафедри робили дослідження й спостереження над комплексною роботою масової школи так у м. Харкові, як і на селі. Надалі, як відомо, кафедрі була доручена переробка «Порадника», яку вона й виконала за участю деяких педагогів-практиків.

Які ж головні підводні камні в комплексній системі «Порадника»? Такими перепонами були: 1) розуміння комплексної системи; 2) ув'язка з формальними знаннями; 3) орієнтація на дитячий комуністичний рух; 4) політкомплекс; 5) комплекси охорони здоров'я; 6) питання виробничих ухилів; 7) розуміння колонки праці. Це були головні місця, що об них спіткалися масові робітники і які в більшості й були причиною іноді розчарування комплексами. Була ще низка дрібних зауважень, але вони носили місцевий характер і залежали не стільки від природи комплексної системи, скільки від природи або школи, або вчителя.

І дійсно, що мав масовий учитель чіткого про комплекси на початку шкільного року? Іванов, Соколов, статті з ДУР'івських програм тт. Блонського, Луначарського, Покровського, Крупської – все це було настільки невиразно загальне, що масовий учитель швидше з інтуїції почував суть комплексної системи та її переваги над предметовою. Переплутались діалектичний матеріалізм, марксизм, методи, система, синтез, аналіз і т. ін. й т. ін. Таке просте, здавалось спочатку, розуміння – «комплекс» при способі його визначення, його розкриття виявилось досить складним, а самі визначення й пояснення ще більш ускладнили його, і масовий робітник, не будучи добре підготовлений до всього цього, не зміг розібратися в ньому. Практично – яке це мало значення? А те, що іноді розуміння комплексів як синтезу вело до хаосу, до розкиданості, до того, що фактично в роботі не було системи, бракувало свідомого відношення до явищ що вивчалися; розуміння комплексу як аналізу іноді приводило до старої предметової системи; так само розуміння комплексної системи як метода роботи фактично не давало робітникові в руки зброї проводити педагогічний процес. Щодо марксизму та діалектичного матеріалізму, то масовому робітникові не так легко було їх знайти в природі комплексів, оскільки сам учитель не може ще похвалитись, що він добре розуміє марксизм і діалектичний матеріалізм взагалі.

Тільки під кінець шкільного року тов. Соколянським дано більш чітке визначення комплексової системи⁴⁹, але це вже не могло вплинути на хід шкільної роботи, зате вплинуло на роботу в справі перегляду комплексових програм «Порадника». За тезами т. Соколянського, комплексова система є лише організація педагогічного процесу, за якою найповніше досягаються педагогічні завдання, що поставлені перед школою під час диктатури пролетаріату. Це не є метод, це не є й методика. Не метод тому, що «метод наукової педагогіки переходового часу є єдиний метод – це метод діалектичного матеріалізму». Але з цього методу наукової педагогіки витікає певна організація педагогічного процесу, і такою організацією, що витікає із метода наукової педагогіки, є комплексова система. Зі свого боку комплексова система, як організація педагогічного процесу, ставить певні вимоги й до методики його, але самої методики, зокрема прийомів переведення педагогічного процесу, комплексова система не має. Тепер для нас почасти зрозуміло, чому в масовій школі комплекси «не витанцювалися» – для них не було певної методики, навіть її немає й зараз, а спроба знайти її в комплексовій системі була не під силу масовому робітникові.

При перегляді комплексових програм цю різницю чітко було усвідомлено: нові комплексові програми є лише організація педагогічного процесу, що цілком витікає з розуміння сучасної наукової педагогіки, а не методика його, яка чекає на свою наукову розробку.

Розуміння комплексової системи, як організації педагогічного процесу, відбилась перш за все на виборі комплексових тем. Нанизування окремих комплексів, незв'язаних органічно між собою, комплексів типу «колодязь» чи «самовар» Красікова – було недоцільно: краще потрібно було дати систему комплексів, а не окремі комплекси, систему, що в цілому б охопила дидактичний матеріал, найбільш потрібний сучасній школі. Вивчення життя, вивчення трудової діяльності привело до потреби організації педагогічного процесу по виробничій базі оточення, і тим самим було роз'язано два досить актуальних питання в педагогіці сьогодення – це роль краєзнавства й виробничого ухилу. В основі комплексових програм дійсно покладений краєзнавчий принцип у розумінні краєзнавства як економіки місцевого краю, а не як елементів лише історико-етнографічних природничих місцевого краю; так само комплексові програми дають трудовій школі дійсно виробничий ухил, оскільки виробництво, а з ним і всі суспільно-політичні й побутові форми життя, що з виробництвом зв'язані, взяті за основу педагогічного процесу, за основу комплексових програм. Вжиті всі ці явища

⁴⁹ Тези до доповіді тов. Соколянського «Про комплексову систему в закладах соціального виховання». Матеріали Держ. наук.-метод. комітету. «Шлях освіти». Ч. 5–6.

в діалектиці, у вічнім перетворенні одного в друге; цю діалектику необхідно було перенести й до програм. Не окремі явища, одірвані одно від другого, що вивчаються школою, а явища, зв'язані між собою, що одно з другого витікає, одно друге визначає – вузли життя були виділені як теми для комплексових програм. Звідси концентричність строгої концентричності в розположенні тем – вузлів життя, бо тільки концентричність могла мати динаміку, перехід від одного явища до другого. Для сільської школи особливо удалась ця концентричність, – вона визначилась сезонністю, оскільки сільськогосподарське виробництво розгортається, рухається по сезонам.

Стройність і динамічність комплексових програм трохи порушилася би внесенням тем по охороні здоров'я, а також політтем у такому вигляді, як вони були в «Порадникові» (вид. 1924 року), а почасти і в програмах ДУР'а. Дійсно, ці теми мають дуже малий зв'язок із системою виробничих тем, і внесення їх до програмів було трохи штучним; але, з другого боку, потреба їх для школи, щобто концентричність мати ті відомості, що виділені в ці теми, ніхто не заперечував. Досвід масової школи міста і села показав, що вони штучні, що вони порушують єдність педагогічного процесу. Навіть одним тільки розположенням виробничих тем по часу порушувались би виробничі теми: час для проробки виробничої теми визначався б не характером виробництва, а революційними днями, під час яких мусили пророблятися політтеми.

Щодо тем охорони здоров'я, то, як показав досвід, школи їх у більшості, як окремих тем, не розробляли, а матеріал по охороні здоров'я розподіляли по відповідних виробничих комплексах, де елементи охорони здоров'я, нормалізації праці, гігієни та санітарії органічно були зв'язані з відповідним виробництвом. У нових програмах дійсно удалось теми охорони здоров'я усунути без шкоди, оскільки все, що потрібно знати з гігієни та санітарії, а також з профілактики, нашло відповідне і належне йому місце у виробничих комплексах.

Далеко складніше стояла справа з політкомплексами. Тут могло бути три виходи: 1) або усунути й ці комплекси, як окремі теми, і матеріал їх пристосувати до виробничих тем з умовою, що у виробничих темах при проробці їх у відповідний політдень суспільствознавчий матеріал пристосуватиметься до цього дня, не одриваючись від виробничого комплексу, наприклад, при проробці комплексу «осінні роботи» під час свята Жовтневої революції матеріал по суспільствознавству пристосувати до моментів боротьби селян за землю – «Жовтнева революція і селяни» і т. ін.; 2) або розподіляти час по виробничих темах так, щоб виробничі теми закінчувались зовсім, а за ними йшли політтеми; 3) або, залишаючи політтеми, проробляти їх одночасно з виробничими темами, що під час свят

можуть бути навіть і зовсім перервані. Довелося спинитися на третій формі, оскільки перші обидві штучні. Можуть закинути, що при такій будові комплексової програми може порушитись єдність педпроцесу, розгалужування дитячої уваги між двома темами не скупчить уваги ні на одній (не буде домінанти), а перерва незакінченої теми новою темою, тим паче, зможе знизити зацікавленість дітей до неї. Досвід і уважливе спостереження над деякими школами, що пробували так збудувати свій учбовий план, дав позитивні результати особливо перерва виробничої теми на якийсь час політтемою ще дужче збільшила дитячу увагу до виробничої теми після нібито штучної перерви.

Отже, у нових комплексових програмах політдні як окремі комплекси збереглись, але вони пророблюються після або одночасово з виробничими комплексами, або виробничі комплекси під час їх проробки переривають свою роботу. Не виключена й та можливість, що виробничі комплекси будуть закінчені до початку проробки політтеми, але ставити це в обов'язок немає потреби. Крім того, для розробки кожної політтеми визначається певний час, при чому тільки на три політтеми взятий довший час, як дійсно на великі комплекси (Жовтнева революція, смерть Леніна і криваві події, Перше травня), що проробляються щороку, а решта політднів – як одноденні комплекси-свята, і тільки один раз протягом 4-х років пророблюються як удовжені комплекси.

Нарешті, сама структура цих комплексів, цебто розподіл дидактичного матеріалу між трьома колонками – природа, праця й суспільство – було штучне (див. у старому порадишкові комплексу Жовтнева революція в колонці «Природа»: колір листів, шум екіпажів і т. п.), а тому їх подано в суцільному вигляді, без поділу на три колонки, зате збережена певна динамічність щодо виконання їх.

Другий момент, що викликав досить жваві заперечення з боку педагогів, а особливо з боку суспільства – це те, що ніби приведені роботи в школі за комплексовою системою знижується загальний рівень формальних знань, що ніби комплексова система по своїй природі чужа формальним знанням і т. ін. З приводу цього розгорнулись було дискусії так у пресі, як і в різних організаціях. Усім відома дискусія, що точилась на шпальтах газети «Вісти» між т. Лісовим і тт. Кириченком та Арнаутовим; почасти ця дискусія найшла відбиток і в «Народньому Вчителю», де вміщена ціла низка застережень проти комплексів. А ще цікавіша була дискусія в Державному Методкомі НКО за докладом т. Чепіги на цю ж тему. На жаль, так ця дискусія, як і сам доклад не одбилися у педагогічній пресі, а між тим доклад т. Чепіги був спробою встановити взаємовідносини між так званими

формальними знаннями і комплексами. Головні твердження т. Чепіги (за його тезами) були такі: що велике число комплексових тем у «Пораднику» привело до зменшення формальних знань у школі і що відношення формальних знань до комплексів можна виявити в формі кривої – формальні знання збільшуються, коли зменшується комплексова робота, і навпаки. Відсіля робився висновок: треба зменшити кількість комплексів (у 1-й групі до 3-х комплексів на цілий рік), щоб можна було збільшити формальні знання. Таким чином, за докладом, комплекси й знання протиставлялись одне другому, як протилежності, а не як щось єдине ціле, і щоб забезпечити школу знаннями, потрібно провадити роботу і за комплексами, але так, щоб був час і роботі для придбання знань, цебто і для роботи не за комплексами. Цінність комплексової системи в такому розрізі зводилась фактично до ролі якоїсь новини, до віддання данини часу, а не до конечності й неминучості. Цікаво, що на тому ж засіданні відомий професор із Донбаса т. Миртов проводив думку переваги предметової системи над комплексовою: так той, як і другий посилались на досвід шкіл. У дискусіях прийняли участь робітники-практики, які на підставі власного досвіду свідчили, що ніякого розходження формальних знань із комплексами немає, а коли школа і дає менше формальних знань, то винні в цьому не стільки комплекси, скільки техніка педагогічного процесу, якою масовий учитель не досить добре оволодів. Такі настрої, таке відношення до комплексової системи – випадок не одинокий, і навіть з боку досить авторитетних установ і осіб.

При перегляді комплексових програм це доводилось мати на увазі, а тому перш за все довелося дійсно урахувати досвід річної роботи школи, а також досить уважно проаналізувати й самі комплекси. Досвід шкіл, що провадили роботу за комплексами, невеликий, але навіть цей невеликий досвід, проведений до того ж в умовах новизни самої комплексової системи, довів, що зниження знань комплекси не дають, а коли й є зменшення знань у групах, то це зменшення падає на старші групи, де комплексова система або зовсім не провадиться, або тільки починає потроху провадитись, – у всякім разі досвід довів, що зниження рівня знань залежало не від комплексів. У цій справі цікаві дані, зібрані т. Залужним, головою досвідньої станції НКО. Обслідування шкіл за тестами математики довело, що рівень знань з арифметики в молодших групах майже такий, як був у старій школі, і майже такий, як і у відповідних групах американських шкіл, і тільки в старших групах він нижче, ніж слід би мати. Це теж є підтвердження тієї думки, що комплекси не знижують знань. При складанні нових програм треба було урахувати все це, а тому до нових програм додана пояснююча записка, яка доводить, що природа комплексових програмів невинна в зниженні

знань, навпаки, комплекси мають знання і мають стільки, скільки їх потрібно для життя, хоч вони, правда, подані в іншій формі, ніж це в старих предметових програмах, і що коли школа не дає знань, то там немає й комплексної роботи, бо остання без знань немислима. Але все ж таки, приймаючи на увагу, що багатьом масовим робітникам тяжко за новизною програм установити мінімум знань для кожної групи, до комплексових програм додаються програми таких шкільних дисциплін, як суспільствознавство, природознавство, математика, географія, українська мова, російська мова, гігієна та санітарія, мистецтво. Ці програми не є програми шкільної роботи, а зводка того дидактичного матеріалу, тих знань, що розкидані по окремих комплексах, вони лише зібрані окремо, як мінімум знань, які кожна школа повинна дати в комплексній проробці. Питання – як їх дати – відноситься не стільки до комплексної системи, як до організації педагогічного процесу, а скоріше до методики, що чекає своєї розробки.

Був ще один підводний камінь у комплексових програмах «Порадника» – це відношення до дитячого комуністичного руху. Як відомо, «Порадник» у своєму вступові до комплексових програм підкреслював, що його комплексні програми зорієнтовані на дитячий комуністичний рух як на основу соціального виховання. Масовий робітник і шукав у програмах елементів такої організації шкільної роботи, і в більшості їх не знаходив; а між тим дійсність вимагала від нього такої організації шкільної роботи, яка була б погоджена з дитячим рухом, бо майже в кожній школі були діти юнаки-ленінці, іноді були й колективи ЮЛ, погодженості з якими в більшості школа не мала. Справа, звичайно, не лише в комплексових програмах, а взагалі у формах погодженості, а також у формах роботи юнаків-ленінців, для яких певних норм, певних методик ще немає, поскільки сам дитячий рух явище молоде і нашою педагогічною думкою не досить проаналізоване. Але на Україні ні в кого не викликає сумніву те положення, що дитячий рух є основа соціального виховання, а тому всяка дитяча установа соціального виховання мусить прагнути до своєї основи. Звідси конечність орієнтації трудової школи на дитячий комуністичний рух як на досконалу форму соціального виховання. На жаль, «Порадник», викинувши гасло орієнтації на дитячий комуністичний рух, не дав вказівок, у чому повинна полягати ця орієнтація школи, а між тим це є саме головне для трудової школи, це те, власно, що лежить в основі сучасної наукової педагогіки переходового часу. Тому-то в більшості орієнтацію шукали в дидактичному матеріалі комплексів, що безпосередньо відносився до роботи юнаків-ленінців, наприклад, у вивченні їх організації, законів, звичок і т. ін. Визнаючи й за цими моментами педагогічну цінність, так само, як і визнаючи

педагогічну цінність і за так званою ув'язкою в роботі трудової школи з дитячим комуністичним рухом, все ж таки орієнтацію на дитячий комуністичний рух треба шукати в організації педагогічного процесу, в організації впливу на дитячий шкільний колектив таких подразників, що в сумі своїй викличуть певну реакцію, певний рефлекс, поведінку, яка наблизатиметься до норми поведінки юнаків-ленінців. Наше дитинство перебуває в соціальному оточенні, що викликає поведінку суто пролетарську тільки у певної групи дітей, а в решти дитинства може той же подразник і не викличе цих норм поведінки, – це залежить від соціального оточення, у якому виросло дитинство. Наша трудова школа класово неоднородна, отже, й поведінка дітей у них так само неоднородна і може бути далека від норм поведінки юнаків-ленінців. А між тим наше завдання – виробити в дітей ці норми поведінки або виховати їх свідомими громадянами, борцями за комуністичний лад і будівниками нового життя. Як ми бачимо, мета нашого виховання й виробка норм поведінки нашої дітвори збігаються. Досягти цього можна лише певною організацією педагогічного процесу. Із самого початку зазначалось розуміння комплексової системи як організації педагогічного процесу педагогіки переходового часу. Звідси – комплексова система і є організацією педагогічного процесу, що викличе в нашої дітвори трудової школи потрібні для нас реакції, рефлекси, норми поведінки, цебто комплексова система орієнтує школу на дитячий комуністичний рух. Але комплексова система лише тоді може орієнтуватись на дитячий рух, коли вона збудована на суспільствознавчій основі і коли в ній зроблений строгий добір дидактичного матеріалу. У цьому відношенні комплекси типу Красікова «колодязь» або «корова» далекі від орієнтації на дитячий комуністичний рух, так само, як і комплекси старшого концентру міської семирічки, що вміщені в «Порадникові» (від. 1924 р.), оскільки вони збудовані на природничій базі.

Як відомо, у комплексових програмах дидактичний матеріал розбитий на три колонки: «Природа», «Праця», «Суспільство». Яка із цих колонок головна, яка визначає роботу й добір дидактичного матеріалу? Нові комплексові програми рішуче ставлять колонку «Суспільство» на першому місці, і матеріалом цієї колонки визначаються й інші колонки, бо тільки ця колонка оформлює ідеологію й визначає дитячу поведінку.

Звичайно, вивчення суспільства немислиме без вивчення трудової діяльності людей, бо труд – це якраз і є те, що утворює життя, утворює суспільні взаємовідношення. А тому, коли вивчення суспільства грає роль в утворенні ідеології, коли суспільство є мета, то праця є та умова, що

опреділяє суспільство, а тому вивчення труда, трудової діяльності цим зовсім не відсувається на задній план.

Щодо колонки «Природа», то вона у вивченні грає службову роль, як матеріал для трудової діяльності.

Було б великою смілістю казати, що цим ми розрішили педагогічну проблему комуністичного виховання, – ще ми не маємо можливості точно урахувати всі ті впливи, які йдуть на дітей поза межами нашої організації педагогічного процесу, і ще й зараз елементи випадкові у вихованні дітей великі, і тільки в умовах соціальної революції можна підійти до опанування всіх елементів, що впливають на виховання, – це завдання наукової педагогіки. Так само було б смілістю казати, що тільки одна організація педагогічного процесу гарантує успіх шкільної роботи, – мало організувати, треба зуміти її виконати, потрібно озброїтись доскональною методикою, якої, мусимо сказати, зараз ще немає. Виконання організованого педагогічного процесу, проведення комплексової системи в життя, виробка точної методики – чергове завдання сучасної наукової педагогіки.

Гарбуз Т. Етапи в розвитку комплексових програм / Т. Гарбуз // Шлях освіти. – 1925. – Вип. 9. – С. 74–81.

О. Залужний

Метод тестів у нашій школі*

Надзвичайне захоплення методикою тестування в таких країнах, як Північна Америка, Хіна, Японія, Англія, де за цією методикою вимірюються сотні тисяч і навіть мільйони дітей, починає в деякій мірі відбиватись і на нашій педагогічній літературі та практиці. Наші педагогічні часописи чимраз більше присвячують статті цьому питанню, а в деяких школах Харкова, Києва, Катеринослава, Полтави, Ніжина цю методику вже й на практиці вживають або з метою її випробувати, або як практичний засіб виміряти досягнення шкільних груп щодо формальних звань.

Нам здається, що настав час поставити ці питання як чергові в нашій педагогічній пресі і підійти до них як з боку принципового, як і з боку практичного. Для того, щоб свідомо користуватись цією методикою, ми повинні відповісти на такі основні запитання: 1) Чи може методика тестів зайняти будь-яке місце в нашій науковій педагогіці, і коли може, то яке? 2) Що

* Автор проаналізував закордонний досвід щодо методики тестування та вітчизняну практику її введення під час реформи шкільної освіти; порушив проблему обдарованості. Текст подано в скороченому вигляді.

дає і що може дати ця методика в наших умовах, і яке відношення до неї повинно бути з боку нашого педагога та органів освіти?

Поперш за все треба рішуче відкинути той помилковий погляд, який цілком ототожнює методику тестів із науковою організацією праці в школі. НОП у педагогіці не вичерпується однією методикою тестів. Остання, як ми побачимо, може служити допомогою в справі раціоналізації педагогічного процесу, але тільки там, де справа торкається вивчення самого матеріалу педагогічного виробництва, самих учнів.

Само слово «тести» (проба, іспити) вказує на те, що річ іде не про організаційні які-будь засоби або про раціоналізацію методики навчання, а тільки про обслідування дитячого матеріалу. Правда, питання вивчення дитини як об'єкта педагогічного впливу надзвичайно складне, але воно не вичерпує собою всіх педагогічних питань, і тому ми повинні вважати за однобоку і цілком помилкову позицію американської педагогічної та психологічної преси, яка всю свою увагу в справі педагогіки звертає на тестування і майже зовсім не зупиняється на других питаннях.

Наша наукова педагогіка не може обмежитись постановкою тільки цього вузького питання. Ми розглядаємо педагогіку як науку про організацію поведінки, і тому перед нами стоять дві основні проблеми: 1) проблема цілі в педагогіці, тобто проблема останнього продукту, що його педагоги і суспільство повинні виробити і 2) проблема вивчення дитячого матеріалу, який являється сировиною в педагогічному виробництві. Перша проблема інакше формулюється в нашій педагогіці так: в якому напрямку треба організувати поведінку дитячої маси, кого нам треба виховати? Відповідь на це запитання дає наукова марксівська соціологія, що встановлює класові завдання сучасності і тим самим накреслює той тип людини, який потрібно виховати. Друга проблема в нашій науковій педагогіці і в педології формулюється, як проблема вивчення поведінки дитини й дитячого колективу.

Методика тестів, як ми побачимо, у сучасному її стані може і бути корисною нам тільки там, де розроблюється друга проблема, але й тут вона може зайняти тільки одно місце серед інших методів вивчення поведінки людини й взагалі дитини й дитячого колективу зокрема. Наша педагогіка рішуче відмовляється від вивчення ізольованої, абстрактної дитини та її «психології». Об'єкт її вивчення – поведінка дитини або дитячого колективу так, як вони спостерігаються нами в житті, у процесі взаємодіяння факторів оточення і біологічної структури дитини в їхньому нерозривному зв'язкові. Це вимагає від нас вживати, як основні методи, методів спостереження та натурального експерименту. Інші методи тут можуть вживатись тільки, як

допоміжні. Коли ми дійсно хочемо правильно оцінити метод тестів, ми ніколи не повинні забувати того, що наша педагогіка цілком відкидає абстрактно-психологічний підход до дитини і вже тим самим відкидає і всі психологічні тести. Вимірювати такі психічні здібності, як уявлення, сприйняття, пам'ять, із метою встановити здібність дитини, хоч і вживається ще у нас (метод Россолимо, Нечаєва), але він не заслуговує уваги. Ще Біне засуджував цю методику, висовуючи натомість «синтетичний експеримент», який виміряє не окремі здібності, а реакції людини в цілому. Найновіші дослідження цілої низки дослідників, а особливо Торндайка, показали, що «психічні здібності», якими оперувала психологія, є лише абстракції, за якими нема нічого реального. Так, наприклад, експериментально встановлено, що навіть пам'ять трудно вважати за єдину психічну функцію, частинами якої є пам'ять на кольори, обличчя, цифри й т. д., бо між цими різними видами пам'яті не вдається встановити щільного зв'язку, тоді як у деяких випадках щільний зв'язок знаходимо між такими далекими, з точки зору психологів, функціями, як сила того чи іншого м'яза й деякими інтелектуальними функціями⁵⁰. Крім того, встановлено, що взагалі тести, які потребують маніпуляції з ідеями, корелюють між собою більше, ніж із тестами, що торкаються сенсорних або моторних функцій. Метод кореляції в психології, хоч його й почали вживати дуже недавно, вже дав досить багато матеріалу, який свідчить про те, що стара психологія оперувала цілим рядом уявлень, за якими нічого не крилось, крім голих абстракцій. Вимірювання цих абстракцій, яка б не була досконала методика цього вимірювання, не може привести нас до встановлення законів поведінки людини й тому, не звертаючи уваги на всю наукообразність цих методів, оскільки вони будуються на ґрунті старої психології, ми повинні рішуче їх відкинути. Цікаво відмітити тут те, що американські дослідники в цій галузі вже давно відмовились від вимірювання окремих психологічних функцій. Один із найвидатніших робітників у цій галузі Терман застерігає дослідників, які розроблюють ці питання, проти того, щоб розуміти тести як засіб вимірювання окремих психічних функцій. Він держиться тієї думки, що тестами вимірюються загальні реакції людини, в основі яких лежить загальна обдарованість (Intelligence). Од цієї загальної обдарованості залежить і здібність дитини до шкільного навчання, і професійна здібність юнака або

⁵⁰ Проф. Чикагського університету Фріман каже: «Факти кореляції руйнують наші звичайні уявлення про розумову здатність. Дуже часто ті здібності, які ми вважали аналогічними, зовсім не корелюють, і, навпаки, – ті, що ми вважали цілком незв'язаними, корелюють. А ті, що корелюють, очевидно, мають якийсь-то загальний фактор, або ж наша класифікація нікуди не годиться. Сама пам'ять у своїх різних видах сильно різниться». «The Journal of Educational Psychology», March, 1921.

дорослої людини, її талановитість або навіть геніальність тих чи інших індивідів. Завдання методики тестів полягає в тому, щоби визначити наявність у дитини або в дорослої людини цієї загальної здібності і здібності до навчання або до тієї чи іншої професії й виміряти цю здібність. У залежності від цього й тести поділяються на тести обдарованості (Intelligence Tests), стандартовані формальні тести (Standardised Scholastic Tests), професійні (Vocational) тести, фізичні для вимірювання фізичної здібності, тести визначати характер і т. д. Найбільше розробленими треба вважати тести обдарованості й тести шкільні, а тому тільки про ці тести і буде йти далі річ.

В основі проблеми вимірювання лежить поняття самої обдарованості. «Що являє собою загальна обдарованість?» – так формулюється те питання, на яке перш за все пробували відповісти всі дослідники в цій галузі. Що така загальна обдарованість як природжена властивість індивіда існує, майже ніхто з дослідників до останнього часу не мав ніякого сумніву. Але різні автори по-різному її розуміли. Біне розумів обдарованість як здорове розуміння фактів і явищ, як ініціативу, як здібність пристосовуватись до оточення. «Гарно розуміти, гарно думати – оце й є основні риси обдарованості», – каже Біне. Обдарованість охоплює три фази поведінки: 1) здібність розуміти дане завдання; 2) здібність пристосуватись до його розв'язання (розуміння мети); 3) здібність до самокритики. Як видно з цього, Біне розумів обдарованість досить прагматично. Він не намагається дати абстрактне визначення обдарованості, а тільки описує її головні властивості. Найбільш повний опис обдарованості дає професор Чикагського університету Франк Фріман, який так її описує: «Обдарованість можна розглядати як здібність до успішного пристосування за допомогою тих рис, які ми звичайно називаємо інтелектуальними. Ці риси складаються з таких здібностей, як швидкість навчання, швидкість розуміння, здібність розв'язувати нові завдання й виконувати такі обов'язки, які взагалі визнаються за завдання розумово-трудні, бо вони потребують оригінальності, винахідливості, здібності охоплювати складні взаємовідносини або винаходити щонайдальші асоціації»⁵¹.

Більше абстрактно визначає обдарованість Штерн. За Штерном обдарованість це є загальна здібність індивіда пристосовувати своє мислення до нових потреб. Це здібність або хист організму вдало (адекватно) пристосовуватись до нових обставин.

⁵¹ Frank Freeman. What is Intelligence. В журналі «The School Review», April, 1925.

За Терманом обдарованість є це не що інше, як здібність до абстрактного мислення. «Індивід, – каже він, – остільки володіє обдарованістю, оскільки він є здібний до абстрактного мислення». Близько до Термана стоїть у розумінні обдарованості й відомий англійський дослідник у галузі тестування Барт, який розуміє обдарованість як «високу здібність до систематичної розумової поведінки шляхом збудування нових психофізичних координацій, тоді як старі координації не руйнуються, так що нові координації приносять ускладнення й безупинні зміни. Самовільне зосередження є основний фактор загальної обдарованості».

Терман, як і взагалі більшість дослідників у цій галузі, виходить із того, що загальна обдарованість є біологічна функція й наслідуються індивідом від своєї родини. Найяскравіше цей погляд захищав Спірман, а тому й головою цього напрямку вважають його⁵². Теорію обдарованості Спірмана звать ще й теорією двох факторів, тому що, на його думку, успіх індивіда в суспільстві залежить від двох факторів: 1) від специфічної здібності до тієї чи іншої професії і 2) від загальної «генеральної» здібності.

«Всяка інтелектуальна активність, – каже Спірман, – залежить у деякій мірі від одного й того ж загального фактора – психологічної енергії. Зосереджування фокусу кортикальної активності в одному місці робиться за рахунок енергії, що звільняється від цілого кортексу».

За найвидатнішого сучасного представника теорії незмінності природженої обдарованості треба вважати проф. Термана. Він найглибше обґрунтовує цю теорію, спираючись на закони менделізму й на свої дослідження в галузі вимірювання обдарованості дітей на протязі вже багатьох років. Він прагне довести, що розумовий коефіцієнт дитини, який складається з відношення розумового віку до віку хронологічного, лишається постійним і не залежить від того, в якому оточенні житиме дитина. Він визнає природженість злочинності (преступности) і стоїть на тій точці погляду, що в Америці, де, завдяки політичним свободам, кожен може досягти найвищих громадських посад, діти робітників повинні мати нижчу обдарованість, бо робітниками лишаються тільки ті, що не можуть, завдяки своїй низькій обдарованості, досягти вищих посад, і цю низьку обдарованість вони передають у спадщину і своїм дітям. Перші вимірювання як будто підтверджували положення Термана, але, як потім виявилось, діти робітників одержували нижчий коефіцієнт тільки тоді, коли вживались вербальні тести, коли ж приміняли такі тести, де не потрібно було володіти добре мовою, результати були цілком інші, діти робітників не відрізнялись від дітей

⁵² С. Spearman. The Nature of Intelligence and the Principle of Cognition. London, 1923.

інтелігентної родини, а в деяких випадках і перевищували їх. Такі ж результати були здобуті і Всеукраїнським інститутом праці при вимірюванні українських дітей і дорослих.

Щодо постійності коефіцієнта обдарованості, то тут теж Терману та його школі не вдається з певністю цього довести. [...]

До самого визначення обдарованості Торндайк підходить досить прагматично. На його думку, обдарованість це є здібність гарно реагувати з точки зору дійсності або факту (power of good response from the point of view of truth or fact).

Ще більше конкретне і протилежне Терманівському визначення обдарованості дають другі американські автори. Так, проф. Браунського (Brown) університету S. Colvin каже, що обдарованість цілком еквівалентна здібності до навчання. Індивід володіє обдарованістю, або хистом, остільки, оскільки він чому-небудь навчився або може навчитись, пристосовуючись до оточення... Індивід може розв'язувати тести в тій мірі, оскільки він навчився тому, що потребується в тестах. Навіть, ті тести, в яких потребується вербальна або механічна творчість, є дійсні тільки в тій мірі, в якій індивіди, що підлягали обслідуванню, мали однакову можливість вивчати ті елементи, що є необхідні для вирішення проблеми. Треба пам'ятати, що навіть хист до послідовного логічного мислення залежить від навчання. Мислення є звичка, яка виробляється через навчання. Таким чином, значимість тестів обдарованості полягає на тому припущенні, що всі ті, кого ми обслідуємо, мали однакові можливості засвоїти ті знання, факти, принципи й методи, які включаються в тести.

На такій же точці погляду стоїть Woodrow, який визначає обдарованість як здібність, яку індивід не по наслідуванню одержує, а здобуває в процесі життя.

Отже, навіть у тій країні, де зараз через обслідування перепускаються мільйони дітей, де було обслідовано мільйон сімсот дорослих призовників, де над тестами працюють сотні найвище кваліфікованих у цій галузі дослідників, ми бачимо дві різко протилежні школи в справі розуміння і тлумачення тих результатів, що вони їх одержують шляхом вимірювання. Ці два напрямки знаходять собі відбиток і в соціологічній літературі й навіть у галузі політичного життя. Термана обвинувачують у тому, що він іде проти основних принципів американської «демократії» і пропагандує платоновський аристократизм. Терман і його прихильники обвинувачують своїх супротивників у тому, що вони не хочуть використати природний геній багатьох людей і т. д. Тут не місто зупинятись на цих дискусіях. Нас цікавить тут друге питання. Як же наша наукова думка ставиться до цього питання?

Перш за все треба зазначити, що у нас це питання цілком інакше формулюється. У нас річ іде не про обдарованість, як це ми бачили в американських і німецьких (Штерн, Мейман і ін.) авторів, а про роль біологічних та соціальних факторів у поведінці людини. У такій постановці це питання набирає ще більшої ваги, але воно стає зате більш конкретним, більш життєвим і більш об'єктивним, бо у визначення обдарованості ніяк не можна не вносити суб'єктивного елемента, і тому обдарованість різні автори визначають неоднаково, що ускладняє розв'язання цієї проблеми.

Коли ми підійдемо до проблеми обдарованості з цієї точки погляду, то для нас уже спочатку стане зрозуміло, що теорія Спірмана – Термана цілком стоїть на біологічному ґрунті, тоді як теорія Торндайка більш наближається до соціального напрямку в тій мірі, в якій вона відмовляється признавати загальну природжену обдарованість, а ставить поведінку людини в залежність від вправ, тобто від впливу і потреб оточення, яке вимагає від індивіда тих чи інших здібностей і примушує його розвивати вправами ті чи інші функції. Але тут треба зауважити, що ні американці, ні німці не дали обґрунтування теорії, що визнає примат соціальних факторів. Сам Торндайк у своїй педагогічній психології велике місце уділяє природженим інстинктам. Ближче до цього напрямку підійшли французи, але й вони не дали глибокого обґрунтування соціобіологічному напрямку. Найбільш глибоке обґрунтування цієї точки зору ми знаходимо в нашій найновішій фізіологічній, рефлексологічній та педагогічній літературі.

Я не маю можливості більш-менш досконало охарактеризувати тут цей напрямок, тим більш, що він ще тільки складається, я приведу тут лише деякі цитати з робіт наших фізіологів, рефлексологів та педологів, які дадуть можливість читачеві зрозуміти цей напрямок.

[...]

[...] проф. Белов відводить природженим властивостям досить обмежену роль... «Природженість, – каже він, – є як би ґрунтовним матеріалом типу, – ергоногенез являє собою утворення первісного бовванця майбутньої фігури, а виховання можна прирівняти явищу остаточної обробки бовванця та її шлифовці й офарбуванню». Цілком ясно, що коли природженості відводиться таке скромне місце в утворенні типу, то ще більш скромною буде ця роль у поведінці людини, бо коли сам тип не є щось стале, то ще менш можна вважати сталою його поведінку. Одні й ті ж фізіологічні типи з боку своєї соціальної поведінки (і чи є взагалі поведінка не соціальна) можуть бути різко протилежними.

[...]

Цей напрямок все більше починає панувати і в нашій педологічній та науково-педагогічній літературі. Особливо яскраво він відбивається в роботах Залкінда, у нас на Україні в роботах Харківської досвідної педологічної станції Упрсоцвиху. Майже такої ж точки зору держиться і проф. Тарасевич⁵³, коли він пише, що «суть педології полягає не у вивченні біологічних, психологічних та інших факторів, як таких, щодо дитячого організму, а вивчення на основі природничо-наукової підготовки постійно змінюваних процесів взаємодії й перетворення явищ навколишнього світу та психофізичної структури організму дитини в їхньому цілісному зв'язку, тобто так, як вони діють у житті».

Отже, ми бачимо, що з точки зору соціобіогенетичного напрямку та постановка питання проблеми обдарованості, яку ми спостерігаємо в більшості американських авторів, ніяк не може нас задовольнити. З нашої точки зору, яка глибоко обґрунтовується найповнішим досягненням таких наук, як фізіологія та рефлексологія – поведінка людини цілком обумовлюється оточенням, а в тій мірі, в якій сучасна людина живе не в природному, а в соціальному оточенні, найбільш впливає на поведінку чи то дорослої людини, чи то дитини те соціальне оточення, в якому вони живуть. А це визначає, що шляхом вимірювання поведінки (в самому широкому розумінні цього слова) ми не можемо виміряти природної обдарованості, і навіть більше, спираючись на все вище сказане, ми можемо заявити, що взагалі природної, яка ні в якій мірі не була б обумовленою оточенням, поведінки немає, – це абстракція, яка нічим не відрізняється від таких абстракцій, як «дух», «душа», «життєва» сила й подібних абстракцій, дослідження яких відібрало вже у людей стільки марно потрачених сил. Ми повинні найрішучішими засобами боротись зі всякими спробами перенести ці абстракції хоч би й під іншими назвами («талановитість», «истинная мощность» і т. ін.) в наші умови, щоб і у нас насадить ту тестоманію, ті марні шукання неіснуючого, які є результатом неправильної постановки проблеми. Ми повинні взяти на облік той величезний досвід, який у цій галузі склався в других країнах, і освітлити його з того боку, з якого він там не освітлюється, з боку наукової марксівської соціології й рефлексології. Тоді нам ще більше ясно стане, ніж для тих наукових діячів, які вже й на Заході виступають проти теорії природженої обдарованості, що звести поведінку живої людини виключно до біологічних факторів неможливо й також неможливо виміряти якими б то не було тестами загальну природжену обдарованість, яка є тільки голою абстракцією.

⁵³ Проф. Тарасевич. Елементи педології, в журн. «Шлях освіти», ч. 9, 1925 р.

Чи визначає це, що ми цілком відкидаємо біологічні фактори? Зовсім ні. Ми так часто спостерігаємо, як та чи інша біологічна особливість дитини або й дорослої людини відбивається на її індивідуальній поведінці, а то й на поведінці того колективу, в якому цей індивід діє, що було б цілком помилково не брати на обрахунок цей фактор. Ми кажемо, що біологічні фактори тільки ускладнюють поведінку, а соціальні – її обумовлюють. Спочатку буде здаватися, що між цією теорією й теорією, яку захищає Терман і його прихильники, зовсім невелика різниця. Але стоїть тільки привести декілька прикладів, як зараз же виявиться, що ці теорії цілком протилежні.

Припустімо, що індивід «А», розумовий коефіцієнт якого – 85, тобто нижче нормального, живе в оточенні «С». З точки зору теорії Термана, коли ми перенесем індивіда «А» в оточення «С», «Д», «Е» і т. д., то він, коли не приймати на увагу деяких невеликих змін, що залежать від неточності самої методики, завжди, скільки би він не жив у цьому другому оточенні, буде мати той же самий коефіцієнт 85. З точки зору соціобіогенетичної теорії індивід «А», коли він буде перенесений в оточення «Д», «Е» і т. д., буде міняти свій коефіцієнт, у залежності від того оточення, в яке він попаде. Коли оточення буде більше сприяти йому, ніж оточення, в якому він жив раніше, а він ще має досить сил, щоби до нього пристосуватись, то він може тут підвищити свій коефіцієнт до 105, 120, 130 й т. д. – до числа, яке лежить у межах взагалі можливого для людини коефіцієнта. Другими словами, людина, яку в однім оточенні вважають щодо своєї розумовості нижче пересічного, в другому оточенні може виявити талановитість, чого з точки зору біогенетичної теорії ніколи не може бути. Цілком зрозуміло, що всі ці можливості мають свої межі. Коли ми маємо фізичну дефективність або які-небудь дефекти в нервовій системі, то тут є межі, через які перескочити цілком неможливо. Сліпий у залежності від оточення й виховання може стати талановитою людиною в галузі наук, мистецтв, практичної якої-небудь діяльності, може бути загальнорозвиненою людиною, але ніколи він не стане талановитим маляром і взагалі хоть би середнім робітником у тій галузі, де потрібно мати діло з фарбами. Олена Келлер зробилась, не дивлячись на свою сліпо-глухо-німоту, талановитою письменницею, але ніколи вона не може стати, в якому б оточенні вона не жила, талановитим оратором або маляром. Те ж саме можна сказати і про всяку професійну здібність. Для того, щоб стати видатним діячем у тій чи іншій галузі, треба мати тільки нормальними всі ті функції, з яких складається діяльність людини, що тут працює. Цікаво відмітити те, що сучасна психотехніка йде якраз шляхом встановлення не якоїсь то обдарованості в тій чи іншій галузі, а шляхом

виявлення дефектів, що можуть негативно впливати на професійну здібність людини. Так, щоб сказати, чи буде яка-небудь людина, що не вміє друкувати на машинці, коли-небудь гарним машиністом, треба встановити: 1) чи не бракує в неї чого-небудь, щоб вона нормально вміла розбирати рукопис, з якого прийдеться друкувати; 2) чи вміє вона нормально читати з рукописного; 3) чи нормальна в неї пам'ять на фрази, щоб не прийшлося їй дуже часто заглядати в рукопис; 4) чи нормальна в неї пам'ять на числа; 5) чи нормальна в неї тактильна чулість і м'язова сила; 6) чи може вона працювати одночасно обома руками. Коли це все нормальне, а це все можна виміряти відповідними тестами, то для того, щоб людина стала гарним машиністом, треба вжити тільки відповідних методів навчання й зовсім не треба припускати існування якоїсь ще обдарованості в цьому відношенні. Те ж саме і з іншими професійними здібностями.

Загальна обдарованість, також як і загальний розвиток або загальна освіта, не однаково розуміються в різні часи історії і в різних народів, що легко бачити, коли порівняти високоосвічену середньовікову людину з високоосвіченою людиною сучасності. Навіть, коли взяти декілька людей сучасних і поспробувати виміряти їх «загальну» обдарованість, загальний розвиток, то, як це показав Торндайк, ми побачимо, що найбільше обдарована або розвинена людина в деяких галузях стоїть нижче середньорозвиненої людини. Задля того, щоб визначити якнайбільш досконало рівень розвитку людини, треба описати всю її поведінку. Таких тестів, які давали б нам можливість все це зробити, немає, та навряд чи вони коли-небудь і зможуть бути збудовані. Тому-то найкраще збудовані тести не зможуть замінити наукового спостереження, результати якого будуть там, де це можливо, перевірятись експериментом. Ці методи, як я вже вище сказав, повинні бути в нашій педагогіці основними, разом із соціологічним методом, який дасть нам можливість зрозуміти поведінку дитячого колективу й соціальну поведінку дитини.

Але це зовсім не визначає, що ми цілком повинні відкинути методіку тестів. Ця методіка, коли ми поставимо її на своє місце й будемо виміряти нею не якісь то там неіснуючі абстракції, а те, що є для нас цілковитою реальністю, може стати для нашої школи у великій пригоді. Там, де по тим чи іншим причинам не можна поставити спостереження, не можна обрахувати об'єктивного досягнення другими засобами, методіка тестів дасть нам можливість виміряти досягнення і з певністю сказати, що у нас є, чого бракує.

Що ж ми будемо виміряти, коли ми цілком відмовляємось виміряти загальну природну обдарованість? На це запитання зовсім не так трудно

відповісти, як здається. Річ у тому, що найширші керівники тестового руху вже зараз признаються в тому, що сучасна постановка проблеми обдарованості, так, як вона ставиться в західній науковій літературі, їх не задовольняє, і вони не знають, що ж вони виміряють тестами. Певніше відповідає на це запитання Торндайк, і він же найближче стоїть до рефлексологічного тлумачення тестування. А найбільшу ясність у це питання тільки й може внести рефлексологія, бо як ми побачимо, методика тестування в найновіших своїх досягненнях цілком відмовляється від психологічного підходу до людини і прагне до того, щоб цілком об'єктивно обрахувати реакції людини на ті чи інші спеціально підібрані подразники, які в даному разі і називаються тестами. Всякий тест є той подразник, який визиває у людини той чи інший комплекс рефлексів. Крім того, треба ще зазначити, що всі, так звані, синтетичні тести, а тільки ними зараз і користуються, прагнуть виміряти не безумовні, а умовні рефлекси, а це визначає, що тест найпевніші результати дасть там, де ми виміряємо обумовлену поведінку людини. Коли ми вчимо кого-небудь друкувати на машинці й потім виміряємо спеціально для цього виробленими тестами, хуткість і правильність його роботи через певні протяги часу, то для всякого ясно, що ми тут виміряємо тільки одну здібність. Те ж саме можна сказати і про процес навчання грамоти, письма, лічби й т. ін. Складнішою справою буде вимірювання поведінки дітей у школі. Але й тут, коли в школі встановлені певні норми поведінки, то поведінку окремого індивіда або цілого колективу можна виміряти щодо існуючих норм. Ще складнішою буде проблема вимірювання загального розвитку й соціальної поведінки індивіда або цілого колективу, але й це можлива річ, коли ми будемо знати пересічні норми для даної соціальної групи і, виходячи з тих норм і умов, які детермінували поведінку людей, що належать до однієї соціальної групи, будемо виміряти цю поведінку однією й тією ж мірою.

Коли ми так підійдемо до методики тестів, то їхня роль і ті межі, в яких ця методика може вживатись, робляться цілком певними, бо тоді ця методика перетворюється в дійсну зброю для вимірювання окремих умовних рефлексів або цілих складних їхніх комплексів, які лежать в основі поведінки людини.

Таким чином, тут виміряється не самий процес поведінки, а ті «установки» організму, які він набув і які детермінують його поведінку й тому дають нам можливість передбачати поведінку живої людини в певних умовах. Оце й є те головне, до чого ми прагнемо в нашій педагогічній практиці. Передбачити поведінку дитини, знати всі ті установки, що їх дитина набула в тому оточенні, в якому вона живе, щоб якнайскоріше

організувати її поведінку, – таке завдання стоїть перед нашими педагогами і взагалі перед школою.

Зазначивши основні засади, з яких ми повинні виходити для того, щоб зрозуміти й правильно вживати метод тестів, ми можемо тепер зупинитись на самій цій методиці.

Що наші підходи до цієї методики правильні, можна бачити з того, що найбільш задовольняючі результати ця методика дає в галузі вимірювання шкільних досягнень, де обумовленість найбільша.

Найменші результати вона дає в галузі вимірювання природної професійної обдарованості, де тестами й пробували вимірювати соціально не обумовлену поведінку.

Збудувати тест не так то вже й легко, як здається з першого погляду. Візьмемо перш за все арифметику. Здавалось би, що тут досить тільки добре знати таблицю і основні комбінації додавання, віднімання, множення й ділення, щоб уміти оперувати зі всякими комбінаціями чисел. Але виявилось, як це доказав Stone⁵⁴, що для дитини далеко не одно й те ж складати цифри, коли вони стоять у трьохрядному чи в дев'ятирядному стовпчиківі. І ті й другі операції треба вчити окремо. Коли дитина не робила вправ на який-небудь новий тип прикладів, то вона не зможе дати тих результатів, яких від неї ждуть. Як показав досвід, ніякого місця дитяча «творчість» тут не знаходить. Кортис (Courtis) детально вивчав всі типи додавання, віднімання, множення й ділення і на основі своїх досягнень збудував свою школу, яка охоплює всі ті типи вправ, що потрібні для того, щоб цілком автоматично провадити показані дії. Школа Кортиса найбільше розповсюджена не тільки в самій Америці, але й в інших країнах. [...]

У кінці прошлого учбового року Харківським кабінетом соціальної педагогіки було зроблено спробу вживати цих тестів у наших досвідних і масових школах. У Харкові в кінці 1924–25 учбового року було виміряно більше як 60 шкільних груп. Декілька шкіл було виміряно в Катеринославі, Полтаві, Ніжині. Результати були одержані досить одноманітні, а порівняння їх з американськими вказує на те, що найбільш відстають наші старші групи (Див. ст. Мухіної в журн. «Шлях Освіти», ч. 7–8, 1925 р.).

Головна хиба тестів Кортиса та, що вони досить важкі і вживатись можуть, тільки починаючи з 3-ї групи, але зате вони дають найкращі результати для порівняння досягнення різних груп. Порівняння групового балу третьої групи з балом четвертої, п'ятої і т. д. дає досить цікаву картину хиб і досягнень груп у цій галузі.

⁵⁴ Stone C. W. Arithmetical Abilities and Some Factors Determining Them.

Крім тестів Кортиса є ще немало й інших. Більшість їх починає з легеньких прикладів складання й віднімання однозначних, ділення двозначних на однозначне і т. д. Є тести й на вирішення простеньких задачок, але ми не можемо тут на них зупинятись.

Трудніше розв'язується проблема збудувати теста для вимірювання досягнень у читанні. У той час, коли арифметичні приклади вимагають від учня тільки однієї певної відповіді, і їх завжди дуже легко вирішити, чи правильно, чи неправильно учень виконав завдання, – у читанні, особливо, коли воно провадиться мовчки, проблему оцінки трудніше розв'язати. У різних тестах це питання розв'язується різно. Найчастіше вживається такий спосіб: дітям роздають формуляри з надрукованим на них невеличким одним і тим же оповіданням. По команді діти мовчки, про себе, читають декілька хвилин, після чого по команді «кінчай», «обчеркни слово, на якому зупинився», діти кінчають. Підрахувавши кількість слів і розділивши результат на кількість секунд, будемо мати показчик швидкості читання в словах-секундах. Трудніше виміряти розуміння прочитаного. Звичайно для цього приміняють такий засіб. Після того, як дитина прочитає групу речень, які поставлені так, що в кожному дальшому пункті речення є трудніші, ніж у попередньому, вона повинна відповісти на ті запитання, що стоять наприкінці. Особистий бал визначається (в тестах Торндайка) тим пунктом, в якому дитина правильно вирішила не менш 80 відсотків речень, а бал групи визначається тим пунктом, в якому всі учні групи розв'язали приблизно 80 відсотків всіх прикладів.

Наш Харківський кабінет соціальної педагогіки користується другою методикою визначення досягнення в галузі розуміння прочитаного. Для цього він дає три типи тексту, який надруковано на одному й тому ж формуляріві. В одному з них у речення вставлено додаткові слова, які треба викреслити, у другому лишні склади, а в третьому – лишні речення і абзаци. Для того, щоб правильно викреслити, треба зрозуміти прочитане. Бал складається з сум відсотків правильно викресленого. Груповий бал є медіана особистих балів. [...]

Американці зараз прагнуть до того, щоб зовсім не вживати тестів шкільних без тестів обдарованості й вираховують новий коефіцієнт, що визначає досягнення в залежності від так званої обдарованості. Для нашої школи цей коефіцієнт навряд чи буде скоро мати яке-небудь практичне значення, але тести обдарованості в нас уже вживають.

Що ж дають вони й що можуть дати нашій школі. Перш за все тести обдарованості треба поділити на два види – індивідуальні і групові. Усі ті індивідуальні тести, що вживаються зараз, беруть свій початок від тестів Біне

Сімона. В Америці їх вживають в Стенфордській переробці й доповненні. Цією переробкою керував Терман; в Англії – у переробці Барта, у Німеччині – у переробці Бобертага й Штерна, а у нас їх і досі вживають майже без всякої переробки, бо переробка Шуберта незначна. Але виявилось уже давно, що вони потребують досить великої переробки. Найбільше розповсюджена й найбільше, може, досконала Стенфордська переробка. Її вживають крім Америки і в інших країнах. Але і в цій переробці індивідуальні тести не задовольняють і самого Термана, який працює зараз над перевіркою нової школи.

Ми не будемо зупинятись на цих тестах, бо вони збудовані на тому ж принципові, що й тести Біне Сімона, які у нас досить відомі. Звичайно, що вони ні в якому разі не виміряють природної обдарованості, а виміряють безпосередньо тільки досвід дитини, її тренівку в тих чи інших галузях. Ось що, наприклад, потребують від дітей цими тестами (беремо з 6 тестів, призначених для кожного року, тільки деякі).

Для трьохлітніх

1. Показати пальцем на свій ніс, очі, рот, волосся. Три з чотирьох повинні бути показані вірно.
2. Показати всі речі на трьох малюнках.
3. Назвати своє прізвище.
4. Повторити фразу з 6–7 складів.

Для чотирьохлітніх

1. Показати найдовшу і найкоротшу лінію.
2. Полічити чотирі однакових речі, показуючи їх пальцем.
3. Скопіювати квадрат.
4. Відповісти правильно на запитання. Що ти зробиш, коли тобі захочеться спати? Коли ти змерзнеш? Коли тобі захочеться їсти?
5. Повторити три серії з чотирьох однозначних цифр.

Для п'ятилітніх

1. Рівняння ваги. Три й п'ятнацять грам.
2. Назвати основні кольори.
3. У трьох парах портретів правильно визначити найкращий.
4. Що таке: стіл, кінь, виделка, олівець, стілець.
5. Скласти з двох прямокутних трикутників квадрат.
6. Виконати три одночасних доручення.

По такому типові складені тести й для шести, семи, восьми, дев'яти, десяти, дванадцяти й чотирнадцятилітніх і навіть для середньо і вище середньообдарованих дорослих. Від року до року вони тільки все

ускладнюються й ускладнюються. Так, для дванадцятилітніх ми вже маємо такі тести:

1. Визначити 40 спеціально підібраних слів, що визначає, коли дитина це зроби, що запас її словника рівний 7200.
2. Визначити такі абстрактні поняття: співстраждання, помста, милосердя, заздрість, справедливість.
3. Цілком правильно розв'язати тест «М'яч та поле».
4. Заповнити пропуски в 3 реченнях.
5. З'ясувати мораль чотирьох байок.
6. Повторити у зворотному порядку три серії з п'яти однозначних цифр.

Для дорослих даються індуктивні тести на виведення правила, словник, визначення абстрактних термінів (яка різниця між лінню та правністю) і т. д. Коли придивитись до цих тестів, то зразу ж буде видно, що всі вони потребують від дитини або дорослого певної підготовки.

Але ними виміряється не безпосередня підготовка, а скоріше той соціальний досвід і та тренівка, якої дитина набуває взагалі в оточенні, включаючи сюди і школу. Ті діти, що не засвоюють тих знань і того досвіду, що потребуються тестами, коли вони живуть в такому ж оточенні, як і всі інші, вважаються відсталими, завдяки тим чи іншим дефектам їхньої нервової системи. Ні в якому разі не можна погодитись із тими авторами, які гадають, що цими тестами вони виміряють тільки природжену образованість. Той факт, що розумовий коефіцієнт зостається в однієї і тієї дитини або навіть дорослої людини приблизно одним і тим же, пояснюється не сталістю природженої обдарованості, а тим, що цими тестами вимірюється той загальний досвід людини, який у неї остається незмінним на протязі багатьох років, а то навіть і всього життя. На цьому загальному досвіді надбудовуються шари нового досвіду, який відбивається на поведінці людини так, що цілком міняє напрямок цієї поведінки, але тести цього вам не покажуть. Індивідуальні тести мало можуть бути корисними для нашої школи вже тому, що їх не можна вживати в масовому масштабі. Обслідування дитини вимагає від пів години до години. Крім того, вони потребують високої підготовки від дослідника. Тому-то в найближчі часи вони можуть вживатись тільки лікарями для відбору дефективних і відсталих дітей, з одного боку, і найбільш розвинених, з другого. Але й тут дані, що здобуті тестами, повинні перевірятись на підставі спостережень керівника, родини й іншими відомостями про дитину. Все це, як видно, дуже обмежує зараз і буде обмежувати і в найближчому майбутньому роль індивідуальних тестів у нашій школі.

Ширше можуть вживатись групові тести «обдарованості». Але й тут зустрічаємо багато заперечень. Перш за все, як я вже казав, треба раз назавжди відмовитись від того погляду, що тестами виміряємо природжену обдарованість. Тут також, як і при індивідуальному тестуванні, ми можемо виміряти тільки формальні знання, звички, запас соціального досвіду, здібність користуватись аналогіями й протилежностями, здібність до абстрагування тих чи інших однакових рис у різних речах, уміння користуватись арифметичними діями. Усі ці здібності є результатом тренівки й навчання або в школі, або в житті. Навіть там, де вживаються тести не вербальні, а складені з різних знань, яких, здавалось би, людина ще ніколи не бачила, ми маємо тільки нові комбінації, складені зі старих знайомих нам елементів. Але й тут виявляється, що чим менше знайомі об'єктові ті елементи, з яких складається тест, тим більше непевні результати ми одержуємо.

Не будемо тут зупинятись на розборі самих форм групових тестів. Ті, хто цим цікавиться, можуть знайти приклади їх у статті Мандрики («Шлях Освіти», ч. 4, 1925 р.). Скажемо тільки, що групові тести дають для індивідуальної характеристики ще менше певні результати, ніж тести індивідуальні. Але зате у них є одна велика перевага перед тестами індивідуальними – їх вживання не потребує такої великої підготовки від дослідника, яка потрібна для вживання тестів індивідуальних і, крім того, на протязі яких-небудь 20–30 хвилин ними можна вимірювати навіть найбільші шкільні групи. Обробка й оцінка здобутих матеріалів теж досить проста й потребує невеликої підготовки. Усе це дає можливість вживати цих тестів при масовому обслідуванні шкіл. З цього боку є одна тільки хиба в тих групових тестах, що до цього часу вживалися, – самі формуляри коштують досить дорого. Кожен формуляр обходиться 8–10 коп., а коли прийняти на увагу, що наші витрати на дитину, що вчиться в школі, взагалі пересічно складають 60–70 коп. на рік, то зразу буде зрозуміло, що ми з чисто матеріальних умов не зможемо користуватися цими тестами в масовому масштабі. На це часто відповідають, що, коли друкувати формуляри сотнями тисяч, вони обійдуться дешевше, але це не є правдивим аргументом, тому що, коли додержуватись того погляду на тести, якого додержуємось ми, то ніколи сотен тисяч одноманітних формулярів тестів розвитку друкувати не доведеться. Тести для вимірювання розвитку дитини треба пристосовувати до тих умов, у яких живуть діти, а це визначає, що ми повинні мати окремі тести для міських і окремі для сільських дітей, окремі для дітей Чернігівщини й дітей Херсонщини, дітей Волині й дітей Донбасу й т. д. Це все потрібно вже по одному тому, що тут мова часто дуже різниться. Крім

того, готові формуляри треба часто перебудувати, мати паралельні формуляри з іншим аналогічним змістом і т. д.

Все це приводить нас до висновку, що, коли ми хочемо знати такі форми об'єктивного вимірювання загального розвитку дітей, які були б настільки дешевими, щоб їх можна було вживати і в наших масових школах, то ми повинні виробити й вивірити тести безформулярні. Цікаво тут підкреслити, що навіть американські дослідники вважають, що тестування за формулярами коштує дорого, і вже починають вживати такого роду тести, і вони дають досить високу кореляцію з найбільш розповсюдженими тестами формулярними.

Харківським кабінетом соціальної педагогіки розроблені й перевіряються зараз такого ж роду безформулярні тести розвитку. Дослідження свідчать про те, що коефіцієнт кореляції цих тестів із тестами обдарованості Всеукраїнського інституту праці форми А і форми Б досить великий – від 88 до 94.

Переведення цих тестів надзвичайно просте. Дітям роздається по пів аркуша паперу, які вони повинні зігнути в довжину втрое, щоб zostались складки, які ділять піваркуш на три рівних частини. Тут вони проставляють цифри від 1 до 100. Потім, після того, як дітям буде з'ясоване, що уявляє з себе це обслідування, для чого воно робиться, і що треба робити, дітям ставлять запитання, відповідь на яке вони повинні написати проти числа запитання. На кожну відповідь дається тільки 10 секунд, а тому запитання повинні бути такими, щоб на них можна було відповісти одним і найбільш двома словами. Дозволяється й скорочувати слова. Всього дається чотири типи серій запитань по 25 у кожній. Перший тип – інформаційний. Сюди входять такі, наприклад, запитання: 1) Як називається Республіка, в якій ми живемо? 6) Яким виробництвом займається найбільша кількість людей на Україні? 14) Де буде ваша права рука, коли ви повернетесь на схід? 16) Які сили використовує людина для того, щоб пустити в хід машини? і т. д.

Друга серія запитань складається з легеньких арифметичних задач. Наприклад: 1) Я купив 10 книг, половину отдав у бібліотеку, потім купив ще дві. Скільки в мене книг? 6) Половину заробітка робітник витрачає на харч і помешкання, а одну чверть на другі потреби. Яка частина в його застається?

Третя серія складається з тестів аналогії. Учням дається наперше вправа, щоб вони зрозуміли, чого від них вимагають. Потім їм дають такі, наприклад, завдання: 1) Укус – кислий. Цукор 6) Одяг – рвать. Посуд ... 11) Хвилина – час. Тиждень ... 22) Година – часи. Температура ...

Нарешті послідня серія складається із запитань протилежності. Після проробки відповідної вправи дітям дають такі запитання: 1) Кепсько ... Г... . 4) Друг ... В... . 19) Сумний ... В... .

Після того, як всі завдання пророблені, діти міняються заповненими пів аркушами паперу і стежать за керівником, який зачитує по трафарету відповіді, потім підраховують кількість вірних відповідей, що й виставляється як бал. Медіана дасть груповий бал розвитку.

Як видно з приведених прикладів, ці тести зовсім не претендують на те, щоб виміряти яку б то не було загальну, природжену обдарованість. Вони виміряють формальні знання та вміння оперувати найпростішими формами мислення.

З цього боку тільки й треба розглядати ті бали, які ми одержуємо за цими вимірюваннями.

Характеристика учня або цілої групи, яку ми складаємо за цими тестами, буде досить неповна й досить формальна, але, як показує досвід, вона є діагностичною – на підставі її можна в деякій мірі передбачити темп розвитку групи в порівнянні з іншими групами.

Крім того, така об'єктивна, в цифрах виявлена характеристика, у великій мірі допомагає як самому керівникові, так і завідувачому в справі оцінки груп, бо вона доповнює ті дані, які збирають шляхом спостереження, а коли прийняти на увагу те, що таке тестування легко перевести за одну академічну годину, і, крім того, воно майже нічого не варте з матеріального боку, то ми не помилимося, коли скажемо, що ця форма вимірювання, особливо, коли вона буде більше розробленою й перевіреною, може стати нашому педагогові й інспекторові у великій пригоді.

Тепер ми можемо, нарешті, відповісти на ті запитання, які були поставлені спочатку цієї статті, і накреслити ті висновки, до яких ми прийшли.

1. Методика тестів може вживатись у нашій педагогіці тільки разом із методом спостереження й експерименту, які в науковій педагогіці є основними. Покладатись на тести без перевірки результатів даними спостереженнями зараз неможливо.

2. Наша педагогіка цілком відкидає абстрактно-психологічний підхід до дитини і вже тим самим відкидає й ті тести, які призначені для вимірювання тих чи інших психічних здібностей.

3. Щоб правильно підійти до методу тестів, необхідно мати певний шлях до розв'язання проблеми обдарованості.

4. Хоча зараз цю проблему й не можна вважати за розв'язану, але найповніші досягнення фізіології й рефлексології доводять, що та

«обдарованість», яка вимірюється тестами, не є якась незмінна природжена людині здібність, а що це є проста сума звичок, умінь та знань, які здобуті в тому чи іншому оточенні, на яких тільки в деякій мірі відбиваються біологічні властивості окремої особи, які вона одержала по наслідуванню.

5. Метод тестування є найбільш певний там, де ми вимірюємо шкільні досягнення, хоча й тут не можна обмежуватись тільки цим методом, а треба перевіряти дані, здобуті за ним, іншими методами.

6. Менше певні результати він дає у вимірюванні професійної здібності, але й тут, коли вживати його встановлення не природжених здібностей взагалі, а того, чого бракує у фізіологічному апараті людини, – він може давати досить цінні результати.

7. Тести для вимірювання загального розвитку дітей, коли вони будуть більше досконально розроблені й щільно пристосовані до наших умов, можуть стати для нашого педагога і органів освіти у великій пригоді, а тому необхідно вжити заходів до перевірки існуючих і вироблення нових, більше досконалих шкіл для вимірювання розумового рівня учнів наших масових шкіл.

8. Все це вимагає від наших педагогічних вузів того, щоб в учбові плани їх були введені курси, які б знайомили студентів із цим методом, а від органів соцвиху – щоб з цією методикою на курсах перепідготовки було ознайомлено вчительство з тим, щоб хоть по всіх досвідних школах була заведена ця методика в щонайближчі часи.

Залужний О. Метод тестів у нашій школі / О. Залужний // Шлях освіти. – 1926. – Вип. 1. – С. 63–85.

Г. Іваниця

Десять років роботи в справі викладання української мови й літератури*

Серед тих підсумків і оглядів, що їх у зв'язку з десятима роковинами Жовтневої революції в праві робити школа й освіта, не останнє місце належатиме справі про викладання української мови й літератури. До революції об'єкт усіляких утисків і обмежень із боку царських сатрапів, українська мова за революції стала визнаним зняряддям політичного й

* Автор проаналізував антиукраїнську політику царського уряду, боротьбу української інтелігенції за рідномовне навчання, підручники з української мови та літератури для української школи; констатував і визначив здобутки щодо введення української мови в освітній процес за 10 років (1917–1927). Текст подано в скороченому вигляді.

культурного будівництва, базою розгортання української школи, засобом культурної перекваліфікації значної частини інтелігенції. Це мусило поставити і справді поставило в галузі викладання мови й літератури низку надзвичайно гострих і актуальних проблем. Розв'язування ж їх у процесі кардинального перегляду основних методичних засад і реорганізації всієї освітньої справи мусило ще більш загострити ці проблеми й урізноманітнити шляхи їх розв'язання. Наслідок – поруч із переведеним і виконаним низка не розв'язаних ще цілком чи почасти проблем, що їх перше десятиріччя нашого революційного будівництва передає в спадщину другому. Тим природніше на грані цих двох десятиріч спинитися на цій справі і, виявляючи шукання й досягнення, окреслити ті завдання, що чекають розв'язання на шляхах майбутнього, близького і далекого...

Дореволюційна спадщина в справі педагогічного оформлення української мови й літератури була дуже невелика. Умови політичного й культурного розвитку України, як відомо, позбавляли її змоги невпинно користуватися українською мовою в школі. Приєднання України в XVII ст. до Московського царства і складний комплекс заходів для ліквідації всіх особливостей національно-культурного життя України обірвали нитку створення українською мовою літератури, призначеної для навчання мови чи кращого обізнання з мовою. Правда, в XIX ст. українські культурники не раз робили зусилля зв'язати цю нитку. Досить пригадати видання українських букварів та перших книжок для читання (зокрема Куліша, Шевченка, Кониського та ін.). Та жорстоко рішучими заходами царський уряд ліквідував ці спроби й гальмував процес прилучення широких мас українського народу до навчання рідною мовою. У справі навчання мови надзвичайно фатальне значення мала заборона «указом» 1876 року видавати навчальну літературу й користуватися самостійною графікою, що на цей час характеризувалася вже певною системою. Все це затримало, звичайно, розвиток зв'язаної з викладанням мови роботи, принаймні, в тій частині України, що входила до складу колишньої Російської імперії. Відповідна робота розгорнулася на Україні Наддністрянській, де, завдяки іншим умовам політичного й культурного життя, почалось будівництво української школи й почала розвиватися значна література, що мала на увазі забезпечити вивчення й викладання української мови й літератури. Для України ж Наддніпрянської деякі перспективи намітилися лише у зв'язку з подіями першої революції й деякими вирваними в царату правовими можливостями. Негайно з'являється низка букварів як відомих українських громадських діячів та письменників, так і рядових культурних робітників, напр. букварі Б. Грінченка, С. Русової, Т. Норця (псевдонім відомого педагога Т. Лубенця),

О. Базилевича та ін. Видаються читанки «Вінок» О. Білоусенка, «Читанка» Т. Хуторного (теж псевдонім Т. Лубенця), «Рідне слово» Б. та М. Грінченків. Видаються й граматики: одні призначені безпосередньо до використання в роботі з учнями, як от граматики Гр. Шерстюка та П. Залозного, інші – для самоосвіти вчителів, студентів і взагалі культурних кіл українського громадянства; ми маємо на увазі «Ukrainskuuyu gramatiku» А. Ю. Кримського та «Українську граматику» Є. Тимченка. Коли взяти на увагу видані в ті ж таки роки (1907–1908) словники Б. Грінченка («Словар української мови»), В. Дубровського («Українсько-російський словник»), трохи раніш виданий «Russko-malorossiiskii (з ценз. умов!) slovar» Є. Тимченка, а також низку праць у справі українського правопису та української діалектології та перше видання «Історії українського письменства» С. Єфремова, то цим в основному вичерпується та спадщина, яку від попередньої роботи на Україні Наддніпрянській переняли перші тижні нового будівництва. І на оцій спадщині доводилось розгортувати велетенську роботу, що не йшла битим шляхом раз поставлених завдань, а раз у раз у своєму розвитку здобувала додаткові завдання й ускладнення раніш накресленого.

Коли тепер, на кінцевій грані першого десятиріччя, озирнутися на перейдений шлях, то в тих відтинках, з яких він складається, різко намічається два хронологічні моменти: 1) від початку революції до систематичного будівництва на Україні радянської влади; 2) від початків систематичного будівництва на Україні радянської влади до наших днів. У цих двох періодах найприродніше розглянути в основних точках той комплекс заходів, що зв'язаний зі справою викладання української мови й літератури.

Про цей комплекс заходів треба говорити з перших же днів революції.

Негайне введення в різні типи школи дисциплін українознавства і в першу чергу, звичайно, української мови й літератури, українізація школи, прилучення широких мас до освіти й роботи українською мовою – все це повинно було не тільки висунути низку проблем, зв'язаних із питаннями навчання мови й літератури, але й поставити їх, мовляв, у негайному порядку.

Численні питання в цій справі можна розподілити на три групи: 1) проєктування української мови й літератури в площині навчальних планів різного типу шкільних закладів; 2) заходи до забезпечення школи підручниками; 3) роз'язання тих методичних проблем, що, як актуальні, повинні були поставати при викладанні української мови й літератури.

Перша з цих трьох груп питань мала, без сумніву, дуже велике значення. Треба було спроєктувати місце української мови й літератури в

тому або іншому типові школи, в певній сітці годин відбити питому вагу цих дисциплін у загальному навчальному плані, взважити взаємини української мови з іншими, зокрема з російською, і т. ін. Доводиться визнати, що першому періодові не пощастило найменшою навіть мірою розв'язати цей складний комплекс проблем, накреслити такі форми, що і задовольняли б, і були переведені в життя. Проблему мовного утраквізму, що її гостро поставила революція перед школою, перший період не розв'язав ні в починаннях центра, ні в практиці місць, так само дуже різноманітній, але оформленій так-сяк організаційно, часто-густо явочним, мовляв, порядком, а не методично.

Надзвичайно важливою, але разом з тим і важкою була справа з підручниками. Підручна література, як відомо, зростає на базі, з одного боку, наукової роботи у відповідній галузі, а з другого – використання матеріалів педагогічної практики. І перше, і друге через умови попереднього культурного розвитку України було дуже обмеженим. Але підручника треба було давати й давати негайно. І, як відповідь на категоричні вимоги революційного будівництва, з'являються підручники й починають невпинно зростати спочатку кількісно, а далі й якісно. Першим етапом у цій роботі було перевидання складених ще до революції підручників. Без змін чи порівнюючи з незначним «освіженням» перевидуються букварі Б. Грінченка, С. Русової, Т. Лубенця, читанки О. Білоусенка, Т. Лубенця, Б. та М. Грінченків, граматики Є. Тимченка, Гр. Шерстюка, П. Залозного. За передрукком іде складання й видання нових. Видається низка букварів, з яких найбільшого поширення здобувають «Сонечко» С. Титаренка та «Ярина» А. Воронця. З'являються нові читанки, одні з наставленням на початкову школу, як от хоча б «Рідна школа» С. Черкасенка, «Рідний край» (групи харківських педагогів за редакцією П. Ковалівського), інші з наставленням більше на середню школу, як от «Рідні колоски» О. Стешенка, «Наше слово» В. Доги. Починається справжня повідь нових українських граматик, призначених для початкової та середньої школи. Найбільше визнання й поширення з них здобувають: 1) Олена Курило. Початкова граматика I–II; 2) Іван Огієнко. Рідне писання. Українська граматика (Основи українського правопису) I–II. У галузі літератури поруч із перевиданням «Історії українського письменства» С. Єфремова починається низка нових видань, у першу чергу хрестоматійного характеру, що мали на увазі знайомити учнів із пам'ятками літератури. Такі: 1) Ол. Дорошкевич і Л. Білецький. Хрестоматія по історії української літератури. Том I, книга I. Стародавній період (XI–XIII століття), 1918; 2) Хрестоматія по українській літературі, ч. I.

М. Сумцов. Народня словесність і стара література, 1918. 3) Н. Грунський. Хрестоматія нової літератури, 1919.

Умови громадянської війни й колосальні поліграфічні труднощі затримують зріст підручної літератури для навчання української мови та літератури, але не спиняють її. Досить зазначити, що на такий важкий період, як от кінець 1918 та 1919 року, припадає видання таких книжок, як от: 1) Є. Тимченко. Українська граматики для III і IV класи середніх шкіл; 2) О. Курило. Курс українського правопису; 3) О. Дорошкевич. Література середнього періоду (II частина «Хрестоматії по історії української літератури»).

Виринаючи з недавнього минулого ці перші спроби підручної літератури для навчання української мови й літератури й критично підходячи до них, треба визнати, що в цілому вона характеризувалася всіма тими рисами, які були неминучі при роботі негайній, на самісінькому початку реорганізації школи. Тому більшість цієї літератури досить яскраво орієнтується на той або інший із тих типів школи, які застала революція на Україні, а не на ті типи єдиної школи, що мусили прийти на зміну різним типам дореволюційної школи. Більшість же цієї підручної літератури досить явно орієнтується на ту методичну практику, що стабілізувалася до революції в тому або іншому типі школи, звичайно з певними корективами. Так, в основі букварів лежить «звуківка», в основі читанок для початкової школи – принципи пояснювального читання, а в читанках для середньої школи віє духом виховального «читання», а для старших клас – студіювання історії літератури, з давніх часів починаючи, і т. ін. Проте треба визнати, що низка підручних книжок стояла на рівні останніх методичних вимог і могла б зробити честь не тільки молодій українській підручній літературі, але й багато старшій російській. Неминучим для цих перших років національної романтики був примат і підкреслення національного моменту. Досить лише придивитися до назв букварів та читанок. Прикметник «рідний» входить складовою частиною до значної кількості цих назв.

Такі ж особливості можна помітити і в постановці та освітленні методичних проблем, зв'язаних із викладанням української мови та літератури. Тут поставало чимало завдань. Різні відомства, що керували до революції школами, пильно стежучи за благонадійністю вчителів, не дуже-то дбали про підвищення їхньої кваліфікації. Треба було в найкоротший час поінформувати широкі маси вчителів про останні досягнення методичної думки в справі викладання мови та літератури, проілюструвати на цьому загальному тлі різні моменти у викладанні української мови та літератури, а, крім того, познайомити вчителя з граматичними основами української мови

та елементами української літератури. Відповідну роботу й переводилось як у межах такої форми масової педагогічної самоосвіти, якою були вчительські курси, так і на сторінках педагогічної преси та спеціальних праць. І тут ми можемо спостерегти досить яскраве намагання поставити викладання української мови та літератури на рівень останніх досягнень методичної думки. Так, наприклад, фіксуючи увагу вчительства на техніці звукового способу навчати грамоти, методисти проте подають відомості про так звану «американську методу» (див., напр., статті Ол. Левитського в журналі «Вільна українська школа»). При обміркуванні питань читання поруч із традиційним «пояснювальним» читанням висувається все частіші моменти виховального і творчого читання (хоч самий термін «творче читання» і набув прав громадянства трохи пізніше). Ідеї, свого часу висунуті в працях відомого методиста Ч. Балталона, знаходять досить помітне поширення. Показово, що видається навіть українською мовою, правда, з деяким запізненням, праця Ч. Балталона «Хрестоматична система й нові методи». Пер. В. Левченка. Полтава, 1919. У галузі літератури у увесь зріст стає проблема роботи над продуктом слова, як таким, а не використання готової характеристики з підручника. Природна річ, що багато часу й енергії уділялось питанню про мову як засіб національного виховання. Перші кроки в справі будівництва трудової школи на Україні в 1919 році вперше підвели українське вчительство до проблем викладання мови в аспекті трудової школи та лише на мить, бо навала Денікінщини не тільки обірвала розпочате будівництво трудової школи, але поставила під угрозу саме існування української школи.

1919–1920 роками закінчується перший період роботи в справі викладання української мови й літератури. Цей період розгорнувся в умовах надзвичайно бурхливого політичного життя, в обставинах калейдоскопічної зміни ситуацій, в атмосфері нерозвіяної національної романтики. Звідци неможливість накреслити й реалізувати певну систему заходів, уривчастість у роботі, підхід до проблем викладання мови й літератури часто без щільного зв'язку з іншими предметами, переважна оцінка мови й літератури як засобу національного виховання. І разом із тим це надзвичайно важливий період постановки проблем викладання української мови й літератури в школі на Україні, період збирання першого досвіду, період створення першої підручної літератури.

1920 роком починається новий період у справі викладання української мови та літератури. Він розгортається в умовах систематичного будівництва радянської влади на Україні. На початку цього періоду стоїть подія виключної ваги, що до певної міри определила ті площини, на яких повинна була розгорнутися робота в питаннях викладання мови й літератури. Ми

маємо на увазі кардинальну реорганізацію всієї освітньої системи на Україні. Реалізація цієї системи вимагала розроблення і програмових, і методичних питань, а також роботи над забезпеченням школи різних типів і концентрів відповідною підручною літературою. Напрямок і зміст цієї роботи найдоцільніше розглянути по окремих типах школи.

Найбільшу й найпродуктивнішу роботу пророблено в галузі соцвиху. Будівництво в цій галузі (програмові матеріали, підручники тощо) пройшло шлях значної еволюції, відбивши в собі такі два поважні фактори, як ідеї соціального виховання та принципи комплексового навчання. Останні, будучи дуже поважним чинником у дидактичній галузі, важили в цій справі остільки багато, що з певною, звичайно, умовністю можна говорити про два етапи: 1) до реалізації ідей комплексового навчання; 2) реалізація ідей комплексового навчання. У першому етапі різні питання, зв'язані з викладанням української мови та літератури, спочатку ставиться і розв'язується під знаком визнання мови окремою дисципліною з значною педагогічною питомою вагою, звичайно, у світлі загальних завдань соцвиху. Щодалі, то все більше вноситься корективів, а потім і певної ревізії. З історичного боку надзвичайно цікаво простежити, як ця еволюція відбилась у різних редакціях збірки директивних матеріалів по лінії соцвиху – «Порадника соціального виховання». Перша редакція «Порадника» (1921 р.) виходила з дуже підвищеної оцінки того значення, яке має викладання мови й літератури. Розділ, що містить «План занять по українській і російській мові й літературі», починається словами: «Навчання рідної мови й літератури є осередок, біля котрого мусять групуватися інші дисципліни. Воно допомагає головному завданню соціального виховання – розбудити, дати змогу виявитись самостійним творчим силам дитини» (стор. 109). Як природний висновок із цього, досить солідний обсяг відомостей із мови та літератури, поданий у «Плані». У літературному матеріалі програма накреслювала два основні центри. Перший – перші три роки – мав на увазі лише зразки літератури, як той матеріал, на якому дитина вчиться читати, писати, переказувати й непомітно для себе засвоює особливості мови. Цікаво зазначити, що програма, не лякаючись, вводила в роботу казки і взагалі народну поезію. Щодо другого концентру, то «План» підкреслював, що «дитячий вік соціального виховання, а так само й головні завдання виховання не дозволяють говорити про якийсь систематичний курс письменства з його прагматизмом та історизмом. Заняття ці мусять носити характер епізодичного ознайомлення дитини з певними літературними фактами». Правда, ці літературні факти брались у досить широкому обсязі. Тут не тільки народна поезія і поруч неї зразки розроблення мотивів

народної поезії в новішій літературі, тут екскурси в «древнє письменство» й «середуше письменство», чимало фактів нової літератури, при чому навіть накреслювалися можливості порівнювати явища певного порядку українського письменства з явищами того ж порядку з російської та світової літератури.

Друга редакція «Порадника» (1922) вносить уже деякі корективи до раніш зроблених формулювань. Розділ, присвячений рідній мові та літературі, починається словами: «Рідна мова та література є одним із центрів, коло якого зосереджується всі інші види занять в установах соцвиху». Попередня редакція зосереджувала увагу переважно на питаннях плану, нова редакція центр ваги починала переносити на питання методи, намагаючись глибше й чіткіше поставити питання викладання мови в розрізі основних проблем соцвиху й накреслити такі шляхи роботи, при яких вивчення мови й літератури вплітається в активне, повне дослідних стремлінь та намагань себе виявити життя дитини. Тут же вперше було висунуто принцип підведення літературних творів під загальнотематичні засади. [...] Цікаво зазначити (особливо з погляду розвитку раціоналізованої програми), що і в другій редакції програмовий матеріал не було розташовано по окремих роках навчання.

Не корективи, а ревізію вносить у нашу справу третя редакція «Порадника» (1924). Ця редакція робила першу спробу перевести всю навчальну роботу на рейки комплексової системи. Звідци й новий погляд у питаннях викладання мови й літератури. «Навчання рідній мові при комплексних програмах повинно розглядати в аспекті всієї праці з дітьми... Мова... має відограти службову роль способу праці, не ставлячи собі іншої мети, а тим більше не стаючи самоціллю» (стор. 272). Ця редакція «Порадника» робила першу спробу розчленити по окремих роках зміст роботи в справі викладання мови и літератури, але спробу, правду кажучи, досить невдалу. Особливо яскраво це виявлялось у літературному матеріалі. Досить того, що в молодший концентр потрапили твори, які діти не завжди належним чином сприймуть і взважать в старшому (напр. «Село» А. Панова, «Живемо комунною» П. Тичини, «Кіт у чоботях» М. Хвильового тощо), а в старшому – означення літературного матеріалу раз у раз зводилося до прізвища письменника та короткої аморфної анотації «оповідання», «вірші» тощо, без найменшого натяку, що ж саме рекомендується читати. Дальшими матеріалами в цій справі були: 1) «Порадник соціального виховання». Вид. 5-те. Програми першого концентру для сільських і міських трудових шкіл, 1925; 2) «Програми другого концентру для сільських і міських трудових шкіл (за комплексовою системою)», 1926. У цих матеріалах досить

чітко зафіксовано основні моменти в поглядах центральних методорганів у питаннях про викладання мови й літератури. У молодшому центрі трудшколи вивчення мови йде на комплексі, на комплексовому матеріалі, хоча й не виключається можливість певної дози роботи поза комплексом (головним чином тренаж) і, так би мовити, для комплексу (матеріал, потрібний для обслуговування наступного комплексу). У старшому центрі граматичний матеріал виноситься поза комплекс, літературний же матеріал стає в повну залежність від побудови курсу суспільствознавства. Останніми програмами замикається коло основних директивних матеріалів у справі викладання мови й літератури на кінець першого десятиріччя роботи. Треба визнати, що в цілому й зокрема в останніх редакціях вони мають, безперечно, велике значення. Чітко окреслено, що мова входить у педагогічний процес не тільки як знаряддя взаємних зносин, а й класової боротьби, класової самосвідомості трудящих мас. Робота по вивченню мови й літератури в трудшколі вводиться в річище уніфікованих організаційних заходів, фіксується сталий бюджет часу, встановлюються методичні засади, оформлюється конкретний програмовий матеріал. Одне слово – замість аморфних починань першого періоду – встановлення чіткої системи, раціоналізованого плану роботи. З цього боку першому десятиріччю нашого будівництва не доведеться червоніти перед другими за свою спадщину. Але фіксуючи досягнення, треба разом із тим щиро й одверто визнати, що в спадщину до другого десятиріччя переходить низка проблем, що їх треба буде в першу ж чергу розв'язати. Ми маємо на увазі окремі моменти оформлення програм й особливо проблему літературної освіти. Останні варіанти програм, особливо для старшого центру трудшколи, цієї проблеми не розв'язали, пранаймні не розв'язали так, щоб це своєю обґрунтованістю та доцільністю переконувало й задовольняло ширші кола викладачів мови. Стоючи на ґрунті використання літературного матеріалу в порядку ілюстрацій до суспільствознавства, програми не вважали всієї своєрідності суто літературних завдань й не дооцінили всіх методичних та дидактичних моментів у справі вивчення літературного твору в старшому центрі трудшколи. Мимо упорядників програм пройшла вся дискусія в справі літератури трудшколи, а також кілька варіантів роботи в інших радянських республіках, що будують ту ж таки радянську трудшколу й будують, використовуючи значно більший досвід, ніж є в нас на Україні. Одне слово – завдання найближчого часу, на наше глибоке переконання, переглянути справу й пошукати такого оформлення, щоб на старшому центрі трудшколи введення літературного матеріалу в педпроцес вкладалось у витриману й дидактично обґрунтовану систему

використовування літературного твору в цілях і загальнопедагогічних, і спеціально-літературних.

Не менш важливою є проблема викладання української мови в школах нацмену. Хоча в останніх програмах є деякі натяки в цій справі, але в увесь, мовляв, зріст її не поставлено, тим більше не висвітлено тих часткових питань, що складають цю проблему в цілому. А цілком на часі в найменших дрібницях взважити цю проблему, обрахувати всі своєрідні особливості викладання української мови в школах тієї або іншої нацменшості й заходиться коло складання варійованих програм та робочих планів.

Відзначена еволюція програмових матеріалів та основних точок у погляді на питання викладання української мови й літератури відбилась, звичайно, і на розвиткові підручної літератури. В історичному огляді буде не позбавленим інтересу зазначити головні моменти еволюції в окремих основних групах підручників, як от букварі, читанки для молодшого концентру, читанки для старшого концентру, граматики. Дуже цікавим є простежити, в яких конкретних формах виявилась загальна лінія від використання підручників попереднього періоду через стадію їх пристосування до нових завдань перейти до створення нової підручної літератури, що відповідала б програмовим та методичним вимогам школи.

Уніфікація програми ставить на порядок денний питання про пристосування читанок і змістом, і композицією до програм. Починаючи з 1925 року, читанки в розкладі матеріалу орієнтуються на програмові матеріали Наукпедкому. Щодо характеру цієї основної книги для школи, то накреслюється два основні варіанти: 1) робоча книга, де матеріал для читання обрамовано матеріалом, що накреслює порядок, зміст і характер роботи взагалі чи над читабельним матеріалом зокрема; 2) традиційна читанка, де дано матеріал для читання без будь-якого апарату. У максимальній мірі орієнтуються на тип робочої книги для 1 та 2 років навчання «До світла» та «До праці» (О. Астряб, В. Дога, Гр. Іваниця, О. Соколовський) (1924–1927). У багато меншій мірі вводять елементи робочої книги читанки «Червоні Зорі» (за ред. Сулими, вид. 1925–1927 рр.). Більшість же читанок являє собою збірки матеріалу для читання (художнього і так званого ділового) без їх «оробочення». Такі читанки «Наше життя» В. Доги (для 1–2 груп, вид. 1925–1927 рр.), «Наша стежка» Г. Арського та С. Григоровича (для 1–2 груп, вид. 1926–1927 рр.), «Промінь» Я. Чепіги для (2-ї гр., вид. 1926 р.), «Життя та слово» Гр. Іваниці (в останньому 4-му 1927 року виданні; перші видання були з чималою кількістю запитань та завдань до праці). Як читанку для міської школи видано в 1927 році книгу групи харківських авторів (за ред. В. Арнаутова) «Рідна мова». Книгу ще не

перевірено практикою, попереднє ж ознайомлення з книжками викликає сумніви в тому, що побут міста й психологія міської дитини відбилась у книзі тією мірою, як це хотілося б бачити в книжках зі спеціальним наставленням на міську школу. Книжок таким чином складено чимало, роботу пророблено досить велику. Але чи можна сказати, що проблему читанки для молодших груп розв'язано? Гадаємо, що ні. Є низка моментів, в яких задовільної відповіді на кінець періоду ще не дано. Перш за все питання про різницю в характері читанок для 2-х перших і для 2-х останніх груп молодшого концентру. Чи повинна читанка для 3–4-ї групи універсалізмом змісту копіювати читанки для 1–2 групи? Наша видавнича практика дає на це нібито позитивну відповідь, але велике запитання, чи виграє від цього педагогічна практика. Звичайно вона виграє остільки, оскільки знаходить у читанці матеріал, тематично вдячний і корисний при будіванні комплексу. Та чи є це літературно-добірний і корисний матеріал? На це уважна аналіза наших читанок дає негативну відповідь. Часто-густо в читанках трапляється матеріал, літературна вартість якої стоїть під сумнівом (перевага тематизму). А далі питання про оформлення добраного матеріалу. Наша читанка для молодших груп часто подає уривки з творів, поновлюючи ті методичні традиції, проти яких цілком резонно великим запалом виступав свого часу Ц. Балталон. Нарешті, далеко не завжди береться на увагу специфічність завдань 3–4-ї групи в роботі з літературним і прозаїчним твором і для тих дітей, що 4-літкою закінчують освіту, і для тих, що підуть учитися далі. Одно слово – є певна недоговореність, іноді надмірно глибока віра упорядників цієї чи іншої читанки у слушність свого підходу, потрібна уважна ревізія справи.

Не менш складна проблема з хрестоматією для старшого концентру. До 1923 року взагалі не було хрестоматій, складених спеціально для груп цього концентру. Школа користувалася з раніш виданих читанок (переважно II частина чит. «Наше слово» В. Доги та III частина «Читанки» Т. Лубенця), а також окремими виданнями творів українських класиків. У 1923 році група київських педагогів (Гр. Іваниця, В. Якубський, Я. Чепіга) зробили спробу дати нового типу хрестоматію для старшого концентру трудшколи виданням книги «Шляхом життя». Ця книга давала вибраний із творів українських письменників XIX–XX ст. літературний матеріал у розрізі хронологічно-соціологічним, відкриваючи таким чином можливості для контакту літературного матеріалу з суспільствознавством, але не приносячи йому в жертву суто літературні завдання. Трохи пізніше вийшла хрестоматія групи харківських авторів (Т. Винник, А. Панів, М. Плевако) «У боротьбі». Загальною композицією ця хрестоматія наближалася до попередньої, але

різnilась методичним оформленням і почасти наставленням: у книзі досить яскраво виявляється намагання обслужити якнайбільше точок суспільствознавства літературним матеріалом, а тому великою дозою подавалось уривки, а не закінчені літературні твори. У цьому відмінному характері зазначених читанок, що протягом кількох років забезпечували потреби ознайомлення з літературним матеріалом у старшому центрі трудшколи, відбилися дві концепції; одна – лише контакт літературного матеріалу з суспільствознавством при уважному обрахунку суто літературних завдань і зв'язаних із ними спеціально-методичних та дидактичних моментів, друга – обслуговування літературним матеріалом тих або інших суспільствознавчих тем з усіма висновками з цього. В останні тижні це розходження ще раз позначилося в тих відмінах, що є між третім виданням «Шляхами життя» і спадкоємцем припиненої видання читанки «У боротьбі» читанкою «У новий світ» (М. Плевако, М. Панченко, А. Панів). Платформа першого видання – дати опорні точки для погодження літературного матеріалу з основними моментами комплексового матеріалу, але забезпечити спеціальні літературні завдання, платформа другого – обслужити якнайбільше моментів останніх програм, не спиняючись перед тим, оскільки той або інший уривок є корисний і потрібний для суто літературних завдань, оскільки він приступний для дітей даної групи (говоримо поки що про перші випуски зазначених читанок). Звичайно, доцільність того або іншого типу читанки з'ясується при уважному вивченні питання, але в усякому разі тип хрестоматії для старшого центру трудшколи є поки що певною проблемою.

І, нарешті, зовсім нерозв'язаною проблемою є форми підсумування літературного матеріалу наприкінці курсу семирічки. Більшість викладачів цілком резонно погоджується на тому, що давати історію літератури в семиріччі ми не можемо. Для того нема найпотрібніших передумов. Але разом із тим більшість відчуває, що якість оформлення того матеріалу, що з ним знайомляться учні в старших групах трудшколи, треба дати. Більше того. Основні факти української літератури, здобуті в старшому центрі трудшколи, треба якось вставити в певну історичну перспективу. Більшість бо абітурієнтів семирічки закінчує сьомою групою трудшколи свою освіту й було б значною педагогічною прогалиною не вжити заходів до того, щоб набутий матеріал привести якось у систему, організувати його. Спробу накреслити можливі шляхи до того зробив ще 1923 року О. Дорошкевич у своїй книзі «Українська література», призначеній переважно для сьомої групи трудшколи. Книга мала успіх, використана, правда, більше з боку вчителя, як учня, але неясність питання про підсумування наслідків

ознайомлення з літературним матеріалом в 6–7 групах трудшколи досить скоро зробила її бібліографічним раритетом і не дала перевірити, оскільки спроектоване оформлення можливе чи доцільне. На жаль, дискусія про літературу в школі, що розгорнулася 1926 року на сторінках журналу «Життя та революція», не дала належних висновків. Так чи інакше, курс 7-ї групи трудшколи у своєму змісті та оформленні залишається, може, найцікавішою проблемою серед питань зв'язаних із викладанням мови та літератури в трудшколі.

Щоб закінчити з трудшколою, кілька рядків про підручник граматики (проблеми бо викладання граматики дуже, мабуть, свіжі в пам'яті читачів «Шляху освіти» від тієї дискусії, що нещодавно на сторінках цього журналу точилася). Позаконкурентною граматиною за всі роки революції була «Початкова граматика» О. Курило. Виділяючись приємно з решти граматик перших років революції, ця праця в процесі перевидань узяла на увагу основні моменти з формального напрямку в граматиці й міцно держалась у школі. 1927 року перша частина вийшла одинадцятим виданням. Здається, єдиний підручник, що дійшов з 1917 року. Підручник цей набув великої популярності, містить чимало цікавого й корисного матеріалу, але, на жаль, не має чітко окресленого наставлення на певну групу чи групи. Тому його вживають і в молодшому, і в старшому концентрі, при чому, природна річ, перший не може взяти від підручника всього того, що він може дати, а другий не завжди може задовольнитися тим оформленням матеріалу, що дає підручник. Внесення чіткішого цільового наставлення книги з відповідними корективами змісту зможе зберегти книгу й на дальші роки. Цікаву спробу підручника з чітким цільовим наставленням дав О. Синявський у своїх працях для 3–4 групи трудшколи. Його книга була й буде корисним посібником у роботі вчителя, що йде новими стежками у викладанні граматики, але де в чому переоцінка сил учня безсумнівна. Нарешті, спробу зв'язати моменти вивчення мови з розвитком усної й письмової мови дає останні роки В. Дога у своїх книжечках «Живе слово» (є для 2-ї та 3-ї групи). Можна сказати, що тип для молодшого концентру потроху викристалізовується. Гірше з старшим концентром. До 1927 року ми не мали жодної граматики з цільовим наставленням на старший концентр. Вживану іноді в старшому концентрі книгу Г. Сабалдир і М. Грунський. Українська мова в трудшколі, I, II, III брати на увагу не доводиться, бо упорядники призначали її для молодшого концентру, для якого вона, безперечно, важкенька. З тим більшою радістю зустріло вчительство появ нової праці: О. Білецький, Л. Булаховський, Парадиський, М. Сулима – «Українська мова». Перша частина кожного з випусків дає граматичний матеріал, друга – матеріал до питань формальної

аналізи літератури, третій – до розвитку техніки мови. Книга становить цікаву спробу дати новий тип підручника для старшого концентру трудової школи, але в низці моментів доцільність і типу книги, і оформлення залишається проблематичною. Перш за все чи не доцільніше матеріал до питань формальної аналізи літератури зв'язати з відповідними випусками хрестоматій для старшого концентру трудшколи? Спеціальний бо розділ у підручній книзі штовхатиме вчителя на якийсь окремий курс теорії словесності, про що в старшому концентрі трудшколи не може бути й мови, бо всі відомості з поетики набуваються у зв'язку з читанням. Отже, коли й давати що в цій справі, так при читанці той матеріал, який дидактично полегшує засвоєння відомостей із поетики. По-друге, ледве чи можна стояти на тому, що цілі ділянки відомостей із мови учні старшого концентру пророблюють лише в порядку повторення того, що засвоєно в молодшому концентрі (див., напр., I-й випуск). Проблема бо й полягає в тому, щоб певний граматичний матеріал подати на старшому концентрі в глибокому освітленні й проробленні. Але надзвичайно цінним і важливим є те, що робляться спроби заповнити нарешті важливу прогалину, вживається заходів до реалізації давно відчуваного завдання.

Коли до всього сказаного вище про трудшколу додати, що питання про викладання української мови й літератури в трудшколі знаходили й знаходять досить широке висвітлення в українській педагогічній пресі, то можна сміливо визнати, що в трудшколі і в галузі програм, і в розробленні методичних питань, і у виданні підручної літератури пророблено чималу роботу й є значні досягнення.

Значно гірше справа з профшколою й фабзаучем. По-перше, ці типи школи почали складатися в закінчену систему української освітньої системи значно пізніше, як установи соцвиху й по суті цей процес їх формування не закінчено ще й тепер. По-друге, примат спеціальних дисциплін в програмах цього типу установ трохи зменшив увагу до загальноосвітніх дисциплін, зокрема до мови та літератури. Тому перші керовні програмові матеріали обмежували обсяг роботи в галузі мови й не забезпечували викладання літератури як такої. Техніка мови та літературний матеріал, як ілюстрація до суспільствознавства, ось основні точки характерної для профшколи концепції, яка недвозначно відбилась, між іншим, у роботі: Ан. Машкін. «Письменство й мова в сучасній школі». Треба, проте, одверто визнати, що на місцях цей обмежливий погляд знаходив не дуже-то багато прихильників і перш за все тому, що не міг дати справді обґрунтованої педагогічної системи. Робітники профшколи настирливо намагалися й намагаються відшукати такі шляхи роботи, що могли б забезпечити мові й літературі бодай мінімальною

мірою належне їй у профшколі місце. Перехід профшкіл від 2-річного курсу навчання до 3-річного та збільшення питомої ваги загальноосвітніх дисциплін, без сумніву, повинно поставити на порядок денний питання про вироблення уніфікованих програм та про забезпечення в них інтересів мови й літератури.

У фабзаучі стан ускладнявся, ба й ще чимало, мабуть, часу ускладнятиметься тим, що база, на якій будується фабзауч, у розумінні попередньої загальноосвітньої підготовки учнів не дуже-то задовольняє, а тому на викладача української мови здебільша припадає лише ознайомлення з українською грамотою (в поширеному, звичайно, обсягові). Проте й тут все більше виявляється значна акція. У першу чергу треба назвати спроби розроблення програм для фабзауча з ініціативи самих викладачів (одна з цих спроб подана в статті М. Васильківського на сторінках журналу «Шлях освіти» за 1916 р. к. XII), перші кроки в складанні підручника спеціально для фабзауча (див. читанку «Молот і плуг» В. Головківського та І. Очинського) й т. ін.

У галузі роботи з дорослими треба відзначити енергійні починання в справі переведення лікнепівської роботи українською мовою. Перші роки революції дали тут, порівнюючи, небагато. Тим ефектніший і продуктивніший розмах другого періоду. Досить пригадати мільйонні тиражі букваря «Червоний прапор», видання букваря й хрестоматії «На червоних полях», хрестоматії «Червоне слово» (Н. Малечі та Я. Чепіги) й т. ін., спеціальні букварі й читанки для червоноармійців та терчастин «Червона зброя» (А. Воронець) й т. ін. Питання викладання мови на лікпунктах та взагалі в школах дорослих відбилися в низці методичних матеріалів Головополітосвіти України. Серед програмових матеріалів для шкіл підвищеного типу треба назвати «Програми української мови для радпартшкіл I, II ступня» (Харків, 1925). Потроху починається забезпечення потреб цього типу школи виданням спеціальної підручної літератури. Назвемо, наприклад, книгу: «М. Трохименко і К. Буйний. Робоча книжка української мови. Для робітничих шкіл підвищеного типу, радпартшкіл, рабфаків. Київ. 1927».

В окрему рубрику роботи з дорослими й зв'язану з цим акцію методичну, видавничу й т. ін. треба винести матеріал, без короткої згадки про який навіть наш дуже сумарний огляд був би далеко не повним. Ми маємо на увазі той складний комплекс культурних заходів, що здобув не зовсім точну, а для деяких кіл і одіозну назву – «українізація». Перебудування всього політичного й культурного життя на началах широкого забезпечення культурних прав і інтересів українських селян і робітників природно

поставило питання про прилучення інтелігенції, що живе на Україні, й зокрема «служилого люду» до знаряддя культурної творчості українських трудящих – української мови. Виконання цього величезного історичного завдання було двічі форсовано і відбилось у низці відповідних заходів, зокрема у виданні підручної літератури. Перше форсування припадає на перші два роки революції, друге на 1923 та наступні роки, коли у зв'язку з постановами XII з'їзду партії в національному питанні окремі заходи було введено в рямці витриманої системи. Серед видань першого періоду треба назвати, як найбільш корисні праці: «І. Ogienko. Kurs ukrainskogo yazyka», «N. Grunskii. Ukrainskaya gramatika», «M. Gladkii. Prakticheskii kurs ukrainskogo yazyka», «Ол. Синявський. Короткий нарис української мови. Практична граматики для дорослих». Тоді ж з'явилася низка словників різного формату та якості. Найчастіш вживані й, порівнюючи, значні розміром із словників цього періоду словники Дубровського. Найбільш солідний, трохи запізнений виданням словник Іваницького і Шумлянського. Другий період у цій справі значно багатший і глибший. З граматик знаходять широке визначення й поширення праці: «О. Sinyavskii. Ukrainskii yazyk», «Порадник української мови», «Gr. Ivanitsa. Kurs ukrainskogo yazyka v kratkom prakticheskom izlozhenii s khrestomatiei»; «П. Горецький та І. Шаля. Українська мова. Практично-теоретичний курс», «М. Грунський – Г. Сабалдир. Українська мова. Порадник для самонавчання». Перевидаються словники Грінченка, Уманця й Спілки, перший двічі, спочатку фототипічним засобом, а потім із переробленням (за ред. А. Ніковського та Єфремова). Складається низка нових словників із практичним наставленням, але, як правило, набагато солідніших, ніж типовий словник першого періоду: Ізюмова (рос.-укр.), Сабалдира (рос.-укр.), Ніківського (укр.-рос.), групи харківських філологів (Йогансена, Наконечного, Б. Ткаченка та ін.). Із великою радістю зустрічається вихід кожного тому рос.-укр. словника, що його розпочато в УАН. На жаль, темп його видання значно відстає від настирливого бажання широких кіл українського громадянства бачити цей словник, якнайшвидше виданим. Не меншої ваги набуває видання термінологічних словників, опрацьованих у відповідних комісіях Інституту наукової мови при УАН.

Коли до цього всього додати заходи до твердої фіксації узуальних форм українського правопису, апробацію в УАН та видання «Найголовніших правил українського правопису», організацію 1925 року при Наркомосвіті Державної комісії для розроблення правил правопису української мови, скликання від цієї Комісії спеціальної конференції на весні 1927 року і, будемо сподіватись, близьке вже оформлення проробленої роботи, останні,

здається, буде покладено штрихи на відтворену нашим нарисом загальну картину роботи й можна буде підбити певні підсумки попереду сказаному.

Без найменших перебільшень треба визнати, що за 10 років в справі української мови й літератури пророблено величезну роботу. За короткий, порівнюючи, час, у важких умовах боротьби за завоювання революції, при дуже обмеженій дореволюційній спадщині закладено солідну базу. Українська мова й література ввійшла в навчальні плани всіх типів школи, стали об'єктом уважного методичного вивчення, визвала до життя струмні підручної літератури. Українська мова й література стали в центрі культурної перекваліфікації інтелігенції на Україні. Зростає інтерес до мови й літератури, шириться наукова й навчальна література. Різні осередки наукових установ формують процес пристосування мови до найскладніших потреб поточного життя. Звичайно, чимало моментів у різних ділянках нашої справи стоїть гострими проблемами, настирливо вимагає собі розв'язання. І тому основним завданням є не захоплюватись першими досягненнями, особливо формальними, а невпинно вивчати справу й вносити потрібні коректи в пророблювану роботу, використовуючи при цьому наслідки якомога ширшого досвіду. З цього боку треба всемірно вітати замір Держметодкому скликати всеукраїнську конференцію викладачів української мови та літератури. Підбивши підсумки десятирічної роботи, обрахувавши весь зібраний досвід, окресливши всі чергові потреби, ця конференція могла б апробацією планів роботи і встановленням чіткої методичної лінії якнайкраще забезпечити успіх роботи в найближчому десятиріччі викладання української мови й літератури в радянській школі на Україні.

Іваниця Г. Десять років роботи в справі викладання української мови й літератури / Г. Іваниця // Шлях освіти. – 1927. – Вип. 11. – С. 33–48.

А. Приходько

Українізація народної освіти*

Дослідник справи радянського будівництва на Україні, вивчаючи складний та різнобарвний процес культурного життя, спостерігає характеристичну, своєрідну саме щодо українського культурного життя рису; відзначає її вага національного моменту, міцний, органічний зв'язок національного питання з питанням загальнокультурним. І це явище

* Автор у межах комуністичного дискурсу розглянув результати українізації освіти в радянській Україні (перебіг, статистика). Ця стаття свідчить про те, що комуністична партія використала відродження української культури як засіб для утвердження ідеології комунізму, а справжні здобутки українських урядів під час Української революції щодо українізації замовчувалися. Текст подано в скороченому вигляді.

характеризує не лише сьогоднішню добу нашого будівництва. Джерел і змісту його треба шукати на просторах історії всієї нашої революційної боротьби. Жорстокий національний гніт царизму, його невпинне прагнення знищити геть чисто українську мову (пригадаймо, бодай, формулу Валуєва – «української мови не було, немає і бути не може») створили надто болючі умови до існування та розв'язання національної справи на Україні, що її поглибили та політично загострили ще перевага й характер дрібнобуржуазної природи українського селянства. [...]

На терені радянської України почалось велетенське культурне будівництво, що відчинило перед національною справою, а зокрема перед життям української мови, широчезні обрії. [...]

Унаслідок національного пригноблення царату, що тривало десятки й сотні років, створилася разюча культурна й національна диспропорція (різність) між містом і селом. Місто за кілька століть цілком зрусифіковано. Село залишилося українським. Це явище спричиняється до чималих труднощів, до великого ускладнення в справі національної політики на Україні. [...] Тому виникло гостре практичне завдання українізації державного (всього) апарату республіки. Лише 3–4 роки минуло з того часу, як це завдання почали практично здійснювати, а ми сьогодні вже помічаємо безперечні позитивні наслідки. Вони виявляються в офіційних зносинах (усних і листуванні) українською мовою, в постійній праці численних курсів та гуртків, у запровадженні адміністративної, трудової та іншої справи тощо.

Одначе це досягнення в національній політиці є, так би мовити, зовнішньою українізацією, що стимулюється згори і зв'язана з болючими моментами примусу... Але одноразово наростає знизу глибокий органічний процес росту української культури. Цей зріст комуністична партія здійснює через національну школу вже протягом кількох років.

Вся культура є лише засіб організації суспільного життя; національна культура, крім того, є засіб найскорішого піднесення рівня культурної і політичної свідомості відсталих мас націй, що визискувались економічно і пригноблювались культурноосвіченим апаратом капіталізму. Ту або іншу відсталу національність найліпше можна приєднати до високих досягнень культури і поступу, лише піднявши культуру мовою цієї національності. Той факт, що українське село протягом кількох століть не мало власної школи і національно пригноблювалось, але не було зрусифіковане, свідчить про надзвичайні труднощі асиміляції (знищення) якоїсь національності. Російський академік Соболевський свідчив, що «століття близького сусідства малоросів із великоросами не перетворили їх у великоросів». Але ми мусимо знати, що справа не вичерпувалася самим «близьким сусідством».

Комуністична партія вважає, що передумовою прискорення темпу соціалістичного розвою нашого суспільства й господарства є підтягнення в максимально короткий термін всіх верств трудящих і, зокрема, відсталих націй до певного рівня культури. А це можна зробити, піднесши мову національності до ступеня перетворення її в знаряддя комуністичної освіти трудящих мас. Отже, тому українізація продиктована не лише політичними міркуваннями, а й вибігає з принципу соціальної доцільності.

Але втілюючи в практику життя національну політику на Україні і відроджуючи українську культуру, партія перетворює її в зброю, що нею кується ідеологія комунізму. [...]

Висовуючи засаду всемірного сприяння і піддержки української культури, партія поруч із цим в усіх своїх постановах дає категоричну директиву про максимальне забезпечення прав національних меншостей, що посідають на терені України.

Українізація трудшкіл

Поглянемо тепер на основні успіхи в здійсненні національної політики, що їх ілюструють цифри:

Всього по Україні було в 1926 р. трудшкіл I та II концентру 17,451. За мовою навчання ці школи розподіляються:

Всіх шкіл в 1925/26 році I та II концентру:

	Укр.	Рос.	Укр.-рос.	Євр.	Польськ.	Інших	Всього
В місті	43,8%	20,8%	16,7%	10,2%	2,4%	6,1%	100%
На селі	81,9%	0,1%	4,4%	1,1%	1,0%	5,5%	100%
Разом	79,1%	7,1%	5,3%	1,7%	1,1%	5,7%	100%

Ці дані вказують, що процес кількісної українізації трудшкіл розгортається нормально: відсоток українських шкіл навіть трохи перевищує відсоток українського населення. Цікаво також, що школи нацменшостей переважно зосереджені в містах. Отже, периферію ще не досить охоплено.

Розглянемо тепер тут кількість шкіл, але по концентрах:

	I концентр (1–4 р.)	II концентр (5–7 р.)
Шкіл українських	82,1%	54,1%
Російських	6,2%	15,7%
Укр.-рос.	3,9%	17,1%
Єврейських	1,2%	5,8%
Польських	1,1%	0,8%

Картина міняється – чотирьохліток українських більше. Це пояснюється тим, що їх більше на селі, ніж у місті. Цього року становище вже змінилось, бо значна частина мішаних українсько-російських шкіл

перейшла на цілковите викладання, навчання українською мовою. Дуже мало українських семирічок, бо їх взагалі ще не досить.

Співвідношення учнів, населення та учителів має такий вигляд в 1926 році:

	Учнів	Учителів	Шкіл	Населення
Українці	76,4%	76,5%	79,1%	75,1%
Росіяни	10,8%	12,6%	12,4%	11,8%
Євреї	7,9%	5,7%	1,7%	7,7%
Поляки	1,6%	1,1%	1,1%	1,6%
Німці	1,7%	2,3%	2,0%	1,3%
Молдавани	0,7%	0,3%	0,3%	1,0%
Інші	0,9%	1,5%	3,4%	1,5%
Разом	100%	100%	100%	100%

Всього дітей – 2 105 671; учителів – 53 701; шкіл – 17 451.

Як уже зазначено, відсоток українських дітей переважає відсоток населення (76,4% учнів проти 75,1% населення); що ж до російських дітей, то тут відсоток учнів менший, ніж відсоток населення. Звертає також увагу недостача вчителів єврейських, польських і молдавських.

Надзвичайно цікавими є дані про охоплення дітей школою з рідною мовою навчання.

Мова	Укр.	Рос.	Міш. шк.	Євр.	Польськ.	Нім.	Інші
Кількість учнів, що говорять рідною мовою	76,4	10,3	–	7,9	1,6	1,7	1,6
Кількість учнів, що вчаться в школі	68,0	17,0	9,19	2,3	0,5	1,4	0,3

З цих даних бачимо, що українців вчиться рідною мовою лише 68,0%, а решта – в інших школах; у російських учиться більше дітей, ніж росіян, тобто школа поповнюється дітьми інших національностей. Менш усього дітей нацменів учаться в школах з рідною мовою, і, очевидно, на це треба звернути особливу увагу.

Загальні висновки: 1) процес українізації дійшов норми; дальша українізація може йти лише у зв'язку з поширенням мережі шкіл; 2) нацменів і вчителів ще не досить, але труднощі тут полягають у розпорошеності нацменів.

Українізація вузів та профшкіл

Справа українізації шкіл і вузів становить різнобарвнішу картину. Тут є ціла низка труднощів і перешкод, що поволі, але безупинно треба усувати.

Цифрові ілюстрації такі в 1926/27 році; в цілому українізовано:

В інститутах	–	теоретичних дисциплін	30,3%
		Викладачів	30,%
В технікумах	–	теоретичних дисциплін	41,4%
		Викладачів	35,9%
В робфаках	–	теоретичних дисциплін	47,4%
		Викладачів	42,8%

Дані за національною ознакою студентів і учнів профшкіл такі в 1926/27 році:

	Інститути	Технікуми	Робфаки	Профшколи
Українців	59,4%	64,3%	60,2%	54,9%
Росіян	14,7%	12,0%	16,2%	18,3%
Євреїв	21,9%	17,9%	16,5%	23,0%
Інших	4,0%	5,8%	7,1%	5,8%

Українізація в профшколах та вузах, як бачимо, ще не досягла свого завершення; зріст її відстає від темпу зросту української молоді. Утворюється диспропорція між мовою викладання та національним складом студентства. За головну перешкоду править брак викладачів. Стан їх такий:

	Інститути	Технікуми	Робфаки	Профшколи
Викладачів	30,3%	39,8%	35,5%	42,8%

Українізація професури посувається надто повільним темпом; студентство швидше українізується, ніж професура. Перешкодою також є брак підручників для вузів, стан з яким ще доволі тяжкий. Характерно, що з вузів найукраїнізованіші педагогічні (на 100%), сільськогосподарські і, почасти, мистецькі. Найслабше українізуються індустриальні вузи.

Чималі досягнення в справі українізації маємо в установах політосвітньої роботи. Важно відзначити, що тут процес українізації йде переважно знизу, впливає з росту культурних потреб українського населення: в сельбудинках, хатах-читальнях на селі все зукраїнізовано майже на 100%. Але робітничі клуби українізуються дуже повільним темпом. Партія справу українізації робітників розв'язує в тому розумінні, що примусова українізація тут неприпустима. Робітничим масам конче потрібно систематично з'ясовувати вагу українізації й повільно залучати їх до процесу творення української культури. При такій методі питання про потребу

українізації робітництва буде впливати з культурного руху самих робітників, а не нав'язуватиметься їм згори.

Культурне ж українське оточення, що утворюється через політосвіти й культурно-громадські організації, сприятиме втягненню самого пролетаріату до справи українізації.

Український театр, українізована опера, кіно, радіо – все це є величезне знаряддя впливу на маси й у справі українізації.

Правда, театрів українських ще не досить. Вони є лише по великих центрах і ще не покрили своєю мережею дальшу периферію. Але кількість їх щороку зростає. Три українізованих цілком опери, українізовані фільми, радіо виконують роль чинника, що систематично втілює широким масам знання української мови через зорові й звукові чуття. Те ж саме провадить відома всім капела «Думка», «Кобзарі» тощо. Взагалі розвиток українського мистецтва, будучи сам по собі доказом досягнення певного високого щабля культурності країни, саме тоді втягує маси до пізнання змісту й форми української культури.

Видавництво

У царині поширення українського друкованого слова – книги і преси – партія має чималі досягнення. Сотні тисяч українських підручників для шкіл, мільйони відбитків і тиражів інших українських книжок є найкращим доказом цього. Досить привести одну історичну справку з історії української періодичної преси, щоб одбити всякі нападки ворогів із націоналістичного, а надто емігрантського табору. За період часу з 1816 до 1916 року включно видано 61 назву періодичної преси, з них на період з 1816 до 1906 року припадає 5 місячників і тижневиків, і всіх їх видавалося російською мовою, хоча й освітлювали вони українське життя. Решта видань (59) українською мовою родилися за десятиліття з 1906 до 1916 року.

А в Українській Соціалістичній Республіці за один 1926 рік видано ДВУ 356 назв, із них 55,3% – українською мовою. Загальний тираж 4 476 000 прим. і поміж них українською мовою – 59,9%.

Вся продукція ДВУ за 1926 рік становить 1076 назв і з них українською мовою – 73,2%. Тираж 15 770 480 прим., з них українською мовою – 84,5%, або 13 381 700 прим., і це не враховуючи інших видавництв.

Особливу увагу за останні два роки звернуто на створення підручників українською мовою, бо без цього викладання в школах було б неможливим.

Великі труднощі спричиняє ще брак докладної й міцно встановленої української термінології.

Однак і щодо цього пророблено велетенську працю.

Ми бачимо створення величезного академічного словника живої мови і 34 термінологічних словників.

Ці словники мають вийти протягом найближчих двох років і покладуть основні підвалини сучасній українській мові.

На них будуватиметься вся школа України.

У цій творчій мовознавчій праці велику роль відіграє Українська Академія Наук та її інститут наукової мови. Вони становлять справжнє вогнище української мовної культури.

Такими досягненнями могли б погордитися багато і буржуазних, заможніших од нас, держав.

Отже, колесо творення української культури зрушено. Воно йде безупинно вперед до шляху загального соціалістичного поступу. [...]

Приходько А. Українізація народної освіти / А. Приходько // Шлях освіти. – 1927. – Вип. 10. – С. 13–19.

Я. П. Ряппо

Народна освіта на Україні за десять років революції*

[...]

V. Реформа школи та боротьба за систему освіти

1

Завдання та цілі будівництва. Планове будівництво народної освіти – це складне завдання. Ще складніше воно за доби диктатури пролетаріату та розкладу капіталізму, за переходу до соціалізму, коли конче потрібно подолати й усунути старий побут, перекази й ідеологію минувшини.

Кожна доба утворювала свої організаційні форми з властивими їй завданнями та змістом. Так само й соціалістичне суспільство, відрізняючись од феодального й капіталістичного, творить свої типи установ і організацій, нав'язуючи з ними свої зв'язки, впливаючи до них свій соціалістичний зміст.

Наше завдання – змінити й перебудувати організаційні форми виховання й навчання, влити новий зміст, рішуче відкидаючи та виживаючи в наших культурних надбудовах елементи капіталістичні й розвиваючи елементи соціалістичні.

* Автор у контексті радянського дискурсу намагався відтворити прагнення українських освітян зберегти й розвивати відмінну від російської українську радянську систему освіти під час кардинальної реформи; значну увагу він приділив українізації освіти. Ця стаття промовисто свідчить про трагічну помилку українських освітян, що полягала в спробі поєднати національну та комуністичну ідеології. Текст подано в скороченому вигляді.

Нашу систему освіти треба спрямовувати в майбутність, беручи до уваги перспективи швидкого розвитку нашої перехідної економіки. Наші культурно-освітні установи повинні не тільки відбивати наше відстале життя, вони повинні йти попереду, як піонери, прокладаючи шляхи до ліпших господарських та соціально-культурних форм.

Їхні організаційні форми, їхній зміст і методи праці – це програма нашої майбутності, це програма індустріалізації та соціалістичного будівництва в нашій країні.

Разом із тим не можна втрачати міру дійсності, відриватися від реальності. Недоцільно казати, ніби наша школа може вже тепер створювати «всебічно й гармонійно розвинуту індивідуальність», ніби вона нині вже є цілком соціалістичною школою. Гармонійного соціалістичного суспільства ще нема. Його треба ще створити.

Таким чином, наша система освіти має ще характер перехідної доби «послідовно соціалістичного типу».

Умови розвитку культурного будівництва на Україні. Україна перейшла до радянського будівництва тільки 1920 року, коли тут остаточно зміцнено радянську владу. Три роки тривала вперта громадянська війна з контрреволюцією всіх відтінків і бандитизмом. Все це вносило свої негативні й позитивні передумови в справу будівництва народної освіти на Україні.

Позитивним було те, що Україна, почавши своє будівництво пізніше, мала перед собою вже досвід РСФРР з його успіхами й невдачами: вона могла вже критично поставитися до проробленої спроби. У 1920–1921 роках були ясніші й перспективи розвитку революції і в нас, і на Заході – ми були вже напередодні непу.

Нарешті, величезне значення тут мала й та обставина, що інтелігенція, маса вчительства та професура протягом трьох років у процесі невинної зміни влад встигла самовизначитись у таборі або гетьманщини чи петлюрівщини, або денікінщини і остаточно розбита мусила капітулювати без застережень.

На системі освіти відбилось і те, що перед радянською владою, внаслідок громадянської війни, погромів і бандитизму, зразу ж стала мільйонна маса дітвори. Значення цієї обставини ще більше зросло в 1921–1922 роках під час неврожаю і голоду.

З другого боку, за цих самих років перед радянською владою, як ніколи і ніде, постало питання про перехід на господарський фронт і виникла потреба в кваліфікованій силі.

Виходячи з таких передумов, систему освіти доводилося починати будувати інакше, ніж це декларовано 1918 року в РСФРР. Само собою розуміється, що Наркомос України використав позитивні досягнення РСФРР.

Характеристика різних систем освіти. Українська система народної освіти є одним із шляхів радянського будівництва за доби диктатури пролетаріату. За значних запозичень із РСФРР вона рівночасно є не тільки поправкою до російської системи, а й шляхом, що принципово відрізняється від неї, але веде, звичайно, до тієї самої єдиної мети – до соціалізму. Засади, що їх покладено в основу української системи, висовувались і в РСФРР, за них ішла протягом кількох років відкрита боротьба, що не закінчилася одначе перемогою. У РСФРР за перших років революції переважали інші обставини, панувала інша головна лінія освітньої політики в Наркомосі. Критичну характеристику цієї лінії ми мали в доповідях і працях цілої низки працівників освіти. Ця характеристика зазначає такі основні моменти й засади.

Наше культурне будівництво відбувається в процесі пролетарської революції за перехідної доби, на межі двох діб – капіталістичної й соціалістичної. Не без опору відступають своє місце старі форми й ідеї новим організаційним формам і новому змістові. Не всі однаково підходять до ліквідації цієї старовини й до побудови нових освітніх форм.

Пояснюється це почасти тим, що в цій галузі нема ще достатньої теоретичної розробки, практика ж не здобула ще певного теоретичного оформлення, а почасти ще й тим, що освітній фронт був на третьому місці й лишався позаду політичних і господарських питань.

Трансформація старої спадщини відбувалася завжди вельми туго. Сила інерції, чіпкість установлених традицій та ідей минувшини завжди була велика. Ще й донині в сучасній капіталістичній Європі ми бачимо в системі виховання й освіти впереміш із буржуазною й феодальною системою.

Стан у дореволюційній Росії. У царській Росії до останнього часу проти феодально-дворянської школи боролася школа торговельно-промислової буржуазії.

Школа промислової буржуазії йшла манівцями. Російська буржуазія, засуджена на спілку з напівфеодальним самодержавством у боротьбі проти щораз міцнішого робітництва, не вимагала цілком скасувати стару систему; вона вимагала лише доповнити й корегувати цю систему реальними, комерційними та іншими школами, спеціальними вищими школами і тільки.

Реакційно-гуманітарна система переважала й далі, а розвиток спеціальної освіти йшов манівцями, степовими дорогами, зміцнюючи своїм зростанням відомий усім дуалізм.

«У цім дуалізмі, – пише Гринько, – перед вела система загальноосвітньої гуманітарної школи. Її протиставлялося спеціальній освіті, як чомусь вузькому, що заважає всебічно розвиватися індивідуальності».

Освітня політика Наркомосвіти РСФРР. Цей дуалізм із домінантним становищем загальноосвітньої словесної школи дістався Жовтневій редолюції у спадщину від царату. Здавалося б, що після Жовтня за бойове питання освіти має стати питання про ліквідацію цього дуалізму.

«Одначе в справі реорганізації й планування освіти в Наркомосі РСФРР панувала якась половинчастість, якийсь ліберальний підхід», – підкреслює т. Гринько. Крім того, новій єдиній трудовій школі ставилися трохи абстрактні й далекі соціалістичні завдання, перейти до їх розв'язання зразу було неможливо. Історичні документи цього підходу – Декларація й Положення про єдину трудову школу. У цих документах, так само, як і в практиці Наркомосу РСФРР, ми бачимо спробу будувати на основі колишніх середніх навчальних закладів політехнічну радянську школу, повести шкільне будівництво для юнацтва річищем колишніх загальноосвітніх шкіл.

Профтехнічні й ремесничі школи розтягали на користь єдиної трудової школи. І це відбивало програмну лінію освітньої політики Наркомосу РСФРР за перших років революції.

Боротьба напрямів у РСФРР. Відкрита боротьба напрямів за систему освіти, правильніше за систему профосвіти, розгортається тільки 1920 року. На цей час припадає заснування Головпрофосу РСФРР, постанова III Всеросійського з'їзду профспілок про профосвіту, оголошення «Схеми освіти УСРР» і, нарешті, перша всеросійська партійна нарада в справі освіти.

За передумову до цієї боротьби було, безперечно, закінчення громадянської війни й загальний перехід на господарський фронт. Господарське будівництво потребувало переглянути освітню систему.

Гасло переглянути політику освіти дав II з'їзд профспілок. Постанова з'їзду вказала на потребу «перенести центр ваги освітньої політики в галузь профтехнічної освіти».

З боку Наркомосу ця постанова натрапила на опір, що в основному проходив під гаслом прав юнацької особи, охорони від вузької спеціалізації, за політехнізм, проти професіоналізму.

Значну роботу щодо визначення освіти виконав Головпрофос РСФРР. Одначе під натиском профспілок та госпорганів, з одного боку, й наркомосівських культурницьких традицій, з другого, він мусив увесь час шукати компромісу, примирення, і тому змагався будувати систему профосу хоча б поруч з основним масивом загальноосвітньої школи. Таким чином, у РСФРР залишився в реформованому вигляді дуалізм.

Схема освіти УСРР. Ґрунтовно систему освіти переглянуто на Україні.

За першу спробу цього перегляду є оголошення 25 березня 1920 року «Схеми освіти УСРР» т. Ґринька, що її ухвалено на першій всеукраїнській нараді в справі освіти.

Цю схему, побудовану на запереченні «Основної схеми освіти РСФРР 1919 року», т. Ґринько подав був у брошурі «Чергові завдання радянського будівництва в галузі освіти».

Наркомос України, незв'язаний ніякими деклараціями щодо єдиної трудової школи, почав рішуче захищати професійну освіту й наполягати, щоб було переглянуто освітню політику РСФРР. 1920 рік сприяв цьому. За це стояли профспілки і господарські органи. Господарський фронт із його потребами мати кваліфіковану робітничу силу розгортався якнайширше. При тім економіка України – велика індустрія (вугляна, рудна і металопроромислова), механізація багатого сільського господарства – були за неодмінну передумову профосвіти.

Схема освіти УСРР швидко обійшла великі центри, і її одностайно санкціонувала друга Всеукраїнська нарада в справах освіти в липні 1920 року.

«Школа» чи соціальне виховання. Разом із питанням профосвіти виникло і питання про виховання та навчання дітей молодшого віку. І тут були два підходи.

Наркомос РСФРР ґрунтувався на єдиній трудовій школі, виявляючи таким чином шкільний підхід. Такі були соціально-економічні умови в РСФРР. Перед Наркомосом УСРР стояла понівечена в громадянській війні мільйонова армія безпритульної дітвори; він природно став прихильником соціального виховання дітей. Своє credo він оголосив у Декларації про соціальне виховання. Основним завданням на Україні того часу було не навчання, а харчування й виховання, організація цієї дітвори. Організаційною формою соціального виховання проголошено дитячий будинок.

Тепер, коли мережа дитячих будинків зменшується й розгортається школа, в Наркомосі України щодо спрямованості переглянуто погляди, проголошені 1920 року. Одначе ідея соціального виховання передбачала шлях до школи в іншій формі: підвалиною соціального виховання стає дитячий комуністичний рух. Таким чином, система соціального виховання не тільки не гіршає, а з дитячим піонерським рухом підноситься на новий вищий ступінь розвитку.

Вже після другої всеукраїнської наради в справі освіти стало зрозуміло, що справу цю треба обміркувати в загальносоюзнім масштабі, бо Україна свою систему вже ухвалила.

Першою спробою цього загальносоюзного обміркування була 2-га сесія радпрофосу РСФРР у жовтні 1920 року, де працівники профосу зустріли «українську схему» дуже прихильно, а Наркомос, як і раніше, ставився до неї негативно.

Перша партійна нарада в справі освіти. Зважаючи на невиразне становище щодо політики і потребу виявити лінію партії в цих питаннях, Наркомосові України довелося взяти на себе ініціативу й поставити питання про скликання спеціальної партійної наради в цій справі.

Партійна нарада в справі освіти тривала від 31 грудня 1920 року до 4 січня 1921 року. У порядку денному наради були питання соціального виховання дітей, соціалістичної освіти юнацтва і проблема вищої школи.

Довкола питання про освіту юнацтва розгорілися основні суперечки. На нараді в цій справі виявлено три напрями.

Перший, спираючись на Декларацію й Положення про єдину трудову школу, уперто додержувався їх, не роблячи ніяких поступок «професіоналізмові».

Протилежний напрям являла собою українська група делегатів, що захищала погляди другої всеукраїнської наради в справі освіти.

Середню примиренницьку позицію займав головпрофос РСФРР, що виступив із компромісними тезами, які тоді вже було ухвалено в колегії Наркомосу.

По довгих і палких суперечках та провалу позицій першого напрямку проголосовано суперечні пункти О. Шмідта і Гринька, при цьому питання вирішено на користь профосвіти через те, що голосувала об'єднана група ВЦРПС.

Незважаючи на таку постанову наради, стан справ у Наркомосвіти РСФРР мало змінився. Нарада не відіграла ролі й не стала вихідним пунктом подальшого перегляду системи освіти.

Але для розвитку ухваленого напрямку на Україні нарада відіграла значну роль. Вона запевнила діячів освіти на Україні в тому, що їхня принципова лінія правильна.

Після таких фактів, як постанова III Всеросійського з'їзду профспілок і партійної наради в справі освіти та другої всеукраїнської наради, стало можливим із щонайбільшим напруженням і належним розмахом розгорнути теоретичне й практичне будівництво системи народної освіти на Україні.

Від «схеми» до системи освіти. Боротьба за реформу школи й систему освіти не тільки не скінчилася, а й з 1921 року тільки розгорнулася.

Щоб реалізувати систему освіти, треба було ґрунтовно перебудувати всю стару спадщину. Потрібно було рішуче атакувати центральну фортецю

феодалізму – гімназії й університети, потрібні були воля до реорганізації капіталістичної спеціальної школи і вперта довга боротьба, щоб замість колишніх середніх і вищих навчальних закладів єдина система професійної освіти стала дійсністю й почала прокладати собі шлях до загального визнання. Треба було ліквідувати й усунути протиставлення загальної освіти спеціальній в усіх навчальних закладах і програмах. На революційному шляху перетворення кількавікової традиційної гуманітарної системи освіти на систему профосу були величезні перешкоди й труднощі. Тут чинили опір не тільки оборонці старої загальноосвітньої школи, класичних гімназій та університетів і не тільки старі теоретики освіти від реакціонерів до лібералів та народників включно – опір чинили й інші радянські органи, що зовсім ще не усвідомили перспектив нашого культурного будівництва, знайомі тільки з попередніми взірцями і формами. Нарешті, величезною перешкодою реалізувати нову систему були наші злидні, зруйнована країна, що зазнала до того ж неврожаю й голоду, і старі кадри педагогії, що за їхньою допомогою доводилося реалізувати радянську школу.

Спочатку ще не було виявлено деталей нової схеми освіти. Від «схеми» до «схеми» народної освіти було ще дуже далеко. Треба було мати тверду певність бути відданому цій справі, треба було мати міцний штаб, що без вагань провадив би лінію профосу. Таким штабом в Наркомосі України став, безперечно, Укрголовпрофос, затверджений у грудні 1920 року; він і зайняв у Наркомосі центральне місце, ставши його стрижнем.

Ця обставина, з одного боку, і перспективи господарського будівництва, з другого, давали Укрголовпрофосові змогу наступати. Якщо раніше дискусія йшла про право профосу на існування в системі освіти, то від 1921 року на Україні профосвіта стала єдиним продовженням соцвиху, а протиставлення загальної освіти професійній стає анахронізмом.

Шлях до політехнізму йшов через систему єдиної профосвіти. Професійна освіта повинна була стати основним стрижнем, щоб довкола нього розгорталась освіта.

Оскільки вся система профосу повинна була відповідати потребам народного господарства й радянського будівництва, остільки й усі організаційні форми (типи установ) треба було проєктувати на відповідні галузі народного господарства, на конкретні спеціальності й кваліфікації. Кожна школа повинна була мати виразну, чітку життєву цілеспрямованість. Звідси в будівництві профосвіти впливала й потреба якнайбільшої плановості. Виявом цієї плановості від самого початку були оголошені «Виробничі програми Укрголовпрофосу на 1921–1922 рік». У цих виробничих програмах виразно встановлюються організаційні форми

системи, їхні завдання й цілеспрямованість, у них зафіксовано чисельність навчальних закладів, викладачів, учнів і намічено річний приріст. Ці операційні плани викликали іронічне ставлення до себе опонентів і багатьох господарників. Однак не минуло й п'яти років, як вони стали загальноновизнаною потребою: якщо 1921 року плани профосу вважалися за романтизм і перебільшення, то тепер, у зв'язку з піднесенням нашого народного господарства та індустріалізацією країни, ми відновлюємо ці плани цілком і йдемо ще далі. Їх, як виявилось, передбачено правильно і тепер уже проти них ніхто не сперечається. Мережа вищих шкіл, встановлена за тих років, нині вважається стабільною на найближче п'ятиліття.

Боротьба за існування ускладнює реалізацію системи профосу. Боротьбу за систему відсувала назад і заливала боротьба за існування. Тільки вперте відстоювання кожного навчального закладу профосу не лише з боку Головпрофосу, а й з боку викладачів і студентів допомогло провести профос без розгрому крізь тяжкі роки неврожаю, голоду та жорсткої критики аж до ліпших часів.

Особливо тяжкі були 1921–1923 роки, коли скорочувалася мережа установ і важко було довести право на існування вищих шкіл у той час, як країна гинула від голоду, як переставали працювати заводи й фабрики. Важко було захищати профос і особливо вищу освіту, коли більшість населення в країні неписьменна. Та робітничий клас, взявши державну владу, не мав вибору: він мусив одночасно й ліквідувати неписьменність, і захищати вищу освіту. Курс на командні висоти освіти у нас взято, як і в промисловості, щоб зберегти за всяку ціну живі сили й матеріальні ресурси вищої освіти та зосередити навколо них якнайбільше робітників і селян. Якщо ліквідувалися б командні висоти освіти в ті роки, це означало б, що вони ліквідуються на десяток років.

Курс на вищу школу визначав одночасно опанування цих командних висот, їхню пролетаризацію.

Суперечка про політехнізм і професіоналізм. У боротьбі за систему освіти одним із центральних було питання про профшколу на Україні і про школу другого ступеня в РСФРР, або про професіоналізм і політехнізм. Дискусія з цього приводу, що почалась на першій нараді 1920 року, не закінчилась ще й донині.

Які закиди проти профшкіл висовують оборонці шкіл другого ступеня?

Перший закид є той, ніби ми, всупереч партійній програмі, звужуємо й перекручуємо виховання юнацтва до 17-літнього віку; виховання це повинно, мовляв, здійснюватися в політехнічній трудовій школі. Однак загальна політехнічна школа до цього віку – це програма майбутнього. До неї ще

довгий шлях і не через словесну, загальноосвітню, а через професійну школу, так само, як шлях до соціалізму йде через якнайбільший розвиток техніки, електрифікації тощо. У програмі партії не сказано, що до політехнічної школи треба йти, пройшовши обов'язково гуманітарну загальноосвітню школу. Навпаки, ми певні того, що завданням і інтересам радянського будівництва відповідає радянська профшкола.

Ми стверджуємо, що на основі конкретної праці потрібно давати спеціальну освіту як близьку, доступнішу і у зв'язку з нею як дальшу і доступнішу загальну освіту, а не навпаки. Це педагогічно правильно.

Ми стверджуємо також, що нема й не може бути праці взагалі, а є певна, конкретна праця, на основі якої засвоюється загальна трудова здатність і можна вивчити вже основи праці.

Так само не можна вивчити, наприклад, технології взагалі, а треба вивчити технології якихось означених матеріалів. Є певна техніка, на основі якої можна вивчити суть техніки.

На основі технічної спеціальної освіти виросте загальна освіта в нашій середній і вищій школі.

Середню школу треба будувати не на основі загальноосвітньої, а професійної школи.

Маючи професійний стрижень, слід подавати зв'язані з ним елементи загальної освіти, не протиставляючи спеціальної освіти загальній освіті. Це є справжній шлях до політехнічної школи.

[...]

«Політехнічний кругогляд і основи, початки політехнічної освіти» мають цілком своє місце в системі профосвіти України. Українська профшкола є навчальним закладом, де довкола професійного стрижня, довкола спеціалізації подається потрібна й достатня загальна освіта; українська профшкола включає до своєї програми не тільки техніку, а й економіку й політику країни. Саму назву профтехнічної освіти Укрголовпрофос змінив на «професійну освіту». Обвинувачення в «узкості» й «ремесництві» відпадають.

Українська нормальна профшкола будується не на чотирилітній школі соціального виховання, як у системі РСФРР, а на семилітній школі; отже, це є продовженням курсу навчання в семилітці. Вік випускників чотирилітки (11 років) і обсяг відомостей недостатні, щоб здобувати професійну освіту. Нормальний мінімум для профшколи – це семилітка і вік підлітка – 15 років.

Щоправда, і ми припускаємо тимчасово школи учеництва (ФЗУ) горпромучу, конторгучу, сільгоспу, де обсяг знань дорівнює чотирилітці, однак це явище тимчасове. Тепер уже під школи фабзавучу й горпромучу

підводиться семилітка не тільки на Україні, а й у РСФРР, організуються заводські семилітки у промислових центрах. Фабрично-заводська семилітка є не окремим типом трудової школи, а лише поглиблений індустріальний ухил шкіл соціального виховання в містах. Ці школи охоплюють соцвихівський вік, але вони ще не професійні.

З почуттям задоволення потрібно відзначити постанову Наркомосу РСФРР про перехід до професіоналізації шкіл 2-го ступеня. Це є наближення до української системи.

Процес реорганізації української середньої школи. Закидом проти системи єдиної профшколи було ще твердження, ніби в нашій відсталій країні не вдасться створити достатню мережу профшкіл, і з усуненням мережі загальноосвітніх шкіл ми можемо лишитися без середньої освіти, тобто без потрібного фундаменту для вищих шкіл.

Ці побоювання не справдились.

Від 1920–1921 року ліквідувалися загальноосвітні середні навчальні заклади, крім спеціальних технічних і сільськогосподарських, і замість них засновувалися професійні школи.

Попервах були спроби на місцях перейменувати колишні гімназії та реальні училища на педагогічні й соціально-економічні школи, але таких не було в системі освіти України, а тому це перейменування не врятувало їх.

1921–1922 року почали засновувати робфаки як допоміжні навчальні заклади, щоб прискореним темпом підготувати дорослих робітників і селян для вступу до вищої школи. Це був шлях якнайскоршої пролетаризації вузів і тимчасова заміна середньої школи; середню школу повинна була заступити профшкола.

Революція дала спромогу забрати під школи індустріальні підприємства, сільські господарства, поміщицькі та монастирські садиби і землі, а це сприяло зростанню профшкіл. Тільки злиденний місцевий бюджет призводив профшколи до важкого стану й затримував розвиток їх мережі.

Із зростанням мережі профшкіл і втягненням до них широких кадрів робітничо-селянської молоді, що йдуть до вузів, починає меншати значення й роль робфаків при вузах. Взято певний курс на поступову ліквідацію за найближчих років денних робфаків при вузах і на відкриття потрібної кількості вечірніх робфаків тільки для дорослих робітників і селян. Підлітки й молодь повинні проходити систематичне навчання у профшколах.

Претензії господарників. Після того, як стихли розмови про перепродукцію вузів, почали похід під гаслом, що кваліфікованих сил не досить, що якість шкільної продукції не відповідає потребам народного господарства. Одні звинувачували в цім систему освіти, інші – тяжкі

матеріальні умови школи. З метою якнайбільше пристосувати школу до потреб виробництва госпоргани ставили вимогу віддати під їхнє керування робітничі профкурси і школи фабзавучу, скоротити час навчання, обмежити загальноосвітні науки тощо.

У цих вимогах чується знайома й стара річ: явна спроба будувати на колишній лад, під орудою господарників, вузькофахове ремісництво без конче потрібної загальної освіти. Внаслідок цього виникає реставрація колишнього дуалізму – вузькоспеціальних шкіл під орудою господарників і загальноосвітніх під орудою Наркомосу. Проти таких змагань треба було рішуче боротися тим паче, що таке ремісництво без достатньої загальної освіти не відповідає ні розвиткові великої індустрії, ні соціалістичному будівництву.

Подвійна установка профшкіл. Чимало непорозумінь виникало також під час реалізації справжньої професійної школи з подвійною установкою підготувати до кваліфікованої праці й одночасно дати добірні кадри для вищої школи. Одні наполягали на теоретичному навчанні, готуючи учнів до вимог вищої школи, інші вдавались у надмірний практицизм. Тимчасом обидві сторони повинні бути в рівновазі. Щоб посилити теоретичне навчання і пройти достатній практикум, курс у профшколах встановлено трьохлітній.

Незважаючи на це, профшкола, звичайно, не може дати безпосередньо закінченого кваліфікованого робітника. Її завдання – створити потрібні й достатні передумови для того, щоб підлітки-випускники профшколи могли якнайшвидше вже на виробництві стати кваліфікованими робітниками.

Тому іспити на «спробу» треба робити не зараз же по закінченні школи, а в процесі практики на виробництві. Такі подвійно практичні вимоги може задовольняти лише школа ФЗУ, де учні весь час навчання працюють і на виробництві. У цім, звичайно, величезна вигода й перевага шкіл ФЗУ.

У системі робітничої індустріальної освіти школи ФЗУ мають тепер центральне місце і кількісно й якісно.

Коли профосвіта була за стрижень наросвіти, то школа робітничої молоді – ФЗУ – була за стрижень масової профосвіти. За школу ФЗУ головпрофос України боровся єдиним фронтом разом із комсомолом.

Сільськогосподарські школи. На особливу увагу радянської влади заслуговує також освіта на селі, зокрема сільськогосподарська освіта.

Від 1921 року Наркомос УСРР орієнтувався тільки на одну лише школу – сільськогосподарську професійну.

Пізніше 1922 року головпрофос намітив ще сільськогосподарську школу перехідного типу, щоб готувати не спеціаліста, а культурного селянина взагалі.

Ще пізніше 1924 року цей тип школи трансформувався на сільськогосподарську інтегральну школу, що від чотирилітки стала поступово переходити на сільську семилітку.

Таким чином, ми маємо над сільською семиліткою соцвиху сільськогосподарську школу професійну і школу інтегральну. Одна готує спеціалістів для великого або колективного господарства, друга – культурного селянина з усім комплектом сільськогосподарської праці.

Обидві школи включено в систему профосу як середні навчальні заклади на селі.

Дещо для села змінено також і в системі соцвиху.

Ще 1923 року Наркомос намітив для сільських семиліток сільськогосподарський ухил. Відповідно до цього розроблено і програми.

Одначе реалізовується цей сільськогосподарський ухил дуже поволі.

Щоб зміцнити цей ухил, комсомол наполягав на агрономізації семиліток, що Наркомос ухвалив 1925 року. Агрономізована семилітка є не окремий тип трудової школи, а лише її розвиток і поглиблення.

Комсомол ішов ще далі: за прикладом РСФРР він висовував школу селянської молоді як складову системи соцвиху.

Наркомос України погодився запровадити і школи селянської молоді, одначе не як нормальну школу, а як допоміжні установи для переростків з обсягом знання семилітки. Для дорослих селян передбачено зимові сільськогосподарські школи (курси), що мають значний успіх.

Педагогічна освіта. У галузі педагогічної освіти українська система рішуче дотримує того погляду, що кваліфікація педагога є вища кваліфікація. Тому не може бути й мови про середню педагогічну профшколу, бо така школа неминуче перетворилася б на загальноосвітню підготовчу школу до вузів, тобто втратила б характер профшколи. Педагогічні вузи треба комплектувати з профшкіл індустріальних, сільськогосподарських, соціально-економічних тощо; це дасть і відповідні передумови до певних ухилів у педвузах.

Якщо суперечки про соціальне виховання та масову профосвіту підлітків і юнацтва займали значне місце вже 1921 року, то суперечки про вищу освіту і, зокрема, питання про підходи до вищої школи і поєднану з ними так звану шкільну наступність виникли пізніше.

Ці питання спричинили тривалу дискусію.

Зовсім нема надії з'ясувати побудову системи профосу, якщо підходити до неї з традицією дореволюційної загальноосвітньої середньої й вищої школи, де одна школа готувала виключно для вступу до наступної вищої школи, а не для конкретної трудової діяльності.

Уявляти собі профшколу як «шкільну драбину» з основним завданням її підготовляти до вузів, значить ігнорувати безпосередні завдання професійної школи.

Кожна навчальна установа профосу є цілком закінчена організаційна форма для підготовки молоді до конкретної трудової діяльності; її обернуто обличчям до трудового життя, а не вгору – до вузів. Її навчальні плани, програми, підручники, методи праці спрямовані на відповідне виробництво.

Само собою розуміється, що обсяг знань й навиків для рядової кваліфікації, тобто обсяг відомостей і навиків профшкільника буде достатній і для вступу до вузу, щоб підготуватися до наступної кваліфікації.

Таким чином, перед українською профшколою стоять два завдання: на конкретній виробничій основі підготувати молодь до кваліфікованого трудового життя – це як основне завдання і одночасно, природна річ, забезпечити достатню підготовку невеликій частині молоді для вступу до вищої школи. Одначе звідси не випливає, ніби профшкола стає тільки за підготовчу школу для вузів; це перетворило б її просто на колишню гімназію.

Наступність школи в радянській державі, таким чином, є передовсім наступність трудових кваліфікацій.

Молодь повинна поступати наперед не тільки у шкільнім порядку, не засвоюючи нижчих кваліфікацій. Радянська інтелігенція повинна бути інтелігенція трудова, не відокремлена від трудяших.

Вища освіта. Вища школа України, збудована на засадах вищої професійної освіти, у процесі будівництва СРСР щораз більше віддаляється від колишніх організаційних форм і змісту дореволюційної школи. Цілеспрямованість різниться від застарілої спрямованості колишніх університетів, як і від установки спеціальних вищих навчальних закладів дореволюційного часу.

Дуалізм у формі рівнобіжних загальноосвітніх і спеціальних вищих шкіл українська система відкидає. Колишні університети на Україні ліквідовано, а загальну освіту влито до спеціальних вузів і тим утворено монізм у системі освіти.

Розвиток сучасної індустрії, сільського господарства та трудового обслуговування, диференціація праці, з одного боку, і швидкий розвиток організаційних функцій соціалістичного господарства, з другого боку, неминуcho ведуть до перебудови вищої освіти так, щоб вона сприяла прискореній реконструкції народного господарства.

Відповідно до цього українська система розвивала за роки революції організацію вищої освіти двома напрямками: диференціюючи її за галузями народного господарства й синтезуючи організаційні функції. Це виявилось у

двох варіантах вищої школи: у технікумі та інституті – українська система порвала не тільки з системою університетів, а й із системою відсталого довоєнної спеціальної освіти, при чому науковий дослід (радянський університет) організовано в самостійних дослідчих кафедрах і наукових інститутах.

Таким чином, вища освіта України готує три категорії висококваліфікованих сил: у технікумах – вузьких спеціалістів-практиків, в інститутах – організаторів із широкою теоретичною підготовкою і в науково-дослідчих кафедрах та інститутах – наукових працівників (професуру).

Це відповідає побудові вищої освіти найрозвинутіших технічно країн. Це відповідає й перспективам розвитку народного господарства СРСР взагалі і УСРР зокрема.

[...]

VII. Українізація

[...]

Передбачалась величезна праця, починався глибокий культурний процес. Цей процес треба було спрямувати на річище не націоналістичне, а радянське.

Завдання було в тім, щоб рідною мовою, в національно-культурних формах повести трудящі маси до світової міжнародної культури трудящих. Здійснення цього завдання ускладнювалося тим, що провідники цієї культурної роботи не завжди були на належній висоті. Їх вербували скрізь і всюди серед тієї дрібнобуржуазної інтелігенції, що тяжіла узбіч від ленінського шляху. При цьому кадри комуністів та пролетаріїв, що володіли українською мовою, були дуже обмежені.

Все це спонукало ЦК КП(б)У підтягувати режим українізації по партійній та професійній лінії, зміцнити висування витриманіших робітників українців і перевіряти правильність лінії в культурно-освітній ділянці переважно в галузі Наркомосвіти.

Завдяки рішучим заходам вже від 1924–1925 року починається явний перелом, і тепер є вже значні досягнення в справі розвитку української культури.

Конкретно ці досягнення в ділянці народної освіти виявились ось у чому: у галузі соціального виховання план українізації виконано цілком.

Тимчасом як, за неповними відомостями ЦСУ України, 1 січня 1922 року в 12109 трудшколах, звідки були відомості, українською мовою працювали тільки 6105 та й то не цілком, тепер ми маємо такі дані:

Року	Українців	Росіян	Євреїв	Україно-російських шкіл
1. Розподіл населення за національністю:				
1926	80,0%	9,2%	5,8%	–
2. Розподіл шкіл за мовою навчання:				
1925	79,1%	7,1%	1,7%	7,3%
3. Розподіл учнів за національністю:				
1926	76,4%	10,1%	7,9%	–
4. Національний склад учительства:				
1925	76,5%	12,6%	5,7%	–

З цієї таблиці видно, що вже 1925 року українська школа соцвиху дуже наблизилась до відсоткового складу українського населення. Протягом останнього року це наближення збільшилось.

Тепер мова йде тільки про те, щоб розташування шкіл точно відповідало розселенню національності в країні, щоб кожна національність могла відвідувати школу з своєю викладовою мовою.

У зв'язку з запровадженням загального навчання це розташування вирівнюється як слід.

Перші часи масова школа прикро відчувала брак підручників та літератури українською мовою. Тепер і це явище ліквідовано: школа соцвиху має 100% потрібних підручників українською мовою.

Найповільніше поступає наперед темп українізації профшкіл та вузів.

Тут найбільші успіхи спостерігаються в сільськогосподарській та педагогічній освіті, незначні досягнення – в ідустріально-технічній освіті. В останніх переважає ще російська мова навчання.

У 1925–1926 роках в усіх профшколах вчилася:

Українців	Росіян	Євреїв
51,4%	20,2%	24,6%

За мовою навчання профшколи розподілялися так: з українською мовою – 51,9%, україно-російською – 27,6%, російською – 14%.

Українською мовою працюють майже всі сільськогосподарські школи, російською мовою – більшість шкіл ФЗУ і профтехнічних.

З вузів українською мовою працюють майже всі сільськогосподарські та педагогічні технікуми, за винятком технікумів нацменшостей, а також більшість інститутів. В усіх інших вузах українізацію запроваджують за п'ятилітнім планом. Насамперед українізується студентство: знання української мови є обов'язковим для кожного студента.

Одночасно щороку помітно зростає чисельність студентів-українців, а саме:

Року	Українців		Росіян		Євреїв	
	Инст.	Техн.	Инст.	Техн.	Инст.	Техн.
1923–1924	43,7%	48,7%	20,1%	19,4%	30,8%	23,5%
1924–1925	51,4%	51,1%	20,5%	20,6%	22,1%	22,1%
1925–1926	57,8%	63,9%	17,8%	13,5%	19,6%	17,4%
1926–1927	59,4%	64,3%	14,7%	11,9%	21,9%	18,1%

Відстають від студентства кадри викладачів, а особливо стара професура.

Проте помітні успіхи виявляє аспірантура, що готує викладачів вузів.

1 січня 1926 року в наших науково-дослідчих кафедрах володіли українською мовою керівники кафедр – 26%, дійсні члени – 30%, наукові співробітники – 33%, аспіранти – 63% всієї кількості кожної відповідної групи.

Тепер ці дані значно змінилися, а саме: поширилось знання української мови.

Наукові праці, часописи, записки тощо протягом останнього року почали виходити переважно українською мовою, що найбільше сприяє українізації.

У галузі політосвіти українізація цілком провадиться на селі по лінії сельбудів та хат-читалень, ліквідації неписьменності тощо.

Значно повільніше йде вона в містах, особливо в промислових центрах. Клубну роботу тут мало охоплено. Профспілки, що керують клубною працею, ще не досить ужвавили українізацію.

Міські та клубні бібліотеки теж ще мало українізувалися. Тут ще треба провести велику роботу. Великі успіхи в справі українізації виявили організації мистецькі: театри, літературні організації, кіно, гуртки тощо.

Тепер у нас є українські державні театри в усіх великих та окружних центрах. По всій країні стихійно розвиваються українські театральні гуртки. Колишній російський театр, що панував скрізь, відступає на другий план.

Значне пожвавлення спостерігається і в царині української літератури. Правда, тут ми бачимо цілий ряд течій із дрібнобуржуазними ухилами у бік національного шовінізму.

На наших очах швидко виростає ціле покоління молодих літературних сил, переважно селянських та з рядів селянської інтелігенції.

На черзі стоїть організація молодих пролетарських літературних сил та зміцнення їхніх рядів. Тут передбачається немала праця і чимала боротьба за витриману пролетарську лінію.

Яскравий показчик зростання української культури – наша книжкова продукція та поширення часописів щоденних та інших протягом останніх років.

У Державному видавництві вага української книжкової продукції останніми роками збільшилася так:

Року	У % назв	Друк. аркуш.	Накладу	Відбитків
1923–1924	59,0%	42,5%	73,7%	61,3%
1924–1925	58,4%	54,8%	72,1%	71,7%
1925–1926	73,2%	75,8%	84,5%	88,8%
1926–1927	83,5%	81,8%	86,1%	88,3%

Особливу увагу протягом останніх двох років звернуто на створення підручників українською мовою, бо без цього в школах було б неможливо викладати.

Великі труднощі спричиняє відсутність докладної і міцно обґрунтованої української термінології.

Однак і щодо цього пророблено велетенську працю.

Ми бачимо, як утворюється величезний академічний словник живої мови, маємо 34 термінологічні словники.

Ці словники мають вийти упродовж найближчих двох років і закладуть основні підвалини сучасної української мови.

На них будуватиметься вся школа України.

У цій творчій мовознавчій праці велику роль відіграє українська Академія наук та її Інститут наукової мови.

А в утворенні науки українською мовою відіграє тепер величезну роль те молоде покоління аспірантів, наукових співробітників та багатотисячного студентства, що вчиться у наших вузах і працює при науково-дослідних кафедрах та інститутах.

Могутній зріст української культури в радянській Україні забезпечено. Треба лише, щоб ця молода культура стала культурою трудящих мас та їхнього провідника – пролетаріату.

Треба, щоб ця культура стала знаряддям соціалістичного будівництва.

[...]

Наклад наших нещоденних часописів становить ще приблизно лише один мільйон примірників; з них трохи понад половина виходить українською мовою. У такому самому накладі і наші щоденники. Цього для 29-мільйонного населення ще не досить.

За роки революції зроблено дуже багато, досягнення в справі розвитку української культури величезні; розгортається вона вже у всій ширині, і повний розквіт її забезпечено.

Ряппо Я. П. Народна освіта на Україні за десять років революції / Я. П. Ряппо // Державне видавництво України. – 1927. – С. 30–43; 103–107.

М. Скрипник

Народна освіта за 10 років*

(Що зроблено і що стоїть на черзі)

[...]

Зроблено багато. Досить навести лише декілька чисел. За 5 останніх років проведено через наші школи на 5 мільйонів дітей більше, аніж було це за старих дореволюційних порядків, а цього року наші школи охоплюють майже на півтора мільйона дітей більше, ніж то до революції. За останніх 5 років навчено більше, ніж 2 мільйони людей підрослих робітників і селян писемності. Відсоток писемних на цілій Україні виріс у 2 рази в місті, а на селі навіть у 3 рази більше, аніж було до війни. Досить навести лише ці числа, щоб показати, яку велетенську роботу переведено за останні роки.

Але відразу треба сказати, що ми зробили лише перші кроки. Зробили багато, але залишилось зробити ще більше. Царсько-поміщицька влада тримала народ так придавленим, що нам залишилась ціла прірва не писемності, неучтва, некультурності, що її тепер треба ліквідувати. Шкіл у нас ще не вистачає, і ще одна третина всієї кількості дітей на Україні не може знайти собі місця в школі, і одна третина дитячого покоління виростає неписемними; з підрослих 7 мільйонів неписемних, що залишились від дореволюційного часу, ми навчили грамоти лише одну третину. Ще треба навчити писемності 5 мільйонів населення, з них – півтора мільйона чоловіків і 3,5 – жінок.

[...]

Тепер ми закріпили своє господарство, відновили те, що було поруйновано, а, крім того, вже маємо великі досягнення в порівнянні з довійськовим станом. Отже, справа стоїть так: як і коли ми зможемо перебороти ту темряву, що ще залишилась. Робітничо-селянський уряд перевів усі потрібні розрахунки і розробив план цієї роботи. План той розраховано так, щоб за 5 років ліквідувати неписемність підрослого

* Автор висвітлив перебіг і результати радянської реформи шкільної освіти. Стаття містить комуністичну риторику. Текст подано в скороченому вигляді.

населення і охопити школою все дитинство. Це велика справа, що потребує великих зусиль і великих коштів. Для того, щоб усі діти від 8–11 років найшли собі місце в школі, треба буде збудувати багато тисяч, а навіть десятків тисяч нових шкіл.

Цього року за кошторисом на будівництво нових шкіл намічено було 2 мільйони карб. Уряд Союзу Радянських Республік своїм жовтневим маніфестом відпускає додатково 15 мільйонів для цілого Союзу на будівництво нових шкіл, що з них напевно мільйонів 3 піде на Україну. Це прискорить будівництво нових шкіл і переведення загального навчання.

Однак справа не лише в самому шкільному приміщенні. Для нових шкіл треба буде підготувати нових учителів на цілу одну третину більше всього теперішнього числа вчителів, що в загальній кількості досягають 100 тисяч. Значить, треба буде вивчити нових 30 тисяч учителів і цю роботу треба провести за наступних 5 років. Крім того, для нових учнів треба буде підвищити і кількість видаваних підручників, це значить – треба буде щороку видавати на цілий мільйон більше підручників.

Такі ж розрахунки проведено і щодо ліквідації неписьменних-підрослих. Тепер вивчає письменність щороку з підрослих чоловіків та жінок пів мільйона людей. Щоб за 5 років ліквідувати цілковито неписьменність, щоб у нас кожний робітник і робітниця, селянин і селянка вміли читати та писати, треба за 5 років навчити 5 мільйонів людей, значить, щороку треба навчити читати й писати цілий мільйон, цебто у 2 рази більше, аніж тепер. Значить, у 2 рази треба підвищити всі витрати на ліквідацію неписьменності, у 2 рази більше треба учителів лікнепу, у 2 рази більше книжок і т. ін. Отже, ми бачимо, що питання 5-річного плану про ліквідацію неписьменності і про загальне навчання – справа серйозна й важлива. Завдання поставлено, розрахунки переведено, потреба стоїть пекуча, треба напружити всі сили, щоб це завдання за 5 років здійснити.

Та справа не лише в числі шкіл: нам потрібна хороша якість шкіл. Що гріха таїти, у нас з багатьох шкіл чимало учнів виходить із недостатнім знанням. От чому всі колишні 3-річки будуть переведені на 4-річки. 7-річок у нас вже в декілька разів більше, аніж було відповідного рівня шкіл до війни. 7-річок у нас 2,5 тисяч. Але ж це краплина в морі. Наше робітництво та селянство прагне знання, і нам треба вжити всіх заходів, щоб наша молодь після 4-річки могла далі вчитися і придбати ширше знання. За 5 років намічено поширити в 2 рази мережу 7-річок. Це потягне за собою величезні витрати, але це конче потрібно і це, зрозуміло, буде недостатнє та й далеко ще не задовольнить бажання нашого робітництва та селянства. Та треба

прямо сказати: на це 5-річчя нашим першочерговим завданням є не 7-річки, а ліквідація неписьменності і переведення загального навчання.

На дальших 5 років за головне завдання стане достатньо поширити мережу 7-річок. Але і в цьому 5-річчі треба мережу 7-річок поставити так, щоб не було жодного району на Україні без 7-річки. На ближчі роки народний комісаріат освіти намітив відкрити таке число 7-річок, щоб на 18 4-річок була у всякому разі 1 семирічка. Це хоч і не цілковито ще, а задовольнить пекучі потреби життя.

Зокрема, потребують уваги до себе наші профшколи сільськогосподарські й інші, а також школи селянської молоді. Зараз народний комісаріат освіти ставить за своє завдання провести дійсну й повну перевірку стану нашої середньої професійної школи у місті і на селі. Наша середня школа повинна давати учням достатній рівень знань і загальних, і потрібних у практичному житті. Не зовсім гаразд стоїть у нас справа з обладнанням і влаштуванням наших профшкіл, поміж них сільськогосподарських. Треба подбати за те, щоб у сільськогосподарській школі, наприклад, були всі потрібні нові сільськогосподарські машини, щоб вивчалось там усю нову сільськогосподарську техніку, щоб із школи виходив селянин-учень із дійсними знаннями сільського господарства, з умінням перейти на нові шляхи господарювання, на тракторизацію, машинізацію сільського господарства, на вживання технічних культур і т. ін. Наша школа повинна давати нового громадянина з широким знанням і розумінням суспільного життя, що вміє володіти новою технікою і веде господарство суспільним колективним і кооперативним шляхом.

У середній професійній школі в нас уже вчиться до 100 тисяч люду, тобто в 4 рази більше, аніж до революції. У вищих учбових закладах у нас учиться щось 50,000 студентів, значна частина з них уже з робітників та селян, у технікумах уже маємо 68% із робітників та селян. Нам ще далі треба турбуватися, щоб забезпечити нашим молодим робітникам та селянам вступ до вузів; передусім треба, щоб наші середні професійні школи давали достатнє знання учневі, щоб він відповідав умовам прийому до вузів. Тут доведеться ще багато попрацювати, але ж і нині вже наші профшколи випускають досить велику кількість добре підготованих учнів із робітників та селян, що поступають до вузів за конкурсним іспитом. У сільськогосподарських інститутах і технікумах, наприклад, у нас уже 3/4 усіх учнів із селян та робітників. Наші вузи вже тепер підготовляють велику кількість нової інтелігенції: агрономів, лікарів, техніків із робітників та селян, що знають життя трудящих і будуть служити їх інтересам.

Правда, цього мало. Багато сільської й робітничої молоді, що прагне знань, не може поступити до вузів, але зараз наші завдання не в тім, щоб поширити число вузів, щоб охопити всіх, хто бажає туди поступити, наше завдання в тім, щоб дати масове знання, перевести загальне навчання й ліквідацію неписьменності.

Це завдання – обслуговувати широкі трудящі маси – має вся наша освіта, і це завдання проводиться у всій нашій роботі і в школі, і в політосвітній роботі. Число бібліотек на Україні по селах поширено тепер у 10 разів більше, аніж до війни. Книжка йде широко на село до трудящого. Українських книжок, наприклад, за 10 років, радянської влади видано більше, аніж за всі 130 років попередньої доби нової української літератури. За один минулий рік ДВУ та 5 найбільших українських видавництв випустили 140 мільйонів примірників книжок. Росте і розвивається українська культура під проводом радянської влади й комуністичної партії.

Кіно й радіо на селі поки що не були досить поширені. Зараз із жовтневими святами ставиться нових 500 міцних радіоприймачів на селі й декілька сот нових кіноапаратів. Це початок наміченої дальшої кінофікації і радіофікації села. Треба подбати, щоб наш селянин був приєднаний до всіх важливих досягнень нової культури.

Я не буду перераховувати всі галузі освітньої й культурної роботи, що в кожній із них ми маємо великі досягнення, що в кожній із них перед нами стоять велетенські завдання. Зазначимо лише, що вся ця пророблена культурна робота потребує великих витрат. Витрати нашої держави на народну освіту ростуть із кожним роком. Лише за 5 останніх років витрати на народну освіту виросли більше в 5–10 разів. Закріплення і зміцнення місцевих районних, а далі й сільських бюджетів ставить завдання, щоб і в цьому бюджеті культурні потреби найшли свій вираз. Сільські депутати на селі, а робітничі в місті, виявляючи потреби й інтереси місцевого трудящого населення, безумовно, поставлять потреби народної освіти на чільне місце. Самодіяльність трудящих зараз є підставою всієї нашої культурно-освітньої роботи. Як і у всіх галузях життя, у радянській республіці і культурно-освітню працю переводиться робітничо-селянською державою лише за допомогою й широкою ініціативою й самодіяльністю трудящих мас. Робітничі професійні спілки через свої робітничі клуби тощо в місті, а селянські будинки на селі провели велику культурну роботу.

У дні 10-річчя Жовтневої революції підводимо добрі підсумки нашої культурно-освітньої роботи. Ми можемо бути певні, що дальша робота дасть ще більші наслідки і радянська Україна остаточно позбудеться наслідків

царату і спадщини влади поміщиків і капіталістів – усієї минулої темряви неучтва, некультурності – і розвинеться в могутню робітничо-селянську республіку з високим господарством, з широкою освітою й культурою трудящих мас. Позбувшись минулого тягару, бідноти й некультурності, стануть трудящі маси України далі все скоріше перебудовувати все життя країни на нових соціалістичних засадах солідарності й труда.

Скрипник М. Народна освіта за 10 років (Що зроблено і що стоїть на черзі) / М. Скрипник // Рад. освіта. – 1927. – Вип. 12. – С. 2–6.

В. Арнаутов

Проблеми загального початкового навчання на Україні*

Згідно з законом УСРР загальне обов'язкове навчання на Україні мало здійснитись за період часу з 1924/25 до 1929/30 р., певніше за п'ятиріччя від 1925/26 до 1929/30 шкільного року включно. Отже, в 1928/29 р. ми вступаємо вже в четвертий рік здійснення закону.

Проте розгортання загального обов'язкового навчання на Україні запізнилося, бо план його затвердила РНК УСРР лише влітку 1927 року; два роки (1925/26 – 1926/27) місця керувалися попередніми загальними нормами. З центру накреслено було лише приблизно загальне на Україну число шкільних комплектів, що їх малося відкрити. Для третього року розгортання плану – 1927/28 і дальших двох років – ми мали не лише всеукраїнський, але й поокруговий план, складений за місцевими даними.

Розгортання шкільних комплектів загального навчання протягом перших трьох років за підсумковими всеукраїнськими даними виглядає так:

Роки	Число шк. комплектів накресл. планом	Виконано	% виконання
1925–26	5,000	7,465	149,3
1926–27	7,253	5,508	74,1
1927–28	5,000	3,995	79,9
Разом	17,253	16,968	97,3

Ця таблиця характеризує і недосконалість планування по окремих роках, і дуже співчутливе ставлення до справи запровадження загального навчання від населення і місцевих органів народної освіти. Високий

* Автор висвітлив результати розгортання загального обов'язкового навчання в радянській Україні. Текст подано в скороченому вигляді.

загальний відсоток виконання завдань (97,3) сам собою далеко не характеризує справжніх наших досягнень.

Правдиво, що з першого ж року запровадження загального навчання і за дальші два роки шкільна мережа на Україні дуже зросла. Коли 1924–25 року (напередодні запровадження закону) на Україні нараховувалося 16,018 шкіл, то шкільний перепис у грудні 1927 року зареєстрував їх 19,016 (більше на 21,2%). Такий темп зросту для шкільної мережі надзвичайно великий. Ще помітніше збільшилося число учнів в 1–4 групах наших шкіл. 1924–25 р. ми мали в групах початкової школи 1 691 739 дітей, 1927–28 р. у тих самих групах було 2 093 354 учнів (більше на 44,8%).

Проте найближча аналіза цих цифр свідчить, що плановість у них відбилась, справді, не досить. Закон має на оці рівне й послідовне, від року до року, охоплення початковою школою дітей 8–11 років. Справді, ми і 1927–28 р. з 2 238 000 переписаних дітей 8–11 років мали в школі лише 1 582 000, а 656 000 дітей цього віку лишалися поза школою (школа охопила 70,6% їх). Звичайно, і охоплені школою діти 8–11 років розподіляються різно між містом і селом. По містах та селищах міського типу охоплення їх доходить 85,5%, по селах – лише 63,4% (на 27–28 шкільний рік). Прорив є й по лінії порівняльного охоплення початковою школою хлопців та дівчат. У сільських школах дівчата 1927–28 шкільного року становили лише 35,5%, тоді як у місті вони становили 48,2%. Нарешті, для оцінки наслідків трьохрічної чинності закону про загальне навчання важливо мати на увазі різний рівень досягнень по різних округах України. Відсоток виконання планових завдань у 1927–28 р. хитається від 0 (по Запорізькій окрузі) до 576,6% (по Артемівській окрузі). 13 округ виконали план менше ніж на 50% і 19 округ (тобто майже половина України) – менше ніж на 70%. Дані за 1927–28 рік компенсуються пересічно значнішим темпом роботи за попередні два роки. Але коли врахувати навіть досягнення попередніх років, все ж ми повинні констатувати помітніше відставання округ Полісся й кількох округ Правобережного та Лівобережного лісостепу від пересічної української норми. Найкраще стан шкільної справи можна спостерігати з місткості шкільної мережі початкового навчання. Вона визначається загальним числом дітей, що їм мережа дає у себе місце, проти числа дітей 8–11 років, для яких її призначено.

В Артемівській, Луганській, Сталінській, Дніпропетровській, Криворізькій, Одеській та Харківській округах кількість учнів 1–4 груп трудшколи перебільшує переписану кількість у цих округах дітей 8–11 років. По інших 33 округах України та по АМСРР ми маємо зворотні співвідношення.

Проте до цього суто теоретичного розрахунку треба додати істотну поправку. При самому ідеальному комплектуванні початкової школи дітьми лише «законного» віку ми матимемо певний відсоток другаків-переростків, на яких також має бути розрахована нормальна місткість школи. Тому справжній показник забезпечення дітей 8–11 років початковою школою повинен виходити не з абсолютного числа переписаних дітей 8–11 років, а з числа більшого на якийсь відсоток дітей, старших від цього віку. Цей відсоток на Україні не перебільшує 10.

[...]

Очевидно, мережа початкової школи обслуговує до певної міри не той вік дітей, що про нього говорить закон. Найпоказніше щодо плановості і перспектив для дальшої роботи – прийом до 4-річки дітей 8 років.

Наркомос особливо наполягав на тому, щоб до перших груп школи приймалося лише 8-річних дітей, що поступаються своїм місцем за законом 9-річним дітям, які лишилися поза школою під час прийому попереднього року.

Дані за три роки свідчать про значний зріст числа 8-річних дітей, що їх приймається до школи. Коли в перший рік переведення закону їх прийнято було до шкіл України 213 321 або 29,5% прийому, то минулого 1927–28 шкільного року їх зареєстровано по школах 395 697 або 57,5% прийому. Поруч них держиться на більш-менш стабільному рівні відсоток прийнятих до перших груп 9-річних дітей (33,6%). Навпаки, число прийнятих до цих груп дітей старших, ніж 9 років, гостро за ці роки падає: з 266 117 в 1925–26 р. (36,8% прийому) до 60 772 в 1927–28 р. (8,9% прийому).

Не можна не бачити в цьому совісного бажання місць виконати закон. Якщо, незважаючи на це, в низці округ, при задовільній могутності шкільної мережі, ми спостерігаємо недостатнє охоплення 8–11-річних, зокрема й 8-річних дітей, то причиною до того є незадовільна дислокація шкіл, особливо по тих округах України, де відбувалося й відбувається тепер посилене хуторське розселення. Очевидно, у цьому питанні може допомогти правильна дислокація нових шкіл і посилене шкільне будівництво.

Переходячи до питання про здійсненність закону про загальне навчання в установлений для цього строк (1925/26–1929/30), слід мати на увазі дві вимоги закону:

- 1) про стопроцентне щорічне охоплення школою дітей 8–9 років;
- 2) про обов'язковість чотирирічного навчання прийнятих дітей. Як видно з попереднього, першої вимоги не виконано. Наочно це подано в такій таблиці:

Прийом дітей 8 років до трудшкіл України

Роки	25–26	26–27	27–28
1. Всього дітей 8 років	440 900	656 338	612 366
2. З них прийнято до шкіл	213 321	324 640	395 697
3. Лишилося поза школою	227 579	331 698	216 659
4. Прийнято до школи 9 років	218 383	177 482	230 080
5. Лишилося поза школою 9 років	–	50 097	101 618

Тут треба звернути увагу на те, як школа намагалася щороку охопити рештки 8-річних дітей від прийому попереднього року. Все ж 1926–27 року лишилося остаточно поза школою 50 097 дітей, що їм у 1925–26 р. було 8 років (народження 1917 року) і що їх школа не мала сили охопити і в 1926–27 році. До прийому 1927–28 року їм вже було по 10 років, і за законом вони повинні були поступитися своїми місцями в перших групах школи новим кадрам 8–9-річних дітей. 1927–28 р. саме так поза школою лишилося 101 618 дітей, яким було 1926–27 року 8 років і яких не прийнято ні в цьому, ні в дальшому 1927–28 р. Тут ми маємо безперечне зірвання закону, загалом на 150 000 дітей, що повинні зліквідувати свою неписьменність уже якось поза школою. Замість ліквідації самих джерел неписьменності населення ми спостерігаємо картину поповнення кадрів неписьменних знизу, через недостатність шкільної мережі.

У зв'язку з недоохопленням нашою школою дітей «законного» віку і натиском, що з цього випливає, на школу підлітків «незаконного» віку, особливо в робітничих районах, довелося одночасно з боротьбою за «чистоту» прийому, висунути думку про охоплення підлітків, що лишилися з різних причин неписьменними, школою скороченого типу, а саме: дворічними лікпунктами соцвиху.

До цього вели й настирливі вимоги політосвіти – звільнити лікпункти для дорослих від підлітків. Слід проте констатувати, що лікпункти соцвиху ще не розвинулися як слід. 1926–27 року таких дитячих лікпунктів

zareestrowano na Ukraїni 73 z 4 348 uchniami, 1927–28 p. – 99 z 6 060 uchniami. Це охоплює лише 4% 8-річних дітей, що лишилися поза школою за час чинності закону. Можливо, звичайно, що частина цих дітей ліквідує свою неписьменність на лікпунктах для дорослих; проте покладати на це особливі надії при теперішньому темпі ліквідації неписьменності не доводиться. До того ж слід констатувати, що кадри неписьменних підлітків поповнюються почасти колишніми школярами. Ми бачили вище, що дітей 8 років, які належали до прийому 1925–26 року, справді було прийнято: 1925–26 p. – 213 321 і 1926–27 p. – 177 482; отже, всього цього віку дітей (народження 1917 року) прийнято до школи за два роки – 390 803 чоловіки. Коли б вони всі навчилися грамоти, демографічний перепис 1926 p. не зареєстрував би 197 000 неписьменних цієї групи.

Очевидно, крім 50 097 дітей, що лишилися поза школою, народження 1917 p., не навчилися грамоти ще 147 000 з числа тих, що їх до школи прийнято. Почасти це наслідок невідвідування школи, передчасного виходу з неї й рецидиву неписьменності. Інакше кажучи, в грудні 1926 p. демографічний перепис констатував, що школа повернула назад зі складу перших груп 37% неписьменних дітей. Є підстави гадати, що такого високого відсотку «повернення» не було за попередні два роки, що це наслідок не зовсім вдалого першого року переведення закону. У всякому разі треба мати на увазі, що є не лише кадри неписьменних із числа неприйнятих до школи, але й велика кількість таких дітей, які в школі побували й вийшли звідти неписьменні. Звідси ясно, що завдання боротьби проти неписьменності дитячого населення можна розв'язати за таких умов не інакше, як комбінованою системою роботи нормальної 4-річної і скороченої 2-річної школи соцвиху.

Обминаючи питання про ліквідацію неписьменності переростків, зупинімось на питанні про крайній рік запровадження загального навчання на Україні. Розв'язуючи це питання, слід мати на увазі, що 1928–29 року треба охопити школою 616 000 дітей 8 років і 207 000 дітей 9 років (рештки минулого року), всього 823 000 дітей. До старої мережі після випуску можна буде прийняти 482 000 дітей і відкрити 6 000 нових комплектів на 240 000 дітей. Усього в цім році можна буде прийняти 723 000 дітей. Лишиться поза школою 8-річних дітей 100 000 для 1929–30 року. Разом із кадром 8-річних дітей цього року вони дадуть число 825 000 дітей. До старої мережі можна буде прийняти 1928–29 року 664 000 дітей і, відкривши нових 4 000 комплектів, можна прийняти 100% 8-річних дітей і рештки 9-річних попереднього року. Отже, при умові відкриття на протязі 1928/29–1929/30 шкільного року 10 000 нових шкільних комплектів, а ця цифра проти темпу

попередніх років не є утопічна, – цілком можливо буде дійти загальності й обов’язковості навчання дітей до 1929–30 року; у наступний 30–31 шкільний рік Україна увійшла б без рештків нейпринятих попереднього року дітей і могла б надалі обмежитись щорічним відкриттям не більше як 3 000 нових комплектів.

Ясна річ, цей розрахунок має на оці Україну в цілому. Найвідсталіші її округи, як Першотравенська, Лубенська, Старобільська та ін., при теперішньому темні розвитку шкільної справи могли б розв’язати зазначене завдання далеко пізніше. Очевидно, треба в найближчі два роки посилено розгортати шкільні комплекти в найвідсталіших округах; навпаки, по округах з задовільною місткістю шкільної мережі можна буде обмежитись відкриттям поодиноких шкіл і раціоналізацією існуючої мережі. Оцінюючи перспективи дальшого розгортання загального навчання, РНК УСРР в засіданні від 31.05.28 р. ухвалила: «Забезпечити розгортання мережі шкіл першого концентру відповідно до плану загального навчання».

Звертаємось до питання про те, на базі якої довжини навчання в школі має бути досягнена загальна дитяча грамотність. Довжину цю встановлено в нас законом чотирьохрічну. Пересічний час перебування дітей в старій початковій школі на Україні був коло 3 років (42,4% 3-річних шкіл, 26,8% 4-річних, решта – 2-х та однорічних шкіл). З цією спадщиною тепер доводиться уперто боротись, намагаючись перетворити всі початкові школи на чотирьохрічки.

Закон про загальне обов’язкове навчання на Україні перебуває зараз у стадії боротьби саме за 4-річну школу. Недоохоплення 8-річних дітей нормальною школою і потреба висунути питання про школу скороченого типу (лікпункт Соцвиху) є фактичне визнання того, що теперішня шкільна мережа не має тієї місткості, яка потрібна для загального 4-річного навчання.

Цим почасти пояснюються великі втрати під час переходу дітей із групи до групи, про що свідчить така таблиця:

Групи:	Число учнів I–IV груп трудшколи			
	1924–25	1925–26	1926–27	1927–28
1.	597 625	797 135	719 176	769 211
2.	461 132	575 627	596 488	592 786
3.	354 154	375 049	419 178	454 136
4.	215 808	196 083	244 578	277 221

Ця таблиця заслуговує на найпильнішу увагу і з інших поглядів. Чисельність перших груп залежить і від організаційних наших заходів, і від поданих населенням дитячих кадрів. Але таблиця ілюструє зріст усіх груп у

напрямку від 1924–25 до 27–28 р. Зросли щодо кількості і другі, і треті, і четверті групи, хоч останні формально ще не є обов'язкові. Друга група з 461 132 учнів 1924–25 р. зростає до 592 786 учнів 1927–28 шкільного року (на 28,5%); третя – з 354 154 до 454 136 (на 28,2%); четверта – з 215.808 до 277 221 (на 22%). Слід сподіватись, що з наступного 1928–29 шкільного року значно зросте саме четверта група, у зв'язку з тим, що вона стає обов'язковою.

Слід звернути увагу ще на один момент у наведеній таблиці. Прийом 1925–26 р. у 797 135 дітей помітно зменшується в других групах 1926–27 року і в третіх – 1927–28 року. Якщо прийом 1925–26 р. прийняти за 100, то другі групи збережуть із нього лише 74,8 одиниць, треті – 57. Далеко дружніше пересувається прийом 1926–27 року. Коли прийняти його за 100, то кількісний склад других груп 1927–28 р. становить у відношенні до нього вже 82,4. Це значне поліпшення – наслідок чіткіших організаційних заходів на другому і третьому році переведення закону.

В усякому разі ясно, що початкова школа на Україні ступнево і внаслідок заходів, що їх вжив уряд УСРР, стає повнокровніша й просувається до 4-річки. Коли взяти ще до уваги величезний натиск робітничих та селянських мас на 7-річку, то думку про школу зниженого проти 4-річки типу, як про реальну базу для переведення загального обов'язкового навчання дітей, доведеться відкинути.

З другого боку, передчасно говорити про запровадження загального навчання на базі школи вищого, ніж 4-річка, типу. Треба мати на увазі не лише кількісну, але й якісну сторону справи. Пересічна витрата на одного учня 4-річки в 1926–27 році на Україну становила 14,3 карбованців (без витрат на шкільне будівництво і на капітальний ремонт), збільшуючись лише в гірничо-промисловому підрайоні до 18,4 карбованців, зменшуючись по округах Правобережного лісостепу до 12,7 карбованців. Слід для порівняння нагадати, що відповідні витрати на РСФРР пересічно становлять 19,0 карбованців, збільшуючись у низці районів вище 20 карбованців, зменшуючись лише в Казак-Киргизькій Республіці до 15,1 крб. Витрати на учбову частину по УСРР також зовсім мізерні, пересічно становлячи 1,05 карбованців на учня, зменшуючись у Правобережному лісостепу до 89 копійок і на Лівобережжі до 90 копійок.

Про якість роботи виразно свідчить і навантаження вчителя. У Проскурівській окрузі воно становить пересічно 62,6 учнів на 1 вчителя, в Бердичівській – 52,1, у Вінницькій – 51,0, у Першотравенській – 49,4 і т. д.

Тому постановка питання про загальне навчання на базі вищої, ніж 4-річка, школи зараз трохи передчасна. Проте в нашій педагогічній пресі питання це вже не раз висвітлювано з різних приводів порядком постановки

проблеми. Загальна думка така, що коли буде закінчено план загального 4-річного навчання, перед нами постане питання про розгортання 7-річної школи як загальної і обов'язкової. Про це найсильніше свідчить те, що число 7-річних шкіл швидко зростає, і навіть темп зросту семирічок переганяє темп зросту чотирьохрічок.

Слід при цьому зазначити, що семирічка на селі росте швидше, ніж у місті, хоч абсолютне число семирічок все ж лишається незначне: 2 314 шкіл із 290 254 учнів (12,2% до числа учнів першого концентру).

Цей темп свідчить, як наспіла і як наспіватиме найближчими роками проблема загального семирічного навчання.

Водночас із розгортанням загального навчання слід уважно стежити за соціальним складом учнів школи. Незадовільна дислокація шкіл і розкиданість населених пунктів на Україні призводить до того, що ми не досить охоплюємо наймитських та бідняцьких дітей із хуторів, колгоспів, радгоспів, лісових сторожок і т. д., на що є скарги Спілки робітників землі та лісу і незаможницьких організацій. З другого боку, як ми вже зазначали, – вихід із школи частини дітей, починаючи з першої групи, досить ще значний. Ясна річ, що кидає школу в першу чергу бідняцький склад. Отже, в четвертій групі ми маємо вже досить одсіяний, далеко не бідняцький склад дітей. Картина ця ще погіршується в старших групах семирічки, так що є відомості (точних даних немає) про те, що в сьомих групах ледве маємо лише 10% соціально близького до пролетаріату елемента.

Наркомос накреслив такі заходи боротьби за здоровий соціальний склад учнів шкіл загального навчання:

а) дислокація нових шкіл із таким розрахунком, щоб вони захопили радгоспи, колгоспи й хутори, особливо з бідняцьким та наймитським складом;

б) довіз за громадський кошт дітей до шкіл у тих випадках, коли є населені пункти за межами шкільного радіусу;

в) точна реєстрація кожного випадку залишення учнем школи, з'ясування причин і негайне вживання заходів до їх усунення;

г) організація місцевих шкільних сільрадських та міськрадських фондів допомоги найбіднішим дітям одежею, взуттям, харчами. У школі такий фонд організується коштом комітетів сприяння школі, друзів дітей, шефів і т. д. При сільраді – за кошт фонду самооподаткування, асигнувань із бюджету, коли сільрада має бюджет, асигнувань кооперації, комітету взаємодопомоги, зборів і т. д.

Для боротьби з соціальними пересуваннями в старших групах (починаючи з 5-ї) вживається таких заходів:

а) випуск 4-ї групи кожної сільської семирічки в правах на вступ до 5-ї групи дорівнюється до інших випусків 4-х груп цього району, що його обслуговує дана семирічка. Набирання до 5-ї групи переводить відповідна комісія за класовим принципом;

б) при районних семирічках влаштовуються гуртожитки;

в) до державного бюджету внесено для початку 1 000 восьмикарбованцевих стипендій для учнів семирічок; запропоновано місцям внести відповідні суми з місцевого бюджету;

г) організація фондів допомоги, які зазначено вище для 4-річок.

У зв'язку з цим стоїть питання про початкову школу в робітничих районах. По великих містах, як Харків, Одеса, Дніпропетровське, Київ – це переважно семирічка. По округах Донбасу все ще переважа чотирьохрічка. Крім того, гірники, металісти та хемики скаржаться на тісноту та антисанітарний стан шкіл.

Тепер видано вже закон про участь промисловості в будівництві шкіл. На всеукраїнській нараді в справі народної освіти, яка нещодавно закрилася, відповідно до постанови РНК окрінспекторам дано вказівки про стопроцентне охоплення пролетарських дітей чотирьохрічкою та про розвинення семирічок із перспективою переведення в робітничих районах загального навчання на базу семирічки. Туди ж даються значні, порівнюючи, кошти на шкільне будівництво з центрального шкільно-будівельного фонду.

Тепер про крайній вік загального обов'язкового навчання знизу й згори. Закон УСРР установив нижчий вік – 8 років і вищий – 11 років. По багатьох капіталістичних країнах початкове навчання починається з 6 років. Безперечно, і нам доведеться раніше чи пізніше зменшити приймальний вік дітей, що вступають до першої групи.

В усякому разі, це завдання зараз настирливо висовується всіма умовами пролетарського побуту. Заперечувати його принципово не можна ні з політичного, ні з педагогічного погляду.

У робітничих масах цей захід буде прийнятий цілком співчутливо. На селі діти 6–9 років не так потрібні в господарстві, як діти 8–11 років. Отже, й селянство не може не поставитись позитивно до зменшення приймального віку.

Лишаються мотиви фінансового й організаційного порядку. Коли чотирьохрічку буде переведено на базу 6-річного віку, початкова школа випускатиме дітей 10 років. У зв'язку з такою реформою і програму чотирьохрічки і програму другого концентру теперішньої семирічки треба буде радикально переглянути й пристосувати до нового віку дітей. Це спричиниться до перегляду дальшого ступеня школи (тепер профшколи) і

переведення її на загальноосвітню базу. У противному разі для підлітків 15–16 років, що закінчують профшколи (якщо її зберегти, як таку), нормального виходу на виробництво майже не буде, і в той саме час рано буде вступати до вузу.

Довжина загальноосвітньої підготовки дітей до профшколи зростає з 7 до 9 або 10 років, а до вузу або виробництва до 12–13 років. Відповідно до нових програм і типів учбових закладів доведеться переглянути й перескласти багато підручників із тих, що вже стабілізувалися. Взагалі це буде дорожча система, ніж теперішня, але вона має безперечні плюси, як через те, що з ранішого віку охопить дітей пролетарським впливом, так і через те, що дасть ґрунтовнішу підготовку майбутнім студентам вузів.

Переведення теперішньої чотирьохрічки на базу навіть семирічного віку примушує подумати над фінансовими перспективами такої реформи.

У разі її буде переведено, до школи вступатимуть неграмотні діти не лише 8-річного, але й 7-річного віку. На Україні це додаткове навантаження шкільної мережі на 700 000 дітей, для яких довелось б відкрити 17 500 шкільних комплектів. Рахуючи вартість комплекту лише в 1 000 крб, матимемо додаткових витрат 17 500 000 крб, не кажучи вже про те, що в нас не вистачило б учителів. От чому Наркомос України ставиться до проблеми зниження приймального віку дітей обережно. Розв'язання цього завдання потребує певної ступневості і переведення на нові рейки спочатку лише шкіл по робітничих районах.

Про крайній вік згори не доводиться окремо говорити, бо його визначають – нижчий вік і довжина навчання.

Умови запровадження обов'язковості навчання

Здебільшого вважають, що загальноприступність школи є передумова обов'язковості навчання. Український закон із самого початку став на ґрунт обов'язковості, виходячи з того, що навіть там, де школа не може охопити всіх дітей приймального віку, одвідувати її обов'язково для тих, кого прийнято до школи. Разом із тим закон 5/VIII – 25 р. зважає на те, що частина дітей, через свої злидні, буде позбавлена фактичної можливості одвідувати школи (недостача взуття, одягу тощо). Закон покладає піклування про допомогу таким дітям на міські, селищні та сільські ради, що повинні вжити заходів до організації матеріальної й іншої допомоги дітям як бюджетним порядком, так і порядком притягнення до цієї справи громадських організацій. Батьки, що заважають дітям одвідувати школи, що беруть їх із школи до строку, відповідають карним порядком. Грошові карі, що стягуються з них, ідуть на посилення коштів допомоги найбіднішим дітям.

Цей закон застосовується на Україні досить обережно, бо неакуратно відвідують школу найчастіше діти бідняків. У законі немає конкретних вказівок на те, що треба утворювати в розпорядженні рад фонди допомоги бідняцьким дітям. Місця порушують питання про доповнення в цьому розумінні закону 5/VIII – 25 р.

З інших поглядів закон про обов'язковість чотирьохрічки не викликає на Україні ніяких заперечень.

Система фінансування справи запровадження загального навчання

Особливість справи загального навчання в тім, що її не можна перекласти безпосередньо на плечі населення. Навпаки, вона передбачає безплатність навчання для всіх дітей і навіть безплатні, принаймні для найбідніших дітей, підручники та учбове приладдя, навіть одягу й взуття. Правда, підручники лишаються в фонді бібліотек, але все ж потребують початкових витрат на закупку.

Фактично не обходиться без того, що частина комплектів навіть мережі загального навчання існує на кошти батьків, але це виняток із загального правила.

Головне місце в системі фінансування загального навчання належить місцевому бюджетові, який забезпечує зарплатнею й комунальними послугами вчителів, ремонтує й доглядає за порядком шкільних будинків, обслуговує їх із господарського боку, будує нові, розвиває учбову частину й підтримує кваліфікацію учителів. [...]

Отже, коли виключити шкільне будівництво, то всі інші витрати в справі запровадження загального навчання припадають на місцевий бюджет. Як він справляється з завданням запровадження загального навчання на Україні, ми бачили вище. Є кілька округ, які своїми силами це завдання навряд чи розв'яжуть, і Наркомос ставить питання не лише про значну зміну перерозподілу коштів місцевих бюджетів, але й про втручання державного бюджету на користь найслабіших округ.

Попередній огляд справи загальної початкової освіти на Україні свідчить, що культурне будівництво у своїх елементарних ланках потребує величезних коштів і напруженої боротьби проти великих перешкод. Зважаючи на них, доводиться не один раз перемірювати й переоцінювати вибрані шляхи. До загальної грамотності можна прийти і через трьохрічку і через семирічку. Можна навчати в хаті і в гарному шкільному будинкові. Можна давати дітям підручники даром і можна так само брати плату за навчання навіть у початковій школі. Можна починати навчання з 6 років, замість 8 років, як прийнято в нас і т. д.

Практика переведення загального навчання на Україні, здається нам, доводить, що курс, який ми взяли на загальне, обов'язкове, безплатне, чотирьохрічне навчання являє собою ту рівнодійну різних ліній у цьому питанні, яка відповідає однаково як реальним ресурсам нашої держави, так і природі пролетарської диктатури. В усякому разі повернення до трьохрічки вже не можливе, перехід до семирічки ще не можливий, зниження приймального віку дітей передчасне, а встановлення платності податкового навчання, хоч би й часткове, не відповідає природі робітничо-селянської влади.

Арнаутов В. Проблеми загального початкового навчання на Україні / В. Арнаутов // Шлях освіти. – 1928. – Вип. 8–9. – С. 10–21.

В. Помагайба

Соціальне виховання та підготовка педпрацівників у новій системі освіти*

Удосконалюючи радянську систему освіти, треба виходити з таких основних вимог:

1. Масова школа всіма способами повинна допомагати зростанню економічного добробуту широких мас робітництва й селянства (раціоналізоване використання сил природи всім трудовим населенням), а через те «загальноосвітні» тенденції, що так настирливо підносяться зараз багатьма представниками старшої віком сучасної інтелігенції, а почасти й репрезентантами колишнього міщанства, треба рішуче засудити.

2. Наші навчальні спеціальні заклади повинні якнайшвидше дати достатню кількість висококваліфікованих працівників для потреб інтенсифікації сільського господарства та індустріалізації першої країни рад.

3. Вся система нашої освіти якнайшвидше повинна добитися того, щоб загальнокультурний рівень нової будівничої верстви суспільства СРСР (робітників і селянства) в основному був не нижчий, як він є у керуючої верстви суспільства Заходу та Америки.

4. Цілеспрямовання кожного щабля освітньої системи повинно бути погодженим із природними спроможностями учнів певного віку (педагогічні вимоги).

5. В основних освітніх закладах мусить бути певна послідовність (монізм системи).

* Автор окреслив шляхи уніфікації української освіти в радянську за російським зразком. Водночас він запропонував врахувати досвід закордонних країн. Стаття містить комуністичну риторичку.

6. Нова система освіти СРСР повинна утворитися на ґрунті об'єктивного аналізу досвіду в освітньому будівництві всіх республік без будь-якого місцевого патріотизму, зваживши відповідно також і досвід висококультурних буржуазних країн.

Прогноз сучасного стану й перспектив освітньої справи в СРСР за цими вимогами дає підстави вважати, що:

1. Дошкільне виховання за схемами всіх рад республік із багатьох об'єктивних причин ще не здійснене, хоч принципів заперечень не викликає. Лише треба ввести такі дві важливі корективи: а) зблизити (погодити) старшу групу дошкільних установ із наймолодшою групою школи як за змістом, так і за методами роботи й б) при трудшколах поступово засновувати дошкільну групу для дітей 6,5–7,5 р. Цю групу найправильніше було б називати не шкільною, бо зміст і методи роботи в ній повинні різнитися від характеру шкільної роботи. Цього вимагає педологія й методика. За таких корективів незабаром наша школа і в місті, і в селі прийматиме тільки письменних дітей, а початок обов'язкового навчання знизиться до 7 років. Треба рішуче заперечувати тим «педагогам», які вважають, що селянська дитина 7 років ще замала для навчання. Хто працював із селянськими дітьми, той навіть без спеціальних досліджень мусить обмежити свій біологізм у цих поглядах. Коли найбільш культурні країни Заходу й Америки можуть починати систематичне навчання із 6 років, то сучасні зміни в нашому економічному й соціальному будівництві дають цілком достатні підстави вимагати початку обов'язкового навчання з 7 років, бо виховна сила оточення відома, а воно навіть за перші роки нового життя виразно змінилося на краще.

2. Сучасна економічна спроможність рад республік дає підстави вважати, що на найближчі роки лише 1-й концентр (чи ступінь) трудшколи (9–12 р.) може стати загальним і обов'язковим протягом 4 років, а із запровадженням дошкільної групи – протягом 5 років. Програмові варіанти для шкіл міста й села теж неминуче мають залишитися.

3. Що ж до 2-го концентру (чи ступеня) трудшколи на Україні й 1-го концентру II ступеня в РСФРР (порівнювати з іншими системами Радсоюзу не доводиться, бо в них система освіти майже тотожня з системою РСФРР), то йому треба надати виразного цілеспрямування в бік політехнізму, але або на базі сільського господарства (більше уваги агрономії, менше майстерням), або на базі фабрично-заводської праці (на першому місці – фабрично-заводська, на другому – сільськогосподарська праця). Загальноосвітній рівень мусив бути однаковий для обох варіантів. Таке оформлення школи II концентру цілком збігається зі всіма вимогами

сучасного радбудівництва й є наслідком шукань найкращих передових шкіл Союзу. Одне тут потребує змін – це збільшити час навчання на 1 рік. При 4 роках навчання на 2-му концентрі школа дасть більш ґрунтовну загальну освіту, дасть низку виробничих знань і навичок, краще підготує до життя чи й до профшколи, дужче закріпить виховні потреби цього віку підлітків (якраз на 14–16 р. припадає більш тривке оформлення світогляду й поведінки людини). За четвертий рік на 2-му концентрі можна б ще навести цілу низку ґрунтовних аргументів, але це значно поширило б обсяг цієї статті.

4. Тепер про дитбудинки. Вони не виправдали тих надій, що про них мислилося на Україні на початку революції (основна форма соцвиху). «Єдиний педпроцес», що ним так пишається зараз дехто з апологетів дитбудинків, можна здійснити й в умовах сучасного дитбудинківського виховання: єдність приміщення аж ніяк не обумовлює єдності процесу виховання. Цієї єдності сучасна школа не без успіхів добивається через педагогізацію позашкільного оточення дитини. Заперечень проти дитбудинків як основного закладу соцвиху багато, але чи не найчільніше з них – це одноманітність, бідність, статичність оточення, що обмежує розвиток дитини, а співжиття в таких умовах численного дитячого колективу спричиняється до надмірно нервової дратівливості дітей. Не кажемо вже про економічну неспроможність щодо забезпечення масового дитинства дитбудинками. Очевидно, останні будуть і надалі обслуговувати лише безпритульних. Дитбудинки треба розглядати як добре педагогізований інтернат і поки що почасти як місце виробничого виховання, а в решті виховної справи утриманці дитячих будинків повинні обслуговуватися масовими школами та іншими соцвихівськими закладами (майстерні, клуби, бібліотеки тощо). Це, безперечно, виховає соціально й здешевить видатки по дитбудинках.

На цьому й закінчимо свої міркування щодо системи соцвиховання. Перед тим, як перейти до питання про педосвіту, наведемо кілька думок щодо профосвіти, оскільки це стосуватиметься педагогічних закладів.

5. За 8-річною трудшколою (з дошкільною групою 9 р.) повинна йти 3-річна або 4-річна (залежно від фаху) профшкола. Доводи за це зайві, вони очевидні. Українська система, безперечно, тут випередила функції російських 9-річок. Профшколи повинні бути цілком окремими закладами, а не старшими групами трудшколи. Цього вимагають вікові особливості учнів, різне цілеспрямування обох типів шкіл, зміст і форми навчальної праці, форми громадських організацій учнів і т. п. Сперечальним може бути лише співвідношення між фаховими й загальноосвітніми предметами, але досвід незабаром остаточно це виявить і вирівняє. Ясна річ, що вирівнювання праці

трудшкіл, фактичне збільшення навчання майже на 2 р. у них і 3–4 р. профшколи зможуть дати цілком достатню підготовленість для праці у відповідних вузах (на 19–20 р. життя). Треба тільки, щоб програми вузів певних галузей виробництва були погоджені з програмами відповідних профшкіл як у галузі загальної, так і фахової освіти. Тоді не буде скарг на недостатню підготовку абітурієнтів до вузів.

6. Найбільш непевне місце в системі УСРР–РСФРР посідає педагогічна освіта. У цьому питанні радянським республікам треба справді порозумітися. Праця над таким матеріалом, як майбутні громадяни комуністичного суспільства, а також величезні культурні завдання, що покладає зараз радянське будівництво на працівників освіти, вимагають від останніх високої кваліфікації. Ясна річ, що середня освіта надто мала для радянського вчителя. У цій справі НКО України, безперечно, більш доцільно розглядає цю справу, вимагаючи вищої освіти або принаймні вищесередньої освіти для вчителя. Лихо тільки в тім, що вчительська праця оплачується поки ще низько й мало хто після профшколи вступає до педвузу. Треба гадати, що коли матеріальний чинник одпаде, то відповідні факультети профосвіти та відділи факсоцвиху ІНО будуть заповнені потрібним контингентом із відповідних, а не будь-яких профшкіл.

До речі зазначити, що зовсім недоцільно засновувати педфаки при таких інститутах, як сільськогосподарський, кооперативний, народного господарства тощо. Виробниче оточення цих інститутів та забезпечення цих факультетів викладачами, безперечно, мало сприяє педагогізації фахівців цих галузей виробництва. Далеко доцільніше було б ці факультети (з тим же складом студентства) перевести до ІНО. Це набагато зменшило б видатки й значно піднесло б продукцію.

Отже, в такий спосіб усі види профшкіл і трудшколи 2-го концентру будуть забезпечені цілком кваліфікованими викладачами, бо кваліфікація їх почнеться ще у відповідних профшколах. Куди гірше стоїть у нас справа з підготовкою працівників для шкіл I концентру та працівників дошкільного виховання. Ні одна з профшкіл не дає тієї специфічної підготовки, що потрібна для праці в цих установах соцвиху. Згадаймо про своєрідність елементів виробничої праці в цих закладах (трудові процеси у вузькому розумінні цього слова), про ліплення, музику, ігри, фізичні вправи, сільськогосподарську працю. Все це конче потрібно знати працівникові молодших груп. Ясна річ, що це вимагає відповідної підготовки. Ось чому треба перенести всю цю «мудрість» до педтехнікуму, до якого треба приймати безпосередньо після трудової школи (з тим чи тим ухилом) і збільшити навчання в ньому до 5 років. Це дасть висококваліфікованого

фахівця-педагога для дошкільних установ, дошкільних груп при школах і для груп 1-го концентру трудшколи. Тому-то навряд чи доцільно масово зливати педтехнікуми з ІНО, заклавши факультет «комплексника» (надто невдала назва). Це зовсім різні педагогічні заклади, що мають цілком різні виробничі фахові завдання. Перетворити українські педтехнікуми в середні школи, тобто наблизити до учительської семінарії – це буде крок назад. Нехай то будуть не справжні вузи (але все-таки вищесередні школи), нехай там викладають справжні професори та професори в лапках чи, може, просто викладачі, нехай абітурієнти педтехнікумів будуть зватися не студенти, а як-небудь інакше, – справа, звичайно, не в цьому, а в забезпеченні масової освіти добре кваліфікованими педагогами.

Запропоновані в цій статті зміни щодо радянської системи освіти задовольняють до певної міри ті 6 основних вимог, що їх визначено тут на початку. Запроектвану уніфікацію не так складно буде зреалізувати ще й тому, що ці зміни не вимагають великої перебудови освітньої системи УСРР, РСФРР та інших республік. Коли порівняти намічені зміни з сучасними системами освіти Німеччини, Сполучених Штатів Америки, Франції, Англії, то видно буде, що загальнокультурний і фаховий рівень абітурієнтів наших шкіл в основному буде не нижчий, як він є в названих країнах.

Помагайба В. Соціальне виховання та підготовка педпрацівників у новій системі освіти / В. Помагайба // Виробнича думка. – 1928. – 25 липня (№ 30). – С. 14–15.

В. Ястржембський

Система освіти, її реалізація та дальші завдання*

[...]

Не будемо тут говорити детально про систему, побудову її – це більш-менш відомо всім робітникам освіти. Нам здається, що зараз треба проаналізувати, в якій мірі та система, що ми вже на самому початку нашого освітнього будівництва накреслили, реалізована на сьогодні, які хиби і ухили траплялися під час 10-річної нашої праці над будівництвом народної освіти, оскільки вона застосована до вимог соціалістичного будівництва і всіх завдань нашої радянської держави і, нарешті, як висновок з цього,

* Автор схарактеризував структуру радянської шкільної освіти як результат реформаторських процесів; порівняв системи освіти УСРР і РСФРР; зацентрував увагу на організованому журналом «Шлях освіти» педагогічному дискурсі щодо перспектив розвитку освіти в УСРР. Текст подано в скороченому вигляді.

накреслити основні точки для дальшої роботи в справі вдосконалення і реалізації нашої системи.

Як нам відомо, система УСРР має охоплювати дитинство з 4 до 8 років дошкільними установами, з 8 до 15 років – дитустановами соцвиху, головним чином єдиною трудовою школою, і з 16 до 18 років включно – профтехнічною школою.

Таким чином, ми маємо всього 10 років шкільного навчання за нашою системою. За системою РСФРР дошкільне дитинство охоплюється з 3 до 7 років включно і з 8 до 17 років єдиною трудовою школою 9-річкою. Власно, дев'ятирічка є дві школи: школа 1-го ступеня (4 р.) і школа 2-го ступеня (5 років). Отже, ми маємо там 9 років шкільного навчання. Крім того, після семи років навчання система РСФРР має відгалуження в виді технікумів (середня освіта) з чотирирічним терміном навчання. Таким чином, середня освіта продовжується 11 років. Основна кінцева установка цих систем – дати змогу учням, що закінчують ці школи, вступати до вищих учбових закладів, виховати свідомих будівників соціалізму та борців за комунізм і дати в достатній мірі підготовку до трудового життя.

Оці три завдання стоять так перед Наркомосом УСРР, як і перед Наркомосом РСФРР. Але матеріальні труднощі вимагали і вимагають певної поступовності щодо реалізації системи, і дещо фактично змінилося в цьому становищі. У нас в УРСР, так само як і в РСФРР, завданням на найближчі 5 років стоїть реалізація обов'язкового навчання для дітей з 8 до 12 років включно, цебто 4-річне обов'язкове навчання. Звідси розподіл єдиної трудової школи на два концентри: перший – 4 роки з 8 до 12 і другий – 3 роки з 13 до 15 років включно. Для забезпечення нашого господарства кваліфікованою силою та пристосування молоді, яка закінчила свою загальну освіту – 4-річку, у нас побудовано мережу низової профосвіти, це ФЗУ, кустпромшколи, школи селянської молоді, а в РСФРР ще й профшколи на базі 4-річної трудової школи. Звичайно, що такий стан є тимчасовий і в міру реалізації повного 7-річного навчання ми оці школи будемо переводити на базу 7-річної трудшколи, так як і в сучасній нормальній профтехшколі.

Нарешті, III концентр – масова середня освіта. У нас вона складається з профшколи, а в РСФРР – з технікумів. Таким чином, система масової освіти на сьогодні в Українській Радянській Соціалістичній Республіці є така: I концентр охоплює дітей з 8 до 12 років – чотирьохрічна, II концентр – з 13 до 15 років, це буде або семирічка, або ФЗУ, кустромшкола, школа селянської молоді, III-й концентр – профтехшкола з 16 до 18 років, цебто 3 роки навчання.

У РСФРР: I концентр – з 8 до 12 років (4 роки); II концентр або з 13 до 15 в семирічці, або ФЗУ, школі селянської молоді, кустпромшколі або профтехшколі з 3–4-річним терміном навчання; III концентр складається або з 8-го та 9-го року навчання в 9-річці II концентр школи 2-го ступеня, або технікумі (з 4-річним курсом). Правда, 4-річний технікум трошки ніби вищий середньої (дає право вступу на 2-й курс відповідного вузу). Таким чином, істотним розходженням у галузі масової освіти між системою РСФРР і УСРР є те, що в РСФРР навчання до 17 років не має професійного ухилу. Як норма в РСФРР визнається 9-тирічка, що через брак достатнього обладнання наших трудшкіл веде об'єктивно не до політехнічної середньої освіти, а до заховання старої вербальної середньої школи без будь-якого пристосовання вихованців цієї школи до трудового життя. Цебто ця школа не задовольняє вимоги нашої установки – в достатній мірі підготовляти до практичного життя.

З цим погоджуються і представники НКО РСФРР, зокрема тов. Луначарський (дивись його виступ на Всесоюзній нараді НРНГ у 1927 р.).

У цих пунктах, як відомо, НКО РСФРР офіційно визнав банкрутство так званої політехнічної дев'ятирічки (дивись: «Письмо пятое “О порядке профессионализации школ второй степени”», 1928 р. і «Письмо шестое “О подготовке учащихся, окончивших школу второй степени”», 1928 р.). У листі п'ятому НКО РСФРР рішуче дає директиву, що 1927–1928 учбовий рік мусить стати роком кардинального перелому для визначення профухилу кожної 9-річки. Проте треба зазначити, що НКО РСФРР підходе до цієї неминучої реформи дуже обережно і пропонує місцям із великою обережністю підходити до професіоналізації. Коли ж звернуться до навчальних планів, що запропоновано в листі п'ятому, то треба сказати, що тут професіоналізацією і не пахне.

Таким чином, ми бачимо, що в РСФРР у цьому напрямку є поступ, але перші кроки поки що дуже нерішучі. У нас ці перші кроки давно позаду.

[...]

Такі розходження є між системами УСРР і РСФРР щодо масової освіти. Нам здається, що ці розходження після визнаної вже сьогодні НКО РСФРР професіоналізації шкіл другого ступеня в значній мірі зменшуються. Щодо вищої школи, то ми маємо таке становище: в Українській Радянській Соціалістичній Республіці ми маємо два типи вузів: 1) інститути, що готують висококваліфікованих фахівців-організаторів для всіх галузей нашого будівництва (пересічно з 5-річним навчанням) і 2) технікуми, що готують висококваліфікованих фахівців певної галузі виробництва (пересічно з

4-річним терміном навчання), інженера вузького фаху. Обидва ці типи побудовані на базі середньої освіти – профтехшколи або робфаку.

У РСФРР ми маємо університети і інститути, деякі вузи називаються академіями; вузи РСФРР мають своїм завданням давати висококваліфікованих фахівців із різних галузей наукової діяльності та висококваліфікованих фахівців-організаторів.

Таким чином, тут є одне істотне розходження, щодо інженера вузького фаху. Минулого року восени на Всесоюзній нараді, що її скликала НРНГ, точилася боротьба за два типи інженера. Ця боротьба точиться і зараз між Наркомосвітою і між окремими господарчими органами; при чому треба зазначити, що на нашому боці, цебто за підготовку вузького висококваліфікованого фахівця, стоять переважно господарчі організації і профспілки, наша велика індустрія, гірняки, металурги, цукровики. Дрібніша місцева промисловість і почасти комунальна обстоює універсального інженера, що був би на всі руки майстер.

Ми вбачаємо деяку недооцінку темпу розвитку індустріалізації нашого Союзу з боку тих, хто відмовляється зараз від вузького та висококваліфікованого фахівця, що орієнтований на певну галузь виробництва, високоудосконалений теоретично і практично в цій галузі. Не будемо довго зупинятися на цьому, а дозволимо собі навести тільки деякі дані, що стосуються цього питання. Ось останні дані, що має наше Управління Профосу, з приводу нашої продукції технікумів, вони доводять, що наші технікуми все ж випускають інженерів.

Перш за все, візьмімо характер продукції вечірніх робітничих технікумів, що за своєю освітою стоять трохи нижче денних і відстають від них, і лише зараз, тільки з переводом їх на 5-річне навчання, підвищуються. Навіть у цій галузі ми бачимо, що з 44, що працюють після закінчення вечірніх робочих технікумів, ми маємо працюючих за своєю спеціальністю 31 і не за спеціальністю – 13. З них мають посади заступника начальника цеху – 3, інженерів – 7, завідувачів участків гірних робіт – 1, маркшрайдерів – 1, машиністів – 8, техніків – 8, помічників цехового майстра – 2. Ми бачимо, що ця продукція порівнюючи досить гарна. Обслідування тих, що закінчують наші нормальні денні технікуми і працюють на виробництві, на найбільших наших заводах (а ми брали великі заводи Південсталі), показало, що біля 80% їх працюють за своєю спеціальністю і в більшості випадків виконують роботу, що звичайно покладається на інженерів. Таким чином, ми бачимо, що наша продукція інженерів вузького фаху вже знаходить собі практичне місце в житті. Коли ж до того порівняти загальноматематичні та загальнотехнічні дисципліни

наших технікумів із тими ж дисциплінами вузів РСФРР, то і тут різниця незначна, і технікуми УСРР мають достатню загальнотехнічну базу для інженера.

Організація підготовки наукового робітника до науково-дослідної діяльності в системі УСРР відокремлена від навчальної діяльності і переводиться по науково-дослідних інститутах або окремих катедрах, або в Академії наук. Вузи наші мають своїм завданням навчальну роботу. Окремі робітники, що закінчують вуз і мають нахил до наукової роботи, далі переходять до катедри, де продовжують свою підготовку на наукового робітника. У РСФРР лишається, як то було й за старих часів, в університетах і учбова робота, і підготовка наукових робітників.

[...]

Розгляньмо зокрема кожен ступінь нашої системи. Повинен сказати, що в галузі дошкільного виховання реалізація його цілком незадовольняюча. Основні труднощі щодо реалізації системи дошкільного виховання полягають у недостатності коштів, приміщень, кваліфікованих робітників і кволій організації навколо цієї справи широких працюючих мас. Так, демонстрація, що проробив нещодавно дитячий театр Милославської з нашими дошкільними приватними групами у Харкові, яскраво свідчить, що з боку якісного у нас не все гаразд і що нашим найближчим завданням у галузі дошкільного виховання є поширення мережі і збільшення нашої уваги до цієї справи.

Треба поставити тверде завдання так, як воно поставлено до загального навчання. Треба поширити мережу дошкільних установ так, щоб вона в найближчі часи охопила дітей робітників і бідного селянства, притягла до активної участі в цій справі широкі верстви працюючих. Перш за все втілення розуміння цього, цебто педагогічної пропаганди, широко поставленої, яка притягла б до організації матеріальну допомогу.

Дальша перспектива в справі вдосконалення нашої системи, очевидно, буде полягати в тому, що після реалізації декрета про загальне навчання від 8 до 12 років ми будемо просувати шкільне навчання дітей на два старших роки сучасного дошкільництва, цебто починати шкільне навчання з 7, а далі з 6 років, як це переводиться зараз у культурних країнах Європи.

Тоді можна буде дошкільне виховання посунути з 4 до 3 років. Але це вже в майбутньому, в міру того, як ми реалізуємо загальну освіту від 8 років. Практично подекуди в містах до цього вже підходять тим, що організують при трудшколах дошкільні групи, через які, природно, пересувають навчання на молодші роки, бо фактично на сьогодні по містах все менше трапляється дітей, що до 8 років залишаються неписьменними.

У галузі масової шкільної освіти дітей і підлітків основною хвилюючою проблемою в нас є те, що різко відірвана організаційна і навчально-методологічна робота трудшколи і профшколи. Виникає досить товстий мур якраз посередині масової освіти. Вся система масової освіти повинна бути цілою, виявляти себе єдиною, а тут у нас якраз є багато прогалів. Неув'язка програмова і кількісна приводе до того, що перехід із семирічки до профшколи мало чим легше, ніж перехід у старі часи від вищої початкової школи до відповідної класи гімназії. Трудшкола, семирічка наша, розвивалася, мало орієнтуючись на профшколу, і зберегла більш, ніж профшкола, тенденцію вербальної школи, перейняла деякі тенденції колишньої середньої школи щодо підготовки своїх вихованців до вузу, бодай бо так, щоб за півроку репетитор міг би підготувати до вузу. А звідси ми маємо поривання підганяти програму семирічки до норм середньої школи за рахунок перевантаження дітей збільшенням тижневих годин, занедбанням основних вимог політичного, громадського і мистецького та фізичного виховання. Цьому сприяло тиснення тих верств суспільства (частина інтелігенції та буржуазії), що не приймає радянської системи освіти, зокрема профшколи, і обходить третій концентр середньої освіти – нашу профшколу, – і поривається протягти своїх дітей за невеличкою підготовкою безпосередньо з трудшколи до вузу поза профшколами. Все це призвело до того, що зменшився темп трудизації трудшколи, і взагалі методичні питання усунули на задній план. Ми не хочемо сказати, що це було лише внаслідок не досить уважного керування з боку Наркомосу, але умови і оточення школи, безумовно, до деякої міри зменшили темп трудизації нашої трудшколи.

Тепер щодо наших профшкіл. Профшколи до останнього часу були дворічними і віддавали для загальноосвітніх дисциплін лише 20–25% часу, решта йшла на фах, на загальнотехнічні і суто фахові дисципліни. При реорганізації їх у трирічні поширення було переведено в більшості механічно, не переглянувши співвідношення дисциплін. У свій час така установка профшколи мала свою рацію, і наші профшколи мають певну виробничу установку, традиції, але треба сказати, що з боку загальноосвітнього вони не задовольняли вимог вузів, так само як і школи другого ступеня в РСФРР.

Загальноосвітні дисципліни в профшколі часто-густо остільки підгналися до фаху, що випадали цілі відділи. Часто за два роки навчання в профшколі учень забував те, що проходив раніш у трудшколі, і переходив до вузу без належної підготовки. Такий стан профшколи сприяв, звичайно, тому, що трудшколи обходили профшколи і намагалися підтягувати своїх учнів поза профшколою до вузів, бо профшкола не давала належної

загальноосвітньої підготовки до вузу. Одночасно там, де профшколі пощастило як слід забезпечити виробниче навчання, профшкола не тільки підводила учня до участі в кваліфікованій праці на виробництві, але й давала досить високу вузьку кваліфікацію, остільки високу, що деякі профшколи піднесли питання про перетворення їх у технікуми; але це йшло за рахунок загальноосвітньої підготовки. Таким чином, у процесі реалізації нашої системи на цьому ступені ми маємо недостатки і ухили. Це сприяло, звичайно, негативному ставленню до профшколи, як до установи, через яку дістають загальноосвітню підготовку до вузу, і збільшувало натиск на трудшколу в бік гіпертрофії формального знання. Крім того, будівання навчальних планів і програм за вищенаведеними тенденціями привело до надмірної диференціації профшкіл, що відбивалось навіть і на загальноосвітніх дисциплінах. Така різка диференціація з першого ж року навчання не давала змоги учню 1-го курсу перейти на другий до іншої школи, коли це вимагалось його індивідуальними властивостями.

Всі ці ухили мають своє історичне виправдання: життя вимагало максимального й найшвидшого професійного ефекту. Але нам здається, що тут і зараз потрібно не ламати цілу систему, що в цілому відповідає завданням радбудівництва, а удосконалити, щільніше ув'язати всі її ступені. Ми зараз підводимо підсумки, накреслюємо шляхи дальшої роботи, тому все це треба урахувати і в дальшому виправити. Все це приводить, на мою думку, до одної основної вимоги: тіснішого контакту організаційної ув'язки нашої роботи в справі організації системи освіти по всіх трьох ступенях, а особливо що до II концентру трудшколи і профшколи. У галузі інших масових шкіл Упрофосу, а також Політосу (ФЗУ, кустпромшколи, школи політосу II ст., профкурси і т. ін.) є так само деякі неув'язки, що теж у дальшій роботі треба урахувати.

У галузі вузів, інститутів і технікумів ми маємо досить значні досягнення, порівнюючи з довійськовим часом. У справі пристосування до умов сучасного виробництва та будівництва проведена боротьба з багатопредметовістю. Орієнтація НКО УСРР на підготовку фахівців 2-х типів у житті себе цілком виправдала. Це свідчать господарчі та професійні органи, по яких працюють сьогодні наші фахівці. Але й тут треба зазначити деякі хиби. У нас не завжди в дійсності певно визначено різницю між інститутом і технікумом. Фактично іноді інститут і технікум готує одну і ту ж кваліфікацію, маючи різні назви. Це, очевидно, надалі треба переглянути і чітко визначити. Далі, технікуми подекуди, особливо по невеликих містах, не цілком відповідають вимогам вузів, чому викликають докір, що технікум не є вуз. Найчастіше це закидають педтехнікумам.

Основним дефектом наших вузів є відставання їх обладнання від сучасної техніки. Тут потрібні кардинальні заходи щодо устаткування, хоча б для цього довелось об'єднувати однотипні вузи.

Поточне життя й роботу вузів, а також громадську роботу студентства (це вимагають зараз і господарчі органи) треба ув'язати щільніше з конкретним виробництвом, заводами і т. д., щоб щільніше ув'язати продукцію вузів із вимогами виробництва. Далі по вузівській лінії треба виробити план перекваліфікації робітників вузів, бо у нас до цього часу такого генерального плану не було.

От в основному ті завдання, що стоять перед нами в дальшій нашій роботі в справі вдосконалення нашої системи освіти.

Наша система освіти в цілому правильна і себе виправдала. У процесі її реалізації трапились окремі хиби, дещо не дороблено, не ув'язано. Все це треба доробити і доробити та виправити якнайскорше.

Стаття наша не претендує на вичерпуюче висвітлення питання. Питання остільки широке, що в одній статті охопити його всебічно не можна. В останній час у зв'язку з тим, що передбачається Всесоюзна нарада в справі обговорення питань уніфікації системи освіти радянських республік, питання системи стало досить актуальним. Цим питанням цікавляться не лише освітяни, а й господарчі та професійні органи. Навколо цього питання точаться дискусії.

Тому й нам, педагогам, на сторінках нашого журналу треба продискусувати це питання. Сподіваємося, що наша стаття викличе обмін думок і дасть цінні вказівки та зауваження щодо дальшого вдосконалення нашої системи освіти.

Від редакції. Питання системи народної освіти знову стають актуальні. На базі десятирічного досвіду радянського культурного будівництва ми маємо величезний матеріал, що дозволяє нам обговорювати питання освітньої системи не тільки апіорно, а зважаючи на всі позитивні та негативні моменти, що виявляються в процесі практичної роботи.

Тому тепер до обговорення цього питання треба втягти широкі кола освітян та громадянства, щоб виявити їхнє ставлення до окремих питань, що їх становить наша система.

З цією метою редакція журналу «Шлях освіти» ухвалила в найближчих числах вмістити низку статей, що допомогли б читачеві ґрунтовно вивчити всі деталі нашої системи та її реалізації за всю історію радянської культроботи й що познайомили б його з основними спірними питаннями цієї проблеми. У цьому числі ми вміщаємо статтю В. Ястржембського «Система освіти, її реалізація та дальші завдання»; Я. Ряппо «Проблема технікуму в

радянській освітній системі»; А. Іванівського «Система Політосвіти». У дальшому числі ми вміщаємо статтю проф. А. Готалова-Готліба «Порівняльний нарис систем народної освіти Німеччини, Сполучених Штатів Америки, Франції та Англії». Редакція закликає своїх співробітників та читачів надсилати статті в спірних питаннях системи освіти. Особливо охоче редакція вміщатиме статті, що їх написано за практичним досвідом. По деяких місцях профсоюзи робітників освіти та педвузи організували спеціальні комісії, щоб опрацювати окремі питання системи освіти.

Редакція вважає за надто цінне, коли б ці комісії надсилали їй обґрунтовані висновки своїх робіт, що є, очевидно, виявом погляду на окремі питання системи цілих колективів робітників освіти.

Ястржембський В. Система освіти, її реалізація та дальші завдання / В. Ястржембський // Шлях освіти. – 1928. – Вип. 7. – С. 19–29.

Частина IV.

Від знищення до відродження української педагогічної думки щодо шкільних реформ (1930–1991 рр.)

Від уніфікації за зразком російської й перетворення на радянську в процесі сталінської контрреформи до відродження в руслі перебудовчих суспільних процесів – такий складний шлях української освіти. Протягом шістдесяти років у радянській Україні педагогічний дискурс жорстко регламентувало партійне керівництво, реформування провадили «згори», без урахування громадсько-педагогічної думки.

На противагу радянському дискурсу, де термін «національний» було вилучено з ужитку, ідеї розвитку національної освіти знайшли продовження в публікаціях відомих українських педагогів (Г. Ващенко, І. Огієнко та ін.), які не зрадили свої погляди, не повірили більшовицькій владі й були змушені емігрувати. Їхні напрацювання стали міцним ланцюгом між розбудовою української державності, національної освіти під час Української революції (1917–1921) і в добу незалежної України.

Педагоги та освітні діячі відобразили проблему реформування шкільної освіти в радянській Україні (1930–1991) у своїх працях, написаних в умовах тоталітарного суспільства різних періодів, а отже, у контексті:

– нівелювання українського педагогічного дискурсу в сталінський період (1930-ті – початок 1950-х): уніфікація шкільної освіти за російським зразком; системна русифікація, комунізація, союзна регламентація, боротьба з «буржуазно-національними елементами», «педологічними викривленнями»; знищення українських освітян тощо;

– активізування українськими вченими й освітніми діячами (М. Грищенко, О. Захаренко, В. Сухомлинський, І. Ткаченко, С. Чавдаров та ін.) педагогічного дискурсу під час хрущовської освітньої реформи (від зародження демократичних змін до їх нівелювання: десталінізація, виробниче навчання, політехнічне навчання, зв'язок навчання з життям, союзна регламентація, комунізація та русифікація змісту освіти, активізація методів навчання, диференціація, комуністичне виховання, радянський патріотизм, радянський гуманізм, формування «нової радянської людини», збереження української культури й традицій тощо), який не впливав на освітню політику тоталітарної держави (початок 1950-х – перша половина 1980-х);

– відновлення українського педагогічного дискурсу в роки горбачовської перебудови як містка до розбудови національної освіти в незалежній Україні (А. Алексюк, О. Вишневський, С. Гончаренко, І. Зязюн,

А. Погрібний, О. Савченко, Н. Скрипченко, Р. Скульський та ін.): демократизація, деполітизація, деуніфікація, гуманізація, національний і республіканський компоненти змісту освіти, інформатизація, збільшення годин на вивчення української мови паралельно з російською, індивідуалізація, диференціація, національне виховання тощо (друга половина 1980-х – 1991-й).

У цій частині представлено 16 документів (статті або уривки з них).

Лариса Березівська

Part IV.
From the Destruction to the Revival of Ukrainian Pedagogical Thought
Regarding School Reforms
(1930–1991)

From the unification of Ukrainian education on the Russian model and its transformation into a Soviet one in the process of Stalin's counter-reform to the revival of the Ukrainian school in the direction of perestroika social processes – such is the difficult path of Ukrainian education. During sixty years in Soviet Ukraine, the pedagogical discourse was strictly regulated by the party leadership, and reforms were carried out "from above" regardless of public and pedagogical opinion.

In contrast to the Soviet discourse where the term "national" was removed from common parlance, the ideas of the development of national education continued in the publications of famous Ukrainian teachers (H. Vashchenko, I. Ohienko, etc.), who did not betray their views on the development of education on national and democratic principles and did not believe the Bolshevik government, were forced to emigrate. Their achievements became a strong chain between the development of Ukrainian statehood and national education during the Ukrainian Revolution (1917–1921) and during the period of Independent Ukraine.

Pedagogues and educators reflected the problem of reforming school education in Soviet Ukraine (1930–1991) in their works, written in the conditions of a totalitarian society of different periods, and therefore contexts:

- the leveling down the Ukrainian pedagogical discourse during the Stalin era (1930 – early 1950s): (unification of school education according to the Russian model, systemic Russification, communization, union regulations, the fight against "bourgeois-national elements", "pedological distortions"; the destruction of Ukrainian educators, etc.);

- activation of pedagogical discourse by Ukrainian scientists and educators (M. Hryshchenko, O. Zakharenko, V. Sukhomlynskyi, I. Tkachenko, S. Chavdarov, etc.) during the "Khrushchov" educational reform (from the birth of democratic changes to their destruction: de-Stalinization, industrial education, polytechnic education, connection of education with life, union regulation, communization and Russification of the content of education, activation of teaching methods, differentiation, communist education, Soviet patriotism, Soviet humanism, formation of the "new Soviet man", preservation of Ukrainian culture and traditions, etc.) which did not influence the educational policy of the totalitarian state (early 1950s – first half of 1980s);

- restoration of the Ukrainian pedagogical discourse during the years of the "Gorbachev" perestroika as a bridge to the development of national education

in Independent Ukraine (A. Aleksyuk, O. Vyshnevskyy, S. Honcharenko, I. Ziaziun, A. Pogribnyi, O. Savchenko, N. Skrypchenko, R. Skulskyi, etc.): democratization, depoliticization, deunification, humanization, national and republican components of the content of education, computerization, increasing the number of hours for studying the Ukrainian language in parallel with Russian, individualization, differentiation, national education, etc.) (second half of the 1980s – 1991).

This part presents 16 documents (articles or extracts from them).

Larysa Berezivska

4.1. Еміграційний педагогічний дискурс

І. Огієнко

Наука про рідномовні обов'язки*

[...]

ХІІ. Школа й рідна мова

1. Рідна школа – то найсильніше джерело вивчення й консервації своєї рідної мови взагалі, а літературної зокрема.

2. Цілий народ мусить пильно дбати, щоб усі його школи були тільки рідномовні, бо тільки вони виховують свідому націю.

3. Ціле громадянство мусить пильнувати, щоб усі підручники по його школах були писані тільки соборною літературною мовою, і то такою зразковою мовою, щоб на ній мовно виховувалась молодь.

4. Ціле громадянство мусить пильнувати, щоб навчання в його школах провадилось не місцевою, а тільки соборною літературною мовою, бо тільки воно забезпечує народові всі користі від школи.

5. Ціле громадянство мусить добре пам'ятати, що тільки рідна школа виховує національно сильні одиниці й морально міцні характери.

6. Народ, позбавлений рідних шкіл, позбавляється тим найсильнішого двигуна свого духового розвитку й засуджується на культурне й національне каліцтво.

7. Кожна школа мусить закладати серед учнів «Гуртки плекання рідної мови».

8. Кожна школа мусить навчати своїх учнів і рідномовних обов'язків.

9. Кожна школа повинна подбати про зразковий добір книжок для шкільної бібліотеки, оминаючи все, що писане не чистою літературною мовою.

10. Кожна школа мусить конче мати підручну бібліотечку для вивчення рідної літературної мови з необхідними граматиками, словниками, довідковими книжками й мовними журналами.

11. Шкільне діловодство треба вести тільки літературною мовою.

12. Кожна рідна школа на еміграції або на національно загроженій території мусить щороку уряджувати «Свято рідної мови».

* Книжка написана й видана 1936 р. у Польщі. Автор докладно розкрив значення, шляхи впровадження та необхідність рідномовного навчання як найсильнішого двигуна духового розвитку українського народу; виховання рідною мовою; наголосив на стратегічній ролі в цьому процесі вчителя, батьків, бібліотек, громадськості. Текст подано в скороченому вигляді.

XIII. Учитель і рідна мова

1. Кожний учитель – якого б фаху не був він – мусить досконало знати свою соборну літературну мову й вимову та соборний правопис. Не вільно вчителеві оправдувати свого незнання рідної мови нефаховістю.

2. Як у школі, так і поза нею учитель повинен говорити тільки взірцевою рідною соборною літературною мовою й вимовою, щоб власним прикладом впливати на учнів і на оточення.

3. Учитель, що навчає тільки місцевою мовою, приносить тим велику шкоду єдності свого народу й своєї літературної мови.

4. Кожний учитель, що навчає й мови, мусить конче працювати для наукового вивчення своєї рідної мови.

5. Кожний учитель, особливо ж провінціальної школи, мусить конче збирати діалектологічний матеріал для вивчення своєї рідної мови.

6. Кожний учитель мусить найдокладніше знати Науку про рідномовні обов'язки.

7. Учитель рідної мови в школі мусить навчати тільки сучасної соборної літературної мови.

8. Учитель рідної мови в школі мусить конче навчати своїх учнів про найголовніші рідномовні обов'язки, щонайменше подані тут у розділах I, III, IV, XXII, XXXI і XXXIV для початкової школи, а для середньої – додаючи ще розділи V–VIII, XXIV і XXXIII.

9. Учитель рідної мови мусить бути душею «Гуртка плекання рідної мови» в його школі. Він же уряджує «Свято рідної мови».

10. Учитель рідної мови мусить пильнувати викликувати в своїх учнів любов, пошану та зацікавлення до рідної мови, а це приведе їх до глибшого вивчення її.

11. Всі вчителі інших предметів мусять завжди звертати пильну увагу, щоб і на їхніх годинах панувала чиста літературна мова. Бо мало зробіть сам учитель рідної мови, якщо його не підтримають і вчителі інших предметів.

XIV. Батьки й рідна мова

1. Виховуйте своїх дітей тільки рідною мовою, бо тільки вона принесе їм найбільше духових цінностей.

2. Пам'ятайте, що діти вважатимуть за рідну тільки ту мову, що панує в вашій родині.

3. Найцінніший ґрунт для духового виховання сильного характеру – то рідна мова. Пильнуйте ж виховувати такі потрібні для нації сильні характери, виховуючи дітей своїх тільки рідною мовою.

4. Особа, що не зросла на рідній мові, загублена для нації, бо ціле життя буде безбатченком, і справи рідної нації будуть їй чужі.

5. Коли батьки соромляться своєї рідної мови, будуть її ціле життя соромитись і їхні діти, а тим стануть чужі для свого народу.

6. Соромлення рідної мови батьками – це дошкульна зрада свого народу та найбільший гріх супроти дітей і своєї нації.

7. Коли маєте змогу, виховуйте дітей своїх тільки соборною літературною мовою, бо вона відразу заціплює їм почуття одности народу й дає найбільше духових цінностей.

8. Пильнуйте, щоб діти ваші читали книжки, писані тільки соборною літературною мовою.

9. Пильнуйте всіма силами, щоб перша мова вашої дитини була справді матірня, – своя рідна.

10. Не забувайте, що дитина вважатиме тільки ту мову за рідну, якою говоритиме перші п'ять років свого життя.

11. Хто не говорить рідною мовою й не знає своєї соборної літературної мови, той ніколи не буде правдивим патріотом для свого народу.

12. Дитина, вихована не рідною мовою, ніколи не буде для свого народу національно сильною й морально міцною.

13. Кожний батько, особливо ж інтелігент, мусить говорити в своїй родині тільки літературною мовою, мусить вияснювати рідномовні гасла та обов'язки, завжди даючи добрий приклад своїй дружині та дітям і завжди вимагаючи від них уживати чистої мови.

14. Кожний батько, свідомий своїх національних обов'язків, повинен скласти для своєї родини бібліотечку з найкращих творів українського письменства. У цій бібліотечці конче мусить бути й рідномовний журнал.

15. Кожний батько повинен завжди пам'ятати, що найголовніший учитель рідної мови для своїх дітей – то він сам із своєю дружиною.

XV. Мати й рідна мова

1. Жінка завжди чуліша до рідної мови, а тому й сильніше впливає на мовне виховання дітей.

2. Найсвятіший і найперший обов'язок кожної матері – навчати своїх дітей рідної мови й зацепити їм правдиву любов до неї.

3. Кожна мати перші п'ять літ віку дитини повинна розмовляти з нею не йнакше, як тільки своєю рідною мовою.

4. Пам'ятаймо, що в недержавного народу мати – найміцніша твердиня збереження та плекання рідної мови. Працюймо ж усі, щоб наші матері були свідомі своїх рідномовних обов'язків.

5. Кожна свідома мати мусить пам'ятати, що та мова, яку вона прищепить дитині з молоком своїх перс, позостанеться в неї на ціле життя за мову «матірню», – за наймилішу мову цілого світу.

6. Мати, що не навчить своєї дитини рідної мови й не защепить їй правдивої любови до неї, є зрадниця своєї нації. Цей найбільший гріх супроти свого народу непокоїтиме таку матір ціле життя, й вона не зазнає правдивого щастя до могили.

7. Кожна інтелігентна мати, особливо ж недержавного народу, конче мусить добре знати Науку про рідномовні обов'язки.

8. Дбайлива інтелігентна мати вияснить своїй дитині різницю між її мовою літературною й говіркою їхньої домової служби.

9. Кожна свідома мати подбає, щоб у неї в хаті на почесному місці висіла таблиця: «Шануйте рідну мову!» з десятьма рідномовними заповітами.

XVI. Молодь і рідна мова

1. Цілий народ мусить дбати, щоб його молодь правильно й своєчасно навчалася соборної літературної мови, цебто виховувалась на почутті всенаціональної одности.

2. Кожний свідомий громадянин мусить подбати, щоб його дитина навчалася вдома соборної літературної мови, якщо вона не навчається її в школі.

3. Вся молодь мусить добре усвідомити собі, що її найперший обов'язок перед своїм народом – навчитися соборної літературної мови й вимови й тим защепити собі почуття національної одности.

4. Юнак чи юнка, що не знають своєї соборної літературної мови, стають зайві для свого народу як нації.

5. Кожен юнак чи юнка, що не знають бодай найголовніших рідномовних обов'язків, не є свідомі члени нації.

6. Кожний юнак і кожна юнка мусять конче працювати в «Гуртку плекання рідної мови».

XVII. Спортові організації й рідна мова

1. Усі спортові організації недержавного народу мусять брати на себе й обов'язки плекання соборної літературної мови й вимови.

2. Кожний член спортових організацій мусить виказатись перед своєю владою відповідним свідоцтвом, що знає соборну літературну мову й вимову та соборний правопис.

3. Кожний член спортових організацій мусить добре знати Науку про рідномовні обов'язки й віддано працювати за її наказами.

4. Усі спортові організації мусять пильно дбати про добрий розвиток своєї фахової рідномовної термінології.

5. В здоровому тілі – здоровий дух. Але нехай кожний спортовець пильнує, щоб дух цей був національний, найкорисніший для служби своєму народові, а для цього добре знання своєї літературної мови – найперша умова.

6. Спортові організації мусять встановити відзнаку для своїх членів за добре знання своєї соборної літературної мови й вимови та соборного правопису.

XVIII. Молодь початкових шкіл і рідна мова

1. Початкова школа від першого року мусять провадити своє навчання соборною літературною мовою. Тією ж мовою провадиться праця й у дитячих садках.

2. Головне завдання початкової школи в рідномовній ділянці – практично навчити своїх учнів соборної літературної мови та соборного правопису.

3. Ціле суспільство мусять пильнувати, щоб усім учням початкових шкіл заціплювалося почуття одности народу як основи соборної літературної мови.

4. Цілий народ мусять дбати, щоб усі без винятку діти навчалися в початкових рідномовних школах.

5. Народ, що не всі його діти навчаються в рідномовних початкових школах, тим самим признається на недержавність та на національне й культурне нидіння.

6. Ціле громадянство мусять дбати, щоб учні початкових шкіл мали відповідну здорову літературу для свого національного розвитку й для виховання почуття одности народу.

7. Коли в недержавного народу не всі діти мають змогу навчатися в початкових рідномовних школах, то цілий народ мусять карно дбати, щоб такі діти одержали початкову рідномовну науку поза школою.

8. Кожна дитина, що покінчила чужу школу, але не вміє читати й писати рідною мовою, втрачена для народу.

XIX. Середньошкільна молодь і рідна мова

1. Кожний учень середньої школи, якого б фаху не була вона, якщо хоче стати свідомим громадянином свого народу, мусять пильно працювати, щоб добре вивчити свою соборну літературну мову й вимову та свій соборний правопис.

2. Громадянство мусить пильнувати, щоб його середньошкільна молодь конче виховувалась у почутті всенаціональної одности як основи соборної літературної мови.

3. Середньошкільна молодь мусить виховувати себе на творах рідної літератури, особливо ж таких, що змальовують ідею всенаціонального почуття.

4. Середньошкільна молодь недержавного народу, поділеного поміж кількох чужомовних держав, мусить не забувати великого зла його культури – існування двох чи кількох правописів: свого соборного й місцевого шкільного. Уживай приписового правопису в твоїх шкільних працях тільки з наказу, а поза тим пильнуй одного соборного правопису.

5. Батьки мусять своїх середньошкільних учнів навчати соборної літературної мови вдома, якщо того не навчає їх школа.

6. Учень середньої школи, що не навчається соборної рідної мови й вимови та соборного правопису, дошкульно шкодить об'єднанню свого народу.

7. Учні двох останніх середньошкільних клас мусять знати головні рідномовні обов'язки.

8. Учні старших клас середньої школи, особливо ж ті, що живуть на провінції, мусять збирати діалектологічний матеріал для вивчення рідної мови (як це робити, див. «Рідна Мова», 1934 р., чч. 4–7).

9. Учні вчительських шкіл мусять навчатися своєї соборної літературної мови з подвоєною пильністю.

10. Учні всіх шкіл мусять твердо пам'ятати, що рідна мова – то найголовніший предмет їхньої науки, а тому повинні навчатися її зо щирою любов'ю та захопленням.

11. Учні всіх середніх шкіл мусять уживати як на лекціях, так і на перервах, і вдома тільки чистої літературної мови, завжди пильно слідкуючи за своєю мовою й вимовою.

12. Учні при розмовах у школі й поза нею конче виправляють один одному помилки супроти літературної мови. Ображатися за ці поправки невільно.

13. Кожний середньошкільник мусить діяльно працювати в своїм «Гуртку плекання рідної мови».

[...]

Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки : рідномов. катехизис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства / проф. д-р Іван Огієнко. – Київ : Ярославів Вал, 2014. – 54 с. – (Бібліотека рідної мови).

Проект системи освіти в самостійній Україні*

[...]

Засади української освітньої системи

В розбудові системи освіти перш за все велике значення має ідеологія. Не тільки всі галузі духової культури народів, як релігія, наука, мистецтво, а навіть матеріальна культура залежить від ідеології. Не виробничі відношення обумовлюють їх, як це намагаються довести марксистки, а в першу чергу ідеологія. Безперечно, сама ідеологія деякою мірою обумовлюється геополітичними і економічними чинниками, але зводити її всю до цих чинників нема жодних підстав. З особливою переконливістю про це свідчить історія Європи в середні і нові віки. Головним чинником в розвитку духової і матеріальної культури в Європі за часів середньовіччя було християнство. Вплив його видно не тільки в богослов'ї, а також у філософії і мистецтві, що були пройняті духом релігії.

З часів ренесансу народи Європи поступово відходять від християнства. Народжується і входить в силу т. зв. прометеївська епоха, що в центрі життя ставить людину. Релігія тепер відходить на другий план, її місце заступає наука і в першу чергу природознавство. Численні наукові відкриття і технічні винаходи дають людині можливість опанувати природу в такій мірі, що про це людина середніх віків навіть не могла мріяти. Швидкими темпами розвивається техніка. Але разом з тим відбувається матеріалізація і технізація самої людини. Людство, почавши з піднесення людської особистості, приходить до заперечення її абсолютної духової вартості. Людина стає ніби матеріальною річчю, додатком до машини. Особливо це помітно в більшовицькій системі. Більшовизм не з'явився раптово. Він виріс на ґрунті комунізму, що вперше був сформований як ідеологічна система на Заході. Саме Маркс і Енгельс, виступаючи як борці матеріалістичного і атеїстичного світогляду, заперечуючи існування душі людини, разом з тим фактично заперечували її абсолютну вартість. Більшовики тільки реалізували цю ідею, перетворивши численні мільйони населення СРСР на своїх рабів, яких вони тримають у покорі за допомогою нечуваного в історії людства терору.

* Автор створив проєкт ситеми освіти для незалежної України, в якому аргументував шкідливість антилюдської комуністичної ідеології; важливість християнських цінностей; на основі закордонного досвіду показав значення навчання релігії в освітньому процесі; прогнозуючи падіння СРСР, акцентував увагу на військовій освіті, українському підручникотворенні, національному вихованні, рідномовному навчанні тощо. Текст подано в скороченому вигляді.

Люди вільного світу зрозуміли вже велику небезпеку більшовизму і починають вести з ним боротьбу. Ця боротьба проходить і буде провадитись на фронті військовому, економічному та ідеологічному. Але основним є фронт ідеологічний. Перемога над більшовизмом можлива лише на засадах християнської ідеології, що є повною протилежністю більшовизму. На засадах християнства після перемоги над більшовизмом має бути розбудоване і все життя в самостійній Україні: її державний устрій, соціально-економічні відношення і система освіти. Тому ми мусимо бодай в коротких рисах накреслити основні риси християнської ідеології. Риси ці такі: 1) визнання Бога як Абсолютної Істини, Добра і Краси, як Творця і Промислителя всесвіту; 2) віра в безсмертність душі людини і перевага духа над тілом, вічного над тимчасовим; 3) визнання абсолютної вартости особистости людини як образу і подоби Божої; 4) визнання, як основи моралі, любови до Бога і ближнього, любови до окремих людей і до своєї батьківщини.

Оскільки ж система освіти, як ми бачили вище, міцно пов'язана з державним устроєм і соціально-економічними відношеннями, коротко накреслимо, як ми уявляємо собі те і друге в самостійній Україні. Християнство засуджує всяке насильство, і тому державний устрій в самостійній Україні не мусить бути деспотичним: він має відповідати волі народу, себто бути демократичним і то не на словах тільки, а й на ділі. При такому устрої свобода кожного громадянина мусить бути забезпечена, – вона має обмежуватись владою лише тоді, коли хтось порушує свободу і права іншої людини.

Форма державного демократичного устрою може бути монархічною, прикладом чого є Англія, або республіканською. Яка з цих форм буде в самостійній Україні, це залежатиме від волі народу.

Щодо соціально-економічного устрою, то в основу його слід покласти християнську любов і справедливість. В самостійній Україні не мусить бути жодної експлуатації людини людиною або якихось усадкованих привілеїв. Історія з повною переконливістю доводить, що всяка експлуатація і нерівність громадян перед законом, будучи суперечними духу християнства, в той же час спричиняються до ворожнечі і боротьби між окремими групами суспільства, а це своєю чергою послаблює державу і створює ґрунт для пропаганди комунізму.

Дуже важливим і складним при розбудові системи освіти є питання про викладання релігії. Як відомо, більшовики розв'язали його просто й рішуче. Будучи запеклими матеріалістами й атеїстами, вони з перших же років революції виключили з усіх шкіл викладання релігії і ліквідували всі духовні

школи. Мало того, вони позакривали церкви й розгорнули жорстоке переслідування релігії, так що навчання її стало неможливим, а з огляду на поширене в ССРСР донощицтво, небезпечним навіть в родинях.

Інакше це питання розв'язується в країнах Заходу. Тут слід взяти до уваги, по-перше, наявність різних віровизнань, а по-друге, поширення серед частини населення ліберальних, а іноді й атеїстичних поглядів. З огляду на це, питання про навчання релігії в країнах Заходу розв'язується по-різному. У Франції релігія в школах не викладається, а замість неї уведено викладання моралі. В США також навчання в школах має світський характер з огляду на те, що там існує багато віровизнань і сект. Зате на бажання батьків провадиться навчання релігії при церквах і релігійних громадах. В Німеччині також були голоси за виключення викладання релігії зі шкіл, а проте релігія в них викладається відповідно до віровизнань батьків учнів.

Отже, виникає питання: як має бути розв'язане питання про навчання релігії в самостійній українській державі? Досвід країн, в яких виключено зі шкіл викладання релігії, переконує, що це несе за собою дуже тяжкі наслідки. Особливо з цього погляду є переконливим досвід ССРСР. Заборона викладати релігію й переслідування її поза школою призвели до великого морального занепаду населення: розпадається родина, зникає пошана дітей до батьків, шириться розпуста і шпигунство і т. ін. Навіть в більшовицькій пресі, що звичайно замовчує негативи підсоветського життя, з'являються статті про розпусту молоді.

Занепад моралі помітно також у Франції і в США. В американській пресі все частіше й частіше з'являються повідомлення про ширення злочинів і розпусти серед молоді. Наводились навіть факти мордів. І це цілком зрозуміло. Мораль міцно зв'язана з релігією. Без віри в Бога, як Абсолютну Правду і Добро, мораль губить ґрунт, тоді закони її втрачають абсолютний, категоричний характер, а основним правилом поведінки стає особистий інтерес людини.

Отже, при розбудові освітньої системи в Україні все це треба взяти до уваги і включити релігію в шкільний навчальний план як головну й обов'язкову дисципліну. Але при цьому слід взяти до уваги наявність в Україні різних віровизнань. Тому викладання в школі релігії мусить бути організоване так, щоб були задоволені релігійні потреби всіх існуючих в даній місцевості віровизнань. При викладанні релігії слід стояти на засадах повної толерантності і пошани як до своїх, так і до чужих релігійних традицій.

З питанням про релігію і викладання її в школах зв'язано питання про підготовку служителів церкви. В дореволюційній Росії така підготовка

відбувалась в духовних школах, семінаріях і академіях. В Німеччині для підготовки священників існують при університетах богословські факультети. Здавалося б, що кращу підготовку духівництва забезпечують спеціальні духовні школи, бо тут легше створити атмосферу, яка сприяє релігійному вихованню. Але досвід дореволюційної Росії доводить протилежне. В духовних школах Росії, в семінаріях і академіях, розвивалось безбожництво не менше, а часто й більше, ніж в школах світських. Тому, на нашу думку, підготовка священників у самостійній Україні має відбуватись на богословських факультетах при університетах, а диригентів церковних хорів мають готувати консерваторії. А проте така організація підготовки служителів церкви може мати місце лише через декілька років після утворення самостійної української держави. В перші ж роки існування її вона не зможе задовольнити потреб віруючих у зазначений вище спосіб. Справа в тому, що в ССРСР українське духівництво майже цілком винищене, більшовики після Другої світової війни збудували свої духовні семінарії й академії, але всі вони пройняті московським духом та перебувають під пильним доглядом МГБ і являються органами більшовицької політики. З такими школами українцям доведеться провадити вперту й трудну боротьбу. Тому в перші роки існування самостійної України треба буде організовувати численні пастирські курси, а також курси для підготовки псаломщиків і церковних диригентів. Одним з важливих завдань пастирських курсів буде підготовка борців з комуністичною ідеологією, яка ще деякий час після звільнення України діятиме в ній.

В перші роки після поразки ССРСР буде також провадитись на її колишніх теренах уперта збройна боротьба. Буде провадитись вона й на теренах України. Тому потрібна буде організація спеціальних військових шкіл, що готуватимуть старшинські кадри і військових фахівців. Це мають бути в першу чергу військові академії, куди прийматимуться лише ті, що мають закінчену середню освіту й пройшли попередню військову підготовку. Треба брати до уваги, що нова військова техніка базується на досягненнях науки, і тому її можуть опанувати лише люди з достатньою загальною освітою.

Одною з найважливіших умов доброї постави освіти є високий рівень наукової роботи в галузі теоретичної педагогіки. Український народ виявив у цій галузі великі здібності. Про це свідчать твори письменників Київської Русі княжого періоду, між ними в першу чергу «Поученіє Володимира Мономаха», твори і педагогічна діяльність великого філософа Сковороди, роль вихованців Києво-Могилянської академії, які в XVII–XVIII ст. організовували школи у відсталій Московщині, твори геніального педагога

Ушинського. Але несприятливі умови політичного життя нашого народу не дали йому можливостей повного мірою виявити ці здібності. Вони можуть виявитись і дати блискучі наслідки в умовах державної самостійности. Для цього перш за все потрібно буде організувати українську академію педагогічних наук, забезпечивши її всім потрібним для науково-дослідницької роботи. Академія мусить мати свої філії у більших містах України, як Львів, Харків, Одеса, Січеслав, Полтава. Крім того, мусять бути організовані науково-дослідчі педагогічні інститути, педагогічні станції, лабораторії, що мають збирати педагогічний матеріал, провадити експерименти і систематичні досліди. До участі в праці академії й науково-дослідчих закладів треба буде притягати найширші кола вчительства, що буде, з одного боку, сприяти піднесенню рівня науково-дослідчої роботи, а з другого боку, серед самого вчительства буде збуджувати дух шукань і творчости.

Доцільним буде розгорнути також педагогічні дослідження. Такі дослідження досить широко провадяться в США. Провадились вони і в ССРСР, але 4 липня 1936 року вийшла постанова ЦК ВКП(б) «Про педологічні перекирчення в системі Наркомосу», за якою заборонялось викладати в советських школах педологію і провадити педологічні досліди. Така заборона виходила виключно з політичних мотивів і хибних комуністичних поглядів на людину. А проте ґрунтовно поставлені педологічні досліди дають солідну підставу для виховної роботи і допомагають молоді у виборі професії. Тому педологічні станції і лабораторії мусять бути організовані принаймні в більших містах самостійної України.

Маючи на увазі досвід минулого, ми стоїмо на тому, що при педологічних дослідженнях не слід обмежуватися тестами успішности чи обдарованости, як це було до 1936 року в ССРСР, а треба широко застосовувати систематичні спостереження у формі щоденників, а також досліджувати продукти праці учнів. Такі дослідження сприятимуть не тільки підвищенню наукового рівня української педагогіки, а й вдумленому ставленню педагогів до дітей.

З цим зв'язане також широко розгорнуте видавництво педагогічних творів, шкільних підручників, літератури для молоді різного віку. На все це не слід жаліти коштів, бо всі витрати на освіту сторицею окупляться.

Видавництво підручників і літератури для молоді має бути в першу чергу справою держави, для чого при міністерстві освіти має бути організований спеціальний видавничий відділ. Проте видавництво може бути й приватним. Але яке б видавництво не було, міністерство освіти мусить стежити за тим, щоб серед молоді не ширилась аморальна,

розкладницька література. Нехай нашій державі послужить доброю наукою те, що діється тепер у Франції, в Сполучених Штатах Америки і навіть у Німеччині. Фільмові продуценти з чисто меркантильних мотивів випускають розкладницькі твори і демонструють кінофільми, переповнені злочинствами або порнографією. А в наслідок цього – занепад моралі серед молоді, ширення злочинів і навіть убивств. І тому в Америці держава вже починає боротьбу з аморальною літературою і кінофільмами. Тим більше обов'язком нашої держави буде з перших же років її існування попередити появу розкладницької літератури й таких же фільмів. Це не буде порушенням свободи як одної з основ нашої держави. Свобода не може бути необмеженою. Коли вона використовується для злочинів, її треба обмежити.

Першим ступнем в освітньо-виховній системі є виховання передошкільне й дошкільне. Воно провадиться в родині, в дитячих яслах і дитячих садках. Не всі усвідомлюють його велику роль у формуванні особистості людини. А роль ця дійсно дуже велика, іноді навіть вирішальна. Перш за все це стосується фізичного розвитку людини. Часто хвороби малої дитини, навіть немовляти, дають себе відчувати протягом цілого життя. Не менше значення має раннє дитинство і в психічному розвитку людини. Це той період, коли дитина засвоює рідну мову, коли закладаються основи світогляду, формуються життєві навички, починає формуватися воля. Отже, в самостійній Україні ранньому дитинству мусить бути приділена дуже велика увага. Відомо, що піклування про дитину має починатися ще до її народження. Тому державні й громадські організації мусять подбати про добру організацію консультацій для жінок, що мають стати матерями. Це є справа лікарів. Після народження дитини в цих консультаціях беруть участь і педагоги, або вони провадяться лікарями, що обізнані з педагогікою. Ми думаємо, що в самостійній Україні жінки не будуть так обтяжені працею, як в ССРСР, і матимуть можливість виховувати своїх дітей принаймні до 3-х років життя. Але не виключено, що якась частина матерів у силу тих чи інших причин не зможе віддатися вихованню дітей; тоді для них мусять бути організовані дитячі ясла, де працюватимуть сестри з медичною й педагогічною підготовкою. Виховання дітей від 3-х до 6-ти років може провадитись і в родині, і в дитячих садочках. Природньою вихователькою малої дитини є мати. Ніщо не може замінити дитині материнської любови. Але, крім любови, виховання дітей вимагає ще знаннів у галузі педагогіки й дитячої психології. Тому найкращі наслідки у вихованні дітей дошкільного віку може дати співпраця родини й дитячого садочка. При такій співпраці зберігається єдність у напрямках і методах виховання, що має величезне значення у формуванні характеру дитини. Роль дитячого садка може бути

особливо велика у національному вихованні дітей. Тут вони засвоюють українські пісні, удосконалюють свою мову, знайомляться з природою й традиціями своєї країни, навчаються українських танців і т. ін. Про таку роль дитячого садка в національному вихованню дітей з великою переконливістю свідчить, між іншим, досвід дитячих садків на еміграції. Зрозуміло, що так виховувати дітей зможуть лише добре підготовані садівнички. Тому при педагогічних інститутах у самостійній Україні потрібно буде організувати факультети дошкільного виховання, а в педагогічній літературі мусять знайти належне місце праці з питань дошкільного виховання.

Крім дошкільної освіти, в самостійній Україні мають існувати установи освіти позашкільної. Це перш за все «Просвіти», що відіграли таку велику роль в культурному розвитку нашого народу, зокрема селянства. Оскільки більшовицька школа прищепила масам українського народу невірні погляди, особливо в питаннях релігії, політики та історії, потрібно буде в перші роки після звільнення України організувати при державних установах, фабриках і заводах спеціальні лекції, а іноді й короткотермінові курси, завданням яких буде боротьба з шкідливою більшовицькою ідеологією. З огляду ж на те, що наука і техніка швидко йдуть вперед, доцільним буде організувати курси підвищення кваліфікації робітників і службовців. Отже, в цілому система освіти в Україні мусить мати структуру:

1. Передошкільне і дошкільне виховання: материнський догляд або ясла до 3-х років, дитячий садок від 3-х до 6-ти років.
2. Початкова школа від 6-ти до 14-ти років.
3. Середня школа: класична гімназія, реальна школа, середні технічні школи, учительська семінарія, середня агрономічна школа, середня медична школа, від 14-ти до 18-ти років.
4. Висока школа: університет, високі технічні школи, педагогічний інститут, академія мистецтва, консерваторія, військова академія, від 18-ти до 22–23 роки.
5. Позашкільна освіта.
6. Науково-дослідчі установи: академія наук, академія педагогічних наук.

У вихованні дітей шкільного віку, особливо підлітків і юнаків, першу роль має школа. Але це не означає розриву між родиною і школою. Шкідливі, а часто навіть тяжкі наслідки розриву можна бачити на прикладі советського виховання. Більшовики протягом якихось двадцяти років свідомо виховували непошану і навіть ворожнечу дітей до батьків і підтримували доноси на них. В наслідок цього розкладалась родина, занепадала мораль. Самі більшовики побачили жахливі наслідки такого

виховання і в кінці 30-х років, а ще більше після Другої світової війни почали вживати заходів для оздоровлення родини. Сумний досвід більшовиків нехай буде наукою для нас при організації своєї системи освіти й виховання молоді. Між школою всіх ступенів і родиною мусить бути міцний зв'язок. Школа і родина мусять діяти в одному напрямку. Школа мусить виховувати в дітей пошану до батьків і старших, а батьки мусять знати, чого навчаються діти в школі, і створювати їм відповідні умови для виконання шкільних завдань. Крім того, батьки іноді мають підтримувати школу матеріально. Особливо це буде потрібним в перші роки існування самостійної української держави.

Майже у всіх країнах світу починають набувати великої ролі у справі виховання молоді молодечі організації. В СРСР – це комсомол і піонерська організація, в країнах Заходу – скаути, серед українців на еміграції – СУМ і Пласт. Виховне значення цих організацій справді дуже велике. Вони доповнюють школу й роблять те, чого школа іноді зробити не зможе. Це перш за все активна співпраця молоді, що виховує дух товарищкості, солідарності і дисциплінованості. З цим пов'язаний розвиток ініціативи, здібності орієнтації, сміливості й рішучості. В українських молодечих організаціях крім того виховується любов до Батьківщини, прагнення до боротьби за її волю. З огляду на це і в самостійній українській державі молодечі організації мусять входити в освітньо-виховну систему як одна з важливих ланок її. Вони мусять існувати при кожній школі й працювати під керівництвом досвідчених педагогів.

Керівники молодечих організацій, між іншим, мусять мати на увазі, що на Україні протягом довгого часу діяли комсомол і піонерські організації. За час свого існування вони встигли запустити глибоке коріння в середовище української молоді. Тому з наслідками їхнього впливу доведеться провадити боротьбу, але не поліційним шляхом, не шляхом насильства й погроз, а моральним впливом, розумним переконанням, доказами на ділі повної переваги українських молодечих організацій над організаціями більшовицькими.

Співробітництву між школою і родинами учнів мусять в першу чергу сприяти батьківські комітети, що мають існувати при всіх початкових і середніх школах. Крім того, в справі контакту між школами й родинами велику роль можуть відіграти шкільні літературні вечірки, концерти, вистави. Прикладом цього для наших педагогів може, між іншим, бути 6-та гімназія в Полтаві, про яку ми згадували в одному з попередніх розділів.

Українські молодечі організації існують і на еміграції і вже багато зробили в справі виховання нашої молоді. Але еміграційні умови не дають їм

можливості розгорнути свою роботу на всю широчінь. Вони багато зробили в галузі виховання любови до Батьківщини, виховання дисциплінованости, брали активну участь в антибільшовицьких демонстраціях, організували видання журналів і педагогічної літератури. Все це заслуговує на велике визнання і на продовження в умовах самостійної України. Але наші молодечі організації порівняно мало зробили в галузі виховання у молоді творчости й винахідливости. А це якраз і потрібне буде для нашої Батьківщини в майбутньому. Щоб розбудувати всі галузі культури духової і матеріальної, потрібні будуть люди з відповідною підготовкою і великою ініціативою. З метою виховання таких людей при молодечих організаціях потрібно буде організувати різного типу майстерні, де молодь буде не тільки набувати технічних навичок у різних галузях праці, але разом з тим матиме можливість розвивати дух винахідництва. Крім того, при молодечих організаціях треба буде організувати дослідні агрономічні станції, де молодь могла б провадити досліди з вирощуванням і акліматизацією рослин.

Для розвитку здібностей у галузі літератури й мистецтва слід буде організувати літературні й мистецькі гуртки, що мають працювати під досвідченим керівництвом. Щоб творча праця молоді залишала по собі тривкі сліди, треба буде організувати при молодечих організаціях музеї, де мають зберігатися в певній системі дитячі і юнацькі вироби, газети, малюнки і т. ін.

З метою зацікавлення суспільства творчою діяльністю молоді слід буде систематично організувати виставки продуктів молодечої творчости перш за все в Києві, а також і в інших великих містах України.

Для керівництва молодечими організаціями в цілій Україні мусить бути при міністерстві освіти утворений спеціальний відділ.

Керівництво освітою в західних країнах перебуває в руках міністерства освіти, за винятком духовних шкіл, що в деяких країнах перебувають під керівництвом Церкви, в дореволюційній Росії не тільки Церква, а майже всі міністерства мали свої школи, що готували фахівців у галузі певних професій.

Як має ця справа стояти в самостійній Україні? Ми дотримуємось тієї думки, що розпорошеність в керівництві справами освіти не відповідає принципу єдності шкільної системи і крім того має в собі небезпеку односторонности в напрямках навчання і виховання. Тому було б доцільним, щоб освіта в самостійній Україні у всіх її формах перебувала під керівництвом міністерства освіти. Запереченням такого розв'язання питання про керівництво освітою є, між іншим, справа релігійного виховання молоді й підготовка священників при наявності в країні різних віровизнань. Але цю

справу можна розв'язати в той спосіб, що в керівних органах міністерства освіти мають брати участь представники всіх наявних у країні віровизнань.

Крім того, в міністерстві освіти мають працювати агрономи, інженери, лікарі і т. ін. Такий склад працівників міністерства освіти, з одного боку, забезпечить ґрунтовну підготовку кваліфікованих робітників різних професій, а з другого боку, буде сприяти єдності в напрямках освіти. Кращій організації освіти будуть сприяти також співпраця і обмін думок представників різних галузів культури при обговоренні спірних питань. Зрозуміло, що при такій розбудові міністерства освіти воно має поділитись на відділи в залежності від професійного напрямку освіти. Крім того, при міністерстві освіти мають існувати відділи, що обслуговують певний контингент учнів, а саме дошкільний і позашкільний.

На заключення маємо підкреслити, що, подаючи думки про систему освіти в самостійній Україні, ми далекі від того, щоб визнавати свій проєкт за непомильний. Всякий проєкт має тим більше ваги, чим він міцніше пов'язаний з конкретною дійсністю. Про наш проєкт сказати цього не можна, бо саме існування самостійної української держави є проблемою, що має стати дійсністю лише при умові упертої і жертвенної боротьби українського народу за свою самостійність. А проте ми знаємо, що обов'язком українців є підготовка не тільки до збройної боротьби з ворогами нашого народу, а й до розбудови національної культури після перемоги над ними. Може статися так, що вороги будуть переможені, а коли прийде справа до мирного будівництва на Україні, наш нарід виявить повну непідготованість, і це кінець кінцем може призвести до того, що нами знову опанують якісь спритні чужинці. З цих міркувань я й подаю свій проєкт системи освіти, який має бути, так би мовити, вихідною точкою в розбудові її і предметом дискусій.

Ващенко Г. Проєкт системи освіти в самостійній Україні / проф. Г. Ващенко. – Мюнхен, 1957. – 48 с.

4.2. Радянський педагогічний дискурс

Г. С. Хоменко

Здійснення загального обов'язкового навчання*

[...]

Одним із наслідків політики національного гноблення з боку царизму було те, що на Україні до революції не було жодної української школи, українську мову взагалі переслідували. Шкільна справа була тоді в жалюгідному стані. У 1915 році, наприклад, навчалось в школах тільки 40% дітей, а 60% дітей (звичайно, дітей трудящих міста і села, бо діти поміщиків, капіталістів, загалом експлуататорів навчались усі) були приречені на неписьменність. Майже 40% початкових шкіл становили церковно-приходські школи, що були підпорядковані духовенству.

[...] У 1918 році було затверджено перше положення про єдину трудову школу. За цим положенням було запроваджено обов'язкове відвідування шкіл першого і другого ступенів всіма дітьми шкільного віку. Було також встановлено безплатне навчання дітей.

[...]

У 1922 році на радянській Україні вже налічувалось 9 455 шкіл, де викладання провадилось українською мовою.

Особливо значних успіхів ми досягли після історичної постанови XVI з'їзду партії про запровадження загального обов'язкового початкового навчання. У 1937/38 навчальному році на Україні 22 тис. шкіл, у яких вчать біля 5,5 мільйонів учнів. Із них 82,8% навчаються українською мовою, 17,2% – російською, єврейською та іншими мовами. Порівнюючи з дореволюційним часом, кількість учнів у школах зросла на 3 мільйони 687 тисяч чоловік або майже в три з половиною рази. Кількість учнів перших чотирьох класів у школах радянської України цього року досягає 3 мільйонів 420 тисяч – на 37% більше, ніж у 1929/30 навчальному році, і в 2,8 раза більше, ніж до революції, у 1914 році.

До революції школа була доступна тільки дітям привілейованих класів – дітям поміщиків, капіталістів, куркулів. Тепер же школами забезпечені діти трудящих міста і села. Особливо це яскраво видно, якщо порівняти кількість учнів в окремих селах тепер і в 1914 році. У селі Кархівка Михайло-Коцюбинського району Чернігівської області до революції була одна церковно-приходська школа з 70 учнями. Тепер же в цьому селі

* Ця стаття промовисто свідчить про уніфікацію, радянізацію, комунізацію, русифікацію української освіти, фальсифікацію її історії; знищення українського педагогічного дискурсу. Текст подано в скороченому вигляді.

навчається 570 дітей. Село Вихвостово Тупичівського району теж на Чернігівщині мало до революції одну церковно-приходську школу, у якій навчалось 25–30 дітей. Працювала в тій школі одна вчителька – дружина попа. А тепер у цьому селі є три школи, у яких навчається 613 учнів і працює 20 учителів.

Зростання матеріального добробуту і культурного рівня трудящих викликало потребу в збільшенні мережі неповних середніх і середніх шкіл. За чотири роки кількість середніх шкіл виросла більше як учетверо, а кількість учнів у них майже в чотири рази. Зараз на Україні є 8 219 неповних середніх шкіл з 2 мільйонами 602 тисячами учнів і 2 584 середні школи з 1 мільйоном 709 з половиною тисячами учнів. Особливо швидко зростає сітка середніх шкіл у сільських місцевостях. Так, у 1933/34 році середніх шкіл у сільських місцевостях було 125, а в цьому році ми маємо 1 346 шкіл.

У середньому на кожний адміністративний район припадає біля 3 середніх шкіл.

По всій колишній Київській учбовій окрузі, що охоплювала велику частину України, на 1 січня 1909 року налічувалося всього 32 гімназії і прогімназії, у яких навчалось 13 тисяч 695 учнів. Тепер же за радянської влади лише в місті Києві ми маємо 96 середніх шкіл, у яких навчається 78 тисяч 548 учнів, 42 неповні середні школи з 18 тисячами учнів і 7 початкових шкіл із 2 тисячами.

У колишній Юзівці (тепер місто Сталіно) в Донбасі в 1914 році була одна гімназія, де вчилось 132 учні. Тепер же на території міста Сталіно є 39 середніх шкіл, у яких навчається 35 тисяч 621 учень, та 46 неповних середніх шкіл з 30 тисячами 635 учнями. У Горлівці до революції не було жодної середньої школи, а тепер там – 14 середніх шкіл, 20 неповних середніх та 37 початкових. По самій лише Чернігівській області кількість середніх шкіл за останні чотири роки зросла з 30 до 155.

Таке бурхливе зростання мережі середніх шкіл могло статися лише в нашій соціалістичній країні внаслідок розквіту народного господарства, внаслідок розквіту соціалістичної культури, внаслідок великої уваги нашої партії та уряду до справи народної освіти.

Великих успіхів ми домоглися також у шкільному будівництві. За час існування радянської влади на Україні збудовано 5 653 нові будинки для шкіл. При чому тільки за останні 5 років збудовано 1 857 нових шкільних приміщень.

[...] Рік у рік зростає матеріальна база освітніх закладів. За останнє десятиріччя, тобто з 1927/28 року, шкільний бюджет збільшився в 22 рази. У 1927/28 році шкільний бюджет на Україні складав 62 мільйони

карбованців. У 1938 році він дорівнює 1 мільярдові 360 мільйонам карбованців. Загальний же бюджет витрат на освіту тільки по Наркомосвіті УРСР у 1938 році становить 2 мільярди 124 мільйони карбованців. У 1912 році витрати на освіту за місцевим бюджетом становили 1 карбованець на людину. У 1938 році ці витрати становлять на Україні 68 карбованців 40 копійок на кожну людину.

Величезну увагу приділяють партія і уряд підготовці педагогічних кадрів і забезпеченню ними шкіл. У цій справі ми теж маємо значні успіхи. У 1927/28 році на радянській Україні налічувалося 67 тисяч 368 учителів. Цього ж року ми маємо вже 172 тисячі 892 учителі. Протягом десятиріччя з 1927 по 1938 рік наші школи одержали понад 29 тисяч нових педагогів-випускників радянських вишів і понад 36 тисяч учителів, які закінчили педагогічні школи.

[...]

Поруч із розгортанням шкільної мережі і зміцненням матеріальної бази школи значно зростають і фонди зарплати вчителів. Зростання цього фонду за останні роки яскраво показують такі цифри: у 1933 році фонд зарплати був 258 мільйонів 7 тисяч карбованців, у 1936 році – 799 мільйонів карбованців, а в 1938 році становить 1 мільярд 22 мільйони карбованців.

[...] 9 квітня 1936 року значно підвищена зарплата вчителів.

Десяткам тисяч учителів забезпечено відпочинок і лікування. У 1935 році через будинки відпочинку, санаторії та екскурсії пропущено було 24 тисячі 644 учителі, у 1936 році – 36 тисяч 810 учителів, а минулого року – 48 тисяч 158 учителів.

Величезне значення має для педагогів постанова ЦВК і РНК СРСР «Про персональні звання для вчителів початкових та середніх шкіл».

[...]

Радянська школа, яка ставить своїм завданням готувати «всебічно розвинених членів комуністичного суспільства», дає дітям незрівняно ширший громадсько-політичний кругозір і загальний розвиток, ніж дореволюційна і сучасна буржуазна школа. За останні роки виріс рівень загальної освіти дітей у радянській школі, радянська школа виросла не лише кількісно, але й якісно. Даючи учням систематичні знання, вона розвиває самостійне мислення і творчість учнів, зв'язує теоретичні знання з життям і боротьбою трудящих за комунізм.

Починаючи з 1932 року за рішенням ЦК ВКП(б) почали видаватися стабільні підручники. Рік у рік зростає тираж і кількість назв підручників. У 1934 році видано 159 назв тиражем 15 мільйонів 700 тисяч книжок, а в 1938 році буде видано 340 назв тиражем 37 мільйонів примірників.

Великих успіхів завдяки піклуванню партії та уряду школа досягла в галузі навчальної і виховної роботи. Значно поліпшена якість навчальної і виховної роботи. Зросла кількість учителів-відмінників, що дають зразки прекрасної роботи. Можна назвати цілий ряд таких викладачів.

Учителька Журбіцька Ірина Костянтинівна, яка працює в Київській 50 середній школі, по праву вважається майстром педагогічної справи. Її уроки завжди побудовані цікаво, захоплююче. І тому найскладніший матеріал легко засвоюється учнями. Товаришка Снежкова Ганна Пантелеймонівна, стара вчителька Київської 45 школи, – прекрасний громадський робітник і організатор-педагог. Широко відомий директор-орденоносець Петро Васильович Щепкін, школа його імені в Ліпецькому районі на Харківщині домоглася кращих показників успішності. Тов. Постнікова Євдокія Миколаївна – вчителька Андросіївської школи Бердянського району на Дніпропетровщині, обрана депутатом Верховної Ради СРСР.

За даними 9 районів Харківської області за третю чверть цього навчального року 122 учителі дали успішність від 95 до 100%.

Це означає, що у них майже немає учнів, які не встигають. Такі школи, як Харківська середня школа № 14, Київська середня школа № 28, зуміли організувати свою роботу так, що домоглися великої успішності – від 90 до 100%. Наведені приклади далеко не вичерпують всієї кількості шкіл, які працюють зразково.

Однак у справі народної освіти на Україні є ще ряд серйозних хиб і проривів. Вороги народу, які сиділи в Наркоматі освіти та його системі, вели шкідницьку роботу. Вони зривали вивчення російської мови. У навчальних планах 1936/37 року на вивчення російської мови відводилася дуже невелика кількість годин. В українських школах вивчення російської мови починалося з 3 класу, а в школах нацменшостей – із 5 класу.

Постанова Раднаркому УРСР і ЦК КП(б)У про обов'язкове вивчення російської мови в неросійських школах зобов'язала Наркомос і його органи на місцях поліпшити стан викладання російської мови.

Чималу шкідницьку роботу вороги народу провели в галузі підручників для шкіл. Підручники засмічувалися націоналістичною термінологією. Все це робилось для того, щоб відірвати український народ від великого братнього російського народу і його культури, створеної сторіччями. Але вороги народу прорахувалися. Славні органи Наркомвнусправ викрили підлу діяльність троцькістсько-бухарінських і буржуазно-націоналістичних фашистських агентів і знищили їх.

Народний комісаріат освіти УРСР, ліквідуючи наслідки шкідництва, намітив ряд заходів, щоб у наступному навчальному році забезпечити школи підручниками, зошитами, наочними приладами, програмами, особливо з української та російської мови і літератури та ін.

Велику увагу треба звернути нам на ліквідацію наслідків шкідництва і в інших ділянках освітньої роботи: і в підготовці педагогічних кадрів, і в плануванні шкільної мережі, і в будівництві шкіл, і в поповненні шкільних бібліотек і т. д.

Черговим завданням органів народної освіти, директорів та завідувачів шкіл, всієї армії радянського вчительства є ліквідація тих хиб і перебоїв, тих вузьких місць, що утворились внаслідок шкідництва ворогів.

Насамперед ми повинні піднести навчально-виховну роботу шкіл на рівень тих вимог, які ставлять до нас партія і уряд, ставить велика сталінська епоха.

Відділи народної освіти, директори і завідувачі шкіл повинні проаналізувати роботу шкіл за 1937/38 навчальний рік з тим, щоб на серпневих учительських конференціях показати досягнення й хиби роботи шкіл і мобілізувати вчителів як на зміцнення досягнень, так і на ліквідацію хиб. Новий навчальний рік потрібно розпочати без будь-яких перебоїв. У новому навчальному році ми повинні домогтись кращих досягнень у всій шкільній роботі.

[...]

Хоменко Г. С. Здійснення загального обов'язкового навчання / Г. С. Хоменко // Комуністична освіта. – 1938. – Вип. 7. – С. 28–32.

В. О. Сухомлинський

До питання про організацію шкіл-інтернатів*

У середині 50-х рр., після XX з'їзду КПРС (1956 р.), виникла необхідність по-новому оцінити діяльність школи та визначити шляхи розвитку системи народної освіти. Учені, педагоги та практики тих років зосередили свою увагу на загальній стратегії з урахуванням змін, що відбувалися в суспільстві. Було висунуто ідею створення шкіл-інтернатів як основної форми комуністичного виховання дітей. У постановах ЦК КПРС і

* Автор розкрив своє ставлення до ідеї загального суспільно-державного виховання дітей із двох років у школах-інтернатах, категорично виступив проти неї, вважав її небезпечною та необґрунтованою; пропонував зміцнювати шкільно-сімейне виховання. Проголошення хрущовської реформи спричинило дискусію українських освітян щодо мети, напрямів та умов перебудови освіти в рамках радянського дискурсу. Текст перекладено з російської мови.

Ради Міністрів СРСР «Про організацію шкіл-інтернатів» (1956), «Про затвердження Положення про школу-інтернат» (1957), «Про заходи щодо розвитку шкіл-інтернатів в 1959–1965 рр.» (1959) передбачалося створення системи виховання дітей у школах закритого типу.

Цьому передувала велика робота. В обговоренні проблем організації шкіл-інтернатів взяла участь широка педагогічна громадськість. В. О. Сухомлинський, разом з іншими працівниками народної освіти, директорами, учителями, був учасником багатьох нарад, конференцій, зокрема наради в ЦК КПРС із питання виконання рішень XX з'їзду партії про організацію шкіл-інтернатів (8–10 травня 1956 р.). Його позицію викладено на 90 сторінках машинописного тексту. В. О. Сухомлинський не погоджувався з думкою про школу-інтернат як головну провідну ланку системи народної освіти й розвивав із цього приводу свої, відмінні від загальних, погляди. Більш стисло він виклав їх у статті, яка зберіглася в його архіві.

Пропоновану увазі читачів статтю В. О. Сухомлинського не було опубліковано з різних причин, але переважно тому, що творчі принципи педагога сприймалися далеко не всіма.

І тепер, коли педагогічна наука й школа вступають у смугу пошуків і експериментів, публікація не втратила своєї актуальності. Редакція журналу сподівається, що ця публікація сприятиме творчим пошукам педагогів (див. примітки 1–7 в кінці статті).

У процесі обговорення питання про відкриття шкіл-інтернатів визріла думка окремих працівників науки та практики, яку можна сформулювати такими словами: у майбутньому школа-інтернат ознаменує собою нову систему громадського виховання в нашій країні; 1) переваги школи-інтернату порівняно зі звичайною загальноосвітньою середньою школою полягають у тому, що школа-інтернат як закритий виховний заклад захистить вихованців від негативного впливу вулиці, дасть можливість здійснювати певну систему виховних засобів, а не окремі, розрізнені заходи. При цьому особливе акцентування робиться на відгороджувальній від небажаних впливів ролі школи-інтернату. На тому, що ця школа буде більш успішно, ніж сьогочасна школа, оберігати дітей від пережитків капіталізму. Робиться висновок, що сучасна система виховання вже не відповідає новим завданням побудови комунізму в нашій країні, тому вона потребує докорінної перебудови, реорганізації не тільки її організаційних основ, а й методів виховання.

Ця думка частково знайшла своє відображення в «Тимчасовому проєкті про школи-інтернати», підготовленому Інститутом теорії та історії

педагогіки АПН РРФСР, і особливо у виступах окремих товаришів як у пресі, так і на нарадах.

Оголошуючи школу-інтернат школою майбутнього, прихильники викладеного вище погляду беруть на себе дуже велику відповідальність. Кожен, кого глибоко турбують долі народної освіти в нашій країні, не може погодитися з усіма положеннями викладеної вище думки. Автор цієї статті, як практичний працівник – директор школи, хотів би у відкритій дискусії висловити свою незгоду з тим, що в майбутньому школа-інтернат повинна стати найважливішою ланкою виховання.

Насамперед викликає рішуче заперечення неправильний у самій своїй основі (у самому принципі) один із найважливіших мотивів необхідності створення шкіл-інтернатів – це те, що діти будуть захищені від несприятливого й небажаного впливу вулиці, поганої сім'ї тощо – одним словом, від негативного впливу. До цього часу вважалося, що ізолюється від колективу, поміщується в спеціальний виховний заклад з особливим режимом той вихованець, який негативно впливає на колектив, якого колектив не в силі перевиховати. Але тепер раптом виявляється, що треба вчинити навпаки, що саме: ізолювати масу вихованців від негативного впливу середовища, створивши для них спеціальні виховні установи, які з часом набудуть характеру системи виховання. Дивний підхід до розв'язання проблеми. Хіба можна всерйоз висувати як доказ положення, що виховувати будівельників нового суспільства можна, хоча б якоюсь мірою захищаючи вихованців від впливу цього суспільства, оберігаючи від суспільства? Якщо в експлуататорському суспільстві панівні класи створювали закриті виховні установи для своїх дітей з яскраво вираженою метою – відокремити їх із загальної маси дітей, від народу, то в нашому соціалістичному суспільстві, де для всіх дітей існує єдина система виховання, де немає панівних і пригноблених класів, відгородження дітей від суспільства та створення на цій основі закритої виховної установи є щонайменше недоречним. Немає жодних підстав навіть порівнювати наші радянські школи з кадетськими корпусами, пансіонами, інститутами шляхетних дівчат і т. п. – потворними явищами суспільства, які народилися на ґрунті несправедливих взаємин між людьми. Шукати вдосконалення нашої радянської системи виховання в тому, що хоча б віддалено нагадувало закриті виховні установи експлуататорського суспільства, – це означало б ігнорувати велику виховну силу нашого соціалістичного суспільства та його первинного осередку – сім'ї. Не відривати дітей від батьків, а забезпечувати якомога частіше їх спілкування в бажаному й потрібному для суспільства напрямі – у цьому треба шукати вдосконалення нашої системи виховання.

Тільки завдяки об'єднанню зусиль школи та сім'ї можна домогтися розв'язання завдань, які ставить суспільство перед вихованням молодого покоління. Адже з повсякденного життя, з досвіду виховання нам добре відомо, що сім'я, батьки є виховною силою, яку здебільшого не може замінити жодний вихователь. Найталановитіший вихователь не в змозі замінити просто хорошого батька і матір. Наше суспільство розвивається в напрямі зміцнення сім'ї, у напрямі поліпшення її духовної культури, отже, правильний, бажаний для нашого суспільства вплив сім'ї на дітей дедалі посилюватиметься. Скорочуватиметься, мабуть, і кількість неповних сімей (сімей матерів-одиначок), наявність яких і сприяла тому, що виникла потреба у створенні шкіл-інтернатів.

У процесі обговорення питання про те, якою має бути школа-інтернат, висловлювалися й висловлюються найрізноманітніші пропозиції. 2) Однією з найбільш серйозних і такою, що заслуговує на глибоке вивчення, є пропозиція віддавати дітей до шкіл-інтернатів із 2-річного віку й навіть раніше (від дня народження). 3) При цьому відрив дитини від сім'ї вважається позитивним, бажаним явищем, яке, як випливає з пропозицій, сприятиме більш успішній продуктивній праці й громадській діяльності батьків. Крім того, спостерігається тенденція представити справу таким чином, що чим рідше бачитимуться діти з батьками, тим краще і для дітей, і для батьків. Дехто пропонує, наприклад, щоб діти приїжджали в сім'ю у відпустку (уявімо собі дитину-«відпускника»), інші вважають, що краще, якщо діти весь тиждень будуть перебувати в школі-інтернаті, а в неділю приходитимуть додому (маються на увазі не діти-дошкільнята, а школярі), що нібито внаслідок цього «у родині з'явилось б багато нових інтересів»...

Нам здається, що ці пропозиції мають у своїй основі погляд на дітей лише як на квіти життя, на прикрасу життя. Прийшло свято, є час для дозвілля – подавай сюди й дітей, веселіше буде, «з'являться нові інтереси».

Люди, які розглядають виховання дітей як тягар, що заважає їм розвивати свої нахили, інтереси й здібності, задовольняти свої запити, забувають, що сім'я в тому вигляді, в якому вона існує в нашому суспільстві, завжди мала однією зі своїх найважливіших функцій виховання дітей. Виховання дітей – це не тільки право та обов'язок батьків, а й сила, що зміцнює нашу радянську сім'ю, а отже, і наше суспільство. Якщо родина буде позбавлена повсякденної турботи про дітей, якщо виховний вплив батьків на дітей не здійснюватиметься повсякденно, сім'я певною мірою буде позбавлена виховної функції й неминуче ослабне. Любов та повага, на яких заснований союз двох люблячих людей, зазнаватимуть серйозного випробування, якщо вони не будуть підкріплюватися турботою й

відповідальністю за дітей. Якщо батьки віддаватимуть своїх дітей у виховний заклад хоча б із 2–3-річного віку (а тим більше від дня народження, як це пропонують окремі товариші), це, крім усього іншого, послаблюватиме відповідальність батьків за виховання дітей, культивуватиме легковажне ставлення до шлюбу й дітей, родинних звичаїв і просто розбещеність. Сьогодні безтурботний батько захоче віддати дитину в школу-інтернат, а завтра в нього виникне бажання позбутися й дружини або ж бачитися з нею раз на тиждень. Не заохочувати віддавання дітей у виховний заклад, а добиватися того, щоб батьки повсякденно виховували своїх дітей, – у цьому полягає шлях зміцнення сім'ї та радянського суспільства загалом.

Батьків, які здатні тільки народжувати дітей на світ і прагнуть відразу ж позбутися свого обов'язку, треба піддавати громадському осуду й позбавляти високого права та звання батьків.

Чим міцніша радянська сім'я, тим міцніше радянське суспільство, тим вища його моральність. Серйозною помилкою є неправильне розуміння самої суті суспільного виховання в нашому соціалістичному суспільстві. Дехто вважає, що суспільство має виділити зі свого середовища людей, які повинні повністю займатися вихованням дітей іншої частини суспільства, вихованням від одного року до зрілості. Це неправильне, потворне уявлення про суспільне виховання. Якщо йти за цим уявленням, то приблизно одна четверта частина всіх дорослих людей у суспільстві займатиметься вихованням своїх дітей – адже й у них є і будуть діти! Зрозуміло, що здійснення цього задуму призвело б до негативних наслідків. Сутність суспільного виховання полягає зовсім не в цьому, а в тому, що інтереси кожної сім'ї та всього суспільства повністю збігаються, і суспільство доручає кожній родині не тільки народжувати (для цього великого розуму й великих здібностей не треба), а й виховувати дітей, суспільство ставить перед кожною родиною цю вимогу як обов'язок. Сім'я об'єднує свої зусилля із зусиллями школи, суспільство створює сприятливі умови саме для такого виховання. Суспільний характер виховання полягає в тому, що, виховуючи своїх дітей разом зі школою, родина виконує громадське доручення, один із найважливіших громадських обов'язків.

Не можна протиставляти життя суспільне життю сімейному, як це роблять деякі товариші, які вважають, що чим більше звільняється сім'я (тобто мати і батько) від обов'язку виховувати дітей, тим сприятливіші умови створюються для громадської діяльності батьків. Той, хто прагне представити справу в такому світлі, забуває, що в соціалістичному суспільстві найважливіші сторони суспільного життя виявляються саме в родині, що суспільні відносини, що склалися між вільними трудівниками,

тим більше зміцнюються, чим більше зусиль докладають батьки до своєї «внутрішньої» сімейної справи – виховання дітей. У сім'ї, у повсякденному батьківському вихованні діти набувають моральних якостей, які відіграють дуже важливу роль у зміцненні соціалістичного суспільства, причому ці якості можуть бути набуті тільки в родині. Серед цих якостей варто назвати почуття відповідальності дітей перед батьками, а потім і батьків перед дітьми, прив'язаність до свого, рідного, моральний обов'язок. Якщо діти будуть відірвані від родини та якщо вони виховуватимуться багатьма десятками людей, а не батьком і матір'ю, у них не буде почуття обов'язку перед батьками, вони не будуть у процесі життєвого досвіду переймати від своїх батьків й іншої найважливішої моральної якості – почуття обов'язку батьків за долю своїх дітей. Це завдасть великої шкоди справі виховання патріотизму – любові до своєї Батьківщини, рідного народу. Адже любов до Батьківщини починається від любові до батьків, до дітей, до родини.

Серед сил, що прив'язують людину до рідної землі та рідного народу, на першому місці стоїть родина.

Життя та виховання дитини в сім'ї необхідні ще й тому, що сім'я є також й економічним осередком нашого соціалістичного суспільства. У межах цього осередку, як це впливає з досвіду, здійснюється й трудове виховання дітей. Почуття прив'язаності до рідних і обов'язок перед ними все більше посилюється в дітей від того, що батьки забезпечують їх усім необхідним – одягом, взуттям, харчуванням. Але цим не вичерпується економічний зв'язок дитини з батьками. Уже в ранньому віці дитина починає брати трудову участь у житті сім'ї, і чим далі, тим більше посилюється ця участь. На певному етапі розвитку своїх фізичних сил син або дочка беруть уже серйозну участь у створенні матеріального благополуччя родини. Із досвіду роботи в сільській школі нам добре відомо, що вже в 14–15 років діти вносять значний вклад у сімейний бюджет, а в 16–17 років надають допомогу батькам, особливо людям похилого віку або інвалідам. Матеріальні цінності, що створюються за участю дітей, належать усій сім'ї, є господарством сім'ї, і цей економічний бік сімейного життя не можна ігнорувати, оскільки вона відіграє значну роль у зміцненні сімейних взаємин, вихованні почуття взаємної відповідальності та обов'язку. Навряд чи хто заперечуватиме, що економічний бік життя родини збережеться ще дуже довго, що він відіграватиме значну роль і в комуністичному суспільстві. У процесі обговорення питань про школи-інтернати висувається теза, що перевага виховання в школах-інтернатах полягатиме в самообслуговуванні, у праці на самих себе: вихованці створюватимуть матеріальні цінності для самих себе, у зв'язку з цим у них зміцнюватиметься досвід і т. д. Але з таким

же успіхом здійснюється трудове виховання й у сім'ї, тож навіщо для створення школи-інтернату відривати дітей від економічного життя сім'ї? Адже можна будувати в уяві прекрасні палаци, але не можна ж відриватися від землі. Відомо, що принаймні в сільських школах участь дітей старших (VIII–X) класів в економічному житті сім'ї відіграє винятково важливу роль. Учні VIII–X класів працюють у колгоспах не тому, що це відповідає теоретичним основам педагогіки, а тому, що це необхідно для поліпшення добробуту сім'ї. Важко уявити собі, щоб на нинішньому етапі економічного розвитку нашого колгоспного села батьки погодилися на життя своїх дітей старшого віку в школі-інтернаті.

Відрив від реальної дійсності в процесі обговорення проєкту про школу-інтернат особливо яскраво відобразився в пропозиціях окремих товаришів обмежити спілкування батьків із дітьми. 4) Той, хто вносив ці пропозиції, мав на увазі, що в школах-інтернатах перебуватиме більшість дітей. Припустімо, що в школі-інтернаті жили б діти, у яких є батьки. Чи можна в такому разі навіть порушувати питання про встановлення будь-яких правил щодо зустрічей, побачень батьків із дітьми? Така постановка питання є неправильною, і суперечка з цього питання – безпредметною. У нашому суспільстві діють певні положення батьківського права. І як ми, вчителі та теоретики педагогіки, можемо вирішувати питання про те, коли дозволяти побачення з дітьми, якщо це питання цілковито належить до компетенції батьків? Ми знаємо, що у звичайній школі батьки не можуть бачитися з дітьми тільки під час уроку, хоча в окремих випадках доводиться їм це дозволяти. Але решту часу ніхто не має права обмежувати спілкування дітей із родиною, і цього правила треба дотримуватися в тих школах-інтернатах, які будуть створені для дітей-сиріт, дітей інвалідів і пенсіонерів, дітей від матерів-одиначок, тобто дітей батьків, які не мають ні сил, ні матеріальних можливостей (або ж в окремих випадках авторитету й морального права для виховання своїх дітей). Обмеження спілкування дитини з батьками, які віддали свою дитину в закриту виховну установу не тому, що вони ухиляються від своїх батьківських обов'язків, а внаслідок інших причин, – таке обмеження дуже негативно позначилося б на школі інтернаті. Якщо батьки й змушені в окремих випадках віддавати своїх дітей у закриту виховну установу, то в статуті цієї установи повинно бути зазначено, що батьки, по-перше, мають право спілкуватися з дітьми в будь-який час і, по-друге, вони мають право взяти свою дитину з виховної установи в будь-який час. Це впливає з батьківського права.

У зв'язку з тим, що сім'я є основою суспільства, суспільство повинно уважно стежити за тим, як його члени виконують свої батьківські обов'язки.

Громадському осуду та засудженню мають піддаватися батьки, які прагнуть здати своїх дітей у виховні заклади, не маючи на це жодних причин і підстав. Такому ж осуду повинні піддаватися й люди, які прагнуть покласти на суспільство свої синівські та дочірні обов'язки з догляду за своїми старими батьками. Передбачуване в нашій країні розширення будівництва будинків для літніх людей зовсім не означає, що суспільство має заохочувати всіх синів і дочок віддавати в ці будинки батьків. Питання про літніх батьків і питання про дітей – це два рівноправні питання, які треба розглядати в тісному взаємозв'язку. Чим більше дітей у нас виховуватимуться в школах-інтернатах, тим більше буде людей, які прагнутимуть у зрілому віці позбутися своїх старих батьків. Вийшло би так, що сім'я перебуває в трьох місцях: діти – у школі-інтернаті, дідусь і бабуся – у будинку для літніх людей, а мати і батько займаються громадською діяльністю, розвивають свої здібності й нахили, задовольняють «свої найрізноманітніші» інтереси... Важко, гірко буде старим батькам відчувати турботу про себе чужих людей, усвідомлювати, що рідні діти прагнули скоріше віддати їх у будинок для людей похилого віку. Треба прагнути до того, щоб в нашому суспільстві зміцнювалася нормальна сім'я в повному складі – батько й мати, діти, бабуся та дідусь. У нашому радянському житті ми бачимо чудові зразки таких родин. До речі, у них вдало розв'язується проблема догляду за дітьми, бабуся й дідусь виявляють зворушливу, справжню турботу про дітей – онуків та онучок. Поліпшення матеріального добробуту людей похилого віку, які є пенсіонерами, ще більше зміцнить їхній зв'язок із родиною. Ось таку сім'ю треба всіляко зміцнювати, а не шукати виходу в будівництві будинків для літніх людей та шкіл-інтернатів для всіх дітей (звичайно, будинки для літніх людей завжди будуть потрібні, але це не повинно бути системою).

Необхідність створення шкіл-інтернатів мотивується ще й тим, що нібито тільки тут можна повністю здійснити цілеспрямовану систему виховання, зокрема виховання працелюбності, і що сім'я та школа вже не в змозі впоратися з виховними завданнями. 5) Ці твердження є бездоказовими. Там, де сім'я діє в одному напрямі, де школа прагне посилити виховний вплив сім'ї, а сім'я – виховний вплив школи, – там моральні якості дітей, підлітків, юнаків і дівчат виховуються набагато успішніше, ніж у закритому виховному закладі. Найуспішніше тому, що здійснюється повсякденний вплив батьків. Об'єднавши зусилля школи та родини, можна здійснювати струнку, цілеспрямовану систему виховання. Дозволимо собі послатися на досвід роботи школи, у якій автор цієї статті працює протягом 15 років директором школи. Разом з іншими вчителями ми маємо можливість упродовж кількох років спостерігати, як діти-семирічки виростають і стають

зрілими людьми. Наш учительський колектив є загалом незмінним, постійним і прагне дотримуватися єдиної системи виховання, головною особливістю якої є цілеспрямованість, спадкоємність виховної роботи з першого до десятого класу. Досвід переконав педагогічний колектив, що, коли дитина з першого до десятого класу перебуває під впливом одного й того самого педагогічного колективу, одних і тих самих учителів-вихователів, то таке важливе завдання, як виховання працьовитості, може бути успішно розв'язано завдяки тісному, повсякденному зв'язку школи з сім'єю. Разом із тим досвід показує й слабкі сторони чинної системи виховання, дає можливість визначити, що саме треба зробити для вдосконалення цієї системи, показує, що це вдосконалення треба шукати не в перетворенні звичайної школи на школу-інтернат.

Систему трудового виховання наш педагогічний колектив здійснює спільно з батьками протягом кількох років, і ми не уявляємо, як можна було б це робити без допомоги родини навіть у найкращій, ідеально обладнаній школі-інтернаті. Ця система полягає в ось у чому.

Усі учні III–VII класів відвідують найрізноманітніші політехнічні гуртки, зміст роботи яких пов'язаний як із сільськогосподарським, так і з промисловим виробництвом. Нині у нас таких гуртків майже 30 (наприклад, гуртки з вирощування зернових і технічних культур, догляду за молодняком худоби, гуртки лісівників, садоводів, слюсарів-моделістів, електротехніків і радіотехніків, гурток із вивчення двигуна внутрішнього згоряння, гурток шовківників та ін.). Для роботи всіх зазначених гуртків є відповідні матеріальні умови. До складу кожного гуртка входять не більше як 8–12 учнів різних класів – такий різновіковий склад невеликого дитячого трудового колективу має дуже велике виховне значення в розвитку самостійної діяльності. Гуртками керують як учителі, так і учні старших класів. Ми прагнемо до того й досягаємо того, що кожен учень повсякденно займається в тому чи іншому гуртку пізнавальною працею, що праця ця триває кілька років. На досвіді вчителі переконалися, що чим раніше починає займатися школяр пізнавальною працею в гуртку, чим більше займається він певною справою, тим більше зміцнюється в нього прив'язаність до певного виду трудової діяльності, тим більше захоплюється він цією діяльністю, і, врешті-решт, завдяки цьому в нього формується схильність до праці як до певного виду трудової діяльності. Багато учнів, яких ми виховуємо, по 4–5 років займалися однією й тією самою справою, наприклад вирощували на навчально-дослідній ділянці зернові й технічні культури, вирощували плодові дерева від садіння саджанця до плодоношення, доглядали телят від народження теля й до того часу, поки з нього виросте

корова, вивчали будову та управління двигуном внутрішнього згорання. І вчителі переконалися, що саме завдяки тривалості заняття одним і тим самим видом праці учень пізнає творчий характер буденної праці, зокрема сільськогосподарської. Можна без перебільшення сказати, що вихованець, який протягом 4–5 років виконує дуже тривалі трудові завдання, починає й завершує розпочату справу, цей вихованець любить сільськогосподарську працю. Провести вихованця саме через таку працю – це нелегке, але дуже вдячне завдання, виконати його можна тільки тоді, коли впродовж мінімум 10 років не змінюється склад вихователів і насамперед директор школи.

Учні VIII–X класів, юнаки та дівчата, у нашій школі прикріплені до механізаторів МТС, робочих майстерень, агронома, зоотехніка. Вони опановують ті спеціальності, якими можна оволодіти в поєднанні зі здобуттям загальної освіти. Є учні, які вже добре опанували спеціальності тракториста, комбайнера, водія, агротехніка з вирощування зернових і технічних культур, слюсаря, токаря, моториста, електротехніка та інші. Це найбільш поширені, найбільш прості за обсягом практичних умінь спеціальності, але під час оволодіння цими спеціальностями учні якнайбільше стикаються з промисловою та агрономічною технікою. Звичайно, ці спеціальності не мають характерних для техніки майбутнього автоматики й телемеханіки, проте вони потрібні в цей час і будуть ще потрібні десятки років. Практика показує, що оволодіння такими спеціальностями дає змогу поєднувати виробниче навчання з виробничою працею. І це стає можливим завдяки тому, що виробничому навчанню передують тривала пізнавальна праця в гуртках: учні немов готуються до оволодіння спеціальністю ще задовго до того, як вони здобудуть взагалі перші уявлення про цю спеціальність. При цьому педагогічний колектив дотримується ще однієї дуже важливої вимоги: учні VIII–X класів опановують найрізноманітніші спеціальності, завдяки чому вони легко влаштовуються на роботу після закінчення школи. Це забезпечує розвиток різних нахилів, які не можна втиснути в пропоновану окремими товаришами так звану фуркацію.

Оволодіння кожним вихованцем однією виробничою спеціальністю або навичками та вміннями у сфері одного поділу праці – це закономірний процес, це необхідна передумова нормального виховання в загальноосвітній школі. Життя рішуче вимагає того, щоб у роки формування моральної зрілості юнаки й дівчата опановували виробничу спеціальність. Немає підстав боятися так званої професіоналізації середньої школи. Оволодіння однією спеціальністю не зачіпає основ загальної середньої освіти, воно необхідне для того, щоб вихованець розкрив свої індивідуальні нахили.

Немає любові до праці «взагалі», є любов до якогось визначеного виду праці, і виховати працелюбність у наших юнаків і дівчат неможливо, якщо вони не пізнають сутності однієї праці. Виробниче навчання – це не стільки навчальний, скільки виховний процес.

Приблизно дві третини випускників нашої школи щорічно йдуть на роботу в промислове й сільськогосподарське виробництво. Так, із 56 випускників, які закінчили школу в 1955 р., працюють нині 34 особи. Переважна кількість вихованців не гребують буденною сільськогосподарською працею, тому що вони виховуються впродовж кількох років в атмосфері праці, навчаючись у VIII–X класах, вони одержують уже значний заробіток за вироблені в колгоспі трудовні, заробіток цей іде в сім'ю. Трудова діяльність дає вихованцям, таким чином, значний моральний досвід, що необхідний у подальшому житті, адже життя та праця немислимі без сім'ї.

Так здійснюється трудове виховання у звичайній загальноосвітній школі. 6) Здійснення цього важливого завдання показує нам, що потрібно зробити для вдосконалення системи виховання, які недоліки приховані в ній. Ці недоліки – навчання кількох класів у другу зміну, наявність дітей, за якими вдома немає належного нагляду. Школа, вільна від цих та інших недоліків, це і є та школа, яка з успіхом може здійснювати всі поставлені перед вихованням завдання не тільки сьогодні, а й у майбутньому. Школу майбутнього ми уявляємо так.

Шкільна будівля дає можливість проводити заняття в одну зміну. Крім класних кімнат, у школі є кімнати для позакласної роботи, майстерні, хороша навчально-дослідна ділянка, спортивний зал, їдальня, кабінет лікувальної гімнастики, читальний зал, кабінет лікаря, кімната для ігор. Діти вчаться в школі 4 години, решту часу дня за бажанням батьків і за їх домовленістю зі школою діти проводять також у школі – виконують домашні завдання, працюють у гуртках, займаються спортом. Чим старші діти, тим менше їх входить у ці групи продовженого дня. Молодші ж школярі, особливо першокласники, виконують всі домашні завдання, як правило, тільки в школі під керівництвом учителів. Як для навчальної, так і для позакласної роботи дітей у позаурочний час у школі створюються всі необхідні умови: за кожним колективом дітей закріплюють учителя-вихователя, діти мають можливість пообідати в шкільній їдальні, а молодші – і відпочити. Одночасно з поверненням батьків із роботи діти також йдуть додому. Упродовж двох років ми певний час практикували перебування групи дітей (18–20 учнів I–IV класів) у школі після уроків і на досвіді переконалися, що це чудовий засіб поліпшення виховної роботи взагалі. 7) Проте цей засіб можна

застосовувати тільки до дітей молодшого та частково середнього шкільного віку. Вважати ж його універсальним, сподіваючись, що постійний цілодобовий нагляд за всіма дітьми поліпшить виховання всіх учнів, зокрема учнів VIII–X класів, це означає припускатися великої помилки. В учнів VIII–X класів треба виховувати самостійність, ініціативність, а не опікуватися ними постійно.

Що потрібно зробити для того, щоб нинішня школа успішно справлялась з усіма виховними завданнями? Треба створити для неї хорошу навчально-матеріальну базу. Цього, на жаль, не можна сказати про більшу частину наших шкіл, особливо сільських. Важливо, щоб шкільна будівля повністю відповідала всім викладеним вище вимогам. Потрібно, крім цього, уже зараз, сьогодні створити у всіх школах групи продовженого дня, охопивши ними дітей I класу та тих учнів II–VII класів, за якими вдома немає належного нагляду. Кількість таких дітей у різних школах буде різною. Призначаючи вчителів-вихователів для роботи в групах продовженого дня, треба враховувати умови роботи кожної окремої школи. Якщо це буде здійснено, якщо школа надаватиме родині максимальну допомогу, а не масово братиме на себе функції сім'ї, виховна робота значно покращиться...

Ідея створення шкіл-інтернатів дуже хороша, але школи-інтернати повинні створюватися не для всіх дітей, а тільки для тих дітей, які позбавлені нормального виховання в сім'ї. Поділяти наше суспільство на людей, які тільки виховують дітей, і на людей, що займаються іншими видами громадської діяльності, – це не означало б поліпшення суспільного виховання та зміцнення сім'ї.

17 серпня 1956 р.

Примітки

1. У «Тимчасовому положенні про школу-інтернат», підготовленому АПН РРФСР для Міністерства освіти РРФСР, зазначалося: «Перебування вихованців у школі-інтернаті з дитячого до зрілого віку дасть можливість педагогічному колективу послідовно здійснювати систему виховання, необхідну для формування людини комуністичного суспільства» (Тимчасове положення про школу-інтернат (проект). М., 1956. С. 4.).

«Учительська газета» у своїй передовиці писала: «Школи-інтернати – майбутнє народної освіти в нашій країні, вони стануть основною формою комуністичного виховання та загального середнього політехнічного навчання молодого покоління» (1956. 26 верес.).

2. Див., наприклад, добірку читацьких листів (Учительська газета. 1956. 14, 18, 26 квітня).

3. АПН РРФСР пропонувала: «Школа-інтернат має у своєму складі: 1) дитячі ясла для дітей до 2 років, 2) дитячий садок для дітей від 2 до 7 років і 3) загальноосвітню політехнічну школу-інтернат для дітей, підлітків та юнаків від 7 до 17–18 років» (Тимчасове положення про школи-інтернати (проект). М., 1956. С. 4).

4. Наприклад, у статті «Деякі питання створення шкіл-інтернатів» І. Каїров, президент АПН РРФСР, писав: «...Однак, щоб не порушити системи виховання, режиму та порядку в інтернатах, краще було б встановити, що передавання дітей можливе тільки в канікулярний час або після закінчення навчального року» (Учительська газета. 1956. 27 червня).

5. У «Тимчасовому положенні про школу-інтернат» стверджувалося: «Діти здобувають у школі (школі-інтернаті. – О. С.) трудове виховання, у них виховуються любов і повага до праці» (Тимчасове положення... С. 4).

6. Автор так докладно зупиняється на формах і змісті організації суспільно корисної продуктивної праці школярів, оскільки саме в цьому вбачає альтернативний шлях виховання працьовитості в дітей.

7. Групи продовженого дня були офіційно організовані в Українській РСР у березні 1956 р. (див.: Наказ Міністерства освіти УРСР «Про організацію груп продовженого дня» № 131 від 12 березня 1956 р.).

Sukhomlinskii V. A. K voprosu ob organizatsii shkol-internatov / V. A. Sukhomlinskii ; publ. i primech. podgot. O. V. Sukhomlinskoi // Sovet. pedagogika. – 1988. – № 12. – S. 82–88.

С. Х. Чавдаров, М. М. Грищенко

Невідкладні завдання педагогічної науки*

Історичні рішення ХХ з'їзду КПРС вимагають піднести рівень навчально-виховної роботи школи. Вимога ця адресується не тільки працівникам школи, а й працівникам педагогічної науки.

Педагогічна наука у нас ще відстає від життя. Здійснення завдань шостої п'ятирічки сприятиме ліквідації її відставання, її дальшому розвитку, серйозному поліпшенню діяльності науково-дослідних педагогічних закладів і науково-дослідної роботи кафедр педагогічних вузів.

* Автори визначили нові завдання перед педагогічною наукою: розроблення наукових основ запровадження виробничого навчання; наукове дослідження та створення нових програм і підручників для початкових та середніх шкіл; удосконалення системи освіти, зокрема відкриття спеціальних, експериментальних шкіл, шкіл-інтернатів; установа терміну навчання, обсягу знань у початковій і середній школі; вивчення досвіду, експериментування та ін. Ця стаття викликала дискусію серед педагогів на сторінках журналу «Радянська школа». Текст подано в скороченому вигляді.

Учителі повинні краще викладати, учні – краще вчитися. Педагогічна наука зобов'язана допомагати школі в цій справі активніше, надійніше, ніж досі, щоб зростала успішність учнів, щоб їх знання ставали глибшими, міцнішими, щоб кругозір школярів справді ставав широким, а розвиток їх – всебічним, щоб виховання їх давало набагато кращі наслідки, щоб виростали з них справжні радянські патріоти, активні будівники комуністичного суспільства.

[...]

Наука повинна накреслювати правильні шляхи діяльності радянських людей відповідно до перспектив суспільного розвитку. Така вимога стоїть і перед педагогічною наукою. Тенденції сучасного розвитку радянського суспільства вимагають від педагогічної науки творчого, а не догматичного підходу до проблеми виховання підростаючого покоління.

Було б неправильним вважати, нібито в галузі педагогічної науки в УРСР ніякого зростання немає. Це спростовується хоча б тим, що за час із 1945 до початку 1955 року в республіці з педагогіки і психології захищено 4 докторські і 107 кандидатських дисертацій. Серед них є чимало таких, що становлять значну цінність для педагогічної практики.

Наукову роботу з педагогіки в УРСР ведуть інститути педагогіки і психології, кафедри педагогіки вищих шкіл та певною мірою інститути удосконалення вчителів. За післявоєнний час кількість написаних праць із педагогіки в республіці помітно зросла. На 1 вересня 1955 року видано 1179 друкованих праць співробітників Науково-дослідного інституту педагогіки загальним обсягом понад 1500 друкованих аркушів. Останній час щорічна продукція відділів інституту перевищує 400 друкованих аркушів. Зростає випуск праць, присвячених питанням зв'язку шкільного викладання з практикою і технікою, питанням політехнічного навчання; збільшується число праць, у яких висвітлюється досвід кращих шкіл і вчителів, зокрема в галузі виховної роботи.

Науково-дослідним інститутом педагогіки створено ряд підручників для школи – підручники з методик української мови, української літератури, математики та посібники з методик викладання ряду шкільних предметів. Періодично виходять у світ підготовлені відділами інституту методичні збірники з окремих питань навчання і виховання в загальноосвітній школі.

Ще не маючи спеціального відділу початкового навчання, інститут працював над підручниками і методичними посібниками для вчителів початкової школи, зокрема з питань одночасної роботи з кількома класами. Утворення в 1955 році окремого відділу початкового навчання, безперечно,

забезпечить значну активізацію дослідної роботи з питань виховання і навчання учнів 1–4 класів.

Чимало збагатили педагогічну літературу в УРСР республіканські «Педагогічні читання», проведені інститутом педагогіки в 1953–1955 роках. На 1 червня 1956 р. видано 16 збірників матеріалів цих читань обсягом 109 друкованих аркушів, ближчим часом виходять із друку ще 5 збірників.

Працівники нашої педагогічної науки, однак, не виявляють схильності творчо вивчати діалектику соціалістичного розвитку і робити висновки для себе. Про це дуже красномовно свідчать хоча б такі два факти, як підхід до розв'язання проблеми політехнічного навчання, питання про школи-інтернати.

Від 1952 року, коли XIX з'їзд КПРС висунув вимогу переходу до політехнічного навчання, міністерства освіти союзних республік і їх науково-педагогічні заклади немало паперу витратили на те або інше трактування поставленої проблеми. Вийшло немало літератури з цього питання, але до самого XX з'їзду потрібної ясності в його розв'язання внесено не було. Чому? Саме тому, що працівники педагогічної науки виявилися слабими марксистами, вони міркували, виходячи з догм, із цитат, а не з вивчення тенденцій нашого суспільного розвитку. Опанування спеціальності вони мислили як щось абсолютно протилежне завданням підготовки всебічно розвинених людей, як відступ від принципу політехнічного навчання. [...]

Життя диктувало школі категоричні вимоги, багато шкіл прагнуло йти назустріч цим вимогам, вишукували практичні шляхи реальної підготовки учнів до трудової діяльності. Чимало випускників середніх шкіл ставало трактористами, слюсарями, токарями, рільниками, тваринниками, а працівники науково-педагогічних закладів продовжували роздумувати над тим, чи правомірні ці факти, чи слід сприяти їх поширенню, або, може, краще стояти осторонь від них.

Потрібні були рішення XX з'їзду КПРС, щоб стало ясным, що і для педагогіки критерій практики є таким же вирішальним, як і для всіх інших наук.

У чому полягала помилка теоретиків педагогіки? Насамперед у тому, що завдання школи вони відривали від вимог реального життя; завдання, встановлювані для вже збудованого комуністичного суспільства, проголошувалися повністю чинними і для періоду переходу від соціалізму до комунізму. По-друге, у тому, що зміст політехнічного навчання трактувався абстрактно, як щось незмінне, незалежне від стану техніки на той або інший відрізок часу. По-третє, у невмінні розуміти не букву, а дух ленінських висловлювань.

Справді, як можна в ім'я букви заперечувати проти виробничого навчання учнів старших класів середньої школи в той час, коли величезна армія випускників іде в трудове життя непідготовленою до нього?

Як можна шукати якогось ще ніде небаченого політехнізму і забувати, що кожна школа знаходиться в конкретному виробничому оточенні, що матеріальна база різних шкіл різна, що ближчі роки будуть ставити перед молоддю більш-менш визначені вимоги щодо її трудової підготовки?

[...]

Без виробничого навчання цього завдання виконати не можна. Звичайно, ми маємо на увазі виробниче навчання, побудоване на засадах тісного зв'язку між фізичною і розумовою працею. Завдання працівників педагогічної науки є розробляти питання методики виробничого навчання в загальноосвітній школі, зв'язку його з окремими предметами, питання теорії і практики в організації виробничого навчання, знярядь фізичної праці для учнів різних класів і т. д.

Розвивається ініціатива знизу. Крім шкіл, у яких офіційно запроваджене виробниче навчання на базі підприємств і МТС, все більше залучають до виробничої праці своїх учнів і чимало інших шкіл. Твориться різноманітний досвід, який треба вивчати, аналізувати, допомагати йому розвиватися найдоцільнішим шляхом, популяризувати перевірені зразки цього досвіду. Робота вдячна, цікава своїми багатообіцяючими наслідками.

Дехто вважає, що це завдання повинен повністю взяти на свої плечі лише Науково-дослідний інститут педагогіки. Але, звичайно, він сам неспроможний впоратися з цим завданням. Його необхідно покласти і на всі педагогічні інститути, на всі обласні інститути вдосконалення вчителів, на найбільш досвідчених обласних і районних шкільних інспекторів і, звичайно, на Міністерство освіти, прямим обов'язком якого є організувати і спрямовувати цю важливу для практики і для педагогічної науки роботу.

Підготовку молоді до практичної діяльності не можна звести тільки до обов'язкового навантаження учнів продуктивною працею. Це дуже важливо, але цим завдання не вичерпується. [...]

Другий приклад: Міністерство освіти та АПН РРФСР пропонують обмежитися у 8–10 класах середніх шкіл «практикумом» із машинознавства, електротехніки і сільського господарства. Але ця пропозиція не враховує, що такий практикум не забезпечує ні інтересів теоретичного, ні інтересів виробничого навчання учнів і є ніби сурогатом політехнічного навчання.

Навчальні предмети виробничого характеру в поєднанні з відповідно організованою виробничою працею – ось що рекомендують резолюції ХХ з'їзду КПРС, і це тепер не є предметом дискусії. Нерозв'язаним

залишається питання про те, які саме предмети слід додатково запровадити в середніх школах, який має бути зміст виробничої праці учнів і як її організувати так, щоб вона давала, з усіх поглядів, добрі результати.

Все ще багато у нас другорічників. Загальноосвітня підготовка учнівської молоді має немало хиб. Випускники середніх шкіл не завжди мають знання, відповідні оцінкам, виставленим їм в атестатах зрілості.

На вступних екзаменах до вищих навчальних закладів абітурієнти середніх шкіл, нагороджені медалями, дістають іноді трійки і навіть двійки. Непоодинокі випадки, коли прийняті у вищу школу без вступних екзаменів медалісти вчаться лише посередньо, а буває і так, що деякі з них за неуспішність виключаються з вузу.

Подібні факти говорять про наявність дуже серйозних недоліків у роботі шкіл, у керівництві та інспектуванні їх із боку Міністерства освіти, об'єктивно та в роботі комісій, що перевіряють правильність пропозицій шкільних рад щодо нагородження медалями.

Варто організувати щорічне глибоке вивчення хоча б екзаменаційних праць медалістів відповідними кафедрами університетів і педагогічних інститутів. Це допомогло б краще визначити справжні досягнення і недоліки в загальноосвітній підготовці випускників середньої школи, дало б можливість правильніше судити про постановку викладання мов, літератури і математики в школах, забезпечити дійовий і авторитетний контроль над усією справою нагородження учнів медалями.

Частина учнів відстає в навчанні, бо вимоги, які ставляться перед ними, перевищують їхні фізичні сили. Програми і підручники надмірно перевантажені, не завжди враховують вікові можливості учнів і час, що є в їх розпорядженні.

Небезпідставно представники медичної науки звинувачують діячів педагогіки і міністерства освіти союзних республік у тому, що вони потурають перевантаженню учнів навчальними завданнями, яке негативно позначається на стані їхнього здоров'я, на їхній нервовій системі, поведінці дома і в школі та й на результатах їхнього навчання.

Правда, останній час мало не щороку відбувається перегляд програм і деяке скорочення тексту підручників. Але ця важлива робота здійснюється без спеціального тривалого вивчення досвіду роботи шкіл, без достатнього врахування пропозицій учителів, компетентних працівників науки і техніки, без наукових дискусій із названих питань.

Давно назріла потреба організувати наукове дослідження програм і підручників для початкових і середніх шкіл. Адже відомо, що перегляди та

удосконалення програм досі здійснювалися, можна сказати, на око. Не буде перебільшенням, якщо скажемо, що в цій справі ще панує суб'єктивізм.

Як досі встановлюється зміст шкільних програм? Міністерство освіти РРФСР разом з інститутом методів навчання АПН РРФСР виробляють свій проєкт програм, який і запроваджується в життя без широкого обговорення їх на нарадах учителів, на наукових сесіях, на сторінках педагогічної преси. До обговорення цих державних документів міністерства освіти і науково-педагогічні заклади союзних республік фактично не залучаються. Таке явище не можна визнати нормальним.

Сказане відносно програм повністю стосується і підручників. Вони надто пухлі, не завжди написані просто і ясно, дохідливо. У деяких підручниках (наприклад, економічна географія) занадто багато цифрових даних, які не так легко запам'ятати. До того ж і дані не можуть бути стабільними. До деяких підручників додаються збірники вправ, наче не можна потрібний для вправ матеріал включити в самий підручник.

Невідкладне завдання – протягом 2–3 років створити нові, досконаліші шкільні програми, а в цім зв'язку і скласти нові підручники, менші за обсягом і доступніші учням і змістом, і викладом. Звичайно, тут доведеться виявити немало ініціативи, сміливості, готовності йти проти усталених традицій, доведеться серйозно попрацювати, але така праця – річ невідкладна і вкрай потрібна.

Наша педагогіка давно вже перестала студіювати питання системи радянської освіти. Теоретики та історики педагогіки звикли до нині діючої шкільної системи і не замислювалися над тим, що вона не може залишатися незмінною.

[...]

Рішення XX з'їзду висунули перед органами народної освіти проблему створення дитячих закладів зовсім нового типу – шкіл-інтернатів, яким належить майбутнє. Школа-інтернат покликана піднести постановку виховання і освіти дітей на вищий рівень. Все навчання, організація самостійної праці учнів, їх дозвілля, самодіяльності, трудового виховання тут будуть здійснюватися повністю під керівництвом педагогів. Соціалістично-виховна роль школи тут різко зростає. Школа-інтернат є не просто школа, до якої додано ще й гуртожиток для учнів. Гуртожитки є в нас при сотнях шкіл. Головне в тому, що процес виховання дітей у школі-інтернаті буде відзначатися своїми особливими рисами. По-новому треба будувати організацію всього процесу керівництва вихованням дітей, ставити планування заходів навчально-виховної роботи, по-новому організувати роботу класних керівників, учнівських гуртків, позакласне читання,

відпочинок, спортивну роботу, зовсім по-новому підходити до багатьох інших питань. По-новому доведеться розв'язувати шляхи, форми й методи вивчення особистості дитини і виховання її в колективі.

Багато нових, цікавих, винятково важливих для педагогічної науки і шкільної практики питань висуває на порядок дня створення шкіл-інтернатів. І не тільки питання нової документації (положення, інструкції, облікові справи тощо), як дехто думає, хоч це, безперечно, дуже важливо. Багато дидактичних, виховних, психологічних і організаційних питань постають перед науково-педагогічними закладами цілком у новому світлі.

З 1 вересня функціонують перші школи-інтернати. Відразу ж треба науково спрямувати новий педагогічний досвід, налагодити дослідження невідкладних завдань, зв'язаних із роботою шкіл нового типу, налагодити систематичне, за добре продуманим планом, вивчення створюваного досвіду, запобігати можливим помилкам, допомагати усуненню виникаючих труднощів. Відразу ж треба організувати постійно діючу систему консультаційної допомоги новим школам, їх керівникам і вчителям, систему науково поставленого вивчення всієї практики роботи шкіл і інтернатів.

І все це необхідно зосередити в одному центрі, уповноваженому і консультувати, і керувати, і рекомендувати, і вимагати, тобто при Міністерстві освіти, від якого залежить краще, бездоганне налагодження справи функціонування шкіл-інтернатів.

На порядок дня нині ставиться проблема системи шкільної освіти. Існуючі типи шкіл (початкова, семирічна, середня, спеціальні школи та училища і т. д.) відбивають пройдені етапи розвитку освіти в СРСР. Перехід до загальнообов'язкової середньої освіти не може не позначатись на структурі освітньої системи. Початкова школа, як окремий тип школи, нині вже виглядає як явище застаріле. Хоч курс елементарної освіти так чи інакше має зберігатися за всіх умов, проте питома вага його в загальнообов'язковій середній школі, можливо, повинна дещо змінитися. Так, виникає сумнів щодо доцільності викладання в 4 класі історії СРСР, природознавства і географії як окремих предметів, щодо доцільності збереження в цьому класі «літературного читання».

Постає питання про те, якого напрямку набуде навчання у 8–10 класах. Чи запроваджені нові предмети будуть однакові для всіх шкіл, чи можливі якісь варіації, залежно від місцевих умов, особливостей виробництва в районі розташування школи. Адже підготовка учнівської молоді до практичної діяльності не може бути абстрактною; вона так або інакше відобразить вимоги виробничого оточення, у якому перебуває та чи інша школа. Як же це

повинно позначатись на характері нових навчальних предметів, на їхніх програмах, на їхньому зв'язку з виробничою працею учнів?

Запровадження виробничого навчання в загальноосвітніх школах ставить на порядок дня питання про нові перспективи спеціальної (професійної) освіти в СРСР. Пункт 8 дванадцятого розділу програми Комуністичної партії Радянського Союзу («В галузі народної освіти») передбачає «широкий розвиток професійної освіти для осіб від 17-літнього віку у зв'язку з загальними політехнічними знаннями». Бурхливий розвиток техніки диктує свої вимоги до спеціалістів різних галузей праці. Як все це має враховувати система професійної освіти в СРСР? Який має бути зв'язок між загальноосвітньою школою і школою професійною?

Розв'язання цих питань вимагатиме серйозної наукової роботи. Нашим історикам педагогіки корисно вивчити досвід роботи спеціальних шкіл у дореволюційній Росії. Корисно ґрунтовно проаналізувати зарубіжний досвід, вивчити, як у школах різних країн світу будується загальноосвітня і спеціальна школа. Може виникнути потреба створити кілька експериментальних шкіл для дослідження ефективності різних шляхів підготовки для країни добре освіченої, всебічно розвиненої і водночас здатної до продуктивної діяльності молоді.

Ідея фуркації у двох чи трьох старших класах не стоїть у суперечності з принципом забезпечення всьому підростаючому поколінню належного рівня загальної освіти.

До цього часу ще немає належної ясності в питанні про тривалість навчання в початковій та середній школі. Потрібно встановити той обсяг знань, який має бути засвоєний всією молоддю, той рівень культурного розвитку, який наше суспільство вважає обов'язковим для всіх своїх громадян. Інтереси трудової підготовки молоді ставлять свої вимоги, інтереси загальної освіти завжди нагадують про себе. Громадськість заявляє своє справедливе незадоволення тим, що наша школа випускає юнаків і дівчат, які не вміють малювати, співати, грати на музичних інструментах. Преса час від часу пише про надзвичайну обмеженість літературної освіти, що її дає своїм учням середня школа.

Поняття всебічного розвитку охоплює собою всі аспекти виховання – і розумового, і фізичного, і морального, і трудового, і естетичного. Проте навчальними планами і програмами початкової та середньої школи всі ці аспекти виховання не забезпечуються. І справді, неможливо збільшувати навчальне навантаження учнів протягом дня і тижня або жертвувати одними предметами на користь інших. Виходить, не вистачає часу на важливі завдання всебічного розвитку молоді. Це ясно.

Тоді, може, потрібно здовжити на один рік тривалість навчання в середній школі? Чи можливо за 10 років навчання, не перевантажуючи учнів, випустити із школи всебічно розвинену, всебічно освічену, підготовлену до трудової діяльності молодь? Про що говорить досвід російської дореволюційної школи, досвід шкіл інших країн, зокрема країн народної демократії, радянський досвід?

Ці питання міністерства освіти, їх науково-педагогічні заклади не наважуються ставити на порядок дня. А від них не втекти, про них варто було б подумати.

Винятково важливою для теорії і практики навчання є проблема дидактичних засобів. Не можна не відзначити того, що тут теоретичні досягнення відстають від надбань практики. Учителі, які працюють без другорічників, виявляють на ділі особливу майстерність у користуванні тими або іншими дидактичними засобами. Одні з них вміють чудово розповідати, діючи по-різному в різних конкретних ситуаціях, інші відзначаються вмінням проводити бесіду, активізувати увагу учнів, розвивати у них самостійність думки, у третіх бездоганно поставлена організація письмових праць, їх перевірка, раціонально налагоджена самостійна праця учнів і т. д.

На «Педагогічних читаннях» учителі-новатори демонструють нові засоби унаочнення, що їх вони виготовили на місці для потреб трудової підготовки школярів. Цим усім педагоги збагачують дидактику на практиці. Але в посібниках із педагогіки, із методик, у журнальних статтях дидактичного змісту майже не відчувається чогось істотно нового. Автори обмежуються повторенням встановлених і незаперечних дидактичних істин і не враховують досягнень передового педагогічного досвіду.

Прямим обов'язком працівників педагогічної науки є шукати зразки творчого застосування тими або іншими вчителями різних навчальних методів, вивчати ці зразки, аналізувати їх всебічно, робити з них належні висновки, писати про них на сторінках педагогічної преси, у бюлетенях, які видаються вищими навчальними закладами, кореспондувати про такі факти до Міністерства освіти та його науково-дослідних інститутів.

Той або інший метод навчання значно видозмінюється залежно від дидактичного змісту. Але в підручниках та посібниках із методик розділ про методи викладання, на жаль, виглядає надто загально, не відбиває специфіки певних предметів. Якщо в курсі педагогіки характеризуються найзагальніші вимоги до кожного окремого методу, то в курсах методик треба говорити про те особливе, що відзначає відповідний метод у застосуванні його в конкретних умовах певного предмета. Вивчення досвіду, експериментування

в цьому напрямі обіцяє багато дати для розвитку кожної методики, а також для розвитку дидактики.

Одним із корінних недоліків у розвитку педагогіки є відрив дидактики від методик, а методик від дидактики. Досить зіставити твердження ряду методичних посібників із відповідними твердженнями підручників із педагогіки, щоб констатувати наявність кричущого різнобою у трактуванні одних і тих же питань, у користуванні педагогічною термінологією, що вносить плутанину в педагогічну науку.

Справедливо звинувачують педагогіку в тому, що її рекомендації не враховують вікових особливостей учнів. І це дійсно так. У педагогіці важко знайти більш-менш чіткі вказівки про постановку запитань у 1–2, 3–4, 5–7 класах, про відмінності у навчальних методах на різних вікових ступенях. Внаслідок цього випускники університетів і педагогічних інститутів, починаючи свою педагогічну діяльність, не знають точно, як їм розповідати, ставити запитання, опитувати в різних класах. Лише в результаті тривалого досвіду молоді вчителі емпірично навчаються враховувати у своєму викладанні вікові особливості учнів різних класів.

Назріла також потреба в поширенні дидактичних засобів, використовуваних у деяких школах. Епідіаскоп, аლოსкоп, кінофільми, діафільми могли б стати найнеобхіднішим знаряддям педагогічної праці, коли б ця справа була належно організована. Наприклад, відомості про різні галузі виробництва можна подавати учням не тільки шляхом екскурсій, а й за допомогою технічних фільмів, особливо в школах тих населених пунктів, які віддалені від заводів.

Про доцільність і важливість застосування нових дидактичних засобів у педагогічній пресі вже писалося, навіть і наради влаштовувалися, але від слів до практики ми переходимо надто повільно. Взяти хоча б справу кінофікації уроків. Вона й досі фактично будується на аматорських засадах. Але одне лише аматорство, при всій своїй привабливості, не здатне вирішити важливу справу.

Школи повинні мати анотовані списки фільмів, діапозитивів, якими могли б користуватися викладачі різних предметів. Мають діяти прокатні пункти, де кожна школа в разі потреби могла б дістати потрібний фільм або серію діапозитивів.

Невідкладною є вимога розпочати за певним планом створення спеціальних навчальних фільмів на матеріалах із фізики, біології, хімії, географії, основ виробництва. Це поліпшило б якість викладання основ наук і зменшило б переобтяження учнів домашніми завданнями.

Школам потрібна спеціальна методична література, яка містила б чіткі вказівки про застосування нових засобів унаочнення у викладанні.

Доцільно було б організувати експериментальні дослідження для вивчення ефективності тих або інших способів дидактичного використання фільмів, діапозитивів, ролі словесних пояснень при цьому, шляхів пов'язання звичайних засобів унаочнення з екранним унаочненням тощо. Слід вивчити, що саме при цьому запам'ятовується міцніше і що гірше, як видозмінюється характер пояснень учителя, як найдоцільніше будувати техніку демонстрування в різних ситуаціях, залежно від віку, попередньої підготовки учнів, особливостей дидактичного матеріалу та ін.

Розвиток політехнічного навчання, наукових і технічних інтересів учнівської молоді, безумовно, відкриватиме для кіно все ширшу дорогу в школу. Сфера наочної педагогіки ширитиметься та збагачуватиметься. Наша наука повинна йти назустріч тим завданням, які в цій сфері постають і поставатимуть.

У перспективі – використання магнітофона на уроках співів, іноземних мов, літератури, частково історії. Уже зараз у викладанні іноземних мов все частіше вдаються до патефонних пластинок. Усе це педагогіка повинна узагальнювати, створювати раціонально організований досвід у дедалі ширших масштабах.

Наша педагогічна література бідна на серйозні книги з питань ідейно-виховної роботи. У нас немає солідних праць про виховання радянського патріотизму та інтернаціоналізму, про атеїстичне виховання, про розвиток в учнів колективізму, дружби й товаришування, про встановлення в школі міцної і свідомої дисципліни. Мало написано про естетичне виховання учнівської молоді, про роботу учнівських гуртків, про виховання дітей у сім'ї.

Ще до Жовтневої революції група передових педагогів, психологів і медиків об'єднала свої зусилля з метою створення педагогічної літератури для батьків. Була видана непогана для свого часу «Енциклопедія сімейного виховання».

Давно відчувається гостра потреба у виданні радянської енциклопедії сімейного виховання. Але ніхто не виявляє ініціативи щодо організації авторського колективу для здійснення цієї роботи. Видавництво «Радянська школа» спокійнісінько вичікує, поки йому принесуть готові рукописи або поки створиться можливість для перекладу такої літератури з російської мови. А видавництво могло б при бажанні взяти на себе роль організатора ряду авторських колективів для створення фундаментальних праць із важливих питань педагогічної науки.

Будь-яке дослідження з теорії навчання і виховання неодмінно стикається з педагогічною психологією. Цінність досліджень із дидактики, теорії і практики виховної роботи, з окремих методик стає тим більшою, чим ширше дослідник використовує в процесі збирання матеріалу і його інтерпретації дані психології. Без цього аргументація, аналіз, пояснення констатованих явищ не можуть бути досить глибокими і солідними. Особливо це слід сказати про методичні праці, яким майже завжди бракує психологічного аналізу.

З другого боку, педагогічна психологія значно вирає, коли її використовуватимуть і розвиватимуть педагоги і методисти. Педагогічну психологію нам потрібно збагачувати фактичними даними, тоді наукових висновків стане більше. Не можна забувати, що педагогічну психологію продуктивно розвивали видатні педагоги – К. Д. Ушинський, П. Ф. Каптерев та інші.

У роботі педагогів і психологів взагалі потрібний тісний контакт. Не можна підтримувати тенденцію психологів до відчуження від педагогіки, що, зокрема, виявляється в прагненні практикувати «свої», чисто психологічні сесії, обговорювати «свої» роботи без участі педагогів. Таке відособлення психології шкідливе: воно продукує ту кастовість, яку гостро у свій час критикував І. П. Павлов. Всяке потурання існуванню й розвиткові вказаної тенденції завдає шкоди і педагогіці, і психології.

Як неможливий успіх у дослідженнях із теорії навчання і виховання без спирання на психологію, так, у свою чергу, будуть побудовані на піску і всякі психологічні дослідження тих або інших педагогічних питань без знання дидактики, теорії виховання, відповідних методик.

Дуже істотною хибою є те, що дослідницька робота в галузі педагогіки розгортається ще до певної міри кустарно. Наявні наукові сили працюють розпорошено, дослідні завдання часто дублюються, наслідки роботи одних установ не використовуються іншими, про них мало хто знає. Мабуть, ні в одній науковій галузі немає такої неорганізованості, як у нашій науці. У кожній окремій союзній республіці намагаються охоплювати геть усі питання, що потребують опрацювання. Немає жодного розподілу праці, немає навіть натяків на кооперування, координацію наукової роботи з педагогіки. А в цьому є невідкладна потреба.

Незаперечним фактом є й те, що в межах цілого Союзу РСР наукова робота з педагогіки ніде не планується, не організовується, не підсумовується, і наслідки, здобуті в одних республіках, не стають загальним надбанням.

На XX з'їзді КПРС М. О. Булганін говорив: «Треба розумно організувати обмін досвідом, думками і науковою інформацією серед наших наукових закладів, розширити зв'язки науково-дослідних закладів як між собою, так і з науково-дослідними закладами і передовими вченими зарубіжних країн».

Здійснення цього заходу поживавить розвиток педагогічної думки, збагатить її колективним досвідом, створюваним працівниками педагогічної науки і передовими вчителями союзних соціалістичних республік, країн народної демократії, а також прогресивними діячами-педагогами капіталістичних країн.

Міністерства освіти союзних республік ставляться до своїх науково-дослідних закладів виключно по-споживацькому, хочуть, щоб вони своїми силами охоплювали всі науково-педагогічні завдання, не враховуючи тієї істини, що неможливо «объять необъятное». Хочуть, щоб інститути створювали фундаментальні праці, але розпорошують їх сили, завантажуючи їх організаційними завданнями, різними довідками, не створюють умов для серйозної праці над дослідницькими завданнями, не дбають про згуртування міцних наукових кадрів у певних центрах для створення в них сильних наукових колективів.

Міністерство освіти УРСР досі мало турбувалося про справжній розвиток педагогічної науки в республіці. Воно не цікавилось умовами роботи наукових працівників, не дбало про правильну розстановку кадрів, раціональне використання і реальну допомогу їм.

В Українській РСР наукова робота кафедр майже не підсумовується, а публікація їх продукції не організована.

Навіть видана для працівників шкіл методична література безпосередньо в школи потрапляє в дуже незначній кількості. Література видається надто малими тиражами, бо їх часто визначають люди, які в педагогічних питаннях не розуміються, і дуже шкода, що Міністерство освіти УРСР мириться з таким явищем.

Наукова продукція кафедр педагогіки педагогічних інститутів за 1944–1955 роки, яка визначається кількома томами «Наукових записок», також видається дуже обмеженим тиражем.

Звичайно, кафедри педагогіки і методисти педінститутів могли б при відповідних умовах дати в кілька разів більше, ніж вони фактично дали. Для цього потрібно налагодити чітке планування наукової роботи в педінститутах, організувати систематичний контроль над тим, як виконуються включені до плану роботи, забезпечити всебічне обговорення закінчених праць і просування їх до друку.

У багатьох кафедрах лежать рукописи праць, закінчених або близьких до закінчення, але автори не готують їх до видання, бо друкування таких робіт ніде не планується.

Розгортання наукової роботи в педінститутах значною мірою утруднюється через надто велике завантаження професорсько-викладацького складу навчальною роботою.

Щоб вести наукові дослідження, тривалі спостереження, ставити педагогічні експерименти, потрібно мати час. Але працівники вищих шкіл, які щодня читають лекції або ведуть семінари чи практичні заняття, часто позбавлені такого часу, їм ніколи це робити. У значній мірі саме тому наукова продукція вузівських кафедр вимірюється незначним числом закінчених праць. Міністерства вищої освіти СРСР і УРСР та керівники вищих навчальних закладів не створюють належних умов для розгортання науково-дослідної роботи кафедр.

Велике значення для розвитку педагогічної науки має узагальнення досвіду роботи кращих вчителів і шкіл, яке проводять обласні інститути вдосконалення вчителів. Збірники, що їх видають ці інститути, цінні своїми фактичними даними, а також тим, що вони популяризують достойніших, активізують ініціативу педагогів.

На жаль, матеріали обласних інститутів удосконалення вчителів видаються дуже обмеженими тиражами і часто відомі тільки в межах однієї області. Викликає здивування те, що ці видання не знаходять свого розгляду і на сторінках нашої педагогічної преси. Дуже зрідка згадує про них журнал «Радянська школа» і ще рідше газета «Радянська освіта». Критичні огляди друкованої продукції обласних інститутів удосконалення вчителів у пресі, обговорення її на кафедрах педінститутів та університетів могли б сприяти піднесенню її якості.

Крім дидактичного матеріалу, у збірниках інститутів слід більше вміщувати повідомлень про виховну роботу з учнями. Цікавими були б розповіді про те, як проводяться піонерські збори в загонах різних класів і різних шкіл, як, наприклад, вступ учнів до комсомолу позначається на їх ставленні до завдань навчальної і громадської роботи. Великий інтерес викликало б друкування в обласних збірниках уривків зі щоденників учителів, класних керівників.

Більше треба популяризувати в обласних виданнях досвід шкіл та учителів із політехнічного навчання, із підкресленням його освітніх і виховних результатів.

Хоч інститути вдосконалення вчителів є установами обласного підпорядкування, але це зовсім не означає, що Міністерство освіти не може

активно впливати на зміст їхньої роботи. Відчувається потреба в тому, щоб Міністерство освіти належно спрямовувало інститути на вивчення певних актуальних питань, пропонуючи їм для опрацювання ті або інші завдання і контролюючи їх доброякісне виконання.

Обов'язком міністерства є стимулювати видавничу діяльність інститутів удосконалення вчителів, давати їхнім роботам належну оцінку. Кращі видання обласних інститутів корисно було б обговорювати на засіданнях Колегії міністерства.

Однією з ознак відсутності належного керівництва з боку Міністерства освіти УРСР є його байдужість до такої справи, як джерела педагогічної науки.

Треба, нарешті, зайнятися створенням у республіці централізованого архіву по народній освіті. У 1957 році відзначатимемо 40-річчя, у 1967 р. – 50-річчя радянської влади. Потрібні будуть матеріали з історії школи, дошкільного виховання, педагогічної освіти, професійної освіти в УРСР, а впорядкованого архіву Міністерство освіти не має.

Не можна сказати, що в Міністерстві освіти УРСР, в обласних відділах народної освіти відчуваються особливий інтерес і повага до педагогічної теорії. Якби це було, то влаштовувалися б конференції для обговорення нових книг із педагогіки, психології, методик, важливих статей, надрукованих у педагогічній пресі, для огляду окремих номерів журналів «Sovetskaya pedagogika», «Радянська школа», «Narodnoe obrazovanie», методичних журналів або окремих номерів «Uchitel'skoi gazety» чи «Радянської освіти». Не чути, щоб керівні працівники Міністерства освіти і обласних відділів виступали з лекціями і доповідями на науково-педагогічні теми і тим самим доводили ділом свою повагу до науки, свій глибокий інтерес до неї. Не чути, щоб у Міністерстві освіти і в обласних відділах провадилися наукові наради для обговорення окремих сторін шкільного життя у світлі даних педагогічної і психологічної науки. Тож не дивно, що й керівництво школами будується часто на канцелярсько-бюрократичних основах, на емпіризмі. Так культивується неповага до педагогічної науки.

Ми не хочемо сказати, що не треба піддавати гострій критиці відставання педагогічної науки від життєвих потреб школи, але ця критика повинна виражати прагнення сприяти розвиткові науки.

[...]

Чавдаров С. Х. Невідкладні завдання педагогічної науки / С. Х. Чавдаров, М. М. Грищенко // Рад. шк. – 1956. – № 9. – С. 11–21.

М. Й. Розенберг

Удосконалювати виробниче навчання*

В обговоренні статті «Невідкладні завдання педагогічної науки», яке розгорнулося на сторінках журналу «Радянська школа», правильно висловлюються думки, що виробниче навчання в загальноосвітній школі аж ніяк не можна ототожнювати з навчанням у спеціальних учбових закладах, робота яких спрямована на випуск спеціалістів вузького профілю. Учні класів із виробничим навчанням, поряд із засвоєнням основ наук, оволодівають, за вільним вибором, певною професією, що водночас сприяє розширенню їх політехнічного кругозору.

Перші результати виробничого навчання свідчать про те, що воно при правильній організації відіграє велику роль у політехнічній підготовці школярів. Здебільшого учні успішно набувають знань з основ виробництва, а також умінь і навичок праці в народному господарстві.

Щоправда, у роботі класів із виробничим навчанням є чимало серйозних недоліків. У ряді випадків виробнича підготовка учнів проводиться у відриві від усієї навчально-виховної роботи, не пов'язується з викладанням основ наук; окремі заняття не відповідають дидактичним вимогам щодо пов'язування теоретичного матеріалу з практикою, встановлення систематичності і послідовності в оволодінні виробничими операціями, постановки обліку успішності тощо. Праця школярів на підприємстві іноді носить вузькоремісничий характер і не сприяє розширенню їх політехнічного кругозору. Спостерігаються також випадки, коли учні відразу включаються в роботу, не будучи попередньо обізнані з раціональною послідовністю дій, із властивостями оброблюваних матеріалів і т. д.

Для поліпшення виробничого навчання необхідно в найближчий час, враховуючи досвід передових шкіл, здійснити ряд заходів організаційно-методичного і дидактичного характеру.

У багатьох школах виробниче навчання починається з екскурсії по цехах підприємства, під час якої учні дістають відомості про технологічний процес виготовлення виробів, енергетичну базу та організацію праці. На наступному занятті вони ознайомлюються з робочим місцем і починають вивчати технічні засоби і технологічні операції за певною спеціальністю. При всій цінності така екскурсія через свою поверховість недостатня для

* Автор у контексті радянського педагогічного дискурсу схарактеризував позитивні та негативні тенденції процесу організації виробничого навчання.

створення в учнів глибокого уявлення про галузь виробництва, до якої дане підприємство належить, та про зв'язок її з іншими галузями.

Тільки всебічне ознайомлення з промисловим підприємством може дати учням відомості про фізичні та хімічні властивості сировини, про сучасні засоби визначення їх у лабораторіях, основні процеси перетворення сировини в готові вироби. Під час такого ознайомлення учні мають також можливість вивчати будову і дію окремих агрегатів виробництва, допомагати робітникам у виконанні нескладних операцій тощо.

Отже, доцільно внести в план виробничого навчання вступну тему, у якій було б передбачено всебічне ознайомлення учнів із виробничою діяльністю заводу, МТС чи колгоспу. Для вивчення теми можна відвести перші 1,5–2 місяці навчання чи першу чверть навчального року.

Зрозуміло, що план теми має бути складений відповідно до специфіки роботи підприємства, але в ньому слід обов'язково передбачити такі підтеми, як ознайомлення учнів із сировиною і допоміжними матеріалами, що обробляються на підприємстві, з технологічним процесом, продукцією, основними знаряддями праці, що застосовуються на виробництві (машини, технічні агрегати), енергетичною базою (теплові двигуни, електричні машини, підстанції і станції), із роллю даної галузі виробництва в економіці країни. Лише після засвоєння вступної теми школярі мають вивчати спеціальну технологію і проходити виробничу практику за певною професією.

У деяких школах учні вже на першій стадії навчання здобувають цінні політехнічні знання.

Так, у 90 середній школі м. Києва учні, які оволодівають слюсарно-складальною і фрезерною справою, додатково вивчають інші технологічні процеси виготовлення виробів. Із цією метою організуються спеціальні тематичні екскурсії школярів для ознайомлення з процесами штампування, виготовлення точних деталей і т. д. Учні 70 середньої школи м. Києва, опановуючи спеціальність фрезерувальника, певний час працюють за токарними і свердлильними верстатами, у слюсарних цехах, що дає їм відомості про обробку металів різанням у цілому.

У багатьох школах, де виробниче навчання організоване на базі колгоспів чи радгоспів, учні послідовно ознайомлюються з рільництвом, тваринництвом, механізацією та електрифікацією сільського господарства.

Підвищенню якості виробничого навчання сприятиме також глибше вивчення учнями основ машинознавства і електротехніки. Найдоцільніше вивчати деталі машин, види їх з'єднання, будову і роботу механізмів та машин, водночас ознайомлюючись із застосуванням їх на конкретному

підприємстві. Для того, щоб учні 8 класу легше засвоювали елементи техніки і механіки, треба насамперед викладати їм відповідний розділ курсу фізики. У проєкті програм із ряду спеціальностей передбачено вивчення деталей машин і дії окремих механізмів на базі відомих школярам матеріалів із фізики. Подібним чином необхідно побудувати вивчення основ машинознавства в програмах з усіх спеціальностей.

Для закріплення теоретичного матеріалу слід проводити практичні роботи по розбиранню і складанню різбових, шпонкових, клинових, заклепочних з'єднань, окремих механізмів верстатів, автомашин і тракторів. Ці роботи треба виконувати з визначенням профілю, діаметра і кроку різі, із складанням переліку деталей та кінематичної схеми механізмів.

Недоцільним є вилучення з програм по вивченню деяких спеціальностей основ електротехніки, які обов'язково повинні знати всі учні класів із виробничим навчанням. Ті школярі, які опановують будівельні, текстильні та інші спеціальності, не зв'язані із застосуванням електротехніки, мають проходити загальний практикум із цього предмета в 10 класі.

Вивчаючи основи електротехніки, учні повинні набувати умінь і навичок електричних вимірювань, ознайомлюватися з будовою різних електричних машин, із деякими електронними приладами, із засобами складання певних електричних схем.

За останній час на виробництві набуває значного поширення застосування електроінструментів при виконанні багатьох операцій. У деревообробній справі використовуються круглі і стрічкові електропилки, електрорубанки, електрофрезери, у слюсарній справі – пневматичні молотки, електрогайковерти і т. д. Ознайомлення учнів із цими інструментами має стати складовою частиною курсу електротехніки в класах із виробничим навчанням.

Необхідно також встановити тісний зв'язок між уроками теоретичного курсу і практичними заняттями в процесі виробничого навчання, що здійснюється, як відомо, під керівництвом кількох осіб (викладача теоретичного курсу, керівника виробничої практики, майстрів-інструкторів). Як свідчить досвід, відсутність такого зв'язку негативно відбивається на рівні підготовки школярів, дезорієнтує їх у виборі методів праці. Так, учитель і майстер встановлюють різну послідовність певних виробничих дій. Швидкість різання на фрезерному верстаті викладач спецтехнології рекомендує знаходити за довідником. На виробництві ж майстер, буває, радить учням іншу послідовність: емпірично встановити відповідний режим роботи верстата і за номограмою «Залежність швидкості різання від числа обертів і діаметра фрези» – швидкість різання. Навіть у користуванні

термінологією мають місце розходження. Деталь, яку викладач спецтехнології називає «круглою плашкою», майстри відповідно іменують «леркою».

З метою узгодження теоретичного і практичного навчання в деяких школах ввели додаткову форму занять – урок по вивченню виробничих операцій. Наприклад, після вивчення теми «Обпилювання» із спецтехнології, з якої учні дізнаються про суть операції і різні види напилків, проводиться урок на цю ж саму тему з використанням відповідно обладнаного робочого місця для викладача. На початку уроку перевіряється ступінь засвоєння школярами теоретичного матеріалу, після чого послідовно демонструються прийоми роботи. Викладач показує: як вибирати потрібну довжину напилка (залежно від довжини оброблюваного виробу); хватку його; роботу рук при переміщенні напилка; положення корпусу і ніг робітника; темп роботи; напрямок обпилювання і засоби чистової обробки поверхні деталі.

При демонструванні операцій у деяких школах дотримуються послідовності, що рекомендована в посібниках із методики виробничого навчання, а саме: показ відповідної виробничої операції в робочому темпі, показ її в уповільненому темпі із зупинками рухів у потрібний момент (наприклад, верхнє положення молотка при рубанні зубилом), повторення особливо важливих і складних елементів, повторна демонстрація цієї операції в робочому темпі.

В успішному проведенні цього уроку значну роль відіграє попередня обізнаність учнів із теоретичним матеріалом. Проте, на жаль, уроки з теоретичного курсу здебільшого проводяться на низькому рівні, за шаблоном. Слабо застосовується унаочнення викладеного матеріалу, не ілюструється будова і призначення окремих деталей інструментів, майже зовсім не практикується самостійна робота учнів на уроках (розв'язування задач технологічного змісту, виконання лабораторних робіт та ін.) тощо.

Такий стан створився внаслідок недостатньої педагогічної підготовки багатьох інженерно-технічних працівників, залучених до керівництва виробничим навчанням у школі.

У практиці ж роботи передових викладачів теоретичного курсу вже тепер можна спостерігати вдалі форми і зразки унаочнення під час пояснення окремих понять, величин і виробничих процесів. Найбільш поширеними видами унаочнення є демонстрування деталей чи приладів у натурі або в збільшеному вигляді, ілюстрація теоретичного матеріалу за допомогою спеціально виготовлених схем, плакатів, рисунків, а також із застосуванням діапозитивів, кінофільмів; користування роздатковим матеріалом. Є випадки комбінування цих видів у певній послідовності.

Учитель повинен завжди мати під руками інструменти, що використовуються при операціях, про яких буде мова на уроках. Неправильно, коли вчитель малює на дошці різноманітні інструменти, деталі токарного верстата і тільки цим унаочнює педагогічний процес. Адже показ інструментів і деталей у натурі та додаткова ілюстрація малюнком на дошці дають зовсім інший ефект. Для пояснення окремих деталей не досить мати їх у натурі. Іноді потрібна ще і модель збільшеного формату. Наприклад, для пояснення будови різця не можна обмежитись плакатом або схемою, де кути видно по січній площині, бо учням окремі деталі будуть зовсім не зрозумілими. Якщо ж виготовити модель різця у збільшеному вигляді, зробивши площину і поверхню різання з дикту, кути закрити різнокольоровими вставками і продемонструвати цю модель, показавши на ній грані, кути, ріжучі кромки, а потім запропонувати учням зробити це ж саме на розданих їм різцях, то матеріал засвоюється значно краще.

Ще зовсім не достатньо використовується в практиці викладання спецтехнології і такий важливий вид унаочнення, як демонстраційний експеримент. Демонстрування окремих виробничих процесів або засобів дослідження властивостей матеріалів на підприємстві не можуть замінити класного експерименту. Розглянемо деякі приклади такого експерименту на уроках теоретичного курсу.

Вивчаючи механічні властивості металів, учні ознайомлюються з засобами визначення твердості, що застосовуються в заводських лабораторіях (спосіб Брінеля, спосіб Шора та ін.). Спосіб Шора, який ґрунтується на визначенні висоти підскакування стальної кульки, кинутої на поверхню випробовуваного матеріалу, можна демонструвати таким способом.

Хімічну бюретку з обрізаним нижнім кінцем або скляну трубку діаметром близько 1 см із паперовою шкалою прикріплюють вертикально до штатива. Поклавши під нижній отвір трубки випробовуваний масивний зразок металу, через верхній її отвір кидають стальну кульку від підшипника діаметром у кілька міліметрів і визначають висоту її підскоку. Після цього під нижній отвір трубки кладуть другий зразок металу (наприклад, незагартований) і знову кидають кульку. Випробовування проводяться із зразками зчищеної сталі та з покритими окалиною. Кульки перших зразків підскакуватимуть вище, значить вони твердіші.

Принцип індукційної дефектоскопії, який тепер дедалі більше застосовується на виробництві, демонструється за допомогою моделі, що складається з двох котушок із намотаним дротом. Перша котушка має 500 витків ізольованого дроту ПЕ-0,3, а друга – стільки ж витків дроту

ПЕ-0,1. Обмотку першої котушки сполучають з акумулятором, а другої – із гальванометром. У першу котушку повільно починають вводити випробовуваний стержень, у якому є захований дефект (наприклад, виріз, що змінює величину поперечного перерізу). Коли те місце стержня, де є дефект, потрапляє в середину першої котушки, у другій котушці змінюється індукційний струм, про що свідчить відхилення стрілки гальванометра.

Подібні демонстрації слід проводити на уроках спецтехнології з усіх профілів виробничого навчання.

Учні мають також набувати навичок і умінь розв'язувати задачі виробничого характеру і робити відповідні розрахунки, складати ескізи, схеми, різні зразки технічної документації, визначати ряд механічних, фізичних і хімічних властивостей оброблюваних матеріалів, використовувати засоби розбирання і складання різних механізмів, визначення основних їх складових частин і специфікації, виконувати окремі виробничі операції, застосовуючи для цього найбільш раціональні інструменти і послідовність дій, а також – уміння керувати технологічним процесом. Набуття учнями цих умінь і навичок забезпечується відповідними дидактичними засобами в процесі викладання курсу спецтехнології, при розв'язуванні задач і виконанні лабораторних робіт, на практичних заняттях у навчальних майстернях та на виробництві.

Спинимось на задачах технологічного характеру. Розв'язування цих задач повинно допомогти школярам у закріпленні знань про різноманітні виробничі розрахунки, навчити їх застосовувати формули конкретних технологічних процесів. При складанні тематики цих задач слід використати приклади з досвіду праці учнів у навчальних майстернях і цехах. Учні, що вивчають слюсарну справу, мають розв'язувати задачі такого типу: «Знаючи, що висота H головки болта дорівнює $0,7 d$ мм, де d – зовнішній діаметр різі болта (в мм), визначити висоту головок болтів, що мають різь таких розмірів: М24, М27, М36».

Після вивчення певного розділу спецтехнології для глибшого зрозуміння учнями технологічного процесу варто практикувати розв'язування комплексних задач. Так, при встановленні електричного двигуна на чавунну плиту слід застосувати сталеві шпильки. Якщо значення різі останніх і товщина лапи двигуна відомі, треба розрахувати: загальну довжину шпильок і їхньої посадочної частини, відстань від стяжного кінця шпильки до центра контрольного отвору, діаметр свердла для нарізування різі в отворах під шпильками, довжину нарізуваної частини отворів і глибину свердління під шпильки в плиті.

Щоб забезпечити знання учнями цих відомостей, викладач спецтехнології розв'язує з ними менш складні комплексні задачі.

При виконанні лабораторних робіт учні вчать досліджувати властивості матеріалів, що оброблюються на виробництві, готових виробів, контролювати правильність з'єднань деталей механізмів і машин, складати такі з'єднання, користуватися основними вимірювальними інструментами тощо.

Ці роботи бажано проводити вже на початку вивчення курсу спецтехнології. Після ознайомлення учнів із конструкцією вимірювальних інструментів та з принципом їхньої дії школярі повинні визначати дані окремих виробів, а також сировини.

Особливу цінність мають лабораторні роботи по вивченню засобів використання механізованого інструменту. По слюсарних спеціальностях такі роботи проводяться із застосуванням електрогайковерта, електрошпильковерта, торцевого ключа з магазином для закручення гайок, а по спеціальностях деревообробної справи – із застосуванням електрорубанків, електродовбальників, електропиліт і т. д.

Найраціональнішою формою організації цих робіт є фронтальна. Однак при відсутності потрібного обладнання вони можуть здійснюватися у вигляді практикуму.

Для проведення лабораторних робіт учні повинні мати відповідні інструкції (тему і зміст завдання, вказівки щодо послідовності виконання і оформлення результатів його). Для того, щоб учні строго дотримувались певної послідовності операцій, засобів виконання їх і правильного вибору інструментів при розбиранні і складанні механізмів та деяких машин, до інструкції треба додавати спеціальну монтажну картку.

Велике значення для підвищення якості виробничого навчання має тісний зв'язок між викладанням загальноосвітніх предметів і спеціальних дисциплін. Так, на уроках із відповідних загальноосвітніх предметів слід використовувати технічні ілюстрації з певної спеціальності для практичного обґрунтування законів і положень науки. На заняттях із спецтехнології треба обґрунтовувати окремі положення про призначення і засоби застосування знарядь праці, про хід технологічного процесу тощо теоретичним матеріалом, відомим учням із фізики, хімії та інших предметів. Окремі лабораторні роботи з цих предметів, присвячені визначенню властивостей речовини, необхідно практикувати з використанням сировини, готових виробів. Екскурсії на виробництво, що проводяться з програми загальноосвітніх предметів, мають бути відповідно узгоджені з викладанням спецтехнології.

Успіх постановки виробничого навчання значною мірою залежить і від правильної організації практичних занять.

Як відомо, період набування учнями умінь і навичок із певної спеціальності поділяється на дві стадії.

На першій – (8 клас) – школярі ознайомлюються з інструментами праці, вивчають суть окремих операцій, складові елементи і послідовність виконання їх тощо. Цей навчальний процес вимагає кропіткої роботи з учнями, яка не під силу підприємству, що має свої виробничі плани і завдання. Тому найкраще здійснювати його в майстернях школи, ремісничих училищ, училищ механізації сільського господарства, а також на вільних ділянках підприємств і МТС.

Важливу роль у цьому навчальному процесі відіграє створення спеціальних кабінетів, у яких повинні бути необхідні наочні посібники, прилади та інструменти з певної спеціальності. Так, у кабінеті, у якому учні оволодіватимуть слюсарними операціями, необхідно мати токарний і стругальний верстати, вузли коробки швидкостей, подачі і механізму передачі рухів, ручні преси, слюсарний верстат, підймальний стіл, свердла, мітчики, фрези, вимірвальні прилади, металічний стелаж, плакати до різних тем програми (видання «Трудрезерввидаву») і таблиці різі, допусків, посадок та режимів роботи, «зразки» браку виробів з анотаціями (вид і причини браку). У кабінеті також повинно бути добре обладнане робоче місце слюсаря, яке використовуватиметься для демонстрації вправ і перевірки знань учнів при індивідуальному опитуванні.

Деякі школи (наприклад, 36 середня школа м. Харкова, 4 середня школа м. Вінниці) з успіхом використовують власну матеріально-технічну базу для вироблення в учнів навичок і умінь виконання основних операцій з обраних спеціальностей.

Досвід показує, що ці заняття доцільно проводити не протягом чотирьох годин, як звичайно, а двох (на тиждень).

На другій стадії навчання (9 клас) учні набувають умінь і навичок виконання вивчених операцій за певним технологічним процесом. Для цього навчального процесу краще застосовувати бригадний метод. Учням виділяють робочі місця, і кожна бригада, під керівництвом кваліфікованого майстра, навчається виконувати завдання комплексного характеру.

При організації практичних занять такого роду дуже важливе значення має інструктаж майстра – керівника виробничого навчання. Він не повинен обмежуватись лише вступним інструктажем, а має безперервно обходити робочі місця, ставити учням запитання, щоб з'ясувати, наскільки свідомо

вони виконують операції, виявити раціональну послідовність дій, контролювати якість роботи, відповідність дозволеним допускам і т. д.

Керівник виробничого навчання, спостерігаючи роботу учнів, помічає недоліки в ній і потім на спеціальному занятті зі своєю групою аналізує їх і визначає засоби їх ліквідації. Проводити практичне заняття на підприємстві слід протягом трьох годин щотижня.

Лише після тривалої праці такого характеру школярі мають виконувати виробничі завдання підприємства.

Заслуговує на увагу питання щодо впорядкування системи обліку успішності з виробничого навчання. Облік успішності треба проводити як з теоретичного курсу, так і з практичних занять. На уроках із теоретичного курсу форма обліку така ж, як і з загальноосвітніх предметів: усне опитування, контрольні роботи. Навички і уміння учнів оцінюються за результатами їх праці (якість виготовлених виробів, уміння свідомо виконувати певні операції). Отже, учні матимуть по дві оцінки (за п'ятибальною системою): з курсу спецтехнології і з виробничої практики. Річні оцінки у 8 і 9 класах виводяться за матеріалами поточного обліку теоретичного курсу і за підсумками літньої виробничої практики.

У 10 класі мають бути організовані іспити з виробничого навчання (обов'язково – до екзаменів на атестат зрілості), на яких учні, відповідно до якості засвоєння ними теоретичного курсу і набуття трудових умінь і навичок, атестуватимуться за певними розрядами тієї чи іншої спеціальності і одержуватимуть посвідчення (чи довідку про проходження курсу виробничого навчання).

У кінці 1955/1956 навчального року такий екзамен був організований, наприклад, для випускників 129 середньої школи м. Києва, що проходили курс виробничого навчання на базі Дарницького шовкового комбінату. Усі випускники цієї школи були атестовані за певними розрядами і одержали відповідне посвідчення.

Передовий досвід виробничого навчання має стати надбанням усіх шкіл, де запроваджена ця важлива форма здійснення завдань політехнічної підготовки учнів.

Це сприятиме дальшому розвитку політехнізації школи, вихованню дітей і молоді, здатних взяти активну безпосередню участь у продуктивній праці в нашій соціалістичній промисловості і сільському господарстві.

Розенберг М. Й. Удосконалювати виробниче навчання / М. Й. Розенберг // Рад. шк. – 1957. – № 3. – С. 21–27.

За творче опрацювання проблем педагогічної науки*

У статті «Невідкладні завдання педагогічної науки» («Радянська школа», № 9, 1956) ми порушили окремі питання педагогічної науки, від успішного розв'язання яких значною мірою залежатиме вирішення завдань, поставлених XX з'їздом КПРС перед радянською школою. В обговоренні нашої статті, організованому редакцією журналу «Радянська школа», взяли участь керівники і учителі шкіл, працівники кафедр педагогіки і психології вищих педагогічних закладів, науково-дослідних інститутів республіки.

Учасники обговорення погоджуються із значною частиною висунутих у статті тверджень. Так, учителі М. М. Хвиль і К. О. Ходосов (2 середня школа м. Хорола, Полтавської області) приєднуються до думки, що педагогічна наука не знайшла ще належної поваги і визнання в школах. Вони вказують, що й досі не організовано широкого та серйозного обговорення стану педагогічної науки в республіці, корінних проблем дальшого її розвитку.

Більшість авторів у своїх статтях підкреслюють необхідність удосконалення навчальних планів і програм нашої школи, насамперед із тих предметів, які найбільше зв'язані із здійсненням політехнічного навчання.

Не викликало заперечень висловлене нами побажання, щоб педагогічна наука зайнялася з'ясуванням, розкриттям змісту поняття «загальна освіта».

Знайшла підтримку пропозиція про необхідність рішучого поліпшення підготовки педагогічних кадрів. Справедливо Ф. Л. Гольдін пише, що досі незадовільно поставлене викладання курсів методик у педагогічних інститутах і особливо в університетах. Факти свідчать, що іноді за викладання методик беруться особи, які навіть ніколи не працювали в школі. Дивно, як це дозволяє Міністерство освіти.

Очевидно, мають рацію ті, хто відстоює необхідність збереження початкової школи. Справді, у малонаселених пунктах створювати 7-річні школи ще певний час буде недоцільно.

З другого боку, не можна не заперечити учителеві І. Л. Олексенку (див. № 7 журналу за 1957 р.), який пропонує взагалі ліквідувати 7-річні школи і мати 5-річні початкові й окремі теж 5-річні середні школи без початкових класів. «В кожному районі краще і легше... забезпечити всім необхідним, в

* Автори підбили підсумки 15-місячної дискусії про перебудову школи та визначили її перспективні ідеї; критично узагальнили погляди педагогічної громадськості. Висловлені міркування свідчать про прагнення науковців переосмислити процесуальні й змістові засади реформи школи на наукових засадах. Відповідно до радянських традицій стаття містить комуністичні ідеологеми. Текст подано в скороченому вигляді.

тому числі і гуртожитками, 6–8 середніх шкіл із паралельними класами, ніж 20–25 семирічок», – пише автор. Якщо керуватися фінансово-матеріальними міркуваннями, то треба детально вивчити, що вигідніше й зручніше. Але брати до уваги виключно тільки фінансово-матеріальні інтереси і забувати про інші – не слід. Школа у нас не тільки дитячий навчальний заклад, вона разом із цим є вогнище соціалістичної культури. Зосередивши основну масу вчителів у 6–8 селах району, ми позбавимо багато інших населених пунктів культурних сил, здатних допомагати колгоспам, колгоспним клубам, сприяти розвитку різних форм самодіяльності молоді, провадити науково-атеїстичну пропаганду тощо. Наша школа найдемократичніша у світі, а найважливішою ознакою справжньої демократичності школи є близькість її до населення, до батьків. Централізація середньої освіти означатиме віддалення середніх шкіл від батьківської громадськості, певне обмеження взаємозв'язків між ними.

Найбільша увага у виступах на нашу статтю була привернута до питання про виробниче навчання.

Майже всі учасники обговорення згодні з тим, що виробнича підготовка учнів у середній школі не тільки не стоїть в якійсь суперечності з розгортанням політехнічного навчання, а, навпаки, є складовою частиною останнього. Набуваючи певних виробничих умінь, учнівська молодь стає більш підготовленою до того, щоб швидше й успішніше опанувувати інші види трудової діяльності.

Дехто, зокрема психолог Є. І. Легков, побоюється, щоб запровадження в школах виробничого навчання не перетворило школу загальноосвітню в професійну. Таке побоювання безпідставне: загальноосвітній характер середньої школи забезпечується її програмами, всім змістом і організацією навчання в ній, методами викладання. Загальноосвітня підготовка не приноситься в жертву трудовій підготовці учнів. Обсяг знань із гуманітарних наук, встановлюваний програмами середньої школи, залишається досить широким, значно ширшим, ніж це було в дореволюційній школі Росії, а щодо знань із фізики, біології, хімії та математики, то учні радянської школи дістануть їх у набагато більшому обсязі. До того ж ці знання мають незрівнянно вищу якість, бо вони відповідають рівню розвитку наук про природу і не перебувають у розбіжності з висновками сучасної науки, як це мало місце в школах до 1917 р. і що властиво школам сучасних капіталістичних країн.

Виробниче навчання, твердить Є. І. Легков, призводить до однобічності в підготовці молоді до трудової діяльності. Це не так. При правильній організації виробничого навчання однобічність його унеможливується вже

тим, що викладання основ наук у школах пов'язується з виробничою діяльністю народу в усіх її видах, тим, що теоретичні знання з фізики, хімії, біології, математики, географії засвоюються учнями в їх застосуванні до техніки. По-друге, однобічність неможлива тому, що робота учнів у майстернях (5–7 класи) дає їм належне коло практичних умінь із різних галузей праці і водночас цим самим допомагає їм використовувати набуті трудові вміння для глибшого засвоєння фізики, хімії, біології та інших предметів. По-третє, безпосереднє виробниче навчання, здійснюване в ряді шкіл, реалізується на політехнічній основі. Знайомлячи учнів із тим або іншим виробництвом у цілому, даючи їм орієнтацію в специфіці не тільки одного окремо взятого виробництва, а й найважливіших виробництв взагалі, виробниче навчання забезпечує певну підготовку для роботи в різних галузях народного господарства.

У середній школі виробниче навчання може мати різноманітні форми. Їх ефективність перевіряється досвідом, практикою. Педагогічна наука має глибоко вивчити досвід роботи шкіл, на основі спеціальних експериментальних досліджень виробити науково-обґрунтовані пропозиції в цій справі. Але вже тепер немає сумніву, що в практиці виробничого навчання, запровадженого в школах УРСР, багато є позитивного. Невипадково цей досвід активно переймають школи інших братніх республік. Тому спроби декого знецінити велику творчу працю шкіл УРСР треба рішуче засудити.

У процесі обговорення нашої статті висувалася думка (О. М. Русько і А. С. Бугай), що виробниче навчання саме не вичерпує повністю завдання політехнізації. Справді, було б помилкою вважати, що досить відрядити учнів на виробництво і заспокоїтися, гадаючи, ніби більше нічого не треба робити в інтересах політехнічного розвитку радянської молоді. Необхідно ще багато працювати над тим, щоб викладання основ наук, насамперед фізики, хімії, біології, математики, географії, здійснювалося на основі поєднання теорії з практикою, з технікою. Потрібно запровадити в шкільну практику систему раціонально організованих виробничих екскурсій, лабораторно-практичних занять, ширше використовувати кіно для ознайомлення учнів із досягненнями техніки, активніше створювати для дітей різного віку художню і науково-популярну літературу, яка розвивала б інтерес до техніки, пропагувала технічні й агробіологічні знання та ін. Потрібно і практику виробничого навчання будувати так, щоб фізична праця учнів не відривалася від праці розумової, щоб організація виробничого навчання відповідала навчально-виховним цілям школи.

Деякі противники виробничого навчання учнів загальноосвітньої школи, визнаючи життєву необхідність трудової підготовки молоді, висловлюються за те, щоб давати її вже після закінчення школи. Але трудове виховання підростаючого покоління не можна відкладати до того часу, коли учні стануть юнаками. [...] Справа полягає не тільки в тому, щоб залучити до виробничої праці учнів 8–10 класів, а в тому, щоб і в молодших, і в середніх класах, у всій школі в цілому фізична праця стала органічною частиною навчання і виховання дітей.

Це – велика проблема, над розв’язанням якої треба серйозно працювати і педагогам, і психологам, і фізіологам, і представникам технічних та сільськогосподарських наук, проблема, яку важко розв’язати, не вивчаючи практичного педагогічного досвіду, пропозицій учителів і взагалі тих, що безпосередньо працюють із дітьми.

Тому Міністерство освіти УРСР повинно організувати працівників педагогічної науки республіки на глибоке вивчення проблеми політехнічного навчання в цілому і виробничого навчання зокрема. Потрібний єдиний план, у реалізації якого мають взяти участь республіканські наукові заклади Міністерства, кафедри вищих шкіл, обласні інститути вдосконалення кваліфікації вчителів та окремі школи. Досвід шкіл УРСР слід збагачувати досвідом шкіл РРФСР та інших союзних республік. Необхідно глибоко працювати над створенням матеріально-технічної бази для політехнічного навчання, для широкого втілення фізичної праці в життя дітей. [...] Здійснення цього завдання в повному обсязі – справа майбутнього.

Бурхливий розвиток нашої економіки і культури ставить свої вимоги і до організації народної освіти. Дедалі більше лунає голосів про потребу переглянути всю систему шкільної освіти в СРСР у цілому, враховуючи перспективи розвитку радянської економіки, її вимоги до підготовки кадрів для різних сфер соціалістичного виробництва. Існуюча система загальноосвітньої школи вже відстає від вимог життя. Більш того, вона мало враховує і те, що трудові прагнення підлітків та юнаків цілком природно диференціюються і повинні диференціюватися. Вже у підлітків 12–13 років часто намічаються відмінності в пізнавальних інтересах і в трудових настановах, але це ніяк не враховується діючими навчальними планами і програмами.

У зв’язку з цим серед невідкладних завдань, над якими треба всебічно попрацювати, ми назвали також питання про вдосконалення радянської освітньої системи, зокрема висунули пропозицію про збільшення тривалості навчання в загальноосвітній школі до 11 років та запровадження в середній школі фурацій.

Не згодними з нашими міркуваннями виявилися кандидати педагогічних наук О. М. Русько та А. С. Бугай. В їх статті «Назрілі питання педагогічної теорії і практики» («Радянська школа», № 4, 1957 р.) заперечується, зокрема, доцільність запровадження різних фуркацій у середній школі. Нам здається, що своє заперечення проти фуркацій наші опоненти обґрунтували непереконливо, і залишаємось при своїй думці. В усякому разі це питання варте того, щоб його ширше обговорити не тільки в пресі, а й безпосередньо в шкільних учительських колективах.

Тим більше варте наукового дослідження питання про вдосконалення нашої освітньої системи взагалі. При розв'язанні його необхідно взяти до уваги міркування працівників планових органів, економістів, діячів науки і культури та педагогів-практиків. Тільки всебічний аналіз усіх факторів може дати надійну основу для вироблення дійсно наукових, життям обґрунтованих принципів побудови досконалішої системи народної освіти. Провідна роль у цій надзвичайно відповідальній роботі має належати науково-педагогічним інституціям: опрацювання пропозицій щодо раціоналізації системи освіти в СРСР є невідкладним завданням педагогічної науки.

Ми не можемо погодитись із думкою О. М. Руська та А. С. Бугая про те, що при розв'язанні вказаної проблеми треба виходити з презумпції, ніби 10-річна тривалість навчання має бути непорушною. Якщо ставиться проблема освітньої системи на дослідження, то тільки в результаті цього дослідження стане ясным – 10-річною, 11-річною чи, може, 12-річною повинна бути середня школа. Сподівання наших опонентів на те, що країни народної демократії за прикладом СРСР теж перейдуть на десятирічну середню освіту, нереальні. Адже в Народній Республіці Болгарії нині запроваджується 12-річна загальна освіта замість 11-річної. Така ж тенденція намічається в Польській Народній Республіці. Невже не ясно, що наші школярі до краю перевантажені, що протягом 10 років важко забезпечити достатній рівень загальноосвітніх знань учнів і задовільно підготувати їх до трудової діяльності.

Проти запровадження 11-річного навчання висловився також учитель І. Л. Олексенко. Він вимагає ліквідувати перевантаження учнів і в той же час пропонує збільшити сітку навчальних годин, запровадити в навчальні плани шкіл додаткові предмети – геологію з мінералогією, педагогіку, співи й музику, збільшити кількість уроків із фізичного виховання і малювання в 1 класі. За рахунок чого це все слід зробити – наш опонент не вказує. Недостатньо вмотивовані також міркування автора про скорочення кількості уроків на викладання української мови й літератури, історії на користь арифметики, географії тощо.

І. Л. Олексенко вважає доцільним створити при школах підготовчі класи з тим, щоб у цих класах діти навчалися читати, писати і лічити в межах першого десятка. Це було б корисно, але здійснення такого заходу вимагатиме солідної тривалої підготовки.

Побіжно вкажемо, що з усіх учасників дискусії тільки один І. Л. Олексенко висловився проти створення шкільних майстерень. Він чомусь вважає, що наявність навчальних майстерень перетворює школи в цехи підприємств (!). Виробничої практики учнів на заводах, у МТС, радгоспах і колгоспах, на його думку, цілком досить, і потреби навчати школярів у спеціальних майстернях немає. Безпідставність таких суджень очевидна. Добре обладнані шкільні майстерні – дуже цінне джерело для планомірного виховання в учнів навичок праці, для розвитку в школі трудової, технічної самодіяльності, для конструювання силами учнів потрібних наочних приладів тощо. Заняття в шкільних майстернях дають учням необхідну трудову підготовку для наступної праці у виробничих умовах. Справа полягає в тому, щоб робота учнів у майстернях була поставлена як слід, відповідно до вимог педагогіки, з одного боку, і техніки, з другого.

У процесі навчання і виховання здійснюється, повинен здійснюватися всебічний розвиток дітей – фізичний, інтелектуальний, моральний, естетичний. Цей розвиток твориться найкращим чином тільки при раціональній організації навчально-виховного процесу.

Звичайно, основою всебічного розвитку є знання. Наша педагогіка рішуче відкидає теорію формальної освіти, за якою основним завданням проголошується розумовий розвиток безвідносно до знань, до матеріалу, на якому цей розвиток здійснюється. У деяких статтях, що зачіпають питання про зв'язок між навчанням і вихованням, з одного боку, і розвитком, з другого, проглядає тенденція до формалістичного трактування проблеми розвитку. Формалістично трактували це питання горезвісні педологи, які відривали розвиток від знань. Вони вважали, що знання – це сфера педагогіки, а розвиток – педології.

Правильно те, що не всякі знання забезпечують справжній розвиток дітей. Щоб знання сприяли всебічному розвитку дітей, потрібна розумова активність учнів, не тільки свідоме сприймання відомостей, а й осмислення їх, емоційне ставлення до них. Та й цього не досить. Потрібна ще практика в умілому застосуванні набутих знань, потрібна активна діяльність і не тільки інтелектуальна, а й трудова. [...]

Саме тільки шкільне навчання не може забезпечити завдань всебічного розвитку дітей. Без учнівської самодіяльності, без громадської активності їх,

індивідуальної і колективної, без практики в різних видах фізичної праці дуже важко виховати справді всебічно розвинену молодь.

Ніяк не можна зводити проблему розвитку дитячої особистості виключно до формування в учнів логічних здібностей, до засвоєння ними логічних операцій, хоч це дуже важливо. Не можна забувати того, що правильний розвиток неодмінно повинен мати своїм результатом науково-матеріалістичний світогляд, здатність діяти в дусі цього світогляду, готовність і вміння бути активним учасником комуністичного будівництва. Тому, трактуючи проблему розвитку, треба виходити з того, що він здійснюється в процесі як розумової, так і практичної діяльності дитини. Немає повноцінного розвитку без цільного, науково-матеріалістичного світогляду, без трудової, громадсько-політичної активності. Одна справа розвиток особистості в інтересах буржуазії, зовсім інша – розвиток громадянина комуністичного суспільства.

Обов'язком радянської школи є виховувати в усієї учнівської молоді громадсько-політичну і трудову активність, звичку жити інтересами народу, цікавитися його успіхами в економіці, техніці, в науці, культурі та мистецтві, в побуті.

Отже, всебічний розвиток здійснюється через раціональну організацію навчання, колективного життя і роботи дітей, через раціональну постановку позакласної й позашкільної, піонерської і комсомольської самодіяльності, через залучення всієї маси дітей до активної, ініціативної участі у виробничій, суспільно корисній праці, через привчання дітей до переборення труднощів, через формування в молоді інтересу до знань, до наукових відкриттів, до мистецтва, до життя і праці суспільства.

Ясна річ, що в наукових дослідженнях із педагогіки, психології та методик питання всебічного розвитку дітей мають посісти значно більше місця, ніж це було досі. Зокрема, необхідно передбачити вимоги до всебічного розвитку дітей різного віку в програмах з основ наук, із виховної роботи, в підручниках для учнів і в методичних посібниках для вчителів.

[...]

У практику шкільного викладання треба наполегливіше включати роботу по синтезуванню знань, що їх учні одержують при вивченні основ наук. Досі мало синтезуються знання в межах окремо взятих предметів, ще менше здійснюється синтез для встановлення взаємозв'язку між спорідненими предметами. Навіть теми для письмових творів пропонуються головним чином чисто літературні, які недостатньо стимулюють використання історичних, географічних та інших знань. Дуже рідко практикуються в школах конференції, організовані спільно викладачами

різних предметів, для глибшого опрацювання певних тем, навколо яких поєднуються інтереси кількох наук.

Питання про синтезування знань не досліджується широко в працях із педагогіки, методик і з психології. Цю хибу необхідно в найкоротший строк ліквідувати.

Практика висуває завдання боротьби за дальше поліпшення якості шкільного викладання – удосконалення методів навчання, активізацію навчальної діяльності учнів під час уроку, піднесення ефективності уроку, виховної ролі процесу навчання, виховання в учнів умінь учитися, самостійно працювати та ін.

У статті «Невідкладні завдання педагогічної науки» недостатньо вказувалося на недоліки в науковому дослідженні виховних проблем. За це правильно нас критикує О. І. Борисова (№ 9, 1957 р.).

Досить прочитати програми з курсу педагогіки для університетів, педінститутів і педучилищ, щоб побачити, як слабо розроблена в них навіть проблематика виховної роботи. Зовсім не достатньо, наприклад, представлені в програмах і в підручниках із педагогіки завдання виховання комуністичних взаємин між людьми, соціалістичного гуманізму, колективізму, виховання правдивості, скромності, ввічливості, поваги до людської гідності. Те саме доводиться сказати і про такі важливі вимоги морального виховання, як формування почуття обов'язку, наполегливості, почуття відповідальності, тобто тих моральних рис, що становлять основу особистості радянської людини.

О. І. Борисова називає дві провідні умови, від яких залежить, на її думку, успіх морального виховання: 1) відповідність морального виховання вимогам і завданням невинного розвитку нашого суспільства і 2) відповідність методів морального виховання характерові суспільних взаємин соціалізму. Однак немає рації класти в основу всієї проблеми морального виховання тільки дві вказані О. І. Борисовою умови (чому умови, а не принципи?). Насамперед треба говорити про те, що вся робота по моральному вихованню визначається тією метою, яку до виховання ставить суспільство. [...]

Правильно, що в умовах розвитку нашого суспільства до соціалізму, а далі від соціалізму до комунізму окремі завдання морального виховання виступають із більшою силою, ніж інші, але всі вони підпорядковані загальній меті – вихованню покоління, здатного остаточно встановити комунізм.

Найважливішою передумовою успіху комуністичного морального виховання є насамперед радянський соціально-політичний лад, при якому

«владикою життя стала праця і люди праці – робітники, селяни і народна інтелігенція». Здійснення грандіозного перевороту в суспільному бутті людей потягло за собою «і найглибшу зміну в їх свідомості, моралі, в їх ставленні до суспільства, один до одного».

[...]

Моральне виховання учнів здійснюється в школі в процесі освіти і навчання, пише О. І. Борисова. Твердження це правильне наполовину, бо не тільки освітньо-навчальна робота школи покликана служити знаряддям морального виховання учнів. А виконання піонерських і комсомольських доручень, різні форми позакласної і позашкільної роботи, самостійне читання художньої літератури, суспільно корисна праця, взагалі різноманітна самодіяльність учнів хіба не відіграють своєї серйозної ролі в справі їх морального виховання?

Не можна ставити питання так, ніби, з одного боку, існують уже вироблені суспільні відносини соціалізму, а тому до них треба пристосовувати моральне виховання. Творення соціалістичних суспільних взаємин, яке до того ж являє собою складний і тривалий процес, є тим самим і творенням соціалістичного морального виховання.

Крім того, неправильно пов'язувати з соціалістичними суспільними взаєминами тільки методи морального виховання. Методи, як і зміст морального виховання, зумовлені насамперед метою виховання і вже потім – віком дітей, рівнем педагогічної майстерності вихователів, а також якістю тих ресурсів, які вони мають у своєму розпорядженні для виконання виховних завдань.

У різні періоди, звичайно, особливо наголошуються і різні завдання виховання. У зв'язку з цим є слушним зауваження О. І. Борисової про те, що в нашій педагогіці недостатньо вказується на діалектичність морального виховання. Але в її статті зазначений тезис не знайшов задовільного розв'язання. Не можна погодитися з тим, що тільки висунення лозунга наздогнати і випередити капіталістичні країни в економічному відношенні викликало постановку проблеми трудового виховання. [...]

Сама природа соціалізму, комунізму робить працю найважливішою потребою людини: трудове виховання є однією з умов всебічного, а значить і морального виховання підростаючого покоління. Тому неправомірно виводити потребу трудового виховання тільки із завдання наздогнати та випередити США по виробництву м'яса, молока і масла на душу населення. Праця на благо народу – основа виховання молоді.

Протягом довгого часу в навчальних планах шкіл праця фігурувала як спеціальний предмет. Тільки після 1936–1937 рр. цього предмета не стало.

Але ми не можемо вказати жодної статті, жодної книжки, де б заперечувалася ідея трудового виховання школярів.

Деякі автори заявляють, що, у зв'язку із захопленням справою підготовки учнів середньої школи до вузів, була занедбана справа їх трудового виховання. Це і так, і не так. Країні були потрібні інженери, агрономи, учителі, лікарі, геологи тощо, і школа не могла відмовитися від почесного і першочергового завдання готувати кадри майбутніх студентів. Отже, школа і педагогіка не робили помилки, коли наполегливо працювали над тим, щоб завдання виконати якнайкраще.

Помилка полягала в іншому – у тому, що викладання учням основ наук здійснювалося в певному відриві від трудової діяльності радянських людей, від розвитку техніки, агробіології, від боротьби народу за різке зміцнення наукової і технічної бази промисловості та соціалістичного сільського господарства країни. Помилкою було вилучення з навчальних планів шкіл фізичної праці як навчального предмета, ліквідація шкільних майстерень і усунення з штатів шкіл інструкторів праці.

Треба з жалем констатувати, що ці заходи були проведені наркомосами і фінансовими органами без консультації з педагогами-практиками, з діячами науки. Педагогічна преса не відкрила дискусії з приводу проведення цих заходів, а представники педагогічної науки не виступили, як належало, на захист ідеї трудової підготовки учнів у середній школі. Правда, після XVIII з'їзду КПРС, на якому було визнано серйозною хибою школи те, що вона дає недостатню практичну підготовку своїм випускникам, у педагогічній пресі стали з'являтися статті з цього питання; спеціальні комісії при наркомосах союзних республік взялися за розробку заходів, спрямованих на усунення вказаної XVIII з'їздом партії хиби, але підступний напад гітлерівських банд на нашу країну перервав цю роботу.

Широке залучення дітей до праці, виховання їх у праці і через працю є виключно важливим завданням школи, сім'ї, усього нашого суспільства. У період переходу від соціалізму до комунізму це завдання стає особливо актуальним. Трудове виховання дітей і молоді у своєму значенні – життєвому, психологічному, виховному – нині стає однією з найважливіших умов успішного руху радянського суспільства до комунізму. У педагогічній літературі проблема трудового виховання досі трактується звужено, головню в аспекті практичної підготовки підростаючого покоління до життя. У такому ж плані розв'язується вона і в досвіді шкіл, де наголос ставиться переважно на вироблення в учнів певних трудових умінь та навичок. Але цього не досить.

[...]

Наша молодь часто добре уявляє собі свої права, але гірше розуміє свої обов'язки як громадян країни соціалізму. Звідси виникають і прогалини в її ставленні до праці, до людей, до соціалістичної власності. Педагогічна наука і школа ще недостатньо працюють над тим, щоб учні і особливо випускники шкіл глибоко усвідомили свої громадські обов'язки, щоб вони жили мріями про якнайкраще служіння Батьківщині. Наукове опрацювання цієї групи питань треба вважати невідкладним завданням педагогічної науки.

Останнім часом усе частіше в педагогічній пресі лунають голоси за створення свого роду кодексу моральної і культурної поведінки дітей різного віку.

Визнаючи доречність постановки питання про створення чітких програмних вимог щодо морального виховання учнів на різних вікових ступенях їх розвитку, ми ставимо під сумнів вимогу про запровадження навчального предмета «Основи етики». Досвід французької школи, де запроваджено «Уроки моралі» і створено спеціальні підручники, з цього погляду мало переконливий. В. Г. Белінський був глибоко правий, коли писав, що моральне виховання полягає не в заучуванні правил моралі, а в практичному розвитку в дітей відповідних моральних почуттів. Дуже шкода, що в статтях, присвячених накресленню засад морального виховання, майже забувають про роль почуттів у моральному вихованні і шляхи формування їх.

Безперечно, правильна вимога створювати для дітей книги з питань етики. Така література особливо потрібна для юнацтва. Потрібна вона і для педагогів, ознайомлення яких з основами етики в університетах і педагогічних інститутах майже не передбачено. Ця прогалина мусить привернути до себе увагу і працівників науково-педагогічних закладів, і філософів, і відповідних видавництв. Міністерству освіти УРСР слід виявити ініціативу в організації наукових сил на створення книжок із питань моралі для дітей, юнацтва, педагогів, для всієї читацької громадськості.

Проблеми морального виховання вимагають солідного теоретичного опрацювання та глибокого вивчення педагогами і психологами досвіду, набутого кращими педагогами. Потрібно досліджувати ці питання і теоретично, і експериментально і вивчати досвід виховної роботи в школах, рухаючи, отже, вперед дитячу психологію, теорію навчання і виховання дітей.

У цій статті ми знову підкреслюємо необхідність тісного контакту між педагогікою і психологією.

Проф. Г. С. Костюк, докладно визначаючи завдання психології і психологів у поліпшенні роботи школи (див. № 11 журналу за 1956 рік), теж

вказує на потребу тісного співробітництва психологів, педагогів і методистів у розробці актуальних питань навчання і виховання, на потребу всебічного і ґрунтовного вивчення дітей, їх вікових і індивідуальних особливостей, процесу засвоєння ними знань, умінь і навичок, формування в них моральних та інших якостей. Справді, вивчення дітей є однією з необхідних умов усунення формалізму в навчанні і вихованні, вдосконаленні методів виховного керівництва психічним розвитком підростаючої особистості, піднесення педагогічної майстерності вчителя. Вона дасть можливість розробити питання вікової педагогіки (молодшого, середнього і старшого шкільного віку), зробіть свій вклад у створення марксистської науки про дітей.

Проф. Г. С. Костюк правий, коли звинувачує педагогів у певному нехтуванні психологією. І в дидактичних, і в методичних роботах, і в працях, присвячених виховним питанням, психологічний аналіз, на жаль, часто буває зовсім відсутній. У психологічних працях, навпаки, ігнорується їх педагогічне спрямування. Автори деяких психологічних досліджень ухиляються від педагогічного аналізу здобутих фактів, і тому виконані ними праці наче повисають у повітрі, мало що даючи для педагогічної практики.

Справа полягає в тому, щоб педагоги більше, повніше, всебічніше використовували дані психології у своїх наукових працях, а психологи рішучіше поверталися лицем до школи, щоб вони брали діяльнішу участь в опрацюванні актуальних проблем шкільної практики. Педагогам потрібна допомога з боку психологів, останнім, у свою чергу, потрібна допомога з боку педагогів. Дивно, але факт, що психологи стоять осторонь «Педагогічних читань», які щороку проводяться в УРСР і в яких бере участь велика кількість творчих працівників школи. Варто згадати, що в «Читаннях» 1957 р. взяло участь понад 4 тис. учителів.

Проф. Д. Г. Елькін у статті «Політехнічне навчання і завдання психології» (№ 7, 1957 р.) на передній план висунув вимогу забезпечити засвоєння учнями техніки розумової праці. Психологія, міркує автор, повинна допомогти політехнізації школи по лінії прищеплення учням культури розумової праці. Це дає підставу йому виступити на захист психології як предмета шкільного викладання і вимагати поліпшення психологічної підготовки майбутніх учителів в педінститутах і особливо в університетах.

Треба визнати, що психологічна освіта вчителів недостатня. Не можна визнати нормальним такий стан, коли майбутні викладачі фізики, математики, біології, географії в університетах республіки зовсім не слухають курсу психології, а в педінститутах (крім деяких факультетів)

не викладається ні дитяча психологія, ні педагогічна психологія. Що ж до засвоєння учнями техніки розумової праці в процесі навчання з різних предметів, то цьому питанню варто приділити в журналі окрему статтю.

Д. Г. Елькін висловлюється за утворення спеціальних психологічних лабораторій при тих педвузах, де їх немає. Але ж відсутність їх ніяк не повинна затримувати розгортання психологічних досліджень. Експерименти можна вести не тільки в лабораторних умовах, а й в умовах школи. Адже ще Лазурський підкреслював цінність «природного експерименту». Вивчення досвіду роботи учителів, вихователів дитячих садків, керівників виробничого навчання відкриває широкий простір для збирання фактів, що вимагають глибокого психологічного аналізу.

Слід висловити жаль із приводу того, що в обговоренні питання про невідкладні завдання педагогічної науки фактично не взяли участі викладачі методик. Адже не можна вважати, що в галузі методики мови, літератури, історії, географії, математики, фізики, біології і т. д. немає нерозв'язаних питань або немає потреби по-новому підходити до їх вирішення. Принцип політехнічного навчання ставить свої вимоги до викладання багатьох навчальних предметів. Тому і засоби унаочнення, і вправи, і практичні завдання, і всі взагалі методи навчання набувають своєрідних рис. У досвіді творчої праці передових учителів є багато нового, що треба зробити предметом аналізу, узагальнення, наукового опрацювання.

Цінні матеріали, що їх дають «Педагогічні читання», не використовуються науковими працівниками в галузі окремих методик для глибокого вивчення, для серйозних, всебічно обґрунтованих висновків. Публікація матеріалів «Педагогічних читань» надалі повинна поєднуватись з їх глибоким науковим аналізом, із показом того, чим цінні ті або інші доповіді, що в них варто на особливу увагу, що вимагає критики, спеціально організованої перевірки в досвіді інших педагогів. Описувати передовий досвід, звичайно, потрібно, він повчальний для всіх, але ж від працівників науки вимагається не тільки простий опис фактів, а й доведення того, що ці факти значущі, що описуваний досвід є передовий, у чомусь новаторський.

Факти збирати треба; без цього не може розвиватися наука. Але залишатися на поверхні фактів ученим не годиться: їх обов'язок – заглиблюватися у факти, встановлювати їх закономірності, показувати, чого вчать ті або інші педагогічні факти.

Наступні випуски збірників «Педагогічних читань» повинні містити разом із доповідями кращих педагогів про їх досвід і науково-критичні статті педагогів, особливо методистів, із глибоким аналізом даних практичного досвіду.

Педагоги-методисти повинні активніше братися за розроблення і нових методичних проблем, за експериментування, за організацію широкої перевірки кращого досвіду окремих учителів. І, що особливо важливо, треба не тільки висвітлювати передовий досвід, а й активніше, сміливіше втілювати його в практику, поширювати його, зв'язуючись із школами, учителями безпосередньо або через інститути вдосконалення кваліфікації вчителів.

Взагалі відчувається потреба в наближенні інститутів удосконалення кваліфікації вчителів до науково-дослідних закладів та вузівських кафедр педагогіки і навпаки. Взаємозв'язок між ними відкриває можливості для успішного втілення наукових надбань у навчально-виховну практику і разом із тим збагачує фактичні ресурси, необхідні для узагальнення і аналізу в науково-педагогічних закладах.

Ухилилися від обговорення і наукові працівники спеціальної педагогіки (дефектології). Невже в цій галузі педагогічної науки немає складних питань, над якими треба глибоко працювати? Невже немає проблем, які вимагають таких досліджень, де б брали участь і методисти, і фізіологи, і психологи, і лікарі?

Школи для сліпих, глухонімих, розумово відсталих у нас виконують благородну роботу по вихованню дітей із фізичними вадами. Чимало педагогів, які працюють у закладах цього типу, виявляють багато творчої винахідливості в практиці переборення специфічних дидактичних і виховних труднощів. Вивчення та теоретичне узагальнення творчого досвіду цих педагогів продовжує залишатися головним завданням працівників у сфері спеціальної педагогіки. Поряд із цим відчувається гостра потреба в експериментальному дослідженні таких питань, як програми, методи навчання і виховання в закладах, де виховуються діти з фізичними вадами, вивчення дітей і т. д. Останнього часу працівники в галузі спеціальної педагогіки виявляють мало ініціативи в постановці й розв'язанні важливих питань своєї науки, мало допомагають спеціальним школам, учителям в їх складній і відповідальній роботі.

В обговоренні фактично були залишені без розгляду питання історії нашої науки. Насправді ж в історії педагогіки є чимало нез'ясованого, недостатньо або неправильно висвітлюваного. Про недоліки в галузі історико-педагогічних досліджень неодноразово вказувалося в педагогічній пресі. Особливо заслуговує на увагу з цього погляду стаття проф. В. З. Смирнова «Про стан і завдання історико-педагогічних досліджень», надрукована в журналі «Советская педагогика» № 5 за 1957 р. Тому вкажемо лише на окремі прогалини в дослідженнях розвитку

педагогіки на Україні. Це не означає, звичайно, що науковці республіки не повинні досліджувати і питань загальної історії педагогіки.

Історія становлення й розвитку радянської педагогіки – це насамперед класова, ідейно-політична боротьба між передовими і реакційними, контрреволюційними силами, між матеріалістичними й ідеалістичними теоріями.

Деякі історико-педагогічні факти періоду 1917–1930 рр. і досі не знайшли свого висвітлення та наукової оцінки (наприклад, запровадження в нас комплексної системи; існування у свій час на Україні відмінної від РРФСР освітньої системи тощо). За 40 років існування радянської школи створювалися різні варіанти програм з усіх предметів, підручники. Аналіз цих джерел допоможе повніше висвітлити етапи розвитку педагогічної думки. Журнали «Narodnoe obrazovanie», «Na putyakh k novoi shkole», «Put prosveshcheniya», «Шлях освіти», «Радянська освіта» та інші друкували багато статей, із аналізу яких можна побачити, що нового з'являлося в педагогіці, що з старих ідей продовжувало вперто боротися проти передового, прогресивного, революційного. Але досі ще матеріали педагогічних журналів не стали джерелом глибоких наукових досліджень. Зокрема становило б значний науковий інтерес піддати вивченню в історико-критичному плані статті і взагалі кореспонденції вчителів, щоб дослідити, у якому напрямку працювала їх творча думка, яку роль вона відігравала в розвитку педагогічної теорії і практики. Багато корисного могло б дати вивчення матеріалів «Виробничої думки» – додатка до газети «Народний учитель», молодіжної преси та преси для дітей, що у свій час видавалася в УРСР.

Учасники дискусії цілком правильно торкалися також питань, які привертають увагу до недоліків в організації й керівництві шкільною справою в республіці.

Ми вважаємо цілком доречною критику безтурботного ставлення органів народної освіти до справи формування міцних педагогічних колективів у школах. Доц. М. П. Ніжинський слушно говорить про те, що в нас досі ще має місце плінність педагогічних кадрів. Це явище нестерпне; воно ускладнює створення в школах сталих традицій, унеможливорює наступність, вироблення системи в навчанні і в усій виховній роботі з учнями. Це ж так ясно, так очевидно, що не вимагає великих досліджень. Треба тільки, щоб управління кадрів Міністерства освіти виявило волю до рішучої боротьби з тенденцією обласних і районних відділів народної освіти щороку перекидати вчителів із школи в школу.

О. М. Русько й А. С. Бугай та деякі інші автори наголошували на необхідності поліпшення справи підготовки вчителів у педагогічних інститутах і особливо в університетах. Молоді викладачі фізики, хімії, біології повинні у вузах навчитися володіти відповідними знаряддями праці, успішно вести лабораторно-практичні заняття з учнями, поєднувати своє викладання з практикою, з технікою, із завданнями політехнічного навчання взагалі, а також навчитися вміло виховувати дітей.

Висувалися й інші пропозиції та рекомендації, спрямовані на усунення недоліків в організації та керівництві школами. Можна сподіватися, що Міністерство освіти візьме їх до уваги і вживе необхідних заходів.

Кілька слів у зв'язку із статтею доц. М. П. Ніжинського. Він заперечує той очевидний факт, що культ особи з породженими ним явищами догматизму, цитатництва та ін. був поширений і в галузі педагогічній. Дехто з педагогів, твердить у своїй статті М. П. Ніжинський, ніби були вільні від впливу культу особи. Ці «дехто», за словами автора, керували семінарами вчителів, експериментували, вивчали досвід педагогів тощо. Наче семінари виключають культ особи; можна і семінари будувати на засадах культу особи; можна і експерименти ставити в цьому ж дусі; та й до досвіду можна адресуватися, надихаючись культом особи.

Цей культ завдав значної шкоди і літературі, і мистецтву, і науці. Ми змушені одверто визнати, що у своїх працях теж перебували під впливом культу особи. Якщо зайнятись добором фактів, то легко довести, що данину цьому культові в тій або іншій формі віддали і педагоги, і психологи, і методисти. Наприклад, статті, присвячені виховним проблемам, насичувалися цитатами певного роду, які часто служили засновком для вирішення всього питання і виключали потребу наукового аналізу його.

Однак догматизм, начотництво не переборені й досі. У роботах із дидактики, із методик можна знайти не мало рекомендацій, які майже не мотивуються ні теоретично, ні практичним досвідом. А це не що інше як догматизм. Подібне зустрічається і в працях із виховних питань, де обґрунтування певних тверджень зводиться до посилання на авторитети. Чимало статей на дидактичну чи виховну тему свої положення формулює термінами «треба», «повинні» і т. д. без розкриття того, з яких мотивів пропоновані рекомендації впливають. Взагалі, дуже часто поради вчителям, вихователям дитячих садків і дитячих будинків у нашій педагогічній літературі, в посібниках із методик подаються як канонізовані вимоги, без всебічного обґрунтування. Догматизм породжується значною мірою і недостатнім вивченням педагогами і методистами психології дитини. Тому

переборення такої «бездітності» сприятиме дальшому розвитку педагогічної теорії.

Догматизм живе і в шкільній практиці. Газета «Закарпатська правда» від 1 вересня 1957 року розповідає про такий вартий уваги факт: в одній школі педагог запитав учнів 9-го класу, чи є серед них віруючі; коли один з учнів признався, що він належить до числа віруючих, педагог обмежився оціночною кваліфікацією учня, назвавши його відсталим. Педагог ухилився від бесіди з учнями, від з'ясування суті релігії, від здійснення планомірного впливу на них із боку всіх педагогів, а вдався до заходу зовсім не педагогічного. Оцінка учня як відсталого не могла звучати переконливою, як вияв уважного, обережного ставлення педагога до особистості учня і швидше викликала в нього реакцію, протилежну тій, на яку сподівався вихователь.

На жаль, подібні зразки догматичного підходу до справи зустрічаються в педагогічній практиці не так уже рідко. Зловживання наказами, замість роз'яснювальної роботи, – явище поширене в ставленні до учнів і в досвіді керівництва колективами учнів та вчителів.

Отже, елементи догматизму слід викорінювати і в теоретичних працях з педагогіки, і в практиці інспектування шкіл, і в методичній роботі, здійснюваній у школах, і в практиці шкільного викладання та виховання.

Важливим завданням педагогічної науки є глибоке опрацювання питань роботи з піонерами. [...]

Дискусія, яка розгорнулася на сторінках журналу «Радянська школа», мала своєю метою привернути увагу педагогічної громадськості до тих завдань, які вимагають від діячів педагогічної науки і педагогів-практиків наполегливої теоретичної роботи, глибоких наукових досліджень, організації ґрунтовно підготовлених експериментів, планомірного вивчення дійсно передового педагогічного досвіду, ширшого залучення до активної участі в цьому безпосередніх творців передового досвіду – учителів і вихователів.

Критичний підхід до надбань теорії і практики нашої педагогіки дав можливість колективно накреслити ті невідкладні завдання, над якими науково-педагогічні заклади республіки повинні розгорнути серйозну науково-дослідну роботу.

[...]

Запалені почуттям глибокого радянського патріотизму, свідомі свого обов'язку перед народом і його школою, працівники педагогічної науки докладуть усіх зусиль, щоб із честю виконати ті завдання, які на неї покладають Комуністична партія, радянський уряд, весь наш народ.

Від редакції:

Редакційна колегія журналу приєднується до основних думок, висловлених у цій статті, і через те нею завершує розпочату 15 місяців тому дискусію. Проте це не означає, що однією заключною статтею вичерпується обговорення на сторінках нашого журналу невідкладних проблем педагогічної науки. Навпаки, і ця, підсумкова стаття, як і всі попередні, викликає нові думки і всім своїм змістом закликає до дальшої жвавої боротьби думок, до дальших шукань і дерзань. Ми певні, що читачі сприймуть цю статтю творчо – не як директиву, а як поштовх до рішучого піднесення педагогічної науки.

Редакція висловлює подяку всім науковцям, учителям, працівникам органів народної освіти республіки, які взяли участь в обговоренні назрілих питань дальшого розвитку педагогічної науки.

Чавдаров С. Х. За творче опрацювання проблем педагогічної науки / С. Х. Чавдаров, М. М. Грищенко // Рад. шк. – 1958. – № 1. – С. 3–17.

В. О. Сухомлинський

До Центрального Комітету КПРС тов. Хрущову М. С.*

Шановний товаришу Хрущов!

Цей лист стосується питань, порушених Вами в доповідній записці, поданій до Президії ЦК КПРС (щодо середньої і вищої школи). Я сільський учитель, який пропрацював у школі 23 роки. Значна частина цього часу припадає на період, що безпосередньо настав після рішень ЦК партії про школу, правильність якої Ви у своїй доповідній записці ставите під сумнів.

Я гаряче схвалюю висловлену Вами в доповідній записці оцінку головного недоліку загальноосвітньої школи в наші дні – відрив навчально-виховного процесу від життя. Водночас деякі пропозиції про конкретні шляхи перебудови системи народної освіти, висловлені у Вашій записці, викликають заперечення. Знаючи з досвіду, наскільки багато залежить здійснення принципів основоположень від конкретних заходів, у які втілюються ці основоположення, а також з огляду на те, що Ваш авторитет відіграватиме велику роль у напрямі конкретних практичних заходів щодо реорганізації системи народної освіти, я вирішив звернутися з цим листом безпосередньо до ЦК КПРС.

* Автор у листі М. С. Хрущову (13 червня 1958 р.) обґрунтував свій погляд на реформування системи освіти в СРСР, що передбачало, зокрема, створення різних типів єдиної політехнічної школи, яка повинна готувати учнів до праці. Текст перекладено з російської мови.

Понад десять років педагогічний колектив нашої школи, зокрема і я, працює над досягненням благородної мети – готувати молоде покоління не до вступу до вишу, а насамперед до праці робітника й селянина, домагатися того, щоб прагнення до праці було таким же палким, овіяним романтикою, як властиве молоді прагнення до героїчного подвигу, до відкриття нових земель, до подорожей тощо. Уже в перші повоєнні роки ми бачили, що орієнтація вихованців лише на вступ до вишу призводить до згубних наслідків в їхньому моральному розвитку, до відриву від життя трудового народу. Цей недолік не тільки турбував нас, сільських учителів, але, можна сказати, мучив, викликав незадоволеність своєю роботою. Щоб хоч якоюсь мірою усунути відрив навчання від життя, наш педагогічний колектив 6 років тому почав давати учням 8–10 класів не тільки загальну середню освіту, а й масові робочі спеціальності (тракториста, комбайнера, майстра тваринництва, агротехніка – за вибором самих учнів). Досвід показав, що за 3 роки можна багато чого зробити в цьому напрямі, якщо навчання виробничих спеціальностей будується на міцній основі виробничої праці: вихованець, наприклад, не тільки вивчає трактор, а й протягом кількох місяців працює в полі, управляє трактором та іншими машинами. Водночас ми з першого дня перебування дитини в школі починали й послідовно проводили протягом 10 років психічну, моральну підготовку її до праці (немає можливості зупинитися на деталях цієї підготовки; опис їх склав би цілу книгу). Ми раді відзначити перші успіхи цієї важкої, копіткої роботи: почався перелом у психіці вихованців, із кожним роком усе більше їх готується не до вишів, а до праці.

Ми знаємо багато середніх шкіл, де педагогічні колективи вже протягом кількох років працюють над тим, щоб якомога краще підготувати молодь до праці. У зв'язку з цим не можна погодитися з висловленим у Вашій доповідній записці твердженням про те, що середня загальноосвітня школа готує тільки до вступу до вишів. Нехай виконана в сотнях шкіл робота ще незначна, нехай вона, звичайно, ще не вирішує висунутих життям завдань, але недооцінювати того, що вже досягнуто, не можна. У сотнях українських шкіл із виробничим навчанням досягнуто те, що випускники середньої школи вміють добре працювати на тракторі й комбайні, здобувають спеціальності токарів, слюсарів, агротехніків, тваринників: відразу ж після закінчення школи йдуть на виробництво. Не знайшовши у Вашій доповідній записці жодного слова про те, що вже робиться задля подолання відриву навчання від життя, ми, пересічні вчителі, відчуваємо невпевненість у тому, що ми вже протягом кількох років робимо. А тим часом у нас є всі підстави висловити переконання в тому, що протягом

останніх 7–8 років у змісті науково-виховного процесу підготовка молоді до праці стояла і стоїть нині на першому місці. Я говорю не тільки про свою школу, а й про чимало інших шкіл.

Звичайно, дуже важко досягти повного успіху, якщо в багатьох школах немає й згадки про навчання виробничих спеціальностей, якщо часто-густо учні, за їхніми словами, відбувають практикуми з сільського господарства, машинознавства та електротехніки, якщо в моральній і психічній підготовці немає ніякої системи. У нас бували такі випадки, коли учень переводився в сусідню середню школу: там, мовляв, немає жорстких вимог щодо праці.

Останнім часом вищі дедалі більше почали вимагати від абітурієнтів виробничого стажу, нині наявність стажу узаконено. І ось у зв'язку з цією вимогою в дуже багатьох випадках створюється ситуація, яка є яскравим підтвердженням того, як через погану організацію практичної роботи найкраще принципове положення може бути перекручено, навіть скомпрометовано. Йдеться про такі факти: багато випускників після закінчення середніх шкіл йдуть працювати тільки для того, щоб, відпрацювавши (як вони кажуть) два роки, вступити до інституту. Виходить дуже недобре: не освіта здобувається для праці (як має бути), а праця розглядається як сходинка, що дає право на подальше навчання. Із людей, що приходять на виробництво тимчасово, виходять погані трудівники: здебільшого їх гнітить праця, вони чекають не дочекаються, коли закінчатся встановлені два роки. Це ще один результат того, до чого призводить відсутність планомірної, цілеспрямованої моральної підготовки до праці. Багато інститутів уже скаржаться на те, що частина студентів, зарахованих поза конкурсом у зв'язку з тим, що вони мають 2-річний трудовий стаж, виявляються ні до чого не придатними, їх доводиться виключати за неуспішність, лінощі, небажання працювати. Це і є ті молоді люди, які розглядають працю як сходинку для вступу до вишу. Вони працюють не для праці, а для отримання довідки про працю. Треба, щоб всі юнаки й дівчата готувалися тільки до праці, щоб необхідність, потреба в здобутті вищої освіти виникла в процесі самої праці. Це залежить не тільки від структурних ланок системи народної освіти, а насамперед від змісту навчально-виховної роботи з першого дня перебування дитини в школі. Мені здається, що у своїй доповідній записці Ви дуже мало уваги приділяєте саме цій, головній стороні справи – змісту навчально-виховної роботи. Досвід глибоко переконує в тому, що саме від виховання в молодшому віці це залежить дуже великою мірою. Те гасло про працю, яке Ви так палко відстоюєте й у промові на XII з'їзді комсомолу, і у своїх зауваженнях, – це один із найважливіших елементів комуністичного виховання. Від того, як він здійснюватиметься

на практиці, залежить успіх всієї справи. Можуть знайтися люди, які на кожному кроці повторюватимуть це гасло, але нічого не робитимуть для його практичної реалізації. Сам зміст роботи загальноосвітньої школи має бути таким, щоб дитину з першого дня перебування в школі оточувала атмосфера поваги до праці й людей праці, благоговіння перед працею, схилення перед нею; щоб моральний ідеал праці пронизував всю діяльність. Практичне здійснення цієї спрямованості школи, запобігання формалізму, балаканині, голій фразі – це дуже велике та складне питання. Хотілося б, щоб працівники, яким буде доручено цю велику справу, розглядали її під кутом зору конкретних заходів, а не теоретичних міркувань. Наприклад, істиною є те, що людина може усвідомлювати й переживати працю для суспільства як свій обов'язок тільки за тієї умови, коли в роки отрочтва та юності вона вкладатиме свої зусилля в творчу працю для суспільства. Отже, люди, яким доручать справу реорганізації системи народної освіти, повинні задуматися над питанням: що конкретно повинен зробити вихованець для суспільства в роки формування свого морального обличчя, щоб хоч якоюсь мірою відшкодувати вартість матеріальних цінностей, які надаються в його розпорядження суспільством? Це лише одне питання, аналогічних виникає сотні.

Однією з причин невідповідності випускників середньої школи до трудової діяльності Ви вважаєте те, що в сьогочасній системі народної освіти, що склалася у світлі відомих рішень ЦК партії, взято дуже багато від дореволюційних гімназій із панівною в них тенденцією давати абстрактні, відірвані від життя знання. У зв'язку з цим у Ваших зауваженнях висловлюється сумнів у правильності рішень ЦК із питань народної освіти в нашій країні. Звичайно, у світлі тих вимог, які почали висуватися в процесі будівництва комунізму в нашій країні вже кілька років тому та які особливо виразно відчуються в наші дні, сам зміст програм загальноосвітньої школи відстає від життя. Виходить так, що вихованець, який не має перед собою перспективи вступу до вишу, здобуває освіту для освіти, а не для праці. Але робити з цього висновок, що правильність рішень ЦК партії з питань народної освіти, прийнятих у відомий історичний період, викликає сумнів, – немає підстав. Посилання на те, що зазначені рішення були прийняті через натиск Сталіна, тут, на мою думку, недоречне. Не на користь справи буде те, що час від часу випинається, підкреслюється думка: багато з того, що робилося за пропозицією товариша Сталіна, неправильне, отже, усе те, що робиться за пропозицією товариша Хрущова, правильне. Рішення ЦК партії з питань роботи школи, прийняті в 30-ті роки, були свого часу необхідні, вони відіграли важливу роль у розвитку не тільки культури,

а й усього народного господарства в нашій країні. Вони були спрямовані на зміцнення знань з основ наук, вони покінчили з усілякими прожекторськими спробами підмінити систематичний курс середньої освіти «комплексами», «проектами». Завдяки втіленню цих рішень у країні було здійснено культурну революцію. У тому факті, що в нашій країні нині 2,5 млн осіб, які закінчили середню школу, не вступили до вишів, більше хорошого, ніж поганого. Погано те, що якась частина з них не залучається відразу ж до продуктивної праці – у цьому винні не юнаки й дівчата, а сам зміст навчально-виховного процесу, відірваного від завдань праці. Але навіть і за нинішнього неблагополучного становища люди, які мають середню освіту, значно швидше, легше опановують спеціальності, із них поступово складається найбільш культурна частина робітничого класу та селянства.

У своїй доповідній записці Ви кілька разів звинувачуєте загальноосвітню школу в тому, що вона дає учням абстрактні знання. Це звинувачення викликає почуття подиву, воно несправедливе. У поняття «абстрактні знання» Ви включаєте все те, що не пов'язане з трудовою діяльністю після закінчення школи. Такий підхід до цієї надзвичайно важливої справи є неправильним, надто поспішним. По-перше, ніколи не було й не буде загальноосвітньої школи, у якій усі здобуті учнями знання знаходили б безпосереднє застосування в їхній трудовій діяльності після закінчення школи. І поготів це стосується радянської школи. Саме життя переконує, що добре поставлене викладання гуманітарних предметів відіграє в підготовці до праці не меншу роль, ніж здобуття безпосереднього досвіду трудової діяльності, конкретних умінь і навичок. Це не умоглядний висновок, а глибоко пережита, можна сказати, вистраждана істина. По-друге, у програмі загальноосвітньої школи навряд чи й зараз є абстрактні знання – абстрактні, тобто відірвані від духовного життя радянської людини. Людина живе не однією працею, вона хоче жити багатим духовним життям. Наприклад, батьки нині дуже уважно стежать за програмами. Непродумані скорочення програми з такого предмета, як література викликають з їхнього боку нарікання.

Корінь недоліку, який ми зараз усі так добре бачимо, не в тому, що рішення ЦК партії спрямували нашу систему народної освіти по шляху, правильність якого нині викликає сумніви, а в тому, що в процесі розвитку економіки, виробництва не вносилися відповідні корективи, зміни в систему народної освіти, що ця система не вдосконалювалася в світлі нових вимог, які виникають під час розвитку виробництва. Виробництво розвивалося не тільки кількісно, а й якісно – не тільки збільшувався обсяг виробництва, а й зростала продуктивність праці, механізація, автоматизація виробничих

процесів тощо. А школа, на превеликий жаль, розвивалася переважно кількісно: із кожним роком збільшувалася кількість семирічних і середніх шкіл, чисельність випускників, які закінчили середню школу. Біда в тому, що життя, процес виробництва висували перед школою все нові й нові вимоги, а наші діячі народної освіти продовжували жити тільки рішеннями ЦК партії 30-х років, прагнули в них знаходити відповіді на питання, висунуті життям, цитували ці рішення й найменшу спробу внести в систему народної освіти щось нове вважали мало не ревізією положень марксизму-ленінізму про школу. Уже в останні передвоєнні роки, а після війни приблизно років 10–11 по тому нам, практичним працівникам школи, було зрозуміло, що немає потреби відкривати повсюдно школи одного й того самого типу – десятирічки; до того ж ставало очевидним, що, ігноруючи якісну сторону справи й захоплюючись кількісною, відповідальні працівники органів народної освіти якраз і створюють відрив від життя. Але найменша спроба висловити думку про те, щоб у нас, крім 10-річних, відкривати й розвивати на базі 7-річок інші типи шкіл розцінювалася як відстала думка або ще гірше. Наприклад, у 1951 році один директор школи отримав догану за те, що, випустивши з 7 класу 108 осіб, провів серед учнів роз'яснювальну роботу, унаслідок якої у 8–10 класи вступили 66 осіб, а інші 42 особи вступили до ремісничих училищ, ФЗН, на курси, пішли працювати в колгосп.

Замість того, щоб бути єдиною й різноманітною, наша школа стала по суті єдиною та одноманітною, унаслідок чого з кожним роком все більше назрівав головний недолік народної освіти – відрив навчання від життя.

Перебудова системи народної освіти повинна йти, на мою думку, по шляху створення різних типів єдиної політехнічної школи – єдиної в тому сенсі, що вона повинна готувати всіх до праці відповідно до вимог, які ставить перед людиною завдання будівництва комунізму. Одні види й ступені праці будуть надалі потребувати фахівців вищої кваліфікації, отже, одним із завдань загальноосвітньої середньої школи повинна й надалі бути підготовка молоді до вступу у вищі навчальні заклади. Наша середня загальноосвітня школа – фундамент, основа нашої науки, вищої школи. Не може бути й мови про те, щоб знижувати її теоретичний рівень. Навіть більше, його треба поглибити, надати більшої чіткості. У соціалістичному суспільстві, де в дітей, підлітків, юнаків і дівчат є тільки одна нерівність – нерівність природних задатків й обдарувань, перед людьми, що володіють природними задатками, має бути широко відкрита дорога до вершин знань, до науки. Саме такий підхід до розв'язання цього надзвичайно важливого питання відповідає інтересам майбутнього науки, культури нашої Батьківщини. Але це не означає, що для найбільш здібних, обдарованих

повинні створюватися спеціальні школи, у цьому питанні я не можу погодитися з Вашими зауваженнями, тому що створення таких шкіл суперечило б демократичному духу нашої системи народної освіти. Нехай і найдібніші, найобдарованіші навчаються в загальній масі дітей та молоді, яка бажає здобути закінчену середню освіту, нехай відбір до вишів відбувається в процесі рівноправного змагання. У будь-якому учнівському колективі наявність здібних, обдарованих дітей відіграє велику роль у духовному житті всього колективу, навіщо ж позбавляти школи цього стимулу духовного розвитку вихованців? До того ж, якщо створити спеціальні школи для найбільш здібних та обдарованих, то може бути так, що діти, за Вашим висловом, відповідальних і т. п. працівників виявляться найбільш здібними й обдарованими. Доцільно мати спеціальні школи, як це практикується й нині, тільки для дітей, що мають хист і задатки для діяльності в галузі мистецтва.

Кількість загальноосвітніх середніх шкіл має бути такою, щоб випуск із них якоюсь незначною мірою перевищував потреби вишів в абітурієнтах. Це створить можливості для вибору, бо крім випускників загальноосвітніх шкіл, середню освіту, що дає право на вступ до вишу, здобуватимуть молоді робітники й колгоспники у вечірніх і заочних школах.

Питання про те, коли випускник середньої школи матиме право вступати до вишу – відразу ж після закінчення школи або після 2–3 років роботи, вирішено вже самою практикою. Зрозуміло, що людина, яка має життєвий і трудовий досвід, буде кращим фахівцем, зрозуміло, що моральне загартування в праці впливає на моральне обличчя людини. Тому, ставлячи перед усіма абітурієнтами абсолютно однакові вимоги до їх трудової характеристики й морального обличчя, виші повинні першим і головним критерієм вважати здібності молодих людей. Це буде вищим проявом демократизму нашої капіталістичної системи в галузі освіти, науки, культури. Трудовий стаж треба вимагати від усіх, конкурсні іспити повинні бути для всіх, виробничий стаж не повинен бути якимось пропуском до вишу, як це, на жаль, буває зараз, причому цим пропуском часто користуються ледарі й невігласи. Можливо, від обов'язкового виробничого стажу варто було б звільняти тільки осіб, нагороджених золотою чи срібною медаллю, людей обдарованих, які мають значну цінність для науки. Не можна погодитися з Вашою думкою про те, що золоті й срібні медалі взагалі треба скасувати. Вчитися протягом десяти років відмінно – це теж праця, що потребує поваги та належної оцінки. На мою думку, золоту медаль треба присуджувати вихованцю, який протягом 10 років щорічно отримував похвальні грамоти, срібну – тим, хто отримував грамоти кілька років (3–4) і

закінчив 10-й клас відмінно. Для отримання медалі треба подавати грамоти. Якщо буде запроваджено такий порядок, зникне той ажіотаж, який, на жаль, створюється навколо питання про медалі, але в якому винні не педагоги.

У загальноосвітній середній школі вихованець, крім загальної середньої освіти, повинен обов'язково здобувати та масову робітничу спеціальність. Моральна, духовна спрямованість виховання тут повинна бути та сама, що й у всіх інших типах шкіл, – підготовка до праці.

Для збереження максимальної рівності в галузі освіти, науки й культури загальноосвітня середня школа повинна передбачати перший загальний та обов'язковий для всіх етап, на якому певна частина вихованців може й закінчити теоретичну освіту. Цей етап повинен являти собою політехнічну школу. Закінчивши цю школу, вихованець може продовжувати подальше навчання не тільки в другому концентрі загальноосвітньої школи, а й в інших типах шкіл, на яких я зупинюся нижче. Пропозиції педагогів і батьків про те, щоб такою школою була 8-річна школа, заслуговують на серйозну увагу вже хоча б тому, що в нинішній 7-річній школі дуже велике перевантаження учнів, що позначається згубно на їхньому здоров'ї. Особливо помітно це в союзних республіках, де діти вивчають три мови: рідну, російську та іноземну. У своїх зауваженнях Ви не порушуєте це питання, але воно варте найсерйознішої уваги. Так, значна кількість учнів саме в 1–7 класах втрачає зір.

Під час створення програм 8-річної школи потрібно взяти за основу програму 7-річки, доповнивши її більш серйозним курсом праці в майстернях і на навчально-дослідних ділянках. 8-річна школа повинна бути єдиною для міста і села. Треба враховувати те, що сільськогосподарське виробництво не може забезпечити працею все сільське населення й відтік молоді з села на будівництва та в міста, мабуть, завжди буде. Тому як у сільських, так і в міських 8-річних школах треба формувати в учнів вміння й навички, пов'язані як із технікою, так і з рослинництвом та тваринництвом. Учні, які закінчили 8-річну школу, повинні оволодіти елементарними (але міцними) вміннями й навичками із слюсарної та столярної справи, вміти працювати на токарному й свердлильному верстаті, вміти управляти двигуном внутрішнього згорання, володіти вміннями й навичками електромонтажної справи, вміти вирощувати зернові та технічні культури, доглядати за тваринами, піклуватися про родючість ґрунту.

Для здійснення цих завдань треба серйозно зайнятися поліпшенням матеріальної бази як семирічних шкіл, так і частини загальноосвітніх шкіл, а також кількістю загальноосвітніх середніх шкіл, які, мабуть, поступово

будуть реорганізовані у 8-річні (але реорганізація ця повинна йти без поспіху, з максимальним урахуванням можливостей кожної школи).

15-річних вихованців, які закінчили 8-річну школу (а багато закінчують нині 8-й клас у 14 і 14,5 років), не можна в наступні 2 роки залишати без уваги виховних закладів. Займатися самостійною виробничою працею, навіть за умови скороченого робочого дня, вихованець цього віку ще не зможе. Навіть якщо він не буде відразу ж після закінчення 8-річної школи вчитися в тому чи іншому типі навчального закладу, він повинен бути у сфері впливу виховного закладу. Інакше процвітатиме байдикування. Для забезпечення відповідних умов для підготовки учнів, які закінчили 8-річну школу, до праці було б доцільно, на мою думку, створити такі типи шкіл на базі 8-річної:

1. 1–2-річні групи (або курси, або школи) індивідуального й колективного учнівства. Завдання цих груп: давати підліткам 14–16-річного віку масові робочі спеціальності на базі фабрик, заводів, майстерень РТС, тракторних і рільничих бригад, тваринницьких ферм і т. д. Важливо тут те, щоб ці групи були пов'язані з тією школою, яка їх випустила, – 8-річною або середньою. Доцільно у зв'язку з цим домагатися того, щоб групи (або курси, або школи) індивідуального й колективного учнівства існували як при 8-річних, так і при повних середніх школах. Для 8-річної школи вони були б основним шляхом подальшого морального виховання й підготовки молоді до праці – із них виходили б 17–18-річні юнаки та дівчата, які здобули масову робітничу спеціальність і виховані в дусі комуністичної моралі. Для 11-річної школи зазначені вище групи були б одним із механізмів морального виховання та підготовки молоді до праці (у середній, 11-річній школі частина вихованців після закінчення 8-річної школи навчалася б у старшому центрі, частина – виховувалася б у групі індивідуального й колективного учнівства). Навчати підлітків спеціальностей можуть найкращі виробничники, проте підлітки повинні постійно бути у сфері виховного впливу шкіл. Форми зв'язку цих груп із підприємствами та школами, зміст навчально-виховного процесу – все це можна розробити. Ми маємо вже 4-річний досвід керівництва роботою цих груп із боку школи. З учнів, які закінчили 7 класів і з найрізноманітніших причин не навчалися у 8–10 класах, ми створили групи, у яких вони оволоділи спеціальностями столяра, слюсаря, коваля, муляра, агротехніка та ін. Термін перебування в групі – 2–3 роки. Тут ставиться мета не тільки дати спеціальність, а й виховувати, утримувати підлітка протягом кількох років у сфері впливу школи. У програмі роботи груп вагоме місце займає моральне виховання.

Ці групи працюють не тільки в шкільних майстернях, а й на базі МТС (тепер РТС), колгоспу, проте вони є насамперед ланкою виховної роботи школи. Кинути напризволяще 15-річних підлітків, які закінчили 8-річну школу, не можна.

2. Ремісничі училища та школи ФЗН. Якщо 8-річна школа надаватиме значно більший обсяг практичних умінь і навичок, ці училища й школи можуть перейти на більш короткі терміни навчання, прискоривши таким чином залучення молоді до виробничої праці.

3. Школи механізаторів сільськогосподарського виробництва.

4. Технічні училища з 3–4-річним терміном навчання, які готують висококваліфікованих робітників.

5. Середні спеціальні навчальні заклади (технікуми), які готують фахівців середньої кваліфікації (медичних працівників, торгових працівників).

6. Вечірні середні школи робітничої та селянської молоді, що дають загальну середню освіту й допомагають удосконалитися в масовій робітничій професії.

Було б абсолютно неправильно вважати, що зазначені вище типи навчальних закладів мають залишатися незмінними. У найближчі 10–20 років розвиток виробництва висуватиме перед народною освітою нові вимоги, відповідно до яких повинні вноситися корективи в структуру та зміст роботи шкіл. Завдання полягає в тому, щоб своєчасно просувати ці вимоги й не відставати від життя.

Перебудова системи народної освіти повинна, на мою думку, відбуватися поступово, без поспіху та ломки. Поступово варто було б створювати при середніх школах групи індивідуального й колективного учнівства. Середні школи, що не мають належної матеріальної бази, доцільно реорганізувати у восьмирічні з обов'язковим створенням при них груп індивідуального та колективного учнівства, що охоплюють випускників 8-річки. Під час планування мережі повних середніх шкіл треба суворо дотримуватися принципу рівності міста й села...

У Ваших зауваженнях наводяться факти, що свідчать про значну кількість учнів, які залишають школу до закінчення 7 класів. Ви ставите це за провину школам. Із цим погодитися не можна. Більше, ніж будь-хто інший, учителі здійснюють роботу щодо запобігання відсіву. Але біда в тому, що місцеві органи влади абсолютно не цікавляться виконанням закону про всеобуч. Уряд по-справжньому цього від них і не вимагає. Та й сам закон цей не передбачає жодних заходів впливу на його порушників...

У своїх зауваженнях Ви гостро критикуєте такі потворні явища, як незаконне присудження золотих і срібних медалей унаслідок тиску на школу окремих відповідальних працівників, «конкурс батьків» під час вступу їхніх дітей до вишів і т. ін. Про аналогічні факти ми читали сотні фейлетонів, і треба сказати, що чим більше читаєш про це в газетах, тим більше обурюєшся, що винуватці цих ганебних явищ – найчастіше відповідальні працівники – завжди залишаються безкарними, справа обмежується часто символічним засудженням пороку.

Серйозні заперечення викликає й положення Вашої відповідної записки про те, щоб переважною формою освіти в нашій країні була заочна та вечірня освіта. Є тисячі доказів того, що найбільш міцні та глибокі знання набуваються людиною в роки дитинства, отрочтва й ранньої юності. Віддавати перевагу вечірній і заочній освіті – це означало б переносити здобуття знань на зрілий вік, знижувати якість знань та відривати від праці. Вечірня й заочна освіта має розвиватися, але висувати її на перше місце немає потреби. Наша країна має можливість давати ґрунтовну загальну освіту молодому поколінню в роки дитинства, отрочтва та ранньої юності, тобто до початку трудової діяльності. Цілком зрозуміло, що здобуття освіти має в ці роки поєднуватися з посиленою продуктивною працею.

З повагою В. Сухомлинський,
заслужений учитель школи УРСР,
член-кореспондент Академії педагогічних наук РРФСР
13 липня 1958 р.

Sukhomlinskii V. A. V Tsentralnii Komitet KPSS tov. Khrushchovu N. S. / V. A. Sukhomlinskii ; publ. O. V. Sukhomlinskoi // Sovet. pedagogika. – 1988. – № 12. – S. 82–88.

М. В. Фоменко

Школа на шляху перебудови*

[...]

Два роки працює наша школа в умовах перебудови відповідно до Основних напрямів реформи загальноосвітньої і професійної школи. За цей час у багатьох областях і районах республіки, у педагогічних колективах нагромаджено цінний досвід практичної реалізації реформи. Вагомим

* Автор проаналізував результати реформи загальноосвітньої та професійної школи (з 1984 р.), висвітливши, зокрема, і недоліки цього процесу, що свідчить про зародження позитивних змін у педагогічному радянському дискурсі. Текст подано в скороченому вигляді.

результатів досягнуто на шляху зміцнення навчально-матеріальної бази, особливо для трудового навчання і продуктивної учнівської праці, розширення підготовки педагогічних кадрів, створення відповідних умов для переходу на навчання дітей із шестирічного віку, удосконалення ряду навчальних програм і підручників, введення курсу основ інформатики і обчислювальної техніки.

Однак, як підкреслював у Політичній доповіді ЦК КПРС XXVII з'їздові партії Генеральний секретар ЦК КПРС М. С. Горбачов, темпи і глибина реалізації передбачених реформою заходів ще не можуть задовольнити нас.

Вивчення стану справ у конкретних школах показує, що ми не добилися головного, що передбачалось реформою, – вагомих зрушень у підвищенні якості знань і рівня вихованості учнів. А значить, наші заходи по перебудові стилю і методів керівництва навчально-виховним процесом, створенню обстановки високої відповідальності кожного працівника народної освіти за стан справ на дорученій ділянці роботи, за якісне вирішення конкретних особистих завдань, чітко поставлених реформою школи перед кожним учителем, директором, інспектором, методистом, не досягають мети.

[...]

Центральною проблемою перебудови школи було і залишається підвищення якості навчально-виховного процесу.

Важлива роль тут відводиться системі заходів по вдосконаленню змісту освіти, розробці нового навчального плану, нових і вдосконалених програм, підручників та методичних матеріалів до них, за якими вже з 1 вересня 1986 року почнуть працювати школи. У республіці проведено широке обговорення навчальних програм з усіх предметів, оголошено конкурси на створення нових підручників. Науковці, вчителі, методисти та книговидавці своєчасно завершили роботу по створенню і виданню комплекту підручників і навчальних посібників для дітей шестирічного віку.

Завдання органів народної освіти – добитися, щоб до початку нового навчального року кожен учитель оволодів ідеями вдосконалених програм, нових підручників, чітко знав про внесені до них зміни, ознайомився з новими навчально-наочними і методичними посібниками. На серпневих учительських конференціях, як ніколи, потрібно зробити ґрунтовний аналіз недоліків у вивченні конкретних предметів, окремих тем, особливу увагу приділити передовому досвіду, творчим пошукам і здобуткам кращих педагогів. Адже реалізація реформи, її кінцевий результат – у руках учителя. Якщо ми доб'ємося, щоб кожен учитель працював творчо, старанно, із високою відповідальністю за кінцевий результат своєї праці, ми зможемо

перебороти ще існуючі інерцію, формалізм, процентоманію, а головне – неприпустимі для працівника навчально-виховної установи прояви байдужості до долі того, кого ти навчаєш і виховуєш.

[...]

Слід зауважити, що проблема якості і високої ефективності кожного уроку для багатьох шкіл ще не стала в центрі уваги кожного вчителя, директора школи та його заступників. Із таким підходом до цього важливого питання не можна розпочинати новий навчальний рік. Адже ніякими директивами чи інструкціями нам не зменшити кількість поганих, точніше бездарних уроків, які, у кращому випадку, нічого, як-то кажуть, не дають ні розуму, ні серцю дитини. Тут потрібна копітка роботи кожного вчителя над самовдосконаленням, допомога керівників шкіл, методистів.

Негативну роль у боротьбі за поліпшення стану справ відіграє занижений рівень критичної оцінки наслідків роботи вчителя як з боку керівників шкіл та інспекторів, так і колег по роботі. Дуже часто й самокритичність в оцінці своєї праці підмінюється самовихвалянням, а іноді й окомилуванням. Низький рівень критики в педагогічних колективах і органах народної освіти республіки стримує процес боротьби з лібералізмом в оцінюванні знань учнів, існуючою розбіжністю між оцінками, виставленими вчителем і перевіряючими за наслідками контрольних робіт. Це ще раз підтвердилося під час екзаменів у ряді шкіл Житомирської, Полтавської, Львівської, Сумської, Чернівецької та інших областей. Непоодинокі випадки, коли третина учнів під час екзаменів не підтвердила оцінок, виставлених у журналі за рік (Червоненська середня школа Сумської області, Супрунівська середня школа Полтавської області), коли кожен п'ятий учень початкових класів при переведенні у середні класи не володіє достатньою технікою читання, грамотним письмом, не вміє розв'язувати задачі (школи Київської, Чернівецької та інших областей).

Причини таких прогалин у знаннях школярів приховуються, безумовно, у недосконалості методів роботи вчителя, низькій ефективності уроку. Із відвіданих за два роки працівниками міністерства понад 7 тис. уроків половина таких, де вчителі повністю реалізували поставлені навчально-виховні цілі. Але ж більше 10% і таких, що не дали позитивних результатів у засвоєнні учнями навчального матеріалу, розвитку їх умінь і навичок.

Деякі працівники органів народної освіти, керівники шкіл не вміють зі знанням справи вникати в суть навчально-виховного процесу, зокрема уроку, подати дійову методичну допомогу вчителю, обмежуючись загальними настановами й побажаннями. Тут особливо чітко проглядаються й

прорахунки у підготовці і підвищенні кваліфікації як керівних, так і педагогічних кадрів у педінститутах, університетах, Центральному та обласних інститутах удосконалення вчителів. Саме ці установи повинні ліквідувати розрив, який ще існує між ідеями, закладеними в нових програмах, і рівнем педагогічної майстерності вчителя, тобто рівнем їх реалізації в навчально-виховному процесі.

Заслуговує на увагу робота управління народної освіти Київського міськвиконкому, де розроблена і реалізується в школах міста конкретна і водночас багатогранна цільова комплексна програма «Урок».

Звичайно, перед новим навчальним роком слід ще раз повернутися до питань вивчення й глибокого оволодіння досвідом роботи вчителів, які успішно навчають і успішно виховують школярів. Таких учителів багато, вони є в кожній школі, районі, місті. У чому секрет їх успіхів? Що можна і треба взяти на озброєння з практики їх роботи? Ці питання сьогодні є дуже важливими. Безумовно, в оцінці передового досвіду не можна допускати суб'єктивізму. Вимога сьогоднішнього дня – подолати в педагогічному процесі відсталість і рутину, а все краще з надбання радянської школи, перевірене багаторічним досвідом, використовувати творчо, збагачуючи новими, прогресивними формами і методами роботи.

У минулому навчальному році здійснено перші кроки в комп'ютерному всеобучі школярів. Немало зроблено у підготовці кадрів, створенні посібників. Маємо 150 добре обладнаних кабінетів інформатики та обчислювальної техніки. Перевірки стану викладання нового курсу в школах Харківської, Кримської, Тернопільської областей свідчать про його задовільний рівень. Проте далеко не всі школи готові до вивчення курсу в 10 класах денних і 9 класах вечірніх шкіл. Слід пам'ятати, що близько 20% учнів показують слабкі знання з цього важливого предмета, далеко не всі вчителі справляються з його викладанням, їм потрібна дійовіша методична допомога, система випереджаючих семінарів, консультацій, практикумів. Слабо використовуються для створення навчальних кабінетів інформатики та обчислювальної техніки можливості базових підприємств у Донецькій, Дніпропетровській, Запорізькій областях. Належить активніше використовувати для практичних занять школярів обчислювальну техніку підприємств, вузів, наукових установ.

Одна з важливих особливостей нового навчального року – початок переходу до навчання дітей із шестирічного віку. Понад 360 тисяч таких дітей із першого вересня цього року стануть першокласниками. У більшості областей відповідально підійшли до вирішення складних питань цього нововведення – переходу до навчання шестиліток. У Вінницькій, Донецькій,

Закарпатській, Тернопільській та інших областях до цієї справи активно підключилися підприємства, колгоспи і радгоспи, завершується велика програма добудови нових, реконструкції та ремонту наявних приміщень, особливо ігрових і спальних кімнат, їдалень. Значну увагу приділено перепідготовці вчителів для роботи з шестирічними дітьми.

Однак деякі області (Ровенська, Ворошиловградська та ін.) допускають не виправдану поспішність при визначенні кількості шестирічних дітей, які будуть охоплені навчанням. Бо це аж ніяк не підкріплюється роботою по створенню відповідних умов. Чи доцільно вирішувати питання охоплення навчанням шестирічних дітей за рахунок зростання другої зміни в школах? Безумовно, ні. Такі дії не знайдуть підтримки. Поспішати потрібно не в охопленні навчанням дітей шести років, а у створенні відповідної бази. Слід вимогливо провести оголошений республіканський огляд підготовки установ освіти до навчання дітей із шестирічного віку. При невідповідності умов навчання поставленим вимогам ні в якому разі його розпочинати не можна.

Сьогодні перед школою стоїть дуже важливе завдання щодо посилення виховної роботи з учнівською молоддю.

Введення нових правил для учнів, системи оцінювання їх поведінки і старанності, нового курсу з етики і психології сімейного життя, інші заходи минулого навчального року сприяли зміцненню дисципліни і порядку в школах. Проте якісних зрушень у виховній роботі з учнями ще не досягнуто.

У центрі всієї діяльності по підвищенню рівня вихованості учнів ми повинні тримати питання формування в молоді марксистсько-ленінського світогляду, класового підходу до оцінки подій і явищ життя, виховання політично і морально стійкої нашої зміни, патріотів та інтернаціоналістів, надійних захисників Радянської Батьківщини. Саме це має бути основою навчально-виховної роботи, позакласної і позашкільної діяльності, сімейного виховання.

На нашу думку, педколективи шкіл ще незадовільно формують соціальну зрілість учнів, бажання добре вчитися, готуватися до праці.

Низька результативність багатьох виховних заходів – у слабкій координації дій величезної кількості організацій та їх працівників, покликаних реформою школи здійснювати виховання учнів.

У школах республіки 230 тисяч класних керівників, понад 8 тисяч організаторів позакласної і позашкільної виховної роботи з учнями, 17,5 тисяч старших піонервожатих, багатотисячна армія вихователів за місцем проживання, у групах продовженого дня, керівників гуртків, дитячих секторів при клубах, працівників позашкільних установ. Саме відділам

народної освіти належить виробити чітку систему керівництва виховною роботою, координації дій всіх установ і організацій, які беруть у ній участь.

Потребує перебудови система роботи з батьками. Необхідно посилити подання педагогічної допомоги в сімейному вихованні дітей. Досвід педагогічних колективів Херсонської області по організації систематичної і цілеспрямованої роботи з батьками заслуговує широкої підтримки і творчого наслідування.

[...]

Багато вказаних недоліків пов'язано з відсутністю атмосфери вимогливості в ряді вчительських і учнівських колективів, піонерських і комсомольських організацій. Самі учні не повинні стояти осторонь перебудови школи; навпаки, – мають бути активними її учасниками. Нерідко заорганізованість стримує розвиток учнівської ініціативи, учнівського самоврядування. Міністерство освіти УРСР, ЦК ЛКСМ України готують ряд конкретних рекомендацій по усуненню вказаних недоліків і вимагають від керівників шкіл, учителів, комітетів комсомолу рішучих дій у боротьбі з формалізмом і заорганізованістю, невинуватою авторитарністю. Процес розвитку демократії, який сьогодні охопив усі сфери нашого життя, повинен наповнити новим змістом діяльність кожного педагогічного і дитячого колективу.

Слід критично, вимогливо проаналізувати причини частих негативних проявів із боку учнів окремих шкіл, особливо Дніпропетровської, Донецької, Закарпатської, Львівської, Миколаївської та Чернігівської областей, де їх кількість не зменшується.

У республіці здійснюється комплекс заходів, спрямованих на поліпшення трудового виховання школярів, широке залучення їх до суспільно корисної, продуктивної праці. З цією метою вже створено понад 340 тисяч учнівських робочих місць, понад 2 тисячі навчальних цехів і ділянок на підприємствах, близько 700 міжшкільних навчально-виробничих комбінатів і майстерень.

Треба всіляко допомагати школі, – зазначав у виступі на грудневому (1985 р.) Пленумі ЦК Компартії України член Політбюро ЦК КПРС, перший секретар ЦК Компартії України В. В. Щербицький, – і в практичному здійсненні реформи. Тут дуже багато можуть зробити трудові колективи, якщо ставитись до справи не формально, а з душею і розумінням її державної ваги.

Всебічна і систематична турбота трудових колективів базових підприємств про шкільну молодь позитивно позначається на виборі випускниками середніх шкіл життєвого шляху. Більшість із них

працевлаштовується на підприємства, з якими поріднилися в процесі трудового навчання і виробничої практики.

До нового навчального року слід повсюдно провести атестацію створених робочих місць для учнів. Керівники шкіл, учителі трудового навчання повинні добре оволодіти змістом і вимогами нових програм, які запроваджуються в 4–6 класах, здійснити необхідні заходи щодо введення в 2–10 класах обов'язкової суспільно корисної, продуктивної праці учнів.

Завдання полягає в тому, щоб трудове виховання, навчання і професійна орієнтація школярів стали невід'ємною складовою всього навчально-виховного процесу, основою комуністичного виховання молоді.

Ось чому нас дуже турбують прояви інертності з боку відділів народної освіти при вирішенні цих важливих питань. Не виявляють достатньої наполегливості у створенні умов для трудового навчання школярів відділи народної освіти Волинської, Миколаївської, Полтавської, Одеської, Ровенської, Чернігівської областей, де не виконуються плани створення робочих місць, формально проведено їх атестацію. Потрібно вимогливіше підійти до вирішення цих питань у Вінницькій, Донецькій та Дніпропетровській областях, де окремі великі підприємства не виконують своїх функцій, ігноруючи затверджене урядом країни Положення про базове підприємство.

У республіці визначена і реалізується широка програма дій по кадровому забезпеченню реформи школи. Діяльність органів народної освіти, педагогічних навчальних закладів спрямована на розширення і вдосконалення підготовки, з урахуванням завдань реформи, педагогічних кадрів, резерву керівних кадрів народної освіти, підвищення ідейно-політичного, науково-теоретичного і фахового рівня учителів, вихователів, керівників шкіл, виховання їх активними пропагандистами політики партії, людьми високого громадянського обов'язку, моральної чистоти, широкої ерудиції і високої культури.

Поліпшилося забезпечення загальноосвітніх шкіл і дошкільних закладів педкадрами. За роки одинадцятої п'ятирічки в заклади освіти республіки направлено понад 172 тисячі молодих спеціалістів, що на 42 тисячі більше, ніж у десятій п'ятирічці. Тільки в 1985 році в заклади освіти направлено більше 36 тисяч молодих спеціалістів.

Сьогодні в республіці практично всі вчителі мають педагогічну освіту. Загальноосвітні предмети в 4–10 класах викладають близько 99% учителів, які мають закінчену вищу педагогічну освіту.

Розширення прийомів у педагогічні навчальні заклади, здійснення системи цільового адресного їх комплектування й адресного розподілу

випускників, розширення підготовки вчителів із двопрофільних спеціальностей сприяло кращому забезпеченню шкіл кадрами, підвищенню освітнього рівня педагогів.

У світлі завдань реформи дальшого розвитку набуває система атестації педкадрів. Закінчено другий п'ятирічний цикл атестації вчителів. Уперше в республіці проводиться атестація керівних, інспекторських і методичних кадрів, вихователів шкіл і дошкільних закладів, старших піонерських вожатих.

Вся атестаційна робота спрямована на вдосконалення педагогічної майстерності вчителів, вихователів, керівних кадрів, підвищення їх відповідальності за ефективність навчання і виховання школярів.

Здійснюється даліше поліпшення умов праці, побуту, медичного обслуговування і оздоровлення вчителів. За роки минулої п'ятирічки вчителям республіки виділено близько 30 тисяч квартир.

І все ж прорахунків, недоліків і невирішених питань у справі підготовки, перепідготовки та виховання педагогічних кадрів, забезпечення ними шкіл і дошкільних закладів залишається ще багато.

Не виявляють достатньої турботи про зростання освітнього рівня вчителів початкових і старших класів органи народної освіти Житомирської, Закарпатської, Ровенської, Чернігівської областей. Залишається великою плінність педагогічних кадрів. Ще значна їх кількість своєчасно не забезпечується квартирами. У Зарічненському, Корецькому, Костопільському та інших районах Ровенської області в минулому році жоден учитель – молодий спеціаліст не отримав квартири. Неуважне ставлення до забезпечення вчителів житлом у Чернігівській області привело до того, що протягом одинадцятої п'ятирічки зі шкіл Прилуцького, Срібнянського, Ріпкинського районів вибуло до 70% учителів, а із Талалаївського, Коропського і Сосницького – більше половини. Ось чому минулий навчальний рік окремі школи області розпочинали при наявності вчительських вакансій із ряду предметів. У Рокитнівському районі Ровенської області понад 100 вчителів мали тижневе навантаження до півтори – двох ставок. Звідки ж тут візьметься якість навчання і виховання учнів?

Хотілося б наголосити, що перебудова можлива лише при умові енергійного, наполегливого і компетентного розв'язання питань, які виникають перед керівником органу чи установи народної освіти. Не уникати складних питань, не обходити їх, а рішуче ставити і обов'язково добиватися вирішення. Адже ніхто за нас їх не буде і не повинен розв'язувати.

У цьому році немало робиться для зміцнення навчально-матеріальної бази установ освіти. Передбачається збудувати 255 нових шкіл на 160 тисяч учнівських місць, дошкільних закладів майже на 80 тисяч місць, добудувати понад 1300 класних, ігрових і спальних кімнат та ін.

Проте до кінця першого півріччя своєчасно не було здано в експлуатацію 22 школи. Не скрізь у визначені строки і якісно проведено ремонт шкільних приміщень, особливо шкіл-інтернатів.

Слід зауважити, що реалізація реформи школи тісно пов'язана з поліпшенням економічної роботи в усіх ланках народної освіти – від дитячого садка до міністерства.

Адже лише за роки одинадцятої п'ятирічки витрати на народну освіту в республіці зросли з 2,3 млрд до 2,9 млрд крб, а до середини дванадцятої п'ятирічки вони ще зростуть до 3,5 млрд карбованців.

З 1 вересня цього року завершується підвищення заробітної плати педагогічним працівникам шкіл, збільшуються норми асигнувань на проведення капітальних ремонтів шкільних приміщень, передбачаються додаткові витрати на створення умов для навчання шестирічних дітей, на придбання електронно-обчислювальної техніки.

Удосконалюються штати установ освіти. Вже введено нові штати районних і міських методичних кабінетів. У районах створюються групи по господарському обслуговуванню шкіл. Завершується вирішення питань, пов'язаних із введенням нових штатів районних і міських відділів народної освіти, упорядкуванням штатів загальноосвітніх шкіл та інших установ освіти.

Як бачимо, на розвиток освіти в республіці нині і на майбутні роки виділяються величезні матеріальні, фінансові і трудові ресурси, сучасна техніка. Завдання полягає в тому, щоб забезпечити найефективніше їх використання, викоренити безгосподарність, будь-які порушення штатно-фінансової дисципліни.

Але ще немало є прикрих фактів у цій важливій справі. У минулому році перевірка, проведеними Міністерством освіти, у школах виявлено близько 5 тис. телевізорів, 2,2 тис. магнітофонів, 5,8 тис. кінопроекторів, багато інших технічних засобів навчання, придбаних понад норму і головне таких, що погано або зовсім не використовуються. Багато ще випадків, коли заробітна плата виплачується за невідпрацьований час, коли незаконно утримуються окремі штатні посади. У той же час наявні можливості для зміцнення бази шкіл використовуються далеко не повністю, особливо на ремонт приміщень.

Недоліки у розв'язанні завдань реформи школи, слабкі темпи її здійснення значною мірою пояснюються повільною перебудовою стилю і методів управління народною освітою на рівні школи, районної ланки, області і міністерства.

[...]

Сьогодні ще значна частина керівників шкіл, відділів народної освіти, інспекторів і методистів дуже повільно перебудовуються, не можуть відмовитися від звичних, але малоефективних форм і методів роботи. Продовжується практика, коли особисті прорахунки і недоробки деякі керівники пояснюють браком інструкцій або вказівок.

Активний пошук, компетентність, новаторство, сміливість брати на себе відповідальність, єдність слова і діла – ось що сьогодні повинно бути притаманне сучасному керівникові.

Безумовно, ряд недоліків у розвитку народної освіти в республіці є наслідком пасивності, відсутності ініціативи, діловитості працівників апарату міністерства. Ще багато в його роботі дрібних поточних питань, уваги паперам і мало глибокого вивчення та аналізу стану справ на місцях. Ми вбачаємо своє завдання в прискоренні перебудови стилю роботи кожного підрозділу, кожного працівника міністерства.

Немало претензій до обласних відділів народної освіти щодо добору кваліфікованих кадрів інспекторів і методистів. Частина з них бояться переступити поріг школи, відірватись від паперів, інструкцій, не можуть іноді розібратись у професійних питаннях, подати ділову пораду чи допомогу.

У минулій п'ятиріччі в Миколаївській та Одеській областях, наприклад, замінили близько 70% усіх інспекторів та методистів. Чи може такий «захід» сприяти підвищенню рівня управління народною освітою з боку районних та міських відділів? Звичайно, ні. У Кіровоградській, Запорізькій, Чернігівській та Чернівецькій областях багато вакансій цієї категорії працівників тривалий час не заміщуються.

Сьогодні гостро стоїть питання рішучого викоренення з практики діяльності органів і установ освіти бюрократизму, підміни конкретного діла видимістю роботи, проведенням численних нарад і засідань, написанням нерідко нікому не потрібних інструкцій, наказів та розпоряджень.

Безумовно, кінцевий результат роботи кожного педагогічного колективу великою мірою залежить від директора, рівня його керівництва школою.

Поряд із великою кількістю хороших керівників, ділових і творчих, які компетентно керують школою, на жаль, ще немало зовсім випадкових людей,

нездатних до цієї справи. Саме вони, вірніше їх діяльність, стиль роботи, породжують безліч скарг із боку вчителів, створюють конфліктні ситуації. Ось чому сьогодні, як ніколи, перед відділами народної освіти постають дуже важливі питання добору і виховання майбутніх директорів шкіл, роботи з резервом керівних кадрів. Із другого боку, потрібна критична й аргументована оцінка діяльності керівників шкіл, система роботи з ними, подання необхідної допомоги.

У свою чергу, Міністерство освіти УРСР готує ряд істотних змін у плануванні роботи школи та її звітності, системі внутрішкільного керівництва і контролю.

[...]

Фоменко М. В. Школа на шляху перебудови / М. В. Фоменко // Рад. шк. – 1986. – № 8. – С. 3–9.

О. Я. Савченко

У пошуках нової концепції школи першого ступеня навчання*

Протягом останніх років однією з гострих проблем, до якої звернена увага не тільки фахівців, а й усієї громадськості, є пошуки нових концепцій розвитку середньої загальноосвітньої школи. І це природно, адже перебудова економіки, суспільного життя немислима без перебудови психології людини, утвердження високого професіоналізму в усіх галузях нашого життя.

У цьому процесі важлива роль належить початковій ланці загальноосвітньої школи. Це зумовлено первинністю формування навчальної діяльності, яка лише поступово стає провідною, засвоєнням найнеобхідніших загальнонавчальних умінь і навичок, світоглядних, морально-етичних, естетичних уявлень і понять, сприйнятливості, вразливості психіки 6–9-річної дитини, її готовності вбирати й наслідувати.

Лише глибоке, всебічне розуміння педагогами функцій кожної ланки дасть змогу своєчасно і повноцінно використати можливості кожного вікового періоду. Тому перебудова початкової ланки – це насамперед повноцінна реалізація її підготовчих функцій до успішного подальшого навчання, виховання і розвитку учнів. І водночас розуміння самоцінності кожного року життя дитини. Наш професійний обов'язок організувати перший етап навчання так, щоб діти не відчували свій вік як підготовку до життя, а змогли відчувати в ці роки всі радощі дитинства.

* Авторка запропонувала нову концепцію початкової освіти (зміни в структурі, освітньому процесі, принципи перебудови змісту освіти тощо).

Суспільство зацікавлене в такій початковій ланці, яка в умовах масового педагогічного досвіду може гарантувати: 1) засвоєння всіма учнями кінцевих результатів навчання з кожного предмета; 2) різнобічний загальний розвиток і вихованість особистості молодших школярів; 3) формування в них бажання й уміння навчатися.

На перший погляд, це не нові завдання. Принципову новизну ми вбачаємо в тому, як від гасла перейти до реалізації цих завдань без фізичних і психічних перенапружень дітей та вчителів, щоб зберегти їх емоційне благополуччя, оптимістичне ставлення до життя.

Нині, спираючись на все цінне, що витримало випробування часом, і на нові експериментальні дослідження, необхідно: 1) створити різні варіанти навчальних планів і програм та їх методичне забезпечення з огляду на перебудову; 2) розробити доступні для вчителів методики діагностування готовності дітей до навчання та їх подальшого виховання і розвитку; 3) апробувати гнучкі структури початкової ланки зі зміною тривалості для учнів із різним рівнем підготовки; 4) науково обґрунтувати систему оцінювання й стимулювання праці учнів і вчителя; 5) досягти в системі початкового навчання цілісності, взаємоузгодження усіх педагогічних впливів на особистість молодшого школяра.

Якщо дослідити і методично забезпечити всі ці напрямки зусиллями педагогів, психологів, учителів-експериментаторів, то це дасть підстави для визначення наукових основ створення нової моделі початкової ланки як складової частини системи неперервної освіти.

Зміни в структурі та навчальному режимі.

Вважаємо, що в умовах нашої республіки найдоцільніший основний тип початкової ланки – 4-річна школа з початком навчання в 6 років. Але мають бути варіанти, сприятливі для інтенсифікації індивідуального розвитку дітей.

На нашу думку, необхідно найперше в масову практику дошкільних установ і шкіл ввести доступну і надійну методику визначення готовності дитини до навчання. Вихователям тут важливо поступово нагромаджувати якісні й кількісні показники не тільки психічного, а й фізичного розвитку дітей упродовж року⁵⁵.

Шестирічні діти, які виявляються непідготовленими до школи (через хворобливість, занедбаність батьками, слабкі розумові здібності та ін.), повторно відвідують підготовчу групу дитячого садка й вступають до школи

⁵⁵ Корисні поради з цього питання вчитель і вихователь знайдуть у методичних рекомендаціях «Osnovnie pokazateli gotovnosti detei shestiletneho vozrasta k shkolnomu obucheniyu», К., 1989.

в 7 років і навчаються 4 роки. Шестиліток, котрі виявляють великі пізнавальні здібності, фізично міцних, можна об'єднувати, якщо дозволяє контингент учнів, у класи прискореного навчання. Програму 4-річної школи вони мають засвоїти за 3 роки. Зекономлений час передбачається плідно використати в подальшому навчанні.

Семилітні діти, які не відвідували дитячий садок, але в умовах сім'ї оволоділи навичками читання і письма, мають добрий загальний розвиток, можуть вступати одразу до 2 класу й закінчувати 4-річну школу за 3 роки.

Отже, зважаючи на умови школи, кількість учнів у мікрорайоні, можливі такі варіанти тривалості школи I ступеня:

I	II	III	IV	– класи
6	7	8	9	– основний тип
6	7	9	—	– інтенсивне навчання з 6 років
7	8	9	10	– коригуюче навчання
—	7	8	9	– інтенсивне навчання з 7 років

Наповнюваність класів із коригуючим навчанням – 15–18 учнів, у інших – 25–30. Передбачаємо, що поступово всі початкові класи перейдуть на п'ятиденний тиждень. Попервах діятимуть школи з 5 і 6-денним режимом. Доцільність таких змін у навчальному режимі пропонуємо перевірити. Для всієї ланки, крім діючих, ввести додаткові тижневі заняття впродовж III чверті; з 20 травня до 1 червня для всіх класів за межами школи планується багатопланова краєзнавча робота за окремою програмою «Люби і знай свій рідний край», яка матиме інтегрований характер.

Надзвичайно корисно для фізичного й загального розвитку учнів 3–4 класів у теплу пору року вивозити їх до стаціонарних шкіл серед природи (наприклад, школи «Чисте джерело», «Синя Верховина», «Березовий гай» та ін.), які можна побудувати для всього району чи області.

Принципи перебудови змісту та методичного забезпечення навчально-виховного процесу.

Щоб учні педагогічно правильно виховувались, їхня діяльність (навчальна, ігрова, трудова, художня, громадська) має бути змістовною і особистісно значимою. Тож визначальна роль у розвитку і вихованні школярів належить відбору змісту освіти, його методичній організації не тільки в межах окремого предмета чи інтегрованого курсу, а й усієї системи початкової ланки.

Гадаємо, що різна тривалість початкового навчання має зберегти не різнорівневий (як про це сказано в загальносоюзних концепціях), а повний обсяг засвоєння кінцевих результатів навчання. Адже смисл різних термінів початкової ланки – дати можливість усім дітям фундаментально оволодіти програмами. Тому й стоїть питання про неможливість переходу учня до середньої ланки, якщо він не спромігся опанувати цей обсяг. Викликає сумнів ідея, що її висловлюють деякі педагоги, про те, щоб усі предмети мали в школі I ступеня інтегрований характер. Це треба досліджувати. Так само не можна звужувати диференційований підхід у 1–4 класах лише до методичного рівня в межах класу.

Для початкової ланки в Українській РСР республіканський компонент освіти становить більш ніж дві третини навчального часу. Це також вагомий аргумент на користь розробки республіканської концепції змісту.

Якщо брати за основу існуючу програму 4-річної початкової школи (адже мова йде про перебудову), то насамперед варто чітко уявити: 1) що з наявного матеріалу має бути збережене і розвинуте; 2) від чого відмовитись; 3) що принципово нове ввести.

На наш погляд, треба зберегти: обсяг тих вимог до кінцевих результатів навчання, який зараз існує (із деяким розвантаженням і точнішою орієнтацією на середню ланку); спрямованість програм на практичне засвоєння учнями умінь і навичок за предметами, розділ програми «Формування загальнонавчальних умінь і навичок».

Відмовитись від: дублювання соціального й науково-пізнавального матеріалу в курсах читання, ознайомлення з навколишнім, природознавства; невинного концентризму при викладі деяких тем у змісті предметів, скажімо, мов, читання, ознайомлення з навколишнім; перевантаження деяких розділів програми з української та російської мов другорядним матеріалом, частковими відомостями; неузгодженості в обсязі вимог до вивчення другої мови в школах із російською та українською мовами навчання тощо.

Вважаємо, що загалом для перебудови змісту треба: 1) точно знати рівень загальної і спеціальної мовної, математичної та ін. готовності дитини до шкільного навчання, тісніше опиратися на досягнення дошкільного розвитку; 2) виділити в кожному предметі базові поняття, науково обґрунтувати їх необхідність, достатність і послідовність розгортання по класах із точки зору наступності навчання й сензитивності розвитку дитини; 3) посилити питому вагу навчального матеріалу кожного предмета для сенсорного розвитку дітей, естетичного й екологічного виховання; 4) виразно відбити в змісті відповідних предметів традиції українського народу, особливості культури різних регіонів республіки; 5) у відборі змісту

врахувати принцип його природовідповідності розвитку дитини 6–9 років. Цілісність сприймання нею навколишньої дійсності потребує створення нових курсів з інтеграцією змісту на різних рівнях (у межах близьких предметів); б) передбачити можливості для диференційованого засвоєння учнями базисного компонента (змінити тривалість навчання, використати додатковий матеріал, який або коригує, або стимулює індивідуальний розвиток тощо).

У відборі й методичному забезпеченні змісту перевага надається пошуковій діяльності, реалізації міжтематичних і міжпредметних зв'язків, створенню можливостей для різнобічного розгляду основних понять курсу, формуванню системності мислення.

Отже, ключові поняття перебудови змісту навчання – фундаментальність і цілісність у формуванні провідних понять, виразна роль загальнокультурних знань, умінь (гуманізація), можливість диференціювання базового компонента, що має втілюватись у варіантах програм з окремих предметів, інтегрованих курсах.

Провідним принципом організації навчальної діяльності має бути розвивальне навчання, смисл якого – у створенні найсприятливіших умов для інтенсивного розвитку тих здібностей і якостей дитини, що перебувають зараз у стадії формування, тобто у «зоні найближчого розвитку» (Л. С. Виготський), а тому вони особливо чутливі до педагогічного впливу.

Центральним напрямом, який вбирає різні аспекти розвивального навчання, ми вважаємо формування в молодших учнів бажання й уміння вчитися. Щоб його реалізувати, необхідно:

- 1) вчителів постійно турбуватися про розвиток допитливості, пізнавальних інтересів і потреб школяра;
- 2) забезпечувати активність та повноту сприймання, осмислення і використання засвоєваних знань;
- 3) досягати оптимального співвідношення між теоретичним і практичним матеріалом, своєчасно переходити до узагальнень, які сприяють розвитку мислення;
- 4) у процесі формування понять передбачати способи дій, спеціальні вправляння на усвідомлення прийомів учіння й одночасне озброєння широким діапазоном прийомів контролю і самоконтролю; переорієнтувати увагу учня з кінцевого результату на спосіб його досягнення;
- 5) використовувати найрізноманітніші способи педагогічної підтримки і стимулювання учнів.

Важливою ознакою розвивального навчання є поєднання прямих і опосередкованих впливів на формування в учнів мотивації учіння.

Можна передбачити, що орієнтація учіння на постійне задоволення провідних потреб дитини, її участь у різноманітних формах діяльності, емоційно насичене педагогічне спілкування й оцінювання, утвердження учня в позитивному уявленні про свою особистість створює найсприятливіші умови для якісних змін у її загальному розвитку, подолання надмірної зацікавленості в оцінках.

Отже, реалізація принципу розвивального навчання передбачає цілісний, неперервний педагогічний вплив на особистість дитини завдяки постійному взаємозв'язку змістової, операційної й мотиваційної сторін урочної та позаурочної діяльності в системі початкової ланки.

Диференційований підхід до організації навчально-виховного процесу. Переорієнтація педагогічних зусиль на розвиток особистості школяра потребує різноманітності шкіл, можливості вибору вчителем навчальних планів і програм. Отже, диференційований підхід має стати принципом, що пронизує зміст, структуру і методи навчального процесу.

Для здійснення такої потреби традиційна методична система, що характеризується стандартизацією змісту, структурних форм організації навчання, перевагою фронтальних видів роботи, епізодичним включенням індивідуальних завдань та ін., виявляється вузькою, зорієнтованою на середнього учня.

У початкових класах, особливо в перших, на наш погляд, – найпомітніші відмінності в загальному розвитку дітей, у темпі читання, письма, розвитку мови, уваги, у фізичній витривалості, у здатності до саморегуляції поведінки та ін. Ці відмінності й необхідно враховувати на всіх рівнях організації навчально-виховного процесу, що знайде вияв у різній тривалості початкового навчання (якщо комплектуються відносно однорідні класи), у методиці. Зокрема, у межах методичної системи, розрахованої на клас з учнями різних рівнів розвитку, це може бути сукупність таких напрямків: 1) глибока пропедевтична робота для формування готовності всіх дітей до засвоєння складних тем; 2) прийоми багаторазового пояснення нового матеріалу; 3) варіація кількості годин, які відводяться на вивчення тієї чи іншої теми, залежно від підготовленості класу; 4) обов'язкове включення на всіх етапах завдань різної складності, завдань на вибір; 5) диференційовані домашні завдання та ін.

Органічне поєднання навчальної діяльності з ігровою. Навчання, орієнтоване тільки на мотиви обов'язку, стає для молодшого школяра одноманітним, зарегламентованим. Щоб з об'єкта педагогічної дії учень став суб'єктом, який сам із готовністю включається в навчання, в організації

навчання треба зняти протидію двох найважливіших пружин розвитку особистості – «хочу» і «треба».

Одним із дійових засобів може стати ігрова діяльність, у процесі якої здійснюється різнобічний вплив на особистість. Із виховної точки зору в сюжетно-рольових іграх реалізується здатність дитини моделювати людські взаємини, відбувається її соціалізація, адже тут можна виконувати різні ролі, займати позиції лідера чи виконавця. Спілкування і взаємодія в цих ситуаціях є сильним імпульсом саморозвитку і вдосконалення.

Із дидактичної точки зору розвивальні й навчальні функції ігор слід використовувати протягом усіх років навчання, уміло поєднувати їх різні види в системі уроків. Для цього, зокрема, необхідно обґрунтувати і визначити конкретні методичні прийоми «вплітання» у систему уроків таких ігрових прийомів та методів: 1) ігрових способів постановки навчальних завдань (цікавинки, римування, казкові персонажі, незвичне формулювання завдання, завдання-малюнок тощо); 2) сюжетно-рольових ігор за професіями («Я – вчитель», «Я – листоноша», «Я – бібліотекар» та ін.); 3) ігрових вправ на тренування розумових операцій, розвиток органів чуття, сприймання в процесі аналізування, застосування відомого; 4) на логічне міркування, кмітливість, інтуїцію, уяву; 5) ігор-драматизацій типу «навчального театру»; 6) ігор на конструювання; 7) ігрові мандрівки в казкові країни.

Ці ігрові засоби поряд з ускладненням змісту навчання, зростанням можливостей і потреб дітей, звичайно, передбачають зміну форми спілкування, тривалості, складності, але незмінними лишаються привабливість ігрових дій, елемент змагання, новизни, перевага мимовільних процесів над довільними.

Досягнення гнучкості та варіативності організаційних форм навчання. Урок, залишаючись основною формою навчання, набуває нових рис. Це має виявитись у зміні його тривалості. Тут треба брати до уваги: 1) вік учнів; 2) силу статичного і розумового навантаження дітей; 3) об'єктивні можливості змісту предмета для зміни видів діяльності, які вимагають різних видів сприймання, активності, зосередженості, уваги; 4) специфіку підготовки учнів до деяких уроків (вихід за межі класу на «Ознайомлення з навколишнім», підготовка робочого місця для уроків трудового навчання, образотворчого мистецтва, перевдягання на фізкультуру). Враховуючи ці особливості, пропонуємо обговорити доцільність експериментування одного з підходів до нового навчального режиму за таким варіантом:

Класи	Тривалість	Предмети
I	30 хв	мова, читання, математика, художня праця, музика і рух, навколишній світ
	45 хв	
II	35 хв	мова, читання, математика, художня праця, музика і рух, навколишній світ
	45 хв	
III–IV	40 хв	мова, читання, математика, художня праця, музика і рух, навколишній світ
	50 хв	

У зв'язку з тим, що один із напрямів перебудови змісту – створення інтегрованих курсів, доцільно вести пошук ефективної структури і методики інтегрованого уроку. Ядром його має бути організація різних видів діяльності дитини навколо провідних понять, які потребують всебічного розгляду. Вважаємо також доцільним і розробку спеціальних уроків мислення і діалогу з метою розвитку творчих здібностей дітей.

Гуманізація взаємин учителя з учнями, задоволення потреби дитини в спілкуванні й співробітництві має привести до певної системи поєднання індивідуальних, групових і фронтальних видів роботи, визначення переваг і недоліків кожної з них залежно від основних завдань уроку та можливостей дітей. Найбільш актуальним є розширення матеріальних і методичних можливостей для індивідуальної й групової роботи. Адже в умовах класу з різнорівневим складом учнів (а саме такий шлях буде основним для більшості початкових шкіл) це основна форма здійснення диференційованого підходу. Не менш важливо використати можливості групової роботи для самонавчання і формування організаторських умінь, умінь спілкуватися і співробітничати в малих групах. Виділимо форми взаємодії учнів у груповій роботі. Молодші школярі можуть працювати на уроці в парах і групах стабільно-динамічного складу по 3–4–5–7 учнів. Зміст групових завдань має бути цікавим для них і значимим з огляду очікуваних результатів.

Організація різних форм групових завдань передбачає: формування в дітей позитивної мотивації до навчального співробітництва; врахування готовності та особистих симпатій у комплектуванні груп; об'єднання в групі учнів різної готовності (ніколи не створювати групу тільки із слабких дітей); практичне засвоєння правил співробітництва в групі; методична різноманітність завдань (за метою, змістом, способом включення в навчальний процес, оцінки результату тощо), зміна форм взаємодії учасників груп у процесі досягнення спільного результату.

Організація навчальної роботи в групах вимагатиме розробки видів групових завдань за предметами, подолання стереотипу в сталому розміщенні дітей у класі, створення спеціальних меблів і навчальних «зон», гнучкості педагогічного керівництва співробітництвом учнів.

Для досягнення повноцінних кінцевих результатів навчання з кожного предмета основною структурною одиницею навчально-виховного процесу, на наш погляд, має бути не окремий урок, а тема і відповідно слід формувати у вчителів цілісний підхід до вдосконалення системи уроків. Зокрема, він передбачає:

- визначення кінцевих навчальних результатів теми;
- вправи на відпрацювання різних характеристик якості знань, умінь, способів дій (повноти, міцності, свідомості, гнучкості) у межах теми;
- забезпечення постійного взаємозв'язку;
- застосування широкого діапазону допоміжних засобів для запобігання помилкам учнів і надійного відпрацювання способів дій;
- розширення можливостей для індивідуального підходу і застосування методів випереджувального навчання;
- здійснення міжтематичних і міжпредметних зв'язків на рівні змісту і відпрацювання загальнонавчальних умінь і навичок;
- використання економних і надійних форм тематичного обліку знань, умінь і навичок учнів.

Науковці лабораторії продовжують працювати над новими навчальними планами і програмами для початкової школи.

При цьому вихідною позицією є забезпечення об'єктивної можливості для всіх типів шкіл працювати за варіативними навчальними планами і програмами, які враховували б базову роль I ступеня в системі неперервної освіти і культурно-національні особливості регіонів.

У варіативних моделях навчальних планів ми прагнемо забезпечити:

- зменшення максимального навантаження учнів за роками навчання, створення реальних умов переходу на п'ятиденний навчальний тиждень, забезпечення умов для оздоровчої та розвивальної діяльності учнів (зокрема, тижневе навантаження для 1 класів відповідно 20, 22, 24, 24 год);
- пріоритет вивчення рідної мови в школах із різним мовним режимом навчання як передумови формування й удосконалення комунікативних умінь і навичок у всіх сферах та видах мовленнєвої діяльності;
- однакову кількість годин на вивчення української та російської мови як других, що сприятиме рівноцінній реалізації їх функцій;

– збільшення питомої ваги предметів, які впливають на загальнокультурний і соціальний розвиток учнів, посилюють мотивацію учіння, створюють основу для самореалізації особистості дитини;

– поєднання в навчальному плані предметної системи з інтегрованими курсами, що дозволить точніше врахувати вікові особливості учнів, пропедевтичну функцію I ступеня навчання, більш раціонально використати навчальний час.

Завершуючи аналіз концептуальних положень, підкреслимо, що науково обґрунтований підхід до перебудови початкової ланки потребує не тільки теоретичного усвідомлення її як цілісної системи, а й практичної реалізації цієї потреби. Поняття «система початкового навчання» є звичним, але треба докласти значних зусиль, щоб на ділі початкова школа функціонувала як система, у котрій взаємоузгоджено розв'язувалися б цілі урочної та позаурочної діяльності, а робота вчителів, вихователів, батьків підпорядковувалася б кінцевій меті – формування здорової, вихованої, вдумливої дитини.

Осмислення початкової ланки як цілісної системи допоможе вчителю і вихователю знайти взаємозв'язки між навчальною і позаурочною роботою, чіткіше виявити те нове, що з'явиться в кожному класі початкової ланки освіти і на рубежі середніх класів, а отже, чіткішими стануть близькі та віддалені перспективи навчання і виховання молодших школярів.

Савченко О. Я. У пошуках нової концепції школи першого ступеня навчання / О. Я. Савченко // Початкова шк. – 1990. – № 1. – С. 2–7.

О. І. Вишневський

Вдивляючись у перспективу*

Про деякі підходи до формування концепції української школи

Ідея української школи як національної набула останнім часом широкого відгуку, надто в західних областях України. З'являються варіанти концепцій, кожен з яких беремо в руки з надією і часто відкладаємо з розчаруванням. Хоча певні контури майбутньої школи тут намічаються,

* Автор розкрив особливості відродження національного педагогічного дискурсу в умовах радянської дійсності наприкінці 1980-х років; систематизував ідеї та наукові підходи до розроблення концепції української школи; критично оцінив радянську тоталітарну систему; визначив напрями й принципи розвитку національної освіти (демократизація, гуманізація, етнізація, індивідуальний підхід, народність тощо); запропонував нову структуру шкільної освіти, зокрема перехід на 12-річну систему навчання, стратегію роботи з вчительством, формування його національно-патріотичної свідомості тощо. Ця стаття свічить про відродження ідей українських педагогів початку ХХ ст. – 1921 р. щодо національної освіти як основи незалежної України.

перспективи її розвитку в цілому видаються неясними насамперед через відсутність надійного теоретичного підґрунтя. Для нашої науки соціальні процеси, що розпочалися, виявились надто несподіваними.

Спробуємо певним чином систематизувати поширені конструктивні ідеї і наукові підходи до побудови концепції української школи.

Найперше маємо чітко уявити, чого ми від неї хочемо. Оскільки мова йде саме про національну школу, слід відповісти на запитання: «Чи нас у цілому задовольняє існуюча школа, і ми хотіли б лише повернути їй національне обличчя, чи треба будувати українську школу сучасного європейського рівня, що повністю відповідала б соціальному замовленню демократичного суспільства, процес становлення якого переживаємо?».

У першому разі якоїсь глибокої наукової концепції не потрібно. Просто вчительство має усвідомити себе часткою свого народу і працювати так, як підказує совість і дозволяють умови. Можна, зрештою, скласти певні рекомендації і реалізовувати їх у межах свобод, дарованих школі Міністерством народної освіти УРСР. Подібні намагання, до речі, вже здійснюються в багатьох освітніх закладах.

У другому разі йдеться про ґрунтовну перебудову школи, для якої справді необхідна наукова концепція, розрахована на 10–15 років, яка б репрезентувала модель бажаної школи. Для формування такої концепції важливо розумно врахувати наші потреби і можливості, досвід сусідніх держав. Очевидно, вона повинна стосуватися не тільки і не стільки структури освіти, скільки змісту і способів діяльності школи. Те, яку людину виховуватиме нова школа, залежить від вирішення двох питань: «Чого навчати?» і «Як навчати?». Розв'язання першого з них, на нашу думку, слід розглядати як програму термінових, найближчих справ, а другого – як перспективних.

Концепцію української школи можна формувати лише на основі чіткого бачення соціальних пріоритетів, які визначатимуть надалі освітню політику.

Соціальному устрою, від якого відмовляємося, властиві: а) пріоритет диктатури людини над людиною або, як кажуть філософи, – суб'єктно-об'єктних стосунків і б) пріоритет однієї ідеології над усіма іншими формами свідомості. Перебудова (правомірніше сказати – відродження) передбачає відмову від цих пріоритетів і перехід, з одного боку, до демократичних («суб'єктно-суб'єктних») стосунків, а з другого – до вільної конкуренції ідеологій. Нове соціальне замовлення, згідно з яким маємо реформувати школу, ставить, таким чином, завдання формувати людину з новими поглядами на життя і з новими вимогами до нього, вільну від догм, творчу,

ініціативну, гуманну. Виходячи з цього, проблема створення концепції української школи полягає в тому, щоб означені загальні соціальні тенденції втілити у структурі, організації і в практичній діяльності освітньої установи. Саме тут і відчуваємо, що переміни в ній націлені не на заміну термінів, назв чи структури, хоч і це потрібне. Реформі підлягають передусім загальнопедагогічні та методичні основи діяльності школи.

Нарешті, про соціальну базу концепції. Чи її нам мають «спустити згори», чи мусимо формувати самі?

Процеси демократизації і гуманізації освіти на Україні, поза всяким сумнівом, уже розпочалися. Отже, можна було б говорити про якусь єдину державну освітню політику, яку повинні очолити МНО та інші республіканські структури. Правомірно, таким чином, саме від них і чекати концепцію української школи.

Водночас є дві обставини, які спонукають ставитися до цього обережно. По-перше, переміни в школі залежать від динаміки суспільних процесів, досить-таки неоднакових у різних регіонах, від культурних традицій та етнічних особливостей населення. По-друге, процеси демократизації неминуче призводять до передачі значної частки «влади над школою» місцевим органам. Школою повинна керувати громада, яку вона обслуговує. Так принаймні ведеться в більшості демократичних країн світу.

Таким чином, соціальна база, а відтак, і питання «авторства» концепції української школи фактично повисли між центром і окремими регіонами. У цій ситуації було б розумним поєднати зусилля: якісь загальні контури могли б бути задані «зверху», а наповнення моделі передане місцевим органам управління освітою хоча б у тих регіонах, які можуть узяти на себе цю справу. Видається, зокрема, що деякі західні області України до цього готові.

А тепер про напрями розвитку школи.

Демократизація. Успадкована нами система освіти здійснює авторитарний пресинг на особистість. Через урок вона в цілому моделює структуру суспільства, хребтом якого були відносини вождя і мас. Досвід переконливо довів, що умови пресингу на людину гальмують розвиток її творчого потенціалу, збіднюють духовну сферу, а відтак, ведуть і до деградації, включаючи фізичну.

Започатковані процеси демократизації здійснюються на рівні управління школою, на рівні навчального процесу і на рівні особистості. Вони, зокрема, передбачають:

- забезпечення умов для здійснення конституційного права кожного громадянина республіки на одержання освіти відповідно до його здібностей та суспільних і особистих інтересів;
- поступове виведення школи з-під жорсткого контролю державних органів і перехід її головним чином під опіку громади, яку вона обслуговує;
- відхід від єдиної стандартизованої школи і перехід до системи освіти, яка забезпечувала б широкі можливості для самореалізації особистості;
- автономізацію господарської діяльності школи на основі централізованого та місцевого фінансування, а також спонсорських і приватних пожертвувань;
- розвиток внутрішкільної демократії: ніхто не має права вказувати вчителю, як йому працювати, але ніхто не повинен також відповідати за результати його діяльності, крім нього самого;
- як керівники школи, так і вчителі повинні одержувати заробітну плату не лише за кількість, а й за якість роботи на основі громадської атестації;
- трактування учня і вчителя як суб'єктів власної діяльності з перенесенням акценту на діяльність учня, що є визначальним у його навчанні, розвитку і вихованні;
- реалізація права громадян на створення кооперативних, недільних, приватних навчально-виховних закладів, які змістом і цілями відповідають Конституції, законам і освітній політиці держави;
- реалізація прав школи, учнів і вчителів на вибір у межах чинних законів і норм режиму праці, змісту навчання, шкільних ритуалів, форми одягу тощо.

Гуманізація. Під гуманізацією школи розуміємо широку сферу заходів, які передбачають радикальну переоцінку цінностей. Відомо, що гуманізм трактує людину як найвищу цінність, ґрунтується на визнанні таких загальнолюдських цінностей, як любов, справедливість, доброта, сумлінність, співчуття, милосердя, чесність, правдивість, повага до людської гідності тощо. Проте процес «прийняття» цих цінностей передбачає відхід від нашого традиційного трактування моралі. Йдеться найперше про становлення її пріоритету над ідеологією, що є формою групової свідомості. Мусимо також відмовитись від класового трактування моральних законів і гуманістичних цінностей, а отже, приймати їх у традиційно-християнському розумінні, тобто як абсолют, як недоторкану, чисту істину. Практикований досі релятивістський підхід до них, як стало очевидним, саме й зумовив деградацію моралі.

Визнання пріоритету моралі над ідеологією є початком процесу деідеологізації освіти. Зміст навчального предмета не повинен пристосовуватися до ідеології, він має відповідати правді, справедливості, гуманізмові. Водночас і авторитет учителя не може використовуватися з метою насадження будь-якої ідеології чи політичної концепції, а надто, коли йдеться про навчання і виховання дітей молодшого шкільного віку: тут дитина має реалізувати своє право на вибір, тобто сформувати свою політичну позицію самостійно і не обов'язково в школі.

Процеси гуманізації передбачають певну переорієнтацію у вихованні людини: не ідеологія, а мораль становить її здорову серцевину. Лише морально дозріла людина має право на свою ідеологічну і політичну позицію. Ідеологізована істота без твердих моральних засад – соціально небезпечна. Звідси й рання участь дітей у політичних організаціях не видається нормальною.

Реалізація цих підходів передбачає:

- гуманітаризацію навчальних планів, уведення ряду предметів, які розкривали б внутрішній світ людини, її діяльність;

- перегляд стосунків школи і церкви, зокрема, з метою співпраці у вихованні дітей, залучення їх до добродійної діяльності, відродження народних традицій і звичаїв тощо. У цьому зв'язку видаються доцільними організація на побажання батьків недільних шкіл при церквах із метою вивчення Закону Божого або введення для окремих груп учнів відповідних уроків;

- гуманізацію стосунків між учнями, вчителями та керівниками шкіл на ґрунті усвідомлення спільної мети і т. ін.

Етнізація. Школа будь-якого суспільства повинна формувати громадянина-патріота. При цьому ідея її деідеологізації не стоїть тут на перешкоді. Патріотизм розпочинається не з ідеології, не з політичних концепцій, які завжди є груповими, а з відчуття причетності до певного етносу. Виходимо з того, що поняття «національність» має два аспекти – етнографічний і політичний. Із мораллю найкраще і практично завжди стикається свідомість етнографічна. Народна творчість завжди пронизана гуманізмом. Тому саме з етнографічної свідомості і слід розпочинати формувати в дитині почуття громадянськості.

«Приміряючи» цю думку до процесів, які відбуваються в нашій школі, вийдемо на поняття етнізації особистості як першооснови формування національної свідомості і патріотичних почуттів. Це, як уже згадувалось, особливо стосується дітей допідліткового віку. Поспішати з ідеологізацією їх

свідомості – річ згубна і для людини, і для суспільства, бо дуже часто це є дорогою до класового чи національного егоїзму.

Застосований у минулі роки етноцид призвів до формування безликої і безадресної «людини-перекотиполя», зараженої ідеологічною нетерпимістю та національним нігілізмом. Це катастрофічно позначилось на духовному житті народу, стало причиною духовної і фізичної немічності людини.

Етнізація передбачає відновлення й оздоровлення духовного коріння людини. Цьому процесу сприятимуть:

- засвоєння молодим поколінням досі забутої і понівеченої культурної спадщини свого народу та формування на цій основі почуття національної гідності;

- зміцнення статусу української мови як повноцінного засобу спілкування та носія наукової інформації;

- відновлення історичної пам'яті молодого покоління на основі вивчення історії України та її культури;

- широке ознайомлення з фольклором українського народу, з його звичаями, народними ремеслами тощо;

- участь у традиційних народних театралізованих дійствах (вертеп, гаївки тощо), відродження народних дитячих ігор;

- відновлення шанобливого ставлення до видатних історичних і культурних діячів, поваги до ідеалів, за які вони боролись, участь дітей у вшануванні їхньої пам'яті, у догляді за їхніми могилами;

- відновлення культу сім'ї і рідного дому, культу предків, культу рідного села чи міста;

- забезпечення умов для здійснення права старшокласників на участь у традиційних українських організаціях, зокрема в скаутському русі.

Проблема етнізації шкіл національних меншостей вирішується відповідними громадами при максимальному сприянні МНО УРСР та місцевих органів управління. Тут може виявитись корисним вивчення досвіду організації системи освіти США, починаючи з 60-х років.

Оздоровчо-спортивна діяльність. Жоден народ не ставиться так безжально до здоров'я своїх дітей, як ми. Заставляємо їх сидіти щоденно по 6 годин нерухомо в тісних класах, виучувати масу непотрібних речей, не забезпечуємо умов для нормальних занять спортом у вільний час. Усе це довершуємо ще й так званим продовженим днем. Стає очевидним, що в оздоровчо-спортивній діяльності школи потрібні радикальні зміни. Тут, на нашу думку, можна визначити три стратегічні напрями.

По-перше, перегляд навчальних планів із метою різкого скорочення інформативного компонента змісту навчання через інтеграцію окремих

предметів, раціоналізацію (очищення) інформації, вилучення деяких дисциплін із таким розрахунком, щоб загальна кількість предметів становила 7–10 у початкових класах і 10–12 – у старших, а робочий тиждень не перевищував 24–30 годин, включаючи час на виконання домашніх завдань.

Можливі труднощі з працевлаштуванням деяких категорій учителів можна регулювати як шляхом їх перекваліфікації, так і з допомогою тимчасової корекції норм навантаження. Такі перші кроки, як перехід на навчання в режимі п'ятиденки та скорочення уроку до 40 хвилин, з огляду на сказане видаються цілком прийнятними.

По-друге, відмова від традиційних форм і режиму діяльності на уроці, коли діти сидять практично нерухомо рядочками, а вчитель «навіює їм знання». Потрібен перехід до такого стилю діяльності, при якому учень може виконувати навчальні завдання в стані повної свободи не тільки сидячи, але й стоячи, ходячи і, якщо дозволять умови, лежачи на підлозі, що характерно для шкіл Європи.

По-третє, повний перегляд змісту і методики фізкультурної роботи в школі. Функцію підготовки «рекордсменів» і «значкістів» тут можуть виконувати спортивні секції, а масове заняття фізкультурою повинно бути справді масовим і давати кожній дитині змогу виконувати доступні їй вправи протягом 40 хвилин. Конче потрібна така кількість занять протягом тижня, яка буде визнана медичною експертизою як оптимальна.

Серед важливих тактичних завдань школи слід виділити такі:

- методична перепідготовка вчителів фізкультури, а також різке збільшення їх кількості через підготовку в педвузах у рамках додаткової спеціальності на всіх факультетах;
- будівництво в школах спортивних залів, спортивних майданчиків та кімнат здоров'я, обладнаних достатньою кількістю індивідуальних засобів тренування (тренажерів);
- розгортання на масовому рівні туризму, екскурсій та прогулянок для менших школярів, культивування народних ігор;
- постійний медично-гігієнічний нагляд над школою з боку опікунської ради.

Орієнтація на індивідуальні якості дитини. Перебудова системи освіти повинна забезпечувати людині можливість узяти від школи все, що вона може взяти з огляду на свої природні здібності і попередній досвід. Цей принцип впливає з ідеї демократизації суспільства і школи. Учень повинен мати змогу:

- вибору відповідної для нього школи з-поміж різних її типів;
- вибору таких предметів і такої програми навчання, яка відповідає б його схильностям та інтересам;
- одержувати такі знання, які він здатний використовувати.

З огляду на це вся система освіти як на рівні структури і комплектації класів, так і на рівні навчального процесу має гуманно реалізувати ідею диференціації навчання і повноцінного розвитку дітей із найнижчими, середніми, найвищими природними даними. Школа мусить випускати дітей без комплексу неповноцінності і водночас сприяти формуванню інтелектуальної еліти нації.

У перспективі в міру вдосконалення системи освіти можливості вибору і самореалізації повинні зростати. Водночас вони мають збільшуватися з переходом учнів від молодших класів до старших. У деяких зарубіжних школах, наприклад, питома вага предметів за вибором зростає від 12,5% у молодших класах до 62,5% – у старших.

Народність. За минулі десятиріччя відбувся процес жахливого відчуження народу від держави як механізму гноблення, а відтак, і від школи як її елемента. Так звана «робота з батьками» мислиться як продовження того ж «виховного пресингу» на них школи, який постійно здійснюється тут щодо учнів. У практиці ж нерідко стосунки школи і батьків є ареною зведення рахунків і взаємної розправи.

Між тим сьогодні школа найбільше потребує опіки і любові народу. Єднання школи і громади є необхідною умовою її відродження, що, зрештою, стає можливим на ґрунті загального національного самоусвідомлення народу. З огляду на це понад усе потрібен громадський інститут, який підтримував би школу ззовні, сприяв би здійсненню в ній ідей відродження – демократизації, гуманізації, відновлення національної самобутності. Таким інститутом міг би бути Громадський комітет відродження рідної школи (Опікунська рада), куди б увійшли люди, які є носіями народної совісті і громадської думки. Саме їх участь допомогла б подолати ту прірву відчуженості народу від школи, яку залишило нам суспільство феодального соціалізму. На рівні школи цей комітет міг би трактуватись як опікунська рада.

Із послабленням державно-адміністративної системи управління Громадський комітет відродження рідної школи міг би поступово брати на себе і певні адміністративно-опікунські функції щодо неї, зокрема призначення вчителів, визначення кількості класів і учнів у них у межах фінансових можливостей тощо. Теперішня ж його співпраця з керівними

підрозділами народної освіти може ґрунтуватись на обопільному усвідомленні національної значущості школи для долі суспільства.

Одним із фундаментальних завдань Громадського комітету є готувати школу і вчителя до роботи в умовах ринку, коли громадськість буде фінансувати і підтримувати лише те, що цього заслуговує. У компетенції держави залишиться загальне координування освітньої політики, визначення обов'язкових предметів, призначення шкільних інспекторів тощо.

Як Міністерство народної освіти України, так і Комітет відродження рідної школи сприятимуть розвиткові шкіл національних меншостей, які живуть на території республіки. Водночас кожна така національна меншість своєю громадою матиме повну можливість аналогічно впливати на свої школи, у тому числі і через відповідні комітети чи товариства.

Підготовка вчителів. Тотальна ідеологізація свідомості, низький професіоналізм, бездуховність, національний нігілізм, відсутність власної гідності – ці вади нашого суспільства торкнулись і вчителя. Держава постійно тримала його у стані страху, залежності від авторитету влади – директора, інспектора, методиста, партійного функціонера – і фактично перетворила на «гвинтик» адміністративної машини. Бути слухняним щодо начальства і диктатором щодо учнів стало складовою професіоналізму педагога. Це тим більше прикро, що в замкнутому ланцюзі «учитель – школа – педвуз – учитель» саме ланка «учитель» є ймовірним місцем розриву. Вважаємо доцільним виділити два стратегічні напрями в роботі з учительськими кадрами.

1. Переорієнтація уваги вчителя на морально-етичні цінності, пробудження його національної свідомості і формування нового педагогічного мислення. Тут необхідна широка участь творчої інтелігенції, всієї громадськості, поєднана з можливостями преси, телебачення і системи підвищення кваліфікації. Серед невідкладних організаційних завдань виступають щонайменше три.

Перше серед них – розробка і впровадження чіткої схеми переатестації вчителів. Підвищення категорії повинно застосовуватися лише щодо тих учителів, які виходять із відповідним клопотанням і на основі виконання ними цілком конкретних вимог. Рішення про це може виносити облуро, а згодом – Громадський комітет відродження рідної школи на конкурсній основі і таємним голосуванням. Доплата за здобуту таким чином категорію має бути помітною. Підтверджувати свою категорію учитель повинен кожні 5 років.

Друге завдання – докорінно перебудувати систему підвищення кваліфікації вчителів, яка є нині неефективною і марнотратною. Видається

доцільним, щоб на 2–3 місячні курси на рахунок відпустки йшов лише той учитель, який бажає одержати вищу категорію – старшого вчителя чи вчителя-методиста. Складання відповідних іспитів у педагогічному вузі повинно бути однією з умов успішної переатестації.

Назріла потреба в повній переорієнтації методичної роботи в школі як у концептуальному, так і в організаційному відношеннях. Реалізація її є третім невідкладним завданням. Зокрема, доцільно відмовитися від допомоги методичних служб, перетворивши інститути вдосконалення вчителів на науково-дослідні центри, які співпрацюватимуть із школами на договірних засадах. Всю «поточну» методичну допомогу вчителям можуть надавати старші вчителі та вчителі-методисти, яким у такому разі повинно бути знижене навчальне навантаження.

2. Другою важливою передумовою піднесення професійного рівня вчителя є ефективна перебудова навчально-виховного процесу в педвузах. З одного боку, йдеться про демократизацію, гуманізацію та етнізацію змісту і процесу навчання, а з другого – ґрунтовну переорієнтацію психолого-педагогічної та методичної підготовки майбутнього вчителя, зокрема з опорою на етнопедagogіку та на національну і зарубіжну демократичну педагогічну спадщину.

Надійною запорукою успіху в поліпшенні підготовки вчителя є зростання національної свідомості народу. Мусимо розвивати в учителів потребу подвижництва, відчуття своєї національної місії.

Структурна різноманітність школи. Структура освіти має втілювати названі вище основні тенденції, зокрема давати широкий простір для самореалізації особистості. Аналіз світової практики та співставлення одержаних даних із нашими можливостями і потребами дає підстави уявити середню освіту як розгалужену систему різних типів навчально-виховних закладів.

Найперше мусимо визнати за необхідне поступово перейти на 12-річну середню освіту, що характерно для більшості європейських держав, і на 9-річне обов'язкове навчання, цілком достатнє в наших умовах. Це потребуватиме додаткових фінансових витрат, але дасть виграш у соціально-демографічному відношенні з огляду на перспективу надлишку робочої сили. Навіть більше – допоможе згладити проблеми безробіття молоді в майбутньому.

Першим єдиним і обов'язковим для всіх дітей ступенем освіти є 4-річна початкова школа (школа першого ступеня), куди вступають діти віком 6–7 років (залежно від стану здоров'я та загального розвитку). За умови, якщо вдома або в садку дитина одержує визначені програмою для

першого класу знання, уміння і навички, вона може після відповідного тестування вступити відразу до другого класу.

Школа першого ступеня забезпечує умови для повноцінного фізичного розвитку дітей, формує в них загальні поняття про рідний край, навколишнє середовище, про природу, сприяє становленню стійких моральних засад, соціальної та інтелектуальної активності.

Після закінчення четвертого класу основна кількість дітей (90–95%) продовжує навчання в п'ятирічній обов'язковій народній школі, яка дає загальну, переважно гуманітарну, підготовку.

Деяка частина обдарованих дітей, які закінчують початкову школу (5–10%), може на основі її рекомендації вступати до гімназії одного з трьох типів: гуманітарної, науково-технічної, природничої. Кількість учнів, яку початкова школа може рекомендувати до гімназії, визначається рейтингом школи, залежить від загальної кількості учнів у ній.

Тривалість навчання в гімназії – 8 років. Випускники, які успішно склали підсумкові іспити за програмою підвищених вимог, дістають право вступати до вузу профільюючого типу без іспитів. Учні, які відчувають труднощі в засвоєнні програми гімназії, на основі рішення її ради можуть бути переведені до народної школи. Гімназії є платними навчальними закладами для дітей із добре матеріально забезпечених сімей і безплатними для талановитих дітей сімей низького достатку. Останні, крім того, забезпечуються стипендією, якщо виявляють належний рівень успіхів.

Випускники народної школи («дев'ятирічки») можуть продовжувати навчання в одному з трирічних ліцеїв – гуманітарному, науково-технічному чи природничо-агрономічному, або в одно-, дво- чи трирічній професійній школі, куди вступають на основі конкурсу свідоцтв. Професійні школи охоплюють до 60% усіх бажаючих продовжити навчання, що, зокрема, буде уточнюватися ринком праці.

Спеціалізація і зміст програми для професійних шкіл визначаються на основі врахування місцевих потреб за участю керівників підприємств. Великі підприємства самі організують такі спеціалізовані школи.

Випускники профшкіл можуть вступати до вузів, здавши екстерном іспит за програмою гімназії чи ліцею.

Випускники ліцеїв можуть теж продовжувати навчання у вузі відповідного профілю, куди вступають на основі іспиту. Виняток складають ті, хто склав випускний іспит у ліцеї за програмою підвищених вимог. У перспективі можна буде розглянути питання про організацію заочних ліцеїв, одержання освіти екстерном тощо.

Відповідне місце в системі освіти повинні зайняти і школи для дітей зі зниженим розвитком, а також музичні, художні, спортивні тощо. Недільні школи не належать до державної системи освіти.

Такими видаються загальні підходи до формування концепції української школи. Наступним кроком є їх реалізація на рівні змісту навчання, організації діяльності школи та методики. Проте всі ці питання – предмет окремої розмови.

Вишневський О. І. Вдивляючись у перспективу. Про деякі підходи до формування концепції української школи / О. І. Вишневський // Рад. шк. – 1990. – № 10. – С. 5–9.

С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований

Про принципи положення концепції національної середньої загальноосвітньої школи*

Соціально-педагогічна концепція загальноосвітньої школи є науково обґрунтованою системою ідей і положень, які визначають головну мету і провідні орієнтири перебудови народної освіти.

Принципово важливими положеннями концепції національної середньої загальноосвітньої школи Української РСР є ті, які визначають суть і зміст загальної середньої освіти, шляхи відродження національної самобутності нашої школи, її суверенність, автономність у виборі форм і методів навчання та виховання учнів, забезпечення максимального врахування і розвитку їх індивідуальних здібностей, нахилів, талантів, демократизацію, деполітизацію й деідеологізацію шкільного життя, реалізацію демократичних прав дітей. Ці положення важливі для окреслення перспектив розвитку системи народної освіти на Україні: відсутність чітких концептуальних позицій призводить до зниження рівня загальноосвітньої підготовки випускників школи. Зокрема, є спроби ввести в зміст освіти елементи національної культури, традицій і звичаїв українського народу за рахунок різкого скорочення обсягу фундаментальних наукових знань про природу і суспільство. Під лозунгом деполітизації та деідеологізації проводиться заміна комуністичної ідеології на ідеологію організацій, що нині виникають.

* Автори обґрунтували теоретичні основи концепції національної середньої загальноосвітньої школи; мету докорінної перебудови української загальноосвітньої школи; такі поняття, як «національний компонент змісту освіти», «національне самовизначення школи» тощо.

Головну мету докорінної перебудови української загальноосвітньої школи ми бачимо в її переорієнтації на розвиток здібностей і обдарувань дітей, істотне підвищення престижу інтелекту й загальної культури особи, формуванні високоморальної громадянської позиції і національної свідомості молоді. Ось чому важливо розглянути і обґрунтувати кожне з принципових положень концепції.

Положення 1: «Школа невіддільна від національного ґрунту і коріння свого народу, формує і оберігає національну культуру, а тому організація, зміст, форми й методи навчання та виховання молодого покоління мають будуватися з урахуванням тисячолітньої історії, споконвічної культурно-історичної традиції народу на основі національної культури, збагаченої кращими досягненнями загальнолюдської культури. Це вимагає рішучої відмови як від вульгарно-соціологічного ототожнення в діяльності школи позанаціонального із загальнонародним і відчуження школи від національної культури, так і не менш вульгарного розуміння відродження національної школи як заклику до самоізоляції». Реалізація цього положення потребує передусім чіткого визначення національного компонента змісту освіти, який має включати знання рідної мови й літератури, історії народу, його звичаїв, традицій, ідеалів, суспільного і державного устрою України, її міжнародного становища, складу населення, природних умов і ресурсів, економіки, науки, народної творчості. Ці знання розкриваються як в обов'язкових навчальних предметах, так і в предметах за вибором учнів, у факультативних курсах.

Національне самовизначення школи передбачає широке відображення національних елементів у її виховній діяльності, відродження краєзнавчої роботи в усіх можливих напрямках, залучення учнів до активної участі в збереженні і охороні святинь народу, пам'яток історії, культури і природи, до освоєння традиційних ремесел і народних промислів.

У навчально-виховному процесі національної школи має широко використовуватися вироблена тисячоліттями мудрість народної педагогіки, виражена в усній народній творчості, в споконвічних загальнолюдських моральних засадах і нормах.

Положення 2: «Школа республіки є суверенною за своєю структурою, правовими основами діяльності, змістом і організацією навчально-виховного процесу». Це означає повну компетентність республіки у визначенні типів шкіл, їхньої структури, змісту навчання, управління ними, у науково-методичному забезпеченні навчально-виховного процесу.

Положення 3: «Обсяг змісту освіти в українській школі (узагальненої системи знань про природу, суспільство, людину, сучасне виробництво, культуру й мистецтво, інтелектуальних та практичних умінь, творчого

розв'язання проблем, етичних норм) повинен бути не нижчим за обсяг знань випускників шкіл розвинутих країн». Мусимо пам'ятати, що міжнародний авторитет нації визначається вагомістю її внеску в розвиток світової цивілізації. Надійною основою спроможності нації гідно поповнювати такий внесок є високий рівень освіченості народу, фундаментальна загальноосвітня підготовка кожного громадянина. Цього самого вимагають непрості проблеми економічного і культурного відродження України. Тим часом досить часто пропонується звести до мінімуму обсяг знань із фундаментальних наук, замінивши їх вивченням фольклору, історії релігійних віровчень, старослов'янської чи латинської мов, швейної чи кулінарної справи, гігієни чи санітарії, морально-етичними проповідями тощо. Аргументом тут часто висувається наївне твердження, що для щасливого життя простій людині не потрібні математика чи хімія. Реалізація цих пропозицій призвела б до дальшої девальвації знань у суспільстві, до його інтелектуального занепаду.

Положення 4: «В умовах переходу до багатопартійної системи в країні, деідеологізації багатьох суспільних структур навчання й виховання в школі мають будуватися виключно на основі і засобами наукової методології, без нав'язування учням політичних ідеологій різних партій чи їх платформ, релігійних ідеологій чи ідеологій різних рухів та громадських об'єднань».

Школа не може бути ареною політичної боротьби партій або громадських організацій, пропаганди класової, релігійної чи націоналістичної ідеології. Єдиною ідеологією, яка має право на існування в школі, є ідеологія загальнолюдських цінностей і моралі, національного відродження, державного суверенітету. Деідеологізація і деполітизація школи, однак, зовсім не означає відмову від політичних знань. Мова повинна йти про інше – про об'єктивність інформації, відмову від соціальної міфології, від заперечення пріоритету загальнолюдських цінностей і моральних норм.

Положення 5: «Національна школа як загальноосвітня для всіх має розвиватися на основі врахування індивідуальних здібностей, нахилів, інтересів, обдарованості дітей». Мається на увазі не тільки підтягування відстаючих і боротьба з другорічними, а насамперед розвиток здібностей, навчання й виховання особливо обдарованих дітей. Не можна погодитися з авторами тих концепцій, які не передбачають вибору учнями предметів для вивчення, факультативних занять і занять з обдарованими. Смісл демократизації школи в тому, щоб вона давала кожному юнакові й дівчині змогу максимально реалізувати здібності.

Положення 6: «Головна мета школи – формування і розвиток особистості, збагаченої системою наукових знань про природу, людину, суспільство, з глибоко усвідомленою громадянською позицією і національною свідомістю – реалізується різноманітними диференційованими засобами, за рахунок варіативності змісту, форм і методів навчання. Можуть функціонувати різного типу школи залежно від змісту навчання, виду освіти, джерел фінансування, форм навчання тощо». Гуманістичність і демократичність освіти – це не вирівнювання учнів за успішністю, а забезпечення всім певного мінімуму знань. Засвоївши його шляхом обов'язкового чи за вільним вибором вивчення предметів, кожен має змогу поглиблювати знання чи здобувати нові відповідно до своїх інтересів, максимально розвивати здібності.

Положення 7: «Школа повністю автономна у виборі форм і методів організації навчально-виховного процесу, має юридичну і фінансову самостійність, будує свою діяльність на принципах самоврядування, гласності і демократії з урахуванням національних і регіональних особливостей та місцевих соціально-економічних умов». Згідно з цим положенням школа опрацьовує власний статус із визначенням у ньому норм і правил життя колективу, прав і обов'язків його членів. Колегіальним органом шкільного самоврядування є загальні збори та обрана ними шкільна рада, яка й вирішує всі найважливіші питання функціонування учнівського та педагогічного колективів. Тотальна система інспектування і контролю за всіма аспектами діяльності школи й учителя, некомпетентне втручання в шкільне життя громадських організацій замінюються професійним аналізом стану навчально-виховного процесу та поданням кваліфікованої допомоги.

Положення 8: «Нагромадження позитивного соціального досвіду, соціальне змушнення дітей вимагають включення їх у систему колективних відносин, однак виховна діяльність школи при цьому має бути переорієнтована з колективу на особистість, її розвиток, на формування характеру, мотивів поведінки, на засвоєння моральних норм, установок». Усі діти є повноправними членами учнівського колективу, мають право брати участь у виборах керівників шкіл. Їхня думка враховується при атестації учителів. Учні можуть бути обраними до органів колективного керівництва школою і до районних (міських) рад із народної освіти.

Положення 9: «У школі на рівних правах можуть функціонувати різноманітні добровільні самодіяльні гуманістичні дитячі організації, в діяльності яких пріоритет надається загальнолюдським цінностям і моралі, ідеології національного відродження, державного суверенітету». Залучення учнів до участі в політичній боротьбі різних політичних партій, груп,

організацій, у міжнаціональних суперечках та конфліктах не припустиме. Однак це не виключає необхідності формування в них нового соціально-політичного мислення, політичної культури, ознайомлення з внутрішньою і зовнішньою політикою держави.

Положення 10: «Школа забезпечує демократичні права учнів відповідно до Конвенції про права дитини, прийнятої у 1989 році Генеральною асамблеєю ООН». У законодавчому порядку закріплюється право учнів реалізувати будь-які свої вимоги демократичним шляхом, вступати в альтернативні молодіжні організації, які діють згідно з Конституцією. Зрозуміло, що їхні демократичні права поєднуються з обов'язком сумлінно вчитися, дотримуватися принципів моралі й етики.

Усебічно виважена концепція національної загальноосвітньої школи України має запобігти спробам без належного наукового обґрунтування приступити до розв'язання назрілих соціально-педагогічних проблем, сприяти подоланню суб'єктивізму у визначенні перспектив розвитку загальної середньої освіти в суверенній державі.

Гончаренко С. У. Про принципи положення концепції національної середньої загальноосвітньої школи / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований // Рад. шк. – 1990. – № 10. – С. 3–5.

**В. В. Стрілько, Д. С. Чередниченко,
Г. М. Кирпа, А. Г. Погрібний, А. М. Алексюк**

Концепція середньої загальноосвітньої української національної школи*

I. Загальна ситуація та завдання

У багатьох школах, зокрема в Гнідинській, відбуваються зміни в змісті і формах організації навчального процесу. З'являються нові предмети, без яких неможлива демократизація і гуманізація освіти. Однак існує цілий ряд факторів, що гальмують становлення національної школи, розвиток практичних надбань, які вже сьогодні має Гнідинська дев'ятирічка.

Вони полягають, зокрема, у тому, що:

– не відповідають змістові національної школи діючі підручники, особливо «Буквар», «Читанка», «Українська мова» для молодших класів;

* Автори в рамках радянського дискурсу окреслили концепцію української школи. Деякі положення статті, наприклад, аргументування запровадження національного принципу й водночас збереження інтернаціонального, свідчать про суперечність тогочасного педагогічного дискурсу. Текст подано в скороченому вигляді.

– відчувається протиріччя між реальними здібностями учнів та існуючими навчальними програмами, зміст яких частина дітей не спроможна опанувати, а самі програми не спрямовані на формування справжньої національної свідомості й гідності дитини;

– бракує єдності в змісті програм та позакласної роботи;

– у Гнідинській школі введено в розклад уроки з народознавства, рідного краю, етики, мистецтвознавства, а відповідних підручників чи посібників немає;

– структура існуючої основної школи обмежує реальні можливості працевлаштування випускників, що призводить до глибоких моральних травм.

Діти закінчують школи не готовими до життя в селі, у них немає елементарних навичок ведення домашнього господарства, садівництва, обробітку землі, догляду за тваринами тощо.

У центрі всіх навчальних дисциплін, покликаних формувати гармонійно розвинуту особу, мусить бути дитина. Навколо неї будуються навчальні цикли, що мають дати можливість для індивідуальної роботи.

Школа повинна виховувати:

– людину, підготовлену до створення власної сім'ї та життя в радянському суспільстві;

– вміння критично оцінювати ситуацію, судження;

– здатність орієнтуватися в політичних, господарсько-економічних питаннях;

– любов і повагу до свого народу, інших націй, до праці й людей праці.

Школа має формувати:

– міцні знання, передбачені програмою, через варіантність вибору навчальних предметів;

– глибокі знання культури та історії українського народу й на їх основі – культури та історії інших народів;

– ґрунтовні навички самоосвіти;

– норми культури поведінки, етики й естетики;

– навички психологічного спілкування з людьми;

– необхідні трудові навички землеробства, тваринництва, бджільництва, садівництва.

Школа дає можливість через факультативи опанувати одну-дві мови народів СРСР та зарубіжних країн. Вона несе відповідальність перед народом за виховання фізично здорового покоління.

II. Структура школи

Гнідинська одинадцятирічка включає три ступені: I – початкова школа (тривалість навчання 4 роки); II – основна (5 років); III – середня (2 роки). Відповідно 1–4 класи, 5–9-ті та 10–11.

До навчального закладу дітей приймають із 7 років. [...] Завершення освіти в школі III ступеня відбувається у 18 років, випускники готові до продовження навчання у вузах чи технікумах, до активного життя в суспільстві.

Школа I ступеня:

– формує загальні вміння і навички навчальної діяльності: читання, письма, лічби. У дітей виховується культура мислення, мови, поведінки, вони дістають загальні поняття про рідний край, його традиції, культуру. Вважаємо за необхідне повернутися до існуючої на Україні у 60-х роках практики вивчення російської мови з 4–5 класу. Це дасть змогу значно розвантажити школярів, ввести інтегровані предмети, спрямовані на гармонійний розвиток особистості.

Школа II ступеня:

– закладає фундамент загальних наукових знань, уявлень і норм, необхідних для життя в суспільстві. Формує глибокі морально-етичні переконання;

– забезпечує цілісну систему знань, умінь і навичок, потрібних для формування готовності до самостійного поповнення знань у процесі безперервної самоосвіти.

Особливість цього ступеня – факультативне, за вибором учня, вивчення предметів із 5 класу.

Школа III ступеня:

– забезпечує завершення загальноосвітньої підготовки учнів на основі широкої і глибокої диференціації навчання, створює умови для свідомого й активного включення в життя свого села, суспільства.

Навчальний план школи III ступеня передбачає вивчення, крім обов'язкових предметів, ще й дисципліни, які обирає сам учень.

[...]

План розрахований на п'ятиденний тиждень.

Трудова практика проходить цілий рік у підсобному господарстві.

Як бачимо, передбачено цілий ряд експериментальних предметів, необхідних для гармонійного розвитку особи. [...]

Для учнів 9–11 класів обов'язково ввести факультативи «Основи ведення домашнього господарства», «Біблія – пам'ятка світової культури».

Факультативні заняття проводяться в другій половині дня, оплачуються незалежно від кількості учнів у групах.

Позакласна робота бачиться нам у формі малої академії народних мистецтв (МАНМ) із такою мережею відділень: сопілкарі, кобзарі, народний танець, народний спів, народні розпис і живопис; кераміка та іграшка; вишивка; писанки; аплікація соломкою, плетення соломкою, прикраси з бісеру, витинанки, фольклор та етнографія, література, народні інструменти, різьба по дереву, графіка.

Доцільно також створювати гуртки за інтересами: в'язання, крою і шиття; технічного моделювання, авіамоделювання та інші.

III. Культура, національні традиції, демократизація

Засвоєння підростаючим поколінням національних, інтернаціональних та загальнолюдських цінностей культури народів становить стрижневий момент освіти і виховання, хоча реально здійснюється через оволодіння багатствами духовної та матеріальної історії й культури власного народу.

Збереження національних традицій – особливо важлива умова розвитку школи.

Загальна середня освіта має стати складовою системи вищих пріоритетів народу, нації. Необхідно відмовитися від залишкового принципу фінансування, розширити межі республіканського та місцевих бюджетів, добровільних внесків державних, кооперативних та інших організацій, установ, батьків і громадськості. Вважаємо доцільним подвійне підпорядкування школи Міністерству народної освіти та вищим навчальним закладам, – приміром, університету, художньому інституту. Практикувати прямі замовлення вузам на підготовку вчителів.

[...]

Концепція середньої загальноосвітньої української національної школи : проект / підгот.: В. В. Стрілько (голова робочої групи), А. Г. Погрібний, А. М. Алексюк [та ін.] // Рад. освіта. – 1990. – 27 лют. (№ 16). – С. 3.

В. І. Каюков

Багатоваріантність*

Сьогодні збереження мови й культури набуває не менш важливого значення, ніж екологія. І саме національна школа, на мою думку, може бути таким закладом, де навчально-виховна робота здійснюється на основі

* Автор осмислив зміст поняття «національна школа», його складники: рідна мова, народна пісня, фольклор, національна історія, культура. Текст подано в скороченому вигляді.

найповнішого використання потенцій рідної мови, народної пісні, невичерпних джерел українського фольклору, національної історії, культури.

Вважаю, що одним із творців національної школи був В. О. Сухомлинський. Він підкреслював, що «мова великого українського народу – це зірка першої величини... Духовне життя нашого братства стало б похмурим і сумним, якби ця зірка не те що погасла, а навіть примеркла».

Рідне слово – це головний вихователь духовності, людяності, патріотизму й інтернаціоналізму.

У республіці вже діє Закон про мови в УРСР. Національна школа має стати гарантом життєствердження цього закону, тим фундаментом, на якому підніметься будова духовності, національної самосвідомості. Вона може мати статус ліцею чи гімназії, тобто спеціалізованої школи, що на високому рівні формуватиме історичну пам'ять школярів, широку національну культуру, даватиме ґрунтовні гуманітарні знання і, звичайно, готуватиме учнів до праці в усіх сферах виробництва.

Мрію про загальноосвітню національну школу з поглибленим вивченням україністики. Саме така школа розв'язуватиме проблему національного відродження. Починати слід із добору й підготовки педагогів, які б вірили в ідею створення такої школи і не шкодували зусиль в ім'я матеріалізації цієї ідеї.

[...]

Протягом п'яти днів учні оволодівають предметами, передбаченими межею, а в суботу поглиблюють свої знання з тих предметів, що цікавлять їх у зв'язку з майбутньою професією. У великій загальноосвітній школі, де кожна паралель має кілька класів, створюються групи на основі виявленого інтересу до тих чи інших предметів. Вони працюють за розкладом суботи, що передбачає поглиблене вивчення обраних учнями предметів. Облік знань зведеного колективу ведеться в окремому журналі.

[...]

Розклад занять на суботу включає класну годину, а також урок самоврядування. План роботи класного керівника передбачає опрацювання тем, що вивчаються факультативно з етики, права, психології сімейного життя. Для проведення таких занять класний керівник може запрошувати фахівців.

На уроці самоврядування школярі вирішують усі питання шкільного життя, планують роботу, готуються до проведення різноманітних заходів. Найцінніші теми з етики, права, психології сімейного життя можуть вивчатися в процесі викладання літератури, історії, народознавства.

Учні 1 класу вивчають рідну мову. Сприятимуть цьому уроки гуртового співу (уроки музики й співу), на що виділяється 3 години. Українська пісня – це своєрідний пам'ятник мові, ось чому такі уроки закладатимуть основу для розвитку мовлення школярів.

Образотворче мистецтво – це не тільки, власне, малювання, а й перш за все вивчення творчості провідних українських художників, митців народів СРСР, світової культури.

Географія передбачає вивчення рідного краю, а в 11 класі читається спеціалізований курс краєзнавства, щоб учні ознайомилися з історією рідного краю, його культурними традиціями, іменами видатних людей усіх національностей, з якими пов'язана історія міста, області.

Природничі уроки включають теми, що ознайомлять аудиторію з джерелами народної медицини, лікувальними якостями рослинного світу України.

Уроки історії УРСР запроваджуються з 1-го по 11-й клас. Так формуються почуття любові до рідного народу. Адже все прекрасне має виростати з рідного кореня.

На заняттях із музики й співу вивчають ще й історію української народної пісні, кобзарського мистецтва, сучасної музики, класики.

Фізичне виховання доповнюється годинами ритміки, що формуватиме поставу школяра, сприятиме зміцненню здоров'я.

Уроки виробничого навчання передбачають вивчення національної кухні, прикладного мистецтва (вишивка, плетіння, різьблення, карбування).

У національній школі розкривається талант кожного вчителя й учня. Школа підтримає творчі потенції кожної особистості. У стінах її діятимуть хор народної пісні, фольклорні колективи, театральні студії, майстерні народних промислів, клуби любителів книги. Робота щодо відродження національної самосвідомості здійснюватиметься в нас на базі кімнати-музею Т. Г. Шевченка, де зібрано матеріали про перебування Кобзаря в місті та області; музею Ю. І. Яновського, який навчався в нашому місті.

У школі буде створено іменну кімнату А. Міцкевича, який побував у Кіровограді. Тут працюватиме гурток польської мови. Колектив може спілкуватися з Товариством радянсько-болгарської дружби, адже Кіровоградщину пов'язують давні тісні зв'язки з Толбухінським округом Болгарії. Це сприятиме формуванню в учнів почуття всеслов'янського братства. І, звичайно, тут діятиме зразковий кабінет рідного слова, етнографічний музей.

У позакласній виховній роботі використовуватимуться музеї хліба, КІД, що, крім традиційних форм роботи, пропагуватиме матеріали про життя

і культурну діяльність українців, які живуть в інших республіках країни та за кордоном, адже «нашого цвіту та й по всьому світу».

Передбачається проведення українських вечорниць, літературних вечорів, днів поезії. Обов'язково організуємо шкільний лекторій «До джерел народної мудрості». Лекції читатимуть активісти обласної організації Товариства любителів книги, що може стати одним із спонсорів національної школи.

Серед школярів розгорнеться пошукова робота. Педагогічний колектив допоможе ознайомитися з долями П. Сагайдачного, М. Кривоноса, І. Богуна, І. Сірка, С. Морозенка, Д. Нечая, козака Мамає, У. Кармалюка, Д. Яворницького, М. Залізняка (народився на території нашої області), Лесі Українки (побувала в Єлисаветграді, Аджамці), П. Ніщинського (його «Вечорниці» вперше були виконані в нашому місті при постановці п'єси Т. Г. Шевченка «Назар Стодоля»), М. Кропивницького, І. Карпенка-Карого, М. Садовського, П. Саксаганського, М. Садовської-Барілотті (із цими іменами пов'язано народження в нашому місті першого на Україні професійного театру).

Піонерська організація школи буде складатися з чотирьох дружин – імені літописця Нестора (3–4 класи), імені героїв Запорозької Січі (5 класи), імені Богдана Хмельницького (6 класи), імені О. Довженка (7–8 класи). Піонерська організація школи носитиме ім'я В. О. Сухомлинського.

Діти вивчатимуть «Повість временних літ» Нестора, історію Запорозької Січі, діяльність Б. Хмельницького, творчість О. Довженка, педагогічну спадщину В. О. Сухомлинського.

Уроки математики, а також факультативні заняття сприятимуть ознайомленню дітей із багатющою скарбницею математичної думки на Україні, хімії – проведенню екологічного всеобучу. Учителі фізичної культури могли б відродити національні види спорту, зокрема ті, що побутували на Запорозькій Січі. А скільки можливостей в учителя історії України, адже в жодній школі вони ще сповна не використані й не осмислені.

Для роботи з так званими «важковиховуваними» у школі буде створено клуб. Члени його вивчатимуть праці В. О. Сухомлинського, джерела народної педагогіки, зможуть активно займатися індивідуальною роботою з підлітками, які викликають тривогу в суспільстві. Робота в клубі буде вважатися педагогічною практикою старшокласників, які виявили бажання здобути професію вчителя.

Може виникнути й таке питання: чи підуть міські діти, де переважно загублена українська мова, до такої школи? Адже можливий свідомий чи несвідомий опір із боку батьків. Педагогічний колектив працюватиме з

батьками на різних рівнях, доведе, що така школа має перевагу. Якщо на базі школи організуємо хор батьків, сімейні ансамблі, групу пропагандистів рідного слова, проводитимемо батьківські вечорниці, то бабусі й дідусі, батьки й матері стануть нашими спільниками. Саме в криницях батьківської пам'яті, досвіду треба шукати те, що хочемо дати учням.

Національну школу бачу опорним закладом обласного Товариства української мови імені Т. Г. Шевченка, міської Асоціації вчителів української мови й літератури, обласного Товариства любителів книги.

Школа повинна надати можливість найздібнішим учням чи групам учнів навчатися за індивідуальною програмою, одержуючи консультації в досвідчених фахівців, прилучатись до самостійної роботи над першоджерелами.

Підтримую думки Республіканського педагогічного товариства, редакції газети «Радянська освіта», які проводять конкурс «Національна школа», що новий загальноосвітній заклад має рішуче відмовитися від орієнтації на середнього учня і всерйоз зайнятися розвитком індивідуальних здібностей і нахилів школяра.

Каюков В. Багатоваріантність : [проект концепції, схвалений президією ради Кіровоград. обл. від-ня Пед. товариства УРСР] / В. Каюков // Рад. освіта. – 1990. – 17 квіт. (№ 30). – С. 1, 3.

**П. Ігнатенко, Ю. Руденко,
М. Стельмахович, В. Стрілько, Є. Сявавко**

Педагогіка народознавства*

Народна духовність і школа

Наша школа, як і суспільство, у глибокій кризі. Це – наслідок деформації суспільних цінностей, історичного безпам'ятства, морального занепаду й духовного зубожіння, що спричинилися відходом від природного народного кореня духовності, нівелюванням, затоптуванням, знищенням живлющих народних джерел.

Протягом не одного десятиліття культу особи й застою ми жили з роздвоєною душею, вдовольнялися демагогічними постулатами, зваблювалися підступними заохоченнями «добровільно» відмовлятися від народного, національного, від усього рідного – мови, історії, культури: забували, хто ми і чиї ми діти.

* Автори розкрили суть педагогіки народознавства, її принципи й значення як чинника відродження національної системи навчання та виховання дітей; запропонували форми й методи народознавчої роботи.

І в такий спосіб виховували не одне підрастаюче покоління, масово породжуючи нігілістів, манкуртів, «іванів без роду й племені».

Лише тепер, у многотрудні часи перебудови, відчули й переконалися: без повернення до народних духовних джерел не зможемо виховати справжню людину – Громадянина.

Справа навчання і виховання не терпить суб'єктивізму й волюнтаризму, політичної кон'юнктури, абстрактних теорій, відірваних від культурно-історичних традицій нації. Народне – то кристалево чисте, правдиве, високоморальне, глибоко гуманне, вічне й завжди сучасне.

«Українська РСР забезпечує національно-культурне відродження українського народу, його історичної свідомості і традицій, національно-етнографічних особливостей, функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя», – проголошує Декларація про державний суверенітет України. Відродити духовність покликані суспільні інститути, школа, сім'я.

Український народ має високорезультативний досвід навчання і виховання підрастаючих поколінь, в основі якого лежить народознавчий підхід. Він, педагогічний досвід, складався, розвивався, шліфувався протягом віків, а особливо в XVI–XVIII століттях, коли Україна виборювала культурну самобутність, політичну самостійність, національну незалежність. У цей час Україна мала широку мережу братських, козацьких, дяківських, церковних шкіл, шкіл музики й співу, інших мистецтв, ремесел.

На основі шкіл виникали академії, колегії, розвивалися наука, література, філософія, літописання, музика, архітектура, образотворче мистецтво, театр, готувалися національні кадри. Досить згадати всесвітньо відомі Острозьку чи Києво-Могилянську академії. Завдяки всьому цьому було досягнуто високої грамотності й культури народу.

Проте царські уряди вели політику денаціоналізації, русифікації українців та інших народів. Руйнували, забороняли національну систему навчання і виховання. На всій території імперії насаджувалася уніфікована система освіти, що відображала класові, шовіністичні інтереси російського самодержавства. Відбувалося «викачування» неперевершених умів – цвіту української нації – для розвитку й процвітання імперії.

По перемозі Жовтневої революції були зроблені перші кроки до відродження національної школи, де широко застосовуються традиції народної педагогіки. Здійснювалася українізація суспільного життя, у тому числі й освіти. Навчальні заклади переходили на рідну мову навчання, національну систему виховання.

Однак перші досягнення були загальмовані й майже повністю знищені лютим морозом часів культу особи й довершені вже періодом застою.

Педагогічна наука, зміст освіти спорожніли, стали абстрактними, вихолощеними і заформалізованими. Відірваність школи, виховання від культурно-історичних традицій обернулася відчуженістю підростаючих поколінь від народної культури, породжувала нігілістів, манкуртів, прибічників «масової культури», міщан-споживачів, обивателів, нероб, злочинців, алкоголіків.

Покласти край цим негативним явищам зможе лише система навчання і виховання, що ґрунтується на народознавчих засадах.

Отже, ідеться про окремий напрям у педагогіці й шкільній практиці – про педагогіку народознавства.

Суть педагогіки народознавства

Народознавство (українське, російське, білоруське, єврейське, болгарське, гагаузьке, грецьке, кримськотатарське та інше – всіх майже ста національностей і народностей, що проживають у нашій республіці) – це система фундаментальних знань про конкретний народ, особливості його побуту й трудової діяльності, національний характер, психологію, світогляд, історико-культурний досвід, у тому числі й виховний, а також про свій родовід, що є органічною частиною народу, про спосіб життя і виховання в родинах, про отчий край і все, що пов'язане з ним.

Рідна мова, історія, краєзнавство й етнографія, народна педагогіка, родинна етнопедагогіка, народний календар (включаючи народно-релігійні свята й урочистості, природні явища й події річного циклу життєдіяльності людей), народні моральні приписи, усна творчість, різні види мистецтва й художньої творчості, прогресивні національні традиції, звичаї та обряди, народні символи й національна символіка – все це вбирає в себе одне багатогранне й містке слово «народознавство».

Педагогіка народознавства – напрям у науці та шкільній практиці, що забезпечує практичне засвоєння учнями культурно-історичних надбань народу, виховання гідних його представників і спадкоємців. Це наука про закономірності, шляхи й засоби збереження генетичної спадковості й етнізації особистості. Вона розглядає освіту як ланку безперервного історичного процесу розвитку народу і синтезує здобутки його власної педагогіки, досягнення сучасної психолого-педагогічної та інших наук про людину, народ, націю.

Педагогіка народознавства має чітку систему високоефективних ідей, понять, принципів і методів, доступних і емоційно наснажених засобів, прийомів і форм роботи з дітьми.

Крім принципів, що ними послуговується сучасна наукова педагогіка, педагогіка народознавства має і суто свої фундаментальні.

Принцип природовідповідності виховання, обґрунтований видатними філософами, психологами й педагогами від Арістотеля до Ушинського та Сухомлинського, враховує багатогранну й цілісну природу дитини – не лише її анатомічні, фізіологічні, психологічні та вікові, а й генетичні, національні, регіональні та статеві особливості. Коли в процесі навчання і виховання нехтується або ж лише частково враховується природа дітей, вона «мстить» людям, суспільству втраченими можливостями: нерозвиненими задатками й нахилами учнів, загубленими талантами, невикористаними засобами пізнання, загальмованими психічними процесами та ін. У нинішньому навчально-виховному процесі є чимало факторів, що суперечать природі дітей, а значить, є насиллям над ними, гальмом їхнього розвитку.

Врахування принципу народності дає змогу прилучати дітей до цінностей народу, засвоювати його традиції, мораль. Учні виховують не абстрактні положення основ наук, а знання, практичні справи, дії, що відображають матеріальне й духовне буття, історичне й культурне минуле та сучасне рідного народу. Нехтування цього принципу породжує в масовому масштабі такі явища, як історичне безпам'ятство, національний нігілізм, космополітизм та ін.

Реалізація принципу самодіяльності учнів забезпечує пробудження і розвиток у них природних задатків, нахилів, формування творчої особистості. Педагогічне керівництво дітьми, регулювання їхньої діяльності має здійснюватися не авторитарно (постійний контроль, нав'язування, примус тощо), а гуманним, демократичним шляхом, створенням умов для самодіяльності, що ґрунтується на основі народних духовних ідеалів і завжди має суспільно корисне спрямування. Здобуте в самостійних творчих пошуках залишається стійким надбанням особистості. Самодіяльність – вищий ступінь самостійності, ініціативності і винахідливості учнів.

Педагогіка народознавства реалізує й відповідні підходи у вихованні.

Застосування народознавчого підходу забезпечує всебічне і глибоке засвоєння учнями всього культурно-історичного шляху розвитку рідного та інших народів. Він утверджує ідеї поєднання національного і загальнолюдського, інтернаціонального, гармонізації сімейно-шкільного виховання. Розкриття навчального матеріалу в народознавчому аспекті створює сприятливі умови для виховання високоморальної особистості, повноправного господаря країни, палкого патріота та інтернаціоналіста.

Людинознавчий підхід сприяє здійсненню демократизації і гуманізації шкільного життя. Завдяки йому учні глибше розуміють багатогранний внутрішній світ людини – представника конкретного народу, закономірності й особливості її теоретичної та практичної діяльності. У правовій державі,

гуманному суспільстві людина постійно вдосконалюється, в авторитарному – стає жертвою соціальних хвороб, поступово деградує. Людинознавчий підхід у вихованні не допускає душевної байдужості й черствості, емоційної та естетичної «товстошкірості» (В. О. Сухомлинський), формує в учнів почуття милосердя, уміння сприймати біди інших людей, відгукнутися на чуже горе.

Особистісний підхід у вихованні створює умови для всебічного впливу на дитину, глибокого знання її душі, рівня сформованості якостей характеру, компонентів світогляду. Виховання сильної, яскравої особистості можливе лише на високих народних ідеалах, на твердих традиціях рідного та інших народів. Особистісний підхід сприяє відтворенню і дальшому розвитку національного характеру й психології, світогляду, моральних рис тощо.

Фактори впливу

Рідна мова – це не лише засіб спілкування. Це саме життя, найяскравіший вияв національного буття народу, його єдина універсальна скарбниця духовних надбань.

Рідна мова концентрує в собі весь культурно-історичний шлях людей, є могутнім природним засобом об'єднання народу, консолідації національних сил. Це і той же оригінальний засіб спілкування людей та пізнання дійсності, самобутній спосіб мислення (що не повторюється в інших народів), і нічим не замінний інструментарій творчості, національної культури, неодмінна умова духовності (національної психології, характеру, світогляду). У цьому – унікальність і неповторність кожної мови як явища цивілізації.

Окрім того, рідна мова – це «природний вихователь», «найбільший педагог» (К. Д. Ушинський). У процесі оволодіння нею в маляти формується «корінь духовності», який не можна «підміняти іншим коренем, коли діти виховуються іншою мовою». Це суперечить природі дітей, закономірностям навчання і виховання. Лише на основі глибоких знань рідної мови опановуються інші мови, у тому числі й близькоспоріднені. Коли інша витісняє рідну в процесі виховання, це відчужує дітей від найсвятішого – всього материнського, батьківського. Відчуженість же (повна або часткова) від рідного слова веде за собою відчуженість від моралі, культури, історії не лише рідного, а й інших народів. Дитина прозріває, стає, власне, людиною насамперед завдяки материнській мові.

Історія народу – це історія кожного з нас. Знання її дає змогу пізнати витoki нашої духовності, зрозуміти свій родовід, що є складовою частиною народу. «Всяк повинен взнати свій народ, а в народі пізнати себе» (Г. С. Сковорода). Аби запобігти історичному безпам'ятству, появі нігілістів, манкуртів, підростаюче покоління мусить вивчати й засвоювати історію свого народу, але не примітивну, вульгаризовану, фальсифіковану, якою все

ще подається історія України в шкільних і вузівських підручниках, посібниках, монографіях, а об'єктивну й правдиву, таку, якою вона є. «Хто пам'ятає про минуле, той зуміє краще оцінити сьогоденне, більш осмислено трудитися в ім'я прийдешнього» (О. Гончар).

Розуміння історії народу й батьківщини починається з найменших літ із пізнання навколишнього середовища, в якому перебуває дитина, рідного села чи міста, отчого краю. Саме краєзнавство – історичне, географічне, літературне, фольклорне і т. ін. – і є складовою педагогіки народознавства. Участь у краєзнавчій роботі – засіб прилучення до справ батьків, старших, усвідомлення себе частиною народу.

Головний засіб реалізації народознавства – народна педагогіка. Власне, провідні принципи, форми, методи, прийоми педагогіки народознавства ґрунтуються на етнопедагогіці.

Народна педагогіка – це неписаний багатотомний усний підручник про навчання і виховання підростаючих поколінь. Він твориться народом, зберігається в його пам'яті й постійно ним використовується. Скарбниця етнопедагогіки містить у собі відшліфовані віками й перевірені досвідом багатьох поколінь народні виховні традиції, культурно-освітні цінності. Народна педагогіка знаходить своє відображення в рідній мові, фольклорі, у народних звичаях, традиціях, святах, обрядах, ритуалах, символах, образотворчому, музичному, танцювально-хореографічному, декоративно-прикладному мистецтвах, у знаннях і досвіді родинного виховання, сімейно-побутовій культурі, народних дитячих іграх. Через усе це кожен народ відтворює себе, свою духовну культуру, характер і психологію у власних дітях. Як головний чинник етнізації особистості, етнопедагогіка, зокрема українська, об'єднує такі компоненти: народні родинознавство та дитинознавство, виховну практику батьків, етнодидактику, педагогічну деонтологію. Усі вони якнайповніше репрезентовані в родинній етнопедагогіці.

Сім'я – це народ, нація в мініатюрі. Від рівня її культури залежить і рівень культури, вихованості дітей. Саме тут закладаються основи людяності, корінь духовності, фундамент особистості.

Педагогічна позиція батьків визначається насамперед тим, чи шанують вони своїх предків, одне одного, чи бережуть честь родоvodu. Кожна родина має дотримуватися заповітів батьків і дідів: берегти рідну мову, засвоювати історію народу й родоvodu, жити за принципами народної моралі. Кожна дитина повинна глибоко знати родинні традиції, звичаї, свята. Це сприяє формуванню любові до батька-матері, бабусі й дідуся, поваги до пам'яті померлих предків.

Настав, нарешті, час визнати істину: батьки – найперші вихователі. Вони насамперед відповідають перед власною совістю, народом, державою за виховання дітей. Проблему родинного виховання на народних традиціях треба вважати найголовнішою не лише в системі освіти, а й ідейно-моральному, культурному житті суспільства.

Педагогіка народознавства відроджує ідею родоводу. Народження, родина, родичі, рід – ці поняття супроводжують людину протягом усього життя. Від роду до народу, нації – такий природний шлях розвитку людини, формування її національної самосвідомості, громадянської зрілості, патріотичної свідомості. Діти повинні знати свій родовід по батьковій і материнській лініях, своє генетичне коріння, родовідне дерево. Це виховує в них гідність і чесність, гордість за предків, формує культ Матері й Батька, Бабусі й Дідуся, культ Роду й Народу.

Педагогіка народознавства поєднує родинне, дошкільне й шкільне виховання в єдину цілісну систему.

Педагогіка народознавства прилучає дітей до прогресивних звичаїв, обрядів, народних традицій – культурно-історичних, духовних, трудових, родинно-побутових та інших. У них містяться високі моральні цінності (ідеї, ідеали, погляди, поведінкові норми), сприйнявши і засвоївши які, діти дотримуються їх у процесі своєї життєдіяльності загалом і в конкретних ситуаціях зокрема.

Виняткову виховну силу мають традиції, звичаї та обряди, пов'язані з народним календарем. Дати, свята, інші урочистості річного (весняні, літні, осінні й зимові) циклу календаря, збагачені тисячолітнім досвідом мудрості й краси людей праці, містять у собі могутній ідейно-моральний, художньо-естетичний потенціал, що всебічно впливає на особистість дитини. Велике виховне значення має участь школярів у вшануванні пам'яті померлих предків, родичів, загиблих воїнів.

Важливий виховний фактор – народна творчість. Засвоюючи дитячий фольклор (колискові пісні, різні забавлянки, заклички, лічилки, скоромовки, ігри тощо), родинно-побутові пісні, міфологію (казки, легенди, перекази, балади та ін.), прислів'я, приказки, моральні приписи, народні прикмети з метеорології, медицини, астрономії, хліборобської справи, особливості національної кухні, учні пізнають витoki мудрості й благородства наших предків, у них виховується любов до рідної землі й людей, які живуть на ній.

Прилучення дітей до народного мистецтва – пісенного, танцювального, хореографічного, образотворчого, декоративно-прикладного та іншого сприяє розвитку емоційної культури, виробленню трудових умінь і навичок, дає змогу зберігати й примножувати культурно-мистецькі надбання народу.

Народні символи, національна символіка, родинна атрибутика виховують глибокі почуття любові до рідної домівки, отчого краю, приналежності до свого народу, формують історичну пам'ять.

Форми і методи народознавчої роботи

Педагогіка народознавства репрезентує систему методів, способів і форм взаємопов'язаної діяльності учнів, учителів і батьків, спрямовану на етнонаціональне формування особистості з її інтернаціональною орієнтацією. Її кінцева мета – виховання національної самосвідомості й культури міжнаціонального спілкування.

Насамперед це традиційні методи, що застосовуються в шкільній практиці: бесіди, розповіді, ілюстрації, демонстрації, проблемні пошуки, самостійна робота над фольклорними та етнографічними джерелами, переконання, диспути, приклад, привчання, вправи, змагання, заохочення і т. ін., але переосмислені на народознавчій основі. Скажімо, бесіду на моральну тему можна провести традиційно з допомогою прийомів моралізаторства, голих сентенцій, на прикладі декларованих суспільних ідеалів, і навпаки, – з використанням народної мудрості, духовних цінностей. Органічно вплетені в канву традиційних шкільних методів народні прислів'я, приказки, афоризми, етичні повчання, казки, оповідання, думи, пісні, легенди, задачі на кмітливість тощо актуалізують народні «обереги» – вічні стражі справжньої людської гідності й порядності, багатой духовності, високої культури.

У школі належне місце мають посісти й специфічні методи етнопедагогіки, що їх репрезентують рідна мова, народні звичаї, обряди, моральні принципи, символіка, атрибути, пам'ять родоводу.

Форми народознавчої роботи з учнями – уроки народознавства (українознавства, людяності, культурології, мистецтвознавства, краєзнавства), факультативні курси поглибленого вивчення народного мистецтва, гуртки, малі академії народних мистецтв (МАНМ), університети народознавства, фольклорно-етнографічна діяльність, подорожі по рідному краю, читання книг живої природи, години улюбленої праці (зокрема, з декоративно-прикладного мистецтва), студії народної творчості (хорового співу, танцю, музики, образотворчого мистецтва), дитячі ігри та забави, товариства народних умільців, конкурси, фестивалі (шкільні, районні, обласні, республіканські), свята рідної мови, вечорниці і т. ін. Їхній зміст, кількість і різновиди постійно змінюються і неупинно зростають завдяки творчому підходу вчителя і вихователя.

Наприклад, уроки народознавства, започатковані в Гнідинській школі й творчо застосовувані вже в багатьох навчальних закладах республіки, як

свідчить перший досвід, – то справжнє свято для учнів, учителів, батьків. То своєрідні уроки національного відродження, прилучення дітей до духовних скарбів народу. Тематика їх найрізноманітніша, як сама розмаїта народна творчість, практично невичерпна, як і невичерпна духовна культура народу.

Тут і рідна мова та історія, і фольклор та вертеп, і свята та дати народного календаря, і побут та архітектура, народні символи та національна символіка, і, звичайно ж, культурно-мистецька палітра отчого краю.

Але неодмінна умова: форми народознавчої роботи, як і методи, повинні відповідати змістові основного задуму, відзначатися доступністю (враховувати вікові особливості дітей), привабливістю, оригінальністю. Крім того, вони мають зважати на культурно-регіональні особливості даної місцевості, а не бездумно копіювати чийсь досвід. Особливо ефективними є народознавчі виховні заходи, якщо їх готують самі учні, якщо вони наближені до реального життя, якщо в них беруть участь і дорослі.

Педагогіка народознавства передбачає повсюдне й масове залучення до роботи з юними, крім наставників, і батьків, дідусів, бабусь, односельців, митців, народних майстрів і умільців. У своєму розвитку народ ніколи не розділяв дорослі й дитячі сфери. У цих процесах трудової та культурно-освітньої діяльності, у відправленні обрядів і звичаїв, відзначенні родинних свят і дат народного календаря, в інших заходах і діях, поряд із дорослими, найактивнішу участь брали й діти. Відтак процес впливу старшого покоління на молодше, передавання народного досвіду відбувалося непомітно, ненав'язливо, як щось само собою зрозуміле. Сьогодні, коли багато втрачено, забуто, знівельовано, особливо необхідне таке співробітництво. Його й реалізує педагогіка народознавства.

Щоб діти стали народом

Школа – «колиска народу» (В. О. Сухомлинський), і її покликання – виколисати з дітей народ, носіїв і продовжувачів його духовності.

Для того, щоб ланцюг духовності не переривався, кожне наступне покоління має виховуватись у народному дусі, на ідеях і засобах народознавства. Тільки глибоко засвоївши духовні скарби народу, молодь може бути їх носієм й активним продовжувачем. Саме педагогіка народознавства й ставить за мету виховати з кожного учня гідного представника свого народу, нації.

Народ духовно багатий, сильний, фізично здоровий, мудрий, свідомий, коли кожне покоління зростає таким же. Педагогіка народознавства й передбачає всебічний і гармонійний розвиток особистості, виховання людини високої моральності, із глибокою національною самосвідомістю, активного борця за народні ідеали, громадянина, патріота й інтернаціоналіста.

Багатючий педагогічний досвід народу, його мова, історія, культура, традиції, мистецтво мають усе, щоб виховати таку людину.

Ідеї, зміст, принципи, методи, форми й засоби педагогіки народознавства спрямовані на формування цілісного внутрішнього світу особистості. Це насамперед емоційна культура. Завдяки засвоєнню народознавства учні вбирають у себе емоційне, естетичне, моральне багатство і благородство народної душі, її високу красу й поривання до світлого, прекрасного, справедливого.

Кожен народ має історично обумовлену національну психологію (душевний характер), певну сукупність духовних якостей, яскраво виражену специфіку внутрішнього світу. Національна психологія, характер виявляються в самобутній мові, властивому даному народу способі мислення, пізнанні дійсності, оригінальній культурі, своєрідних звичаях, традиціях.

У цивілізованих країнах державні й громадські органи постійно турбуються про розвиток національної психології, характеру всіх націй, етнічних груп, що живуть у даній державі. У нас же навіть терміни «національна психологія», «народний характер» не вживалися, не говорячи вже про виховання цих фундаментальних якостей у людей. Педагогіка народознавства відстоює такі поняття, спрямовує свої засоби на формування цих компонентів внутрішнього світу в дітей різних національностей.

Те ж саме стосується і національної самосвідомості – усвідомлення кожною людиною себе як представника певного народу, нації, як носія і продовжувача національної культури. Національно свідомою людиною пишається приналежністю до свого народу, все робить для розвитку й розквіту його духовності. Вона глибоко знає і любить рідну мову і ніколи не відмовиться від неї. Прагне жити, працювати, боротися так, щоб мати право з гордістю повторити крилаті слова Т. Г. Шевченка: «Історія мого життя є частинкою життя мого народу».

Опановуючи народознавчий матеріал, учні засвоюють народний світогляд – систему поглядів, переконань, ідеалів, відображених у культурно-історичних традиціях, духовних цінностях народу, його національній психології, характері.

Внутрішній світ, його фундаментальні якості, що формуються в учня під час народознавчої роботи, – основа культури його поведінки.

Педагогіка народознавства передбачає всі види гуманістичного виховання.

Фізичне. Народ, його найменший осередок – родина – завжди піклувалися про здоров'я і фізичний розвиток дітей: здорові діти – здоровий

народ. Це відображено, зокрема, у міфології, прислів'ях, приказках, моральних заповідях, де прославляються фізична досконалість, сила й засуджуються шкідливі явища: пияцтво, куріння, розпуста. Та й участь самих учнів у народних іграх, різних забавах, обрядах, у праці загартовувала їх, виробляла в них витривалість, взаємовиручку, колективізм.

Трудове. Воно здійснювалося передусім залученням дітей із найменших літ до праці – домашньої, сільськогосподарської, до рукоділля, народних ремесел. Сама обстановка в родинях, культ праці в народі сприяли тому, що діти просто не могли не трудитися: обслуговувати себе, прибирати в домі, бавити менших, готувати їжу, прати, шити, господарювати на подвір'ї, у полі, брати участь у спільних громадських справах. Найвище цінилася в народі працьовитість.

Постійно перебуваючи в такій трудовій атмосфері від народження і до зрілості, молодь була уже повністю підготовлена до самостійного виконання життєвих ролей – на відміну від багатьох нинішніх акселератів, для яких пришити гудзик – проблема. Одружуючись, вони заводили своє господарство, що розвивалося завдяки їхній працьовитості, сформованій ще в дитячі та юнацькі роки. І так із роду в рід, із покоління в покоління.

Розумове. Від нього залежали трудові результати, успішна підготовка до життя, особиста доля і щастя. Життєво важливу функцію розуму зафіксовано в багатьох видах народної творчості, використання якої дає вчителю, батькам виховувати дітей розумними, мудрими, кмітливими.

Моральне. У народному досвіді, у традиціях і звичаях, що шліфувалися протягом віків, у яскравих образах, життєстверджуючих дотепях, афоризмах, приказках, прислів'ях закладена мудра народна філософія, своєрідний моральний кодекс, визначені поведінкові норми – бути чесним, правдивим, скромним, совісним, працьовитим, допомагати слабшому й немічному, поважати старших, турбуватися про батьків, не нищити природу і т. ін. Доводиться з жалем констатувати, що саме цих основоположних якостей бракує частині сучасних підлітків. Натомість для багатьох із них характерні нещирість, нечесність, ледарство, марнотратство, грубість та інше, що споконвіку засуджувалося народною мораллю.

Народна творчість містить у собі не голе моралізаторство, а переконливі аргументи, що глибоко впливають на всю емоційну сферу дитини, а тому запам'ятовуються на все життя і стають керівництвом до практичної дії в різноманітних обставинах.

Естетичне. Народна пісня, танець, хоровий спів, музика, дитячі ігри, художнє, декоративно-прикладне мистецтво – ці та інші види народної творчості споконвіку виховували в підростаючих поколіннях глибокі естетичні

почуття, прагнення жити за законами краси, постійно вдосконалюватися. І скільки не агітуй за естетику, за красиві відносини в житті, побуті, учні духовно багатими не стануть, якщо не братимуть активну участь у хорі, танці, фольклорно-етнографічному ансамблі, якщо не вчитимуться гри на народному інструменті, не відвідуватимуть виставок народної творчості.

Патріотичне й інтернаціональне. Любов до рідної землі, отчого краю, де виріс і став людиною, пошана до батька-матері, світлої пам'яті предків, до свого родоводу, рідної мови, усвідомлення себе як кров і плоть народу – природні почуття кожної людини будь-якої національності, які живлять її патріотизм. І цей патріотизм, як і приналежність до свого родоводу, вже закодований у дитині утробного періоду й пізніше, із народженням, передається їй із молоком матері та починає розвиватися під впливом родинного й навколишнього середовища. Неньчина колискова пісня, її ніжне слово, мовлене рідною мовою, батькова мудра настанова й наука, бабусині казочки й дідусеві легенди, родинні традиції й звичаї, приземкувата хата серед вишневого квіту, тугий сонях на городі, лелечине гніздо на клуні, спокійне плесо річки, де відкупалося дитинство, школа, куди щодень ходив за наукою, задушевна пісня в тихому надвечір'ї – з усього цього починається патріотизм. Бо все це глибоко западає в душу й ніколи не забувається на довгому чи короткому віку людини і постійно кличе її з далеких і нелегких життєвих доріг до отчого краю.

Необхідно на кожному кроці залюблювати дітей в отчий край, розвивати й зміцнювати оте сильне й природне почуття «малої» батьківщини, як це робив великий Сухомлинський. Із любові до отчого краю, до «малої» батьківщини починається любов до країни, до «великої» батьківщини. Із поваги й любові до свого родоводу, народу, до національного розвиваються повага та любов до інших людей, народів і націй. Із патріотизму народного, національного виростають патріотизм радянський та інтернаціоналізм. Школа не зможе виховати інтернаціоналіста, якщо переступить через культурно-історичні цінності своєї нації, якщо знехтує духовними надбаннями свого народу. Тільки вбираючи в себе народне, національне, учень такою ж мірою проймається інтернаціональним. Інтернаціоналізм – це коли й чуже тобі рідне, і свого не цураєшся. Це насамперед патріотизм, запліднений народним духом. Інтернаціоналізм, отже, – не безнаціональний, не безнародний.

Родинно-побутове. Ніяка школа, жоден інший навчальний заклад не дадуть того, що може сім'я. Саме в ній найбільше виховується людина укладом спільного життя: побутом, працею, традиціями, звичаями – усім тим, із чим вона народжується і залишає цей світ. Тут насамперед дитина

засвоює такі загальнолюдські поняття, як добро і зло, правда і кривда, гарне й потворне, корисне й шкідливе, – тобто ті морально-етичні принципи, на яких споконвіку ґрунтується педагогічний досвід народу.

Народна мудрість гласить: дитину потрібно починати виховувати, коли вона ще лежить поперек лави. І її найпершими наставниками є: ненька, яка вкладає в серце й уста маляти свою душу й розум, мудрість і мову, ніжить і пестить натруженими руками, виховує лагідністю, щирістю, любов'ю; батько, який привчає до праці, обов'язку, виробляє, зокрема в синів, мужність, фізичну досконалість; бабуся, котра пестувальним мистецтвом, казками, піснями, приповідками вчить добру й чесності, скромності, прищеплює навички охайності, догляду за тілом, зовнішністю; дідусь, який розповідями про героїку минулого, далекі походи наставляє онуків на праведний шлях, прищеплює їм любов і повагу до предків. А всі разом старші члени родини, що являють собою найменший осередок народу, всебічно готують дітей до самостійного життя і праці, до продовження роду, традицій.

Традиційний національний побут; житло, оформлене в народному дусі; на стінах – фотографії батьків, бабусь і дідусів поряд із портретами національних героїв, історичних діячів, письменників, вишиті рушники над вікнами – все це формує глибокі почуття любові до рідної домівки, приналежності до свого родоводу, народу.

Педагогіка народознавства сприяє поглибленню духовної спорідненості між батьками й дітьми, між старшими й молодшими поколіннями родоводу, зміцненню співдружності школи й сім'ї.

Педагогіка народознавства і національна школа

Кожен народ упродовж віків виробив свою духовність, якою повинні оволодіти діти в сім'ї, дитсадку, школі й вузі. Навчання і виховання – це теоретичне й практичне засвоєння народної духовності, без чого дитина втрачає культурно-історичне коріння, відчуття приналежності до рідного народу. Тому народною духовністю повинні бути пройняті всі навчальні предмети, виховні заходи, весь зміст освіти. Лише в такому разі педагоги, батьки, громадськість зможуть перетворити підростаюче покоління в народ, націю.

Тому має бути відроджена і збагачена сучасними цінностями цілісна національна система навчання і виховання дітей, що й передбачає педагогіка народознавства. Її базова ланка – національна школа (українська, російська, угорська, болгарська, грецька, кримськотатарська – всіх інших народів, що проживають на Україні), а її важлива передумова – народознавство.

Школа повинна бути національною не за вивіскою, а за принципами організації, змістом і характером освіти. Перша й головна ознака такої школи – навчання та виховання рідною мовою. Педагогіка народознавства обґрунтовує те положення, що інші мови треба опанувати лише тоді, коли рідна мова, народний спосіб мислення пустять у душі дитини глибоке коріння.

Крім рідної мови й літератури, учні мають ґрунтовно засвоювати насамперед народознавчі, людинознавчі галузі знань. Зокрема – історію, географію, етнографію, фольклор, мистецтво, історію релігій, психологію народу, а також оволодівати культурою інших, особливо тих, серед яких живуть чи з якими сусідять, і, звичайно, світовою культурою. У національній школі має бути спеціальний предмет «Народознавство» – інтегрований курс, що вбирає в себе основні знання про народ. До комплексу підручників і посібників із цього предмета повинні входити й окремі навчальні книги про кожну область чи регіон та національності, що компактно проживають на території України.

Педагогіка народознавства передбачає етнізацію, гуманізацію, диференціацію навчання, а також окремі навчальні заклади – гімназії, ліцеї, забезпечує необхідне співвідношення національного й базового загальноосвітнього (який дає змогу навчати й виховувати молодь на рівні системи освіти розвинутих країн) компонентів.

Учитель національної школи глибоко знає історично-культурні традиції даного народу, засади національної системи навчання і виховання, володіє методами й засобами народознавчої роботи, вміє використовувати вікові, індивідуальні, психологічні та генетично закладені національні особливості дітей.

Підготовка вчителів у педучилищах і вузах, підвищення кваліфікації і перепідготовка вчительських кадрів базуються на засадах народознавства, народної педагогіки й етнопсихології.

Школа, як це вже стало зрозуміло кожному, не може користуватися старими принципами, методами й засобами, обґрунтованими педагогікою культівських і застійних часів. Без народознавчої основи, педагогічного досвіду народу наукові й методичні теорії, концепції, системи приречені, як це вже не один раз було, на невдачу. Тільки за умови якнайтіснішого поєднання наукової педагогіки і педагогіки народознавства можна виховати покоління, яке гідно продовжуватиме рідний народ.

Педагогіка народознавства : [спроба концепції] / авт.: П. Ігнатенко, Ю. Руденко, М. Стельмахович [та ін.] // Рад. освіта. – 1990. – 27 лип. (№ 60). – С. 1–3.

Концепція української школи на Прикарпатті*

І. Об'єктивна необхідність і передумови організації національної школи на Прикарпатті

Декларація про державний суверенітет України стала могутнім фактором піднесення громадської активності мільйонів людей, кому не байдужа власна доля, доля свого народу, його мова та історія, традиції та звичаї, його сучасне та майбутнє.

Глибоку стурбованість громадян України викликають проблеми духовного занепаду нашого суспільства, низький рівень загальної культури молоді, невпинний ріст злочинності та правопорушень, відхилень від принципів і норм загальнолюдської моралі, у тому числі серед дітей, підлітків та юнацтва.

Духовна криза, що охопила нашу державу в останні десятиріччя, значною мірою є результатом занепаду системи освіти в цілому та загальноосвітньої школи зокрема. Батьківська громадськість не може і не бажає більше миритись із тим, що тільки кожен четвертий учень закінчує школу практично здоровим, що прогресує тенденція відчуження дітей від сім'ї та школи, зростає самогубство школярів.

Серед численних причин кризового стану теперішньої школи чи не найважливішою є та, що її робота ґрунтувалася на політико-ідеологічних постулатах, істинність яких не знаходила підтвердження в реальному житті. Навчання та виховання школярів здійснювалось у ній на ґрунті національного обезличення та практично цілковитого нехтування здобутками національної культури, прогресивними народними освітньо-виховними традиціями та досягненнями світової педагогічної думки. На ґрунті критичного аналізу негативних явищ діючої навчальної та виховної системи зародилась ідея докорінного оновлення школи на основі широкого використання прогресивної національної педагогічної спадщини, у тому числі етнопедагогіки та етнопсихології, а також досягнень світової педагогічної науки та практики.

Створення національної школи потребує розв'язання цілого комплексу взаємозв'язаних між собою проблем політичного, юридично-правового, економічного, організаційного та педагогічного характеру. Першочергове з них полягає в розробці концепції національної школи, тобто в осмисленні

* Автор розробив концепцію національної школи Прикарпаття: необхідність, принципи національної школи; підходи до національного виховання учнів. Текст подано в скороченому вигляді.

цілісної системи ідей, що стосуються всіх головних аспектів її організації та функціонування (принцип організації роботи школи, її завдань, змісту організаційних форм тощо).

Пропонована концепція організації української національної школи є регіональною. Це означає, що вона повинна дати методологічні орієнтири функціонування школи в умовах Прикарпаття. Підставою для її розробки є передусім те, що в умовах суверенної держави кожен регіон України користується статусом економічної самостійності, яка забезпечує реальні можливості для організації діяльності всіх культурно-освітніх і виховних установ на основі широкого врахування місцевих особливостей.

Організація української національної школи Прикарпаття повинна здійснюватись на основі врахування цільового ряду особливостей, які меншою мірою властиві іншим регіонам України. Найголовніші з них такі:

1. У сільській місцевості та в містах переважно більшість становить україномовне населення. Мовна культура в основному зберегла свою самобутність. У цьому – одна з найістотніших передумов для створення національної школи.

2. Значну частину Прикарпаття займає гірська місцевість із багатою та різнобарвною природою. Тут нагромаджено величезний досвід взаємодії людини з природою, її розумного використання та дбайливого збереження. Рациональне використання природних багатств передусім у сільській місцевості – одна з характерних рис корінного населення краю.

3. На Прикарпатті збереглися особливі трудові традиції народу. Сезонні та вахтово-бригадні трудові загани можна зустріти не тільки в багатьох регіонах України, а й далеко поза її межами. Недарма Прикарпаття вважається багатим на трудові резерви.

4. На відміну від інших регіонів тут достатньо збереглися традиційні народні промисли, які забезпечують органічне поєднання праці та народного мистецтва (ткацтво, килимарство, різьба по дереву, вишивання, писанкарство, кераміка, бондарство тощо).

5. На Прикарпатті збереглися прогресивні народні та релігійні обрядові традиції, що можуть бути успішно використані у вихованні дітей та молоді.

6. Прикарпаття – це край багатої історичної спадщини. Тут діє розгалужена мережа народних музеїв. Прикарпатці дбайливо ставляться до історичних пам'яток краю.

7. Це край туризму, що може широко використовуватися в процесі виховання молоді.

8. Прикарпаття багате самобутнім народним мистецтвом і фольклором.

9. Чимало прикарпатців – емігранти, які проживають у різних краях світу. До того ж це край прикордонний, що є сприятливим фактором для налагодження культурних зв'язків із зарубіжними державами, у тому числі з країнами східної Європи, та використання їх досвіду організації школи.

10. У довоєнні роки на Прикарпатті працювали народні школи, діяльність яких ґрунтувалася на врахуванні особливостей регіону.

Усі ці та інші особливості Прикарпаття є важливими передумовами для організації національної школи, яка максимально орієнтувалася би на традиції та ідеали родинного виховання, чого не могла домогтися теперішня загальноосвітня школа, що стала ідеологічною установою держави.

Пропонована концепція має двояке призначення. З одного боку, вона повинна давати методологічні орієнтири організації роботи кожної конкретної школи регіону, а з другого – її елементи можуть бути використаними для розробки загальнодержавної концепції організації української національної школи.

II. Основні принципи організації національної школи

Національна школа – це громадсько-державна навчально-виховна установа, діяльність якої ґрунтується на використанні культурних здобутків і прогресивних традицій нації та орієнтується на перспективу розвитку її духовного та інтелектуального потенціалу.

Функціонування національної школи ґрунтується на таких основних принципах:

1. Рівноправність усіх громадян України на здобуття загальної освіти, незалежно від національності, статі, раси, соціального походження, віросповідання, належності батьків до тих чи інших партій, громадських організацій чи об'єднань. Вона означає рівність усіх громадян щодо здобуття загальної освіти у відповідності з конституційними гарантіями і правами.

2. Громадсько-державний характер освіти. Цей принцип означає, що ініціатором національної школи є батьківська громадськість, яка в найбільшій мірі зацікавлена в повноцінному вихованні та навчанні дітей. Виразником її інтересів у питаннях освіти є ради шкіл, органи народної освіти при місцевих Радах народних депутатів та інші зацікавлені громадські організації.

Функції держави щодо національної освіти полягають у максимальному сприянні розвитку її навчально-матеріальної бази, організації наукових досліджень проблем навчання та виховання школярів, розробці орієнтованих навчальних планів і програм альтернативного характеру

в забезпеченні видання підручників і навчальних посібників для учнів, науково-методичної літератури для вчителів, навчального устаткування, засобів унаочнення, дидактичних матеріалів тощо.

3. Визнання пріоритетного характеру фінансування та матеріального забезпечення школи за рахунок фондів освіти, що формуються при місцевих Радах народних депутатів із різних джерел доходів (місцевого бюджету, вкладів зацікавлених міністерств і відомств, податків із підприємств, кооперативів, приватних осіб, вкладів благодійних організацій, надходжень за платні послуги школи та ін.).

Реалізація цього принципу потребує повного подолання залишкового підходу до фінансування школи.

4. Забезпечення повної фінансово-господарської самостійності школи, надання їй права на формування власних коштів та їх використання для оздоровлення учителів та учнів, стимулювання їх навчальної діяльності, організації відпочинку, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів тощо.

Реалізація даного принципу передбачає також вивільнення керівництва школи від господарських турбот і посилення його управлінських функцій, включаючи організацію цільової підготовки педагогічних кадрів, їх виборність на демократичних засадах, дійову атестацію з участю школярів і представників батьківської громадськості, визначення заробітної плати залежно від трудового внеску та кваліфікації кожного педагога чи іншого працівника школи.

5. Обов'язковість мінімального рівня освіти, що відповідає еталонам найбільш розвинених країн світу, з урахуванням реальних навчальних можливостей, інтересів, нахилів, стану здоров'я та працездатності кожного школяра.

6. Децентралізація системи управління школою, повне подолання командно-адміністративного стилю керівництва. Найвищим органом управління є шкільна рада, яка обирається на демократичних засадах з участю педагогів, учнів, батьківської громадськості та представників місцевих Рад народних депутатів.

7. Демократизація всіх сторін шкільного життя. Реалізація цього принципу означає виборність керівних органів школи, педагогів та інших працівників школи, використання найдоцільніших варіантів навчальних планів і програм з урахуванням соціально-економічних особливостей регіону, інтересів і нахилів учнів, їх реальних навчальних можливостей та інтересів батьків щодо навчання їхніх дітей. Бо тільки за цієї умови стає можливою справжня педагогічна співпраця вчителів, учнів і їх батьків, що є запорукою успішної навчальної роботи.

8. Пріоритетний статус державної мови. Навчання дітей у національних школах України здійснюється рідною мовою. Вивчення української мови, яка відповідно до діючого Закону має статус державної, є обов'язковим для учнів будь-якої національної школи, що функціонує на території України (російської, угорської, польської, єврейської, болгарської, грецької та ін.). Обов'язковим для всіх шкіл є вивчення географії та історії України, її культури, національних традицій тощо.

Вивчення інших мов здійснюється за вибором учнів із погодженням їх батьків.

9. Різнотипність і диференціація навчальних закладів. Із метою розвитку інтелектуального потенціалу України на основі виявлення талановитих дітей та організації відповідної роботи з ними, поруч із масовими та загальноосвітніми школами, у відповідності з потребами та реальними можливостями організовують заклади спеціального призначення (гімназії, ліцеї, школи з поглибленим вивченням певного циклу навчальних дисциплін, студії тощо).

10. Народний характер освітньо-виховної діяльності школи. Виховання лише тоді може бути успішним, коли виховні цілі освітньої установи та сім'ї співпадають. Тому національна школа повинна орієнтуватись на прогресивні народні традиції, а не на соціальне замовлення держави.

Повна реалізація цих та інших принципів – процес довготривалий. Він залежить від того, як розвиватимуться політичні процеси на Україні, як відбуватиметься перехід до державного, політичного та економічного суверенітету, а також від особливостей соціально-економічного розвитку кожного регіону чи окремого населеного пункту. Тому ці принципи слід розцінювати як методологічні орієнтири організації національної школи та реалізувати їх у міру реальних можливостей на основі врахування конкретних умов.

При цьому слід пам'ятати, що створення національної школи здійснюватиметься не на порожньому місці, а на базі тієї, яка тепер функціонує з усіма властивими їй негативними явищами.

Щоб вийти з кризового стану, необхідно осмислити систему завдань, які покладаються на національну школу, із позицій цих завдань оцінити теперішні «освітні надбання» і передусім подолати найістотніші негативні явища в навчанні та вихованні школярів.

Отже, організація національного закладу – це передусім процес подолання негативних явищ теперішньої шкільної освіти, приведення її до нормального стану з перспективою дальшого розвитку в аспекті тих методологічних орієнтирів, які закладені в наведеній системі принципів.

III. Особливості виховання учнів української національної школи

Виховання учнів української школи за своїм змістом і характером є національним. Його ядро складають не ідеолого-політичні постулати, а загальнолюдські духовно-моральні та культурні цінності, інтерпретовані та конкретизовані через знання про національну, духовну та матеріальну культуру.

Виховання ведеться в дусі національної єдності, гордості за свій народ, його славу історію, любові до рідного краю, відданості Батьківщині шляхом залучення учнів до різноманітних видів діяльності, що відповідає їхнім нахилам та інтересам і погоджується з виховними ідеалами батьків на основі їх активної співпраці з педагогами. До виховної роботи на ініціативних засадах залучаються також різноманітні зацікавлені в ній громадські організації, у тому числі релігійні.

Головними видами діяльності учня є навчання та праця в творчих об'єднаннях за інтересами, а також спілкування, зміст якого становить уся сукупність складових частин народознавства. Виховання ґрунтується на прогресивних педагогічних традиціях українського народу, здобутках національної і світової педагогіки та психології з широким використанням кращого досвіду виховної роботи, нагромадженого як у нашій країні, так і за її межами.

[...]

Концепція української школи на Прикарпатті : проєкт / авт. проєкту Р. П. Скульський // Рад. освіта. – 1990. – 20 листоп. (№ 92). – С. 2–3.

Частина V.
Українські вчені про реформування
загальної середньої освіти незалежної України
(1991–2017 рр.)

Зі здобуттям незалежності одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики України в контексті кардинальних суспільно-політичних, соціально-економічних і культурологічних змін стало реформування загальної середньої освіти, що відбувалося в умовах боротьби з радянським комуністичним минулим за європейські демократичні цінності, проти російської агресії. Від першого національного Закону України «Про освіту» 1991 р. і до нового Закону України «Про освіту» 2017 р. перетворення супроводжувалося значними внутрішніми політичними, економічними, соціальними труднощами, мало хвилеподібний і суперечливий характер, проте згуртувало освітян та науковців, активізувало незалежну педагогічну думку. Демократичні трансформації в суспільстві безпосередньо сприяли українському національному відродженню, зокрема мови, освіти, культури нашого народу.

До здобутків цього процесу зараховуємо розроблення Міністерством освіти і науки України, Національною академією педагогічних наук України, освітянською громадськістю національного освітнього законодавства, що забезпечило: перехід від радянської авторитарної парадигми освіти до нової демократичної особистісно орієнтованої; відродження й створення національної системи загальної середньої освіти, перехід від однотипної радянського зразка до різнотипної структури, до 12-річної середньої школи з трирічною профільною школою академічного або професійного спрямування; розроблення принципово нових державних стандартів загальної середньої освіти тощо.

Педагогічний дискурс про реформування загальної середньої освіти доби незалежності України (1991–2017) зосереджувався навколо ідеї створення нової української школи на основі найпередовіших досягнень як світової, так і вітчизняної педагогічної науки та практики. Найактивнішу роль у педагогічному дискурсі означеного періоду відіграли вчені Національної академії педагогічних наук України на чолі з її президентом – академіком В. Кременем.

Українські педагоги й освітні діячі (С. Гончаренко, Н. Бібік, В. Кремень, О. Ляшенко, Ю. Мальований, В. Огнев'юк, О. Савченко та ін.) активно зверталися до світової гуманістичної думки, вивчали новаторський досвід закладів освіти різних країн. Їхні твори містять міркування відомих

закордонних освітян і філософів про стратегічне значення національного, демократичного, активного, гуманістичного, дитиноцентрованого шкільництва для розвитку держави. Спільною для них є думка про те, що загальна середня освіта в Україні має будуватися на основі передових принципів (національний, демократичний, гуманістичний, дитиноцентричний, диференціації, індивідуалізації, варіативності, цифровізації та ін.) у руслі її інтеграції до світового, передусім європейського, освітньо-наукового простору.

У цій частині представлено 14 документів (статті або уривки з них).

Лариса Березівська

Part V.
**Ukrainian Scientists on the Reform of General Secondary Education
of Independent Ukraine
(1991–2017)**

On winning the independence one of the priority directions of the state education policy of Ukraine in the context of radical socio-political, socio-economic and cultural changes became the reform of general secondary education which took place in the conditions of the struggle with the Soviet communist past for European democratic values, against Russian aggression. From the first national Law of Ukraine "On Education" of 1991 to the new Law of Ukraine "On Education" of 2017 the reform was accompanied by significant internal political, economic, and social difficulties, had a wavelike and contradictory nature but united educators and scientists, activated independent pedagogical opinion. Democratic transformations in society directly contributed to the Ukrainian national revival, in particular the language, education, and culture of our people.

The achievements of this process include the development of national educational legislation by the Ministry of Education and Science of Ukraine, the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, and the educational community, which ensured: the transition from the Soviet authoritarian paradigm of education to a new democratic, personally oriented one; the revival and creation of a national system of general secondary education, the transition from a uniform Soviet model to a diverse structure, to a 12-year secondary school with a three-year specialized school of academic or professional direction, the development of fundamentally new state standards for general secondary education, etc.

Pedagogical discourse on reforming general secondary education during the period of Ukrainian Independence (1991–2017) centered around focused on the idea of creating a new Ukrainian school based on the most advanced achievements of both worldwide and domestic pedagogical science and practice. Scientists of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine led by its President Academician V. Kremen played the most active role in the pedagogical discourse of the given era.

Ukrainian teachers and educators (S. Honcharenko, N. Bibik, V. Kremen, O. Liashenko, Yu. Malovanyi, V. Ohneviuk, O. Savchenko, etc.) actively turned to global humanistic thought, studied the innovative experience of institutions education of different countries. Their works contain considerations of famous foreign educators and philosophers on the strategic importance of national, democratic, active, humanistic, child-centered schooling for the development of the state. Common to them is the opinion that general secondary education in

Ukraine should be built on the basis of advanced principles (national, democratic, humanistic, child-centered, differentiation, individualization, variability, digitalization, etc.) in the direction of its integration into the world, primarily European educational-scientific space.

This part presents 14 documents (articles or extracts from them).

Larysa Berezivska

Гуманітаризація загальної середньої освіти*

Загальні положення

Школа завжди була і залишається важливим соціальним інститутом, діяльність якого визначається характером замовлення суспільства щодо формування майбутніх громадян країни. З іншого боку, спрямованість шкільної освіти суттєво впливає на розвиток самого суспільства. Таким чином, між школою й суспільством існує діалектичний взаємозв'язок: суспільство живе і розвивається, як вчиться, і вчиться так, як бажало б жити. Водночас випереджальний розвиток освіти – закономірність і обов'язкова умова нормального розвитку суспільства. Незаперечною є істина: яка сьогодні освіта, які ідеї, світоглядні й морально-етичні системи вивчаються в школах і вузах – таким буде суспільство в найближчі п'ятдесят, а то й сто років.

Майбутнє України – у розбудові її державності, переході від одного типу цивілізації до принципово іншого, ринкового, від панування тоталітарного режиму до громадянського суспільства із забезпеченням демократичних свобод, від ідеологічного примусу і загального усереднення, нівелювання особистості до визнання неповторності, самобутності кожної людини, до проголошення її найвищою цінністю держави, до утвердження пріоритету духовних, загальнолюдських цінностей над класовими, партійними, національними. Саме освіта, школа насамперед мають забезпечити руйнування старих стереотипів мислення, поступову зміну менталітету суспільства.

Розбудова такої школи, такої системи освіти вимагає чіткого визначення базових принципів, які б у онтологічному плані задавали її ідеали і мету, а в діяльнісному – систему відліку в русі втілення в життя цих ідеалів і мети. Останнє передбачає глибоке усвідомлення реального стану шкільної освіти і тих причин, що привели до кризових явищ у ній, з метою їх усунення. Численні попередні шкільні реформи саме тому й не давали позитивних результатів, що зводились в основному до суто організаційних, зовнішніх вирішень назрілих проблем, до набору випадкових часткових заходів, які не зачіпали їх глибинної сутності.

Крім тотальної заідеологізованості освіти з усіма її наслідками, на освітній системі нашої, як і ряду інших країн, суттєво позначилась панівна

* Автори розкрили суть понять «гуманітаризація освіти», «гуманізація освіти»; вважали ці процеси основою для відродження духовності в шкільній освіті, її розбудови. Текст подано в скороченому вигляді.

в індустріальному суспільстві технічна парадигма, яка орієнтувала на всезростаючу заміну «ненадійної» людини надійною автоматикою та іншими «відрегульованими механізмами». Звідси погляд на спеціаліста в основному як на обслуговувача «розумних» машин. У шкільному освітньому процесі подібні установки на фоні могутнього ідеологічного підкріплення щодо основного смислу людського життя – служити ідеалам «світлого майбутнього» і наполегливою працею наближувати його – трансформувались у більш загальний підхід, який не пов'язував мету навчання і виховання з самою особистістю учня і відводив йому передусім роль засобу в реалізації потреб розвитку виробництва, соціально-політичних інститутів. Система освіти й виховання наполегливо відривала молодь від думок про високе, духовне, пропонуючи їй заняття сірим, буденним, прагматичним.

Така обмежена орієнтація освіти й виховання, яка не пов'язує в єдине ціле об'єктивні громадські запити із забезпеченням самореалізації учнів, якомога повнішим виявом ними своїх індивідуальних сутнісних сил, насамперед здатності до творчості, природно, не могла не породити в них відчуженого ставлення до школи, до системи навчання й виховання, яка в ній склалася.

Традиційна школа як соціальний інститут з її нехтуванням завданнями розкриття творчого потенціалу особистості, актуалізації закладених у дитині можливостей втратила багато своїх завдань і функцій. Інтереси особистості і потреби суспільства виявилися за порогом школи. Вона почала працювати лише на одну адресу – на державу. У результаті сформувалася система потрійного відчуження: школи – від суспільства, учня – від школи, вчителя – від учня.

Нехтуючи творчим началом у всій своїй діяльності, ставши на шлях тотального усереднення особистості, школа позбавила тим самим не лише особистість, а й саму себе здатності до розвитку. Застигла школа стала засобом консервації суспільного розвитку, механізмом відтворення застиглих соціальних структур. Водночас відбулося відчуження освіти й школи від духовної культури народу. А освіта, позбавлена духовності й культури, перестає, як свідчить досвід людської цивілізації, нею бути, стає чужою особистості й суспільству. Разом з тим за таких умов втрачається і потреба в освіті, що ґрунтується на справжній духовності. Це веде до обездуховлення суспільства і школи, що значною мірою і сталося з нашими освітньою і суспільною системами.

Тож відродження духовності у шкільній освіті є тією першоосновою, на якій лише й можлива її наступна розбудова. Шлях до цього – через гуманітаризацію освіти.

Ідея гуманітаризації не є принципово новою, вона активно реалізується в освітніх системах розвинених країн. Основна її суть – забезпечення ґрунтового загальнокультурного розвитку, формування гармонійної, цілісної особистості, що розглядається як важлива передумова і суттєвий фактор її професійного становлення і самореалізації. Залежно від реального стану і особливостей освітніх, та й соціальних процесів у конкретній країні, пріоритети надаються тим або іншим аспектам гуманітаризації. Завдання гуманітаризації освіти, наприклад, в американській школі сформульовані вченими країни так: знайомство з шедеврами світового мистецтва, розуміння його ролі у розвитку цивілізації, підвищення загального культурного рівня, розвиток ерудиції, вміння спілкуватися з людьми.

У сучасній українській школі, враховуючи охарактеризовані особливості її освітньої спадщини, гуманітаризація має охоплювати значно ширші і глибші пласти освітнього процесу, включаючи і його основи. Вона має передбачати переорієнтацію пріоритетів у визначенні освітніх ідеалів – відмову від технократичних підходів у цій справі і спрямування освітнього процесу на формування передусім духовного світу особистості, утвердження духовних цінностей як першооснови у визначенні мети і змісту освіти, олюднення знання, формування цілісної гармонійної картини світу з повноцінним відображенням у ній світу культури.

Сьогодні гуманітаризація освіти – один із головних засобів заповнення духовного вакууму, що виник у зв'язку з розпадом старих ідеологічних схем, одне з основних джерел формування нової соціальної ідеології, спроможної змінити менталітет суспільства.

Не менш важливий аспект гуманітаризації – подолання хижацького ставлення до природи і екологічного невігластва. У процесах і явищах дегуманізації освіти закладена реальна небезпека не лише технологічних, виробничих та інших неполадок, подібних до аварій та фактів екологічного нехлюйства, які так почастишали останнім часом, а й загроза фізичному існуванню людей на Землі. Сьогодні знання, не осяяні моральністю, духовністю, високою культурою, не заломлені через призму гуманістичних цінностей, можуть принести непоправну шкоду людству. У руках людини-оператора з низькою загальною культурою будь-яка найдосконаліша техніка може вмиг перетворитися на купу металобрухту, завдаючи іноді важко поправної шкоди населенню і навколишньому середовищу.

Гуманітаризований освітній процес має спрямовуватись на розуміння і пізнання людини як унікальної і найскладнішої з усіх існуючих у світі систем, як явища, яке ми не лише бачимо навколо себе, але яке кожен також

усвідомлює всередині себе. У зв'язку з цим важливою проблемою гуманітарності є самопізнання людини. Якщо релігія сильна саме тим, що вона звертала людину до внутрішнього її світу і тому володіла величезним моральним потенціалом, то сьогодні завдання полягає не в тому, щоб милостиво допустити в школу релігію, надавши їй там усі права громадянства, і не в тому, щоб усіх повернути до релігійної свідомості, а в тому, щоб знайти спосіб нерелігійними засобами розв'язувати завдання, які в минулому успішно розв'язувалися за її допомогою. При цьому слід враховувати, що віра – це не лише форма релігійної свідомості. Віра – це специфічна людська якість, яку можна науково визначити як «прогнозування майбутнього при дефіциті інформації», а ненауково можна вважати просто необхідною людині властивістю, певним регулятором людської діяльності, коли йдеться про непізнане, але бажане.

Основою гуманітаризму є раціональний антропоцентризм. Процес освіти має сприяти звеличенню людини, розкриттю її потенційних можливостей. Це, по-перше, означає, що у фундамент формування особистості має бути покладене лише те знання, яке використовується на благо людини, знання, завдяки якому людина, за Гегелем, «має визнати себе достойною найбільш достойного». По-друге, гуманітаризований освітній процес має бути підпорядкований вільному розвитку особистості, вияву її здібностей. У цьому завдання гуманітаризації частково співзвучні завданням гуманізації освіти, хоч ці поняття тотожними вважати не можна.

Гуманізація освіти – це відображення в освітньому процесі тенденцій гуманізації сучасного суспільства, коли людська особистість визнається найвищою цінністю, а утвердження блага людини є найважливішим критерієм суспільних відносин. Вона полягає у рішучому повороті освітнього закладу до особистості учня, забезпеченні максимально сприятливих умов для виявлення і розвитку його задатків і здібностей на основі поваги і довіри до нього, прийняття його особистісних цілей і запитів.

Безперечно, в живому процесі навчання і виховання гуманітаризація та гуманізація виявляються не ізольовано, а в єдності своїх багатогранних аспектів. Тому не варто чітко їх розмежовувати, оскільки це здійснити важко та й доцільність такої диференціації досить сумнівна. Тому в подальшому викладі у ряді випадків функції гуманітаризації та гуманізації чітко не розділяються.

Поки що основоположні проблеми гуманітаризації освіти, пов'язані з обґрунтуванням мети навчання й виховання, їх теоретичного і організаційно-

методичного забезпечення, по суті, залишаються ніби «поза кадром» розбудови школи. Згадка про гуманітаризацію освіти в різних планах, програмах, концепціях, положеннях тощо є швидше даниною термінологічній моді, а не свідомим формуванням найважливіших напрямів розвитку української школи.

До того ж часто процес гуманітаризації освіти розглядають занадто спрощено. Одні все зводять до формального перерозподілу навчального часу на користь предметів гуманітарного циклу за рахунок інших предметів. Інші додають до цього необхідність значного збільшення обсягу знань із традиційних гуманітарних наук. Нарешті, особливо популярними є пропозиції на доповнення до існуючих, традиційних гуманітарних предметів ввести в навчальний план шкіл цілий ряд нових ще більш гуманітарних предметів і екологічних курсів.

Зрозуміло, що таке суто директивне «підвищення» духовності освіти й школи шляхом гуманітарного «всеобучу» не приведе до якісних змін. Великий обсяг гуманітарних знань легко може уживатися з низькою культурою і бездуховністю їхніх володарів. Можна оволодіти всією сукупністю чи більшою частиною конкретних гуманітарних знань і не відзначатися високою моральністю. Гуманітаризація – це сутнісно нові пріоритети у формуванні змісту освіти, організації навчально-виховного процесу. [...]

Таким чином, гуманітаризація освіти – це прорив до якісно нової школи, де не буде місця для бездуховності і відчуження, знеособлення і невігластва, нудьги й моралізаторства. Майбутнє української школи – перетворення її в центр всебічного і гармонійного виховання дітей, формування справді вільної, творчо розвиненої особистості. Гуманітаризація освіти має перетворити загальноосвітню школу в головну лабораторію вільного життя всього суспільства, зону вільного розвитку дитини – найближчого, віддаленого, різнобічного, – щоб процес пізнання й навчання став для неї справжнім святом. Культурне середовище, необхідне для повноцінного розвитку людини, починається в системі освіти – варіативністю типів шкіл, програм і методів навчання, предметів вільного вибору, поряд із загальнолюдською освітньою базою.

Сьогодні ми в більшій мірі, ніж будь-коли раніше, повинні усвідомлювати необхідність як матеріальних, так і духовних інвестицій у систему освіти й виховання людини. Суспільство, яке не навчилося раціонально розпоряджатися своїм головним багатством – талантами й здібностями людей, яке не вміє ставити їх на службу собі й загальнолюдському благу, позбавляє себе гідного майбутнього. Якщо

прийдешнє покоління не знатиме й не розумітиме світ значно краще від нинішнього покоління і його лідерів та ідеологів, то під загрозою виявляться шанси цього суспільства на виживання.

[...]

Гончаренко С. У. Гуманітаризація загальної середньої освіти / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований // Початкова шк. – 1995. – № 3. – С. 4–10 ; № 4. – С. 9–13.

О. Я. Савченко

Основні напрями реформування шкільної освіти*

Серед багатьох проблем, які розв'язує сучасна школа, реформуванню змісту освіти належить визначальна роль. Адже зміст освіти є своєрідною моделлю вимог суспільства до підготовки молодих поколінь до життя. У ньому в особливій формі відображається матеріальна і духовна культура людства. Що дібрати до змісту шкільної освіти з цих безмежних галузей? Як забезпечити повноцінне навчання і водночас не перевантажити дитячу пам'ять зайвою інформацією, дати поживу базовим потребам розвитку дитини? Які зміни в змісті повинні відповідати новому статусу нашої держави? Ці проблеми становлять не лише теоретичний, а й практичний інтерес. Адже школи нині мають можливості розробляти власні програми.

[...]

Після проголошення незалежності України розпочався активний процес переробки діючих навчальних планів і програм, передусім з мовно-літературної та історичної освіти. Так, з української літератури складено три варіанти програм; почала впроваджуватись українська мова в школах національних меншин; уведено курси «Історія України» і «Географія України». Протягом 1993–94 років створювались проекти концепцій базових дисциплін у контексті безперервної освіти (але вони так і залишились концепціями: Міністерство освіти, педагогічна наука, творчі спілки їх не аналізували).

Нова мета – створення змісту національної школи, – по суті, залишилась без наукового підґрунтя, хоча в програмі «Освіта (Україна XXI століття)» загальні ідеї його реформування були визначені –

* Авторка визначила методологічні засади змісту національної школи в контексті деполітизації освіти; джерела й засоби формування національної самосвідомості (рідна мова, природа, історія, духовна та матеріальна культура народу, його традиції, звичаї, обряди, народні ремесла); принципи реформування змісту сучасної шкільної освіти України (гуманітаризація, диференціація, інтеграція); довела необхідність державних стандартів. Текст подано в скороченому вигляді.

національний характер, демократичні цінності, гуманізація, інтеграція. Але вони також залишились лише гаслом.

Практично зміст шкільного навчання змінювався у 90-х роках вибірково і частково, без урахування його цілісності, всебічного відображення вимог.

Реально в 1994 р. у школах України діє кілька навчальних планів для різних типів шкіл, у яких 16 обов'язкових предметів у державному компоненті і 20 – у шкільному: є інтегровані курси, вказується гранично допустиме навантаження учнів.

Школи одержали право вибирати, створювати альтернативні підручники, в різних регіонах з'явилося чимало т. зв. авторських шкіл, де учні навчаються не лише за програмами, створеними на місцях, а й за саморобними підручниками.

Чи забезпечують ці явища глибоке реформування змісту шкільної освіти? Поки що ні – як з позицій методології створення національної системи освіти, так і з потреб входження України в освітній простір високорозвинених країн світу.

Окреслимо основні й методологічні засади реформування змісту шкільної освіти.

Через засвоєння змісту освіти особистість готується до збереження і розвитку культури (в широкому її розумінні). Тому зміст шкільної освіти, навіть у початковій школі, не може бути вузьким. Він повинен мати різні джерела: наука, виробничі технології, краєзнавство, людинознавство, педагогічні й психологічні знання тощо.

Зміст освіти має бути позбавлений впливу будь-яких політичних партій і класового підходу в доборі навчального матеріалу, в оцінці тих чи тих явищ, подій тощо. Водночас він забезпечує соціалізацію дитини, тобто безболісне входження її у світ цінностей, які зафіксовані Конституцією, законами нашої країни та визначаються традиціями і звичаями народу.

Загальнолюдське і національне у змісті освіти співвідноситься, на нашу думку, як ціле і частина. Адже особистість індивідуально проходить через основні етапи духовного розвитку людства. Призначення системи освіти – «провести» особистість через усю різноманітність духовної скарбниці людства і насамперед – національної.

Вивчення рідної мови, природи, історії, розкриття найкращих досягнень духовної і матеріальної культури народу, його традицій, звичаїв, обрядів, народних ремесел має бути не лише джерелом знань, а й незамінним засобом формування національної самосвідомості. Національна самобутність школи має забезпечуватися не лише змістом навчання, а й дизайном

навчального закладу, позакласною роботою, зв'язками з етнічним середовищем.

Основними принципами реформування змісту сучасної шкільної освіти України є гуманітаризація, диференціація, інтеграція. Їх реалізація має на меті формування творчої особистості як умови і результату повноцінного процесу навчання.

Гуманітаризація змісту на всіх рівнях освіти є виявом нового мислення світового співтовариства стосовно глобальних проблем розвитку людства. Вона передбачає передусім посилену увагу до особистості загалом, створення найбільшого сприяння розвитку всіх її здібностей, фізичних і моральних якостей.

Пріоритетна роль у гуманітаризації школи належить мовній, літературній, естетичній освіті, людинознавчим курсам, завдяки яким діти краще пізнають світ людей і себе, оволодівають уміннями самоорганізації і саморегуляції поведінки. Гуманітаризація визначає, що людина у взаєминах з природою є не володарем, а її часткою. Тому дитина змалку має розуміти відповідальність за свої дії у поводженні з природою.

Гуманітаризація змісту освіти – багатоаспектне явище, яке здійснюється можливостями не лише гуманітарних, а й інших предметів. У змісті математики, трудового навчання, природознавства, роль яких незамінна у формуванні світогляду, мають міститися компоненти, що сприяють гуманітарному ставленню до навколишньої дійсності. Гуманітарна спрямованість шкільної освіти певним чином відображає регіональні особливості, дає уявлення про особливості побуту, традицій, трудової діяльності населення краю, різноманітність жанрів народної творчості.

Гуманітаризація змісту шкільної освіти передбачає формування у дітей понять про здоровий спосіб життя, свої фізичні можливості, здатність до саморегуляції поведінки, оволодіння засобами відтворення працездатності та ін.

Українську мову як державну в школах усіх типів слід вивчати так, щоб діти вільно володіли нею, відчували через мову свою ментальність, свої витоки. Її змістове і часове співвідношення з вивченням інших мов, на нашу думку, має визначатися по-різному залежно від їх близькості. Мета вивчення нерідних мов – це передусім опанування умінь та навичок спілкування. Сучасна школа має бути багатомовною.

Важливим джерелом гуманітаризації змісту шкільної освіти є використання української національної культури, а також культур інших етносів. Виняткове значення у загальнокультурному розвитку дитини має

мистецтво. Воно постає як засіб передачі морального досвіду людства, джерело дитячої творчості і засіб спілкування.

Диференційований підхід до визначення змісту освіти має бути обов'язковим принципом функціонування школи. Він забезпечується різними шляхами залежно від типу школи і рівнів готовності дітей до навчання.

Крім зовнішньої диференціації (на рівні змісту предметів і різних способів організації його засвоєння), у початковій ланці широко застосовується і внутрішня, яка передбачає диференціювання змісту навчального матеріалу для учнів різної підготовки в межах теми чи окремого уроку.

Гуманітаризація і диференціація змісту кінцевою метою мають створення умов для розвитку і самореалізації в різних умовах навчання.

Особливістю сучасної науки є інтеграція знань для пояснення розвитку навколишнього світу і суспільства. У дітей досить рано з'являється свій «образ світу». За всієї недосконалої він має суттєву характеристику – цілісність сприймання навколишнього. Із вступом до школи ця цілісність руйнується через суворі кордони між окремими предметами. Тому знання, які одержують діти, мало пов'язані між собою. Посилити зв'язок між предметами можуть міжпредметні зв'язки, але вони мають епізодичний характер. Якісно новий рівень синтезу знань – це інтегровані заняття, інтегровані курси, які об'єднують навколо певного поняття чи теми різнорідні знання. Синтез цих знань дає змогу досягти всебічного розгляду об'єкта, показати взаємозв'язок між явищами, інтенсивно формувати вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати. Особливо це важливо для розгляду світоглядних, людинознавчих, екологічних, комунікативних умінь, понять.

Інтегровані курси можуть будуватися на основі об'єднання двох-трьох предметів в один або знань з окремих проблем в інтегровані блоки. Введення інтегрованих курсів (предметних і проблемних) створює передумови для всебічного розгляду базових понять, явищ, формування в учнів системного мислення, позитивно-емоційного ставлення до пізнання, економного використання навчального часу. Інтеграція змісту зменшує кількість обов'язкових предметів, дає можливість раціонально використати педагогічні кадри, особливо в малокомплектній і неповній середній школах.

В Україні вже є успішний досвід запровадження інтегрованих курсів, наприклад, «Художня праця», «Ознайомлення з навколишнім», «Географія рідного краю», «Музика і рух». На часі апробування в масовому досвіді нових інтегрованих курсів – «Художня культура», «Валеологія», «Довкілля» та ін.

У реформуванні змісту шкільної освіти ми виходимо з того, що найбільш цінною і усталеною частиною системи народної освіти є загальноосвітня підготовка, її базове ядро. За структурою шкільний зміст має включати:

- систему знань (уявлень, понять, фактів, зв'язків, залежностей) про природу, людину, суспільство, техніку тощо;
- систему загальних способів навчальної діяльності;
- досвід індивідуальної творчої діяльності;
- досвід емоційно-вольового, морального, естетичного ставлення людини до навколишньої дійсності, вміння користуватися системою цінностей суспільства. Отже, сучасний зміст шкільного навчання повинен бути багатоконпонентним, що є об'єктивною передумовою всебічного розвитку і виховання учнів.

У доборі шкільного змісту ми керуємося не критерієм – максимум того, що може засвоїти дитина, а тим, наскільки цей зміст сензитивний даному віковому періоду, які базові потреби він задовольняє, що дає для подальшого розвитку, які відкриває можливості для економного використання навчального часу і розумових сил учнів. Тому конструювання змісту ми прагнемо здійснювати системно, тобто бачити взаємозв'язок різних факторів, які впливають на якість навчання, і виділяти серед них пріоритети його добору й удосконалення.

У цьому зв'язку в доборі змісту необхідно одночасно враховувати: його наступність і перспективність; потенційні можливості для взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку; можливість достатнього за тривалістю і частотою впливу на кінцеві результати навчання; об'єктивні передумови для організації навчальної діяльності різних видів складності. Нині в школах України діє майже 40 варіантів навчальних планів, які враховують потреби різних типів навчальних закладів і особливості регіонів. Будь-який з цих варіантів зберігає певне співвідношення між циклами предметів: суспільно-гуманітарні – 40–46%, природничо-математичні – 31–35%, художньо-естетичні – 7–11%, оздоровчо-трудова – 16–21%.

Навчальні плани створюють передумови для здобуття всіма учнями повноцінної освіти з урахуванням державних вимог, регіонально-національних особливостей, умов школи. Цьому сприяє виділення у плані двох компонентів: державного і шкільного.

Державний компонент має забезпечити соціально необхідний для кожного школяра обсяг і рівень знань, умінь і навичок, потрібних для всебічного розвитку. Він включає: мовно-літературну освіту, математику

(з основами інформатики), суспільні дисципліни, природничі, естетичні й оздоровчо-трудова.

Шкільний компонент складається з вибірково-обов'язкових предметів, курсів за вибором учнів і факультативів, додаткових занять і консультацій. Його мета – сприяти диференціації навчання, врахуванню регіональних умов та індивідуальних особливостей школярів. Цей навчальний час знаходиться у розпорядженні школи і використовується для поглибленого вивчення окремих предметів, індивідуальних занять.

Паралельно з удосконаленням діючого змісту розробляються державні стандарти загальноосвітньої підготовки учнів. Їх опрацювання і введення – не одномоментний захід, а еволюційна і постійна робота з модифікації змісту для масової школи й обдарованих дітей. Від безкінечного вдосконалення змісту маємо перейти до вироблення механізму трансляції соціального замовлення на широку освітню практику. Вагомість цього посилюється закладеною в Законі про освіту вимог одержання загальної середньої освіти всією молоддю.

Програмою Міністерства освіти спільно з АПН і НАН України передбачено таку послідовність роботи на 1996–2000 роки:

- 1) створення концепції державних освітніх стандартів загальноосвітньої підготовки і проєкту базового навчального плану;
- 2) розробка й експертиза проєктів стандартів освітніх галузей;
- 3) розробка варіантів типових навчальних планів на основі базового;
- 4) розробка системи вимірників якості засвоєння освітніх галузей;
- 5) створення і перевірка експериментальних програм і підручників відповідно до предметів типового плану;
- 6) підготовка і перепідготовка вчителів;
- 7) поетапне запровадження державних стандартів загальноосвітньої підготовки.

Нині опрацьовано проєкт концепції державного стандарту загальної середньої освіти. У ньому визначено:

- сутність стандарту;
- базовий навчальний план, де вказуються освітні галузі, їх співвідношення за роками навчання, години вивчення, нормативи, виходячи з 5-денного тижня, кількість обов'язкових робочих днів;
- форма контролю за дотриманням вимог стандарту, що можуть бути різними: тестування, твір, письмові або усні іспити, підсумкове оцінювання тощо. Завдання складаються на підставі вимог стандарту до основних результатів засвоєння обов'язкового мінімуму змісту загальної середньої освіти на кожному з освітніх рівнів.

Законом про освіту передбачений порядок внесення змін до стандарту не рідше одного разу за 10 років, зміни підлягають обов'язковій попередній експертизі та апробуванню. Всеукраїнська конференція з питань розробки стандартів (1996 р.) дала можливість зібрати цінний матеріал різних спеціалістів щодо ставлення до стандартів і шляхів їх розробки.

Стандарт загальноосвітньої підготовки включає: базовий навчальний план; зміст освітніх галузей; варіанти типових навчальних планів; систему вимірників до якості їх засвоєння.

У проєкті базового плану вказується вісім освітніх галузей: українська мова як державна, словесність, художня культура, суспільствознавство, природознавство, математика, фізична культура і здоров'я, технології.

Подальше реформування змісту має відбуватися на основі розробки і поетапного введення державних стандартів загальноосвітньої підготовки.

Вважаємо, що введення державних стандартів в умовах різнорівневої середньої освіти має на меті:

- забезпечити еквівалентну середню освіту в різних типах навчальних закладів;

- зберегти єдиний освітній простір у державі, відіграти стабілізуючу і регламентуючу роль;

- визначити обов'язковий і достатній рівень загальноосвітньої підготовки і водночас не зменшувати можливості для поглибленого вивчення окремих предметів за рахунок годин із шкільного і регіонального компонентів;

- впорядкувати ліцензування і атестацію шкіл й учителів;

- відійти від предметного центрizmu, побачити шкільний зміст цілісно;

- визначити, що є обов'язковим на державному рівні, а що функцією регіону і школи;

- створити основу, ядро для розробки варіантів типових програм.

Отже, стандарт повинен відображати оптимальний обов'язковий мінімум змісту загальноосвітньої підготовки.

Успішне реформування шкільної освіти, включаючи й розробку стандартів, багато в чому залежить від особистості вчителя, його компетентності, інтелігентності, духовності, бо уже сьогодні він здійснює стратегію антропологізації освіти XXI століття.

Савченко О. Я. Основні напрями реформування шкільної освіти / О. Я. Савченко // Шлях освіти. – 1998. – № 1. – С. 2–6.

В. Г. Кремень

Сучасна освіта в контексті реформування*

Проблеми сучасної освіти хвилюють усе наше суспільство. При цьому загальна зацікавленість нею породжується не тільки потребою суттєвої модернізації освіти, а й різним баченням, різними оцінками стану освіти й підходами до її якісного вдосконалення. По-іншому й бути не може: державні й політичні діячі виробляють свою стратегічну освітню позицію, виходячи із загальних соціально-економічних та політичних тенденцій, що склалися в нашій державі, та тих соціальних пріоритетів, які визначатимуть ближчу й віддаленішу перспективу нашого суспільного поступу.

Власну думку щодо цього питання мають практичні освітні працівники, науковці та широкий загал батьків, для яких освіта – то їхні постійні хвилювання за долю своїх дітей.

Справді, підстав для стурбованості, більше того, для рішучих дій у цій сфері суспільної практики вистачає. Про тотальне неблагополуччя свідчить хоча б той факт, що лише 20 відсотків випускників наших шкіл практично здорові, значний відсоток школярів страждає психічними розладами. Звичайно, ці явища спричиняють і фактори, які знаходяться поза школою.

Статистичні дані засвідчують, що останнім часом почав знижуватися індекс освіченості. А зниження інтелектуального потенціалу нашої країни на фоні світового процесу переходу до постіндустріального суспільства свідчить про загрозу перетворення її на колоніальний придаток світового господарства.

Нам треба бути готовими також до змін демографічного порядку: через 10–12 років майже на третину зменшиться кількість учнів у загальноосвітніх установах.

Психолого-педагогічна наука і освітня практика повинні своєчасно й правильно реагувати на зміни в професійній орієнтації сучасної молоді. Якщо раніше пріоритетними сферами професійної діяльності молоді були освіта, промислове виробництво, економіка, то нині майже половина випускників бажає стати фінансистами, банкірами, юристами, працівниками силових структур. Найпоширеніші і найгуманніші професії в людському суспільстві не приваблюють сьогодні й чверті від загальної кількості випускників.

* Автор розкрив теоретико-методологічні основи, напрями та принципи реформування освіти, яка має забезпечувати поступальний розвиток суспільства; роль НАПН України в цьому процесі; порушив проблему доцільності 12-річного навчання; осмислив принцип дитиноцентризму тощо.

При виробленні науково вивіреного підходу до прогресивних освітніх змін треба виходити з того, що освіта – це та сфера життя суспільства, яка не повинна залежати від політичної кон'юнктури, організаційно-структурних і фінансово-економічних, змістовно-методичних і кадрових проблем.

Недостатній обсяг фінансування освіти треба розцінювати як вкрай небажане явище, особливо в нашій несприятливій ситуації. Справа в тому, що провідні економісти світу вважають: одна лише приватизація не може забезпечити тривалого економічного зростання. Важливого значення набувають інвестиції в людський (освіта, здоров'я) і соціальний (культура, загальні цінності, сильне громадянське суспільство) капітал.

Повноцінна освіта має забезпечувати поступальний розвиток суспільства. Цю місію вона реалізуватиме за умови виховання розвиненої особистості. Тривалий час наша освіта переважно формувала людину-функціонера, у якій рафінований конформізм і повна залежність від зовнішніх обставин були провідними морально-психологічними якостями. Подібний імідж освіти дорого обійшовся державі, оскільки її людський потенціал був досить далекий від ідеалу. Нам потрібен такий загальнонаціональний стандарт освіти, який би допоміг кожній молодій людині знайти себе, компетентно обрати власний життєвий шлях в умовах динамічного світу.

У цьому зв'язку Академія педагогічних наук України має створити взірець випускника XXI століття. Глибоких наукових уявлень про нього ми не маємо. Але ж через прогностичний погляд на майбутнього випускника школи і визначається весь спектр тих стратегічних завдань, які всі ми мусимо собі ясно уявляти вже сьогодні, якщо не хочемо повторити помилки минулого. Орієнтиром для програми дій у цьому напрямі може виступити методологічне положення, згідно з яким для сучасного суспільства буде характерний тип людини, в особистості якої сформоване активне позитивне ставлення до планети Земля, до Вітчизни, до людства, до іншої людини і до самої себе, до праці, до власності, до сім'ї, до надбань матеріальної і духовної культури. Така людина поєднуватиме в розумних межах особисті інтереси з інтересами суспільства й інших людей, умітиме правильно обирати життєві цілі, уникаючи крайнощів, колективізму та індивідуалізму. Їй мають бути властиві орієнтація на стійкий розвиток у рамках різних форм власності і заперечення експлуатації в будь-яких формах; розуміння демократії як реального народовладдя; швидка адаптація до динамічних умов життя і готовність активно впливати на ці умови: законопослушність і водночас готовність легальними методами змінювати систему влади, якщо вона не працює в інтересах народу й особистості.

Говорячи про перспективну модель особистості, ми свідомі того, що вона не може бути створена поза уявленнями про те суспільство, у якому вона буде активно діяти. Як правило, за еталон розвиненості обирається західне ліберальне суспільство з індивідуалістичним типом культури. Традиційні суспільства з общинно-солідарним типом культури апріорно вважаються такими, що «випадають» зі стовпової дороги цивілізації. Є вагомі підстави стверджувати, що перебудова українського суспільства за моделями державного устрою, орієнтованого тільки на культуру, ідеологію і психологію індивідуалізму, принципово безперспективна. Свобода людей, взаємопов'язаних різноманітними відносинами солідарності (общинності, колективізму), не може бути підмінена свободою крайнього індивідуалізму.

У нашому суспільстві досі відсутній консенсус щодо 12-річного навчання в середній школі. Одна позиція зводиться до того, що нинішній соціально-економічний стан не дає змоги ефективно реалізувати цю ідею. Є й інша позиція, згідно з якою політику освіти не можна підлаштовувати тільки під кризу. Навпаки, якраз сфера освіти, її розвиток могли б виступити одним із вирішальних факторів стабілізації становища, а згодом і прогресу у всіх сферах життя суспільства.

Тож, якщо ми хочемо зберегти високий рівень загальноосвітньої підготовки, готувати для праці здорових людей, необхідно переходити на світовий стандарт тривалості навчання в середній школі. Однак тут треба позбутися і непродуманості в ставленні до цієї важливої проблеми, надмірної заспокоєності, непомірного оптимізму. Нам потрібні варіативні рішення щодо першорядних проблем, які супроводжуватимуть цю важливу соціальну акцію. А ще треба бути готовим до наслідків, які будуть ініційовані економічними, соціальними, демографічними факторами.

Істотним недоліком сучасної освіти видається те, що наша школа значною мірою й далі готує дітей до життя в економічних умовах, які втрачають свою роль, а то й взагалі уже не існують. Тоді як основним її завданням має бути підготовка школяра до роботи в сучасних об'єднаннях, що функціонують на основі різних форм власності, на засадах цивілізованих ринкових відносин.

Нам потрібно створити методично забезпечену систему саморозвитку особистості, що допоможе дитині самостійно розв'язати життєві проблеми, подолати труднощі учіння, спілкування, берегти здоров'я, цікаво проводити дозвілля, самореалізуватися. Потрібна ідеологія самовизначення особистості, яка забезпечувала б проєктування вірогідної моделі соціальної й індивідуальної поведінки людини в ситуації невизначеності. Час освіти, яка полягає лише в пізнанні світу, закінчився. Пізнання себе, свого «я», своїх

прагнень і можливостей для самовизначення та кращої реалізації своїх сил – нове гідне гуманізму завдання освіти – і навчання, і виховання.

Не можна не брати до уваги той факт, що в сучасному житті нові покоління не повністю копіюють спосіб життя дідів і навіть батьків, а самі формують його, орієнтуючись на сучасників, рівних за віком і досвідом, і на можливості, яких старші не мали.

Процес соціалізації звичний для нашої школи, освоєний нею. А інший не менш важливий процес – індивідуалізація – для багатьох педагогів справа нова. Індивідуалізація в освіті – це система засобів, що сприяє усвідомленню підростаючою особистістю відмінності від інших, своїх негативів і позитивів – фізичних, інтелектуальних, моральних, творчих.

Нагальна проблема, що потребує кваліфікованого розв'язання – повна неготовність багатьох педагогів і тих, хто ще навчається, працювати в нових гуманістичних категоріях і в тих технологіях, які потрібні для того, щоб зорієнтувати дитину на саму себе і на інших людей.

Школа вимагає всебічно розвиваючого освітнього середовища, у якому кожен школяр знаходить місце для індивідуальної взаємодії з ним. Ефективність будь-якої навчальної методики залежить від частоти, розмаїття й інтенсивності такої взаємодії. Поки не вдасться підняти її рівень, жоден з освітніх проєктів ми не реалізуємо.

Не сприяє повноцінному розвитку особистості й ще не здоланий частково-функціональний підхід до школяра лише в єдиній його соціальній ролі – учня. Внаслідок цього ми одержуємо однобокий його розвиток як носія певної сукупності знань, умінь і навичок. Зрозуміло, таке навчання лише вводить дитину у сферу грамотності і не створює достатніх можливостей для входження у світ справжньої людської культури. Доцільніше дати кожній дитині реальні шанси і засоби для надбання з самого початку навчання того досвіду, який охоплює категорія «громадянин». Активно утверджуючи себе у практичній сфері, дитина набуватиме якостей соціальної зрілості і людяності. І тут головним стає не те, що школяр лише знає, а те, що він може. За цим – роль активного суспільно значущого діяча, якого так не вистачає нашій державі.

У суспільстві має сформуватися стійке переконання, що реформа в освіті тоді матиме сенс, якщо буде супроводжуватися реформами в галузі охорони здоров'я, підвищенням соціальної захищеності і загального добробуту народу.

Ситуація в галузі подальшого розвитку школи вбачається у плані поступового переходу від «безнаціональної» унітарної підготовки школярів до етнічно диференційованої. Національна школа виступає як один із

важливих елементів зближення і розвитку етнічної спільноти, її духовного ядра.

Треба покласти край монополії єдиного підручника і перейти до його варіативності. А це – значний крок до варіативності освіти в цілому, що розуміється як процес, спрямований на розширення можливостей і саморозвиток особистості. Так дитина залучається до національної і загальнолюдської культури, тобто оволодіває способами мислення й здатностями, за допомогою яких людство впродовж багатьох віків досягло світової цивілізації.

Останнім часом відбулися значні зміни в змісті освіти, створюються різнорівневі навчальні програми та підручники. Тож потрібна цілісна програма їхнього методичного забезпечення.

В організаційному плані необхідно створити умови для активнішого введення у класно-урочну систему індивідуальних форм навчання. Школі і учневі потрібна система розвиваючого моніторингу на основі оцінки психічних змін, потрібен принципово новий тип виміру (оцінювання), за якого дитина порівнюється лише сама з собою. Таке порівняння мусить бути доступним кожному школяреві.

Традиційний тип школи має поступитися місцем навчально-виховному комплексу. Його розвивальні можливості полягають у наступності, у наскрізному науковому підході, практичній спрямованості. Навчально-виховний комплекс забезпечує безперервність освіти і створює адаптивні умови при переході учня від одного ступеня до іншого, професійно орієнтує і передпрофесійно готує випускників.

Потребує радикальних змін сільська, особливо малокомплектна школа. Це насамперед має стосуватися програм підготовки сільського вчителя, який повинен бути готовий до професійної діяльності в умовах багатопрофільності і багатопредметності. Необхідне також відпрацювання оригінальних методичних програм роботи з малими групами учнів, організація навчання і виховання, де є учні з індивідуальним навчальним планом, створення нових навчально-методичних комплексів, адекватних умовам сільського середовища, створення нових типів соціально-педагогічних систем.

Учитель – основний чинник у реформуванні освіти. Він має не тільки володіти своїм предметом, а й уміти вільно орієнтуватися у відповідній галузі знань, здійснювати інтеграцію в рамках суміжних дисциплін, будувати навчальні плани, формувати в учнів навички самоосвіти. Все це під силу педагогу як творчій індивідуальності. Вчитель такого рівня професіоналізму бачить високий особистісний смисл всього, що відбувається в процесі професійної діяльності. Спілкування з дітьми для нього – особистісно

значуща цінність, йому властиві широта захоплень, співпереживання, професійна інтуїція, воля і цілеспрямованість, постійне намагання досягнення мети.

Тож підготовка педагога має передусім забезпечити зростання його творчої індивідуальності.

Продовженням пошуків шляхів удосконалення сучасної освіти може слугувати концепція самоорганізації (синергетики), яка вивчає динаміку явищ, пояснює, як взаємодія підсистем цілісної системи приводить до виникнення нових утворень. Ідеться про складні системи, де через самоорганізацію з'являються нові стійкі структури, здатні до неруйнівної активності та подальшого розвитку. Синергетика утверджує еволюційний шлях розвитку будь-яких явищ, подій, речей, ідею саморозвитку системи.

Освіта як сфера соціальної практики повинна стати конструктивним фактором еволюції суспільства. Першим напрямом вирішення цього завдання є перехід від окремих альтернативних наукових педагогічних шкіл до системи варіативних інноваційних технологій у контексті сучасної педагогіки розвитку. Перспективною буде ідея створення навчальних програм із врахуванням інтересів і здібностей дитини, а не її підлаштування під них, як це характерно для директивної системи освіти. Принцип дитиноцентризму має визначати ефективність різних педагогічних систем. Тільки та з них має право на життя, яка передбачає відносини гармонізації з дитиною, резонанс людської особистості й освіти.

Кремень В. Г. Сучасна освіта в контексті реформування / Василь Кремень // Учитель. – 1999. – № 11/12. – С. 18–21.

М. С. Вашуленко

Входячи в період розбудови 12-річної школи, треба все зробити, щоби не втратити попередніх надбань*

Реалізація новоприйнятого Закону України «Про загальну середню освіту» розпочнеться у 2001/2002 навчальному році. Початкова ланка загальноосвітньої школи переходитиме на систематичне навчання дітей із шестирічного віку. [...]

* Автор наголосив на необхідності збереження попередніх освітніх здобутків під час реформування шкільної освіти, охарактеризував Державні освітні стандарти як основні механізми введення нових підходів до розбудови освітньої системи; висвітлив особливості та проблеми запровадження нового змісту початкової шкільної освіти. Текст подано в скороченому вигляді.

З яких позицій маємо нині входити в період розбудови 12-річної середньої школи? Адже він передбачає перехід до всеохоплюючого навчання дітей шестирічного віку.

На думку науковців, треба зробити все, аби не втратити наших попередніх надбань. Водночас маємо усвідомити, що чотирирічну початкову школу, спираючись на досвід, набутий у попередні два десятиліття, треба якісно оновити.

За минулі роки чіткіше окреслилися пріоритети і мета розвитку освіти загалом та середньої зокрема. У Законі «Про загальну середню освіту» зафіксовано певний підсумок тих пошуків останніх десяти років. Маємо на увазі визначення комплексу цілей, яких має досягти кожна національна школа: інтелектуальних, соціально-політичних і, безумовно, фізичного розвитку особистості.

Комплексний підхід до визначення мети загальної середньої освіти потребує нового погляду на можливості кожного з етапів. Початкова школа у цій справі є важливою, незамінною й дуже перспективною. Насамперед тому, що цей вік особливо сприятливий для будь-яких педагогічних впливів; особливою, визначальною є постать учителя в початковій школі, який є багатопредметником, цілісно впливає на розвиток дитячої особистості.

Ми починаємо цей перехід в умовах, коли Державні освітні стандарти стають основним механізмом у введенні нових підходів до розбудови освітньої системи. Треба взяти до уваги, що за Законом кожен етап середньої освіти (початкова, основна, старша школа) розробляє свої стандарти й окреслює відповідну мету. Їх затверджують постанови Кабінету Міністрів України. Це підвищує їхній рівень і особливу відповідальність за кінцеві результати, оскільки саме через їх досягнення буде задіяно механізм забезпечення наступності й перспективності між цими етапами загальноосвітньої школи. Причому не тільки в змістовому, а й у процесуальному вираженні.

У Базовому навчальному плані для чотирирічної початкової школи в системі 12-річної середньої освіти лишаються ті самі сім освітніх галузей, які буде виражено відповідними навчальними предметами з урахуванням специфіки віку.

Особливість введення оновленого змісту в початковій школі – в посиленні його діяльнісного, практичного компонента, впливі на творчий, пізнавальний розвиток дитини. Підвищено можливості для виділення вчителем у програмах того основного, що закладено в змісті кожної освітньої галузі, того базового ядра, яке має забезпечити фундаментальність,

ґрунтовність початкової освіти. Передбачено використання можливостей кожного навчального предмета для реалізації пріоритетів початкової ланки.

Якщо в основній школі таким пріоритетом є ґрунтовне відпрацювання основ наук, у старшій школі – профільність навчання й орієнтація на вибір професії, то в початковій ланці пріоритет – загальнонавчальні уміння й навички, їх міцність і фундаментальність, що є визначальним для успішного подальшого навчання.

Ще однією особливістю змісту початкової освіти є те, що, крім традиційних знань, умінь і навичок, до нього додаються принципово нові компоненти: досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу. Принципово важливим є й те, що ці компоненти змісту вперше мають стати об'єктами контролю й оцінювання з виявленням обов'язкових результатів.

Поділ загальноосвітньої школи на етапи, визначення для кожного з них своєї мети й пріоритетів означає, що особистісно орієнтована система навчання і виховання з декларативних гасел зможе стати нашою освітньою реальністю.

Готуючись до введення Закону «Про загальну середню освіту», маємо передбачати, чітко уявляти ті проблеми, які обов'язково перед нами постануть. Перша – щодо початкового етапу пов'язана зі значним порушенням наступності між дошкільною системою виховання і початком шкільного навчання. Безумовно, її треба розв'язувати насамперед на управлінському рівні. Є що робити й на рівні науково-методичного забезпечення. Нині Академія, Інститут педагогіки, Інститут психології, Інститут проблем виховання розробляють нормативно-методичні документи щодо змісту і форм підготовки дітей до школи, не охоплених суспільним дошкільним вихованням. Необхідно буде обговорити цю проблему в усіх регіонах і на всіх освітянських рівнях, враховуючи конкретні умови й потреби.

Друга проблема стосується діагностики готовності дітей до шкільного навчання і комплектування перших класів. Ми знаємо з досвіду попередніх років (і не тільки в Україні, а й у колишніх республіках Союзу), а також мали можливість вивчати це питання за рубежем, – як згубно впливає на дитину, на її перші шкільні кроки навіть незначне (два-три місяці) зменшення віку прийняття до школи. Тому жорстко маємо дотримуватися вимоги щодо нижньої межі – виповнення дитині шести років. Що стосується верхніх вікових меж вступу дитини до школи, то в Законі зазначено: «Як правило, з шести років». На це маємо зважати, беручи до уваги справжню готовність дитини до шкільного навчання. А це означає, що до першого класу зможуть

разом із шестилітками в окремих випадках (враховуючи обґрунтовані побажання батьків, висновки медиків) йти і діти, вік яких у межах семи років.

Крім цього, маємо нарешті позбавитися того терору, який панує в міських школах щодо селекції, добору, перебору дітей при вступі до школи. Про який гуманізм може йтися, якщо дитина від самого початку входження в соціум має долати ці соціальні бар'єри, розставлені на її шляху, по-перше, штучно, а по-друге – незаконно?!

Третя проблема – є нині й поставатиме в процесі переходу до 12-річної школи щодо тих дітей, які неуспішно навчаються й не встигають у розвитку нарівні з ровесниками. Обговорюючи її в Академії на наших робочих засіданнях, доходимо висновку про доцільність не відривати цих дітей од звичайного класного колективу, не переводити в так звані «класи вирівнювання», а створювати групи в межах паралелей для індивідуальної корекційної роботи з цими дітьми, навіть враховуючи їхнє відставання з окремих предметів або видів навчальної діяльності. Досвіду щодо такої справді особистісно орієнтованої системи навчання і виховання набуто в авторській школі М. Гузика в м. Южне Одеської області. Там дітей, які за всіма ознаками мали б навчатися в спеціальних школах, щоб не травмувати їхню психіку, залишають у звичайних класах. Скажімо, для чого відлучати їх від здорових ровесників на уроках фізичної культури, трудового навчання, музики і співів, ознайомлення з навколишнім світом? Тут ці діти можуть навіть і не виділятися своїм відставанням. А на уроках, де відпрацьовуються навчальні вміння з інших предметів, вони працюють у групах підвищеної педагогічної допомоги для відповідної корекції.

Ще одне питання, яке стосується різних форм організації навчання дітей шестирічного віку, форм, які б урахувували різні конкретні умови, а також побажання сім'ї: якщо в школі передбачається кілька паралельних класів, то в процесі їх комплектування можна створити окремий клас, дітей якого після уроків хтось із членів сім'ї забирає додому; в інших випадках це мають бути класи повного дня, бо дитину в такому віці навіть ненадовго залишати саму неможливо.

Ми пам'ятаємо, як у 80-х роках, у процесі експериментально-дослідної роботи, наші санітарно-медичні служби жорстко вимагали дотримання передбачених відповідною постановою санітарно-гігієнічних вимог (наявність спалень, ігрових кімнат, рекреацій, куточків, повноцінного харчування).

Вважаємо, що всіх цих вимог за відповідних умов доцільно дотримуватися й нині. Але особливу увагу треба приділити якісному

харчуванню дітей, доклавши до цього всіх зусиль, використавши різні джерела фінансування.

Усе це більше організаційні заходи. Щодо педагогічних проблем і умов – важливим є питання підготовки та перепідготовки вчительських кадрів для роботи з новим контингентом школярів. Маємо це робити знову-таки з урахуванням потреб і особливостей кадрового контингенту в кожному регіоні. Широко треба буде залучати до цієї роботи педагогічні кадри вищих навчальних закладів. Зустрічаючись і вирішуючи ці науково-методичні питання з учителями, які працюють, викладачі ВНЗ, безумовно, краще орієнтуватимуться і в системі підготовки майбутніх учителів, відповідно коригуватимуть її, враховуючи потреби сьогодення.

Наступна педагогічна проблема початкової освітньої ланки – хто має навчати шестирічних першокласників. Наша однозначна і думка, і навіть вимога щодо цього – вчити має фахівець із відповідною освітою – чи то випускник педфаку, чи педагогічного училища, який здобув спеціальність учителя початкових класів. Якщо ж до навчання шестиліток будуть залучати вихователів дошкільних установ, ми породжуватимемо цим самим додаткову проблему наступності – вже між першими й другими класами. Зміна дитячого наставника після дошкільного закладу, а потім знову після першого класу негативно позначиться на всіх параметрах розвитку дитини. І особливо на її психіці.

І нарешті, проблема навчально-методичного забезпечення. У комплексі таких компонентів навчального процесу, як мета, зміст, засоби, обов'язкові результати, особлива роль належить шкільному підручникові, навчальним посібникам. Сьогодні близько 80 відсотків шкільних підручників творять наукові співробітники інститутів АПН. Паралельно з'являються підручники, створені в регіонах. Загалом це позитивне явище, оскільки монополія як на створення, так і на видання підручників у нинішніх умовах всебічної конкуренції уже неможлива. Однак Міністерство освіти і науки має опрацювати механізми наукової оцінки й практичної апробації того, що нині пропонується для школи в цілому і для її початкової ланки особливо. Складається враження, що сьогодні за створення букварів, читанок, робочих зошитів взялися всі ті, хто вміє сам читати й писати. Проблема ускладнюється тим, що іноді видають цю продукцію для молодших школярів у видавництвах, не укомплектованих відповідними фахівцями. Адже в створенні перших навчальних книжок бере участь не тільки автор, а й художній та технічний редактори, фаховий редактор. Усі компоненти підручника мають відповідати державному стандарту, враховувати психологічні особливості дітей шести-десятирічного віку. Тому, на нашу

думку, всі видавництва, яким доручається створення підручників для школи, мають пройти відповідну акредитацію. Без цього реалізація завдань, закладених у державних освітніх стандартах, у Законі «Про загальну середню освіту» – під загрозою.

Важливою педагогічною проблемою, над розв'язанням якої працюють дидакти, психологи, методисти, є обсяги навчального навантаження молодших школярів, зокрема шестирічних першокласників. Вважаємо, що нормою для них має стати п'ятиденний навчальний тиждень. По-друге, одним із дидактичних резервів заощадження навчального часу є інтегрування змісту окремих шкільних предметів. У лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки зроблено спробу в одному шкільному підручнику із символічною назвою «Горішок» для першого класу чотирирічної початкової школи інтегрувати навчальний зміст з грамоти, ознайомлення з навколишнім світом та математикою. Дидактичною основою такої інтеграції послужив комунікативно-діяльнісний підхід до організації навчального процесу з усіх цих трьох предметів. Апробування навчально-методичного комплексу (підручника, двох робочих зошитів та методичного посібника для вчителя) дало позитивні результати. Маємо, зокрема, вивільнені дві тижневі години, які можна використати на предмети розвивального, естетичного циклів, на опанування інших, крім української, мов – чи то іноземних, чи мов тих етнічних меншин, які населяють регіони України.

Треба сказати, що забезпеченість кожного вчителя навчальними програмами, так само, як учнів – підручниками, також є безумовною вимогою, яку Міністерство освіти і науки має виконати на всі 100 відсотків. Що стосується завдань, які стоять перед науковими співробітниками Академії педагогічних наук, зокрема перед відповідними лабораторіями Інституту педагогіки, Інституту психології та Інституту проблем виховання, їх будуть виконувати з урахуванням того досвіду, який ми набули за минулих двадцять років та з орієнтацією на освітні вимоги, що ставить перед педагогічною наукою держава.

Вашуленко М. С. Входячи в період розбудови 12-річної школи, треба все зробити, щоб не втратити попередніх надбань / Микола Вашуленко // Освіта України. – 2000. – 29 серпня (№ 35). – С. 7.

В. Г. Кремень

**Модернізація системи освіти як важливий чинник
інноваційного розвитку держави***

*Доповідь на науково-практичній конференції
«Утвердження інноваційної моделі розвитку економіки України»*

Хоча наша конференція присвячена інноваційній моделі розвитку економіки, але безумовним є те, що інноваційність, як зазначив Президент України Леонід Кучма, має значно ширший зміст. Вона охоплює буквально всі сфери життя і, скажу більше, передбачає утвердження відповідного способу життя людини, усього суспільства в цілому. Перекоаний, що без цілісного погляду на інноваційність неможливо забезпечити стабільний і ефективний розвиток власне економіки. Звідси зрозуміло, що, окрім науки, у забезпеченні інноваційного типу розвитку економіки і суспільства в цілому провідну роль відіграє освіта.

Через освіту ми повинні підготувати людину, здатну й охочу творити і сприймати зміни, нововведення. Йдеться про зміну технологій, інформації, знань, самих обставин життя. У свідомості необхідно утвердити змінність, динамізм змін як адекватну сучасності рису життя, лише через яку держава і може забезпечити сталий розвиток, стабільно конкурентоспроможне й успішне суспільство. І навпаки, консерватизм, незмінність призводить до відсталості, виштовхує і окрему людину, і суспільство та й країну в цілому за межі розвинутих країн.

Але для того, щоб готувати людину і суспільство до інноваційного типу життя, необхідно певним чином змінити саму освіту, зробити її інноваційною за характером. І модернізація освітянської діяльності, що здійснюється в нашій країні відповідно до Національної доктрини розвитку освіти, яка була схвалена на II Всеукраїнському з'їзді освіти і рік назад затверджена Указом Президента України Леоніда Кучми, якраз і покликана осучаснити освітянську діяльність з огляду на інноваційність. Назву кілька ліній модернізації відповідно до контексту інноваційності.

Перше. Нам треба змінити спрямованість навчального процесу. Та обставина, що людство вступило в період, коли зміна ідей, технологій, знань відбувається швидше, ніж зміна одного людського покоління, означає, що ні в школі, ні в найкращому університеті неможливо навчити людину на

* Автор розкрив шляхи модернізації освіти як важливого чинника інноваційного розвитку держави (навчити дитину вчитися впродовж життя, використовувати засвоєні знання для практичного професійного й громадського життя; утвердити дитиноцентристську освіту та виховання; інформатизація) задля підготовки людини інноваційного суспільства. Текст подано в скороченому вигляді.

все життя. Поряд з цим потрібно добитися реалізації в ході навчального процесу ще однієї функції – навчити дитину вчитися впродовж життя, навчити самостійно засвоювати нові знання і нову інформацію, виробити потребу в цьому. Я б так визначив, що людина розумна (*homo sapiens*) у XXI столітті – це людина, яка навчається, пізнає протягом усього життя.

І ще одна функція актуалізується: треба навчити дитину використовувати засвоєні знання для практичного життя, як професійного, так і громадського. В такому разі знання перетворюються на безпосередню основу діяльності, що врешті-решт лежить в основі інноваційного розвитку в будь-якій сфері. Тільки так підготовлена людина зможе суб'єктивно забезпечити об'єктивно зумовлений процес інноваційного розвитку. Саме в процесі переходу до 12-річної освіти ми переглядаємо стандарти, навчальні плани і програми, підручники з тим, щоб реалізувати ці функції.

Друге. Інноваційна модель розвитку потребує формування особистості, здатної до самостійної і ефективної діяльності. Нам необхідно переглянути ставлення до дитини в навчальному процесі, в сім'ї, в суспільстві, щоб, з одного боку, не нехтувати правами дитини, не намагались усупереч її здібностям сформувати її життя на власний копил, а з другого – виховувати не сліпо слухняну людину, а особистість, що діяла б свідомо і самостійно, на основі власного аналізу ситуації, на основі отриманих знань. Тому ми намагаємось утвердити дитиноцентристську освіту і виховання, які б ґрунтувалися на шані і повазі до кожної дитини, на розвитку її природних здібностей, на заміні авторитарної педагогіки на педагогіку толерантності.

Для цього вже з наступного навчального року буде зроблено крок до впровадження старшої школи як профільної і відкриття нових ліцеїв, гімназій, колегіумів, класів із поглибленим вивченням окремих предметів. На базі колишніх ПТУ в Україні вже створено майже 100 професійних ліцеїв. З часом саме поняття «школа» буде завершуватись 9 класом, а далі – ліцейна, профільна підготовка.

Третє. Успішно функціонувати в інноваційній економіці людина не зможе без відповідної технологічної готовності. Тут надзвичайно важливим, а може, й головним напрямом модернізації освіти є її інформатизація. Саме інформаційні технології забезпечують учням і студентам вільний доступ до різноманітної інформації, роботу з багатьма джерелами інформації в інтерактивному режимі, набуття навичок розв'язання різноманітних проблем на основі їх всебічного дослідження і аналізу, здобуття певних знань із різноманітних галузей. Одне слово, готують людину до сприйняття та генерації нових ідей.

Виходячи з цього, абсолютно необхідним є забезпечення кожному учневі доступу до комп'ютера, щоб по закінченні школи він міг працювати з ним. А кожному студенту – доступ до Інтернету. Це складне завдання, але іншого шляху немає.

Складність полягає в двох площинах. З одного боку, це матеріальна база, особливо в сільській школі, куди в найближчі два – три роки необхідно поставити як мінімум вісім тисяч комп'ютерних класів. І досвід деяких областей – Запорізької, Рівненської, Волинської та міст – Києва, Полтави – свідчить, що це можна зробити. До того ж уряд затвердив спеціальну програму з комп'ютеризації та передбачив певні кошти в бюджеті 2003 року на її реалізацію.

Інше завдання ще складніше. Необхідно забезпечити інформатизацію адекватними педагогічними технологіями. А це значить, що ми маємо перепідготувати майже весь педагогічний корпус, створити власний програмний продукт, прокласти інформаційні мережі та багато іншого. МОН підписало угоду з Microsoft, і перший варіант українськомовного Windows розроблено.

Особливої ваги набуває і вивчення поряд з державною, рідною мовою іноземної мови широкого міжнародного використання. Інноваційність утверджується у світі, який є справді більш глобалізованим. І без уміння спілкуватися з іншими країнами, швидко переймати кращий досвід, знання неможливо забезпечити інноваційну економіку в окремій країні, бути конкурентоспроможним. Ось чому з нинішнього навчального року в других класах усієї 21 тисячі шкіл розпочато вивчення іноземної мови.

Четверте. Кадрове супроводження інноваційної економіки неможливе без створення умов навчання впродовж усього життя. У світі діє тенденція до зниження віку дитини, що вступає в організоване навчання. Шість років – це вік для Європи та інших країн, коли дитина йде до 1 класу. 12, а то й 13 років навчання, – норма для європейських країн. Цей перехід розпочали і ми.

По-новому постають функції вищої освіти. Це сьогодні не тільки підготовка фахівців, як раніше говорили, для народного господарства. Все більше і більше народна освіта стає обов'язковим етапом у розвитку особистості. Вона стає дедалі масовішою, і цим самим створюються передумови для інноваційного розвитку, для переходу до інформаційно-комунікаційних технологій. І тому у визначенні масштабів підготовки фахівців із вищою освітою треба відійти від бухгалтерського підходу: стільки-то потрібно і стільки ж готуємо. Треба подивитися інакше: є молода людина, що здатна і бажає отримати вищу освіту. Надамо їй таку можливість за рахунок держави, власний або підприємств – відбудеться і вона як більш

розвинена особистість, як більш свідомий громадянин. Тим самим ми підготуємо кращі умови для інноваційного типу розвитку економіки, яка потребує високоосвіченої особистості.

Останніми роками в Україні щодо цього відбулися істотні позитивні зміни. Якщо в 1986 році було 176 студентів на 10 000 населення, то нині – 348. 48 відсотків із них навчається за рахунок держави, решта – за власний. І тенденцію до збільшення кількості студентів треба підтримувати. Бо ми тут майже вдвічі ще відстаємо, скажімо, від Канади. Останні два роки прийом за державним замовленням за дорученням Президента України зріс на 12 відсотків. Уряд передбачає і цього року збільшити цей показник на 5 відсотків. Ці додаткові місця будуть виділені для тих спеціальностей, які найбільше впливають на перехід до інноваційної економіки.

На жаль, утрачені позиції в системі підвищення кваліфікації фахівців. Лише в освіті і медицині вони підтримуються в більш-менш задовільних масштабах. А у світі все більше наголошується на неперервній освіті, зокрема освіті дорослих. Так, у Німеччині одночасно навчається до 40 відсотків дорослого населення, а в США – до 60.

Саме в цьому полягає один із головних ресурсів інноваційного розвитку. МОН завершує підготовку і цього року подасть на розгляд проект закону про освіту дорослих, де буде передбачено створення сучасного механізму функціонування системи підвищення кваліфікації і взагалі задоволення освітніх потреб людини впродовж її життя. Велику роль у цьому повинна відігравати і дистанційна освіта, перші кроки з упровадження якої робляться і в Україні. Приємно відзначити, що серед лідерів тут є Національний технічний університет України «КПІ».

В епіцентрі цих освітянських трансформацій перебуває зміст освіти. Міністерство разом з АПН України і НАН України, що надають нам велику допомогу, працюють над створенням відкритої і мобільної системи навчально-методичного забезпечення. Зміст освіти, втілений у державних стандартах, навчальних програмах, підручниках та інших методичних ресурсах, має постійно оновлюватись відповідно до потреб кожного конкретного періоду.

Забезпечити динамізм змін неможливо без відходу від надмірної централізації у визначенні змісту освіти, яка традиційно є в українській освіті. Нова модель, що створюється, базується на двох рівнях: нормативному (загальнодержавному) – за державними стандартами освіти; вибірковому (регіональному) – це компетенція регіонів та навчальних закладів.

Уперше передбачено, що загальнодержавна складова освіти, яка забезпечує єдиний рівень фундаментальної освіти, становить у середньому 65 відсотків бюджету навчального часу, а вибіркова – 35.

Якщо до цього додати, що лише в системі середньої освіти останні два – три роки запроваджено такі навчальні предмети, як інформатика, основи економіки, основи підприємницької діяльності й менеджменту, основи споживчих знань та інші, очевидним є те, що ми маємо певною мірою нову школу, яка дає випускникам потужний інноваційний потенціал.

Істотні зміни відбуваються у змісті вищої освіти. Сьогодні програмами підготовки фахівців кожного профілю обов'язково передбачено вивчення інформатики, економічних наук, основи підприємництва, менеджменту, екології – тобто тих знань, які формують здібності до інноваційної діяльності у будь-якій галузі.

Необхідністю запровадження спеціалізованої фахової підготовки у сфері інтелектуальної власності у вищих навчальних закладах, підготовки висококваліфікованих викладачів, створення навчальних посібників та забезпечення ними закладів вищої освіти зумовлене введення до Державного класифікатора професій ДКООЗ-95 назви професії: «Фахівець з інтелектуальної власності», а до Переліку ВАК – нової галузі науки: «Інтелектуальна власність».

Очевидним є те, що сформувати фахівця, здатного до навчання, обмежившись стінами університету, проблематично. Інтеграція вищої школи, науки та виробництва є невідворотною вимогою часу. І це буде одним із векторів стратегії міністерства.

Ознайомлення студента з науковою установою, організацією, підприємством, де він працюватиме, повинно стати нормою. Тобто вища школа дедалі більше має переходити на адресну підготовку, як це робиться у світі. Університети готові до цього як з точки зору індивідуалізації навчання, так і з точки зору стимулювання студента. Але, як не прикро, роботодавці лише в окремих випадках розуміють важливість таких підходів. Сьогодні навіть організація виробничої практики є для вищої школи великою проблемою.

Перехід до інноваційної економіки неможливий і без підготовки висококваліфікованих робітників. За останні роки в профтехосвіті відбулися певні зміни. Для забезпечення робітничими кадрами високотехнологічних підприємств в Україні створено 109 вищих професійних училищ, запроваджено новий перелік професій, модернізується зміст освіти. Проте динамізм змін у цій системі не може нас влаштувати.

На відміну від вищої, зв'язки професійно-технічної школи з реальним сектором економіки мають бути спрямовані на широку участь роботодавців у створенні насамперед сучасної навчальної матеріальної бази. Сьогодні відомі лише поодинокі випадки такого співробітництва, оскільки воно базується не на чітких економічних механізмах, а на добрій волі керівників підприємства.

Тому розроблення законодавчих механізмів стимулювання участі роботодавців у підготовці кадрів є одним із найважливіших і найневідкладніших завдань.

Звісно, я назвав лише окремі аспекти модернізації у контексті інноваційної моделі розвитку. Є багато інших факторів, які впливають на ці процеси. Серед них: виховання через систему освіти у кожної особистості внутрішньої потреби до сприйняття і генерування інноваційних ідей; активніше входження нашої сфери в міжнародний освітній простір; [...] створення сучасної економіки освіти; розв'язання багатьох проблем управління освітянською галуззю; омолодження педагогічного корпусу тощо.

При розв'язанні цих та інших актуальних проблем вітчизняна освіта спроможна повною мірою забезпечити підготовку людини інноваційного суспільства. А в цьому запорука як конкурентоспроможності, так і успішності кожного громадянина.

Кремень В. Г. Модернізація системи освіти як важливий чинник інноваційного розвитку держави : доп. на наук.-практ. конф. «Утвердження інноваційної моделі розвитку економіки України» / Василь Кремень // Освіта України. – 2003. – 13 трав. (№ 34). – С. 2.

П. І. Сікорський

Структурна перебудова освіти України – необхідна умова переходу на 12-річний термін навчання*

Перехід на 12-річне навчання в середній загальноосвітній школі ставить перед освітянськими органами, навчальними закладами, науковими колективами чимало проблем і не менше запитань. Серед них чи не найважливіше – правильно визначити головну мету збільшення терміну навчання на один рік: зменшити навчальне навантаження на учня чи істотно поліпшити стан засвоєння визначених стандартів загальної освіти, поліпшити

* Автор запропонував нову структуру освітньої системи в Україні на основі принципів регіональності, демократичності, повноти, диференціації, інтеграції та процесуально-елективного вибору; моделі профільного навчання. Текст подано в скороченому вигляді.

підготовку випускників шкіл до навчання у вищих навчальних закладах чи – їхню соціалізацію, удосконалити структуру освітньої теми, наблизивши її до західних країн, чи розширити змістове наповнення середньої освіти.

За словами офіційних представників Міністерства освіти і науки України, збільшення терміну здобуття середньої освіти на один рік – це не лише переведення III ступеня школи на 12-річне навчання. 12-річна школа є якісно новою освітньою системою з новим змістом, новими Державними стандартами, новими навчальними технологіями. Хочеться вірити, що буде саме так, однак усе-таки термін навчання планується збільшити лише на III ступені навчання, а це означає, що саме там відбуватимуться істотні зміни і в когнітивній сфері, і в переструктуруванні навчальних планів, і в методиках викладання. Згадані інновації певною мірою змінять обличчя школи, однак результативність таких змін апіорі не буде високою, якщо не змінити підходів до формування нової структури освітньої системи загалом, не пов'язати між собою всі освітні ланки, зокрема й професійні, на принципово інших засадах. [...]

Істотним недоліком нинішньої освітньої системи є недостатня інтегрованість, особливо між середніми і професійними закладами освіти, уніфікованість III ступеня школи. Учителів, керівників шкіл хвилює те, що за шкільною лавою згодом доведеться утримувати чимало учнів, які перестали навчатися вже з 6–7-го класу або з 8–9-го. У нових умовах оцінювання, яке характеризується тематичною спрямованістю, гуманізацією і високою об'єктивністю, кількість учнів, які перестають навчатися з різних причин, зростатиме.

Таким чином, є підстави аналізувати й інші підходи до формування нової структури освітньої системи. Можна запропонувати таку структуру трьох ступенів за роками навчання: 6+3+3, роблячи акценти на тому, що дитина довше перебуватиме в колі сім'ї, оскільки в населених пунктах чимало початкових шкіл. Не заперечуючи важливості таких аргументів, усе-таки зацентруємо увагу на дещо іншій структурі (5+5+2) з відповідними обґрунтуваннями. Отже, пропонується залишити без змін (кількісних) II і III ступені навчання, а збільшити на один рік навчання в початковій школі, але з докорінними змінами старшого ступеня навчання й новими підходами до розуміння середньої освіти загалом. У цій системі загальноосвітня підготовка (середня освіта) закінчуватиметься для всіх учнів десятим класом. Старший ступінь загальної освіти доцільно диференціювати на академічну і професійну середню освіту. Академічна середня освіта реалізуватиметься в ліцєях і гімназіях, а професійна – у реальних училищах та коледжах (ПТУ).

Збільшення на один рік навчання в основній школі з передачею його до початкової школи розв'язує цілу низку проблем, а саме:

- дорослішають на один рік діти початкової школи, а це полегшує проблеми підвозу учнів з тих населених пунктів, де є лише початкові школи;
- логічно завершується перший концентр навчання з основних предметів, наприклад арифметики з курсу математики;
- учні довше перебувають під опікою одного вчителя, що більше сприяє психологічному розвитку та вихованню дитини;
- закінчуючи 10-й клас, учні здобувають середню освіту, яка є обов'язковою для всіх дітей (непотрібно утримувати в школі ще два роки тих дітей, хто не спроможний засвоїти визначені освітні стандарти);
- незважаючи на збереження терміну навчання на III ступені школи, вона набуває чи не найбільших якісних змін: диференціюється на академічну і професійну. Академічні навчальні заклади (гімназії і ліцеї) здійснюють цілеспрямовану підготовку до продовження навчання у вищих закладах освіти, а професійні (коледжі, реальні школи) дають змогу здобувати спеціальність.

Крім того, створені нові навчальні заклади на III ступені школи візьмуть під своє крило всіх випускників 10-го класу, але диференційовано: найслабша частина зможе здобувати спеціальність у реальних оптимально адаптованих до учнів з низькими розумовими здібностями професійних школах, які відповідатимуть їхнім можливостям; діти із середніми розумовими здібностями продовжуватимуть навчатися у професійних коледжах, закінчення яких уможливить не лише здобуття професій, а й підготовку кращих до навчання у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації. Здібні й обдаровані учні, навчаючись в академічних навчальних закладах (ліцей, гімназія) продовжать навчання у вищих закладах освіти.

Таким чином, у новій системі не буде жодного учня, який не навчався б 12 років, однак кожний після 10 років загальноосвітньої підготовки навчатиметься, виходячи зі своїх інтересів, потреб і можливостей. Причому III ступінь диференціюватиметься відповідно до природного спектру дітей. За нашими дослідженнями, природою діти розподіляються на такі підгрупи: обдаровані (2–3%), з добрими розумовими здібностями (25–30%), з середніми здібностями (40–45%), зі зниженими здібностями (15–21%) і з різними ступенями розумової дефективності (7–12%). Отже, якщо ми сповідуємо принцип природовідповідності ще від Яна Амоса Коменського, то будуватимемо природовідповідну систему на всіх ступенях. Ще Григорій Сковорода висунув і розвинув ідею «нерівної рівності», відповідно до якої розвиток кожного суб'єкта залежить від його природних здібностей

(«нерівність»). Однак держава повинна створити всім дітям рівні можливості для їхнього навчання і розвитку («рівність»).

Отже, саме в початковій школі ми повинні створити рівні (однакові) умови для розвитку й навчання дітей. І якщо після 1–2 років навчання і вводити елементи диференційованого підходу, то лише для того, щоб поглибити інтелектуальний розвиток кожної дитини у її генетичному полі. Сьогодні, особливо у великих містах, набирають дітей до 1 класу, влаштовуючи їм тестування, а то й іспити (рання профілізація). На нашу думку, це не лише педагогічно не виправдано, а просто шкідливо. До профільного навчання потрібно йти логічно, психологічно обґрунтовуючи кожний педагогічний крок. У початкових класах держава зобов'язана створити однакові умови для розвитку й навчання всіх дітей незалежно від статі, національності, соціального стану, релігійної належності тощо. За всіма педагогічними законами навчання в початкових класах має розвивальний характер, тобто домінує розвиток над навчанням (розвивальний компонент над навчальним). У початкових класах уроки мають такі технологічні особливості: навчально-виховні цілі осмислюються вчителем і доводяться до учнів у процесі уроку через навчальні завдання; швидкість зміни навчальних ситуацій зменшується з переходом з одного класу в інший; кожна навчальна ситуація має свою специфіку, адаптована до психологічних особливостей дітей певного віку і, змінюючись за своєю формою, може виконувати одне те саме завдання; диференційоване навчання ускладнює перебіг навчальних ситуацій за горизонталлю і включає в активну розвивальну взаємодію кожного суб'єкта навчання; залежно від рівня гомогенності класу навчання проводиться з двома-трьома групами лише в тій частині уроку, коли це педагогічно доцільно і є достатня кількість різноманітних дидактичних засобів; домашні завдання даються спочатку батькам (писати з дитиною таку-то цифру чи літеру, спілкуватися з нею на таку-то тему тощо), згодом батькам і дітям, потім дітям і батькам, а в 4-му класі – дітям. Найчастіше вживаними є такі методи: діалог, бесіда, вправляння.

Оцінювання результатів роботи у 1–2-х класах лише якісне, а в 3–4-х – якісно-кількісне, причому доцільно використовувати такі оцінки: «3», «4» і «5». Яскраво виражені контрольні роботи проводяться з 3-го класу, а в 1–2-х класах учитель здійснює контрольні функції непомітно для учнів. Школярі привчаються самостійно оцінювати свої успіхи в навчанні, критично аналізувати навчальні дії.

У класі створюється ідеальна модель здорового і психологічно-комфортного способу навчання й життєдіяльності, основні правила якої формулюють самі діти під керівництвом учителя. Якщо в школі є паралельні

класи, то з 2-го або 3-го класу можна диференціювати учнів, психологічно підготувавши до цього батьків. Основною підставою для диференціації може бути рівень сформованості основних загальнонавчальних умінь (читання, письмо, лічба). Таку навчальну систему назвемо розвивально-діалогічною.

У наступних класах діти продовжують інтенсивно розумово розвиватися, в тому числі й інтелектуально. Однак з кожним роком нагромаджується освітній компонент. Діти спроможні засвоювати дедалі більші обсяги знань, якщо розвинутий і сформований інтелектуальний інструментарій. Тому навчання в нинішній основній школі (II ступінь) має свої особливості: навчально-виховні цілі конкретизуються на кожному уроці, організовується сприйняття їх учнями; уроки типологізуються залежно від основних дидактичних цілей: якщо в початкових класах домінує урок формування навичок і вмінь, то в основній школі з кожним класом зростає частка уроків сприймання, розуміння і запам'ятовування теоретичних знань, з'являються уроки узагальнення й систематизації знань, але переважають уроки формування практичних дій; кожен урок має свою цілісну технологію: перевірка виконання домашніх завдань, цільові настанови й завдання, мотивація навчальної діяльності, організація засвоєння теоретичних знань чи практичних дії, узагальнення і наступне домашнє завдання.

Домашні завдання задаються учням з основних навчальних предметів; діти залучаються до самооцінки своєї домашньої праці.

Для оцінювання засвоєних теоретичних знань, практичних дій найкращою є шестибальна шкала оцінок. Усі оцінки позитивні. Крім поточного оцінювання, використовується тематичне підсумовування.

Залежно від кількості учнів у школі навчання диференціюється. Основою для диференціації школярів може бути інтегрований показник успішності з академічних навчальних дисциплін або інтерес до глибшого засвоєння групи навчальних предметів.

На 8–9 році навчання переважає освітній компонент (знання, вміння, навички) в навчанні над розвивальним. Практично в кожній дитині розвинуті розумові сили в її генетичному полі. Чимало учнів спроможні швидко і якісно засвоювати великі обсяги знань з тих чи інших навчальних дисциплін водночас частина дітей ледве встигає, наприклад з математики, у множенні раціональних чисел (дії з дробами), а деякі навіть не знають таблички множення. То чи доцільно їх навчати за загальними правилами і програмами, як це здебільшого спостерігається досі на старшому ступені школи. Тут потрібні цілком інші навчальні плани і програми, навчальні технології зі своїми специфічними підходами до навчання й оцінювання, адже на III ступені домінує освітній компонент над розвивальним. Тому

марними є намагання запропонувати однакові навчальні технології, оцінювальні підходи для усіх учнів від 1-го до 11-го класу. Дивує, що досі чимало вчителів, керівників навчальних закладів не сприймають зовнішньої диференціації на III ступені школи. На наше стандартне запитання до керівників шкіл, де навчається по 3–7 класів на паралелі, чому не профілюється навчання з 10-го класу, відповідь, як правило, стандартна: «Батьки ще не знають, куди вступатимуть діти, з ким домовлятися про вступ». Тому для них найкращим є загальноосвітній профіль, на якому вчать потроху все. Таким чином, ми продовжуємо керуватися не психолого-педагогічними законами і закономірностями, а домовленостями з вищою школою, тобто утверджувати у своїй власній державі «радянські» підходи. Не будемо аналізувати, як впливають вступ і навчання за хабарі на виховання молодшої генерації, її підготовку до праці в ринкових умовах. Зазначимо лише, що чим швидше ліквідуємо ці радянські анахронізми в своїй свідомості і діях, тим легше буде виходити нашій країні зі злиднів, духовного і морального занепаду.

Диференціація навчання в старшій середній школі за двома напрямками (академічний і професійний) сприятиме природно зінтегрувати середню і вищу школу. Запровадивши в академічних і професійних навчальних закладах спеціальну навчальну технологію (наприклад, модульно-рейтингову), можна за допомогою принципу процесуально-елективного вибору, тобто без вступних іспитів, за рейтинговими показниками здійснювати набір до вищих навчальних закладів.

Наведемо приклади освітніх систем в західних країнах. Так, у Бельгії обов'язкова для всіх учнів загальноосвітня підготовка триває лише 6 років. Після неї навчання диференціюється, і кожна дитина змушена вибирати для подальшого навчання з-поміж кількох закладів той, у якому вона почуватиметься комфортно. Наприклад, шість років діти здобувають кваліфікацію робітника; перші два роки переважає загальноосвітній цикл з орієнтацією на вибір спеціальності; подальші два роки ведеться цілеспрямована підготовка з основ обраної спеціальності; загальноосвітні предмети виконують допоміжну роль, а протягом останніх двох років готується висококваліфікований робітник. В академічних навчальних закладах учні готуються до продовження (а не до вступу) навчання у вищих навчальних закладах. Ми маємо психологічно збагнути істотну відмінність між підготовкою учнів до навчання у вищому навчальному закладі і підготовкою до вступу в нього.

В умовах підготовки до вступу у вищі навчальні заклади випускники шкіл, ліцеїв, гімназій втрачають практично останній рік навчання на пошук

репетиторів і репетиторство, а відтак і на пошук різних каналів вступу до вищої школи. Репетиторство не є якісним способом навчання. Воно мало що дає в найголовнішій сфері – сфері інтелектуального розвитку. Якщо репетиторство розглядати як паралельне посилення групового навчання його індивідуалізацію з окремих предметів, але не на фініші навчання, а протягом усіх років, то, очевидно, воно певну користь дасть.

Розглянемо різні моделі профільного навчання.

Модель А. Кожна середня школа профілює навчання. У таких умовах виграватимуть ті школи, де є багато паралельних класів (2 і більше), тобто міські. Сільські середні школи, як правило, однокомплектні, тому організувати навчання навіть з двох профілів є практично неможливим. Йти колишньою дорогою, що сільські школи профілюватимуть здебільшого виробниче навчання, абсолютно безпідставно, бо і в них навчаються здібні та обдаровані учні зі всебічними інтересами.

Модель Б. Будується на аксіоматичному твердженні, що структура освітньої системи повинна створити всі умови, щоб кожна дитина виховувалась, розвивалась і навчалась у своєму природному генетичному полі відповідно до власних здібностей. При цьому важливо поєднати вільний вибір суб'єктами учіння наступних закладів освіти з досягнутими навчальними результатами, внутрішнім покликанням та життєвими намірами. За цією моделлю потрібно докорінно змінити структуру освітньої системи за регіональним принципом, відмовившись від одного з принципів формування шкільництва 15-річної давності: кожній центральній садибі колгоспу – середню школу. Нині в багатьох таких школах у 10–11-х класах по 7–10 учнів і тенденція до зменшення народжуваності, а значить, і кількість учнів у класі з відомих причин продовжується.

Тому, розбивши район (місто) на 3–4 компактних регіони, можна, створивши на базі нинішніх однотипних середніх шкіл достатню кількість ліцеїв та коледжів (училищ), і організувати повноцінне профільне навчання для учнів 11–12-х класів академічних шкіл і професійне навчання для решти випускників 10-х класів.

Структуру освітньої системи в Україні потрібно реформувати цілісно з використанням принципів регіональності, демократичності, повноти, диференціації, інтеграції та процесуально-елективного вибору.

Сікорський П. Структурна перебудова освіти України – необхідна умова переходу на 12-річний термін навчання / Петро Сікорський // Шлях освіти. – 2003. – № 3. – С. 6–9.

Н. М. Бібік

**Проблеми наукового забезпечення модернізації
загальної середньої освіти
(за матеріалами доповіді на науковій сесії,
присвяченій 15-річчю АПН України)***

За останнє десятиріччя різко підвищився рівень чутливості суспільства до результатів педагогічної науки, її відповідальності за своєчасність і ефективність нововведень в освітню практику, за кваліфіковану підтримку молодої людини у процесі її соціалізації.

Особливо це стосується загальної середньої школи, яка за своєю масовістю переважає всі освітні потоки.

Сучасна шкільна освіта, модернізуючись, стає іншою. Водночас зберігає внутрішні смислові домінанти: зверненість до духовно-моральної та культурної ідентифікації особистості, її світоглядного і творчого потенціалу.

Прискорення темпів розвитку освітянської практики зумовлює перегляд і переосмислення наукових поглядів на світ шкільної дійсності. Педагогічна наука намагається не лише концептувати живу реальність у поняттях теоретичного знання, а й спрямувати вектор її розвитку та саморозвитку.

Стратегічне бачення дало змогу інтегрувати наукові сили на найперспективніших напрямках розвитку загальної середньої освіти, удосконалювати в цьому процесі кадровий потенціал.

Упродовж останніх півтора десятка років пройдено складний, почасти суперечливий шлях, від спорадичного пошуку з окремих напрямів розбудови національної освіти (деідеологізація, демократизація, гуманізація, гуманітаризація та ін.) до виформовування її ідеологічних підвалин і теоретичних засад, відповідної нормативно-правової бази і, безперечно, науково-методичного супроводу здійснюваних реформ.

У активі педагогічної науки – участь у розробленні закону України «Про загальну середню освіту», Національної доктрини розвитку освіти в Україні, Концепції 12-річної школи.

У цих документах основна світоглядна домінанта на найближчі десятиліття визначена в напрямі надання кожній молодій людині незалежно від місця проживання та соціального статусу батьків рівного доступу до

* Авторка схарактеризувала хід, особливості, результативність реформування загальної середньої освіти незалежної України; відзначила стратегічну роль учених НАПН України в науковому забезпеченні модернізації загальної середньої освіти, здобутки й проблеми цього процесу. Текст подано в скороченому вигляді.

якісної освіти, забезпечення фундаментальності освіти, адекватності запитам суспільства та потребам ринку праці.

Окреслено контури методологічного, змістового й структурного оновлення загальної середньої освіти. Відповідно до них школа за своєю суттю постає демократичною, варіативною, світською, такою, що створює умови для найповнішого використання внутрішнього потенціалу особистості на засадах гуманізму, турботи про її здоров'я, розвиток нахилів і здібностей.

Уперше обґрунтовано, нормативно й методично забезпечено у змісті освіти розрізнення вікових мікроетапів у структурах початкової, основної і старшої школи, що дасть змогу адресніше враховувати типи і темпи психічного розвитку учнів. Створення концепції 12-річної школи – і далі концепцій математичної, фізичної, мовної освіти відкрили шлях до осмислення низки прикладних проблем, що в задумі має спрямовувати на системний рух у забезпеченні модернізаційних процесів.

Як ядро змін у освітній системі України характеризується Державний стандарт загальної середньої освіти, що разом з базовим навчальним планом задає норму освіченості, регулює відносини суб'єктів освітнього процесу (керівник колективу розробників О. Савченко).

Участь науковців у розробленні цих документів, попри всі складнощі цього процесу, дала змогу реалізуватися багатьом науковим задумам і утворити цілі наукові колективи.

Керівниками груп, водночас розробниками Стандарту, були переважно члени відділення дидактики, методики і інформаційних технологій в освіті АПН України та науковці Інституту педагогіки. Зокрема, ідеологами цієї справи стали О. Савченко, тоді заступник Міністра освіти, С. Гончаренко, О. Ляшенко; керівниками окремих освітніх галузей і членами творчих колективів – О. Біляєв, М. Вашуленко, Л. Мацько, Л. Скуратівський, В. Редько, Г. Шелехова, Н. Волошина, П. Хропко (мови літератури), М. Бурда, Ю. Мальований, (математика), О. Ляшенко, С. Гончаренко, О. Бугайов, М. Шут, М. Мартинюк, В. Ільченко, Т. Байбара, Н. Буринська, Л. Величко, П. Шишченко (природничий блок), В. Мадзігон, В. Сидоренко, М. Жалдак, Ю. Дорошенко (галузь «технології»), Р. Арцишевський, О. Пометун, Н. Бібік (суспільствознавча галузь).

Відомо, що розвиток відбувається там, де нове перериває існування попереднього, вбираючи у себе все позитивне й нарощуючи його. Таким новим у формуванні змісту освіти стало дослідження теоретичних і методичних засад компетентнісного підходу в сучасній освіті як стратегічної перспективи для входження в міжнародну освітню систему. Запровадження компетентнісного підходу до Стандарту загальної середньої освіти

потребувало також виокремлення відповідних базових категорій, засад їх логічного підпорядкування, співвідношення рівнів і обсягів ключових предметних компетенцій (авторський колектив Н. Бібик, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева).

У шкільній освіті перехід до компетентнісного підходу означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, розгляд цього результату щодо затребуваності в суспільстві; забезпечення спроможності випускника школи мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» і у професії, і в соціальній структурі суспільства.

Одним із варіантів гуманістичного відгуку на глобалізацію освіти, що передбачає всезагальну залежність, постійні перетворення, стала ідея профілізації старшої школи. Теоретично вона оформилася в Концепції профільного навчання, яку підготувала група науковців Інституту педагогіки (керівники – Н. Бібик, М. Бурда). У розробленні документа взято до уваги показники переважного вибору учнями профілю навчання упродовж останніх років, з'ясовано дані про ефективність діяльності шкіл залежно від урахування ними як суспільного контексту функціонування, так і індивідуальних потреб учнів.

У системі АПН уже проведено (і як нам видається, вдало) дослідження щодо профільного забезпечення математичної (М. Бурда), фізичної (С. Гончаренко), хімічної і біологічної освіти (Н. Буринська, Л. Величко, О. Ярошенко).

Тематичний план Інституту педагогіки передбачає й надалі дослідження фундаментальних і прикладних проблем профілізації старшої школи, що дасть змогу вийти за межі напрацьованих стереотипів, віднайти кумулятивні рівні розв'язання, коли стан розвитку результатів дослідження передбачатиме нагромадження потенціалу суміжних наук. Зокрема, наукових уявлень про біосоціальну пластичність людини, широту її можливостей у соціальній творчості, варіантів індивідуального вибору тощо.

Виняткова роль підручника на етапі модернізації цілей і змісту освіти зумовила пріоритетність у структурних підрозділах АПН і в індивідуальних планах досліджень членів відділення наукових пошуків у галузі підручникотворення з одного боку, як важливої методологічної (Ю. Кузнецов), загальнодидактичної проблеми (О. Савченко, Р. Арцишевський, М. Бурда), а з іншого – з метою забезпечення шкільних дисциплін сучасними підручниками нового покоління.

Найбільший фаховий внесок у державі в цій галузі здійснено науковцями Інституту педагогіки, в якому в 12-ти лабораторіях

(це 44% наукової тематики) припадає на створення підручників. Стабільно якісними з-поміж них визнано «Буквар» М. Вашуленка, «Читанку» О. Савченко, підручники до курсу «Я і Україна» (Т. Байбара, Н. Бібік), «Довкілля» (В. Ільченко), «Основи здоров'я» (О. Савченко, Н. Коваль, Н. Бібік), «Геометрія» М. Бурди, «Хімія» Н. Буринської, «Природознавство» О. Ярошенко та ін.

Поступово у країні створюються умови для об'єктивної, прозорої та підзвітної інформації про стан освіти, про відмінності в наданні освітніх послуг як по горизонталі в однотипній низці навчальних закладів, так і по вертикалі аж до загальнодержавного рівня: в порівнянні результатів залежно від методичних систем, регіональних особливостей, у зіставленні різних умов навчання (село – село, місто – село, вчитель – вчитель), ефективності різних підручників, методичного забезпечення тощо.

Інструментом вимірювання якості освіти є зовнішнє оцінювання в різних формах (моніторингові порівняльні дослідження в контексті 60-ти країн, незалежне атестаційне тестування). Науковці відділення беруть активну участь у просуванні цієї проблематики в освітньому просторі України (керівник О. Ляшенко).

Якість освіти реально набуває статусу стратегічної мети, що зумовило необхідність розроблення системи контрольно-оцінювальних матеріалів, аналізу добутих під час моніторингу даних з метою коригування цілей, змісту, методик навчання. У цій діяльності задіяні фахівці Інституту педагогіки, вчителі експериментальних шкіл, викладачі ВНЗ.

Отже, масштабність напрацьованого, здійснений вплив на зміни в освіті України, водночас зацікавленість учених у результаті дають змогу забезпечити пріоритетність надбань і їх потребу в суспільстві.

Не применшуючи значення та необхідності розроблення актуального теоретичного, нормативного та навчально-методичного забезпечення, підкреслимо важливість подальшого розроблення випереджального підґрунтя для розв'язання завдань модернізації освіти в Україні.

Усе ще існує розірваність у часі як в опрацюванні самих проблем модернізації освіти, так і слабкості досліджень окремих ланок.

У багатьох випадках освітянські нововведення не дістали експериментального підтвердження ефективності через темпи модернізаційних процесів, які мали всеохоплюючий характер і потребували негайного реагування.

Будемо щирими, запровадження Державного стандарту загальної середньої освіти на всіх етапах і у всіх освітніх ланках ще потребує значних зусиль. Водночас актуальним залишається стан перманентної ревізії усіх

складових загальної середньої освіти з урахуванням реальної ситуації і потреб дня. Так, було здійснено перегляд Стандарту у зв'язку з необхідністю переведення результатів навчання на компетентнісний підхід. І це абсолютно виправдано, оскільки поняття «компетентність» поєднує воедино особистісне і соціальне, відбиває комплексне оволодіння сукупністю способів діяльності, що створює передумови для розроблення індикаторів їх вимірювання. Нарешті, компетентнісний вимір включає механізми реальної відмови від традиційної практики оцінювання якості освіти, передбачає методики врахування результатів неформальної освіти, вплив середовища, інші особистісні набутки молодшої людини.

Ще залишаються слабо освоєними ці реалії і в науковому, і в практичному аспектах, а вже набирає активного обігу курикулумний рух як символ подальшої модернізації загальної середньої освіти.

Ознайомлення з практикою введення курикулуму в Німеччині, Фінляндії, інших країн, засвідчило, що ті, які починають новий шлях, мають розуміти, що ця справа потребує тривалого часу, підготовки спеціалістів. Зважте: необхідно обґрунтовано скоординувати й розробити всі курикулумні елементи: навчальні цілі на рівнях загальнопедагогічному, дидактичному, предметно-методичному.

Курикулумна філософія передбачає точно описаний шлях руху учня. У готовому вигляді учитель має одержати навчальний матеріал, форми його подання, методи, засоби контролю досягнень.

Для цього, у свою чергу, необхідно спрогнозувати майбутні ситуації розвитку учня, здобути дослідницький матеріал для перегляду змісту освіти.

Лише експериментальні дослідження, добре сплановані та грамотно проведені, дадуть змогу подолати драматичну дистанцію між практикою і спрямованими на майбутнє теоріями.

Які тут проблеми?

Передусім забезпечення цілісності досліджень, орієнтованих на модернізацію загальної середньої освіти. Якщо проаналізувати тематику таких досліджень не лише в Академії, але в цілому в державі, включаючи дисертаційні, то всі вони спрямовані на досягнення єдиних цілей і реалізацію нормативної та теоретичної бази освіти. Водночас досі не вдається подолати ізольованість програмово-підручничкового забезпечення, досягти наступності й перспективності між змістовими блоками навчання як по вертикалі, так і по горизонталі.

Очевидна у цьому процесі роль підручника як носія змісту освіти.

Відзначимо з жалем, що в останні кілька років проблема підручника вийшла з берегів наукових стандартів.

У зв'язку з конкурсним відбором підручників вплив науки на його якість мінімальна. Одностайні думки усіх, хто причетний до створення і використання підручника: конкурс хвибує на суб'єктивність, цей процес не є прозорим, а лише, як у постмодернізмі, імітує основні ознаки явища.

[...].

А за далеким кордоном ще є таке поняття, для нас незвідане, як ліцензований експерт. Тобто, експерт має скласти іспит на володіння предметом експертизи.

Є чимало і наукових проблем у підготовці підручника. Поки що у його створення як результату наукового дослідження не вдається забезпечити повноцінну реалізацію усіх етапів цього процесу. Особливої уваги потребує здійснення всебічної експериментальної апробації підручника саме у процесі дослідження, а не в умовах масового навчання, як це здебільшого відбувається нині через ущільнений графік підготовки нової навчальної книжки для основної і старшої школи.

Це також перешкоджає досягненню цілісності освіти в межах класу, освітнього рівня, забезпечення міжпредметних зв'язків, усунення дублювання.

Усі ці проблеми стануть ще гострішими у зв'язку з підручковим забезпеченням старшої профільної школи. Постає ключове питання: співвідношення фундаментальної і спеціалізованої підготовки.

Уже нині ця тема стає актуальною для наукових дискусій.

Потребують дискусії, на нашу думку, темпи запровадження зовнішніх форм оцінювання на завершенні навчання в школі. Зокрема, є неузгодженість вимог між чинними програмами і змістом тестових завдань. Не подолані суперечності у вимогах до профільюючих дисциплін вищих навчальних закладів і змісту тестових матеріалів.

Узагальнюючий аналіз практики випробовування незалежного оцінювання в різних формах (моніторингові порівняльні дослідження в контексті 60-ти країн, незалежне атестаційне тестування) дає підстави для висновку про необхідність оволодіння оцінювальною компетентністю всіма суб'єктами цього процесу, узгодження змісту освіти та його презентації на всіх її рівнях з відповідними матеріалами зовнішнього вимірювання.

Базовою вимогою у налагодженні незалежного вимірювання якості освіти в країні стає узгодження шкільної (внутрішньої) і зовнішньої систем оцінювання.

Саме школа має бути підготовлена до забезпечення мобільності і керованості освітнього процесу з огляду на вимоги зовнішнього

оцінювання. Вона буде відповідно організовувати навчання, вести добір кадрів і налагоджувати їхнє навчання в системі методичних служб.

Саме на задоволення нагальних потреб школи й учня в підготовці до зовнішніх форм вимірювання освітніх результатів спрямована діяльність нових наукових лабораторій педагогічного оцінювання та моніторингового дослідження якості освіти в Інституті педагогіки АПН України.

Є ще значні резерви в забезпеченні фундаментальності загальної середньої освіти, піднесенні мотивації навчання, формування пізнавальної самостійності учнів.

Президент нашої Академії В. Кремень, даючи інтерв'ю ЗМІ напередодні нового навчального року, визначив проблеми шкільної освіти: зміст переобтяжений, процес не орієнтований на можливості учня. І запропонував створити національну комісію, куди б увійшли представники громадських організацій, батьки з метою перегляду навантажень учнів, нормалізації умов їхнього навчання. Справді, на шляху до вибудовування Європростору загальної середньої освіти необхідно налагоджувати зворотний зв'язок, долати відчуження школи від контексту її функціонування.

У доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI ст. освіта названа метафорично прихованим скарбом.

Щоб освіта як цінність стала особистісною, треба усвідомити важливість розроблення цієї сторони проблеми і на методологічному, і на методичному рівнях; забезпечити відповідні зміни в підготовці вчителя.

Оглядаючись на десятиліття назад, відзначимо: педагогічна наука, продовжуючи традиції радянського періоду, усе-таки найбільше уваги звертала на проблеми змісту. Результативний аспект освіти, ціннісні надбання особистості лише в останні роки усвідомлюються як на рівні управлінських рішень, так і наукової проблематики.

На завершення додамо, що є ще значні резерви в доцільному, виправданому потребами освіти, співвідношенні теорії і практики, піднесенні ролі теоретичних обґрунтувань усіх здійснюваних досліджень.

Ці та інші проблеми стануть пріоритетними в подальших кроках науковців, причетних до наукового забезпечення модернізації загальної середньої освіти.

Бібік Н. М. Проблеми наукового забезпечення модернізації загальної середньої освіти (за матеріалами доповіді на науковій сесії, присвяченій 15-річчю АПН України) / Н. М. Бібік // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 2. – С. 17–20.

В. Г. Кремень

**«Любов і повага до людини в суспільстві починається
з людиноцентризму в освіті»***

Духовність нації – найбільш вживане словосполучення за останній період. У пересічній свідомості громадян поняття духовності нації має широкий спектр визначення – ототожнюється з національною культурою, релігійністю та ін. Безумовно, усі ці складові мають відношення до духовності нації, але, на мій погляд, серцевиною цього поняття є відповідь на просте і разом з тим складне питання: Хто є бог для нації? або Яка ідея є головною для нації? Найвищим рівнем розвитку духовності нації буде відповідь: богом для нації є людина. Людиноцентризм, розвиток людини, розвиток особистості – основна мета, основне поле зосередження зусиль нації і відповідної держави як осердя національної ідеї. Україна впродовж тривалого часу шукає свою національну ідею, і ми бачимо спекуляції, нерозуміння, спрощене уявлення. Згадаймо, як Прем'єр-міністр, тоді Леонід Кучма, на одному із засідань Верховної Ради сказав: «Ви скажіть, яку країну вам будувати, і я побудую». А потім, у перший президентський термін, він зазначив (безумовно, з подачі помічників), що національна ідея не спрацювала. Тобто усвідомлення сутності національної ідеї навіть найвищими керівниками держави та елітою не є достатньою. І така невизначеність щодо національної ідеї в Україні має свої об'єктивні передумови. Вони і в тому, що багато віків українська нація, на жаль, була бездержавною. І в тому, що українська нація, зокрема інтелігенція, багато віків були під впливом чужої національної волі. І в тому, що орієнтація впродовж віків на отримання державності не супроводжувалась пошуками, якою ж має бути ця державність. Ідеєю було отримання державності, при відсутності досвіду поступальної і конструктивної розбудови національної держави і таким чином виокремлення, усвідомлення національної ідеї. У зв'язку із зазначеним, а також і тим, що сучасний цивілізаційний розвиток особливо виокремлює значимість людиноцентристського напрямку діяльності як об'єктивно обумовленого підґрунтя успішного розвитку тієї чи іншої нації, думається, що зазначена відповідь є правильною.

Якщо проаналізувати розвиток цивілізації, ми побачимо, що попри всі суперечності і протиріччя ідея розвитку людини, особистості червоною ниткою позначається впродовж всієї світової історії. В значній мірі ця ідея носила опосередкований характер аж до останнього часу. Нинішній рівень

* Автор обґрунтував такі поняття: «духовність нації», «людиноцентризм як осердя національної ідеї», «людиноцентризм в освіті».

розвитку цивілізації створив передумови безпосередньої постановки цілі розвитку особистості як головного завдання будь-якої нації або держави. Зазначу, що перехід людства від індустріального виробництва до науково-інформаційних технологій висуває саме людину в якості основного важеля розвитку цього типу виробництва і розвитку людства. Скажу більше: глобалізація, а також ряд інших причин, визначають рівень розвитку людини як основний показник прогресивності чи регресивності країни або нації. Зрозуміло, що та країна, яка ігнорує або недостатньо приділяє увагу розвитку особистості, не може бути успішною і, навпаки, та країна, яка це робить, займе провідне місце серед країн світу.

Сама ідея людиноцентризму, а тим більше конкретні умови її становлення обумовлені національно-історичними особливостями кожної держави. Кожна нація має свій національний аспект у баченні, у розвитку і здійсненні цієї ідеї. Це стосується і української нації. Протягом століть українська нація мала і має потужні людиноцентристські тенденції і обґрунтування як у філософській думці, так і громадсько-суспільній, а також і в діяльності кращих представників нації. Згадаю лише двох із них: Григорій Сковорода – «Філософія серця» і Василь Сухомлинський – «Серце віддаю дітям».

Безумовно, потрібна велика і свідомо робота в українському суспільстві, аби утвердити людиноцентризм як осердя національної ідеї. Багато потрібно зробити суспільству, державі – від формування відповідної громадської думки до законодавчого супроводження її сутності. І тут шлях полягає в подальшій демократизації і соціальній лібералізації різних сторін життя країни. Саме лібералізм як течія в найбільшій мірі обґрунтовує думку і дію щодо людини як активного суб'єкта суспільних відносин і історичного процесу взагалі.

Зупинюсь на деяких аспектах змін освітньої діяльності, які, на мій погляд, можуть привести до утвердження людиноцентризму в нації і в країні. Головне: аби був людиноцентризм в суспільстві, повинен бути дитиноцентризм в освіті. Лише дитина, вихована в такому середовищі, де шанобливість, повага і сконцентрованість зусиль вчителя не на учневі взагалі, а на розпізнанні у кожної дитини її сутнісних рис і максимальному наближенні навчання і виховання цієї дитини до її здібностей – лише такий підхід може сформувати особистість людиноцентристського характеру.

Для утвердження людиноцентризму в ранньому віці дитина повинна отримати великий заряд любові від людей і до людей, а для цього слід занурити саму дитину в батьківську любов і пошану суспільства з перших днів життя. Любов не як зовнішній прояв, не як бавлення дитиною, а любов

як повагу до особистості дитини, до її бажань і самовираження. Це передбачає надання дитині високого рівня свободи. Слід іти за дитиною в усіх виховних діях і взагалі у відносинах з нею, а не намагатись сформувавши дитину під копил дорослого, втиснути в прокрустове ложе дорослих поза її сутністю і долею. Тобто формування особистості через свободу у любові, в тому числі й органічне утвердження самообмежень через любов, а не шляхом зовнішнього примусу. Це завдання надзвичайно важливе для нас. На превеликий жаль, не тільки освіта, але дуже часто й сім'я діє не таким чином, як ми говоримо.

Скажу так. Дитину треба настільки любити, щоб не готувати її для служіння будь-кому і будь-чому – не готувати до подвигу, до героїзму. Роль і місце подвигу, героїзму зворотно-пропорційне повазі до людини. Дитину треба готувати до її власного життя, де головним буде її власна самореалізація, а не вірне служіння. При цьому зазначу, що саме такий підхід дозволить в найбільшій мірі сприяти позитивному, природному, ніяк не деформованому розвитку суспільства, встановленню найбільш гармонійних відносин між особистістю і суспільством. Все інше буде вести до дисгармонії у цих відносинах – або в сторону крайнього індивідуалізму із зневагою до колективного і суспільного, або в бік сліпої підпорядкованості людини колективному і суспільному, а це шлях до авторитаризму і тоталітаризму.

Ми не раз говорили про необхідність викорінення репресивної, авторитарної педагогіки зі школи. Там, де панує насилля в будь-якій формі по відношенню до дитини, формується і людина, здатна до насилля, до життя в авторитарному суспільстві, нездатна творити демократичне суспільство, тим більше – бути активним провідником і захисником цих ідей у суспільних відносинах. Переконаний, що авторитаризм не можна виправдати ніякими благородними цілями, в тому числі метою надання більших знань тій чи іншій дитині. Тому що душею знівеченій особистості знання не забезпечать щастя. Ось чому ми в 12-річній школі перейшли на 12-бальне позитивне оцінювання, запровадили курси «Основи здоров'я», «Я і Україна» та ін. Безумовно, є проблема – мотивації учня до навчання, і тут потрібний педагогічний пошук.

Людиноцентризм не означає денаціоналізацію людини. Людина може бути лише національною – носієм національних звичаїв, культури, традицій і т. ін. Людиноцентризм не суперечить національно-патріотичному вихованню. Людина, сформована в шані й повазі до інших людей, вона є носієм національного аспекту і завжди себе відчуватиме національним індивідом. Водночас найбільш згуртована і єдина нація зможе найкраще усвідомити свої національні інтереси в різних сферах і захистити себе

в конкуренції, змаганні з іншими державами. Тим більше це важливо, що Україна стала суб'єктом геополітики тоді, коли світ вже розділений на сфери впливу між різними державами. Фундаментом всьому є людина, і фундаментом типу суспільних відносин також. Зможемо з вами переорієнтувати нашу освітню діяльність на дитиноцентризм, орієнтацію щодо індивідуальних талантів кожної дитини – зможемо досягти і великої цілі – сформувати людиноцентристське суспільство. Глибоко переконаний, що для цього ідеї і творча спадщина В. О. Сухомлинського і нині, і в майбутньому матимуть надзвичайне значення.

Василь Кремень: «Любов і повага до людини в суспільстві починається з дитиноцентризму в освіті» : [доп. на пленар. засід. Всеукр. пед. читань «Василь Сухомлинський у діалозі із сучасністю» у Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-ті ім. Г. С. Сковороди] / Василь Кремень // Освіта. – 2007. – 11–18 квіт. (№ 17/18). – С. 5 : фот.

Л. Д. Березівська

Тенденції реформування шкільної освіти в Україні у ХХ ст.*

З проголошенням незалежності України відбуваються зміни в соціально-економічному, культурному та духовному розвитку суспільства, поступально формується державна освітня політика в контексті інтегрування національної системи освіти у європейський і світовий освітній простір. На законодавчому рівні визначено зміст, мету і стратегічні напрями реформування всіх ланок освіти з метою її демократизації, гуманізації, відповідності світовим стандартам. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (2011) окреслено пріоритетні напрями державної освітньої політики, серед яких реформування системи освіти на основі філософії людиноцентризму як стратегії національної освіти⁵⁶. У процесі реалізації цього важливого завдання раціональним і вмотивованим є звернення до історико-педагогічного досвіду, оскільки вивчення історії шкільних реформ сприяє осмисленню й усвідомленню сучасних процесів в освіті та проектуванню її майбутнього. [...]

* Авторка відповідно до розробленої періодизації вперше системно висвітлила тенденції реформування загальної середньої освіти в Україні у ХХ ст. у контексті суспільно-політичних, соціально-економічних і педагогічних детермінант. Текст подано в скороченому вигляді.

⁵⁶ Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки // Матеріали ІІІ Всеукраїнського з'їзду працівників освіти. – К., Чернівці : Букрек, 2011. – 400 с. – С. 321.

Передусім на основі вивчення джерел у контексті наведених детермінант вважаємо за доцільне представити розроблену нами умовну періодизацію реформування шкільної освіти в Україні у 1899–2002 рр.: I період (1899–1917) – спроби реформування шкільної освіти на українських землях в імперську добу в контексті загальноімперських планів; II період (1917–1920) – державно-громадське реформування шкільної освіти в добу Української революції, діяльності українських урядів, становлення української державності; III період (1920–1930) – радянська реформа школи в Українській Соціалістичній Радянській Республіці; IV період (1930–1991) – реформування радянської загальноосвітньої школи в Українській Радянській Соціалістичній Республіці в умовах авторитарного суспільства; V період (1991–2002) – реформування шкільної освіти України в перші роки її незалежності. Відповідно до зазначеної періодизації визначимо та проаналізуємо найголовніші тенденції досліджуваного процесу в кожному із періодів.

Відразу підкреслимо, що визначити характерні тенденції реформування шкільної освіти у розглядуваних хронологічних і територіальних межах на основі запропонованих критеріїв (суспільно значущий вимір реформ, персоніфікована їх характеристика, масштабність і перспективність, змістова характеристика, процесуальні зміни, усталені назви за іменами керівників реформ) допоміг ретроспективний і системно-концептуальний аналіз шкільних реформ з урахуванням суспільно-політичних (зміна суспільної системи, політичних режимів на засадах провідних ідеологій або забезпечення їх функціонування), соціально-економічних (зміна економічної політики, виникнення соціальних і національних конфліктів) і педагогічних детермінант (зміна освітньої парадигми, втіленої у відповідних законодавчо-нормативних документах, стан шкільної освіти, розвиток громадсько-педагогічної думки, педагогічної науки).

У ході дослідження встановлено, що шкільна освіта на українських землях в імперську добу (кінець XIX – початок XX ст.) реформувалася в контексті загальноімперських планів: проектування напрямів розвитку шкільної освіти (1899–1904); державно-громадські ініціативи щодо реформи шкільної освіти (1904–1914); демократичний проєкт реформування шкільної освіти П. Ігнат'єва (1914–1916). У цілому цей період типологізуємо як спроби реформувати шкільну освіту Міністерством народної освіти та педагогічною громадськістю, оскільки більшість проєктів шкільних реформ

самодержавний уряд відхилив передусім через їх демократичний характер, невідповідність консервативній державній освітній політиці⁵⁷.

Аналіз реформаторської практики імперської доби дає змогу визначити позитивні тенденції підготовки та реалізації шкільних реформ, які має враховувати сучасна державна освітня політика: вивчення Міністерством народної освіти реального стану шкільної освіти; аналіз попереднього вітчизняного та зарубіжного реформаторського досвіду; створення при керівному органі освіти єдиного центру реформування; широке залучення до розробки та реалізації реформ педагогічної громадськості, лікарів, представників уряду та різних відомств (міністерств фінансів, економіки, сільського господарства тощо); всебічне та об'єктивне висвітлення реформування на сторінках преси; врахування в освітніх документах реалій і потреб шкільної практики та ідей учителів, учених, широких кіл громадськості; інформування вчительства про здійснення реформ, підготовка його й матеріальне стимулювання до їх проведення; розробка загальної концепції реформи шкільної освіти, що ґрунтувалася б на демократичних, науково-педагогічних, національних та гуманістичних засадах, а не на політичних планах уряду; затвердження освітніх документів, тобто концепцій реформи після врахування рішень освітянських з'їздів; створення стратегічного плану реалізації реформи. Негативною тенденцією вважаємо використання урядом шкільних контрреформ для реалізації політичних цілей, зокрема гальмування передової громадсько-педагогічної думки, що впливала на загальну суспільну свідомість, формування громадянського суспільства.

Реформування шкільної освіти в добу Української революції (1917–1920), здійснюване українськими урядами (Центральна Рада, Гетьманат П. Скоропадського, Директорія Української Народної Республіки), розглядаємо як національно-демократичну, кардинальну, комплексну, структурну реформу системного широкомасштабного характеру, результатом якої стала теоретично розроблена й частково практично реалізована українськими керівними освітніми органами (Генеральний секретаріат освіти, Міністерство народної освіти) національна система освіти. Період державно-громадського реформування шкільної освіти в добу Української революції та діяльності українських урядів варто поділити на етапи: шкільна реформа як засіб створення єдиної демократичної національної школи за часів Центральної Ради (початок березня 1917 – 29 квітня 1918); реформаторські процеси в галузі шкільної освіти за Гетьманату

⁵⁷ Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.

П. Скоропадського (29 квітня – 13 грудня 1918); шкільне реформування в добу Директорії як продовження освітньої політики Центральної Ради (13 листопада 1918 – кінець 1920)⁵⁸.

Проаналізований незначний реформаторський досвід українських урядів та керівних органів освіти зі створення національної освітньої системи дає підстави визначити закономірності підготовки та реалізації першої національної реформи для осмислення в сучасній модернізаційній практиці, а саме: аналіз і використання попереднього вітчизняного теоретичного та практичного реформаторського досвіду; вивчення зарубіжного досвіду; поступове оновлення успадкованої структури шкільної освіти; розробка стратегічних напрямів реформування шкільної освіти спеціальними комісіями при Міністерстві освіти у складі учителів, учених, широких кіл громадськості; винесення концепції перспективного розвитку освіти на вчительські з'їзди; оприлюднення процесуальних та змістових аспектів реформи на сторінках преси; державно-громадське реформування шкільної освіти (врахування ідей педагогічної громадськості). Водночас виявлено і негативні тенденції: проведення шкільної реформи лише через суспільно-політичні зміни, без чіткої розробленої програми на наукових, фінансових та правових засадах і без урахування соціально-економічних реалій; непідготовленість учительства до змін у шкільній освіті; швидке упровадження реформи без її широкої апробації; відсутність можливості інформування усіх регіонів держави про освітні перетворення; авторитарні методи проведення реформи (доба Гетьманату П. Скоропадського); відсутність механізму державно-громадського контролю за здійсненням реформи та її результатами; проголошення і втілення реформи в умовах частих змін урядів, керівників освітньої галузі, нестабільної соціально-економічної та воєнно-політичної ситуації.

Шкільну реформу раннього радянського періоду (1919–1930), здійснену Наркомосом УСРР, оцінюємо як динамічну, структурну, глибоку, відносно демократичну, націонал-комуністичну, політично ідеологізовану, тому й суперечливу. Радянська реформа школи в УСРР мала такі складові: реформа шкільної освіти на основі концепції Наркомосу РСФРР (1919–1920); реформування шкільної освіти за схемою Г. Гринька (1920–1924); реформування школи 1924–1927 рр. як період експериментування й пошуку;

⁵⁸ Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.; Проект єдиної школи на Україні. Основна школа. – Кам'янець-Подільський : Дністер, 1919. – Кн. 1. – 172 с.; Центральний Державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України), ф. 2582, оп. 2, спр. 14, 17 арк.; ЦДАВО України, ф. 2582, оп. 2, спр. 116, 85 арк.

реалізація національної радянської системи шкільної освіти в УСРР у контексті посилення уніфікаційних процесів (1927–1930)⁵⁹.

На основі аналізу реформування шкільної освіти окресленого періоду встановлено його позитивні тенденції для усвідомлення нинішньої модернізації: відповідність шкільної реформи соціально-економічним реаліям держави; залучення на всіх етапах реформи широких кіл учительства, громадськості, батьків; забезпечення матеріальних та моральних стимулів для основної фігури реформування – вчителя; створення атмосфери педагогічного експериментування і творчого пошуку в ході реформи; виділення додаткового фінансування; систематичний аналіз поточних результатів реформування та контроль за його здійсненням; обговорення змістових і процесуальних аспектів реформи на різних освітянських нарадах, з'їздах. До негативних тенденцій відносимо непродумане руйнування успадкованої діючої шкільної системи освіти; ігнорування попереднього вітчизняного реформаторського досвіду, його фальсифікація через невідповідність ідеології нової суспільної системи; компромісне поєднання політичних і педагогічних, комуністичних і національних аспектів реформи; вилучення із концепції розвитку шкільної освіти релігійної та етнопедагогічної складових, заміна національної складової інтернаціональною; поступове витіснення у процесі реформи демократичного принципу і введення принципів політизації, уніфікації, русифікації; використання українізації школи як тимчасової тактики на шляху створення єдиної загальносоюзної системи освіти – гаранта єдиної унітарної держави; керування реформуванням школи на засадах централізації.

Реформування радянськими урядами загальноосвітньої школи в УРСР (1930–1991) відбувалося хвилеподібно в умовах авторитарного суспільства: контрреформа шкільної освіти як її уніфікація в загальнорадянську 30-х – початку 50-х років ХХ ст.; реформа щодо зміцнення зв'язку школи з життям 1956–1964 рр. як складова десталінізації суспільного життя; часткові зміни й наростання стагнаційних явищ у шкільній освіті 1964–1984 рр.; зародження демократичних змін на тлі реформи загальноосвітньої і професійної школи та визрівання національної реформи освіти (1984–1991). Реорганізацію шкільної освіти Наркомосом УРСР, Міністерством освіти УРСР у 30-х – на початку 50-х років ХХ ст. характеризуємо як контрреформу (антиреформу), або

⁵⁹ Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.; Kodeks zakonov o narodnom prosveshchenii USSR, utverzhdennii VUTsIK 2 noyabrya 1922 g. na osnovanii Postanovleniya III sessii VI soziva VUTsIK ot 16 oktyabrya 1922 g. – Kharkov : Izd. Nar. komissariata prosveshcheniya USSR, 1922. – 75 s.

приховану підготовлену структурну антидемократичну реформу, оскільки радянський уряд без офіційного її проголошення знищив надбання попередніх реформ, зокрема українську систему освіти, уніфікувавши її в радянську. Усі подальші реформи (глибока і комплексна, частково реалізована «хрущовська» з демократичним відтінком, реалізовані часткові зміни 1964–1984 рр., у т. ч. модернізаційна реформа 60–70-х років ХХ ст., декларативна і нереалізована «черненківсько-андроповська» 1984 р.) розглядаємо як внутрішньосистемне реформування радянської шкільної освіти, що забезпечило її функціонування до 1985–1991 р. – визрівання демократичної, національної реформи школи в Україні⁶⁰.

Проаналізувавши реформування зазначеного періоду, можна визначити позитивні тенденції підготовки та реалізації тих чи інших реформ: створення державно-громадських органів контролю за перебігом реформуванням; забезпечення фінансового підґрунтя реформи, матеріального та морального стимулювання вчительства в ході її реалізації. До негативного досвіду належить проведення реформи без вивчення попереднього реформаторського вітчизняного досвіду, об'єктивного стану шкільної освіти, без науково-педагогічного, фінансового та правового обґрунтування реформи; проголошення реформи без широкого обговорення в пресі, на різних освітянських зібраннях та її експериментування; розробка концепції реформи в «закритих урядових кабінетах»; здійснення реформи «згори» за допомогою командно-адміністративних методів; непідготовленість до реформи учителя; проведення шкільної реформи відповідно до інтересів держави (правлячої партії), а не до потреб суспільства.

Реформування шкільної освіти України в перше десятиліття незалежності (1991–2002) можна оцінити як перехідний і кардинальний період, своєрідний місток між авторитарною парадигмою освіти, що відходила в минуле, і новою демократичною особистісно орієнтованою парадигмою, котра відкривала нові горизонти її розвитку. 90-ті роки ХХ ст. –

⁶⁰ Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.; Березівська Л. Д. Часткові внутрішньосистемні зміни шкільної освіти УРСР в контексті прихованої русифікації (1964–1984) / Лариса Березівська // Рід. шк. – 2007. – № 9. – С. 60–63; Березівська Л. Д. Радянська реформа загальноосвітньої і професійної школи у руслі зародження демократичних змін в УРСР (1984–1988) / Лариса Березівська // Молодь і ринок. – 2008. – № 1 (36). – С. 25–31; Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в УРСР в умовах авторитарнопартійного суспільства на демократичних засадах (1988–1991) / Лариса Березівська // Молодь і ринок. – 2008. – № 4 (39). – С. 21–30.

це досвід не лише національного законотворення, а й реалізації основних законодавчих документів у шкільній практиці⁶¹.

Таким чином, здобуті в ході дослідження знання не лише збагачують історико-педагогічну науку, а й можуть допомогти на нинішньому етапі розбудови національної системи освіти уникнути тих типових помилок, які спричинювали гальмування чи згортання реформ, а саме: ігнорування громадської думки на різних етапах реформи, національного складника в реформаторських планах; непідготовленість до змін основної фігури реформування освіти – вчителя; проголошення реформи «згори» без попередньої апробації (загальнодержавного експерименту); прагнення вилучити з політико-ідеологічних міркувань попередній досвід реформування; пріоритетність політичних завдань над реальними потребами школи, вчителя, учня; відсутність загальнокоординуючого міжгалузевого центру реформування з учителів, викладачів, науковців, представників різних міністерств і відомств; відсутність належної матеріально-фінансової бази, законодавчо-правового поля, адекватного наукового-методичного забезпечення. [...]

Березівська Л. Д. Тенденції реформування шкільної освіти в Україні у ХХ ст. / Березівська Лариса // Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія / за ред. Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Віктора Огнев'юка, Світлани Сисоєвої. – Київ : ТОВ «Видавниче підприємство “ЕДЕЛЬВЕЙС”», 2013. – С. 420–428. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711911>.

⁶¹ Березівська Л. Д. Шкільна реформа в Україні початку 90-х років ХХ століття як перехідний період до особистісно орієнтованої парадигми освіти / Лариса Березівська // Педагогічна і психологічна науки України : зб. наук. праць : в 5 т. – Т. 1 : Загальна педагогіка та філософія освіти. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 368 с. – С. 180–190.

Реформування – як сутнісна характеристика сучасної освіти*

Основні тенденції розвитку сучасної освіти. Модернізація суспільства має спиратися на реформування освіти, головним результатом якої розглядається готовність і здатність молодих людей нести особисту відповідальність за власне і суспільне благополуччя. У цілому зміни в сучасній освіті ґрунтуються на трьох важливих імперативах:

- імператив всебічного, універсально-цілісного, гармонійного розвитку особистості;
- імператив формування нової парадигми проблемноорієнтованого професіоналізму;
- імператив переходу від одновимірної до багатовимірної людини (навчання стає мистецтвом, яке сприяє прагненню особистості до саморозвитку).

З огляду на ці три імперативи важливими пріоритетами, які має враховувати сучасна освіта, стають:

- посилення самостійності людини та її здатності до самоорганізації;
- уміння людини відстоювати свої права;
- готовність до співпраці, розвиток здібностей до творчої діяльності;
- формування терпимості до чужої думки, уміння вести діалог, знаходити змістовні компроміси;

Міжнародний вимір тенденцій у розвитку освіти охоплює:

1. Різноманітність освітніх систем різних країн як загального багатства світу, цивілізаційну характеристику освіти, в якій відбивається дія системогенетичних законів: закону різноманітності, закону адекватності; закону соціоморфності освіти; закону нерівномірності розвитку освітніх систем. Із визнання різноманітності розвитку освітніх систем на рівні країн, з огляду на різноманітність запитів етносів, націй, культур, цивілізацій, слідує різноманітність доктрин освіти. Нині у світовій освіті паралельно діють дві відцентрових тенденції: з одного боку, принцип різноманітності, а з іншого – міжнародна «уніфікація» або гомогенізація освіти. Наявність таких тенденцій вимагає від освітньої системи кожної країни чіткого усвідомлення національних, соціальних, історико-генетичних особливостей освіти, традицій як чинника освітньої політики.

* Автор довів, що реформування освіти стало характерною її ознакою у ХХ та ХХІ століттях; визначив імперативи освітніх змін, запобіжники кризи освіти; аргументував ключову роль модернізованої української освіти в збереженні нації. Текст подано в скороченому вигляді.

2. Зв'язок освіти як цивілізаційного механізму з перспективою переходу людства до сталого розвитку. Сьогодні формується імператив виживання людства, здійснення якого пов'язане з моделлю сталого розвитку, керованою соціоприродною еволюцією на базі сукупного інтелекту та освіченого товариства.

3. Зміна освітньо-цивілізаційних парадигм, що полягає у переході від освітньо-педагогічної формації «освіти» і «освітніх послуг» до формації «освіченого товариства», в якому освіта, будучи соціальним інститутом, соціогенетичним механізмом відтворення суспільного інтелекту, освітньо-педагогічним відтворенням людини, поширюється на всі сторони життя суспільства. У суспільстві ж, як відомо, діє провідний закон – закон відтворення, який забезпечує існування соціуму, його розвиток у всіх вимірах, фактично він сприяє випереджальному розвитку якості людини, якості освітньої системи та якості людського інтелекту.



1. *Обов'язковість, доступність і масовість освіти.* Забезпечення права людини на освіту, закріпленого у ст. 26 Загальної декларації прав людини, вважається у світі одним із найважливіших обов'язків держави. Проте, як відомо, наявність законів не є автоматичною гарантією їх виконання. У 90-х рр. минулого століття частина дітей, які відвідували молодшу школу, трохи зросла (з 80% до 82%), однак, унаслідок збільшення чисельності населення в світі загальна кількість дітей, які у наші дні не відвідують школу, залишилась незмінною. За даними ООН, у 2012 р. 775 млн дорослих у всьому світі, як і раніше, не вміли читати і писати, 122 млн дітей молодшого й середнього шкільного віку не відвідували школу, мільйони дітей закінчували

школу, не маючи достатнього рівня грамотності. При цьому дві третини безграмотного населення планети – це жінки. Нині дівчата складають приблизно 53% від загального числа дітей, які не відвідують школу. У деяких країнах світу гендерний розрив досягає ще вищих показників і найчастіше має явно виражений характер у середніх школах. У результаті жінки складають більше половини (64%) із загального числа дорослих людей, які не вміють читати і писати. Без освіти у жінок менше можливостей при виборі роботи, і найчастіше вони заробляють менше ніж чоловіки. Фактично жінки в середньому отримують лише три чверті від зарплати чоловіків.

З огляду на несприятливі прояви тенденції щодо доступності й масовості освіти ООН нині реалізовує нову ініціативу, мета якої – вирішити три завдання: охопити всіх дітей шкільною освітою; підвищити якість навчання та сприяти вихованню громадян світу⁶². В Україні право на освіту й обов'язковість загальної середньої освіти закріплені у ст. 53 Конституції України. Право на освіту ґрунтується на міжнародних нормах та закріплює всезагальність права на освіту, обов'язковість повної середньої освіти, доступність та безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти у державних і комунальних навчальних закладах, а також розвиток усіх форм освіти, в тому числі, дошкільної та післядипломної. Ці положення закріплені і конкретизовані у Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про позашкільну освіту», «Про дошкільну освіту». В Україні нараховується понад 4 млн школярів; країна має один із найвищих у світі показників охоплення дітей відповідного віку шкільним навчанням. Разом із тим, певна частина дітей шкільного віку залишається поза навчанням у загальноосвітніх навчальних закладах. За інформацією Генеральної прокуратури України, у 2011 р. значна кількість дітей не відвідували навчальні заклади в Автономній Республіці Крим, Дніпропетровській, Закарпатській, Запорізькій, Львівській, Миколаївській, Одеській, Рівненській та Чернівецькій областях. Існують також інші проблеми, вирішення яких постало у часі.

2. Зниження віку, з якого починається обов'язкова освіта, та збільшення строків навчання. У більшості європейських країн шкільна освіта розпочинається з 6, а в деяких, наприклад, у Великій Британії, навіть із 5 років і триває 12–14 років. У Європейському Союзі немає жодної країни, де тривалість загальної середньої освіти становила б менше 12 років. Відповідно

⁶² 8 sentyabrya – Mezhdunarodnii den gramotnosti [Електронний ресурс] // Tsentri novosti OON. – Режим доступу: <http://www.un.org/russian/news/story.asp?newsID=18159#.UWKSsw6Ij0io>.

до ст. 20 Закону України «Про загальну середню освіту» зарахування учнів до загальноосвітніх навчальних закладів здійснюється, як правило, з 6 років. Тобто, українське законодавство лише рекомендує той вік, з якого можна віддавати дитину до школи, але не нав'язує його.

Важливо пам'ятати, що здобуття освіти – це, окрім іншого, сфера зайнятості молоді та убезпечення її від загроз зовнішнього середовища. У 2011 р. Європейський парламент визнав, що безробіття серед молоді в Європейському союзі досягло своєї максимальної історичної позначки, – 5,5 млн, у зв'язку з чим органи влади покликані вживати відповідних заходів. Зокрема, йдеться про створення так званих шкіл «другої можливості» і на два роки збільшити строк здобуття обов'язкової шкільної освіти. Відтак, якщо раніше підлітки закінчували школу в 16 років, то тепер цей строк збільшиться щонайменше до 18 років. Це важливі кроки, адже у ХХІ ст. у Європі набув значного поширення феномен молоді «не-не» («не працюю і не навчаюсь»): близько 52% школярів кидають школу раніше встановленого строку.

3. *Інтегрованість змісту освіти та його постійне оновлення.* Сучасна освіта характеризується постійними, хоч, маємо визнати, не завжди системними змінами у структурі та змісті. Переосмислення реформування та модернізації освіти – в контексті освітніх парадигм та ідей пріоритетів навчання, ролі учня та студента як суб'єкта навчально-виховного процесу, а також суспільні зміни, зумовлюють застосування нетрадиційних підходів до вирішення багатьох освітніх проблем.

Однією з провідних тенденцій розвитку сучасної освіти є інтеграція⁶³ її змісту. Інтегроване навчання – це навчання, спрямоване на відновлення і об'єднання окремих елементів і частин різних предметів у єдине ціле при спільності цілей і функцій навчання. Метою інтегрованого навчання є створення в учнів та студентів цілісного погляду на навколишній світ за допомогою формування наукового світогляду і діалектичного мислення. [...]

Важливою тенденцією сьогодення також є постійне оновлення змісту освіти. Відомо, що в науці подвоєння знань відбувається щодесять років; у біології – щоп'ять, у ядерній фізиці й космонавтиці – щопівтора року. Виходить, що кваліфікація, наприклад, інженера за 10 років застаріває приблизно наполовину. Відтак зміст і шкільної, й університетської освіти повинен постійно оновлюватись, щоб люди могли на практиці застосовувати найновіші досягнення науки і техніки. Оптимальний період інновацій у змісті вищої освіти становить від 3 до 5 років, щодо змісту середньої освіти,

⁶³ Integratio у перекладі з латини означає «відновлення, заповнення, цілий».

то українським законодавством передбачене внесення змін і доповнень до Державного стандарту загальної середньої освіти не рідше одного разу на 10 років. Проте це не забезпечує необхідності випереджального навчання й фактично школа все ще продовжує вчити минулому, а не готувати молодь до майбутнього.

4. *Запровадження механізмів вимірювання якості освіти та моніторингу її стану.* Оскільки інтегральною характеристикою системи освіти, яка відображає ступінь відповідності реальних освітніх результатів, що досягаються, нормативним вимогам, соціальним і особистісним очікуванням, є якість освіти, то відповідно зростає роль її вимірювання та моніторингу. Під системою моніторингу якості освіти розуміється система збору, оброблення, аналізу, зберігання і поширення інформації про освітню систему і її окремі елементи, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління якістю освіти, дозволяє діагностувати стан системи освіти в будь-який момент часу і забезпечити можливість прогнозування її розвитку. Проведення моніторингу зорієнтоване на основні аспекти якості освіти: якість результату; якість умов (програмно-методичні, матеріально-технічні, кадрові, інформаційно-технічні, організаційні та ін.); якість процесів. Соціальна сутність вимірювання якості освіти і освітнього моніторингу визначається тим, що саме вони є основними засобами контролю і передачі соціального досвіду (змісту освіти) новому поколінню. Запровадження системи моніторингу ініціює зміни, які відбуваються у формах та методах контролю. Відтак контроль починає виконувати крім адміністративної функції управлінську, корегуючу та інформативну, іншими словами – крім констатуючої, ще і формуючу функції. Остання обставина породжує необхідність застосування сучасних форм стандартизованого або структурованого вимірювання успішності навчання та запровадження адекватних багатобальних шкал оцінювання, створення системи освітніх стандартів та розроблення критеріїв оцінки досягнення мети.

5. *Технологічність та ресурсоемність освіти.* Одна з тенденцій розвитку сучасної освіти полягає у тому, що навчальні заклади повинні докладати максимум зусиль, щоб йти в ногу з останніми досягненнями у технології й використовувати їх для підвищення рівня освіти. Серед найбільш суттєвих технологічних та ресурсоемних тенденцій останнього часу вирізняються такі:

1. Використання Інтернету та соціальних медіа як навчальних ресурсів. Комп'ютер і розвиток Інтернету за останні кілька років привели до разючих змін в освіті. Створений у 1965 р. перший комп'ютер, який займав цілу будівлю, мав приблизно таку ж обчислювальну потужність, як сучасний

мобільний телефон. Майже всі сучасні учні й студенти знають, як користуватися комп'ютером та Інтернетом, і більшість із них використовують соціальні мережі, щоб поділитися своїми думками та підтримати одне одного. Багато (але все ще не всі) педагоги також обізнані, як використовувати можливості Інтернету та соціальних медіа, щоб увійти в контакт зі своїми учнями, і дізнатися їх думки та організувати дистанційне навчання.

2. Модернізація приміщень навчальних закладів і освітніх установ як засіб підвищення їх продуктивності. Усілякого роду дослідженнями доведено, що чим кращий стан будівлі навчального закладу, тим краще навчаються учні й студенти і тим краще працюють учителі й викладачі. Зокрема, такі дослідження були проведені в різних школах у США, і їх результати засвідчили, що у навчальних закладах із кращими умовами значно менше учнів прогулюють уроки, нижчим є рівень куріння та зловживання психоактивними речовинами. Було також встановлено, що там, де кращі шкільні будівлі, учні більш успішно складають тести. Навіть ставлення вчителів до учнів, педагогічний клімат у цілому, якість викладання зростають разом із поліпшеннями у школі чи в університеті.

Кризи в освіті та криза освіти. Дискусії про кризи в освіті й кризу освіти є такими ж давніми, як і сама освіта. Причому спектр термінів, які застосовуються для позначення глибини кризових явищ в освіті, є дуже широким: від поміркованого «відставання» до фаталістичного «загибель». Насправді криза освіти у планетарному масштабі несе на собі печатку кризи класичної, стихійної історії, що проявляється у гальмівній дії віджилих своїх механізмів стихійної детермінації ринку, приватної власності, приватного інтересу. Менше з тим – світова криза освіти визнана доконаним фактом і розглядається як один із проявів глобальних проблем людства. Криза освіти тісно пов'язана із загальною цивілізаційною кризою та її складно трактувати як результат тільки соціальних, політичних, у вузькому сенсі екологічних або культурно-ідеологічних впливів. Існує навіть точка зору, згідно з якою саме криза класичної європейської моделі освіти стала першопричиною багатьох глобальних проблем цивілізації. Криза сучасної системи освіти – це об'єктивний результат переплетіння низки суперечностей, який проявляється у неспроможності системи освіти функціонувати настільки ефективно, щоб забезпечити розкриття людинознавчого потенціалу. Проявом такої кризи, зокрема, є небажання особистості (учня, студента, педагога, батьків) діяти в умовах, що порушують доцільність і можливість її самореалізації.

Одним із проявів кризи освіти є поступальне збільшення відриву, власне – відставання, освіти від науки. Наука у XXI ст. кардинально

змінилась, з'являються нові галузі наукового знання, особливо на стику наук, а перелік і зміст навчальних дисциплін, перш за все у шкільних навчальних планах і програмах, залишились у рамках механікодетерміністського світосприйняття XIX–XX ст. Розвиток же сучасної постнекласичної науки тягне за собою зміну парадигм: світ постає як складна еволюціонуюча система, де людина – не «володар природи», а лише її частина. Сучасна людина неминуче має пристосовуватись до непередбачуваних технологічних зрушень і соціальних катаклізмів, й у такій невизначеній ситуації немає готових відповідей.

Крім відставання від науки, криза освіти проявляється також у розриві між освітою та духовністю, культурою. Класична європейська школа має суто сцієнтичний⁶⁴ характер: вона дає знання, але не долучає до цінностей, моральних норм. І хоч у філософській традиції XIX ст., особливо у класичній німецькій філософії, поняття «освіта» і «культура» розглядалися як однопорядкові, суспільний розвиток призвів до того, що державні освітні політики поступово відтіснили від процесу освіти такі традиційні інституції як сім'я і церква. Проте, урешті-решт, класична школа так і не спромоглась рівноцінно замінити їх.

Сучасні спроби реанімувати культурні функції освіти шляхом її гуманізації, введення нових дисциплін, наприклад, культурології, релігієзнавства тощо поки що малоефективні. Необхідно змінити самі цілі та функції освіти: перейти від знаннєцентристської до культуроцентристської системи освіти.

Криза сучасної освіти – це криза самих підмурків класичної системи освіти, яка вже не відповідає і не задовольняє потреби розвитку науки і суспільства в цілому. Відтак разові, не об'єднані в систему, інновації та реформування методів і форм освіти не можуть вирішити проблему. В умовах глобалізації актуальним є завдання формування нової, посткласичної, філософії освіти, яка б, не підміняючи собою загальних педагогічних, психологічних, культурологічних основ освітніх концепцій, розглядала фундаментальні світоглядні питання про ставлення людства до універсуму, про зміну місця і призначення людини в сучасному світі, про

⁶⁴ Сцієнтизм (від лат. scientia – знання, наука) – світоглядна позиція, в основі якої лежить уявлення про наукове знання як про найвищу культурну цінність і достатню умову орієнтації людини у світі. Ідеалом для сцієнтистів є не будь-яке наукове знання, а насамперед результати і методи природничонаукового пізнання. Представники сцієнтизму виходять з того, що саме цей тип знання акумулює найбільш значимі досягнення всієї культури, що він достатній для обґрунтування й оцінки всіх фундаментальних проблем людського буття, для вироблення ефективних програм діяльності.

покладання на людство конструктивної функції й регулюючо-гармонізуючої ролі.

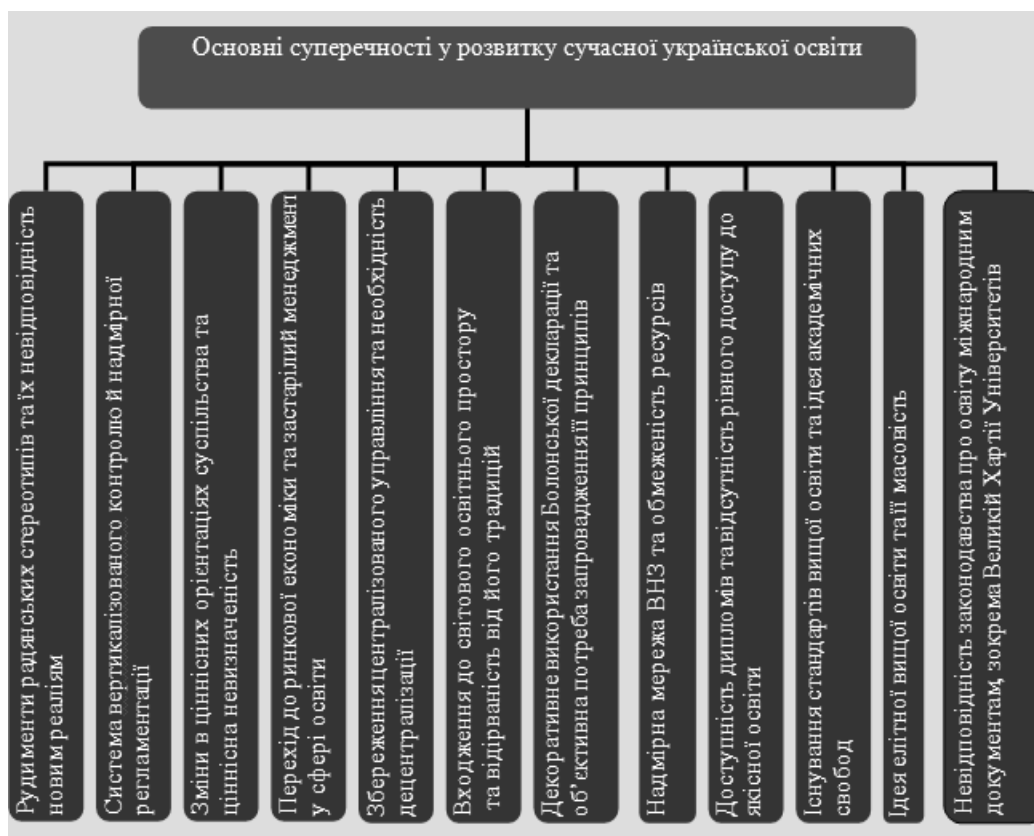
Є підстави припустити, що сьогодення криза освіти, її відставання від темпів розвитку сучасного суспільства, нездатність іти в ногу з часом – це, аж ніяк, не прояв сучасних реалій, а скоріше її «вроджена» особливість. В історії не було жодного періоду, коли б суспільство уповні було задоволене тогочасною системою освіти. Претензії до існуючої системи освіти завжди і для всіх були загальним правилом, але останнє у жодному разі не спростовує того, що на початку II тис. освіта в усьому світі вкотре опинилась у глибокій, хоч і не безнадійній, кризі: скорочення державного фінансування освіти, що тягне за собою скорочення педагогічних працівників та допоміжного персоналу задля економії коштів, заробітної плати, пенсійних виплат, погіршення умов праці і порушення прав профспілок, скорочення навчальних програм, підвищення плати за навчання – далеко не вичерпний перелік проявів цієї кризи на макро- і мікрорівнях.

Своєю чергою, криза освіти виникає не на порожньому місці, вона є результатом і втіленням низки інших криз. Зокрема, про кризу освіти свідчать:

- криза «часткової людини» – продукту «часткової» освіти;
- криза суспільного інтелекту, що виявляється у формі інформаційно-енергетичної нестійкості;
- криза «індивідуально-вітальної» свідомості фахівця з позицій його невідповідності планетарному простору свідомості як умови виживання людини;
- криза знання як частина кризи освіти, її прояви у природознавстві, суспільствознавстві, людинознавстві, технічному знанні, метазнанні, в технократичній асиметрії знань та антисцієнтизму;
- криза відповідальності людини за розвиток суспільства і цивілізації, що проявляється у зростанні екологічного, планетарного інфантилізму.

Зменшення видатків на освіту негативно впливає на освіту теперішнього молодого покоління, підриває освіту майбутніх поколінь, посилюючи соціальну нерівність і скасовуючи досягнення в царині економічних, медичних і соціальних перетворень останніх десятиліть. Криза у системі освіти, зокрема державної, є очевидним фактом: велика кількість дітей, що не відвідують школу, високий рівень відсіву, низькі результати тестів, втрата традицій читання літератури, інтернетзалежність та інші хронічні проблеми сучасної освіти спонукають до висновку про її кризовий стан.

Система освіти України об'єктивно не може залишатися поза контекстом загальносвітових процесів. Зокрема, «ахіллесовою п'ятою» національного менеджменту освіти довгий час залишається відсутність усталеної на загальнонаціональному рівні системи моніторингу якості освіти. Моніторинг і оцінювання освіти в Україні потребують нових підходів, пов'язаних із сучасними методами використання інформації. [...]



Запобіжниками проти кризових проявів в освіті, запорукою успішного її реформування є:

- дотримання принципу актуальності прийнятих управлінських рішень: відповідність інтересам цільових груп у системі освіти; розширення доступу до освіти;
- здійсненність освітніх новацій: педагогічна доцільність, практичні методики впровадження;
- забезпечення високого ступеня ефективності використання ресурсів системи освіти;
- доречність: орієнтація послуг, дотримання прав усіх суб'єктів освітньої діяльності – від споживачів до надавачів освітніх послуг, урахування ризиків конфлікту інтересів при прийнятті управлінських рішень;

- доцільність та ефективність управлінських рішень, які стосуються освітньої політики, що приймаються органами влади;
- публічність: громадське обговорення, повна і неупереджена експертиза, розкриття отриманих даних;
- наступність: пов'язаність із попередніми реформами в системі освіти, продовження і корегування попередніх змін в інтересах тих, хто навчається.

Прояви кризових тенденцій в національній системі освіти України за наявності політичної волі й належного ресурсного забезпечення можуть бути нівельовані. [...]

Відтак освіта потрапила до переліку глобальних проблем людства, від вирішення яких залежить його існування, зокрема те, чи запанує на планеті раціональний світопорядок, а чи невпорядкованість і нестабільність. У цьому зв'язку усвідомлення причин, глибини та шляхів виходу із кризи системи освіти зумовлює постановку питання про зміну парадигми і моделей освіти – реформування освіти.

Завдання освіти на сьогодні й на перспективу – формування гнучких, творчих людей, здатних швидко адаптуватися до змін, розпізнавати приховані взаємозв'язки та передбачити наслідки. Навіть у суто утилітарно-прагматичному плані орієнтація на вузьких професіоналів є атрибутом учорашнього дня. Соціально захищеною може відчувати себе лише високоосвічена особистість, здатна до зміни вектора своєї діяльності, готова до технологічних або ринкових змін. [...]

Національна і глобальна освіта: відчуженість, взаємодія, інтеграція. Сьогодні у контексті світової глобалізації відбувається складний процес взаємопроникнення національних систем освіти, стандартизації освітніх вимог, формування глобальної освітньої моделі. Глобальну освіту, переконливо розроблену на рівні теоретичних міркувань і концепцій, набагато простіше пояснити, а ніж здійснити на практиці. Для втілення у життя цієї ідеї політика у сфері освіти повинна бути побудована таким чином, щоб, з одного боку, вона не стала додатковим фактором, що сприяє соціально-культурному відторгненню, а з іншого – щоб не були принесені в жертву глобалізації національні досягнення у сфері освіти, культурні надбання та ментальні особливості, які й роблять кожну націю по-справжньому оригінальною. Крім того, повне охоплення освітою і розвиток особистості не повинні суперечити один одному. Має бути створена така система, в якій поєднувалися б переваги інтеграції і повага до прав окремої особистості, нації, країни. Освіта повинна знайомити як дітей, так і дорослих з основами культури, які дозволять їм зрозуміти зміни, що

відбуваються. Це означає вміння відбирати й інтерпретувати факти, включаючи їх в історичний контекст, а не механічно перекладати на національний ґрунт зразки освіти, які успішно зарекомендували себе в інших країнах.

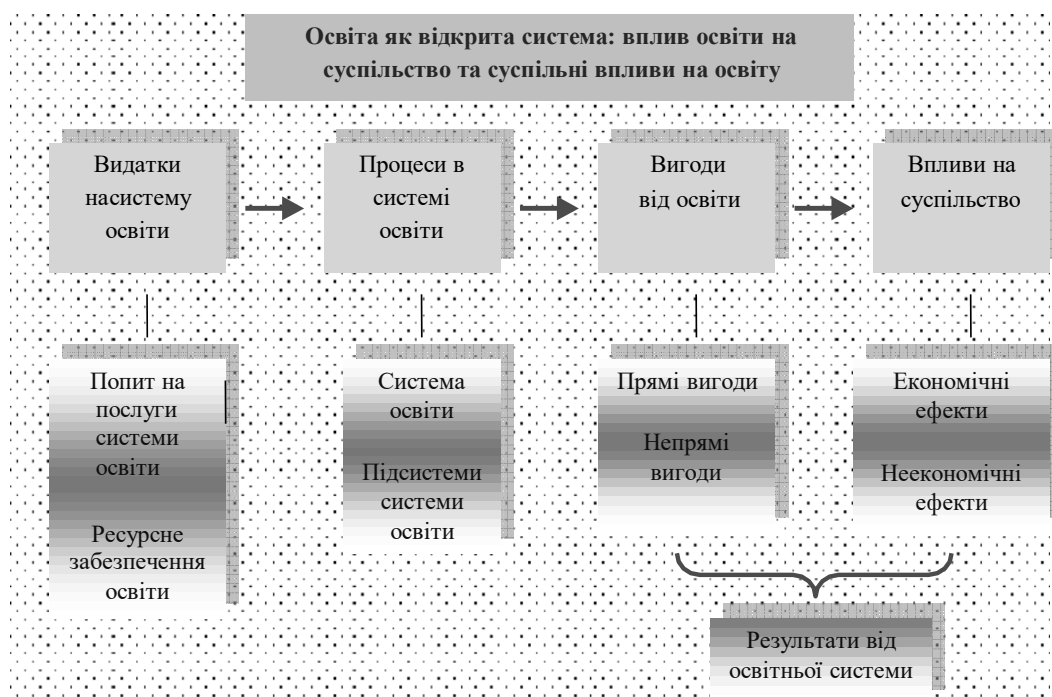
Важлива риса постіндустріального суспільства – посилення ролі та значення людського фактора; змінюється структура трудових ресурсів: зменшується частка фізичної і зростає частка розумової висококваліфікованої і творчої праці; володіння інформацією стає вирішальною умовою успіху. Україна нарівні з іншими державами бере участь у створенні єдиного освітнього, інтелектуального та емоційного кібернетичного простору. [...]

Отже, глобалізм, що несе як позитивні, так і негативні наслідки для всіх країн і народів, гостро поставив питання про зміну освітньої політики, модернізацію системи освіти у відповідь на виклики часу. Потенціал національної системи освіти повинен бути використаний для консолідації українського суспільства, збереження єдиного соціокультурного простору країни, упередження етнонаціональної напруженості й соціальних конфліктів на засадах пріоритету прав особистості, рівноправності національних культур та конфесій. Модернізована українська освіта повинна зіграти ключову роль у збереженні нації, її генофонду, забезпеченні сталого, динамічного розвитку громадянського суспільства, збереження і примноження культури. Освіта в умовах глобалізації повинна проявити свою значущість у формуванні сучасної української політичної нації та громадянської самоідентичності – української та європейської.

Освіта як відкрита система: виклики і перспективи. Система освіти формується, змінюється і розвивається як відкрита, складна, цілісна й динамічна структура. Основною властивістю будь-якої системи, що забезпечує її життєздатність, є цілісність, яка розглядається як загальна властивість, що характеризує високий рівень інтегрального розвитку та його компонентних зв'язків, а також здатність системи продукувати нові інтегральні якості, не притаманні окремим її компонентами. Чим вищим є ступінь інтеграції складників системи освіти, тим більш вона є ефективною та результативною. Відкрита система освіти покликана забезпечити особі можливість безперервного здобуття освіти; право особистості на вільний доступ до освіти і вільне призупинення навчання на будь-якому етапі й ступені освіти; готовність особистості до постійного самовдосконалення; на освоєння нових сфер освітньої та професійної діяльності.

Відкритість системи освіти передбачає взаємні впливи між системою і зовнішнім середовищем, суспільством, соціальне партнерство освіти з центральними та місцевими органами державної влади та місцевого

самоврядування, громадянським суспільством, різними спільнотами, іншими закладами освіти.



Відкритість освітньої системи також проявляється у її здатності гнучко реагувати на мінливі соціально-економічні реалії й відповідні їм індивідуальні та групові освітні потреби і запити, у забезпеченні рівного доступу до освітніх ресурсів упродовж усього життя, у якості, обсягах і номенклатурі освітніх послуг. Система освіти, обмінюючись інформаційними, матеріальними і людськими ресурсами, взаємодіє із соціальним середовищем, сприймає та інтерпретує у своїх змінах процеси, що відбуваються в суспільстві; система освіти і суспільство є взаємопов'язаними, коеволюціонуючими системами⁶⁵.

Відкритість системи освіти, з одного боку, створює розмаїття інтересів, звернених до освіти від держави і суспільства. З іншого боку, в системі освіти створюється різноманітність форм навчальної діяльності, що забезпечує формування нового змісту як відповіді на потреби сьогодення, так і на перспективні виклики. Відкритість робить систему освіти здатною не тільки сприймати новаційні тенденції ззовні, з боку зміненого суспільства, але й зустрічати цей зовнішній вплив, змінювати сформовані, але застарілі форми викладання навчальних дисциплін і управління освітнім процесом. Ці внутрішні потреби відіграють визначальну роль у розвитку і закріпленні новаторських тенденцій в освіті. Вони часто оформляються у різноманітних

⁶⁵ Коеволюція – механізм взаємозумовлених змін елементів, складових цілісної системи, що розвивається.

методиках і програмах, нових формах організації навчальної діяльності. Це дозволяє не тільки відгукнутися на зміни у суспільстві та підготувати учня і студента до життя у таких змінах, але також створити переважну орієнтацію на забезпечення умов для розвитку особистості й розкриття різноманіття її можливостей. Таким чином, відгукуючись на розмаїття дійсності, освіта сама перетворилась на внутрішньо різноманітну систему, а відтак у згаданому контексті варто говорити про сферу освіти.

Сфера освіти – відкрита, вона здатна до самопізнання, кількісного і якісного збагачення, перетворення. Така система детермінована зовнішніми обставинами соціально-економічного та соціальнокультурного походження і сама детермінує ці обставини. Сфера освіти функціонує і розвивається у певному соціокультурному середовищі, яке, з одного боку, призводить до трансформації мети освіти, а з іншого – створює передумови для подальшого розвитку. Рівень економічного розвитку, науково-технічний прогрес, культурне і політичне середовище або стимулюють, або гальмують розвиток сфери освіти, яка покликана сприяти реалізації основних завдань соціально-економічного та культурного розвитку суспільства, залучати людину до активної діяльності в різних сферах економіки, культури, політичного життя держави і т. д.

Входження освіти України як рівноправного партнера до світової освітньої системи – це мета, яка зумовлює здійснення реформування суспільства й піднесення міжнародного авторитету держави. Широке звернення до світового культурного надбання має стати для українців і найбільш надійним способом утвердження національної самобутності, реалізації національної ідеї та формування стратегії розвитку держави на основі єдності, духовності, моралі та ментальності народу. Саме ці засади можуть стати основою побудови громадянського суспільства в Україні, яке забезпечить добробут нації, створить сприятливі умови для розвитку майбутніх поколінь на основі культури, мови, духовності та освіченості. Саме тому концепція глобальної освіти повинна стати складовою трансформації суспільства в Україні. [...]

Глобальна освіта нерозривно пов'язана із загальним контекстом інформаційної доби зі всіма її недоліками. Так, комп'ютерна і телекомунікаційна технологія часто звужують коло особистих живих контактів і роблять відносини між людьми відстороненими. Виникає ситуація, коли людина не може відрізнити оточуючу її реальність від того світу ефемерних цінностей та образів, що виникають завдяки вторгненню в життя ЗМІ та поп-культури. У зв'язку з інформаційною революцією, яка охопила всю планету, можемо говорити не лише про *homo educatus*, але

також і про homo informaticus як про біологічне творіння з одним лише інформаційним інтелектом, яке позбавлене емоцій і душі. Сучасна цивілізація сформувала людину як масового споживача, що проявляється у стандартизації життя, у її однобічності, шаблон нових думок, будівель, одягу і зразків для наслідування. Постійне збільшення лавинних потоків тисне на психіку особистості, тому не спрацьовують механізми психологічного захисту і знижується поріг критичного сприйняття інформації.

Інтенсифікація глобальних інформаційних потоків неминуче породжує діалектичну суперечність між тим, що людина знає, і тим, що вона повинна пізнати. Основним виміром і, разом з тим, основним важелем стає розвиток особистості, власне людський розвиток. Інформаційний тиск на людину породжує складні світоглядні й почасти психологічні трансформації у свідомості людини. З цієї причини, з одного боку, освіта повинна мати випереджальні орієнтири, враховувати не лише нинішні реалії, а й майбутні тенденції світової науки, громадянського суспільства, можливостей співжиття в інтегрованому світі; з іншого – особистість інкорпорується в інформаційно-насичений соціум та відстоює свою національну, духовну, світоглядну автентичність. При цьому освіта залишається важливим чинником для об'єднання континенту, процесу зближення культур, реалізації ідеї розумової побудови держави.

Україна нині також стоїть перед необхідністю реалізації політики «подолання минулого» в усіх сферах життєдіяльності загалом і в галузі освіти, зокрема. Головним орієнтиром цієї політики має стати спрямування уваги на людину й культуру. Водночас широке звернення до світового культурного надбання має стати для українців як політичної нації і найбільш надійним способом утвердження національної самобутності, реалізації національної ідеї та сформування стратегії розвитку держави на основі єдності, духовності, моралі та ментальності народу. Саме ці засади можуть стати основою для інтеграції української освіти до глобального освітнього простору, створять сприятливі передумови для розвитку майбутніх поколінь на основі культури, мови, духовності та освіченості. Відтак концепція глобальної освіти повинна стати складовою реформування освіти і трансформації суспільства в Україні.

Отож, беручи до уваги тенденції у розвитку сучасного світу, глобальна освіта покликана сформувати такі позитивні якості індивіда, як зрілість, самоконтроль, готовність до відповідальності, вміння подолати розчарування, здатність до критики й самокритики тощо. Під цим кутом зору сучасна глобальна освіта відповідає не лише науковим нормам, але й вимогам загально визнаної демократичної культури. Глобальна освіта – це

відповідь філософії освіти і педагогіки на виклики часу. Вона покликана допомагати людям зрозуміти їхню сутність і сприяти вирішенню глобальних проблем, які потребують нагального розв'язання. При цьому ряд питань, пов'язаних із процесами глобалізації, акцентовано звернені до сучасної освіти, адже завдяки її функціонуванню діти й дорослі сприймають рівність як основу суспільного устрою, засвоюють принцип поваги до інших культур та рас, відкидають насильство, примус та репресії як контролюючі соціальні механізми. Глобалізація освіти веде до її певної інтернаціоналізації, тобто визначення змісту знань, які належить передавати, стандартизації знань, формування спорідненої системи цінностей.

Реформування стало характерною ознакою освіти XX та XXI століть, оскільки сучасна освіта приречена на постійне удосконалення, адже цього потребує homo educatus – новий еволюційний тип людини, який постав у світі цифрових технологій. Відтак освіта має безперервно забезпечувати трансформацію змісту, навчальних методів і технологій та тільки за цієї умови відповідатиме потребам освіченої людини і освіченого суспільства та служитиме «ідеї людства», забезпечуючи його відтворення, як майбутньої глобальної цивілізації homo educatus.

Огнев'юк В. О. Реформування – як сутнісна характеристика сучасної освіти / Огнев'юк Віктор // Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія / за ред. Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Віктора Огнев'юка, Світлани Сисоєвої. – Київ : ТОВ «Видавниче підприємство “ЕДЕЛЬВЕЙС”», 2013. – С. 61–106. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711911>.

В. Г. Кремень

Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін*

Проблема підвищення якості української освіти нині постає як ніколи гостро й проявляється різнобічно. Її причини відомі й мають насамперед цивілізаційний характер. Їх не раз було обговорено на методологічних семінарах і загальних зборах Національної академії педагогічних наук України (далі – Академія).

* Автор розкрив причини актуальності проблеми підвищення якості української освіти; висвітлив роль учених НАПН України в розробленні й впровадженні стандартів початкової, базової та повної загальної середньої освіти; розглянув досягнення конкурентоспроможної якості національної освіти як пріоритет її модернізації в контексті цивілізаційних змін. Текст подано в скороченому вигляді.

З-поміж основних цивілізаційних викликів виокремимо такі.

По-перше, це – невпинна глобалізація, яка охоплює всі сфери суспільства і не лише взаємозбагачує і взаємоузалежнює людство, а й загострює конкуренцію між країнами, народами, окремими громадянами в процесі їхньої взаємодії й географічної та економічної мобільності, що дедалі зростають.

По-друге, це – змінність, що прогресує в будь-якій сфері діяльності і ґрунтується на інноваційному типі розвитку. При цьому глобалізація спричиняє синергетичний ефект нелінійного розвитку, що є потужним чинником прискорення змін.

По-третє, демократизація й гуманізація сучасних суспільств зумовили піднесення важливості життя й діяльності окремої людини й водночас посилили вимоги до її особистої компетентності та самодостатності.

По-четверте, інноваційний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій в умовах глобалізації спричинив формування нового цивілізаційного феномену – мережного суспільства: утворення й поширення у віртуальному просторі творчих об'єднань і колективів людей, що в такий спосіб досягають високої ефективності в спільній діяльності й праці.

Зазначені та інші цивілізаційні зміни зобов'язують переосмислити й переоцінити завдання сучасної освіти і насамперед відповісти на запитання, якими ж мають бути виміри її якості в нових умовах. Загальною відповіддю буде така: освіта, що забезпечує розвиток особистості, здатної на відповіді, адекватні викликам часу. Конкретніше це означає таке.

Перше. Звична, традиційна, освіта, що намагається навчити людину на все життя, за зростання динамізму розвитку людства має поступитися освіті, що формує фундаментальну особистісну компетентність – здатність навчатися протягом життя, адже умови життя радикально змінюються навіть упродовж одного покоління. Якісна освіта має формувати потребу в постійному саморозвитку особистості за допомоги формальної, неформальної та інформальної освіти – від народження й протягом життя.

Друге. Освіта має ефективно прищеплювати прогресивні й перспективні цінності й життєві пріоритети, що сприятимуть успішній орієнтації й продуктивній діяльності в знанневому суспільстві, де головною сферою впливів на людину є інформаційна, з потоками спрямованої інформації, що постійно збільшуються. Тож памолоді потрібно давати сучасну світоглядну підготовку, формувати в неї громадянську позицію, почуття національної єдності, патріотизм.

Третє. Якісна освіта – людиноцентрована освіта, яка враховує сутнісні індивідуальні характеристики, розкриває та розвиває задатки й обдарування

кожної дитини і на цій основі забезпечує максимальну реалізацію її потенціалу, формує професійно компетентну та кваліфікаційно конкурентну особистість.

Четверте. Якісна освіта якомога раніше має формувати самостійність і самодостатність людини, здатність діяти автономно й відповідально, ефективно поповнювати й творчо застосовувати набуті компетентності.

П'яте. Якісна освіта має виховувати інноваційну особистість, здатну сприймати і творити зміни, спроможну досягнути потреби в інноваціях та їх продукувати.

Шосте. Якісна освіта має бути прогностичною, навчати з випередженням, а також формувати людину, спроможну передбачати й проєктувати своє майбутнє.

Сьоме. Якісна освіта – це відкрита освіта, здатна до самовдосконалення – неперервної модернізації та інновацій, потенційно спроможна на відповіді, адекватні цивілізаційним викликам.

На жаль, доводиться констатувати, що розбудова національної освітньої системи в Україні не завжди супроводжувалася необхідним урахуванням пріоритету якості освіти над її кількістю та їхнього кількісно-якісного співвідношення, бракувало також системності й послідовності практичним діям. На цьому, зокрема, було наголошено в підготовлених Академією Білій книзі національної освіти України (2010) та Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2011), а також у наступних за ними ухвалах загальних зборів Академії.

У конкретних діях треба почати з визнання того, що шлях до якості освіти, ураховуючи багатогранність проблеми, має принаймні кілька принципових різних векторів, що зумовлено сутнісною багатовимірністю поняття якості. Окреслимо основні кроки до якості, жоден з яких не може бути непоміченим або недооціненим.

Перший – це відповідна архітектура освіти, структурна організація за рівнями, орієнтаціями, галузями, що дає змогу повно реалізувати її функціональне, сутнісне призначення. З цією метою у 2012–2013 рр. Академія провела методологічний семінар і загальні збори, результатом яких став академічний проєкт Національної стандартної класифікації освіти та Міжнародна стандартна класифікація освіти і її концепція, визнані й закріплені Законом України «Про вищу освіту» у 2014 р. не лише як інструмент опису і кодифікації, а й як методологія розуміння та реконструкції освіти. Таким чином, забезпечення якості освіти буде можливе завдяки розбудові формалізованого, чітко структурованого освітнього простору й запровадженню визнаних усіма класифікації та кодифікації

освітніх програм і відповідних освітніх досягнень (кваліфікацій і ступенів). Це наблизить освітню систему до людини, сприятиме самореалізації особистості через вибір освітньої траєкторії відповідно до її задатків і потреб та наступного просування за обраним типовим або індивідуальним маршрутом протягом життя, на якому формальну освіту доповнює неформальна (додаткова) та інформальна (самостійно організована). Сумісність вітчизняного освітнього простору, структурованого за міжнародними правилами, з освітніми просторами інших країн відкриє шлях для міжнародної мобільності як учнів і студентів, так і випускників навчальних закладів.

Структурована освіта – це насамперед освітні програми та відповідні кваліфікації і ступені. І тут Академія пропонує (після відповідного доопрацювання та обговорення) ухвалити Національну стандартну класифікацію освіти як Національний класифікатор України.

У рамках реалізації Програми спільної діяльності та на виконання Плану заходів з упровадження Закону України про вищу освіту Академія направила до МОН України пропозиції з розроблення єдиного інтегрованого переліку галузей знань, сумісного з галузевою Міжнародною стандартною класифікацією освіти 2013 р. (далі – МСКО(Г)–2013).

Водночас зрозуміло, що виконання освітніх програм і забезпечення освітніх досягнень можна здійснювати лише в якісній національній мережі закладів освіти. Ця мережа в Україні на всіх рівнях освіти, з огляду на потреби, не оптимальна – часто кількісно надмірна, розпорошена, а тому слабка й витратна, а отже, така, що потребує структурного та інституційного вдосконалення.

Дошкільна освіта потребує широкого впровадження невеликих за кількістю дітей навчальних закладів, серед них і приватної власності, що були б максимально наближені до місця проживання батьків. І нині треба потурбуватися про їх нормативно-законодавче забезпечення.

Середня освіта вимагає нової структури. З огляду на світовий досвід, було б найдоцільніше мати 5–6-річну початкову школу, 3–4-річну основну й 2–3-річну старшу профільну школу, яку могли б представляти передусім профільні ліцеї. Загальну середню освіту треба поступово зробити 12-річною.

Подовжена початкова школа, окрім іншого, певною мірою поліпшила б навчання дітей у сільській місцевості, дала б їм можливість навчатися в рідному селі щонайменше до досягнення 12 років. [...]

Учені Академії взяли активну участь у розробленні та впровадженні стандартів початкової, базової та повної загальної середньої освіти. Ці стандарти, створені на компетентнісних засадах, уже схвалив Кабінет

Міністрів України. Нині Академія завершує масштабну роботу з аналізу реалізації наявних стандартів оцінювання якості предметного змісту, навчальних програм і підручників у середній загальноосвітній школі та з підготовки аналітичної доповіді про зміст загальної середньої освіти.

Кілька зауважень щодо осучаснення стандартів та способів їх реалізації. З урахуванням особливостей цивілізаційного поступу людства стандарти мають спиратися, з одного боку, на довгострокові фундаментальні (загальні, універсальні, міжпредметні) компетентності, а з другого – на спеціальні (предметні) компетентності короткотривалої актуальності.

Залежно від характеру освіти співвідношення базових (стратегічних) та специфічних (оперативних) компонентів стандартів закономірно різне й змінюється в процесі прискорення суспільного розвитку й підвищення рівня освіти. Така дихотомія зумовлює потребу в розмежуванні відповідальності у формуванні й реалізації стандартів між дещо інерційними державними органами і більш мобільними навчальними закладами. Тим більше, що концептуально акценти у забезпеченні якості освіти в європейській і світовій практиці зміщуються з зовнішніх контрольних перевірок на створення й підтримку закладами внутрішніх систем забезпечення їхньої якості та акредитації на підставі колективної фахової експертизи на основі спільно вироблених і узгоджених критеріїв.

До речі, потрібно сказати й про стиль роботи, який теж тяжіє до стандартизації. Йдеться про становлення де-факто нового типу людини (мережної людини) й нового типу відносин (мережного суспільства). З цивілізаційного погляду мережна людина – глобалістська людина, яка володіє інформаційно-комунікаційними технологіями, англійською, віддає перевагу електронному стилю листування й зустрічей, тому мобільна у віртуальному просторі, оперативна в реальному часі й, крім того, – і це принципово! – вона демократична й доступна за сутністю, цінує колег по роботі за реальними справами, а не за колишніми заслугами.

Загалом установи й відділення Академії мають істотно посилити функцію порівняльних і перспективних досліджень, вироблення науково обґрунтованої освітньої політики стосовно ланок освіти, якими опікуються.

У контролі якості загальної середньої освіти НАПН України вважає за потрібне поступово поширити систему зовнішнього незалежного оцінювання від локального застосування тільки в інтересах вищої школи на всю державну атестацію випускників шкіл. Крім того, практику загальнонаціонального тестування треба поширити на базову й початкову загальну освіту, а в перспективі й на дошкільну. Систематичне тестове обстеження має стати природним, але жодним чином не каральним в освіті

всіх рівнів. Щодо вищої школи, то тут світова практика виробила специфічні методи оцінювання якості освіти, освітньої діяльності. Вони полягають в участі вищих навчальних закладів у провідних міжнародних і національних рейтингах, а також в акредитації освітніх програм незалежними фаховими акредитаційними агенціями. Прискорення інтеграції вітчизняної вищої освіти в європейський та світовий освітній і дослідницький простори передбачає відповідне систематичне використання українськими вишами механізмів їх ранжування та акредитації. Усе сказане свідчить, що досягнення конкурентоспроможної якості національної освіти в контексті цивілізаційних змін нині стає пріоритетом модернізації освіти України.

Кремень В. Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін : [доп. на Заг. зборах НАПН України «Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін», 30 жовт. 2014 р.] / В. Г. Кремень // Європейські педагогічні студії. Педагогічні науки. Філософські науки. Освітня політика. Менеджмент освіти = European pedagogical studies. Pedagogical sciences. Philosophical sciences. Educational policy. Education management / Асоц. ректорів пед. ун-тів Європи. – Київ, 2015. – Вип. 5/6. – С. 13–23.

О. І. Ляшенко

Пріоритети розвитку української школи в умовах реформування освіти*

Нещодавно Верховна Рада України прийняла в першому читанні Закон України «Про освіту», який після остаточного його ухвалення в цілому стане дороговказом у реформуванні української освіти, зокрема в реформуванні початкової і загальної середньої освіти. Для опрацювання концептуальних засад реформування початкової і середньої освіти була створена робоча група, яка підготувала Концепцію середньої загальноосвітньої школи України. Даний документ став одним з базових у розробленні міністерством Концептуальних засад реформування середньої освіти «Нова школа. Простір освітніх можливостей». Підкреслимо, що ці два документи – не

* Автор висвітлив стратегічні пріоритети розвитку української школи в умовах реформування освіти, які ґрунтуються на основних положеннях нового Закону України «Про освіту» (чітка орієнтація на базові цінності розвитку освіти відповідно до світових тенденцій, модернізація змісту освіти, запровадження адекватної структури української школи, повернення до 12-річного терміну здобуття повної загальної середньої освіти, утвердження інноваційного навчання як нового типу організації освітнього процесу, застосування компетентнісно орієнтованих методик і технологій навчання та оцінювання результатів навчання, удосконалення підготовки педагогічних працівників, здатних стати провідниками змін).

альтернативні, а взаємодоповнюючі один одного, і в цьому, безперечно, полягає їх майбутня продуктивність.

Загальна середня освіта є основною ланкою безперервної освіти і за тривалістю, і за вагомістю та масштабністю завдань, які покликана розв'язати. Вона забезпечує загалом становлення учня як особистості, закладає фундамент для успішної самореалізації людини впродовж життя. Протягом останніх двадцяти п'яти років відбулось її утвердження в незалежній Українській Державі на нових методологічних засадах. Зазнали істотної трансформації цільова спрямованість освіти, її зміст, організація навчального процесу, дидактико-методичне забезпечення, підходи до оцінювання освітніх результатів у напрямку посилення особистісної орієнтації освіти, її розвивального, компетентнісного, демократичного характеру.

Нагадаємо, що у 2001 році була прийнята Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа), в якій з урахуванням попереднього етапу будівництва нової школи та стратегічних завдань її розвитку визначено основи модернізації загальної середньої освіти і функціонування загальноосвітньої школи з 12-річним терміном навчання. Незважаючи на ряд об'єктивних і суб'єктивних перешкод у реалізації цієї концепції, пов'язаних, зокрема, з необґрунтованим рішенням у 2010 році щодо повернення до одинадцятирічного терміну навчання в школі, недостатнім фінансуванням галузі, недосконалістю шкільної мережі тощо, практика засвідчила продуктивність більшості викладених у цьому документі концептуальних положень.

Тому ми вважаємо, що повернення до 12-річного терміну повної загальної середньої освіти є історичною справедливістю, яка тепер має бути законодавчо підтверджена. І ніякі застереження, що немає коштів, чи погана матеріально-технічна база, або на кшталт «як збагатіємо, тоді й перейдемо» і тому подібні висловлювання не є продуктивними і достатньо аргументованими.

Принагідно зазначимо, що в ЄС, куди прагне Україна, нема жодної країни, в якій би повна загальна середня освіта тривала менше 12 років. У Європі залишилися лише Росія, Білорусь і Україна, в яких 11-річна середня школа, що є межею вимог ЮНЕСКО до повної середньої освіти. А це не личить країні, що позиціонує себе у світі як космічна держава з просунутою наукою та високотехнологічною економікою. Зважаючи на євроінтеграційні прагнення України, а також беручи до уваги, що тривалість здобуття освіти є одним із міжнародних критеріїв її якості, нормативний термін навчання

у вітчизняній школі, на нашу думку, повинен відповідати європейському показнику і становити не менше 12 років (рис. 1).

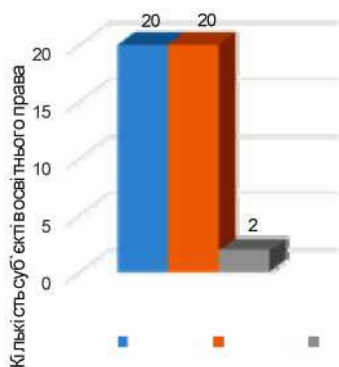


Рис. 1

Проте нові зовнішні і внутрішні чинники зумовлюють потребу коригування ряду принципових положень щодо діяльності нинішньої загальноосвітньої школи України. Зокрема, глобалізаційні виклики сьогодення спричиняють необхідність наднаціонального узгодження головних параметрів функціонування загальноосвітньої школи – мети, змісту, організації та результатів навчання відповідно до світових тенденцій розвитку освітніх систем.

До основних із них належать:

- включення загальної середньої освіти і передшкільної підготовки до обов'язкової освіти;
- подовження терміну навчання в середній школі, що зумовлює подовження уніфікованих базових навчальних циклів, а також підвищення вікової планки, досягнувши яку молоді люди здатні свідомо обрати галузь фахової спеціалізації;
- трансформація змісту освіти на компетентнісних та інтеграційних засадах завдяки запровадженню компетентнісно орієнтованих стандартів;
- створення нових організаційно-педагогічних систем, які розширюють можливості вільного переміщення учнів між різноманітними освітніми та професійними напрямками підготовки;
- трансформація профільного навчання в школі в багатокomпонентну модель поєднання загальноосвітньої та професійної підготовки, де кожен учень може обрати власну траєкторію здобуття загальної середньої освіти у поєднанні зі здобуттям професії.

До внутрішніх чинників реформування української школи передусім слід віднести недостатню відповідність змісту, організації і результатів шкільного навчання стратегічній потребі виховання інноваційної, патріотично налаштованої особистості, здатної до сприйняття і творення продуктивних змін і нововведень у різних галузях економіки і суспільного

життя як запоруки конкурентоспроможності України в динамічному світі і, власне, її існування як незалежної держави.

Серед нерозв'язаних проблем також – недосконалість змісту шкільної освіти, недостатня його орієнтованість на формування здатності використовувати здобуті знання в житті і практичній діяльності; істотні прогалини в оснащенні шкіл необхідними засобами навчання, створенні ефективного освітнього середовища з використанням ІКТ; відсутність загальнодержавної системи моніторингу якості середньої освіти як основи для прийняття обґрунтованих управлінських рішень щодо її подальшого розвитку; незадовільна реалізація здоров'язбережувальної функції школи тощо. Проблемним залишається також питання фінансування загальної середньої освіти. Так, за останні п'ять років загальні бюджетні видатки на неї скоротилися на 0,6 відсотка, з 3 відсотків від ВВП у 2010 році до 2,4 відсотки у 2015 році.

Вирішення цих проблем середньої освіти лежить не лише в площині політичних рішень, зокрема прийняття Закону України «Про освіту», але має також аспект наукового обґрунтування і методичного забезпечення трансформаційних процесів в освіті. Базовий закон «Про освіту», концепції МОН і НАПН щодо реформування освіти, інші документи задають стратегічні напрями реформування цієї важливої ланки освіти. Зупинимось на основних із них.

Реформа передбачає зміну цілей та основних завдань початкової і загальної середньої освіти відповідно до сучасної парадигми освіти і світових тенденцій розвитку освітніх систем. Нікого – ні батьків, ні вчителів, ні директорів шкіл, ні суспільство загалом не влаштовує стан нинішньої української школи. Кардинальні позитивні зміни в шкільній освіті, яких очікує суспільство, окрім змін у державній політиці передбачають окреслення базових цінностей її подальшого розвитку, які утворюють соціально і особистісно значущий сенс здобуття освіти, побудови такої системи цінностей, яка слугує основою навчання, виховання і розвитку дітей на всіх етапах шкільної освіти, стає мотивом і регулятором пізнавальної діяльності учнів, визначає ставлення до себе, інших людей, суспільства, Батьківщини, світу загалом.

Сучасна школа повинна забезпечувати:

- різнобічний розвиток школяра як цілісної особистості в духовному, інтелектуальному, емоційному, фізичному, моральному і психічному проявах;
- виховання школяра як національно свідомої, патріотично налаштованої, вільної, демократичної, соціально активної особистості;

- формування в учнів природничо-наукового і гуманітарного світогляду, наукового стилю мислення, здатності до інноваційної діяльності;
- формування особистісних якостей, які забезпечують успішну соціально-психологічну адаптацію в суспільстві, готовність до подальшої неперервної освіти впродовж життя, трудової діяльності, конкурентоздатність на ринку праці;
- формування ключових компетентностей, навичок XXI століття, необхідних кожній людині для її успішної життєдіяльності в сучасному світі;
- вироблення навичок здорового способу життя та ціннісного ставлення до здоров'я.

Стрижневим вектором системи цінностей передусім є цінності дитиноцентрованої освіти. Окрім гуманізації відносин і середовища, це передбачає якнайповніше і точніше врахування природних основ дитячого розвитку – індивідуальних, фізичних, психічних, пізнавальних особливостей і можливостей дітей, їхніх здібностей та інтересів, освітніх потреб. Разом із родиною школа має стати тим середовищем, яке змалечку утверджує цінність власного здоров'я і здоров'я інших людей у всіх його вимірах. Гуманістичні цінності сприятимуть зміцненню духовного зв'язку різних поколінь, збереженню історичної пам'яті, консолідації суспільства навколо захисту інтересів дитинства.

Сучасна школа має стати осередком культурно-освітнього середовища, що передбачає підвищення загальної культури усіх суб'єктів освітнього процесу і самоцінності кожної особистості, виховання на національних і загальнолюдських цінностях. Такий її статус ґрунтується не лише на здобутих людством знаннях, а й на здатності створювати нове, виявляти інноваційне мислення. Тому культурологічна функція шкільної освіти передбачає оновлення її змісту на засадах гуманітаризації, розкриття взаємозв'язку людини з природою і суспільством, виховання громадянської та екологічної відповідальності.

У сучасному світі важливою є мовна культура учнів як особистісна і суспільно значуща цінність, що передбачає належне володіння державною мовою та здатність спілкуватися іноземною мовою. Особливої ваги в умовах Європейського вибору України, відкритості світу набуває формування у шкільному віці толерантності, яка виявляється у прийнятті і правильному розумінні багатоманітності культур різних народів, форм і способів виявлення людської індивідуальності, виваженому сприйнятті різних думок і точок зору. У педагогічному контексті це передбачає сформованість у вихованців умінь безконфліктного життя у класі, родині, суспільстві. Діти виховуються у відкритому соціумі, тому усвідомлення ними прав і обов'язків

щодо ставлення до інших людей, набуття досвіду міжкультурного спілкування, оволодіння мовним і культурним словником демократичного суспільства є обов'язковою складовою ціннісного виміру сучасної школи.

Інструментальною основою втілення окресленого кола цінностей у шкільний простір стають ключові компетентності, які поєднують навчальний, виховний і розвивальний потенціали шкільної освіти, визначають нову філософію освіти, яка ґрунтується на ідеях якості, результативності, особистісній зорієнтованості змісту і результатів, технологічно забезпечує реформування загальної середньої освіти.

Таким чином, нова українська школа має готувати своїх вихованців до життя в демократичному громадянському суспільстві, розвивати у них креативність та ініціативність, формувати вміння критично мислити, приймати адекватні рішення і нести за них відповідальність, мотивувати до навчання впродовж життя, виховувати громадянина і патріота України, толерантну особистість, здатну спілкуватися і взаємодіяти з представниками різних культур.

Нові цілі української школи потребують модернізації змісту освіти. Це вимагатиме створення принципово нових стандартів початкової і загальної середньої освіти, які мають ґрунтуватися на особистісно орієнтованому і компетентнісному підходах до навчання, враховувати вікові особливості фізичного, розумового і психічного розвитку дитини на кожному з рівнів освіти, орієнтуватися на здобуття школярами умінь і навичок, необхідних сучасній людині для успішної самореалізації в професійній діяльності, особистому житті, громадській активності.

Зміст початкової і середньої освіти повинен задовольняти освітні потреби кожної дитини відповідно до її інтересів, здібностей, життєвих намірів. З огляду на це необхідно розширити академічну свободу та автономність навчального закладу у формуванні власних освітніх програм, які повинні передбачати індивідуалізацію, диференціацію і варіативність здобуття освіти, враховувати індивідуальний стиль і траєкторію навчання кожного учня. Водночас, на нашу думку, мають існувати типові освітні програми як орієнтир для масового використання їх у шкільній практиці.

Таким чином, модернізація змісту загальної середньої освіти здійснюється відповідно до таких основних пріоритетів – особистісної та компетентнісної орієнтованості, спрямованості на гармонійний розвиток дитини, гуманітаризації та фундаменталізації змісту, його міжпредметної інтеграції, доступності, посилення діяльнісного і креативного складників змісту, його виховного потенціалу, зокрема в напрямі громадянського і національно-патріотичного виховання учнів.

Цільові і ціннісні трансформації сучасної освіти вимагають запровадження адекватної структури української школи, що передбачено новим базовим законом «Про освіту». Зважаючи на те, що повна загальна середня освіта згідно з Міжнародною стандартною класифікацією освіти та Національною рамкою кваліфікацій охоплює три рівні освіти, у базовому Законі України «Про освіту» закладено таку структуру української школи:

- початкова школа (1–4 кл.), яка забезпечує різнобічний розвиток дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей, формування необхідних базових компетентностей, життєвих і соціальних навичок, які потрібні для продовження навчання на наступному рівні;

- гімназія (5–9 кл.) є загальним типом закладу базової загальної середньої освіти, а не різновидом ЗНЗ з поглибленим вивченням окремих предметів, як це має місце зараз. Тут закладається той універсальний, спільний для всіх загальноосвітній фундамент, необхідний і достатній для розуміння сучасного світу і усвідомленого функціонування в ньому, реалізації кожним учнем у подальшому своїх особистих освітніх, професійних і загалом життєвих планів. Основною характеристикою освіти на цьому рівні є її цілісність, фундаментальність і відносна завершеність;

- ліцей (10–12 кл.) є закладом середньої освіти, який забезпечує профільне навчання учнів відповідно до їхніх освітніх потреб, інтересів і здібностей. Залежно від профільного спрямування цей тип закладу освіти надає можливість здобувати повну загальну середню (академічні ліцеї) та/або професійну освіту (професійні ліцеї та коледжі).

Таким чином, на третьому рівні освіти залежно від напрямку профілізації вирізняють академічні ліцеї, які надають повну загальну середню освіту за певним спрямуванням профілізації відповідно до галузей знань або освітніх галузей, і професійні ліцеї та коледжі, які здійснюють професійну підготовку молоді з певної професії/кваліфікації, а також надають повну загальну середню освіту або обмежуються лише професійною підготовкою робітничих кадрів.

Така структура школи відповідає Міжнародній стандартній класифікації освіти в редакції 2011 року і знімає низку суперечностей, які нині існують в системі середньої освіти.

У школі має утвердитися новий тип навчання – інноваційне навчання, яке на відміну від традиційного, націленого в основному на освоєння і підтримку наявних здобутків цивілізації, формує особистість, здатну вносити інноваційні зміни в існуючу культуру й середовище, успішно розв'язувати проблемні ситуації, які постають як перед окремою людиною,

так і перед суспільством. Таке навчання передбачає постійне залучення учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності, що характеризується інтенсивною багатосторонньою комунікацією суб'єктів діяльності, обміном інформацією, результатами діяльності учнів між собою і вчителем. Воно спонукає їх до ініціативності, творчого підходу та активної позиції у всіх видах зазначеної діяльності, передбачає не отримання, а здобування знань і вмінь, конструювання власного образу світу, формування ключових компетентностей самим учнем, що значно підвищує результативність освітнього процесу.

Як свідчить зарубіжний і вітчизняний досвід, результати такого навчання полягають у значно глибшому й усвідомленому розумінні учнями сутності вивченого, сформованості умінь самостійно аналізувати і оцінювати інформацію, формулювати висновки, аргументовано відстоювати свої погляди, поважати альтернативну думку, працювати в групі, будувати конструктивні стосунки з її членами і визначати своє місце в ній. Як правило, інформаційно-освітнє середовище такого навчання ґрунтується на широкому використанні інформаційно-комунікаційних технологій і «зануренні» школярів в атмосферу самостійного пошуку і творчості.

Навчально-виховний процес у школі ґрунтується на запровадженні компетентісно орієнтованих методик і технологій навчання та оцінювання результатів навчання, варіативності форм і методів навчання учнів, створенні інформаційно-освітнього середовища, зокрема з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, яке враховує вікові і пізнавальні особливості дітей та їхні здібності, інтереси й освітні потреби. З цією метою в структурі повної середньої освіти на кожному її рівні виокремлюються цикли, що зумовлені психофізіологічними чинниками навчальної діяльності учнів, характерними для даного етапу розвитку дитини.

У початковій школі це адаптаційно-ігровий (1–2 кл.) і базовий (3–4 кл.) цикли. Перший мотивує і готує дітей до успішного навчання в школі. На цьому етапі навчання особлива увага надається індивідуальній роботі з дітьми з метою вирівнювання їхніх стартових освітніх здобутків, сенсорному розвитку, формуванню загальнонавчальних умінь, виявлення індивідуальних особливостей, здібностей і схильностей учнів, їхніх пізнавальних інтересів. Характерні для дітей цього віку цілісність сприйняття навколишнього світу та пріоритетність гри серед усіх видів діяльності зумовлюють конструювання змісту і організацію навчання на інтегративній основі з переважанням ігрових методів.

У 3–4 класах продовжується набуття досвіду соціальної взаємодії, оволодіння розгорнутою навчальною діяльністю, уміннями працювати самостійно і в групі, виховання морально-етичних цінностей тощо.

Така циклічна організація освітнього процесу продовжується на наступних рівнях середньої освіти, в гімназії і ліцеї, створюючи дидактичні умови більш легкої адаптації школяра до кожного наступного етапу навчання. Це сприяє розвитку дитини відповідно до її здібностей, інтересів та освітніх потреб, забезпечує відповідність пізнавальних можливостей учнів досягненню оптимальних освітніх результатів. Ці аспекти організації освітнього процесу в школі докладно висвітлені в Концепції середньої загальноосвітньої школи України.

Для дітей з особливими освітніми потребами в системі загальної середньої освіти передбачається інклюзивне навчання, завдяки якому дитина отримує індивідуально орієнтовану педагогічну, психологічну і реабілітаційну допомогу. На кожному з рівнів освіти для учнів з особливими потребами запроваджується індивідуальна програма розвитку, в якій відображаються, крім освітніх, корекційно-реабілітаційні заходи і додаткові послуги психолого-педагогічного супроводу відповідно до можливостей та особливих потреб дитини.

Ніяка освітня реформа, якою б змістовною і досконалою вона не була, не дасть належного результату, якщо її ідеями не переймуться вчителі і директори шкіл, якщо вона не захопить їхні серця і душі.

Насамперед, на нашу думку, необхідно переглянути концептуальні засади підготовки педагогічних працівників до роботи в умовах нової української школи. Адже особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний підходи, покладені в основу реформування середньої освіти, потребують відповідної готовності і здатності вчителів до їх упровадження. Нова школа потребує нового вчителя, який здатний стати провідником змін.

Зараз Науково-методичною радою МОН України ведеться масштабна робота щодо розроблення стандартів вищої освіти, зокрема з педагогічних спеціальностей. Жваві дискусії, які точаться навколо освітніх стандартів у соціальних мережах, вказують на те, що не всі вчителі і викладачі педагогічних навчальних закладів розуміють нову методологію освітніх стандартів, тобто націленість на кінцеві результати, на здобуття професійних компетентностей, а не на перелік дисциплін, серед яких кожен з них хотів би бачити свій предмет, який він викладає впродовж багатьох років. Мій багаторічний досвід викладача педуніверситету і голови ДЕК указує на те, що випускники – майбутні вчителі добре засвоюють знання з тієї чи іншої

дисципліни, проте практично не володіють сучасними педагогічними технологіями, інколи навіть не знають про них. Вони не спроможні спроекувати свою діяльність в інших дидактичних системах, крім класно-урочної, не володіють тестовими технологіями ЗНО, не можуть розрізнити формувальне і підсумкове оцінювання і застосувати їх в конкретній ситуації. Складається таке враження, що підготовка вчителів і керівників шкіл не змінилася з часів минулого, а то й позаминулого століття.

У зв'язку з реформуванням середньої освіти варто говорити про нову роль учителя в умовах нової української школи. Автономія навчального закладу надає вчителю академічну свободу у виборі методів і технологій навчання, програм, підручників і навчальних посібників, побудови авторських освітніх програм. Учитель з транслятора і джерела знань має стати наставником і помічником учня у виборі ним власної освітньої траєкторії, допомогти йому виявити і розвинути свої таланти і здібності, визначитися у майбутньому життєвому шляху. Для цього він повинен не лише володіти сучасними педагогічними технологіями, умінням управляти індивідуалізованим освітнім процесом, але й бути обізнаним із різними психологічними теоріями індивідуальної і групової роботи з учнями, мати відповідні навички впливу на дитину.

Насамкінець зазначимо, що окреслені стратегічні пріоритети розвитку української школи не вичерпують усе розмаїття проблем реформування загальної середньої освіти. Тут позначені лише основні з них, які стосуються науково-методичного забезпечення оновлення української школи у контексті концептуальних положень, реалізованих у новому Законі України «Про освіту», концепціях МОН і НАПН України.

Ляшенко О. І. Пріоритети розвитку української школи в умовах реформування освіти / О. І. Ляшенко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім.І. Огієнка. Сер. Педагогічна. – Кам'янець-Подільський, 2016. – Вип. 22. – С. 39–42. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppk_ped_2016_22_13.

М. Прокопенко

«Треба допомогти дитині пізнати себе»

*Василь Кремень – про те, якою має бути шкільна освіта у XXI столітті**

Перехід на 12-річне навчання у школі, певно, є найбільш обговорюваною зміною за програмою реформи освіти, яка впроваджується в Україні. 2002 року, коли міністром освіти був Василь Кремень, у країні вже запроваджували 12-річку. Через вісім років, коли цю посаду обіймав Дмитро Табачник, таку систему скасували. «Це завдало великої шкоди, бо були видрукувані підручники для 12-річки і довелося фактично ножицями різати програму, за рік викладати програму двох років», – говорить Василь Кремень, академік Національної академії наук України, президент Національної академії педагогічних наук України, президент товариства «Знання» України.

Одним з основних завдань НАПН є опрацювання нової філософії освіти. Про це, а ще про виховання інноваційних людей та підготовку вчителів для нової школи ми мали розмову з Василем Кременем, який, до речі, 25 червня відзначає ювілей.

Три функції навчання

– Сучасна освіта має готувати людину до життя і соціальної активності у XXI столітті, а не у XX. Тому за всієї поваги до минулого, ми повинні зберегти краще, що є, та при цьому модернізувати освіту. З огляду на це я бачу кілька напрямків, які й становлять філософію сучасної освіти і на які ми мусимо зважати при зміні освітянської діяльності.

По-перше, людство приходить до інноваційного типу прогресу. Він характеризується швидкою зміною знань, ідей, технологій, взагалі – швидкою зміною умов життя й діяльності людини. Ми повинні готувати людину, конкурентну за таких умов. Потрібно готувати інноваційну людину, здатну сприймати зміни, творити їх і бути ефективною в реальному середовищі.

У нас нерідко практично єдиною функцією навчального процесу є те, щоб дитина максимально засвоїла певну суму знань. У кращому разі – щоб засвоїла їх творчо. Безумовно, ця функція залишиться і в майбутньому. Але в процесі навчання мають формуватися ще як мінімум дві функції. А саме – потрібно навчити дитину вчитися впродовж життя й використовувати отримані знання у практичній діяльності, в побуті. Поки у нас знаннями

* Василь Кремень в інтерв'ю газеті «День» розкрив перспективи шкільної освіти у XXI ст., зокрема порушив питання про: 12-річний термін навчання, функції навчання, перехід від авторитарної до толерантної педагогіки, цифровізацію освіти, глобалізацію та патріотизм тощо.

зазвичай оволодівають тільки для того, щоб продемонструвати їх на іспиті, під час ЗНО тощо.

Від авторитарної педагогіки – до толерантної

– Інша світова тенденція – невпинне розширення інформаційно-комунікативного простору, в якому перебуває людина. Колись була одна газета, одна радіоточка, а зараз скрізь є інтернет, мобільні телефони, телебачення. У цьому просторі людина має бути самодостатньою, інакше вона не зможе усвідомлено ставитися до різноманіття всієї цієї інформації й не зможе ефективно її використовувати.

Щоб підготувати людину до існування в сучасному інформаційному просторі, треба перейти від авторитарної педагогіки до толерантної. Важливо, щоб дитина росла як самодостатня особистість, а не така, яка вимагає патерналістських взаємин. Це потрібно не так для освіти, як для суспільства. Бо демократичне суспільство – не там, де демократичні президент та уряд, хоч і це потрібно, а там, де є критична маса людей, здатних жити і працювати в демократичному суспільстві й не здатних – в авторитарному. Цього можемо досягти, лише якщо в освітньому процесі будуть взаємні шанобливі відносини між тими, хто навчається, і тими, хто навчає.

«Комп'ютер може замінити класно-урочну систему»

– Третя тенденція сучасності – цифрове суспільство. Комп'ютер сьогодні в контексті освіти має щонайменше чотири функції. По-перше, це шлях до комп'ютерної грамотності, без якої дедалі важче бути конкурентним. Друге – у навчальному процесі комп'ютер є способом інтенсифікації та індивідуалізації пізнавальної діяльності людини. З часом комп'ютер взагалі може замінити класно-урочну систему навчання. Третє – комп'ютер, підключений до інтернету, дає змогу зв'язатися зі світом. По-четверте, комп'ютер відкрив новий тип навчальної діяльності – дистанційну освіту.

Глобалізація і патріотизм

– Важлива тенденція – глобалізація. Сьогодні розвиток будь-якої країни залежить, зокрема, від того, як її громадяни спілкуються зі світом. Людина повинна бути конкурентною у глобальному просторі. На моє переконання, ми маємо готувати глобалістську людину, але патріота України. Для цього потрібні серйозні зміни в освіті. По-перше, треба підготувати людину світоглядно, щоб вона адекватно оцінювала відносини своєї країни і свої особисто – зі світом. Щоб не було, як у нашого північного сусіда, де людей привчають до того, що всі навкруги – вороги і хочуть знищити Росію. Також людина повинна, крім української державної мови, володіти

англійською, мовою міжнародного спілкування – щоб забезпечити свої контакти зі світом.

Також наголошу на значенні патріотизму і національного єднання. Саме це – шлях до кращого життя в країні. Бо глобалізація веде до загострення конкуренції, яка набуває планетарного характеру, поширюється не тільки на політику, а й на економіку, інформаційний простір. І лише країна, населення якої найбільше усвідомить свої національні інтереси і буде згуртованим, зможе створити кращі умови для життя. А для нас сьогодні це взагалі спосіб збереження держави, адже сусідня країна веде гібридну війну проти України.

Важливо визначити місце в геополітиці нашої держави і громадян, сформулювати відповідну свідомість. Маю на увазі європейський вибір. У моєму баченні, це – прийняття цінностей, які впродовж століть формувалися в Європі, адаптація їх до української дійсності. Другий аспект – вступ до таких організацій, як НАТО і ЄС, членство в яких надало б Україні можливість реалізувати свої інтереси найефективніше.

Чесне багатство – це морально

– У сучасному світі змінюється зміст традиційних категорій. Ми повинні не чіплятися за традиції, адже це стриножує людину, заважає їй реалізуватися. Скажімо, бути багатим. Колись вважалось, що це погано. Справді, багатство більшості наших багатих засноване на несправедливості. Але багатство чесне, отримане завдяки власній праці, є виявом великого внеску людини в розвиток суспільства. Скажімо, Білл Гейтс – найбагатша людина світу. Уявіть, якби того, що він створив, не було. Де було б людство? Тому я вважаю, що авторитарну педагогіку в школі можна замінити на педагогіку мотивації дитини до того, щоб вона була успішною, заможною.

У центрі – людина

– Ми повинні утверджувати дитиноцентризм у школі, в університеті – студентоцентризм, у суспільстві загалом – людиноцентризм. Під дитиноцентризмом я розумію максимальне наближення навчання та виховання дитини до її конкретних здібностей. За великим рахунком, ми повинні допомогти дитині пізнати себе, свої таланти і здібності й розвивати їх. Тоді в дорослому віці людина фахово займатиметься улюбленою справою. І країна розвиватиметься максимально ефективно.

Як готувати вчителя нової школи

– Будь-які зміни не будуть дієвими без фахових вчителів. Необхідно суттєво підняти авторитет вчителя. Щоб у педуніверситети йшли кращі випускники, а не так, як сьогодні, коли туди часто поступають відсталі учні. При самому відборі треба враховувати не лише знаннєву складову, а й

дивитися на те, чи здатна людина бути вчителем, любити дітей... Для цього потрібні спеціальні тести. У нас в Академії вони розроблені, ми готові їх запропонувати.

Учителя потрібно готувати дещо інакше, ніж зараз, варто посилити психологічний аспект. Учитель має розрізняти сильні й слабкі сторони в особистості кожної дитини, реагувати на кожного учня, а не на клас у цілому. Також потрібно посилити інформаційну грамотність вчителів. Безумовно, дуже багато важить практична підготовка, якої в сьогоdnішнього випускника університету не досить. Потрібно мотивувати випускників вишів до стажування у кращих вчителів. Цей механізм нині не відпрацьований, учитель не зацікавлений у тому, щоб мати стажера.

Зараз Національна академія педагогічних наук бере участь у розробці концепції підготовки вчителя, якою займається Міністерство освіти і науки. Думаю, ми знайдемо шляхи досягнення цих та інших рішень.

«Сучасну шкільну освіту неможливо умістити в 11 років»

– Я абсолютно підтримую повернення до 12-річки у школі. Цей перехід розпочався, коли я був міністром, і майже десять років в Україні діяла така система. За суто волонтаристським рішенням цей перехід було ліквідовано.

В Європі, крім України, Росії та Білорусі, більше ніхто не навчається в середній школі так мало, 11 років. Сучасну шкільну освіту неможливо умістити в 11 років навчання, потрібно щонайменше 12 років. У деяких країнах діти вчать у школі по 14 років, а в деяких є обов'язковою освіта з п'яти років.

Філософія для юнацтва

– Коли я був міністром, за 12-річної системи навчання у низці профілів було передбачено викладання філософії. Більше того, я разом з доктором філософських наук Володимиром Ільїним підготував підручник, який вийшов у світ. Це посібник для профільної школи в межах 12-річки.

Я – за викладання філософії, особливо на деяких профілях. Але це не має бути повтор вишівської філософії. Це має бути філософія для юнацтва. Можливо, менш системно-наукова і більше системно-пізнавальна. До речі, відкрию невелику таємницю: зараз ми з ректором Київського національного університету імені Тараса Шевченка Леонідом Губерським і Володимиром Ільїним готуємо книжку з популярної філософії для юнацтва, яку можна буде використовувати в школах.

Про власні школи

– Я родом із невеликого села (Любитове Сумської області. – Ред.). Там була малокомплектна восьмирічна школа. Я доволі гарно вчився, закінчив

школу з похвальною грамотою. Потім три роки ходив вчитися за сім кілометрів і закінчив 11 класів. До речі, з того часу маю науку стосовно малокомплектних шкіл. Коли ми, десь 15 людей із мого села, пішли у старшу школу до сусіднього села, вчителька хімії викликала нас до дошки і всім, зокрема мені, поставила двійки. Бо раніше у нас хімію викладав учитель історії. Він не знав хімії, і ми її не знали. Нова вчителька була настільки серйозною та вимогливою, що під її керівництвом я став переможцем олімпіади з хімії в Конотопському районі та призером в області.

«Майбутнє України залежить від науки та освіти»

– На освіту в Україні йде 6–7% ВВП. У принципі, це світові норми. На практиці ця сума слабенька, кошти не завжди використовуються ефективно, але то вже інше питання. З наукою у нас ситуація взагалі погана. 2016 року її фінансували лише на 0,16% ВВП, тоді як розвинуті країни, як Ізраїль, надають на це 3% ВВП. Тому вони й розвинуті... Цього року ситуація дещо краща. Вперше за останні роки завдяки урядові Володимира Гройсмана ми не маємо скорочень. Бо перед цим працівників Національної академії наук скоротили на 37%. В інших академіях також була подібна ситуація.

Життя сьогодні таке, що розвиненість суспільства залежить від розвитку людини. А розвиток людини визначається наукою, яка продукує знання, й освітою, яка олюднює знання і робить їх діяльними. Тому майбутнє України – якщо ми хочемо його мати – залежить від науки та освіти. І я радий, що газета «День» цій тематиці постійно приділяє увагу.

Прокопенко М. «Треба допомогти дитині пізнати себе» : Василь Кремень – про те, якою має бути шкільна освіта у XXI столітті / Марія Прокопенко // День. – 2017. – 22 черв. (№ 107–108). – Режим доступу: <https://day.kyiv.ua/uk/article/cuspilstvo/treba-dopomogty-dytyni-piznaty-sebe>.

В. Г. Кремень

Вступ [до збірника наукових праць «Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики»]*

Останнім часом проблема здійснення змін в освіті знаходиться в полі зору педагогів, освітянських колективів і широкої громадської думки.

* Вступ до збірника наукових праць «Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики», підготовленого до 25-річчя Національної академії педагогічних наук України.

Автор розмірковує над Новою українською школою як перспективним проектом реформування шкільної освіти, що відповідає умовам сучасної України й потребам українських дітей; визначив зовнішні та внутрішні причини змін в освіті, відзначив роль НАПН України в науково-методичному супроводі освітніх реформ.

Зокрема, перспективним проєктом реформування, що відповідає умовам сучасної України і потребам українських дітей, є Нова українська школа. Для успішного здійснення освітніх трансформацій, окрім усього іншого, необхідно чітко розуміти об'єктивні цивілізаційні зміни, поступ суспільного розвитку, нові вимоги до людини. Зміни в освіті мають максимально сприяти підготовці людини до життя і діяльності в ХХІ столітті. Якими ж тенденціями в розвитку цивілізації передусім обумовлено зміни в освіті?

Перше. Людство вступило в новий тип цивілізації – інноваційний. Його характерними рисами є постійна змінюваність та динамізм. Змінюються знання, технології, інформація, обставини життя тощо, і відбувається це значно швидше, ніж зміна поколінь. Отримані знання й компетентності дуже швидко застарівають, і з'являється потреба у нових.

Постає завдання – по-новому визначити мету навчання і функції навчального процесу. Нині, як ніколи раніше, освіта, окрім творчо-критичного засвоєння базових знань, має реалізовувати ще дві мети: виробляти у дитини уміння, навички й розуміння необхідності навчатися впродовж життя задля власної конкурентоспроможності, а також навчати дітей того, що є методологією і складатиме основу їхнього життя й діяльності. Забезпечити індивідуальну і самостійну роботу учня, студента (згадаймо вимоги Болонського процесу), перебудувати зміст і методики навчання (наприклад, вчити не знанням про іноземну мову, а вчити мовленню на основі мовних знань; це ж стосується і опанування інших навчальних предметів) – тобто застосувати компетентнісний підхід у навчальній діяльності. І тоді матимемо знаннєву людину, для якої знання – фундамент життя. Суспільство таких людей і буде дійсно знаннєвим суспільством.

Друге. Сучасна цивілізація суттєво розширила комунікативне середовище, в якому живе й діє людина. Аби у цих умовах залишитись самій собою і бути ефективною в діяльності, людина має бути самодостатньою, здатною усвідомлено діяти в «густих хащах» комунікацій. В освіті треба змінити самий спосіб включення особистості у навчальний процес. Суб'єктно-суб'єктні відносини між тим, хто навчає, і тим, хто навчається, мають замінити суб'єктно-об'єктні, що часто мають місце у нашій освіті. Обидва учасники навчального процесу мають бути активними, рівноправними у взаємодії і взаємно пошановані. Педагогіка толерантності й співробітництва має панувати як у школі, так і в університеті.

Зазначене потрібно не стільки освіті, скільки суспільству: стабільна демократія може бути лише там, де є критична маса людей – носіїв

демократичних цінностей, які воліють жити в суспільстві, побудованому на принципах демократії.

Трете. Розвиток людства набув глобального характеру, що робить конкурентоспроможною лише ту людину, яка здатна жити й діяти у необмеженому просторі, тобто глобалістську людину. В її вихованні багато складових – від відповідної світоглядної підготовки, що адекватно відображає світ і місце в ньому України, до надання можливості працювати, спілкуватися і взаємодіяти у глобальному просторі, тобто підготовки мовної. На наш погляд, в освіті України, а потім і в цілому в країні, треба здійснити своєрідний мовний прорив: випускник школи повинен вільно володіти державною українською, рідною мовою (якщо вона не співпадає із державною) і англійською мовою як світовою. Вивчення англійської мови має стати обов'язковим для усіх школярів.

Четверте. Нинішні часи вимагають по-новому осмислити систему цінностей. Зокрема, треба орієнтувати дітей на бажання бути успішними в житті. Це має стати важливим стимулом до якісного навчання замість мотивації методами авторитарної педагогіки, до того ж цей стимул орієнтує людину на максимальну самореалізацію.

Є цінності і традиції в суспільстві, що віджили свій час, гальмують суспільний та індивідуальний розвиток – їх треба залишити в минулому. Є – непідвладні часу, незважаючи на серйозні зміни в сучасній цивілізації. Серед таких цінностей – почуття патріотизму, національної єдності. Здається, глобалізація має послабити значимість національного. Утім глобалізація – не лише зближення народів і держав, уподібнення економік. Це також загострення конкуренції між державами у різних сферах, набуття нею планетарного масштабу. У таких умовах лише згуртовані нації, держави зможуть максимально усвідомити свій національний інтерес і відстояти, захистити його у процесі співпраці/конкуренції з іншими державами. Особливо це важливо для України як держави, яка стала незалежною нещодавно і змушена відстоювати своє місце в уже поділеному на зони впливу світі. Патріотизм, національне єднання є самоцінними самі по собі. Але це ще й шлях до успішного розвитку України і заможного життя її громадян. Освіта як жодна інша сфера покликана і має усі можливості для гуртування нації.

П'яте. У якості провідної ідеї сучасної освіти має постати дитиноцентризм, що передбачає максимальне наближення навчання, виховання кожної дитини до її індивідуальних особливостей і обдарувань. Цю ідею необхідно провести червоною ниткою в усьому реформуванні освіти. Саме такий підхід дасть змогу дитині пізнати себе, розвинути себе на

основі власних здібностей і у дорослому віці максимально самореалізуватися. Останнє є неодмінною умовою особистого щастя й динамічного та несуперечливого суспільного прогресу.

Шосте. Сучасний світ не тільки поставив нові завдання перед освітою, а й створив для неї нові можливості. Передусім це сучасні інформаційні технології, які забезпечують як мінімум три функції: комп'ютерна грамотність; індивідуалізація та інтенсифікація освітнього процесу; новий тип навчальної діяльності – дистанційна освіта. В перспективі це, певно, революційна можливість заміни традиційної класно-урочної системи навчання. Треба прискорити входження української освіти у сучасне середовище відкритої освіти.

І останнє. Безумовно, крім причин об'єктивного характеру, обумовлених загальноцивілізаційними процесами, є й інші обставини, що спонукають необхідність змін в освіті. Серед них – внутрішні процеси в Україні як країні з перехідним характером економіки, політики, соціальної і духовної сфери; непослідовність та суперечливість змін в освітній сфері за часів незалежної України; недостатня підтримка освіти й освітян з боку держави і суспільства, що не давало змоги вчасно і в належному обсязі проводити назрілі перетворення, залучати до роботи у навчальних закладах кращих педагогів-професіоналів.

Наполеглива праця учених Національної академії педагогічних наук України зі супроводу освітніх реформ, інноваційний доробок науковців у галузях освіти, педагогіки і психології слугує поступу освітньої галузі. Створена майже зі здобуттям незалежності України, Академія увібрала найкращі педагогічні традиції української педагогіки і психології і продовжує їх розвиток відповідно до вимог часу.

Кремень В. Г. Вступ / В. Г. Кремень // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України) : [зб. наук. пр.] / НАПН України ; [редкол.: Кремень В. Г. (голова), Луговий В. І. (заст. голови редкол.), Топузов О. М. (заст. голови редкол.) [та ін.]. – Київ : Сам, 2017. – С. 6–7.

Біографічна інформація

Алексюк Анатолій Миколайович (1932–2014) – учений у галузі педагогіки вищої школи, доктор педагогічних наук, професор, академік-засновник Академії наук вищої школи України.

Арнаутов Василь Олексійович (1881–1938) – освітянин, історик освіти, працівник освітніх установ, організатор соціального виховання в Україні, керівник закладів соціального виховання, практичний діяч з організації захисту дитинства, один з ініціаторів розвитку шкільної кооперації.

Березівська Лариса Дмитрівна (1965) – вчена, історикиня, педагогиня, бібліотекознавиця, докторка педагогічних наук, професорка, членкиня-кореспондентка НАПН України, фахівчиня з історії педагогіки, освіти, інформаційної діяльності.

Бібік Надія Михайлівна (1948) – вчена, педагогиня, докторка педагогічних наук, професорка, дійсна членкиня НАПН України, фахівчиня у галузі педагогіки початкової школи.

Вашуленко Микола Самійлович (1941) – учений, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, фахівець у галузі педагогіки початкової школи.

Ващенко Григорій Григорович (1878–1967) – учений, педагог, психолог, письменник.

Вишневський Омелян Іванович (1931–2019) – філолог, педагог, викладач, громадський діяч, професор, академік Академії наук вищої освіти України.

Гарбуз Терентій Павлович (1891–1939) – педагог, професор Харківського інституту народної освіти, науковий співробітник Науково-дослідного інституту педагогіки у 20-х роках ХХ ст., автор праць із дидактики, методики мови.

Гончаренко Семен Устимович (1928–2013) – учений, педагог, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, методолог педагогічної науки України.

Грищенко Микита Минович (1900–1987) – педагог, учений, організатор освіти у радянській Україні, директор Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР.

Грінченко Борис Дмитрович (1863–1910) – письменник, педагог, лексикограф, літературознавець, етнограф, історик, публіцист, громадсько-культурний діяч.

Грінченко Марія Миколаївна (1863–1928) – педагогиня, письменниця, громадська діячка, дружина Б. Д. Грінченка.

Єфремов Сергій Олександрович (1876–1939) – громадський і політичний діяч, літературний критик, історик літератури.

Залужний Олександр Самійлович (1886–1938) – педолог, психолог, рефлексолог, педагог.

Іваниця Григорій Микитович (1892–1938) – педагог, автор підручників з української мови та читанок для трудової школи, шкіль для дорослих, посібників із методики навчання української мови та перекладознавства.

Ігнатенко Петро Романович (1937–1998) – вчений секретар відділення теорії та історії педагогіки АПН України, кандидат педагогічних наук, заслужений журналіст України, фахівець із проблем народознавства.

Каюков Василь Іванович (1945–2001) – учитель української мови та літератури Кіровоградської середньої школи № 13, відповідальний секретар обласного Товариства української мови імені Т. Г. Шевченка, кандидат педагогічних наук, учитель вищої категорії, заслужений учитель України, філолог, громадський діяч.

Кирпа Галина Миколаївна (1950) – поетеса, прозаїкня, перекладачка, літературна редакторка, членкиня Національної спілки письменників України (1986).

Кремень Василь Григорович (1947) – учений, доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України, державний, політичний та громадський діяч, міністр освіти України (2000–2005), президент Національної академії педагогічних наук України (з 1997 р.).

Ляшенко Олександр Іванович (1950) – учений, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, фахівець із дидактики та методики навчання фізики.

Мальований Юрій Іванович (1939) – учений, педагог, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, член-кореспондент НАПН України, фахівець у галузі дидактики та методики навчання математики в середній школі.

Музиченко Олександр Федорович (1875–1940) – учений, педагог та етнограф, громадський діяч, перший директор Педагогічного музею.

Науменко Володимир Павлович (1852–1919) – педагог, філолог, історик, етнограф, публіцист, один із організаторів національної системи освіти, державний і громадсько-політичний діяч.

Огієнко Іван Іванович (1882–1972) – мовознавець, історик, педагог, теолог, громадський діяч, міністр народної освіти й мистецтв (1919).

Огнев'юк Віктор Олександрович (1959–2022) – учений, доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України, ректор Київського університету імені Бориса Грінченка.

Погрібний Анатолій Григорович (1942–2007) – літературознавець, письменник, критик і публіцист, політичний, культурний та громадський діяч, академік Академії наук вищої школи України, доктор філологічних наук, професор, перший заступник міністра освіти України, заступник голови Комісії України у справах ЮНЕСКО (1992–1994), засновник і голова Всеукраїнського педагогічного товариства ім. Григорія Ващенка.

Помагайба Василь Іванович (1892–1972) – педагог, кандидат педагогічних наук, професор, науковий співробітник Українського науково-дослідного інституту педагогіки.

Прокопович В'ячеслав Костянтинович (1881–1942) – політичний і громадський діяч, педагог, публіцист, історик.

Родніков Віктор Петрович (1879–1943) – педагог, богослов, історик, книгознавець, приват-доцент Київської духовної академії.

Розенберг Марко Йосипович (1903–1984) – учений, педагог, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, фахівець у галузі методики навчання фізики.

Руденко Юрій Дмитрович (1940) – доктор педагогічних наук, професор, професор Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Русова Софія Федорівна (1856–1940) – педагогиня, громадсько-освітня діячка, письменниця, фахівчиня у галузі дошкільного виховання та початкової освіти, одна з організаторів жіночого руху.

Ряппо Ян Петрович (1880–1958) – педагог, політичний діяч, заступник народного комісара освіти УСРР, головний редактор педагогічного журналу «Шлях освіти».

Савченко Олександра Яківна (1942–2020) – вчена, педагогиня, громадська діячка, докторка педагогічних наук, професорка, дійсна членкиня НАПН України, фахівчиня у галузі педагогіки та дидактики початкової школи.

Сікорський Петро Іванович (1949) – учений і громадський діяч, учитель математики, працівник закладів освіти, доктор педагогічних наук, професор, почесний академік НАПН України, фахівець у галузі педагогіки та дидактики.

Скульський Роман Павлович (1935–2004) – учений, кандидат педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Науково-методичного центру «Українська етнопедагогіка і народознавство» НАПН України і Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника; професор кафедри педагогіки названого університету.

Соколянський Іван Опанасович (1889–1960) – учений, педагог у галузі дефектології, один із засновників Українського науково-дослідного інституту педагогіки, автор оригінальної методики навчання сліпоглухонімих.

Стельмахович Мирослав Гнатович (1934–1998) – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АНП України, професор Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Стрілько Валентина Василівна (1951) – директорка Гнідинської неповної середньої школи Бориспільського району Київської області, кандидатка педагогічних наук, членкиня Національної спілки краєзнавців України, президент Міжнародного освітнього фонду імені Ярослава Мудрого.

Сухомлинський Василь Олександрович (1918–1970) – педагог, учений, дитячий письменник, директор Пависької середньої школи.

Сявавко Євгенія Іванівна (1938) – педагогиня, освітня діячка, учена, кандидатка педагогічних наук, доцентка Львівського державного університету імені Івана Франка, нині – старший науковий співробітник Інституту народознавства НАН України.

Фоменко Михайло Володимирович (1934–2014) – педагог, державний та політичний діяч, міністр освіти УРСР, дійсний член АПН України.

Холодний Петро Іванович (1876–1930) – учений-хімік, педагог, державний і громадський діяч, міністр народної освіти Української Народної Республіки.

Хоменко Григорій Семенович (1903–1969) – політичний діяч, педагог, народний комісар освіти УРСР, завідувач Рівненського відділу народної освіти.

Чавдаров Сава Христофорович (1892–1962) – учений, педагог, професор, фахівець у галузі педагогіки, дидактики, директор Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР.

Чепіга (Зеленкевич) Яків Феофанович (1875–1938) – педагог, психолог, громадський діяч, методист.

Чередниченко Дмитро Семенович (1935–2021) – письменник, поет, літературний редактор, педагог, мистецтвознавець.

Черкасенко Спиридон Феодосійович (1876–1940) – письменник, драматург, педагог.

Biographical Information

Aleksiuk Anatolii Mykolaiovych (1932–2014) – scientist in the field of higher education pedagogy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician-founder of the Academy of Sciences of Higher Education of Ukraine.

Arnautov Vasyl Oleksiiovych (1881–1938) – educator, historian of education, employee of educational institutions, organizer of social education in Ukraine, head of social education institutions, practical worker in the organization of childhood protection, one of the initiators of the development of school cooperation.

Berezivska Larysa Dmytrivna (1965) is a scientist, historian, pedagogue, librarian, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Correspondent Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, specialist in the History of Pedagogy, Education, and Information Activities.

Bibik Nadiia Mykhailivna (1948) is a scientist, pedagogue, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, specialist in the field of elementary school pedagogy.

Chavdarov Sava Khrystoforovych (1892–1962) – scientist, pedagogue, Professor, specialist in the field of pedagogy, didactics, Director of the Research Institute of Pedagogy of the Ukrainian SSR.

Chepiha (Zelenkevych) Yakiv Feofanovych (1875–1938) – pedagogue, psychologist, public activist, methodist.

Cherednychenko Dmytro Semenovych (1935–2021) – writer, poet, literary editor, pedagogue, art critic.

Cherkasenko Spyrydon Feodosiiovych (1876–1940) – writer, playwright, pedagogue.

Fomenko Mykhailo Volodymyrovych (1934–2014) – pedagogue, statesman and political activist, Minister of Education of the Ukrainian SSR, Full Member of the APS of Ukraine.

Harbuz Terentii Pavlovych (1891–1939) – teacher, Professor at the Kharkiv Institute of People's Education, researcher at the Scientific Research Institute of Pedagogy in the 20s of the 20th century, author of works on didactics and language methods.

Honcharenko Semen Ustymovych (1928–2013) – scientist, teacher, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the National Academy of

Educational Sciences of Ukraine, methodologist of pedagogical science of Ukraine.

Hrinchenko Borys Dmytrovych (1863–1910) – writer, teacher, lexicographer, literary critic, ethnographer, historian, publicist, social and cultural activist.

Hrinchenko Mariia Mykolaivna (1863–1928) – teacher, writer, public activist, wife of B. D. Hrinchenko.

Hryshchenko Mykyta Mynovych (1900–1987) – teacher, scientist, organizer of education in Soviet Ukraine, Director of the Research Institute of Pedagogy of the Ukrainian SSR.

Ihnatenko Petro Romanovych (1937–1998) – scientific secretary of the Department of Theory and History of Pedagogy of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Candidate of Pedagogical Sciences, Honored Journalist of Ukraine, specialist in issues of ethnology.

Ivanytsia Hryhorii Mykytovych (1892–1938) – teacher, author of textbooks on the Ukrainian language and reading books for labor schools, schools for adults, manuals on the methodology of teaching the Ukrainian language and translation studies.

Kaiukov Vasyl Ivanovych (1945–2001) – teacher of Ukrainian language and literature at Kirovohrad Secondary School No. 13, Responsible Secretary of the T. H. Shevchenko Regional Society of the Ukrainian Language, Candidate of Pedagogical Sciences, teacher of the highest category, honored teacher of Ukraine, philologist, public activist.

Kholodnyi Petro Ivanovych (1876–1930) – scientist-chemist, pedagogue state and public activist, Minister of Education of the Ukrainian People's Republic.

Khomenko Hryhorii Semenovych (1903–1969) – political activist, pedagogue, People's Commissar of Education of the Ukrainian SSR, Head of the Rivne Department of Public Education.

Kremen Vasyl Hryhorovych (1947) is a scientist, Doctor of Philosophy, Professor, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, state, political and public activist, Minister of Education of Ukraine (2000–2005), President of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (since 1997).

Kyrpa Halyna Mykolaivna (1950) is a poet, novelist, translator, literary editor, member of the National Union of Writers of Ukraine (1986).

Liashenko Oleksandr Ivanovych(1950) is a scientist, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, specialist in didactics and methods of teaching physics.

Malovanyi Yurii Ivanovych (1939) is a scientist, pedagogue, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, specialist in the field of didactics and methods of teaching mathematics in secondary schools.

Muzychenko Oleksandr Fedorovych (1875–1940) – scientist, pedagogue and ethnographer, public activist, the first director of the Pedagogical Museum.

Naumenko Volodymyr Pavlovych (1852–1919) – pedagogue, philologist, historian, ethnographer, publicist, one of the organizers of the national education system, public and political activist.

Ohienko Ivan Ivanovych (1882–1972) – linguist, historian, pedagogue, theologian, public activist, Minister of Public Education and Arts (1919).

Ohneviuk Viktor Oleksandrovyh (1959–2022) – scientist, Doctor of Philosophy, Professor, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Rector of Kyiv Borys Hrinchenko University.

Pohribnyi Anatolii Hryhorovych (1942–2007) – literary critic, writer, critic and publicist, political, cultural and public activist, Academician of the Academy of Sciences of the Higher School of Ukraine, Doctor of Philological Sciences, Professor, First Deputy Minister of Education of Ukraine, Deputy Chairman of the Commission of Ukraine for UNESCO (1992–1994), founder and chairman of the All-Ukrainian Pedagogical Society named after Hryhorii Vashchenko.

Pomahaiba Vasyl Ivanovych (1892–1972) – teacher, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Researcher at the Ukrainian Research Institute of Pedagogy.

Prokopovych Viacheslav Kostiantynovych (1881–1942) – political and public activist, pedagogue, publicist, historian.

Riappo Yan Petrovych (1880–1958) – pedagogue, political activist, Deputy People's Commissar of Education of the USSR, editor-in-chief of the pedagogical magazine "Shlyakh osvity" ["The Path of Education"].

Rodnikov Viktor Petrovych (1879–1943) – pedagogue, theologian, historian, bibliophile, privatdozent of the Kyiv Theological Academy.

Rozenberh Marko Yosypovych (1903–1984) – scientist, pedagogue, Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, specialist in the field of teaching methods of physics.

Rudenko Yurii Dmytrovych (1940) is a Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University.

Rusova Sofiia Fedorivna (1856–1940) – pedagogue, social and educational activist, writer, specialist in the field of preschool education and primary education, one of the organizers of the women's movement.

Savchenko Oleksandra Yakivna (1942–2020) – scientist, pedagogue, public activist, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, specialist in the field of pedagogy and didactics of primary school.

Siavavko Yevheniia Ivanivna (1938) – pedagogue, educational activist, scientist, Candidate of Pedagogic Sciences, Assistant Professor at the Ivan Franko Lviv State University, currently a Senior Researcher at the Institute of Ethnology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Sikorskyi Petro Ivanovych (1949) is a scientist and public activist, a mathematics teacher, an employee of educational institutions, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honorary Academician of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, a specialist in the field of pedagogy and didactics.

Skulskyi Roman Pavlovych (1935–2004) – scientist, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Director of the Scientific and Methodological Center "Ukrainian Ethnopedagogy and Folklore" of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine and Vasyl Stefanyk Precarpathian National University; Professor of the Department of Pedagogy of the named university.

Sokolianskyi Ivan Opanasovych (1889–1960) – scientist, a pedagogue in the field of defectology, one of the founders of the Ukrainian Research Institute of Pedagogy, the author of the original method of teaching the deaf-blind.

Stelmakhovych Myroslav Hnatovych (1934–1998) – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the APS of Ukraine, Professor of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University.

Strilko Valentyna Vasylivna (1951) is the Director of the Hnidyna Secondary School of the Boryspil district of the Kyiv region, a Candidate of Pedagogical Sciences, a member of the National Union of Local History

of Ukraine, the President of the Yaroslav Mudryi International Educational Foundation.

Sukhomlynskyi Vasyl Oleksandrovyh (1918–1970) – pedagogue, scientist, children's writer, Director of the Pavlyska secondary school.

Vashchenko Hryhorii Hryhorovych (1878–1967) – scientist, teacher, psychologist and writer.

Vashulenko Mykola Samiilovych (1941) is a scientist, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, specialist in the field of elementary school pedagogy.

Vyshnevskyi Omelian Ivanovych (1931–2019) – philologist, pedagogue, lecturer, public activist, Professor, Academician of the Academy of Sciences of Higher Education of Ukraine.

Yefremov Serhii Oleksandrovyh (1876–1939) – public and political figure, literary critic, and literary historian.

Zaluzhnyi Oleksandr Samiilovych (1886–1938) – pedologist, psychologist, reflexologist, teacher.

Іменний покажчик

А

Азенський Павло 105
Алексюк А. М. 333, 454, 457, 574
Альстед 144
Андрущенко В. 12
Армстронг Г. 118, 121, 175
Арнаутов В. 191, 244, 275, 309,
320, 574
Архімед 146
Арцишевський Р. 521, 522
Астряб О. 275

Б

Базилевич О. 268
Байбара Т. 521, 523
Балталон Ц. 276
Балталон Ч. 271
Барт 252, 261
Белов 254
Бендриков-Ганжі 148
Березівська Л. Д. 12, 13, 16, 22,
122, 192, 334, 482, 530, 532–536,
574
Белінський В. Г. 403
Бібік Н. М. 481, 520–523, 526, 574
Білецький Л. 269
Білецький О. 278
Білоусенко О. 268, 269
Біляєв О. 521
Біне 250, 251
Біне А. 191
Біне Сімон 260, 261
Блонський 241
Бобертаг 261
Богун І. 460
Боденштедт 30
Борисова О. І. 400, 401
Брайс 167

Бреаль М. 22, 28
Брінель 388
Бугай А. С. 395, 397, 408
Бугайов О. 521
Буйний К. 280
Булаховський Л. 278
Булганін М. О. 381
Бунаков 101
Бургвардт Генріх 26, 27
Бурда М. 521, 522
Буринська Н. 521–523
Б'юмон 128

В

Валуєв 283
Василенко М. П. 184
Васильківський М. 280
Вашуленко М. С. 502, 507, 521,
523, 574
Ващенко Г. Г. 333, 343, 352, 574
Величко Л. 521, 522
Венера 186
Вессель 30, 98
Виготський Л. С. 434
Винник Т. 276
Вишневецький О. І. 333, 439, 450,
574
Власенко 148
Вовчок Марко 32
Волошина Н. 521
Воронець А. 280

Г

Гавриленко Т. Л. 13
Гарбуз Т. 191, 240, 248, 574
Гатцук 24
Гаудіг 22, 113, 119, 176
Гегель 488
Гегнер 26

Гейтс Білл 568
Генріх IV 28
Гербарт 128
Гете 118, 175
Гільденбрант 27
Голл С. 121
Головківський В. 280
Гольдін Ф. Л. 393
Гончар О. 466
Гончаренко С. У. 333, 450, 454,
481, 485, 490, 521, 522, 574
Горбачов М. С. 421
Горецький П. 281
Готалов-Готліб А. 332
Григорович С. 275
Гринько 291–293, 533
Грищенко М. М. 333, 369, 383,
393, 410, 574
Грінченко Б. Д. 22, 24, 38, 100,
102, 267–269, 281, 575, 576
Грінченко М. 195, 199, 268, 269,
575
Гройсман Володимир 570
Грунський М. 278, 281
Грунський Н. 270
Грушевський М. 39
Грушевський О. 41
Губерський Леонід 569
Гузик М. 505
Гумбольдт В. 22, 30

Д
Декролі 22, 56, 57
Джеймс 113, 170
Дістервег 22, 26
Довженко О. 460
Дога В. 275, 278
Дорошенко Петро 125
Дорошенко Ю. 521
Дорошкевич О. 269, 270, 277

Драгоманов М. 125, 576
Дубровський В. 268, 281
Дурдуківський В. Ф. 198
Дьюї Дж. 121

Е

Елькін Д. Г. 404, 405

Є

Єфименко Олександра 101
Єфремов С. О. 22, 36, 42, 268, 269,
281, 575

Ж

Жалдак М. 521
Жасмен 28
Журбіцька І. К. 356

З

Залізник М. 460
Залкінд 255
Залозний П. 268, 269
Залужний О. 191, 245, 248, 266,
575
Захаренко О. 333
Зейдель Ф. 191
Золотов 24
Зязюн І. 333

І

Іваницький 281
Іваниця Г. М. 121, 152, 161, 191,
266, 275, 276, 282, 575
Іванівський А. 332
Іванов 241
Іванов С. А. 107
Ігнатенко П. 461, 474, 575
Ігнат'єв П. М. 107, 531
Ізюмов 281
Ільїн В. 569
Ільченко В. 521, 523

Й

Йогансен 281

К

Каїров І. 369

Кайданов 57

Камінський В. 146, 147, 152

Каптерев П. Ф. 380

Кармалюк У. 460

Карпенко-Карий І. 460

Катерина II 125

Катранов 148

Каюков В. І. 457, 461, 575

Квітка 32

Келлер Олена 256

Кершенштейнер 22, 121, 191

Кириченко 244

Кирпа Г. М. 454, 575

Ковалівський П. 269

Коваль Н. 523

Козленко Г. В. 147

Колток Л. 12

Коменський Я. А. 22, 97, 121, 143–145, 190, 515

Кониський 24, 267

Корнієнко Семен 148

Коробка 148

Кортис 259, 260

Корф 29, 98

Костомаров 24

Костюк Г. С. 403, 404

Котляревський 32

Красіков 242, 247

Кремень В. Г. 481, 497, 502, 508, 513, 526, 527, 530, 536, 551, 556, 566, 570, 573, 575

Кривонос М. 460

Кримський А. Ю. 268

Кропивницький М. 460

Крупська Н. К. 241

Кузнєцов Ю. 522

Куліш 24, 32, 267

Курило О. 269, 270, 278

Кучма Леонід 508, 527

Л

Лангерман 239

Левитський О. 271

Левовицький Тадеуш 536, 551

Левченко В. 271

Легков Є. І. 394

Лезан А. 164, 166–168, 176

Лесгафт 187

Лісовий 244

Літц Г. 22

Лобода 41

Локшина О. 522

Лубенець Т. 267–269, 276

Лукич 31

Луначарський 241, 326

Людвик Святий 28

Ляшенко О. І. 481, 521, 523, 556, 565, 575

М

Мадзігон В. 521

Мазепа 125

Малеча Н. 280

Мальований Ю. І. 450, 454, 481, 485, 490, 521, 575

Мамай 460

Мандрика 263

Мартинюк М. 521

Матушевський Ф. І. 107

Мацько Л. 521

Машкін А. 279

Мейман 254

Милославська 328

Миртов 245

Міль Джон Стюарт 178

- Міляшкевич С. Ю. 148
Містраль 28
Міхно О. П. 13
Міцкевич А. 459
Монтессорі 80, 121, 128
Мороз 24
Морозенко С. 560
Музиченко О. Ф. 22, 109, 120, 121,
155, 157, 161, 178, 179, 183, 184,
186, 576
Мухіна 259
- Н**
Наконечний 281
Наторп П. 191
Нестор 460
Нечаєв 57, 250
Нечай Д. 460
Никон 95, 98, 106
Ніжинський М. П. 407, 408
Ніковський А. 281
Ніщинський П. 460
Норець Т. 267
- О**
Овчарук О. 522
Огієнко І. 269, 333, 337, 342, 565,
576
Огнев'юк В. О. 481, 536, 537, 551,
576
Огородня Є. М. 147
Олексенко І. Л. 393, 397, 398
Опатович 24
Орлик 125
Оствальд 121, 165
Отто 55
Очинський І. 280
- П**
Павлов І. П. 380
Панів А. 276, 277
Панов А. 273
Панченко М. 277
Парадиський 278
Паульсен 22, 169
Песталоцці Й. Г. 22
Перетц 41
Пирогів М. М. 147
Пирогов 40, 109–111, 148
Пироженко Л. 12
Пінкертон 119, 176
Платон 146
Плевако М. 276, 277
Погрібний А. Г. 334, 454, 457, 576
Покровський 241
Полуботок Павло 125
Помагайба В. 320, 324, 576
Пометун О. 521, 522
Постнікова Є. М. 356
Потебня О. О. 30, 32, 34, 103, 132
Пристюк 24
Приходько А. 282, 288
Прокопенко М. 566, 570
Прокопович В. К. 97, 102, 576
Прокопович К. В. 183
- Р**
Радонезький 101
Радул О. 12
Редді С. 22, 56
Редько В. 521
Рейн 121, 128, 135
Ріхтер А. 27, 28
Родніков В. 143, 146, 576
Розенберг М. Й. 384, 392, 576
Россолимо 250
Руденко Ю. 461, 474, 576
Руманіль 28
Русов О. О. 106
Русова С. Ф. 22, 54, 59, 107, 121,
126, 130, 186, 190, 267, 269, 576

Руссо Ж.-Ж. 22, 121, 162, 163, 165
Русько О. М. 395, 397, 408
Рюле Отто 183
Ряппо Я. П. 191, 288, 305, 331, 576

С

Сабалдир Г. 278, 281
Савченко О. Я. 334, 430, 439, 481,
490, 496, 521–523, 577
Сагайдачний П. 460
Садовська-Барілотті М. 460
Садовський М. 460
Саксаганський П. 460
Самарін Ю. Ф. 33
Сидоренко В. 521
Силадій І. 12
Синявський А. С. 147, 152
Синявський О. 278, 281
Сиротенко С. Т. 147
Сисоєва Світлана 536, 551
Сікорський П. І. 513, 519, 577
Сірко І. 460
Сковорода Г. С. 346, 465, 515, 528,
530
Скоропадський П. 532, 533
Скрипник М. 191, 305, 309
Скрипченко Н. 334
Скульський Р. П. 334, 475, 480,
577
Скуратівський Л. 521
Смирнов В. З. 406
Снежкова Г. П. 356
Соколов 241
Соколовський О. 275
Соколянський І. О. 121, 130, 133,
242, 577
Соловйов В. 34
Спірман 252, 254
Спірмен Ч. 191
Сталін 413

Стельмахович М. 461, 474, 577
Стешенко І. М. 183
Стешенко О. 269
Столпянський 186
Стрілько В. В. 454, 457, 461, 577
Струве П. Б. 104
Сулима 275
Сулима М. 278
Сумцев 41
Сумцов М. 270
Сухомлинська О. 12, 13, 120
Сухомлинський В. О. 13, 333, 357,
358, 410, 420, 458, 460, 464, 465,
469, 472, 528, 530, 577
Сявавко Є. 461, 577

Т

Тальві 31
Тарасевич 255
Тевс 164
Терман 250, 252–254, 256, 261
Термен Л. 191
Тимченко Є. 268–270
Титаренко С. 269
Тичина П. 120, 199, 273
Ткаченко Б. 281
Ткаченко І. 333
Торндайк 191, 250, 253, 254, 257,
258, 260
Трохименко М. 280
Трубачева С. 522
Тулов 40

У

Українка Леся 460
Уманець 281
Ушинський К. Д. 24, 98, 103, 109,
197, 347, 380, 464, 465

Ф

Фарія 229, 235, 239

- Федорчук В. 12
Федорчук Е. 12
Федяєва В. 12
Фоменко М. В. 420, 430, 577
Фор Себастьян 56
Фортунатов 57
Фріман Ф. 191, 250, 251
- Х**
Хвиль М. М. 393
Хвильовий М. 273
Хмельницький Б. 460
Ходосов К. О. 393
Хол Стенлі 189
Холодний П. І. 121, 134, 137, 183, 184, 578
Хоменко Г. С. 353, 357, 578
Хропко П. 521
Хрущов М. С. 410, 413
Хуторний Т. 268
- Ц**
Цепнер 144
Цеткін Клара 163, 183
Цицерон 145
- Ч**
Чавдаров С. Х. 333, 369, 383, 393, 410, 578
Чепіга Я. Ф. 22, 34, 36, 42, 45, 46, 54, 59, 68, 81, 94, 137, 143, 191, 199, 239, 244, 245, 275, 276, 280, 578
Чередниченко Д. С. 454, 578
Черкасенко С. Ф. 22, 95, 97, 269, 578
- Ш**
Шаля І. 281
Шевченко Т. Г. 13, 24, 32, 57, 102, 105, 129, 198, 267, 459–461, 470, 569, 575
- Шейковський 24
Шелехова Г. 521
Шерстюк Г. 268, 269
Шишченко П. 521
Шмідт О. 293
Шор 388
Штерн 191, 251, 254, 261
Шуберт 261
Шумлянський 281
Шут М. 521
- Щ**
Щепкін П. В. 356
Щербицький В. В. 425
- Ю**
Юзов-Каблиць 40
- Я**
Яворницький Д. 460
Якубський В. 276
Яновський Ю. І. 459
Ярошенко О. 522, 523
Ястржембський В. 324, 331, 332
Ященко 24
- А**
Aleksiuk A. 336, 579
Andrushchenko V. 17
Armstrong H. 123
Arnautov V. 193, 579
- В**
Berezivska L. 17, 18, 21, 23, 124, 194, 336, 484, 579
Bibik N. 483, 579
Binet A. 193
Bréal Michel 23
- С**
Chavdarov S. 335, 579
Cherpiha Ya. 23, 193, 579

- Cherednychenko D. **579**
 Cherkasenko S. **23, 579**
 Colvin S. **253**
 Courtis *дуб. Копмуч*
- D**
 Decroly O. **23**
 Dewey J. **123**
 Dichek N. **17**
 Diesterweg A. **23**
- F**
 Fedorchuk E. **17**
 Fedorchuk V. **17**
 Fomenko M. **579**
 Freeman F. **193, 251**
 Fröbel F. **23**
- G**
 Gaudig H. **23**
- H**
 Hall S. **123**
 Harbuz T. **193, 579**
 Havrylenko T. L. **18**
 Honcharenko S. **336, 483, 579**
 Hrinchenko B. **23, 580, 581**
 Hrinchenko M. **580**
 Hryshchenko M. **335, 580**
 Humboldt V. **23**
- I**
 Ihnatenko P. **580**
 Ivanytsia H. **123, 193, 580**
- K**
 Kaiukov V. **580**
 Kerschensteiner G. **23, 123, 183**
 Kholodnyi P. **123, 580**
 Khomenko H. **580**
 Koltok L. **17**
 Komenskýi J. A. **23**
- Kremen V. **483, 580**
 Kyrpa H. **580**
- L**
 Liashenko O. **483, 581**
 Litz G. **23**
 Locke J. **23**
- M**
 Malovanyi Yu. **483, 581**
 Mikhno O. P. **18**
 Mill J. S. **123**
 Montaigne M. **23**
 Montessori M. **123**
 Muzychenko O. **23, 123, 581**
- N**
 Natorp P. **193**
 Naumenko V. **581**
- O**
 Ohiienko I. **335, 581**
 Ohneviuk V. **483, 581**
 Ostwald W. **123**
- P**
 Paulsen F. **23**
 Pestalozzi I. H. **23**
 Pogribnyi A. **336**
 Pomahaiba V. **581**
 Prokopovych V. **581**
 Pyrozhenko L. **17**
- R**
 Radul O. **17**
 Reddie S. **23**
 Rein W. **123**
 Riappo Ya. **193, 581**
 Rodnikov V. **581**
 Rousseau J. J. **23, 123**
 Rozenberh M. **582**

Rudenko Yu. **582**
Rusova S. **23, 123, 582**

S

Savchenko O. **336, 483, 582**
Siavavko Ye. **582**
Sikorskyi P. **582**
Skrypchenko N. **336**
Skrypnyk M. **193**
Skulskyi R. **336, 582**
Sokolianskyi I. **123, 582**
Spearman Ch. **193, 252**
Stelmakhovych M. **582**
Stern W. **193**
Stone **259**
Strilko V. **582**
Sukhomlynska O. **17, 18, 369, 420**
Sukhomlynskyi V. **18, 335, 369, 420, 583**
Syladii I. **17**

T

Theremin Léon **193**
Thorndike E. **193**
Tkachenko I. **335**

V

Vashchenko H. **335, 581, 583**
Vashulenko M. **583**
Vyshnevskyi O. **336, 583**

W

Woodarow **253**

Y

Yefremov S. **23, 583**

Z

Zakharenko O. **335**
Zaluzhnyi O. **193, 583**
Ziaziun I. **336**

Навчальне видання

Березівська Лариса

**Педагогічний дискурс про реформування
загальної середньої освіти в Україні
(XX – початок XXI ст.)**

Хрестоматія

Електронне видання

Літературний редактор

Деревянко Тетяна

Видавець ТОВ «ТВОРИ».

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.
21034, м. Вінниця, вул. Немирівське шосе, 62а.

Тел.: 0 (800) 33-00-90, (096) 97-30-934, (093) 89-13-852, (098) 46-98-043.

e-mail: info@tvoru.com.ua

<http://www.tvoru.com.ua>