

**Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України  
Державний заклад  
„Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка”**

**С. М. Лобода**

**ІСТОРІЯ ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ ТА РЕДАГУВАННЯ  
В ПЕРСОНАЛІЯХ:**

**ЯКІВ МАМОНТОВ**

*Навчальний посібник  
для студентів вищих навчальних закладів  
Хрестоматія*

**Луганськ  
ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”  
2013**

**УДК 655.41(075.8)**

**ББК 76.17я73-3**

**Л68**

**Рецензенти:**

- Галич В. М.** – доктор філологічних наук, професор кафедри журналістики і видавничої справи ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.
- Ваховський Л. Ц.** – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту історії, міжнародних відносин і соціально-політичних наук ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.
- Рогова П. І.** – кандидат історичних наук, старший науковий співробітник, Заслужений працівник культури України, директор ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського.

**Лобода С. М.**

Л68 Історія видавничої справи та редагування в персоналіях: Яків Мамонтов : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл., хрестоматія / авт.-упоряд. С. М. Лобода ; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. – 324 с.

До навчального посібника-хрестоматії входять маловідомі або зовсім невідомі газетні та журнальні статті, праці видатного українського публіциста, педагога, драматурга Якова Андрійовича Мамонтова, що відображають процесуально-змістові складники редакційно-видавничого досвіду освітніх видань 20-х рр. ХХ століття. Книга містить допоміжні матеріали до вивчення курсів „Історія видавничої справи та редагування” та „Історія педагогіки”.

Призначено для студентів спеціальностей „Видавнича справа та редагування”, „Журналістика”, а також для студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів, викладачів, науковців, редакторів освітніх видань.

**УДК 655.41 (075.8)**

**ББК 76.17я73-13**

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Державного закладу „Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка”  
(протокол № 6 від 25 січня 2013 року)*

© Лобода С. М., 2013

© ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013

---

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	5
<i>Рекомендації для студентів</i> .....	8
<b>Редакційно-видавнична діяльність педагогічних періодичних видань 1920 – 1930 рр. ХХ століття</b> .....	9
<b>Я. А. Мамонтов – публіцист і педагог</b> .....	33
<b>Праці Я. А. Мамонтова</b> .....	43
<b>Монографії, навчальні видання</b>	
1. <b>Сучасні проблеми педагогічної творчості. Ч. I. Педагог як мистець</b> .....	44
2. <b>Про науково-педагогічну орієнтацію, її завдання, методи й досягнення</b> .....	126
<b>Наукові статті</b>	
3. <b>Художественно-дидактичний методъ</b> .....	155
4. <b>Современный педагогический индивидуализм и методика законовѣдѣнія</b> .....	206
5. <b>Право держави і право дитини</b> .....	211
6. <b>Індивідуалізм та колективізм у сучасній педагогіці</b> .....	220
7. <b>Особистість і суспільність у педагогічних течіях</b> .....	226
8. <b>Г. Песталоцці й сучасність</b> .....	236
9. <b>Педагогічна система як принцип науково-педагогічного дослідження</b> .....	245
10. <b>Принцип вільного виховання у Ж.-Ж. Руссо і Л. Толстого</b> .....	252
<b>Рецензії</b>	
11. <b>П. Афанасьев. Активно-трудова метод обучения</b> .....	262
12. <b>Р. Леман. Педагогическое движение настоящего времени</b> .....	263
13. <b>Е. Кіркпатрік. Основи педології</b> .....	265
14. <b>М. Румянцев. Педология</b> .....	267

---

15.	<b>А. П. Болтунов.</b> Трудовая школа в психологическом освещении .....	269
16.	<b>А. П. Пинкевич.</b> Педагогика. Т. 1. Теория воспитания .....	272
17.	<b>А. Гергет.</b> Важнейшие течения в современной педагогической жизни .....	276
18.	<b>Р. Леман.</b> Учение о педагогических типах .....	279
19.	<b>М. Монтессори.</b> Самовоспитание и самообучение в начальной школе .....	284
20.	<b>Е. Вебер.</b> Личность педагога .....	287
21.	<b>Н. Юрский.</b> Культура творческой личности .....	290
	<b>ТВОРЧИ ЗАВДАННЯ // ТЕМИ ДЛЯ РЕФЕРАТИВ</b> .....	292
	<b>ДОДАТКИ</b> .....	294
	<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	314

---

## ПЕРЕДМОВА

Яків Андрійович Мамонтов – видатний український культурний діяч, науковець, без знайомства з працями якого вже неможливо уявити собі повноцінної гуманітарної освіти. На сьогодні список його художніх творів і наукових праць нараховує біля ста найменувань.

У запропонованому вашій читацькій увазі навчальному посібнику-хрестоматії висвітлено таку частину творчості Якова Андрійовича, як редакційно-видавнича й науково-педагогічна діяльність.

Хрестоматію публіцистичних педагогічних творів Я. А. Мамонтова укладено за хронологічним принципом, що складається з трьох частин: 1) монографії, навчальні видання; 2) наукові статті; 3) рецензії. Разом 21 праця. Тексти подаються за оригіналами видань (тобто відтворені за типом репринтного / факсимільного видання) і друкуються вперше з часу їх опублікування, за винятком розділу „Художньо-дідактичний метод” з книги „Педагог як мистець” і статті „Право держави і право дитини”, які ввійшли до хрестоматії „Маловідомі джерела української педагогіки” [Маловідомі джерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.) : хрестоматія / упоряд. : Л. Д. Березівська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – 418 с.]. Нагальна потреба в такому навчальному виданні зумовлена відсутністю необхідних оригінальних текстів для самостійної роботи студентів, а також розпорошеністю рекомендованого програмою матеріалу в численних, здебільшого архівних, виданнях.

Навчальний матеріал посібника-хрестоматії створено для модульно-кредитної організації навчального процесу відповідно до новітніх концептуальних положень, закріплених у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр., згідно з якою утверджується підготовка фахівця не як обмеженого рамками професійних знань спеціаліста, а як людини культури, з розвиненими здібностями, сформованими професійними рисами і вміннями, що допомагають налаштуватися на взаємодію у професійному колі та широкою зацікавленою громадськістю.

Навчальний посібник-хрестоматію підготовлено відповідно до вимог програми курсів „Історія видавничої справи та редагування” й „Історія педагогіки”, тієї їхньої частини, що торкається історії педагогічної періодичної преси і видатних персоналій її організаторів і авторів. Відповідно посібник адресовано для студентів спеціальностей „Видавнича справа та редагування”, „Журналістика”, а також для

---

студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів. Матеріали навчального посібника-хрестоматії також можуть бути корисними для магістрантів спеціальності „Видавнича справа та редагування” та „Соціальні комунікації” під час вивчення курсу „Методика викладання фахових дисциплін”.

Навчальний посібник-хрестоматія покликаний допомогти студентів, магістрантів осмислити витoki основних принципів професійної діяльності, поведінки, сприйняти увесь спектр думок щодо її сутності, ознайомитися з технологіями організації педагогічних текстів і видань, а також досвідом самоорганізації діяльності справжнього майстра своєї справи тощо.

Завдання навчальної книги реалізовано за допомогою таких принципів і підходів до організації навчального матеріалу.

*Особистісно орієнтований і діяльнісний підходи* стали основою для визначення логіки навчання й контролю за професійно-педагогічною готовністю майбутнього видавця і педагога. Особистісний розвиток забезпечується позицією не стороннього спостерігача, а творця, того, хто розв’язує видавничі й педагогічні завдання, моделює педагогічний інформаційний простір. Ця квазіпрофесійна діяльність дає змогу аналізувати й оцінювати вихідні установки, потреби, орієнтації майбутніх видавців і педагогів, що впливають на стратегію їхньої поведінки в ситуаціях реальної професійної взаємодії.

*Полідисциплінарність* проявляється у визначенні базових понять, доборі навчальних текстів для самостійного опрацювання тем. У руслі професійно-педагогічної підготовки видавця і педагога інформаційний простір курсу „Історія видавничої справи та редагування” увібрав у себе ідеї багатьох галузей знань, серед яких педагогіка, психологія, філософія, етика й естетика тощо. Тому публіцистичні тексти Я. А. Мамонтова, що насамперед покликані формувати педагогічну майстерність, безперечно, вплинуть і на осмислення ідей педагогічної журналістської, редакційної і видавничої діяльності.

*Активізація пізнавальної діяльності студентів* є стрижнем організації роботи над змістом курсу в цілому, що сприяє формуванню особистісної позиції студентів. Самостійна робота студентів із навчальним посібником-хрестоматією покликана залучити їх до самоорганізованої пізнавальної діяльності, піднести на більш високий рівень пізнавальної активності роботу з навчальними текстами, сприяти розвиткові особистості майбутнього видавця і педагога. Самостійна робота студентів

---

із навчальним посібником-хрестоматією не повинна обмежуватися лише репродукуванням усталених істин, а повинна спонукати до осмислення й узагальнення положень публіцистичних текстів, до роздумів над соціально значущими проблемами педагогічної журналістики.

*Варіативність завдань*, можливість їх вибору для викладача й студентів забезпечує диференціацію й гуманізацію навчання. Система творчих завдань // тем для рефератів розподілена на три блоки: професійна творчість, педагогічна творчість, видавнича творчість, які своєю чергою відображають певне коло творчих інтересів досліджуваної персоналії та створюють можливості для професійного творчого самовираження студентів.

Система завдань спрямована на створення умов для *рефлексивного управління* професійним розвитком майбутніх фахівців. Творчі завдання побудовано так, щоб студент учився осмислювати події з власної активної позиції кореспондента інформації (тобто видавця / педагога) та з погляду реципієнта (читача, автора, учня), неупереджено й об'єктивно розглядав факти, їхню професійну доцільність.

Необхідне психологічне налаштування на роботу з матеріалами забезпечують самі тексти признаного майстра слова Я. А. Мамонтова. Яскравість, метафоричність його висловів зумовлює емоційне ставлення до навчальних завдань, пробуджує інтерес, повертає до власного досвіду й формує когнітивну настанову. Завдяки цьому створюються умови для залучення студентів до ситуації діалогу (з автором тексту, його опонентами, укладачами, самим собою), стимулюючи тим самим розвиток самостійного мислення, здатність аналізувати, узагальнювати й опанувати інформацію.

---

## *Рекомендації для студентів*

Розпочинаючи роботу з навчальним посібником-хрестоматією, опрацюйте теоретичний матеріал практичного заняття на основі вивчення матеріалів лекції та підручника, усвідомлення базових понять за словниками термінології з видавничої справи й педагогічної майстерності.

Перш ніж опрацьовувати першоджерела, рекомендуємо спочатку здійснити пропедевтичне читання тексту, а вже потім, коли після повторного читання усвідомлено всі завдання, випишіть цитати. Така послідовність дій допоможе виділити головне, осмислено опрацювати матеріал тексту.

Під час обговорення проблеми на занятті головне полягає не в переказуванні прочитаних положень, а в умінні зрозуміти цю проблему на основі ознайомлення з літературою, переосмислення поглядів відомих публіцистів, педагогів. Обговорення різних точок зору, оцінювання їхньої доцільності й становить на теоретичному рівні основний зміст Вашої самостійної роботи.

Завершивши роботу над першоджерелами, доцільно продумати форму викладу своїх думок на занятті перед аудиторією (основні положення, їхнє обґрунтування, логіку викладу, способи зацікавлення слухачів).

---

## **Редакційно-видавнична діяльність педагогічних періодичних видань 1920 – 1930 рр. ХХ століття**

З остаточним устанавленням у 1920 р. на українських землях радянської влади розпочався новий період в історії України. Організатор української системи освіти, громадський і культурний діяч Я. Ряппо охарактеризував 20-і рр. ХХ століття як період „радянського культурного будівництва в Україні” [68, с. 11]. Українська система освіти й педагогічний рух опинилися під сильним ідеологічним і адміністративним впливом керівництва РСФРР.

Як свідчать праці сучасних істориків освіти (Л. Березівська, В. Богуславський, В. Кульчицький, І. Лікарчук, Д. Розовик, Р. Шакіров і д. ін.) і безпосередніх учасників процесу становлення української системи освіти 1920 – 1930 рр. (А. Альберштейн, Г. Гринько, В. Марков, Я. Ряппо, В. Ястржембський), історія вітчизняної освіти радянського періоду 1920 – 1930 рр. драматична й суперечлива. Більшовики, перебуваючи в ситуації політичної нестабільності й постійних воєнних дій, намагалися керувати державою, використовуючи школу й учительство як інструмент свого впливу. Один з організаторів й ідеологічних керівників радянської системи освіти Н. Крупська наголошувала на прямій залежності завдань радянської освіти від планів комуністичної партії: „Немає нічого більш наївного, як твердження, що педагогіка може й повинна бути далекою від політики. Педагогіка – наука на 3/4 суспільна, тому ніяк від неї не можна відділити жагучі проблеми політики, жагучі проблеми сучасності” [36, с. 106]. Освітнянську справу в РСФРР очолили видатні діячі РКП(б): Н. Крупська, А. Луначарський, А. Менжинська, М. Покровський і д. ін.

Прийняте Державним комітетом народної освіти РСФРР (Наркомпрос) у вересні 1918 р. „Положение о единой трудовой школе” визначило розвиток освітнього процесу в усіх радянських республіках. Основні положення цього документа ґрунтувалися на реформаторських ідеях початку ХХ століття – єдиної, трудової, демократичної, національної школи, які, щоправда, було переглянуто в руслі класово-партійних завдань комуністичного будівництва.

Перший нарком освіти РСФРР А. Луначарський дав таке визначення поняття „єдина школа”: „Уся система нормальних шкіл, починаючи з дитячого садка аж до університету, складає з себе єдину школу, єдину

---

безперервну драбину, що всі діти повинні вступати до одного і того ж типу школи і однаково починати свою освіту і що всі вони мають право йти по отсій драбині до її найвищих щаблів”. За основу навчання було взято трудовий принцип, який ґрунтувався на психологічних засадах „рухливого творчого знайомства зі світом”, а в соціальному плані мав на меті „ознайомити учнів з тим, що найбільш за все їм потрібно буде в житті, а також і з тим, що відіграє рішачу роль в сучасності: хліборобською та промисловою працею во всій її різноманітності” [88, с. 221 – 231].

Безпосередні дії радянської держави з утілення демократичних ідей у життя: запровадження обов’язкової, безкоштовної освіти для всіх громадян, рівноправність в освіті жінок і чоловіків, школи з рідною мовою викладання, безперечність світської освіти і т. ін. – стали потужним поштовхом до підсилення громадсько-педагогічного руху й творчого педагогічного пошуку вчительства в союзних республіках. Народний комісаріат освіти (Наркомос) УСРР теж ще в 1919 р. розпочав розробляти радянську концепцію побудови освітньої системи, поклавши в основу саме Положення про єдину трудову школу Наркомосу РСФРР [68, с. 11].

Проте загальнодержавна радянська освітня політика, яку наполегливо й жорстко впроваджував Державний комітет народної освіти на чолі з А. Луначарським, вимагала підпорядкування й уніфікації української школи до загальної системи радянської єдиної трудової школи. Таким чином, діяльність освітянських органів управління УСРР протягом 1920 – 1930 рр. опинилася в ситуації ідеологічного й адміністративного тиску з боку керівних органів радянської держави, який з часом вилився в гоніння й репресії.

Українські освітні керівники 1920 – 1930 рр. Г. Гринько, О. Шумський, М. Скрипник і д. ін. протягом усього десятиріччя перебували в стані постійної полеміки й навіть протиборства з центральними органами влади.

Заступник наркома освіти УСРР 1920 – 1930 рр. Я. Ряпо схарактеризував ситуацію в українській освіті так: „Український Наркомос, не зв’язаний ніякими деклараціями про єдину трудову школу, став рішучим прихильником професійної освіти, перегляду освітньої політики РСФСР” [67, с. 576].

Нарком освіти України 1927 – 1933 рр. М. Скрипник, наголошуючи на об’єктивному впливі особливостей промислового розвитку в республіці на стан освітніх справ, виголосив компромісну для того часу

---

думку, що „...треба взяти з російської й української системи те, що є живе й відповідає практиці, відкинувши геть усе те, що не відповідає життю й привело до розриву з практичною роботою” [70, с. 21].

Українська освіта на початку 1920 р. мала значні здобутки на шляху творення єдиної трудової народної школи, які були закладені зусиллями попередніх націонал-демократичних урядів, у ній превалювали відмінні від загальноросійської риси дійсно національної й професійної освіти. На Союзній нараді наркомів освіти (29 листопада 1923 р.), виступаючи співдоповідачем. Крупською з питання про систему народної освіти, Я. Ряппо пояснив суть системи організації шкільної освіти в УСРР: „Враховуючи конкретні потреби теперішнього часу на господарчому фронті (...) Наркомос УСРР переніс центр складності шкільної реформи на професійну освіту, котра базується на певних галузях праці, намагаючись створити біля нього єдину монолітну систему освіти”. Головне завдання школи українські освітяни вбачали в тому, щоб „готувати до життя” [89]. Серед причин, які зумовили розбіжності в системах освіти УСРР і РСФРР, організатори освіти визначали неоднакові культурно-господарські умови життя, різночасний початок будівництва радянської системи освіти, в Україні він розпочався на три роки пізніше, ніж у Росії, та д. ін. [27, с. 3 – 5].

Протягом 1919 – 1924 рр. проходить низка нарад союзного рівня, на яких обговорюються питання створення загальної для всіх радянських республік системи освіти. Українська освітянська громада опинилася в складній суперечливій ситуації. Незважаючи на те, що „Постанова всесоюзної наради наркомів освіти з питань погодження систем освіти” (29 грудня 1922 р.) визнала обидві системи освіти РСФРР і УСРР життєздатними й такими, що можуть розвиватися паралельно [65], 24 листопада 1922 р. рішенням засідання пленуму ЦК КП(б)У „за намагання відокремити процес розвитку освіти в Україні від Росії та інших республік” першого Наркома освіти УСРР Г. Гринька було звільнено, у 1938 р. він був розстріляний [76, Кн. 2, с. 31 – 36]. Партійне керівництво в аналізований період 1920 – 1930 рр. удавалося до відвертої політики адміністративного тиску, переводячи суто освітні питання в ідеологічну площину.

У 1922 р. на сторінках провідних педагогічних видань – журналу „Шлях освіти” й тижневого додатка „Виробнича думка” газети „Народний учитель” з українського боку, а також журналу „На путях к новой школе” з російського – розгорнулася дискусія, яку розпочали заступник Наркома освіти УСРР Я. Ряппо й члени науково-педагогічної секції Державної

---

вченої ради Наркомпросу РСФРР (Государственный ученый совет – Гус) Н. Крупська й Г. Гордон [17, с. 5 – 15]. Дискусія тривала до 1930 р., то вщухаючи, то спалахуючи з новою силою. Опоненти обговорювали концептуальні засади систем народної освіти УСРР і РСФРР у різних аспектах: трудове навчання й упровадження профосвіти, зміст і методи навчання й виховання радянської молоді, педагогічна освіта, концептуальні засади створення навчальної літератури, роль педагогічної преси в освітньому житті тощо.

Одним з гучних дискусійних сплесків була кампанія „Система освіти та обговорення мас” (1928 р.), яку Наркомос України, змушений захищати досягнення національної системи освіти за допомогою найширших кіл громадськості, розпочав напередодні II Всесоюзної партнаради з народної освіти щодо питання уніфікації систем освіти союзних республік [90]. Найзапекліші дискусії з боку української педагогічної громадськості точилися навколо ідеї максимального наближення освіти до потреб економіки, що було цілком доцільно в умовах господарської розрухи: „Запровадження в життя ідеї трудової школи – це категорична вимога радянської суспільності, це бо створює сприятливі умови соціалістичного будівництва” [80, с. 1 – 2]. „Профосвіта, яка дає відповідну трудкваліфікацію”, на думку голови ДНМК УСРР того часу В. Ястржембського, повинна усвідомлюватися „осередковим моментом у радсистемі” [86, с. 1].

Ідея побудови української системи освіти за схемою РСФРР та БСРР критикувалася й організаторами, і вчителями-практиками, педагогами України: „Потрібно, щоб система народної освіти забезпечувала практичну підготовку до життя та праці маси юнацтва та давала змогу правильно й свідомо вибирати професію. З цієї точки погляду і профшколи УСРР і дев’ятирічки РСФРР в однаковій мірі нас не задовольняють. Дев’ятирічки – не дають практичної підготовки, не мають достатньо виявленого виробничого ухилу; профшколи – дуже рано примушують підлітка робити остаточний вибір професії” [60, с. 3]. Натомість у якості головного аргумента на користь української системи педагогічна громада висувала ідею поєднання спеціальної й загальноосвітньої підготовки: „Ми думаємо, що в цьому відношенні т. зв. українська освітня система багато правильніше підійшла до справи, правдивіше визначила шляхи розв’язання проблеми народної освіти. Придбання певної трудової кваліфікації – ось на чому мусить бути скупчена головна увага освітньої роботи” [27, с. 3 – 5]. Українські освітяни спростовували принцип суто

---

загальноосвітньої підготовки, оскільки він не готував людину до життя. На противагу пропонувалося раннє спеціальне (професійне) навчання. Організатори української освіти вибудовували систему профільних вертикалей, за якої зберігалася наступність на всіх ступенях спеціальної (професійної) підготовки – від школи ФЗУ до інституту: „За нашою ж системою загальної освіти, семирічка або рівна обсягом знань допоміжна школа даватиме культурну підготовку кадрам, що виконують нескладну операцію, далі – профтехнічні школи, що політехнізуються, даватимуть підготовку робітникам висококваліфікованим, що регулюють машини й знаряддя, тоб-то, технікам і, нарешті, вищі школи – технікуми даватимуть підготовку інженерам функціональним у вузькій галузі керівництва, а інститути – інженерам організаторам виробництва” [63, с. 5 – 6]. Протягом 1920 – 1930 рр. Наркомос України впроваджував професійну наступність освіти шляхом побудови системи навчальних закладів ступенями й вертикалями, наприклад, індустріально-технічна вертикаль включала реалізовані семирічки, або школи учнівства, індустріально-технічні професійні школи широкого профілю й відповідні технікуми та інститути.

Усього цього не було в російській моделі освіти [6, с. 153 – 211]. 16 жовтня 1927 р. у доповіді на X сесії ЦВК СРСР А. Луначарський визнав досягнення української системи освіти в плані оптимального поєднання в українській профшколі спеціальної й загальноосвітньої підготовки: „Ми самі наблизились останнім часом до українського типу і ось чому. Наша дев’ятирічка не дає людину, підготовлену до життя, а дає людину, підготовлену лише на шляху освіти. Що таке взагалі освічена людина? Це дилетант і базікало. Якщо окрім загальної освіти вона не одержала ще спеціальної освіти, то нікуди не годиться” [44, с. 49 – 50]. По суті, Нарком освіти РСФРР із запізненням на сім років повторив думку, висловлену Наркомом освіти УСРР Г. Гриньком у доповіді „Соціалістична освіта юнацтва” на Всеросійській нараді 27 грудня 1920 р.: „Поняття загальноосвітньої, що не дає жодної кваліфікації, школи для юнацтва в умовах перехідного періоду повинно бути відкинута” [69]. Перевага української системи освіти полягала саме в її прагматичній спрямованості, наближеності до потреб економіки й реалій життя.

Найгостріша полеміка розгорнулася навколо питання організації навчального процесу, що безпосередньо торкалося змісту, форм і методів педагогічної діяльності, ролі вчителя й рівня його професійної підготовки: „Мало знати мету, бажати її здійснити, мало назвати керівничого процесу,

---

– треба, щоб цей керівничий **умів і міг** (тоб-то) мав змогу цей процес провадити. Ось чому питання про **підготовку вчителя** (знов аналогія: як питання про кваліфікацію робочого робітника та про методика (в тій саме аналогії: проточно розміщений інженером план стосовно показаних прийомах роботи) і про техніку навчально-виховавчого процесу став перед слухачами в усю свою широчінь” [23, с. 1]. Соціально-економічні перетворення, що відбувалися в радянській державі, радикально змінили статус педагога, його освітні функції, відповідно змінилися й вимоги до його професійних якостей.

Дискусія розділила педагогічну громадськість на діаметрально протилежні табори: „З одного боку є „крайній лівий ухил” (...). Тут крім невеличкої, порівнююче, групи переконаних майстрів педагогічної техніки, які дійсно з запалом працюють над методикою, комплексової системи й у фанатичнім освітленні блиском нової комплексової методики, що на їх очах народжується й будується, не бачать, щиро, не бачать, що діється з цією комплексовою системою навколо них; є значно більша група, так би мовити, „примазавшихся”, тобто таких комплексників, для яких оця „возня й метушня” з комплексами заховає їхню методичну несвідомість у захисний колір і становить певний чудовий ґрунт для переведення безпідставних, невідповідальних, комплексних експериментів.

Без сумніву є другий крайній ухил, назвіть його правим ухилом: це вороги комплексової системи. Їх незброєни оком одразу й не побачиш, вони наче тихенько сидять, мовчать, часом і комплекси переводять, але їхню мовчазну оцінку також треба взяти на облік.

І, як водиться, є третя течія – посередині між дитячою хворобою лівизни й крайньою правою, є **центр** „комплексової політики”: це прихильники (а часом і проводирі) комплексової системи, які уважно й критично додивляються і стежать за станом комплексового фронту, стежать за його успіхами й поразками.

На нашу думку, ці три течії знайшли б спосіб взаємного порозуміння, коли б остаточно було розв’язано проблеми **системи й методу**” [66, с. 2 – 3].

Непримиренність позицій з особливою гостротою виявилася під час проведення й подальшого обговорення результатів „епохальної”, за влучним виразом Я. Чепіги [79, с. 1], I-ої сесії Державного науково-методичного комітету УСРР (Держнаукметодкому) у лютому 1926 р. у Харкові. У вступній промові Я. Ряппо стрижневою проголосив „ідею соціалістичного нагромадження в галузі освіти”, а також відзначив, що „рішаючи роля вчителя, як організатора педагогічного процесу, чітко й

---

обов'язково визначена” [23, с. 1]. Таким чином, ключовою фігурою в освіті було проголошено вчителя. Організатори української системи освіти розуміли, що темп і характер модернізації освіти в першу чергу залежить від педагогічних кадрів, оскільки саме педагоги „вчать бачити, чути”.

У дискусії взяли участь державні керівники, освітні діячі – В. Арнаутов, Я. Ряппо, В. Ястржембський, провідні вчені-педагоги – І. Соколянський, Я. Чепіга, П. Василенко, а також широка педагогічна громадськість учителів-практиків.

Частину дискутуючих становили вчені-педологи, які стояли на позиціях педоцентризму й розуміння педагогічної діяльності як педагогічної творчості вчителя.

Нагадаємо, що серед української інтелігенції від самого початку революції 1917 р. панувала ідея революції як загального суспільно значущого творчого процесу, підкріплена дійсно демократичними перетвореннями, яка викликала велику хвилю педагогічного ентузіазму: „Залучити до творчої будівничої праці всіх – це одна з найкращих задач, що ставить собі Радянська влада” [10, с. 2]. У 1920 – 1930 рр. продовжував свою роботу Я. Чепіга, який одним з перших в українській педагогіці вивів образ ідеалу народного вчителя, визначив саморозвиток особистості стрижнем педагогічної творчої діяльності. У 1922 р. вийшла друком визначальна праця Я. Мамонтова „Сучасні проблеми педагогічної творчості. Частина перша. Педагог як мистець”, у якій науковець розкрив сутність основних категорій проблеми, визначив специфіку педагогічної творчості та шляхи її реалізації в педагогічному процесі. Таким чином, можемо констатувати, що на початку 20-х рр. в українській педагогічній науці намітилися основні підходи до створення цілісної наукової концепції педагогічної творчості вчителя, підкріплену багаторічним вітчизняним теоретико-практичним досвідом розробки проблеми. Під впливом ідеологічних і політичних чинників аналізованого періоду 1920 – 1930 рр. основні положення цього напрямку наукового пошуку підлягали перегляду відповідно до марксистського підходу до формування дитини.

З основною доповіддю на I-й сесії Держнаукметодкому виступив педолог, фахівець з проблем спеціальної педагогіки І. Соколянський [73, с. 1 – 2]. Учений, розвиваючи ідеї педології, представив педагогічний процес як такий, що точиться навколо ідеї педоцентризму: „Педоцентризм, як система, в педагогічній практиці є переважною і в наші дні не тільки в буржуазних країнах, але в певній мірі панує й в наших радянських

---

умовах” [Там само]. Однак І. Соколянський негативно оцінив досвід виховної роботи тих шкіл, у яких навчальний процес визначала дитяча „активність”, „самодіяльність”, „самоорганізація”, „самодисципліна” та інші „...само”, а роль педагога було зведено „до повної невиразності (часто до абсурду)”. На думку вченого, педагогічний процес у радянській школі, як і матеріально-виробничий, мусить мати свого кваліфікованого організатора, керівника. Відповідно під педагогічною творчістю вчителя він розумів потужний засіб формування й усебічного розвитку особистості кожної дитини, що ґрунтується на розумінні її психології: „Педагог, як кваліфікований організатор дитячої поведінки в певному оточенні й силами певного оточення (колектив), мусить стати належним основним процесуальним чинником. Кваліфікований педагог мобілізує певний **матеріал** і пізнає „дитячу природу”. Стан суспільно-політичного буття педагога в сучасних радянських умовах паралізує всякий „авторитаризм”. (...) Не наглядати та списувати дитячу природу покликаний педагог, а організовувати її (дитини) поведінку в певний спосіб та надати їй (поведінці) певну суспільно-класову направленість” [Там само]. Учений розглядав середовище як умову й водночас як основне джерело розвитку дитини: „Набування **знань** і вивчення оточення мусить переводитись тільки на базі суспільно-політичної класово-організаційної орієнтовки дитини” [Там само]. Відповідно до класової ідеології І. Соколянський визначив „формування в дитини змалку суспільно-політичну і класово-організовану рефлексію” як основну „різницю радянської школи від традиційної”.

Провідні українські педагоги висловлювали думку, що потрібно радикально змінити методи роботи в радянських школах. Основну ознаку нової трудової школи педагоги вбачали „в так званих **творчих методах педагогічної праці з дітьми**. (...) Лабораторії, матеріал, допоміжне приладдя й знаряддя, що за його допомогою учні могли б творити й досліджувати, – всього цього бракує, а інколи навіть і помешкання для цього. Екскурсії, краєзнавча праця, спостереження й т.п. – все це може розглядатися в плані руйнацьких ударів по старій схоластичній учобі з тим, щоб покласти підвалини до цілковитого відмовлення від метод буржуазної освіти, коли розумова праця протиставляється фізичній” [58, с. 3 – 4].

Педагог має плекати в учнів кращі людські якості, уникаючи звичайних для шкільної практики нудних настанов і тиску на особистість: „**Від пасивного слухання, від монотонного читання, від трафаретних**

---

**механічних списувань тощо слід перейти до максимальної активізації роботи з дітьми.** Треба взяти рішучу лінію на те, щоб учням давати не готові знання, а щоб учні їх **здобували внаслідок шукань**, щоб учням прищепити бажання й уміння набувати знання під час всього свого життя. Кожна школа, кожний учитель мусить завжди пам'ятати, що їх **учні мають бути активними, самодіяльними, ініціативними**, мусять вміти швидко орієнтуватися в умовах свого оточення” [78, с. 5 – 6].

Таким чином, творча педагогічна діяльність учителя в новій радянській школі виявляється в забезпеченні психолого-педагогічних умов для формування кожного учня як особистості через активно життєву діяльність вихованців, їхній творчий розвиток, самореалізацію своїх потенційних можливостей у різних видах діяльності.

Педагогічна творчість учителя на новому етапі осмислювалася також як творче співробітництво з учнями: „Цілком зрозуміло: підходячи дуже близько до життя, до завдань і потреб сучасності, учитель часто де в чім мусив звертатись за допомогою до учнів і таким чином, праця проходила разом: учитель міг працювати тільки при співробітництві учнів. Цим осягалася одна з цілей Соцвоса – об'єднання учителя з учнями. В свою чергу ця загальна творча праця з учнями розкривала перед учителем нову творчість, ставила його перед потребою відхилитися від свого плану: внести в нього доповнення, або де-які зміни, доповнити життєвим змістом. Сухий та мертвий сам по собі, комплекс відходив кудись у глибіню і на його фоні закипала зараз та потрібна праця, що була зв'язана з інтересами дітей, з їхньою підготовкою, як майбутніх громадян” [10, с. 2]. Отже, педагогічна творчість учителя, як показала тогочасна педагогічна практика, є діалектично взаємозумовлений вплив особистості вчителя на розвиток дитини.

Постать учителя в радянській системі освіти українськими педагогами тлумачилася так: „...особа вчителя, керівника, виховача, злита в одну нерозривну цілість. Вона виступає в школі з усією своєю творчою повністю”. „Учитель нової школи повинен бути агітатором і пропагандистом, сприяти якнайбільшому усвідомленню народу, розбурхати в ньому педагогічну самодіяльність. (...) треба щоб самі вчителі були активними членами громади, брали участь не тільки в будівництві школи, але і в будівництві життя.

Особа вчителя в „футлярі” зникла, на її місце виступила особа вчителя в колективі. Учительський колектив, об'єднаний з дитячим колективом, працює вкупі, для нового соціального ладу” [32, с. 2].

---

Я. Чепіга, розвиваючи проголошені ним ідеї в попередні періоди, під час дискусії наголосив на тому, що успіх педагогічної діяльності визначається саме особистісними якостями педагога, а саме його схильністю до постійної самоосвіти, причому методика, яка використовується, не має значення: „Треба твердо сказати: умієш учити за комплексовою системою, обов’язково вчи за нею; не вмієш – „вчи тим засобом”, яким володієш, щоб навчити грамоти, але в той час готуй себе до преведення навчання за комплексами, поспішай за часом, не видставай від нього й суспільства, будь справжнім радянським учителем, стій насторожі соціалізму. Боротися треба лише з тим, хто вміє, але не хоче” [79, с. 1].

Об’єктивні реалії радянської системи освіти, на думку натхненних революцією педагогів-ентузіастів, вимагали від учителя відданого ставлення до професійної діяльності, високого рівня соціальної й моральної свідомості, усвідомлення сутності, значення й завдань педагогічного процесу відповідно до мети комуністичного виховання. Педагогічна творча діяльність учителів базувалася на ідеї педоцентризму, сприйняття вихованця як особистості в педагогічному процесі.

Інші учасники дискусії, апелюючи до досягнень науково-технічної революції, стверджували протилежне. На їхню думку, педагог – лише передавач тих чи інших ідей, і тому вирішальне значення в його роботі мають лише якість методик, що застосовуються, і точність їх виконання. Прибічники цього погляду вважали, що особистісні якості педагога не мають визначального значення, оскільки залишаються поза межами навчання: „Ми цілком не погоджуємося, що вчителі розуміють педпроцес „в сучасних організаційних формах, як творчий процес”. На нашу думку, це надумане твердження. Доцільніше було б розпочати критику організаційної побудови педпроцесу не з „розуміння вчителем сучасних форм педпроцесу” (бо, на нашу думку, починати з цього – значить повторювати зади 1922, 23, 24 років) а з того, що вважає вчителеві при правильному розумінні „організаційної форми педпроцесу” **правильно ж будувати самий педпроцес, повний доцільного змісту, який гарантував би досягнення, що на них чекає вчитель, переводячи процес.** (...) Здебільшого ми не помічаємо педоцентризму (його нема й у „пораднику” останніх двох видань), а як кажуть „совершенно на оборот” [39, с. 1]. Основне призначення вчителя в радянській державі – бути провідником комуністичних ідей, тобто реалізатором соціального замовлення в системі освіти.

---

Раціональним зачинанням прибічників формального напрямку була організація методичних комісій (ДНМК) і дослідних установ: „На IV-ій Сесії Науково-Педагогічного Комітету Упрсоцвиху в червні 1925 р. ухвалено, що основним гаслом для роботи повинно стати створення спеціальної методики та дидактики. Цей момент повинен також стати за центральний вузол для педагогічної літератури так періодичної, як і звичайної. Справа зі створенням цієї літератури та зі створенням методичної техніки в значній мірі полегшується тим, що навколо цього питання можна скористатись допомогою фахівців-педагогів різних теоретичних напрямків.

У всякому разі, явище це треба зліквідувати в двох напрямках: 1) обов'язково утворити по всіх округах округові методичні комісії, досвідні місцеві установи та районні опорні школи і 2) треба підібрати для всіх цих установ потрібні живі сили” [57, с. 2 – 3]. Науково-практична діяльність цих установ, ураховуючи „різноманітність напрямків” у тогочасній педагогіці, „що часто один одного виключали”, точилася навколо вирішення питань розробки наукових засад нової шкільної системи освіти, узагальнення практичного досвіду педагогічної діяльності, підготовки навчальної та методичної літератури, упровадження загальноукраїнської педагогічної періодичної преси. Водночас на центральні методичні органи покладалося завдання рецензування, яке в найгіршому своєму вияві перетворилося на складання „списків педагогічної літератури, рекомендованої, а також списків літератури, від вживання котрої треба відмовитися” [Там само].

В. Ястржембський виступив з різкою критикою формального напрямку організації освіти: „Так от виходить, що хай живе стара авторитарна школа знань, треба лише дати новий радянський програм. Треба вишколити педагога, який би удосконалений всією новішою методичною технікою, й здатний не гірш за учнів Гната Лайоли використовувати емоції дітей, здатен був би дати в найкоротший термін максимум суспільно-політичних знань і створив би комуніста-талмудиста” [85, с. 1]. Натомість проблему формування нового покоління „будівельників соціалістичного суспільства” В. Ястржембський розглянув відповідно до рівня професійної підготовки вчителя й соціального оточення: „Процес реорганізації суспільства, починаючи від народження до того моменту, коли дитина стає дорослим громадянином, вимагає між іншим, в наших умовах диференціації праці та її організованості, вимагає педпроцесу, себто спеціальних фахівців-педагогів, які-б допомагали дитинству

---

перетворитись в доросле суспільство з усім його досвідом і т.и. сприяти діалектичному процесу реорганізації на вищому щаблі” [Там само].

Як видно з опублікованих матеріалів тогочасної преси, ідея педоцентризму осмислювалася провідними українськими педагогами 1920 – 1930 рр. як теоретична й практична основа нової школи разом з розумінням педагогічної діяльності як творчої.

У цілому тогочасний зміст упроваджуваної ідеї педоцентризму можна схарактеризувати як активну творчу педагогічну діяльність учителя, спрямовану на:

- допомогу й підтримку становленню особистості учня, тобто формування комплексу знань, умінь і навичок, які відповідають вимогам індустріального розвитку сучасності (Я. Ряппо, В. Ястржембський);
- розвиток потенційних можливостей дитини, який спирається на знання її психології (І. Соколянський);
- прищеплення норм соціальної поведінки (І. Соколянський, І. Попов);
- естетичне виховання (Я. Мамонтов);
- постійне професійне вдосконалення вчителя (Я. Чепіга) і т. п.

З попередньо викладеного очевидно постає суспільно значуща роль педагогічної преси 1920 – 1930 рр. як колективного пропагандиста, агітатора й організатора вчительських мас і широкої громадськості. Педагогічна періодика того часу була невід’ємною складовою державної системи політосвіти, ідеологічною трибуною культурно-освітньої й політико-виховної роботи серед населення. Прихильниками активного використання педагогічної преси виступали П. Блонський, С. Шацький, Н. Крупська, А. Луначарський та ін.

У своїх статтях і виступах перед учителями Н. Крупська неодноразово зверталася до проблем педагогічної преси й публіцистики, називаючи її засобом педагогічної пропаганди, яка давала учительству можливість „перетворювати індивідуальний досвід роботи в колективний” [37, с. 75], рекомендувала використовувати публіцистичні матеріали в навчальній роботі з тим, щоб у „живих образах дати молоді можливість зрозуміти все, що відбувається навколо неї” [38, Т. 1, с. 540]. На думку Н. Крупської, тематика педагогічної преси повинна обиратися таким чином, щоб основна увага на шпальтах газет і журналів приділялася висвітленню героїчного революційного минулого, відданих праці вчителів, досягненням у галузі педагогічної науки і т. ін. Головне завдання педагогічної журналістики, на її думку, полягає в тому, щоб закріпити у свідомості кожного вчителя розуміння „сутності комуністичного

виховного процесу”, допомагати виробити звичку підходити до „кожного питання з точки зору цілого” [Там само, с. 592]. У соціальному плані, на думку Н. Крупської, педагогічні журнали повинні бути таким органом, „куди пише рядовий учитель, куди він іде зі своїми думками, сумнівами, удачами й невдачами” [37, с. 75].

Наркомос УСРР виступив активним ініціатором створення професійної періодичної преси для вчителя, вирішення цього питання було визначено як один з пріоритетів освітньої політики. У 1920 – 1930 рр. в Україні почали активно видаватися педагогічні журнали й газети (табл. 1).

*Таблиця 1*

**Типологія й кількісні показники видань української педагогічної преси 1920 – 1930 рр.**

Бюлетень	24 од.
Вісник	3 од.
Збірник (праць, наказів та інструкцій, розпорядж., метод. матер.)	8 од.
Записки	4 од.
Лист (інформ., інстр., інстр.-інформ.)	4 од.
Журнал	56 од.
Газета	17 од.
<b>Усього:</b>	<b>116 од.</b>

У період 1920 – 1930 рр. виходить з друку: бюлетенів – 24; вісників – 3; записок – 4, збірників (наказів, методичних матеріалів, праць тощо) – 8; листів (інформ., інстр., інстр.-інформ.) – 4; журналів – 56, газет – 17 (див. табл. А 1 у додатку А). З них: українською – 89, російською – 23, єврейською – 2, польською – 4, німецькою – 1, есперанто – 1, невизначено – 4. Значна кількість періодичних видань друкується спочатку виключно російською мовою, орієнтуючись на загальний простір поширення в СРСР, а згодом, виконуючи завдання українізації, переходить на українську мову.

19 квітня 1922 р. Колегія Наркомосу УСРР ухвалила видавати науково-педагогічний журнал „Шлях освіти” (до 1927 р. журнал виходив під назвою „Путь просвещения” і був двомовним – статті друкувалися й російською, й українською), який з часом став, на думку членів управління Соцвиху НКО УСРР, „центром радянської громадсько-педагогіч-

---

ної думки”: „Серед сучасних журналів „Ш.О.”, звичайно найгрубіший і найсерйозніший журнал (...) Бо вчителю, широким вчительським колам, що не тільки вчать, а і вчаться, що весь час прагнуть підняти свою кваліфікацію, поширити свої педагогічні обрії – він неодмінно потрібний. Він буде йому і помішником, і керівником” [59, с. 3]. Головним редактором журналу став Нарком освіти того часу Г. Гринько. Як засвідчив учений секретар Науково-методичної лабораторії Московської професійної освіти (НМЛ Москпрофобра) М. Зарецький, журнал „Шлях освіти” в описувані роки був єдиним науково-методичним виданням у СРСР [81, с. 8].

Серед провідних журналів виділявся також часопис „Радянська освіта” (1923 – 1931 рр., м. Харків), який очолював О. Попов: „А для повсякденної вчительської роботи існують спеціальні журнали. У нас на Україні „Радянська Освіта”, у Москві „Народный Учитель”. (...) Такий журнал подає вчителю в приступній популярній формі все, що вчителю необхідно знати із загальної освітньої політики, і з політики державної. Там є статті і про громадське життя, і про стан ССРР, і про зовнішню і про внутрішню політику” [59, с. 3].

Переважна кількість тогочасних часописів (48 видань, зокрема бюлетенів, вісників і т. п.) видавалися при губернських органах освіти й були практично орієнтованими (див. табл. А 1 у додатку А). Серед регіональних видань високим науково-теоретичним рівнем вирізнявся журнал „Просвещение Донбасса” (1922 – 1925 рр., з 1925 – 1930 рр. – „Радянська школа”, м. Луганськ), на його сторінках публікувалися не тільки діячі регіонального освітнього осередку, але й провідні вчені часу, наприклад, О. Музиченко та ін. Докладно роль журналу „Просвещение Донбасса” в розвитку української системи освіти розглянули в докторських дисертаційних роботах О. Адаменко й В. Курило [3; 41].

У лютому 1925 р. рішенням Усеукраїнського центрального правління Спілки робітників освіти (Робос) було започатковано провідну газету аналізованого часу „Народній учитель”: „У нашому спілчанському життю бувають такі менти, які вимагають до себе найважливішого відношення всієї маси спілчан та запровадження якоїсь масової акції з метою прискорення того або іншого життєвого процесу. Зараз у нас на Україні таким ментом є утворення нашої спілчанської преси, до якої відносимо й нашу газету „Народній Учитель” [84, с. 1]. Редакційну колегію газети очолив тогочасний Нарком освіти УСРР О. Шумський. До роботи в редакційній колегії газети було залучено Я. Чепігу. Про визначальну роль газети „Народній учитель” свідчить її тираж, який сягав від 10 000

---

до 25 000 примірників щотижнево. Газета видавалася з додатками : „Виробнича Думка” (1926 – 1928 рр.); „Самонавчання” (1927 – 1928 рр.); „Література і побут” (1928 – 1929 рр.); „На громадській роботі” (1929 р.).

Нова радянська українська педагогічна журналістика створювалася в складних умовах ідеологічної боротьби, що підсилювалася економічними нестачами. Організаційно-матеріальні умови становлення нової радянської української педагогічної журналістики можна простежити в мемуарних матеріалах А. Зельберштейна „П’ять років роботи. Короткий звітний нарис” [81, с. 33 – 43] і М. Астермана „Нариси з історії журналу „Шлях Освіти” [Там само, с. 43 – 64]. Нестабільна повоєнна ситуація, нестача коштів для друку були частою причиною короткостроковості існування педагогічних часописів (див. табл. А. 2 у додатку А). Та була ще одна причина – пасивність учительської громади, наприклад, у першому номері „Робітника освіти” від 30 листопада 1924 р. (м. Харків) у статті від редакції було зазначено, що серед багатьох причин, через які попередні спроби видавати журнал не увінчалися успіхом, було те, що в його створенні не брали участі широкі маси спілчан, а без їхньої допомоги видання журналу – справа неможлива [8, с. 1].

Нарком освіти України В. Затонський (1922 – 1924 рр.) зобов’язав „широко використовувати всю періодичну педагогічну пресу, як-от: „Радянська освіта”, „Шлях освіти”, „Просвещение Донбасса”, „Наша школа”, „Новими стежками” та ін.”, а також організувати передплату на кожний район не менш, як одної центральної газети. (...) Надто видатну роль в розумінні масового впливу має відіграти саме провінціальна преса, що їй належить надати негайно найголовніші провідні вказівки в напрямкові перепідготування” [55, с. 246].

З огляду на висунуті завдання пропагандистської роботи й підвищення педагогічної кваліфікації, редакційні колеги радянських педагогічних періодичних видань спрямовували свою роботу на зворотний зв’язок з читачами. Як активний читач і дописувач учитель з пасивного споживача знань повинен був перетворюватися на „активну фігуру творця нової педагогічної системи”.

Співробітники журналу „Шлях освіти” наполягали на тому, що, вирішуючи „питання, що визначають вагу, характер та зміст педагогічного журналу”, слід відштовхуватися від реальних потреб своєї читацької аудиторії – учителів, „освітників”: „Від року до року в нас збільшується кількість педагогічних журналів, зростає їхній тираж і кількість передплатників. Але чи задовольняють дійсно наші педагогічні

---

журнали вимоги й інтереси читача-освітника, чи знаходить він у них той матеріал, який йому потрібний, – у цій справі ми маємо лише загальні уявлення, а не точні данні. (...) Першим моментом є питання про те, як само підходить освітник до свого журналу. Чого він від нього сподівається і вимагає” [81, с. 299].

Залучення до роботи в журналі пересічного шкільного вчителя розглядається як принципова позиція нової педагогічної журналістики. О. Шумський пропонував організувати роботу газет за принципом партійного періодичного друку: „Учительство має дістати свою газету в найточнішому значенні цього слова. Наш „Народній учитель” повинен стати не тільки газетою для вчителя, не просто учительською газетою, а газетою самого вчителя. Це він повинен заповнювати *шпальти* газети своїми відомостями, своїми статтями. (...) В кожному селі, за прикладом партійних, пролетарських і селянських газет повинен знайтися кореспондент, який утворить постійний зв'язок між містом і селом, між пролетарською суспільністю і втягнуеною в неї суспільністю вчительською” [83, с. 1].

На сторінках новітніх радянських газет і журналів було розпочато кампанія за узагальнення практичного досвіду педагогічної роботи: „...Найкращий шлях – то є шлях систематичного врахування колективного досвіду різних шарів робітників III-го фронту – від освітянина найглухішого закутку УСРР до найкваліфікованішого виробника гарно устаткованої, зразкової міської школи” [25, с. 1]. Педагогічна ініціатива повинна підійматися з низів, а потім „перевірятися силою **марксистського аналізу, узагальнюватися, оформлюватися** – і яко директивні науково провірені тези, повернуться вчителству, в підручниках, програмах, планах, вказівках” [45, с. 1]. Таким чином, публікуючи на своїх сторінках учительські матеріали з освітньої практики, педагогічна преса сприяла узагальненню досвіду творчої педагогічної діяльності. Члени редакційної колегії журналу „Шлях освіти” впроваджували різноманітні заходи роботи з учителями, щоб новий працівник освіти міг від простої констатації фактів свого життя чи компіляції чужого досвіду сягнути рівня творення власних освітніх концепцій.

Нарком освіти УСРР (10 липня – кінець серпня 1919 р.; вересень 1924 р. – лютий 1927 р.) О. Шумський як головний редактор газети „Народній учитель” чітко окреслив читачку аудиторію нових радянських педагогічних газет: „Ця газета повинна бути газетою *радянського* вчителя – нам нема нащо й ніколи вділяти в ній місце людям, що не встигли

---

зрозуміти своєї ролі на восьмому році революції. І голос такого *радянського* вчительства повинен лунати голосно й невимушено” [83, с. 1].

Визначною рисою педагогічної преси того часу є те, що вона мала культурно-просвітницький характер: „Поволі й професійна преса стає рупором комуністичних ідей і зараз, як і вся радянська преса, виконує велику організуючу роллю, виховуючи ідеологічно-стійких і виробничо-кваліфікованих робітників. Маємо таке і у відношенні до освітянської преси, що за останні два роки дуже розвинулась у всьому Союзі” [22, с. 1]. Окрему групу величезного джерельного масиву щодо дослідження ідей комуністичного виховання становить чисельна періодика комуністично-пропагандистського спрямування. Вона створювала для особистості модель поведінки, яка негайно відбивалася в суспільній практиці. Традиція розподілу освітянської періодики на педагогічні й культурно-освітні видання зберігалася до 90-х рр. ХХ століття. Ідеологічна спрямованість видань декларується вже в назвах: „За пролетарську культуру”, „Культармієць степу”, „На штурм неписьменності”, „За комуністичне виховання”, „За червоного фахівця”, „Пролетарий в ВУЗе” і т. ін. (див. табл. А. 2 у додатку А).

На тлі кількісного зростання все актуальнішими ставали питання змістовного боку творення педагогічної преси. У 1927 р. на сторінках журналу „Шлях освіти” з нагоди його п’ятиріччя розгортається широка дискусія „Яким повинен бути педагогічний журнал” [81]. Актуальність дослідження цієї дискусії зумовлена високим науковим рівнем її матеріалів, а також відкритістю висунутих питань і в наш час. Серед авторів журналу були провідні вчені А. Готалов-Готліб, А. Зільберштейн, М. Скрипник, Я. Мамонтов та д. ін.

Головний редактор журналу, на той час Я. Ряппо, основним завданням уважав створення „армії освітян нашої республіки”, пропагандистів ідей комуністичної партії в справі побудови соціалістичної радянської держави: „Журнал був перш за все збирачем цих кадрів, був організатором революційного освітянського активу. Через них путь його йшла далі в рядові маси, піднімаючи все нові й нові шари” [Там само, с. 32]. Ідеологічна політика радянської держави в галузі підготовки вчительських кадрів була основною й об’єктивною причиною превалювання „загальноосвітніх і зокрема загальнополітичних матеріалів” у педагогічних журналах, які на той час були найбільшою мірою розраховані на масового читача: „Наш учитель дуже потребує не тільки підвищення своєї педагогічної кваліфікації та загального свого розвитку, звичайно він повинен бути в

---

курсів всіх питань нашого державного будівництва” [Там само, с. 230]. На сторінках тогочасних педагогічних журналів переважно більшість статей становили публікації з приводу соціально-економічних питань, різних галузей радянського будівництва, техніки, сільського господарства, природознавства й т. ін. Педагогічні видання покликані були вирішувати завдання „політико-освітньої роботи як частини загальної системи народної освіти”. Учительська діяльність того часу стосувалася й організації роботи клубів, бібліотек, шкіл для дорослих. Таким чином, вагомого значення набувають публікації бібліографічних оглядів, що мали орієнтувати вчителя в його культурних і професійних пошуках.

Як видно, принциповою позицією педагогічної журналістики аналізованого періоду було тематичне розширення змісту журналів за рахунок пропагандистських ідеологічно спрямованих статей: „... До наших завдань ніяк не належить відривати вчителя від загальної політики народної освіти та загально-педагогічних проблем” [Там само, с. 300]. Тому тенденція до диференціації та спеціалізації в педагогічній пресі критикувалася як „методично шкідлива”. Хоча радянська педагогічна журналістика 20 – 30-х рр. ХХ століття не виключала необхідності появи таких видань „що до деяких галузей освіти, так там, конечно потреба таких журналів безперечна” [Там само, с. 299]. Переважно педагогічний журнал, на думку творців української педагогічної журналістики, мав бути універсальним виданням, що задовольняє всі професійні й культурно-освітні потреби тогочасного вчителя.

Узагальнення досвіду роботи педагогічної журналістики, наведене в часописі, доводить, що різноплановість і „диференційованість” освітнього життя й роботи є причиною жанрово-змістовного розмаїття в педагогічній пресі, що, з одного боку, актуалізує питання типологізації цього виду періодичних видань, а з іншого – ускладнює пошуки загальних підходів до педагогічного журналу. Результати професійного спостереження журнальної педагогічної періодики, що проводилися в редакції, дали підстави для виділення трьох основних типів педагогічних журналів:

„1) Масовий учительський журнал, що містить, крім педагогічного, ще й загальноосвітній та політичний матеріал.

До таких журналів належить „Радянська освіта”, „Народний Учитель”, небагато тих журналів, що видавалися й видаються в нас на місцях та по округах, та низка педжурналів, що їх видають губнариси в РСФРР. (...)

2) Науково-методичний журнал, розрахований на кваліфіко-

---

ваних учителів, як-от „Шлях освіти”, „На путях к новой школе”, почасти „Народное Просвещение” і в деякі періоди свого існування – „Вестник Просвещения”.

3) Спеціальні педагогічні журнали, присвячені окремим галузям освітницької роботи („Робітнича Освіта”, „Дитячий Рух”, „Політосвіта”, „Жизнь рабочей школы” та ін.) або окремим проблемам, зв’язаним з народньою освітою („Вісник рефлексології та експериментальної педагогіки”, педологічний журнал)” [Там само, с. 299].

Представлена методика типологічного аналізу педагогічних журналів була однією з перших, яка на основі аналізу кількісного співвідношення змістовного наповнення статей видання давала можливість зробити висновок про загальний напрям журналу. Розподіл широкого спектра педагогічних журналів на три основних типи (журнал для масового читача, науково-методичний журнал, спеціалізований журнал) зберігається й досі.

Педагогічні газети було визначено самостійним об’єктом дослідження, що зумовлено оперативним характером публікацій цього виду видань та їхньою більшою періодичністю. О. Шумський різницю між цими двома видами періодичних видань убачав саме в превалюванні інформаційних матеріалів на шпальтах газет: „Вивченню методів служить наш журнал „Шлях Освіти”, його популяризацією й спеціальними справами народної школи займається „Радянська Освіта”. „Народній учитель” є головним чином газетою, що зв’язує (...) учительство з пролетарським суспільством. Це його відкрита трибуна. Звичайно, й матеріали методологічні і всякого роду інші спеціальні матеріали відбиватимуться в газеті, але все це повинно розглядатися під певним кутом зору: учительство служить трудящим і так – от і так цю службу виконує” [83, с. 1]. Так, „Народній учитель” друкував оперативну інформацію з актуальних проблем радянського будівництва й висвітлення подій освітянського життя: „Наша газета повинна розгорнути програм таким чином, щоб освітянин мав крім політичного матеріалу й матеріал педагогічний, щоб він мав матеріал побутовий, щоб він почував пораду й допомогу що-до користування підручником, книжкою, щоб він почував, що газета бачить перед собою все життя вчителя, всі побутові особливості, вимоги й умови життя та роботи освітян” [29, с. 3]. На сторінках газети „Народній учитель” було започатковано постійну рубрику „Читачі про газету”. Серед нагальних завдань радянської педагогічної газети був соціальний захист учителів: „Більшої

---

чіткості й планомірності треба прагнути і в галузі розслідницької роботи газети, бо саме в цій галузі газета найбільш яскраво виявляє свої, так би мовити, щодо поліпшення умов життя та роботи освітянина” [87, с. 1].

Відповідно до поставлених завдань у газеті розміщувалася інформація: перша сторінка – „політичні питання, огляд радянського життя за тиждень”; друга – педагогічна практика, обмін думками та досвідом самих учителів; третя – новини Робосу; четверта – „досягнення „чистої науки”, як і прикладні знання, а також відомості про винаходи по всіх галузях практичної діяльності людини”; п’ята – життя й побут учителя; шоста – бібліографії та листування редакції [29, с. 1].

Педагогічні журнали й газети поступово набували ознак „керівничого органу, який допомагав би вчителю в його поточній роботі”. Визначна роль радянської педагогічної преси 20 – 30-х рр. ХХ століття полягала в тому, що журнали й газети використовувалися в якості універсального підручника з рідної мови, літератури, історії, краєзнавства й нерідко заміняли вчителю навчально-методичний посібник: „Ув’язка освітньої роботи з політикою, перетравлювання політичного досвіду” – ось завдання, що їх висунуло життя перед нашими школами, і підручником, що дає багато цього досвіду, є газети. Звідси й значіння газети, як одного з основних підручників в роботі наших шкіл” [56, с. 2]. Трохи згодом Н. Крупська в статті „Журнали-підручники” (1931 р.) визначить основні методологічні принципи створення подібних видань: органічне поєднання теорії й практики, підкріплення теоретичного матеріалу завданнями, які б навчали методів самостійної роботи, а також ідеологічно витриманий добір матеріалів, що повинні відбивати реалії соціалістичного будівництва: „Важливо, щоб учень не тільки засвоїв собі ті чи інші відомості, а усвідомив би зв’язок відомостей, що повідомляються, з нашою спільною боротьбою за світовий Жовтень, за соціалістичний устрій. І підручник повинен висвітлювати цей зв’язок не шаблонними фразами, а показуючи цей зв’язок у всій його конкретності. (...) Завдання створити справжній радянський журнал-підручник – завдання дуже велике і важке. Слід ставати до його вирішення” [38, Т. 3, с. 223].

Матеріали педагогічної преси широко використовувалися в шкільній практиці спочатку як одне з наочних приладь, що допомагають учитися читати, а згодом як „могутнє знаряддя виховання й перевиховання”. Аналізуючи досвід роботи з газетою на лекційних пунктах (де газета спочатку використовувалася як одне з наочних приладь, що допомагають вчитися читати), освітяни дійшли висновку, що газета є одною

---

з форм соціального виховання [56, с. 2]. У школах почали впроваджувати стінні газети, „живгазети”. Наступним соціально значущим кроком у становленні педагогічного періодичного друку було започаткування дитячої періодики: „Дитяча періодична преса – другий, певний, надійний чинник виховання свідомого, культурного громадянина” [82, с. 3].

Показово, що серед постійно діючих рубрик і в газетах, і в журналах були „Книга – вчителів”, „Що читати”, „Бібліографія” і т. п., де презентували свої освітні видання „Державне видавництво України”, „Всеукраїнська Кооперативна Книготорговельна та Видавнича Спілка „Книгоспілка”, видавництво газети „Селянська правда”, Всеукраїнське Робітниче Кооперативне Видавництво В.У.Р.П.С. „Український робітник”, „Книжекспед” при газеті „Вісті ВУЦВК” в Києві, Государственное издательство Р.С.Ф.С.Р. Харьковское Областное Отделение, Робітниче видавництво „Пролетарій” тощо.

Педагогічна преса усвідомлювалася як важливе джерело поширення загальноосвітніх і професійно-педагогічних знань, а також їй відводилася визначна роль в узагальненні педагогічного досвіду й вітчизняного, і зарубіжного.

Утворюючи в 1922 р. журнал, тодішній Нарком освіти УСРР Г. Гринько поставив перед редакцією завдання: „Зробити наші педагогічні журнали такими органами, які стояли б на рівні європейської педагогічної науки і які були б здатні систематично за наміченим планом підсумовувати та узагальнювати нашу революційну освітню практику в світлі сучасної педагогічної науки і, навпаки, перевіряти цю останню на досвіді революційної творчості” [20, с. 1 – 19]. „Шлях освіти” був єдиним педагогічним виданням на території радянської України, яке розсилало 1200 примірників короткого резюме журналу на есперанто в 34 зарубіжні країни. Науковці, запрошені до дискусії, звернулися до аналізу досвіду своїх зарубіжних колег з Німеччини, Америки, Франції та ін. Журнал підтримував зв’язки з редакціями німецьких газет „Південнонімецької робітничої газети”, „Класова боротьба”; французьких – „Нове виховання”, „Визволена школа”, „Інтернаціонал освіти”, „За нову еру”, „Публічна освіта” і д. ін. Усесвітній педагогічний досвід, відображений на сторінках журналу, переосмислювався на основі „пролетарських освітніх цільових напрямлень”. Але редакційна колегія журналу „Шлях освіти” не обмежувалася лише перекладами зарубіжної педагогічної літератури, особливо періодичних видань, а намагалася активно інформувати колег про зміст своїх педагогічних новацій, про що свідчить стаття

---

Й. Зільберфарба „Наші міжнародні зв'язки” [28, с. 64 – 94]. Поширення міжнародних зв'язків, позитивно впливаючи на розвиток вітчизняної науки, стимулювало власні творчі пошуки, зокрема й історичні розвідки.

Завдання журналу педагогічної праці, пов'язані з поширенням педагогічних знань й узагальненням досвіду, актуалізували питання розміщення загальнотеоретичних та історико-педагогічних матеріалів. Прагнення узагальнити вітчизняний педагогічний досвід й усвідомлення його впливу на формування новітньої системи освіти спричинило зацікавленість у розгляді дореволюційної педагогічної спадщини, розпорошеної на сторінках дореволюційних періодичних видань.

У статті „Російський педагогічний журнал дореволюційного періоду (Спроба характеристики)” професор А. Готалов-Готліб підкреслив величезну роль, яку відігравала не тільки педагогічна журналістика, але й загальна преса у висвітленні найважливіших питань освітньої політики та організації школи, що перетворило ці видання „на джерело величезної важливості” в справі вивчення й дослідження розвитку вітчизняної педагогічної думки: „Без попереднього старанного дослідження цього багатющого джерела не можна уявити собі наукової історії педагогіки” [19, с. 105 – 122]. Тему було продовжено в подальших числах журналу [18, с. 56 – 73].

Проблеми становлення педагогічних журналів дореволюційної доби автор розглядає в тісному зв'язку з історією революційного руху, що призводить до загальної оцінки того періоду в категоріях конотативних суджень: „реакційні ухили націоналізму, одухотвореного церковністю”; „прогресивне творення борця за зміну умов життя” і т. п. Твори української педагогіки розглядаються як невід'ємна складова загальноросійського культурного й наукового розвитку. Історико-революційний підхід у загальноросійських культурних вимірах і традиція оцінювання педагогічної преси дожовтневої доби як такої, що пристосовувала свої погляди до існуючого суспільного уряду, утвердилися в історії педагогіки й зберігалися в історичній науці до демократичних змін 90-х рр. ХХ століття (наприклад, розділ „Педагогічна журналістика України другої половини ХІХ століття” в книзі „Розвиток народної освіти й педагогічної думки в Україні (ХХ – поч. ХХ ст.): Нариси” – К. : Рад. шк., 1991. – 384 с. – С. 275 – 295.).

Прогресивну роль журналів дореволюційного часу та їх незаперечну цінність для творення нової вітчизняної педагогіки А. Готалов-Готліб убачав у тому, що саме завдяки визначальній ролі, яку відігравала

---

педагогічна періодична преса в історії розвитку української освіти, склалися стійкі традиції поширення прогресивних ідей педагогічної теорії й практики, узагальнення досвіду педагогічної творчої діяльності, підвищення професійного рівня вчительства, упровадження освітньо-виховної роботи серед широких громадських кіл засобами педагогічної журналістики.

У 1928 р. Наркомос УСРР узяв курс на підсилення політвиховної роботи. Зміст освіти підлягав глибокій ідеологізації з метою „підготовки озброєного знаннями й навичками свідомого й активного борця за комунізм”: „Якщо ми проголошуємо, що школа є державний засіб пропаганди комунізму, то це означає, що кожна наука, кожне знання, кожний шкільний підручник і педагогічний процес – повинні мати класове комуністичне застосування” [21, с. 8].

Завдання побудови нової української школи на національних засадах, над якими працював Наркомос УСРР, було переглянуто з огляду на пріоритети уніфікації радянської системи освіти.

В українській педагогічній пресі розпочалася кампанія жорсткої критики шкіл соцвиху: „Учительство складається здебільшого, з непролетарського елементу та з осіб старої педагогічної освіти. Характеристичні риси дореволюційної школи зникаються з елементами родинної педагогіки та знуцання з дітей. Та й самі підручники соцвиху не завжди просякнуті щирою комуністичною думкою. Взагалі школа соцвиху не є „домом радості”. Вона не користується авторитетом серед дітей. Не дивно ж, що до політичного виховання дітей беруться нерадянські елементи: сіоністи, укапісти, меншовики, меноніти, просто собі ксьондзи і антисеміти” [4, с. 6 – 7]. У ході реалізації політики радянської влади щодо забезпечення кожної національності рідною школою етнонаціональний принцип виховання поступово було замінено концепцією інтернаціонального виховання, а до навчальних планів було введено обов’язкове вивчення російської мови [2, с. 15 – 26].

У 1929 р. відбувся „пролетарський суд над недобитками української петлюрівської контрреволюції”, над „Спілкою визволення України”. Теоретиків і творців національної школи 1917 – 1920 рр. С. Єфремова, В. Дурдуківського, О. Гермайзе та інших було проголошено „теоретиками педагогіки українського фашизму”, з чого розпочалася „нещадна, непримиренна боротьба” з національно свідомою педагогічною громадськістю й українською інтелігенцією взагалі [40, с. 30 – 40]. Більшу частину освітянських діячів, організаторів української системи

---

освіти, науковців було піддано арештам і потім розстріляно (Г. Грінько, В. Дурдуківський, С. Єфремов, Я. Чепіга та б. ін.). Імена провідних педагогів того часу тільки сьогодні стають відомими навіть для фахівців.

Освітяни України, керівництво Наркомосу УСРР відкидало навіть можливість уніфікації системи освіти до російської. У вересні 1929 р. заступник Наркома освіти Я. Ряппо запропонував у разі необхідності уніфікувати російську систему до української [69]. Для того, щоб подолати супротив освітян і керівників Наркомосу УСРР, у 1930 р. партійне керівництво ініціювало 23 Всеукраїнські конференції й наради, на яких було розглянуто питання уніфікації системи освіти в УСРР на зразок системи освіти, що існувала у РСФРР [91].

Уніфікація освітньої системи, яка відбувалася всупереч думці педагогів і керівників освіти України на засадах комуністичної ідеологізації й формалізації педагогічної діяльності за обставин адміністративного свавілля партійних керівників союзної держави, на довгий час зупинила природний процес послідовного розвитку й призвела до втрати напрацювань української освіти й педагогіки, спричинила занепад педагогічної творчості в 1931 – 1959 рр. ХХ століття.

---

## Я. А. Мамонтов – публіцист і педагог

Сучасна історична наука заново відкриває імена видатних українських діячів і мислителів. Після довгих років штучного забуття, а точніше – заборони, творчий спадок Якова Андрійовича Мамонтова знов стає органічною частиною української науки і культури.

Яків Андрійович Мамонтов був яскравим представником когорти видатних діячів української культурної революції 20-х рр. ХХ століття. Коло інтересів цього видатного митця було широким: публіцист, поет, драматург, історик і теоретик театру, педагог, науковець. Значну частину свого творчого шляху Я. Мамонтов присвятив педагогічній діяльності, що була тісно пов'язана з видавничою діяльністю в різних педагогічних часописах того часу.

Науковий доробок видатного вченого охоплює найрізноманітніші напрями та галузі знань: теорія, методологія і історія педагогіки, театральна педагогіка, мистецтвознавство тощо. Але насамперед відомий він як фундатор наукової концепції педагогічної творчості, дослідник педагогічних течій і напрямків. Педагогічна спадщина видатного вченого – велика й різнопланова, ще за життя вона вражала та викликала захоплення у його колег своєю багатоаспектністю, ґрунтовністю досліджень, сміливістю аргументації та науковим передбаченням. На думку сучасників, саме Я. Мамонтов висунув „кращу із наявних в педагогічній літературі” класифікацію представлених в історичній діяхронії педагогічних ідей і напрямків [74, с. 79 – 80].

Основні педагогічні праці Я. Мамонтова вийшли друком у період 1914 – 1927 рр. і більше не перевидавалися, за винятком розділу „Художньо-дідактичний метод” з книги „Педагог як мистець” і статті „Право держави і право дитини”, які ввійшли до хрестоматії „Маловідомі джерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.)” [46, с. 252 – 279.]. Весь архів ученого загинув у пожежі зруйнованого в часи Великої Вітчизняної війни м. Харкова.

Становлення Я. Мамонтова як ученого-педагога, формування його наукових і світоглядних позицій припадає на роки навчання і роботи в Московському комерційному інституті на кафедрі педагогічної психології під керівництвом професора П. Соколова (1912 – 1914 рр.). З 1920 р. Я. Мамонтов працював у Харківському інституті народної освіти, потім – на Харківських педагогічних курсах імені Г. Сковороди; а з 1926 р. – в Українському науково-дослідному інституті педагогіки

---

(УНДП). Наукову педагогічну діяльність Я. Мамонтов вимушений був залишити у 1929 р., коли УНДП у руслі тогочасної ідеології почав розробляти „єдину науково-педагогічну систему пролетаріату – педагогіку ленінізму” [64].

З посиленням партійного тиску, репресій в усіх галузях суспільного життя на початку 30-х рр. ХХ століття Яків Андрійович повністю припиняє свою науково-педагогічну діяльність і заглиблюється у художню творчість. Літературний доробок ученого вражає. Я. Мамонтов є автором понад тридцяти п'єс і лібрето опер, які з успіхом йшли на вітчизняній театральній сцені, а також закордоном у Канаді [9, с. 12 – 17.]. За постановою Раднаркому УРСР 25 червня 1941 р. було призначено відкриття музею „Кімната-музей драматурга Я. А. Мамонтова” [13, с. 133 – 143]. Незважаючи на світове визнання, твори митця на початку 30-х рр. ХХ століття за „брак марксистсько-ленінського світогляду, політичну інертність, недостатню громадську активність, певну академічну замкнутість” було розкритиковано і згодом зовсім вилучено з репертуару театрів [31, с. 79.].

Педагог дедалі більше відходить від активного суспільного життя, хворіє. 30 січня 1940 р. Яків Андрійович пішов з життя, не встигнувши реалізувати багатьох задумів.

Відродження пам'яті про видатного митця української культури почалося у 50-х рр. ХХ століття з перевидання його літературної спадщини і робіт з історії й теорії театального мистецтва [52; 53; 54]. І лише зі здобуттям Україною незалежності на хвилі національного відродження розпочалося по-справжньому ретельне дослідження науково-педагогічної спадщини Я. Мамонтова.

На початку 90-х рр. ХХ століття інтерес до особистості й наукового доробку Я. Мамонтова значно підсилюється завдяки дослідженням О. Сухомлинської, Г. Головка, Г. Куса, В. Лозової, Г. Троцько та д. ін.

Завдяки зусиллям О. Сухомлинської було введено до наукового обігу рецензії Я. А. Мамонтова на праці зарубіжних педагогів [75].

Г. Головка у двох своїх статтях, опублікованих у журналах „Педагогіка і психологія” і „Рідна школа”, висвітлила життєвий шлях педагога і митця, а також у стислій формі розкрила теоретичні ідеї його основних педагогічних праць [14; 16].

Г. Куса, увівши до наукового обігу матеріали хрестоматії і наукові статті вченого 1926 – 1927 рр., довела абсолютну першість Я. Мамонтова щодо застосування системного підходу до аналізу педагогічних явищ

---

та наукового обґрунтування генезису педагогічних течій як системи педагогічних поглядів, тобто педагогічного ставлення до соціуму [42]. Висунення „педагогічної течії” як системоутворювального принципу класифікації педагогічної думки на протигагу краєзнавчому принципу, який зберігається у навчальній літературі з історії педагогіки до сьогодні, є провідною ідеєю наукового доробку Я. Мамонтова, а ідея зумовленості розвитку педагогічної науки розвитком культури і соціально-економічними факторами, висловлена науковцем у багатьох його працях, є стрижневою для сучасної педагогіки.

У 1997 р. побачила світ книга харківських науковців В. Лозової і Г. Троцько „Теоретичні основи виховання і навчання” [43], у якій було використано та застосовано на сучасному ґрунті провідні ідеї теорії естетичного виховання Я. Мамонтова: невід’ємність навчальної і позанавчальної діяльності у справі виховання особистості, важливість звернення в навчально-виховному процесі до різних жанрів мистецтва і необхідність застосування художньо-дидактичного методу та ін.

Починаючи з 2000 р. було захищено три кандидатські дисертаційні роботи, присвячені вивченню в педагогічній спадщині Я. Мамонтова творчих шляхів, методів і засобів навчання та виховання, а також проблемі виховання [15] і проблемі формування творчої особистості вчителя [77]. Головну роль у формуванні цілісної особистості науковець відводив розвитку естетичної культури [71].

Я. Мамонтов першим в українській педагогічній думці 20-х р. ХХ ст. дав повне обґрунтування проблеми педагогічної творчості вчителя. Аналізуючи вітчизняну та зарубіжну педагогічну літературу того часу, вчений наголошував на зневажливому ставленні до питань педагогічного покликання.

Як приклад недостатнього розуміння мистецького характеру педагогічного покликання, Я. А. Мамонтов наводив яскраву характеристику педагога кінця ХІХ – початку ХХ ст., підкріплюючи свої ідеї поглядами й висловами М. Салтикова-Щедріна, Л. Толстого та А. Чехова [72]. Видатний чеський педагог Ян Амос Коменський одним з перших запропонував навчально-виховну систему, стрижнем якої були гуманізм і педагогічна етика вчителя. В основі педагогічних систем М. Монтесорі, Р. Штайнера (вальдорфська педагогіка) – духовна єдність педагогів та учнів; педагогіка взаємин, а не вимог; культ творчості; свобода як засіб виховання; образний, емоційний виклад матеріалу; відсутність оцінок; свобода вибору учнем виду діяльності та інше. Спираючись на

---

праці німецьких педагогів – індивідуалістів, а також співзвучних з ними представників російського педагогічного анархізму з питань педагогічної самосвідомості, Я. А. Мамонтов першим в українській педагогічній думці 20-х р. ХХ ст. дав повне обґрунтування проблеми педагогічного покликання [48; 49; 50].

Перш ніж визначити сутність педагогічного покликання, вчений розглянув його у загальному розумінні та як психічний феномен. У повсякденному житті поняття покликання найчастіше ототожнюють з хистом або талантом. Учений зазначав, що, по-перше, не кожній людині дано повною мірою визначити своє покликання; по-друге, одна людина може досягати значних успіхів у різних сферах своєї життєдіяльності, але „праця по покликанню є тільки вищою, ідеальною формою в кожній професії” [51, с. 2].

Досліджуючи сенс загального поняття покликання і спираючись на теорію покликання Г. Ібсена, який характеризував його як самовиявлене виконання людиною земного призначення свого життя, що є необхідною умовою її щастя та гармонійного розвитку, Я. А. Мамонтов дав своє визначення.

На думку вченого, педагогічна творчість учителя – це індивідуальна творчість особистості, зміст якої залежить від її психофізичної природи, тобто здібностей, і виявляється в її особистому світовідчутті. У зв’язку з цим надзвичайного значення у педагогічній науці та в самосвідомості будь-якого вчителя, на думку науковця, набуває проблема педагогічного покликання. Вважаючи, що людина сприймає світ з наукової, мистецької, практичної та релігійної точок зору, і відповідно до цього відбувається розподіл людської творчості, педагог визначив чотири типи людського покликання: наукове, мистецьке, практичне та релігійне.

Характеризуючи наукове покликання, він уважав, що воно виявляється у здібності людини до зведення різноманітностей життєвих об’єктів і явищ до загальних законів, абстрактних формул, типових висновків. Людину з науковим світовідчуттям цікавить не сутність речей, а визначення їх закономірного зв’язку.

Учений зауважував, що мистецький тип покликання найбільш яскраво відкривається у мистецтві або в художній творчості. Людина з мистецьким світовідчуттям сприймає світ у всій різноманітності його форм, барв і звуків. Митець шляхом аналізу і завдяки своїй фантазії, як і людина з науковим світовідчуттям, створює не щось загальне, а конкретний художній образ з індивідуальними ознаками. „У мистецькому

---

світовідчуванні ми не відкриваємо надземного в земному, як у світовідчуванні релігійному, і не знаходимо абстрактного в реальному, як у світовідчуванні науковому, а приймаємо навколишній світ таким, яким він відкривається органам наших зовнішніх відчужень і нашій вільній фантазії” [51, с. 6].

Практичне покликання педагог розглядав як уміння пристосовувати надбання культури, факти, явища до людського життя, людського використання. Я. Мамонтов говорив, що практичний геній людини виявляється у трансформації небесного в земне, абстрактного в конкретне, прекрасного в корисне.

Своє розуміння релігії Я. А. Мамонтов визначав не як культ визначеного божества, а як поєднання людського існування з буттям Космосу, як певне переживання, завдяки якому людина має можливість перейти від відносного до абсолютного, від розумового пізнання до інтуїтивного. „Релігійне покликання може виявитися лише в такій творчості, де кожне явище реального світу ніби проєцирується в світі надреального, і заприймається лише в цій містичній формі” [51, с. 5].

Науковець наголошував на рівноправності різних типів покликання у людському житті та можливості їх сполучення в одній особистості. „Одне покликання зовсім не виключається другим,... в одному індивіді можуть сполучатися різні таланти” [51, с. 6]. Я. А. Мамонтов підкреслював, що будь-яка професія може бути розташована в межах даної класифікації, а оскільки покликання є вищою її формою, то людина, яка обирає професію ретельно аналізуючи і враховуючи свої нахили, з повною самосвідомістю, як „справу цілого свого життя” повинна визначити свій тип покликання.

Для того, щоб з’ясувати тип покликання людині, яка обирає педагогічну професію, вчений запропонував розглянути саме поняття педагогічної діяльності, яка, на його думку, являє собою ряд послідовних педагогічних актів.

Аналізуючи педагогічний акт в його нормативній, творчій формі, без впливу на нього зовнішніх умов, Я. А. Мамонтов характеризував його як вольовий акт, що має кінцеву мету й приводить до спільного руху три педагогічні фактори: педагога, учня й предмет навчання. У педагогічній думці початку ХХ ст. існувало різне розуміння кінцевої мети педагогічної діяльності: навчання, виклад, виховуюче навчання; але, як підкреслював науковець, людина, що обирає педагогічну професію за покликанням повинна бачити її тільки у формуванні особистості. Вбачаючи основну мету педагогічної діяльності у цілісному формуванні

---

особистості, Я. А. Мамонтов значну роль у її досягненні відводив вчителю – не тільки у навчально-виховному процесі, а й у цілісному формуванні особистості. Ставлячи перед собою таку мету, вона мусить мати свій ідеал цілісної особистості, до якого і буде прямувати у своїй діяльності.

Я. А. Мамонтов визнавав не тільки обов'язковим наявність у вчителя такого індивідуального виховничого ідеалу, тому що від його існування залежить можливість здійснення педагогічного акту, але й повну його сформованість. Крім того, вчений зазначав, що педагог має побудувати педагогічний акт так, щоб виконання його об'єктивної мети стало суб'єктивним досягненням кожного учня: „Таким чином, педагогічний акт ходом свого розвитку перетворюється з акту формуючого індивіда в акт індивідуального самотворення” [51, с. 10].

Такий педагогічний акт, на думку Я. А. Мамонтова, не повинен обмежуватися навчальними програмами та планами. Він не заперечував існування певних програмних вимог, але тільки за умови вільного їх виконання та можливості внесення змін залежно від потреб живої індивідуальності учнів. Становлення такої індивідуальності й розвиток її здібностей педагог тлумачив як основу формування загальної культури особистості.

Одним із важливих питань педагогічного покликання науковець вважав педагогічно доцільно організовані взаємини вчителя з учнем. Стосунки між учнями й педагогом, який мету своєї педагогічної діяльності визначає як передачу наперед устанавленого кола знань, носять характер не педагогічних, а лише механічних. Тому той дидактичний матеріал, що передається таким чином, не доходить до дитячої душі, а залишається лише на поверхні розуму. Науковець назвав такі стосунки „психічним доторкненням”.

Я. А. Мамонтов наголошував, що коли метою педагогічного акту стає формування особистості, а центром – жива індивідуальність дитини, то головним принципом взаємин між педагогом і дітьми стає духовна спільність. Форми вияву її можуть бути різними: слово, жест, міміка, мовчання: „Духовна спільність настає лише тоді, коли один із них ніби пропахується ароматом другого,... коли одне „я” відкривається другому не загальними рисами, а своїми особистостями, індивідуальним обличчям” [51, с. 11].

Першою умовою досягнення духовної спільності у взаєминах з учнями науковець вважав яскраве розкриття педагогом своєї індивідуальності протягом всього часу навчання й спілкування. Воно

---

сприятиме вільному вияву кожною дитиною свого дійсного обличчя, своєї душі. Я. А. Мамонтов зауважував, що така зміна відносин між педагогом і учнем значно впливає і на ставлення педагога до свого навчального предмету. Тому друга умова полягає у творчому переосмисленні педагогом у собі дидактичного матеріалу, під час якого об'єктивний матеріал нічого не втрачає, а лише знаходить живе, індивідуальне забарвлення, отримує риси людського переживання та „той творчий трепіт, котрим древо пізнання перетворюється в древо життя” [51, с. 12].

Але, на думку вченого, тільки за цих двох умов педагогічний акт, що характеризується співтворчістю вчителя та учнів, не можна визнати завершеним. Суть третьої умови полягає у тому, що дитина в педагогічному процесі виявляється не тільки пасивним об'єктом, але й активним суб'єктом: „Соціалізовані вартості педагога мусять послужити матеріалом для самотворення індивіда, мусять бути індивідуально перероблені і виявлені дитиною” [51, с. 12].

Виходячи з цього, Я. А. Мамонтов виділив такі етапи педагогічного процесу: індивідуалізація (творча передача навчального матеріалу педагогом); соціалізація (загальне засвоєння матеріалу дитячим колективом); модифікація (індивідуальна переробка і вираження засвоєного матеріалу кожною дитиною).

Подальший аналіз сутності педагогічної професії приводить Я. А. Мамонтова до висновку, що творчій індивідуальності педагога притаманні чинники, які характеризують її: інтуїтивний, дискурсивний і активний.

На думку науковця, педагог у своїй практичній діяльності повинен володіти тонкою інтуїцією, яка знаходить свій вияв, по-перше, у розумінні духовного життя учнів у їх індивідуальній своєрідності та пізнавальній спільності. Вчитель повинен перейматися інтересами і настроями дітей, а в своїх діях виходити із потреб особистості учнів. Я. А. Мамонтов зауважував, що „по наукових параграфах і таблицях не можна відчуже „я”, у всій його індивідуальній суцільності” [51, с. 14].

По-друге, сам по собі дидактичний матеріал не має педагогічної цінності; тому, щоб абстрактні закони і формули стали більш зрозумілими, цікавими, „живими” для дітей, учитель повинен перекладати їх на мову людських образів, бажань, почуттів. І в цьому Я. Мамонтов теж бачив велике значення інтуїції. Вчений назвав цей процес інтимною антропоморфізацією – тим індивідуальним, що додається педагогом до предметів навчання і що надає їм справжньої педагогічної вартості.

---

Я. А. Мамонтов зауважував, що велику роль у творчій індивідуальності педагога відіграє дискурсивний (розумовий) фактор, який П. Енгельмейер називав „привілеєм людини”. Головне значення дискурсивного фактору вчений бачив у його впливі на розвиток педагогічної самосвідомості, яка є основною умовою формування творчого педагога: „Навіщо нав’язувати школам які-небудь ідеї, раніш ніж вони будуть органічно засвоєні рядовим педагогом?... Педагогічна самосвідомість – от той Рим, до якого приводять всі дороги педагогічних шукань!” [51, с. 16].

Кожна творчість, на думку вченого, – це боротьба; тому активний фактор науковець пов’язував з правом кожного педагога на свій індивідуальний виховний ідеал, який він мусить повсякчасно відстоювати у відносинах з дітьми, дидактичним матеріалом і зовнішнім світом.

„Ми гадаємо, що велика соціальна проблема – утворення вільної системи виховання – розв’язується остільки, оскільки вона стає індивідуальною педагогічною проблемою. Іншими словами: неминучо передумовою вільної системи виховання є розвій педагогічної свідомості до тої височини, на якій вільна педагогічна творчість стає внутрішньою необхідністю, а не зовнішньою нормою” [51, с. 16].

На базі аналізу трьох факторів педагогічної діяльності, Я. А. Мамонтов головну перевагу віддав інтуїтивному, тому що педагогічний талант, або педагогічне покликання цілком залежить від педагогічної інтуїції, яку він розглядав як інтуїцію мистецьку. Так само, як і митець, творчий вчитель за її допомогою відкриває духовний світ дитини в його індивідуальності й суцільності. Інтуїція допомагає вчителю знайти такі необхідні переживання, почуття й образи, які роблять сухі нецікаві дидактичні закони, факти людяними, „живими” і зрозумілими для учнів. Учений уважав, що саме інтуїція допомагає вчителю в кожній дитині передбачити образ, який „в своїй індивідуальній формі втілює загальний педагогічний ідеал. Значить, світовідчування педагога є світовідчуванням митця і покликання педагогічне – це покликання мистецьке” [51, с. 17].

Зазначимо, що таке порівняння педагога з митцем не було новим, воно існувало в педагогічній літературі, але, на думку Я. А. Мамонтова, лише як красивий, гучний вислів (риторична фігура). Науковець наголошував, що головне – не в захопленні цією назвою, а в глибокому засвоєнні її сутності педагогічною свідомістю кожного, хто обирає собі професію педагога.

Досліджуючи стан шкільної освіти того часу, педагог критикував авторитаризм її виховання, догматизм і схоластику в навчанні, не-

---

врахування індивідуальних здібностей. Він зазначав, що цим школа губить індивідуальність своїх вихованців і робить великий злочин і перед їхньою природою, і перед культурою суспільства загалом. Спираючись на ідеї „педагогіки особистості”, Я. А. Мамонтов підкреслював важливе значення школи у формуванні індивідуальної особистості та у житті суспільства: „...школа – величезний, впливовий фактор соціального життя, котрим формуються нові генерації і, таким чином, передвизначається соціальна будучність” [51, с. 28].

Як приклад недостатнього розуміння мистецького характеру педагогічного покликання, Я. А. Мамонтов наводив яскраву характеристику педагога кінця XIX – початку XX ст., підкріплюючи свої ідеї поглядами й висловами М. Салтикова-Щедрина, Л. Толстого та А. Чехова. Аналізуючи професійні риси такого педагога, вчений указував на відсутність у них будь-яких змін порівняно з учителем XVIII ст., „де педагогічна професія була ділом рабів, інвалідів і всіляких безталанників” [51, с. 18] і, як приклад значної професійної різниці, – візник XVIII ст. та шофер XX ст.

Я. А. Мамонтов зазначав, що чудовим синонімом такого педагога була „Людина в футлярі” А. Чехова, бо ніяка інша професія не змогла б утворити такий правдивий тип „футлярної” людини. Її професійними типовими рисами вчений вважав: надзвичайний консерватизм; „благодичніє” (реакція на всі життєві явища, сповнені різними почуттями, емоціями, переживаннями, певним дидактичним чином, призначеним адміністративним циркуляром, законом, заборонаю); педантизм (навчальний предмет, педагогічний процес – це раз і назавжди створена настанова, без внесення новаторських змін, індивідуального та творчого переосмислення) та самозадоволення (що виникає внаслідок безперервного повчання, нотацій, вказівок через усвідомлення своєї першості, правоти та непохитності).

Я. А. Мамонтов хоч і пояснював існування такого педагога об’єктивними історичними і соціальними умовами, але ніяк не міг погодитись з таким негативним становищем, закликав побачити й відчутти надзвичайний контраст між великим педагогічним покликанням і усталеною думкою про педагогічну професію.

Проведене дослідження дає можливість визначити складові концепції педагогічного покликання (змісту поняття педагог-митець) Я. А. Мамонтова:

– педагог-митець – це людина з високим педагогічним покликанням, яке залежить тільки від її психофізіологічних особливостей;

- 
- основна мета його діяльності – цілісне формування особистості людини;
  - наявність і сформованість індивідуального педагогічного ідеалу;
  - творче ставлення до навчальних програм та планів;
  - засадою педагогічного процесу є творча співпраця, духовна спільність між педагогом та учнями;
  - дбайливе, поважне ставлення до творчої особистості учня;
  - умовами духовної спільності та формулою педагогічного процесу являються: індивідуалізація, соціалізація та модифікація;
  - творча індивідуальність педагога характеризується інтуїтивним, дискурсивним і активним факторами;
  - педагог-митець – це „вічний студент”, який не тільки формує та розвиває особистості інших, але й сам знаходиться в безперервному формуванні.

За допомогою концепції педагогічного покликання Я. А. Мамонтов з'ясував справжню сутність педагога.

Людина, яка збирається обрати цю професію, має зрозуміти, що цим вона передвизначає індивідуальний і соціальний зміст усього свого життя; при цьому вона мусить з'ясувати, чи зможе бути педагогом – митцем, людиною, що свідомо, з повною відповідальністю присвятить себе педагогічному світослугуванню.

Розгортання сучасних досліджень щодо проблеми формування особистості майбутніх педагогів, їх професійної підготовки тісно пов'язане зі здобутками попередніх поколінь науковців. 20-ті рр. ХХ ст. були періодом інтенсивного пошуку нових шляхів навчання й виховання, спроб вивчення особливостей педагогічної діяльності, висування більш високих вимог до самої особистості педагога. Ці питання досліджувалися у науково-педагогічній діяльності таких видатних українських педагогів, як Я. А. Мамонтов, С. Ф. Русова, Я. Ф. Чепіга, та інші. Педагогічна творчість виступає стрижнем педагогічних систем, які були створені набагато пізніше М. П. Гузик, О. А. Захаренко, В. О. Сухомлинський, В. Ф. Шаталовим та багато інших.

Таким чином, у вітчизняній історії видавничої справи та педагогіки роль спадщини Я. А. Мамонтова ще не отримала розгорнутої й об'єктивної оцінки. Публіцистичний доробок Я. А. Мамонтова повинен вивчатися не лише за рецепціями, які, безумовно, доповнюють уявлення дослідників, але й за першоджерелами, розпорошеними на сторінках журналів 20-х рр. ХХ століття, що буде сприяти введенню його до професійного наукового обігу.

---

# **Праці Я. А. Мамонтова**

**Монографії, навчальні видання**

---

Я. МАМОНТІВ,  
лектор Харківського Інституту Народньої Освіти.

37  
—  
M 22

# СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ

ЧАСТИНА ПЕРША,  
ПЕДАГОГ ЯК МИСТЕЦЬ.

№ 1113  
ПРЗВЕРНО

ДЕРЖАВНЕ ВИДАВНИЦТВО УКРАЇНИ.  
1922.

---

## ПЕРЕДМОВА.

---

Зміст цієї книжки складається з трьох нарисів, логічно сполучених ідеєю про мистецький характер педагогічної творчості. Провідні думки цих нарисів були почасти висловлені мною в брошюрі «Проблема эстетического воспитания» М. 1914 і в статі «Художественно-дидактический метод» (див. «Вестник воспитания», 1915, № 7), а вся праця була закінчена в 1920 році. Літературний та ілюстративний матеріал подається, головним чином, з російських авторів або в російських перекладах, і часом носить випадковий характер. Це пояснюється, з одного боку, тим, що автор був вихований на російській культурі, а з другого—тим, що в той час, коли ця книжка писалася, я був відірваний від академічних центрів і міг користуватися тільки своєю власною бібліотечкою. Щоби полегшити читачеві розуміння логічної будови окремих нарисів і цілої книжки, до кожного нарису додаються тези.

Педагогічна праця в Харківському І. Н. О., а також на різних педагогічних курсах, протягом 1920—1921 років, не раз приводила мене до переміни поглядів по деяких питаннях, порушених в цій книжці. Окрім того, і сама революційна дійсність часом з логічною необхідністю вимогала від мене таких перемін і перебудов. В найбільшій мірі це торкається тих питань, де розглядаються відносини між педагогом і соціальним оточенням. Таким чином, автор сам ставить під знаком запитання де-які з своїх тез і міг-би де-в-чім перебудувати їх або доповнити. Коли я не роблю цього, то тільки тому, що не хочу порушувати суцільності того світо-ставлення і тих настроїв, що спричинилися до написання цієї книжки; а крім того, маю також на увазі другу частину «Сучасних проблем педагогічної творчості»—«Педагог як громадянин»—де будуть докладно

---

розглядатися саме ті питання, що викликають найбільші сумніви і тільки мимохідь порушуються в частині першій.

З почуттям глибокої подяки мушу відзначити, що велика частина ідей, висловлених в цій книжці, кристалювалася в моїй свідомості під гострим критичним поглядом професора П. П. Соколова, при кафедрі якого я був асистентом в Московському Комерційному Інституті в 1915 році

**Я. Мамонтів.**

2-го січня, 1922 року.  
Харків.

---

# ПЕДАГОГІЧНЕ ПОКЛИКАННЯ.

Можна наложити свесю головою  
за чуже діло, але жити можливо  
лише для свого!

Г Ібзон.

i

Світова катастрофа в сфері політичних і соціальних відносин може бути виправданою лише грандіозним соціальним будівництвом і культурною творчістю на другий день по ній. Колосальні покутні охвіри, що приносяться людством в даний момент на вівтарь війни і революції, в момент потонний мусять викликати до життя і такі ж колосальні будівничі сили. І нам, розіп'ятим злобою кривавих днів, треба передбачати зі своїх хрестів сей майбутній день великого будівництва; треба фанатично вірити в нього, щоби за бентежним димом не загубити величних лій вічного людського обр'ю і знайти в собі те, що зараз є найбільш необхідним: мужність.

В будучому соціальному будівництві одна з найвідповідальніших ролей випаде—певна річ—на долю робітників освіти, позаяк кожна серйозна соціальна перебудова намагається насамперед мати своє коріння у відповідній системі виховання. І коли педагогічна діяльність завжди була дуже відповідальною, то тепер ця відповідальність підноситься до надзвичайної міри, відповідно до зросту соціальних і культурних завдань сучасного людства. От чому людям, що з тих чи інших причин виходять на педагогічне поле, необхідно ще раз і ще раз замислитися над своїм покликанням, раніш як запалити свій огонь в домах будучого.

Ніяка инша діяльність, мабуть, не вимагає від нас такого глибокого самопізнання, як діяльність педагогічна. І, не дивлячись на се, ми, може, ніде не бачимо такого дивовижного контрасту між покликанням і виявляючою його професією, як в педагогічному ділі. „Педагоги без педагогіки“—дуже росповсюджений педагогічний тип—в цьому контрасті ще не є самим різким явищем: далеко більш дивують нас педагоги, для котрих педагогіка є лише в'язальницею тенетів, котрими вони зо всіх сил намагаються виловити в бурхливому молодому морі своїх золотих рибок—слухняність, працьовитість і т. ин. добродітства. Такі педагоги инді цікавляться навіть найменшими деталями різних педагогічних дисциплін і не мають жадного розуміння про саме головне: про педагогічне покликання. Навіть не догадуються про існування такої проблеми!

Коли в педагогічній практиці живий образ покликання зекривається мертвою маскою професії, то і в педагогічній теорії спостерігається те ж саме. Питання про істотність педагогічного покликання—перше і головне питання педагогічної самосвідомості. Але воно майже не ставиться в сучасній педагогічній літературі, а коли й ставиться, то тільки між иншим, а не у всій його значності. Це пояснюється, головним чином, тим, що в останні роки в педагогічних дисциплінах панував експериментальний метод, що зосереджує всю увагу на окремих питаннях і не приводить до філософичних синтезів. І коли в руках психологів експериментальний метод зводив психологію до психофізики, то в руках педагогів він ставив знаряддя проти філософії і виявлявся в педантичних „Präparationen“ на кожний даний випадок. Але в наш час і в психології і в педагогії експериментальний метод визнається не виключаючим, а лише доповнюючим інші методи пізнання. Найкращою реакцією проти надмірних претензій експериментального методу є німецький педагогічний індивідуалізм, відомий під назвою *Persönlichkeits-Pädagogik*'и. Представникам цього напрямку і належать головні заслуги в постановці найважливіших питань педагогічної самосвідомості. Беручи на увагу видатніші праці німецьких педагогів-індивідуалістів, а також співзвучних з ними представників російського педагогічного анархізму, ми попрабуємо все ж таки самостійно орієнтуватися в проблемі педагогічного покликання.

## 2.

Раніш як казати про покликання педагогічне, необхідно відповісти на більш загальне питання: що таке покликання само по собі?

В побуті, коли кажуть що такий-то має покликання, то тим самим хотять показати, що даний індивід обдарований яким-нибудь хистом; наприклад, вираз: він покликаний до музики—рівнозначний виразові: йому властивий музичний хист. Дійсно, ці поняття є адекватними зо всіх поглядів: покликання може яскраво виявитися лише через той чи инший хист або талант, навпаки, талантом передзначається покликання. І те і друге, коли не завжди, то хоч в своїх вищих формах, не вигадуються нашим розумом, а визначаються самою натурою.

З цього порівняння стає ясним, що далеко не кожна людина має рельєфно визначеним своє покликання. Можна навіть сказати, що величезна більшість людей може винаходити своє покликання на різних полях, с. т. з різним поспіхом працювати в різних галузях. Праця по покликанню є тільки випцю, ідеальною формою в кожній професії. Через те необхідною умовою всякої професійної самосвідомості є вірне розуміння артистичної форми даної професії, с. т. відповідного їй покликання. Це—загальна наукова засада: кожне явище найкраще пізнається в його максімальних виразах; наприклад, в кожній людині мо-

жуть бути ознаки індивідуального розпаду, але психологія студіює їх, головним чином, на гістеричних і сомнамбуличних проявах.

Покликання може розглядатися з різних точок зору, але нас воно цікавить перш за все, як певний психичний феномен. Для нашої мети необхідно знати: якими ознаками відрізняється покликання від людини, що не родилася з певним покликанням? На цей запит дають відповіді автобіографії і твори багатьох людей, що були безсмертним виявленням того чи іншого покликання. Але чи не найбільш цікаво ставиться і розв'язується це питання в творчості Г. Ібсена. Покликання було кардинальною проблемою цього геніального драматурга і воно, в тій чи другій формі, червоною ниткою проходить через його кращі твори. Якими ж відмінними рисами характеризує Г. Ібсен людей покликанних?

На погляд Г. Ібсена, покликання виконується лише тим, хто у всіх своїх проявах лишається самим собою. Пер Гюнт все життя не був самим собою

і, як понівечена форма, мусить  
бути перелитим.

Але що значить бути самим собою? Г. Ібсен чудово розумів велику спокусливість для „малих сих“, сполучену з цією формулою, і за величним Брандом утворив нікчемного Пер Гюнта. Коли для першого з них бути самим собою значить бути гармонійним, суцільним і непохитним в своїх поривах до мети життя, то для другого це визначає: „самим собою будь задоволений!“ В цій доповненій формулі

весь центр ваги—  
в єдинім слові „задоволений“:  
воно людину в троля обертає.

Коли для Бранда і подібних до нього

самим собою бути—значить  
собою виявляти тільки те,  
що виявить в тобі хотів Господарь,

то для Пер Гюнта є навіть незрозумілим, як можна догадатися об тій вищій призначенні.

Перед людиною рядозю принцип—будь самим собою—не ставить жадного завдання, позаяк вона без жадних суперечностей укладається в традиційні форми життя. Вимога бути самим собою стає трагічною проблемою лише для людей видатних: такими є в драмах Г. Ібсена—пастор Бранд, будівничий Зольнес, лікар Стокман, фру Інгер з Естрета і багато інших. Для них принцип, висловлений в цій імперативній формі—будь самим собою!—робиться величезною життєвою проблемою, тому що—перш за все—виконання його є для них питанням життя або смерті, а потім, ті таланти, з якими вони народжуються, вимагають від них для своїх проявів великих завдань і стикаються на шляхах своїх з різними ворожими силами. В боротьбі творчого індивіда

зо всіма перешкодами на шляхах його вільного самовиявлення і полягає головний зміст вимоги—бути самим собою.

Таким чином, Г. Ібсен характеризує покликання, як релігійну свідомість земного призначення свого життя, виконання котрого є необхідною умовою гармонійною розвою і щастя даного індивіда. Але тепер перед нами стоїть запит Пер Гюнта: як-то може людина „догадатися“ про своє покликання? На цей запит ми, до певної міри, відповіли попереднім викладом: покликання, з психологічної точки зору, передзначається талантом. Талант, же, в своїх вищих формах, не потребує догадів, позаяк він сам заявляє про свою присутність і поривається до самовиявлення. Виходячи з цих тез, ми можемо сказати, що покликання є індивідуальною творчістю, що походить з психофізичної природи даного індивіда.

Зміст цієї творчості залежить від різних факторів: етичних, релігійних і ин. Але індивідуальний характер її визначається самою природою; наприклад: декільки людей служать відродженню свого народу, але один з них може бути політичним діячем, другий—малярем, третій—агрономом і т. д. в залежності від індивідуальних здібностей. Ця індивідуальна форма покликання є, з рештою, тим чи иншим світовідчуванням. В драмі Г. Ібсена „Борьба за престол“ є натяк і на цю думку: скальд Ятгейр на запит короля Скуле—як він став скальдом?—між иншим відповідає:

*Ятгейр.* Я прийняв дар туги і от став скальдом.

*Король Скуле.* То скальдові потрібен дар туги?

*Ятгейр.* Мені була потрібна туга, як иншим буває потрібна віра, або радість, або сумнів...

Цими словами відзначається, що кожне покликання має індивідуальний відтінок і відмінною ознакою його рахується той чи инший емоційний тон. Але ця ознака зовсім не годиться для того, щоби орієнтуватися у всій різноманітності індивідуальних форм покликання: для цього вона надто мінлива і не може давати широких узагальнень. Необхідність цієї орієнтації і ставить нас перед питанням про класифікацію покликань.

Коли ми визначили покликання, як індивідуальну творчість, що зумовлюється психофізичною організацією індивіда, то цим самим надали собі право звернутися за цікавою для нас класифікацією до спеціальної науки про творчість у всіх її проявах. Але, на великий жаль, ця наука, відома під назвою еврології, пробуває ще в ембріональному стані і чекає на своїх творців. Класифікаційні таблиці П. Енгельмейера, що багато попрацював над утворенням еврології, не дають необхідної нам схеми, бо в жадній з них творчість не розглядається, як індивідуальне світовідчування<sup>1</sup>. А наші розсуди з логичною необхідністю приводять до того, щоби визнати це поняття за *principium divisionis* потрібної нам класифікації:

1. Покликання є індивідуальною творчістю, що походить з психофізичної організації людини.

2. Психофізична організація людини виявляється її індивідуальним світовідчуванням.

Отже: покликання виходить з індивідуального світовідчування людини.

Ні для кого не буде новим, коли ми покажемо, що світ приймається нами з чотирьох різних точок зору: релігійної, наукової, мистецької і практичної. Відповідно до цього розподіляється по чотирьох основних галузях і людська творчість або культура. На підставі цього ми можемо відрізнити і чотири головних типи людського покликання: 1) релігійний, 2) науковий, 3) мистецький і 4) практичний. Кожен з цих типів покликання має свої відмінні психологічні ознаки.

**1. Релігійне покликання.** Релігія, незалежно від свого змісту, є сполученням нашого особистого існування з буттям всього Космосу. Це-той міст, по якому людина переходить від кінцевого на землі до безкрайнього у всесвіті, од відносного до абсолютного, від того, що пізнається розумом, до того, що відкривається інтуїцією. Психолога не цікавить питання: в кого що людина вірить? або перед яким богом вона уклоняється? Він зосереджує свою увагу на питанні: як людина вірить? або як вона переживає своє вірування? Іудей, католик і магометан можуть мати цілком однакові релігійні переживання, при всій різниці своїх релігійних догматів і культів; і, навпаки, два православних, в години своїх молитовних піднесень можуть бути поставлені на різних психологічних бігунах, при повній тотожності своїх вірувань. Значить коли ми кажемо про релігійне світовідчування, то розуміємо релігію тільки актуально, с. т. не як визначений культ чи світогляд, а як певне переживання. Відмінною прикметою цього переживання є відщурення від світу земного і гармонійне сполучення зі світом надаємим або вічним. Звідси з'ясовується, що релігійне покликання може виявитися лише в такій творчості, де кожне явище реального світу ніби проєцтується в світі надреальному, побічному, і заприймається лише в цій містичній проєкції.

**2. Наукове покликання.** Наука зводить безкрайню різноманітність життєвих об'єктів і явищ до небагатьох початків або законів. Вона ніби переводить живу мову органів наших зовнішніх відчущань на мову абстрактних формул і типових явищ: немає людини, що безліч разів не бачила-би всіляких проявів світового тяження, але тільки науковий гейт Ньютон дав вираз цим різноманітним і загальновідомим явищам в єдиній формулі закону всевітньої тяжини. Таким чином, в науковому або теоретичному світовідчуванні конкретна дійсність здається лише різноманітним поверховим тулубцем для тих абстрактних законів, що через неї виявляються. Річі і явища самі по собі не цікавлять науковий роздум: він зупиняється над ними лише для того, щоби виявити їх загальний початок і закономірний зв'язок. І наукове покликання людина виконує тоді, коли вона в своїй діяльності є виразницею і інтерпретатором різних абстракцій, що виявляються через пізнання оточуючих нас реальних явищ.

**3. Мистецьке покликання.** Мистецьке світовідчування відбивається, головним чином, в мистецтві або в художній творчості. З психологічного погляду мистецтво має де-які риси, спільні з науковим пізнанням: та ж економія думки, синтезація окремих явищ і др. А все-таки воно в найбільшій мірі характеризується ознаками протилежними. В науковій творчості реальний світ ніби спалюється на огні теоретичної думки і в результаті його лишається який-небудь зольний останок, о. т. який-небудь загальний висновок або закон. В мистецтві ж, навпаки, мистець намагається виявити світ у всій його живій різноманітності: у всіх його формах, тонах і фарбах. Певна річ, що і він виводить, концентрує, синтезує, але це зовсім інший процес: результатом його є не безтілний науковий субстрат, а художній образ, в якому явища реальної дійсності не тільки синтезуються, але й індивідуалізуються. На думку А. Бергсона, мистецтво визначає собою безпосередній погляд на світ. Це значить, що в мистецькому світовідчуванні ми не відкриваємо надземного в земному, як у світовідчуванні релігійному, і не знаходимо абстрактного в реальному, як у світовідчуванні науковому, а приймаємо з'околишний світ таким, яким він відкривається органам наших зовнішніх відчужень і нашій вільній фантазії. Значить, для реалізації мистецького покликання необхідні такі форми творчості, які дають людині можливість безпосереднього чи споглядаючого відношення до реальної дійсності і відкривають простір індивідуальній фантазії.

**4. Практичне покликання.** Під практикою ми розумімо утилізацію всіх можливих обдарувань природи і культури для тої чи іншої мети людського життя. Практичний геній людини виявляється в трансформації небесного в земне, абстрактного в конкретне, прекрасного в корисне. Практичне світовідчування характеризується тим, що в ньому світ розглядається, як комплекс річей, здатних до того чи другого використання. Коли всі попередні типи світовідчування казали нам, що людина живе не самим лише хлібом, то практицизм нагадує про той „хліб наш щоденний“, без якого також не може жити людність. Прометей, що захопив небесний огонь для людських печей, от—вічний прототип людини з практичним покликанням.

В такому вигляді уявляються нам чотири найголовніших форми людського покликання. Певна річ, що в еволюційному відношенні всі вони рівні між собою. Крім того, необхідно занотувати, що одно покликання зовсім не виключається другими, позаяк в одному індивіді можуть сполучатися різні таланти. Класичними прикладами такого сполучення є: Леонардо-да-Вінчі, Гете, Л. Толстой і баг. ин. Але при збігові в одній особі де-кілякох покликань вони можуть бути в гармонії між собою і в колізії: прикладом першого може бути Гете, другого—Л. Толстой.

Оскільки покликання є тільки вищою формою професії, о. т. відрізняється від неї не так якістю, як кількістю, оскільки всяка професія може бути поміщена під тою чи іншою рубрікою нашої класифікації. Але тут необхідно мати на увазі, з од-

вого боку, надмірний схематизм цієї класифікації, а з другого— надзвичайну різноманітність професійної психіки і її наукову неопрацьованість. Тільки в самий останній час професійну працю почали студіювати з психічного боку з метою найбільшого використання індивідуальних особливостей працюючих. Але досліди і експерименти в цій галузі, головним чином американських і англійських учених—Мюнстенберга, Парсонса, Тейлора і др.—ще дуже далекі від того, щоби дати вичерпуючу професійну класифікацію. Треба також пам'ятати, що коли на вищих ступнях творчості людина не може не йти за голосом свого покликання, то в звичайному житті при виборі професії люди дуже рідко рахуються зі своїми особистими нахилами і індивідуальне світовідчуження їх знаходить собі вираз не в професійній діяльності, а поза нею. Але хто вибирає професію з повною самосвідомістю, хто бачить в ній діло цілого свого життя, той повинен, насамперед, поставити собі питання: яка її психологія? або який тип покликання міститься в ній?

З цими питаннями ми і підійдемо тепер до розгляду педагогічної діяльності.

### 3.

Діяльність педагога уявляє собою ряд послідовних акцій, направлених на виховання і навчання одного чи кількох індивідів. Щоби з'ясувати собі психічний зміст цієї діяльності, необхідно розглянути відокремлений педагогічний акт.

Але тут виникає ряд методологічних питань. Перш за все, який саме педагогічний акт може дати нам потрібний психологічний матеріал—акт *de jure* чи *de facto*? Коли перший, то чи не буде він нашою суб'єктивною вигадкою? А коли другий, то де ж ті об'єктивні дані, з яких він може бути виведений? Потім, педагогічний акт носить ріжний характер в залежності від таких факторів, як час, місце, зріст дітей і баг. др. Чи можуть вони підраховуватися в нашому аналізі? А коли ні, то чи будуть наші висновки мати загальне педагогічне значіння?

Певний провід в лабіринті цих питань дає нам головна мета нашої праці: визначити педагогічну професію, як один з типів творчого покликання. Позаяк педагогічна творчість є лише ідеальним виразом педагогічної професії, то і об'єктом нашого аналізу може бути педагогічний акт лише в його нормативній, а не позитивній формі. Звичайно, тут неминучий суб'єктивизм в постановці і розв'язанні питань, але без нього навряд чи можливі досліди такого роду. Певна річ, що при аналізі педагогічного акту в його чистій, творчій формі, ми маємо право відкинути і всі зовнішні фактори, що нівечать його або заважають йому, як-то: історичні обставини, начальницькі накази, соціальні забобони і т. ин. Відносно дитячого віку, ми гадаємо, що педагогічний акт в своїх істотних рисах той же самий на всіх виховничих ступнях, але все ж таки в дальнішому будемо мати перед собою, головним чином, середньо-виховничий період. Щож торкається загально-значности наших суб'єктивних думок, то пропонуємо розв'язати це питання самим читачам.

Що ж таке педагогічна акція в її ідеальній, творчій формі? Це вольовий акт, що приводить до спільного руху три педагогічних фактори: педагога, дітей і предмет навчання. Зміст педагогічної діяльності, як і всякого іншого вольового акту, визначається його найближчими завданнями. А позаяк найближчі педагогічні завдання завжди бувають в безпосередній залежності від кінцевої мети, то перед нами стоїть питання: яка ж кінцева мета педагогічної акції? Загальноприйняті терміни—навчання або виклад—не висловлюють цієї мети з необхідною повнотою: їх з таким же успіхом можна вживати в експлуатаційній майстерні, як і в державній школі, наприклад: навчання ковальському ділу, виклад в'язання і т. д. Далі повніш виявляється педагогічна мета тимж самими термінами з поправкою Гербарта—виховниче навчання (*Erz hender Unterricht*): тут вже проводиться різниця між ремісничим навчанням, що ставить собі виключно професійні завдання, і навчанням педагогічним, що хоче досягати більш високих, виховничих завдань. Але цей вираз—виховниче навчання—весь напханий важким духом старої, буржуазної школи, де дуже багато виховували, навчали, напучували і дуже мало думали про вільний розвій індивіда. Кінцева мета педагогічної акції краще всього висловлюється терміном—формування особи, бо цим поняттям відзначається, з одного боку, натуральний розвій людини, тотожний з такими ж процесами у всій природі; наприклад, кажуть про формування зародків, геологічних шарів і т. ін., а з другого боку, в цьому терміні підкреслюється й ідеальний, цілком людський мотив, бо поняття особи до природи поза-людської не відноситься: тварь може бути індивідуальністю, але не особою.

Коли кінцевою метою педагогічної діяльності є формування особи, то далі постає питання: якої ж саме особи? Звичайно, такої, що є ідеальною для даного педагога. Вирішення цієї дуже тяжкої проблеми по істотності належить до сфери педагогічної філософії і виходить за обрій його завдання. Але де-які філософи гадають, що педагог не має права наперед вирішувати будучність людини і виховувати її в напрямі на свій персональний ідеал. Так думав, наприклад, Л. Толстой, коли відкидав „право виховання“. Це заперечення дає два практичних результати: насамперед, воно приводить до анархічного ідеалу цілком вільного формування особи, а потім, воно містить педагога в одному ряді зо всіма іншими факторами, під впливом яких формується людський індивід і до яких належать: фізичне і соціальне оточення, родинна обстановка і т. ін. Але ці тези, продумані до своїх логічних кінців, приводять *ad absurdum*: адже вільна формація індивіда, зрештою, є таким же персональним педагогічним ідеалом, як і всякий інший; а механічним впливом педагога так же само передбачається і визначається будучність людини, як і виховничим актом: коли ми передаємо дитині, наприклад, математичні закони, то тим самим передзначаємо майбутню культурність її. Педагогічний акт не може бути не тенденційним. Хто заперечує право на такий акт, той заперечує і всяке інше право на свідому участь в розвою другої людини, той повинен

---

заперечувати і саме велике право людини над людиною: право на її народження.

З нашої точки зору, педагогічний акт тим більш дійсний, чим дужче виявляється в ньому його кінцева мета, с. т. чим більший вплив робить він на формування особи. Ми не тільки визнаємо за кожним педагогом право на свій індивідуальний виховничий ідеал, а навіть ставимо в залежність від нього саму можливість педагогічної акції. Відсутність провідних ідеалів позбавляє педагогічну діяльність творчих синтезів і перетворює її в ремісниче навчання. Необхідно також, щоби виховничий ідеал був індивідуальним, с. т. щоби він з органічною необхідністю розквітнув з особи педагога, а не засвоювався механічним шляхом. Тільки такий ідеал опромінює животворним світлом кожний педагогічний акт, а всякий вищий—яким-бы він не був чудовим сам по собі—завжди буде лише бездушною, холодною маскою на педагогічному обличчі.

Але в цьому пункті необхідно відзначити дуже важну відмінну ознаку педагогічної творчості: об'єктом її є не поза-людський світ, а сама людина. Педагогічним ідеалам ставиться межа універсальною етичною нормою Канта, по якій життя людини має мету само в собі. Це значить, що коли педагог дає зростаючому індивідові напрям на свій ідеал, то він повинен в той же самий час залишити їй і повну можливість бути „вірною самій собі“. На перший погляд ці тези можуть показатися виключаючими одна другу: або те, що мусить бути, або те, що є! Але в дійсності вони тільки взаємно доповнюються; педагогічний ідеал повинен бути таким широким, щоби індивідуальні риси дітей знаходили в ньому свій вищий вираз, а не заперечення<sup>2</sup>. І суворий Бранд направляє людей на свій персональний ідеал людського життя, але він же казав:

єдина в кожній людині власність,  
що мусить бути визнана за нею:  
святиня її „я“—її покликання.

Отже, формування особи—кінцева мета педагогічної діяльності. Ця теза дає нам необхідний критерій для визначення вірної координації трьох головних педагогічних факторів. Центр ваги в педагогічному акті переміщується від одного фактора до другого в повній залежності від його мети. Коли ця мета ставиться в самому навчанні, с. т. в передачі певного кола знань, то і центром педагогічного акту робиться предмет навчання: до нього пристосовуються і педагоги і діти. Коли педагог бачить мету своєї діяльності в тім, щоби кожна дитина з часом стала „образом і подібям“ його самого, то і центр його акції зосереджується в ньому самому. І, нарешті, коли метою педагогічної діяльності є формування індивіда, в згоді з його природними нахилами, то і центром її ваги стає дитина. Значить, з нашого погляду не діти мусять пристосовуватися до вимог педагога і навчальної програми, а навпаки, ці педагогічні фактори самі мусять бути принатурені до живих потреб дітей.

Але вище ми називали педагогічний акт вольовим і, коли центром його мусить бути дитина, то виникає питання: хто ж буде в ньому суб'єктом волі? Той, певна річ, хто дає йому мету і тим самим накреслює його зміст, с. т. педагог. А коли так, то в чім же буде виявлятися центральне становище дитини? В тім, що об'єктивну мету педагогічного акту вона мусить зробити своїм суб'єктивним досягненням. Коли вона цього не зробить, то педагогічний акт не може рахуватися закінченим. В педагогічній діяльності, в даному разі, спостерігається теж саме, що і у всякій иншій: коли творючий суб'єкт об'єтивує свій замір, то сам повинен підлягати його логіці або законам його розвою. Таким чином, педагогічний акт ходом свого розвою перетворюється з акту формуючого індивіда в акт індивідуального самоформування. Разом з цим перетворенням і вольовий центр його переноситься від педагога на дитину.

Буржуазна школа, звичайно, розуміє свої завдання зовсім не так: для механічної культури потрібується і механічний вибір живої сили, що і робиться на різних шкільних ступнях. При цьому виборі індивідуальні риси, по можливості, стираються і діти всіх віків шаблонується по певних планах і нормах. Ті ж індивідуальності, що не покораються такій шаблонізації, лишаються за порогом школи. А позаяк культура особи можлива лише на ґрунті її індивідуальних здібностей, то буржуазна школа губить індивідуальність своїх вихованців і робить великий злочин, як перед природою, так і перед культурою.

Проте, не треба думати, що нашою точкою зору проголошується повне заперечення всякої заадагедіної програми, як того хотять педагоги-анархисти. Ні, ми хотіли-би в даному разі відмежуватися від педагогічної безпринциповості, що підноситься як певний принцип. Оскільки педагогічна діяльність є свідомим вольовим актом, остільки за нею визнається певна планомірність і предумовленість. Але навчальні плани і програми повинні бути до можливої міри рухливими: вони не повинні стискувати своїми кістлявими пальцями вільний творчий розмах педагогічного акту. Ми хочемо поставити всякі плани і програми в залежність від потреб живої індивідуальності і тим самим лише даємо теоретичну оцінку практичним методам талановитих педагогів, що вживаються незалежно від приписних шаблонів.

#### 4.

Маючи перед собою кінцеву мету педагогічної діяльності, ми можемо уявити і її психофізіологічний зміст. В сучасних школах педагогічна акція частіш вобого вичерпується передачею дітям чи дорослим наперед установленого кола знань. Така постановка шкільного діла дуже упрощує педагогічну діяльність і зводить її до голої репродукції навчальних параграфів. Зовсім инший вигляд приймає педагогічний акт, коли його метою є формування особи, а центром—жива індивідуальність дитини: тоді діяльність педагога стає в багато разів значнішою і склад-

---

нішою, як відносно до дитини, так і відносно до предметів навчання.

Коли одна людина передає другій будь які звання і більш нічого, то між ними відбувається лише психичне доторкнення, але ще немає духової спільності. Таке відношення можна намалювати в формі двох кругів, що дотикаються в якій-небудь зовнішній точці. І те, що передається при такому доторкненні одним індивідом другому, не доходить до дна душі, а наверстується на ній, як зверхній, інтелектуальний тулубець. В даному випадку перед нами відношення не двох осіб, а двох статистичних одиниць і таке відношення ми не можемо назвати педагогічним. Духова спільність між особами настає лише тоді, коли одна з них ніби пропахається ароматом другої. Шляхи такої спільності безкрайно різноманітні: вона може виявлятися і словом і жестом, і мовчанням. М. Метерлінк в „Скарбі покірливих“ доказує навіть, що лише в мовчанні розчиняється брама душі і „не можна мати ясного розуміння про того, хто ніколи не мовчав“<sup>3</sup>. Визначаюча ознака такої спільності полягає в тім, що в ній одне „я“ відкривається другому не загальними рисами—расовими, професійними і т. инш.—а своїми особистими, с. т. своїм індивідуальним обличчям. Дидактичний момент тут, як що не відкидається зовсім, то в кожному разі не виступає в примусовій формі. При таких відносинах круги, коли додержуватися нашої графіки, перетинаються в самих інтимних своїх центрах. Такими, по мірі можливості, мусять бути і відносини між живими факторами педагогічного акту.

Доки відношення між педагогом і дітьми не виходить за межі поверхового доторкнення, доти не може бути мови про педагогічний акт, виховуючий або формуючий індивіда: він можливий лише при повній духовній спільності. Ж.-Ж. Русо був цілком правий, коли писав, що „ніякі сентенції педагога не варті щирого та ніжного щебетання коханої жінки“<sup>4</sup>. Ця теза ще далі освітлює нам перспективи педагогічної творчості. Щоби викликати дітей до духового спілкування, с. т. спонукнути кожного з них відкрити своє індивідуальне обличчя, педагог повинен перш за все сам яскраво виявити перед ними свою індивідуальність. Він може зробити це різними засобами, але зовсім не зробити цього—значить відмовитися від педагогічних завдань. І не тільки в початковий момент навчання, але й на протязі всього дальшого часу педагог повинен бути живою індивідуальністю, а не безособовим лектуродавцем, коли він хоче бачити перед собою правдиві обличчя дітей, а не нудьгуючі маски їх. Але яким же чином може він виявити свою індивідуальність через товщину того об'єктивного матеріалу, з яким приходить до дітей і який, так чи инакше, він мусить передати їм? Цим питанням педагогіка стукається до дверей дидактики і намагається дати їй де-які провідні вказівки.

З нашої точки зору, об'єктивний дидактичний матеріал набуває педагогічної вартості лише тоді, коли він певним чином переломлюється в особі педагога. Нічого не гублячи від цього

переломлення в своїй об'єктивній значності, він в той же самий час знаходить в ньому живе індивідуальне офарблення, той творчий трепіт, котрим древо пізнання перетворюється в древо життя. Це твердження може перевірити кожний, хто протягом свого життя мав хоч одного талановитого педагога: кожний факт і кожний закон, що передані сим педагогом, не лежать в пам'яті мертвим баластом, а живуть в нашій свідомості тим життям, яким надхнув їх даний педагог, і часто навіть зв'язуються з його образом. Я, наприклад, дуже люблю російську народню пісню—„Уж как пал туман на сине море“ і вона щоразу сполучається в моїй пам'яті з сумовитим виразом обличчя того педагога, що примусив мене полюбити її.

Цим твердженням проводиться нова демаркаційна лінія між творчим педагогічним актом і механічним: коли ми змінюємо відносини між педагогом і дітьми, то не менш радикально змінюється і ставлення педагога до предметів навчання. Це ставлення далеко не вичерпується предметовою методикою: в ній виявляється, головним чином, об'єктивний момент педагогічної діяльності і зовсім відпадають моменти індивідуальної педагогічної творчості. Відносно дидактичного матеріалу педагогічна творчість, як ми бачили, полягає в індивідуалізації його до ступня особистого переживання<sup>5</sup>. Цей творчий процес не може бути висловлений ніякими методичними нормами і складає предмет нової педагогічної дисципліни—психології педагогічної творчості. І коли педагогічні методики є найбільш типовими дисциплінами зжитої, механічної школи, то теорія і психологія педагогічної творчості, напевне, в такій же мірі буде демонстративною дисципліною нових виховально-навчальних установ.

Таким чином, виходячи з кінцевої мети педагогічної діяльності, ми крок за кроком намітили і головні психічні ознаки її, що зводяться до двох істотних пунктів: 1) соціалізації духових вартостей педагогічної індивідуальності через 2) індивідуалізацію дидактичних матеріалів. Та коли ми розглядаємо педагогічний процес, як складний вольовий акт, в котрому сполучаються всі педагогічні фактори, то зміст його не вичерпується наведеною формулою. Оскільки дитина мусить бути не тільки пасивним об'єктом, але й активним суб'єктом педагогічного акту, остільки моментом соціалізації духових вартостей педагога він ще не закінчується: соціалізовані вартості мусять послужити матеріалом для самотворення індивіда, с. т. мусять бути індивідуально перероблені і виявлені дитиною. Тільки тоді педагогічний акт може рахуватися закінченим. Коли цей останній момент ми назовемо модифікацією дидактичного матеріалу, то тоді повний педагогічний процес може бути висловлений такою трьох'актовою формулою:

1. Індивідуалізація, або творча передача предмету педагогом.
2. Соціалізація, або загальне засвоєння предмету дитячим колективом.
3. Модифікація, або індивідуальна переробка і вираз предмету кожною дитиною.

Перші два акти проходять в той же самий час, а третій наступає за ними або чергується з ними.

Вже аргіоні можна сказати, що наша формула педагогічного процесу буде радикально відрізнятися від усіх дидактичних схем, де педагогічний акт розглядається як індивідуальний розумовий процес. Мусимо занотувати, що педагогів давно спокушала ідея універсальної формули навчання. З цією ідеєю зв'язані імена таких великих педагогів, як Я. Коменський (17 в.), Г. Песталоці (18 в.), І. Герbart (19 в.). І в наш час ця проблема розроблюється найвидатнішими педагогами і є предметом самих радикальних суперечностей: нагадаю хоч-би „формальні ступні“ неогерbartіянців і критичне ставлення до них других педагогічних течій. Але чи можливий такий універсальний і загальнообов'язковий дидактичний метод? З найновіших педагогічних авторитетів за нього висловлюється П. Наторп. Він не згоджується з герbartіянцями, що протиставляють дидактичний метод логічному і обґрунтовують його психологію<sup>6</sup>. На думку П. Наторпа, „метод навчання, з рештою, не може бути ніяким іншим, як тільки методом пізнання“<sup>7</sup>. Цей метод, або загальний педагогічний закон, досліджений Кантом, що установив принципи одностатності, специфікації і споріднення, по яких рухається пізнавальний розум, і Спенсером, що зформулював закон прогресивного руху: від роз'єднаної одноманітності до об'єднаної різноманітності. Та коли такий універсальний метод і можливий, то він повинен бути надто узагальненим і тому, з практичного погляду, мало змістовим: він повинен уявляти собою тільки те, ще лишається в педагогічному процесі за винятком логічних особливостей предмету навчання і індивідуальних рис педагога і дітей, с. т. певний логічний субстрат, дуже далекий від реальної дійсності.

Цікаво, що мало чи не у всіх випадках педагогічна акція розглядається як поодинокий інтелектуальний процес, тоді як в дійсності вона є складним творчим актом. От через що всі оці дидактичні форми і ступні, при всій своїй лабораторній видоскофаленості, не дають жадного розуміння педагогічної творчості. І не може бути інакше, коли з трьох необхідних педагогічних факторів береться лише один і на односторонньому студіюванні його будуються закони всього педагогічного процесу! От наприклад, „нормальна форма“ педагогічного акту В. Лая—одна з найкращих і сучасних: вона малюється як спіраль, розділена радіусами на три частини, що відповідають трьом моментам всякого пізнання: 1) спостереженню, 2) переробці його і 3) виразові<sup>8</sup>. Ця форма на всі лади доказується і розвивається і все-таки вона не виявляє педагогічного акту на всю його широчінь і у всій його творчій значності і проходить мимо педагогічної душі. Ми, звичайно, не кажемо, що такі формули ні до чого не здатні: навпаки, оскільки в кожній творчій діяльності є технічні або ремісничі моменти, подібні формулі можуть бути до високої міри корисними і заслуговують на детальне розроблення їх. Але педагогічна творчість починається лише в той момент, коли

всякі дидактичні шаблони виходять за поріг свідомості і коли приводяться до руху ті фактори, котрих „не думай розгадати по книгам мудрецов“ \*).

Наша трьох'актова формула тим і відрізняється від загально-дидактичних „законів“, що вона, перш за все, виявляє педагогічний процес, як творчий акт, у всій його реальній складності, а потім—вона дає лише теоретичне пояснення його і може бути стимулятором педагогічної творчості, а не практичною нормою її. На підставі цієї формули ми можемо дати вірну відповідь і на наш вихідний запит: перед яким жертвовником запалює людина свій огонь, коли виходить на тернистий шлях педагогічного покликання?

## 5.

По сей час педагог був для нас лише одним з трьох факторів педагогічного процесу. Тепер ми відокремимо його і подивимося, які поіхичні риси необхідні для педагогічної діяльності. Насамперед, звичайно, ті риси, що властиві кожному творчому індивідові. П. Енгельмейер гадає, що „творча особа є сполученням таких трьох факторів: інтуїтивного, дискурсивного і активного“<sup>10</sup>. Кожен творчий акт—однаково: буде він науковим, чи мистецьким, чи етичним або практичним—з'умовлюється спільною діяльністю трьох названих факторів. Можна прийняти це твердження, але необхідно занотувати, що кожний з цих факторів носить той чи другий характер в залежності від своєї творчої сфери: наприклад, інтуїція мистця відрізняється від інтуїції наукової або технічної. Подивимося тепер, як же ці загальні еволюційні фактори переломлюються в творчій індивідуальності педагога.

Педагогічна інтуїція виявляється в розумінні чужого духового життя, так в його індивідуальній своєрідності, як і в його пізнавальній опільності. Перше є необхідним для того, щоби бачити, як відбивається педагогічний ідеал в даному індивіді, а друге підказує педагогові ті мотиви, що об'єднують пізнавальний конгломерат в одному творчому акті. І те і друге дається інтуїцією, а не дискурсивним пізнанням. По наукових параграфах і таблицях не можна відчутти чуже „я“ у всій його індивідуальній суцільності. Так само ніякі наукові підручники не навчать педагога перейматися в кожний даний момент загальними інтересами і настроями дітей. Тим педагогам, що покладають всі свої надії на дидактичні рецепти, треба пам'ятати парадокс О. Уайльда: „Освіта—чудова річ, але тому, що варто пізнання, ніколи

\*) Наш погляд на педагогічний процес в своїй вихідній точці, до певної міри, збігається з поглядом Л. Толстого, котрий так само розглядав кожне навчання не як індивідуальний пізнавальний процес, а як певне відношення між навчаючим і тими, що навчаються<sup>9</sup>. Але відкидаючи право виховання, Л. Толстой дуже упростив мету і зміст педагогічної діяльності і бачив у ній лише саме бажання людей зрівнятися в своїх знаннях. Таке упрощення часом приводить великого педагога до теоретичних суперечностей і часто спростується його ж персональною педагогічною практикою в Ясно-Полянській школі

не можна навчитися"<sup>11</sup>. В практичній діяльності педагог повинен бути перш за все тонким інтуїтом. Ця теза є обов'язкою навіть для педагогів, що сами утворюють дидактичні закони. Г. Песталоці, як теоретик, хотів кожне навчання підхилити вічним законам, по котрих розвивається людський розум; але як практик, він сам признається, що „при своїх заняттях ні в чому не давав собі відчитів, а віддавав себе на волю цілком неясних, але живих передчувань“<sup>12</sup>. Відсутність оцих „живих передчувань“, що керували геніяльним швейцарським педагогом, робить зовсім нездатними практиками навіть таких великих педагогів—теоретиків, як, наприклад, Ж.-Ж. Русо.

Обробка дидактичного матеріалу, названа в нашій схемі педагогічною індивідуалізацією предмету, також вимагає певної інтуїції. Дидактичний матеріал сам по собі не має педагогічної вартості: він може одержати її тільки від педагога. Те індивідуальне, що додається педагогом до предметів навчання і що надає їм справжню педагогічну вартість, при ближчому розгляді може бути названо інтимною антропоморфізацією. Абстрактні закони й об'єктивні факти стають живими і для всіх цікавими лише тоді, коли ми їх антропоморфізуємо, с. т. переводимо на інтимну мову людських образів, почувань і бажань. Цей педагогічний переклад космічного на людське не може бути виконаний виключно дискурсивним шляхом: для нього потрібен також і дар інтуїції. Коли педагог позбавлений цього дару, то жадні „формальні ступні“ не покажуть йому: яким чином на педагогічних терезах приводяться до рівноваги Архимедові закони і каверам рижоголового Петруся?

Надаючи такої великої ваги педагогічній інтуїції, ми дуже далекі від думки позбавити всякої ролі два других творчих фактори—дискурсивний і активний. П. Енгельмейер має рацію, коли називає дискурсивний фактор „привилеем людини“<sup>13</sup>. Коли діяльністю людини керує сама тільки інтуїція або звичка, то при всій доцільності її, вона позбавлена світла вищого розуміння, що виходить лише з нашої самосвідомості. Мені навіть здається, що й інтуїція не може піднятися до вищих форм свого розвитку, коли вона не санкціонується творчою самосвідомістю.

Ми бачили, як багато вимагає педагогічна діяльність з боку інтуїтивного; але вона є такою ж загониною і з боку дискурсивного. П. Наторп кидає докір сучасній педагогічній думці за те, що вона відсуває на задній план предметовий розгляд, порівнюючи з розглядом психологічним<sup>14</sup>. Але він міг-би ще з більшим правом кинути їй докір за повне ігнорування самої педагогічної індивідуальності. Не відкидаючи величезної ролі дискурсивного фактору у всіх педагогічних галузях, ми хотіли-би підкреслити його першорядне значіння в розвитку педагогічної самосвідомості: от сфера його максимального вживання! Ніщо так не вражає нас, як відносини сучасної педагогіки до особи самого педагога. В той час, коли на книжковий ринок викидається безліч різнородних дослідів і реформаційних шукань, присвячених дітям всіх зростів, предметам навчання всіх категорій і шкільним організаціям

всіх виглядів—лише коли-не-коли і мимохідь кажуть про того, хто повинен дати і тіло, і кров, і душу живу всім отим розсудам і шуканням: нічого не кажуть про самих себе, про свою педагогічну індивідуальність! Тільки в кращих випадках, поруч з іншими педагогічними питаннями обмірковуються і питання професійної підготовки та організації педагогів, матеріальне становище їх і т. инш. Так ніби питання професійної самосвідомості педагогів нічим не відрізняються від аналогічних питань конторщиків, телеграфістів і т. инш. професіоналів! І так ніби розвинена педагогічна самосвідомість не є першою передумовою кожної педагогічної реформи! Навіщо нав'язувати школам якінебудь ідеї, раніш ніж вони будуть органічно засвоєні рядовим педагогом? Навіщо казати хороші слова про розвій гармонійних, суцільних, творчих і всяких інших людей в наростаючих поколіннях, коли ці ідеали не будуть культивуватися серед самих педагогів? Педагогічна самосвідомість—от той Рим, до якого приводять всі дороги педагогічних шукань!

Не менш значною здається нам і роля активного фактору, коли розуміти його, як „доцільний вплив на матерію“<sup>15</sup>. Кожна творчість є боротьбою, але педагогічна—в більшій мірі ніж яка инша. Педагогічний ідеал зо всіх боків оточений ворогами і треба бути надзвичайно активним, щоби захистити його. „Матерія“, з якою педагогові доводиться боротися, до безкрайности різноманітна. Перш за все, він мусить подолати ті перешкоди, що висовуються на його шляхах індивідуальною природою дітей. Розвій індивідуальности є запорукою формування особи, але не треба забувати, що індивідуальність може давати як позитивний, так і негативний матеріал. *Tabula rasa*—загальновідомий педагогічний анахронизм. Таким же анахронизмом робиться і ангелізація дитячої душі. Е. Кей і московські апологети вільного виховання надто упрощують педагогічний акт, коли вичерпують його самою допомогою *натурі* в розвою людської індивідуальности. В дійсности педагог повинен не тільки допомагати *натурі*, але часом і перешкодити їй в боротьбі за свій ідеал. Не менш активним повинен бути він і в ставленні до дидактичної матерії, коли хоче щоби вона була живим посередником між ним і дитячим колективом.

Але на самий вищий ступінь активности педагог мусить піднятися в обороні своєї творчої індивідуальности від всіх можливих замахів. Педагог може бути творцем лише тоді, коли він сам буде ставити мету для своїх творчих досягань. Доки ж школа існує для церкви, для держави чи будь для кого иншого, але не для самої себе, педагогічна діяльність, на кінцевий рахунок, може бути лише роботою по замові. Ми гадаємо, що велика соціальна проблема—утворення вільної системи виховання—розв'язується остільки, оскільки вона стає індивідуальною педагогічною проблемою. Іншими словами: неминучою передумовою вільної системи виховання є розвій педагогічної свідомости до тої височини, на якій вільна педагогічна творчість стає внутрішньою необхідністю, а не зовнішньою нормою. Разом з розвитком педагогічної самосвідомости, повинен розвиватися і педагогічний активизм для оборони її від державних і інших замахів.

З трьох творчих факторів педагогічної особи найбільш безпосереднє значіння для наших дальших висновків має фактор інтуїтивний, бо педагогічний талант—а значить і покликання—визначається, головним чином, характером педагогічної інтуїції. Що ж уявляє собою педагогічна інтуїція? На цей запит не може бути двох відповідей: педагогічна інтуїція—інтуїція мистецька. Вона відкриває чужий духовий світ в його реальній суцільності і неповторності, с. т. так, як він заприймається мистцем. Вона переводить мертві дидактичні формули і факти на живу мову образів і почувань, с. т. антропоморфізує світ так само, як це робить і мистець. Вона в кожній дитині передбачить живий образ, що в своїй індивідуальній формі втілює загальний педагогічний ідеал, с. т. користується реальним світом для втілення ідеальних можливостей, як користується ним і мистець. Значить, світовідчування педагога є світовідчуванням мистця і покликання педагогічне—покликання мистецьке.

От наш кінцевий висновок.

Він може показатися банальним, оскільки порівняння педагога з мистцем дуже давно і досить часто фігурує в педагогічній літературі. Але ми цінуємо кожне наукове твердження лише як результат певного методу: твердження без методу—яким-би вірним воно не було—в наш час приймається тільки філістерами. Річ зовсім не в тім, щоби назвати педагога мистцем і захоплюватися цим найменуванням. Треба, щоби це порівняння чи тотожність було неминучим логічним висновком, який виникає би з самої істотності педагогічного процесу. Треба, щоби цей висновок був засвоєний педагогічною самосвідомістю не як облеслива метафора, а як інтуїтивно підказаний, дискурсивно доказаний і активно затверджений факт. А проте, педагогічна література, за вельми незначним винятком, користується аналогією між педагогом і мистцем тільки як риторичною фігурою. Винятком же з цього загального становища є педагоги—індивідуалісти і серед них перш за все—Е. Вебер <sup>10</sup>.

Найкращим доказом того, що мистецький характер педагогічного покликання є ідеєю ще зовсім не засвоєною педагогічною свідомістю, може бути професійний тип сучасного педагога. Порівняємо його з образом педагога-мистця, щоби в наочній формі показати всю вагу нашого кінцевого висновку.

## 6.

Кожна професія накладає на людину де-які відмінні риси, по яких і визначаються професійні типи людей. Які ж професійні риси сучасного педагога? Спостережливе око російського сатирика М. Салтикова-Щедріна прочитало колись на обличчі педагога такий напис: „Аз есмь смуток і нудота, бо корінь науки гіркий і лише плід його солодкий“. Цей пригноблюючий напис лишається незмінним і на обличчях сучасних типових педагогів. Мусимо занотувати, що наші професійні риси відзначаються надзвичайним консерватизмом. Яка величезна різниця, наприклад, між візником 18-го століття і шофером 20-го століття! Але чим

відрізняється „Человек в футляре“ А. Чехова від своїх колег 18-го віку, від тих „отставных сержантов“ і „дьячков от Покрова“, що за десять карбованців на рік навчали дворянських недоростків „всім наукам“? Навіть більш того: обличчя сучасного педагога є тим палімпсестом, на котрому ще виступають риси граматистів і педагогів давнього світу, де педагогічна професія була ділом рабів, інвалідів і всяких безталанників. Соціальне становище цих педагогів яскраво характеризується давньою грецькою приказкою про людину, що перетерпіла аварію в житті: про неї казали, що вона або загинула, або стала навчателем. І в наш час вибір педагогічної професії рівнозначний, коли не самій смерті, то в кожному разі довічному помертвінню.

А. Чехов сто разів мав рацію, коли для змалювання „людини в футлярі“ вибрав не кого іншого, як педагога: яка інша професія може утворити такий тип „футлярної“ людини, який вироблюється що-хвилинними нотаціями, що-денними окличками, що-річними повторюваннями і т. д.? „Человек в футляре“ є чудовим синонімом сучасного педагога! Дійсно, хіба „благочиніє“ не перша характерна риса професійного педагога? Вимагаючи його від других, він сам до такої міри переймається ним, що навіть в дуже гарну годину виходить в калошах і з парасолькою. Воно обертає його в той дивовижний механізм, що на всі явища живої дійсності реагує лише певним дидактичним чином. Воно обгороджує його від всяких безпосередніх впливів живого життя тим чи іншим „футляром“: сентенцією, циркуляром, покривцем і т. д. Навіть предмет навчання стає своєрідним футляром; „і давні мови—оповідає А. Чехов про свого футлярного педагога—були для нього в істотності ті ж калоші і парасолька, куди він ховався від дійсного життя“. Це професійне благочиніє робить педагога непримиримим ворогом всякого вільного покриву, пориву, простору. „Человек в футляре“ розумів лише циркуляри і газетні статті, в котрих висловлювалася яка-небудь заборона. „Всякі переступи, відступи, збочення від правил—каже А. Чехов—наганяли на нього смуток“.

Не менш характерною педагогічною рисою є також педантизм. В давньому світі педант і педагог були рівнозначними поняттями. І тепер одно з них добре пояснюється другим. Педагогічне благочиніє супроводиться найбільш дріб'язковим педантизмом. Ним напаяно все життя сучасної школи: працьовитість, порядок, тиша і інші умови продукційної праці в руках професійних педагогів стають змертвляючими, педантичними формами, в котрі втискується зі скрежетом зубовим всяке живе діло. З цих форм викидається все індивідуальне, все новаторське, все творче: „від сих і до сих“ і ни на єдиний крок ні вперед ні назад! Оцей-то педантизм і робить педагога автоматичним, дріб'язковим і тупим літероїдом, як відносно до дітей, так і відносно до предметів навчання.

Благочиніє і педантизм синтезуються третьою професійною рисою педагога: його надзвичайним самозадоволенням. З безперестанних нотацій, заперечень і вказівок, що наповнюють собою

трудоий день педагога, мимоволі виникає свідомість свого першинства, своєї правоти і непогрішности. І от в результаті—безнадійне, міщанське самозадоволення і призи́рство до всяких митарів, що стоять за порогом абетної премудрости. Мерзений принцип Пер Гюнта—будь самим собою задоволений—в педагогічних колах знаходить найповніший вираз.

Таким уявляється нам професійний тип сучасного педагога. І коли від кожної професії в життєвий побут переходять її типові риси в формі того чи іншого прислів'я, то ми дуже влучно зафіксовані виразом „синя панчоха“. Синьою панчохою—от чим закривається промінистий образ педагогічного покликання! Певна річ, що на все є свої причини і „синя панчоха“ так само пояснюється історичними обставинами, як і всяке друге соціальне явище. Але становище річей від цього не змінюється і воно мусить бути кривоточною раною в нашій педагогічній самосвідомості. Треба хоч один раз побачити цей трагічний контраст між нашим великим покликанням і нашою синьопанчошною професією, щоби всею душею зненавидіти те, що претендує на загальне визнання, співчуття і пошану: наше педагогічне діло! Ми чуємо безліч сантіментальних закликів любити наш „скромний труд“, нашу „найблагороднішу професію“ і т. д. Але це все кажуть люди, може і добрі, і чесні, та тільки такі, що не розуміють величезної трагедії сучасної педагогічної душі. Не сльозоточивою любов'ю; а творчою ненавистю мусить переповнитися сучасний педагог! Ненавистю до своєї нікчемної професії, до своєї мерзеної, футлярної особи, до всіх своїх оборонців, шановників і експлуаторів! Ми колищемо колыску прийдешнього людства і нас в найбільшій мірі обходять слова Ф. Ніцше: „Що є найбільшим, що можете ви пережити? Це-час великої погорди. Час, коли вам навіть ваше щастя робиться огидним, так само, як і ваш розум і ваше добродійство“<sup>17</sup>. Тільки в цьому жертвовному самоспаленні може народитися нова педагогічна індивідуальність, вільна від своєї аскетичної професійної маски і від традиційних педагогічних чеснот.

Нашою конценцією педагогічного покликання з'ясовується і той новий тип педагога, що коли-небудь заступить „людину в футлярі“ і вже був явлений нам в Ясно-Полянській школі. Цей тип педагога може бути зхарактеризований як раз такими ознаками, що не втискуються в жадний футляр. Це, перш за все, людина з широкою, вільнолюбною натурою: вона служить тільки тим завданням, що виникають з неї самої, вона завжди бачить своє щоденне діло в перспективі великої творчої панорами, вона навіть під похмурим небом ходить з піднесеною головою і дивиться в далеч. Такий педагог—природжений новатор і ворог педантизму і всякого рутинерства. Та чи може бути инакше, коли об'єктом його впливів є саме нове, сама будучність? Він любить молодий покрик, сміх і галас, бо це—відгуки небачних будов на далеких берегах майбутнього. Він пожадливо придивляється до всяких духових переломів, до всяких бунтарських заходів: чи не тут початок великих прийдешніх подій? Його хвилює і тішать

кожний молодий парост творчої сили. „Мені здавалося—нише Л. Толстой про художнє оповідання Ясно-Полянського Федьки—що я підглядав те, чого ніхто ніколи не має права бачити—зародження таємничої квітки поезії. Мені і страшно і радісно було, як шукачеві скарбів, котрий побачив-би росквіт папороти“<sup>18</sup>...

Педагог в нашій конпенції—це „вічний студент“: він не тільки „формує“ других, але й сам пробуває в становищі безперервного „формування“. Участь в педагогічному процесі робить його завжди молодим, незакінченим. Кожна дитина своєю індивідуальністю ніби вносить поправки в його педагогічні принципи і методи і викликає вічне незадоволення собою. От що розповідає, наприклад, великий Ясно-Полянський педагог про свої переживання, коли селянські діти виявили перед ним мистецький хист: „Я довго не міг дати собі ради з тм вражінням, що я зазнав, хоч і почував, що це вражіння було з тих, котрі і дорослу людину виховують, підносять на новий шабель життя і примушують зрікатися старого та цілком віддаватися новому“<sup>19</sup>. Коли такий педагог перестунає поріг школи, він не обтрушує від ніг своїх порох того життя, що тече за шкільним порогом: навпаки, як дійсний мистець, він і тут шукає його, і відбиває в собі, і сам відбивається в ньому.

І коли футлярний педагог синтезує в собі риси власницької недоторканости, відокремлености і себелюбства, то педагог будучого уявляється нам натурою до вищої міри громадською і демократичною: адже його участь в педагогічному акті в тім саме і полягає, що він передає свої індивідуальні або аристократичні вартости другим, с. т. соціалізує їх або робить загальною власністю. Соціальний розвій, що йде по лнії найбільшої демократизації культури, разбиває всі перегородки між школою і життям і кидає нам новий творчий лозунг: педагоги—на майдан! Певна річ, що цей лозунг буде смертельним закликком для футлярних педагогів, але він цілком відповідає психичній природі педагогічного покликання і знайде радісний відгук в душах педагогів—творців. Той же Л. Толстой передбачав цей заклик, коли писав, що майбутня школа, може, зовсім змінить свій вигляд і стане музеєм, райком, театром і т. ин.<sup>20</sup>. Така школа в найкращий спосіб переведе педагогічний вибір і піднесе педагогічну професію на ступінь високого покликання.

Певна річ, що педагоги Ясно-Полянського типу були і є, та тільки в будучому їх риси стануть нашими загальними професійними рисами, а поки-що вони є рідким винятком. Ми не знаємо, коли прийде ця велика будучина, але гадаємо, що вона в кожному разі лежить за межами буржуазної культури. Сучасна педагогічна криза є лише одним з багатьох показчиків загальної культурної кризи і світової катастрофи. Щоби не розгубитися в цьому грандіозному перецінуванні всіх культурних вартостей, педагог мусить якомога глибше зрозуміти своє покликання і зробити його основою своєї педагогічної самосвідомости. Кожна шкільна реформа може підлягати законодавчій санкції лише тоді, коли вона позитивно відіб'ється в дзеркалі педагогічної самосві-

---

домости. Коли так не було, то так мусить бути. Та щоб так було, педагог повинен „бути самим собою“, а не мизерним знаряддям в руках церкви, пануючих клас і т. д.

Аналізуючи педагогічне покликання, ми бачили діло педагога в його ідеальній, творчій формі. Звичайно, в такій формі воно дуже далеке від сучасної педагогічної дійсності. Ця дійсність і простіша і складніша в той же самий час: вона простіша, оскільки всяка бездарність упрощує педагогічні завдання відповідно до свого духового вбожества, і вона складніша, оскільки чистота ідеальних мотивів педагогічного акту ускладнюється безліччю інших обставин і міркувань. Але істотність діла мусить бути тою самою у всіх випадках і її необхідно ясно розуміти всім, хто вибирає собі педагогічну діяльність.

Мусимо занотувати, що вибір професії або покликання— дуже відповідальний і рішучий момент в нашому житті. В цей момент людина передвизначає індивідуальний і соціальний зміст всього свого життя і звязує своє особисте існування з буттям цілого всесвіту. І тому в проблемі покликання звучать навіть урочисті, релігійні акорди. Беручи на свої рамена той чи інший хрест, людина бачить не тільки початок своєї життєвої дороги, але передбачає і кінець її. Краса Кани—чуда першого—і краса Голготи—чуда останнього—сполучаються в проблемі покликання, як вино і бров—в охвірній чаші. І все-таки це питання цілком ігнорується сучасною школою і вибір професії, в тому числі і педагогічної, робиться по лінії найменшого опору. З усіх форм автоматичного добору живої сили—се найбільш обурливий і найбільш злочинний перед натурою і культурою.

Доки вибір педагогічної професії залежить від зовнішніх обставин, а не зумовлюється психо-фізичним даними індивіда і його творчою самосвідомістю, доти педагогічна робота буде таким же нудним ремеслом, яким вона була по цей час. Давні греки казали про своїх педагогів, як про людей, що перетерпіли аварію на життєвій дорозі і, певна річ, що не сі люди виховували їх: своїми виховниками вони рахували світосайного Аполона і прекрасних муз. І в наш час жадна виховнича установа не повинна бути „божим домом“ для всяких інвалідів та безталанників, коли вона хоче бути колискою майбутнього людства. Шкільний поріг можуть переступати лише люди, що вільно і свідомо присвячують себе педагогічному світослужуванню. Називаючи педагогічне покликання мистецьким, ми повертаємо сучасного педагога до забутих аполлонічних ідей давнього світу і в атмосфері педагогічного „засмучення і нудоти“ пропонуємо запалити радісний огонь перед жертвовником найсвітлішого з богів.

---

## Тези.

I. Той чи інший погляд на педагогічне покликання є необхідною основою педагогічної самосвідомості.

II. Покликання є індивідуальною творчістю, що виходить з психо-фізичної природи даної людини.

III. Згідно з чотирма формами людського світовідчуття, існує і чотири головних типи покликання:

1. релігійне,
  2. наукове,
  3. мистецьке і
  4. практичне.
- 

IV. Кінцевою метою педагогічного акту є формування індивіда, відповідно до індивідуальних даних дитини і до персонального ідеалу педагога.

V. Зміст педагогічного акту виявляється такою трьох-актовою формулою:

1. індивідуалізація, або творча передача предмету педагогом,
2. соціалізація, або загальне засвоєння предмету дитячим колективом, і
3. модифікація, або індивідуальна переробка і вираз предмету кожною дитиною.

VI. Позаяк педагогічний процес—складний вольовий акт, в котрому сполучаються всі педагогічні фактори, то він не може бути виявлений дидактичними нормами, побудованими на законах індивідуально-інтелектуального пізнання.

---

VII. Творчий індивід складається з трьох факторів: інтуїтивного, дискурсивного і активного, що носять той чи інший характер, в залежності від сфери творчості.

VIII. Тип педагогічного покликання визначається, головним чином, характером педагогічної інтуїції, котра виявляється:

1. в розумінні чужого „я“, як в його індивідуальній саморідності, так і в його пізнавальній спільності, і
2. в антропоморфізації дидактичних матеріалів.

IX. Світовідчуття педагога—світовідчуття мистця і педагогічне покликання—покликання мистецьке.

---

X. Професійний тип сучасного педагога—„Человек в футляре“ А. Чехова. Відмінні риси його:

1. благочиніє,
2. педантизм і
3. самозадоволення.

---

XI. Пропонуємою концепцією педагогічного покликання накреслюється новий тип педагога, явлений в Ясно-Полянській школі. Він характеризується:

1. як людина з широкою, волелюбною натурою,
2. як природжений поватор і ворог педантизму і рутинерства,
3. як „вічний студент“, завжди незакінчений і незадоволений собою.

XII. Соціальним розвоєм і природою педагогічного покликання висувається лозунг: педагоги—на майдан! Цим лозунгом виключається власницька замкненість „людини в футлярі“ і майбутній педагог характеризується, як людина з громадською і демократичною натурою.

---

XIII. Вибір педагогічної професії повинен з'умовлюватися психо-фізичними даними індивіда і його творчою самосвідомістю, а не зовнішніми обставинами.

---

---

## Література.

1. Вопросы теории и психологии творчества X. 1914 і 1916. Т. V і VII. **П. Энгельмейер.** Эволюция или всеобщая теория творчества. Там же показані і другі праці того ж автора по еволютичних питаннях.
  2. Це питання розглядається в докладній статі проф. **В. Зінкльського:** «Принцип индивидуальности в психологии и педагогике», надрукованій в журналі «Вопросы философии и психологии». М. 1911. № 108—110.
  3. **М. Штерлиик.**—Собрание сочинений. П. 1915. Т. II. Сокровище смиренных. Ст. 28.
  4. **Ж. Ж. Руссо.**—Исповедь. П. 1914. Ч. I, кн. 5, ст. 241.
  5. Про це пише **E. Lindé:** Persönlichkeits-Pädagogik. L. 1909. S. 10 і др.
  6. **П. Натюрл.**—Философия, как основа педагогики. М. 1910. Ст. 40.
  7. *Ibidem*, ст. 77.
  8. **В. Лай.**—Школа действия. П. 1914. Ст. 110.
  9. **Л. Толстой.**—Собрание сочинений. М. 1897. Вид. 10-е. Т. IV. Педагогические статьи. Ст. 425—26.
  10. **П. Энгельмейер.**—Название видання. Т. VII. Ст. 78.
  11. **О. Уайльд.**—Собрание сочинений. П. 1912. Т. III. Замыслы. Ст. 216.
  12. **Г. Песталоцци.**—Избранные педагогические сочинения. М. 1896. Т. III. Как Гертруда учит своих детей. Ст. 66.
  13. **П. Энгельмейер.**—Название видання. Т. VII. Ст. 83.
  14. **П. Натюрл.** Цитована книга. Ст. 62.
  15. **П. Энгельмейер.**—*Ibidem*, ст. 83.
  16. **Див.**—E. Woder. Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft. L. 1907.
  17. **Ф. Ницше.**—Так говорила Заратустра. М. 1906. Ст. 10.
  18. **Л. Толстой.**—Цитована книга Ст. 210.
  19. *Ibidem*, ст. 213.
  20. *Ibidem*, ст. 159.
-

# ЕСТЕТИЗАЦІЯ ЛЮДИНИ.

## 1.

Перші люди були вигнані з чарівного Едему за те, що покуштували плодів від дерева пізнання. В цій біблейській легенді можна бачити глибокий символ: людство, що йде шляхами наукового і технічного розвитку, все далі й далі відходить від первісної краси світу.

Дійсно, в наш машинний вік культурне життя зосереджується, головним чином, в міських центрах. Боротьба за існування культурною людиною провадиться не під вільним небом, не серед лапів, лісів і вод, а в бетоно-залізних будовах фабрик, заводів, канцелярій і т. ин. Сучасна міська людина розлучена з живою природою і не чує „четверогласія стихій“: між нею і природою стоїть машина. Всі органи наших зовнішніх почувань, всі наші фізичні і духові сили так озброєні різними машинами, що без них здаються нам навіть непотрібними.

Найбільш яскравим проявом механічної боротьби за існування є сучасна заводська або фабрична праця. От як малюється вона скаргами робітників у драмі Л. Андреева „Царь-Голод“:

— Ми задавлені машинами—кажуть робітники.

— Ми задихаємося під їхньою вагою...

— Мене розплює залізний молот. Він видавлює кров з моїх жил—він ломить кістки—він робить мене плескатим, як дахове залізо.

— Між валами протягають моє тіло, і воно стає вузьким, наче дріт. Де моє тіло? Де моя кров? Де моя душа?

— Мене крутять колесо.

— День і ніч верещить пилка, що розрізує крицю. День і ніч в моїх вухах верещить пилка, що розрізує крицю. Всі сні, що я бачу, всі слова і пісні, що я чую, це верещання пилки, що розрізує крицю. Що таке земля? Це верещання пилки. Що таке небо? Це верещання пилки, що розрізує крицю...

Певна річ, що ці скарги не є необхідною складовою частиною в могутній музиці заводу: нам відомо, що вони пояснюються не так фізичними, як соціальними причинами; але все ж таки між „царем природи“ і „рабом машини“ існує і де-яка логічна залежність, що зумовлюється самою природою річей, а не тільки соціальними відносинами.

Таким чином, коли культурна людина поневолила матерію, то разом з тим і сама підлягла під певний ритм утворених нею

автоматів: поділила час на години, хвилини і секунди, розстановила всі речі в непорушних рядах і втиснула своє життя в цю часову та просторову розміреність. З утворенням машинного віку, люди сами стали живими автоматами: харчування, з'одягання, половий добір і навіть вищі функції культурної людини—її релігійна, наукова і мистецька діяльність—відбуваються, до певної міри, механічним чином, по загально-прийнятих зразках і формах. Всякий відступ від загальних норм викликає неприємні сутички і засуджується на відкинення і загиб.

Поруч з цим і світовідчування сучасної культурної людини несуть виключно утилітарний характер. Так званий позитивний світогляд намагається вилучити її з кола мітичних та релігійних уявлень і оселити на постійне мешкання в майстерні механічних понять, звідки не відкривається жадного вікна в містичні небесні далі. Природа перестала відчуватися, як світ легендарних образів: вона стала лише „продукційним фактором“. Помер великий Пан, і в наш час тільки поети можуть ще звертатися до вільного Вітру, до могутнього Моря і високого Сонця з вічним запитом: „в чому великий заповіт буття?“ Людині з практичним світовідчуванням ці стихії нічого не скажуть: дуже тяжко містифікувати ті сили, що так досконало вимірюються градусами, грамами та метрами. І О. Уайльд мав рацію попереджати своїх сучасників: „коли не можна нічого подіяти для загамування, або, в крайньому разі, змякшення нашого дивовижного культу фактів, то мистецтво занядіє і краса зникне на землі“<sup>1</sup>.

Значеними явищами в потрібній мірі характеризується естетична вбогість сучасної капіталістичної культури, що розвивається поруч з накопичуванням величезних мистецьких вартостей в бібліотеках, музеях і театрах і небувалим удосконаленням технічних засобів по всіх галузях мистецтва. В житті культурного людства утворюється ніби дві протилежних точки: що більш пізнається і утілізується природа на одній точці, то дуже відчувається естетичне з'убоження і тим яскравіш виявляється туга за прекрасним Едемом на другій. Одна крайність викликає другу, як свою необхідну реакцію: велике естетичне з'убоження людини в період машинного виробництва, може, в найбільшій мірі спричиняється до того крайнього естетизму, що готовий Аполоніві приносити Молохови охвіри. Естетична гіпертрофія і сполучений з нею езотеризм на кінці 19-го століття визнаються ознакою доброго тону майже у всіх європейських мистецтвах. Для прикладу наведемо де-кілька цитат хоч-би з лірики талановитого російського репрезентанта цієї доби, К. Бальмонта.

Поет з ненавистю і прокльонами тікає з кола соціальної необхідности:

Я ненавижу человечество,  
я от него бегу спеша.  
Мое единое отечество—  
моя пустынная душа<sup>2</sup>.

Він хоче жити в казковому світі своїх фантазій, своїх творчих примар. Реальна дійсність є для нього тільки сировим ма-

тер'ялом для утворення свого інтимного, над-реального світу і тому для нього рівнозначні: добро і зло, радощі і страждання людські:

Я знаю только прихоти мечты,  
я все предаю для счастья созиданья  
рокошных измышлений красоты.  
Мне нравится, что в мире есть страданья,  
я их сплетаю в сказочный узор,  
влагаю в сны чужие трепстанья.  
Обманы, сумасшествие, позор,  
безумный ужас—все мне видит сладко,  
я в пышный смерч свиваю пыльный сор!<sup>3</sup>

Ставши по той бік добра і зла, К. Бальмонт стає ніби і по той бік знання й незнання; він не хоче бачити різниці між ілюзійним і реальним, між суб'єктивним і об'єктивним:

Я не знаю мудрости, годной для других,  
только мимоагности я влагаю в стих.  
В каждой мимоагности вижу я миры,  
поныне изменчивой радужной игры<sup>4</sup>.

Він живе самими зачаруваннями краси, а про знання не турбується:

Но зачем разгадка снов,  
если нежен лик цветов,  
если вводят нас цветы  
в вечный праздник красоты?<sup>5</sup>

Ще більш барвисті приклади перерозвинутого естетизму зустрічаються в творах О. Уайльда. Особливо в романі „Портрет Доріана Грея“ і в статтях „Задуми“. Тут знаходимо цілком одверте, щоби не сказати цинічне, недбальство до всіх і до всього, окрім мистецтва і виявленої в ньому краси. От кілька прикладів: Доріан Грей зовсім байдуже приймає вість про трагічний загиб своєї коханки, Сібіли Вен, але він проливав-би гіркі сльози, як-би прочитав про такий випадок в якому-небудь романі. Для звичайного смертного—це неможливе, потворне явище! Але парадоксальний англійський естет на ваше здивування може тільки підняти брови і спокійно зауважити: „для того, хто заглиблений в красу форм, все инше не має значіння“<sup>3</sup>.

В теоретичних поглядах на мистецтво і красу О. Уайльд доходить до самих крайніх перебільшувань: на його думку, і життя і природа тільки наслідують мистця, а не зумовлюють його твори. „Ми не бачимо речі—каже він—доки не побачимо її краси“<sup>7</sup>. Обміркування краси якого-небудь предмету рахується найвищим досягненням людського духу. „Для розвою індивіда навіть розуміти кольори і відтінки важніш, ніж мати розуміння про зло та добро“<sup>8</sup>. Але краса ставиться не тільки над добром: вона вище і самої правди, „і ті, що не люблять краси більш за правду, не пройнуть в святая святих мистецтва“<sup>9</sup>. Навряд, щоб можна було йти далі цим шляхом!

Таке становище річей є одною з багатьох суперечностей буржуазної культури і воно мусило зупинити на собі увагу педагогів: бо школа є, з одного боку, найбільш ніжним і чутливим

утворенням пануючих соціальних сил і всякі аномалії соціального оточення відбиваються в ній в найбільш патологічних формах; а з другого боку, школа—величезний, впливовий фактор соціального життя, котрим формуються нові генерації і, таким чином, передвизначається соціальна будучність. Дійсно, на межі 19 і 20 віків, коли автоматизм фабричного виробництва і модерністичний естетизм досягли своїх кульмінаційних пунктів, передова педагогічна думка майже у всіх культурних країнах висунула на перший план питання естетичного виховання. Можна казати навіть про громадський рух під прапором естетизації школи і життя, що захопив по деяких державах не тільки педагогів, а також малярів, літератів і навіть промисловців. Цей рух почався в Германії, коли в Гамбурзі було засновано педагогічне товариство для піклування про мистецьку освіту (*Die Hamburger Lehrervereinigung zur Pflege künstlerischer Bildung in der Schule*). Такі ж товариства стали потім відкриватися і по других містах Германії: в Берліні, Дрездені, Лейпцігу, Мюнхені. Діяльність цих товариств виявлялася: виданням різної літератури по питаннях естетичного виховання та навчання, організацією лекцій, виставок і конгресів, що збирали багато педагогів і мистців, і, нарешті, реалізацією принципів естетичного розвитку в педагогічній практиці. З Германії цей рух перекинувся і до інших держав, де також досяг значного напруження і широчини: в Англії, Франції, Швеції і других країнах, до Північно-Американських Штатів включно, для пропагування ідей естетичного виховання також були засновані товариства, що організували конгреси, лекції і т. ин.

Це все є яскравим показником того, що проблема естетичного виховання не вигадана кабінетними чи лабораторними педагогами, а повстала з суперечностей самого життя і тому так хутко завойовувала широкий громадський інтерес. Коли в Росії і на Україні ця проблема до самого останнього часу не була поставлена на чергу, по крайній мірі практикою, то це пояснюється тільки загальною культурною відсталістю російської самодержавної держави, в котрій не були вирішені навіть найбільш примітивні питання шкільного життя.

В чім же полягає істотність проблеми естетичного виховання? Яка кінцева мета його? І де ті шляхи, що ведуть до цієї мети?

## 2.

Ідейний центр. всякої педагогічної проблеми виявляється її відношенням до кінцевої мети педагогічної діяльності, с. т. до формування індивіда. З цього погляду, проблема естетичного виховання уявляється надзвичайно значною, бо вона вносить свої риси в кінцевий педагогічний ідеал і, значить, дає нові мотиви педагогічному актові. Щоби бути дієвим, педагогічний ідеал мусить бути індивідуальним для кожного педагога і для кожної дитини: це може бути названо педагогічним плюралізмом. Та щоби мати загальне значіння, цей індивідуальний ідеал повинен

---

посідати універсальний зміст. Універсальний же зміст людини вичерпується загальновідомими категоріями правди, добра і краси. І оскільки естетичне виховання належить до одної з цих категорій, остільки воно має загальнообовязкове і постійне значіння.

Але в наш час роля естетичного виховання підноситься до своїх максимальних розмірів, бо естетизація сучасної культурної людини є найголовнішою умовою її гармонійного розвитку. Певна річ, що гармонізація людини в повній мірі не вичерпується естетизацією її, але при сучасному становищі речей ця остання є не тільки головною частиною її, а часом і зовсім замінює її в педагогічній свідомості. Це пояснюється, з одного боку, багатим змістом естетичного розвитку, а з другого—надзвичайною беззмістовністю і невизначеністю загальновизнаного ідеалу „гармонійної людини“.

Справді, що то за феномен ця популярна „гармонійна людина“? Коли її розуміти, як рівномірний розвиток інтелектуальних, емоційних і вольових функцій, то де ж та міра, якою можна було-би виміряти незмірне? Допустимо, що такою мірою може бути становище „фізичної і психічної рівноваги“. Тоді для Бранда—це одне, для Пер Гюнта—друге, для Івана Карамазова—третє і т. д. Коли ж це становище рівноваги розуміти як щось загальне для всіх людей, то це буде або беззмістовне „*mens sana in corpore sano*“, або статистична „середня людина“, що може існувати тільки на папері. А коли „гармонійна людина“ розуміється не як рівномірний розвиток психічних і фізичних функцій, а як певна органічна суцільність, то в такому разі треба казати не про гармонізацію, а про естетизацію або стилізацію людини. В дальшому викладі ми будемо цуратися непевного виразу „гармонійна людина“, а гармонізацію або гармонійний розвиток будемо розуміти, як повний розвиток людських сил, ідеальним сполученням котрих є не пропорційна гармонія, а індивідуальна суцільність або особистий стиль. Таким чином, гармонійний розвиток людини, з нашої точки зору, уявляється лише необхідним засобом для індивідуальної стилізації.

Відношення неестетичного виховання до тих понять, що стоять над ним, може бути виявленим в формі логічної схеми, що складається з трьох ступнів:

1. Вищий ступінь—стильна людина або виявлена сама в собі індивідуальність.

2. Середній ступінь—гармонійний розвиток, необхідний для повного самовиявлення індивідуальності.

3. Нижчий ступінь—кожна окрема галузь виховання і навчання, що входить в склад гармонійного розвитку, як необхідний елемент його: фізичне виховання, соціальне, естетичне і т. д.

Кінцевою метою естетичного виховання є розвиток естетичного світовідчуження або естетизація людини. Все значіння цього тавтологічного визначення виявиться лише після аналізу художньої творчості або мистецтва, тепер же ми тільки відзначимо ті обставини, що висуюють естетичне виховання на педагогічний

аванпост. Ми бачили, як сучасні умови боротьби за існування приводять культурну людину до естетичного з'убоження. То може хоч сучасна школа бореться з цим обезбарвленням людської душі? Ні, вона в цій справі є вірною співучасницею буржуазної культури і всі великі скрижалі педагогічні зневажаються в ній зо дня в день і з року в рік!

Коли Ж.-Ж. Русо з'ясовував виховання Еміля, то писав: „жити—от ремесло, котрому я хочу його навчити“<sup>10</sup>. В тім же самім дусі висловив загальну мету виховання і Г. Спенсер: „зробити людину здатною жити повним життям—от обов'язок кожного виховника“<sup>11</sup>. Але що робить буржуазна школа? Чи навчає вона цьому великому ремеслу повного життя? Менше всього! На педагогічній мові можна сказати, що такий предмет в ній зовсім не проходиться. Адже жити—це значить, як чудово висловився В. Белінський—„все з'ясувати духом, все обхопити почуттям, всім опанувати і нічому виключно не покоритися“<sup>12</sup>. А буржуазна школа, від першого до останнього ступня, намагається, насамперед, як можна більш набити голови своїх вихованців різними книжними знаннями, розвинути інтелект і пам'ять і пригнічує своїм мертвим баластом всякий живий трепіт почуття, фантазії і творчої волі. І ми з повним правом можемо повторити докір, кинутий геніальним слов'янським педагогом, Я. А. Коменським, схоластичній школі: „нами опанувала хвороба, передана нам від наших навчателів, що ми, відвернувшись від древа життя, виключно пориваємося тільки до древа пізнання“<sup>13</sup>. Ці слова були написані коло трьохсот років назад, а в 1915 р. відомий російський публіцист, В. Розанов, писав у газеті „Новое Время“: „Але є одне прокляте місце, де „Древо Життя“ більш не росте: це—школа“<sup>14</sup>. Той же автор глибоко переконаний, що „через школи нинішнього типу відбувається засихання душі людської“ і називає шкільну працю дітей „типовою арештантською роботою“<sup>15</sup>.

Певна річ, що для життя людського необхідне і дискурсивне думання і виявлений в абстрактних формулах „досвід хужкобіжучого життя“ і на цей бік людської душі в кожній педагогічній системі мусить звертатися дуже пильна увага. Коли ж цей інтелектуалізм і матеріалізм робиться головним завданням, коли розвиток інтелекту і накопичуванням абстрактних знань вичерпується вся шкільна система, тоді цілком має рацію і є необхідним рішучий протест проти такого становища річей. В формі такого протесту і виступає сучасна ідея естетичного виховання, що протиставляє автоматичній, розміркованій і роздрібненій людині буржуазної культури ідеал гармонійно розвиненої, суцільної індивідуальності.

Цей ідеал висувається і другими педагогічними течіями, та позаяк реалізація його більш всього досягається естетизацією сучасної людини, то педагоги-естети є авангардом в цьому революційному поході на педагогічну Бастилію. Зжита буржуазна школа відкидається мало чи не всіма педагогічними течіями 20-го століття; але з точки зору педагогів-мистців вона здається

справжнім знуцанням над людською душою. Л. Толстой, наприклад, писав про особливе „шкільне становище душі“, котре характеризував тим, що в ньому всі вищі людські здібності пригнічуються і замінюються нижчими, напів-звірячими<sup>16</sup>. Може це і не зовсім так, але відносно тих здібностей, що виявляються в естетичному світовідчутті, думка Л. Толстого заслуговує повного визнання: ніщо так не душиться і не виключається всім ладом шкільного життя, як почуття, фантазія, споглядання. Але розвій цих функцій є необхідною умовою нашої духової повноти. Д. Овсяніко-Куліковський думає, що наше психічне становище залежить перш за все від того чи иншого сполучення думки і почуття. Він бачить ґрунтовну різницю між цими двома психічними сферами і приходить до висновку, ще це—мов-би „дві душі“. „Духова рівновага і щастя людини—пише він—в значній мірі залежать від того, оскільки погодилися між собою ці „дві душі“, оскільки міцний союз їх“<sup>17</sup>. Головна вада пануючих шкільних систем в тім саме і полягає, що вони на всіх ступнях всі свої виклювання з'осереджують виключно на „одній душі“: на душі інтелектуальній, і з повним недбальством та запереченням ставляться до „другої душі“: до душі емоційної. Таке становище річей і надає особливий педагогічний і культурний інтерес естетизації людини, котра виходить з думки про гармонійний розвій людини і вимагає, щоби естетичне світовідчуття культивувалося і в школі і в житті поруч зо всякими иншими.

Проголошуючи на своїх прапорах веселий і красивий лозунг:—Через пізнання прекрасного в мистецтві і в житті—до прекрасного життя-мистецтва!—педагоги-мистці зривають з себе традиційні засмучені маски шкільної премудрости і обертають свої вільні обличчя до радісної нагоди Афродіти і Аполлона. Йдучи за кращими заповідями минулого, ми в той же самий час передбачаємо і найдальші обрії майбутнього. Але це все може бути зрозумілим і переконуючим лише тоді, коли ми виразно уявимо собі безпосередні результати естетичного виховання, с. т. визначимо основні риси естетичного світовідчуття і покажемо, як відібується розвій його на психіці сучасної людини.

### 3.

Естетичне світовідчуття—це той світозбір, в якому сходяться мистецькі проміння всіх форм, всіх кольорів і яскравостей. В цьому центрі мистецьке думання ототожнюється з мистецьким проявом: мистцем є кожний, хто естетично відчуває предмети і явища навколишнього світу, незалежно від того чи буде це відчування виявлене в якій-небудь зовнішній формі чи залишиться нічим не виявленим психічним становищем. На цьому психічному ґрунті об'єднуються генії і діти, творці і споглядачики, реалісти і символісти.

Мусимо також занотувати, що естетичне світовідчуття, в склад якого входить естетичне споглядання (пасівне естетичне світовідчуття) і мистецька творчість (активне естетичне світо-

відчування), є дуже складним і різноманітним психічним явищем, котре тільки о другій половині 19-го століття, з часів Г. Т. Фехнера, почало досліджуватися експериментальними методами. До того ж часу естетичні проблеми вирішувалися виключно метафізичними засобами і установлені таким чином твердження мали суб'єктивний характер. В наш час, як це думає відомий німецький професор Е. Мейман, метафізична естетика відсувається на задній план естетикою емпіричною<sup>18</sup>. А проте і „сучасна експериментальна естетика — по признанню того ж професора — більш пробуває в періоді намацування і шукання нових шляхів, ніж поставила собі певне систематичне завдання“<sup>19</sup>. Цей погляд підкреслюється і першим міжнародним конгресом естетики і мистецтвознавства, що відбувся в 1913 р., в Берліні: головною метою його було—об'єднати різні галузі естетичних дослідів, накреслити межі і визначити завдання естетики.

Таке становище річей робить досить важким аналіз естетичного світовідчування. Позаяк це світовідчування найяскравіше виявляється через художній талант, то для визначення його ми зупинимося, головним чином, на психологічному аналізі художньої творчості або мистецтва. І з безлічі естетичних теорій та дослідів ми виберемо лише ті ознаки, що мають найбільше значіння для нашої педагогічної мети.

Мистецтво є, перш за все, своєрідним думанням. Відмінна ознака його полягає в тім, що воно користується не абстрактними поняттями, як теоретичне або наукове думання, а образами. Наприклад, ідея соціальної нерівності науковим думанням виявляється в формі різних статистичних таблиць, але от як та ж сама ідея висловлюється мистецьким думанням в поезії К. Вальмонта „Придорожные травы“.

Спите, полумертвые увядшие цветы,  
так и неузнавшие расцвета красоты,  
близь путей засезженных взрощенные Творцом,  
смятыс невидевшим тяжелым колоссом.

В час, когда все празднуют рождение весны,  
в час, когда сбываются несбыточные сны,  
всем дано безумствовать, лишь вам одним нельзя,  
возле вас раскинулась зачатая стезя.

Вот, полуизломаны, лежите вы в пыли,  
вы, что в небо дальше света глядеть могли,  
вы, что встретить счастье могли-бы, как и все,  
в женственной, в нетронутой, в девической красе.

Спите же, взглянувшие на страшный пыльный путь,  
вашим равным—царствовать, а вам—навек уснуть;  
богом обделенные на празднике мечты,  
спите, не видавшие расцвета красоты.

Таке художнє думання не є привилеєм мистецького таланту. Д. Обсяніко-Куліковський каже, що коли затримати в нашій свідомості самі звичайні, повсякчасні поняття, то можна виявити мистецьку будову багатьох з них, яка полягає в тім, що вони висловлюються в конкретних образах більшої чи меншої виразности; наприклад, при вживанні таких слів, як людина, ви-

сочинь, правда і т. д. ними користуються не тільки як абстрактними символами, але і як образами: поняття „людина“ не є для нас абстрактною схемою, під яку може бути підведена кожна людина, що існує на земній кулі; звичайно в цьому понятті міститься більш чи менш конкретний образ і, наприклад, серед культурного оточення в нього не входить дикун<sup>20</sup>. Але мистецький елемент нашої повсякчасної мови не помічається, бо образи її не мають такої яскравості, щоби на них затримувалася наша увага. А все ж таки кожний з нас—мистець до тої чи іншої міри і тому світ мистецтва відкритий для всіх.

Образне думання, що в початковій формі виявляється вже в щоденному словокористанні, знаходить свій повний вираз в мистецькій творчості. Ця творчість, в своїх вищах формах, дається тільки обраним натурам—мистцям, що відрізняються від усіх інших людей своєрідною психичною структурою. Ми користуємося образами тільки як знаряддям думки, направленої на найбільшчі, практичні завдання. Але мистці визволяють свої образи від опрацювання практичних потреб думки, надають їм самостійне значіння і особливе розроблення і призначають для вищої мети: для пізнання „життя і психіки людської“<sup>21</sup>.

Мистецьке світопізнання є безпосереднім відчуванням дійсності. Це—те, що А. Шопенгауер називає чистим, безвольним пізнанням. Мистець пізнає світ не для пристосування його до тої чи іншої мети, а лише заради властивої йому потреби споглядання і тому він не упрощує і не схематизує природи, а відчуває її, по-можливості, повно і просто, як вона сама відбивається в свічаді його душі. Нам здається вірною думка А. Бергсона, що кожне мистецтво має своєю метою відсунути все те, що ховає від нас дійсність, аби поставити нас віч-на-віч з самою дійсністю<sup>22</sup>.

Звідси виявляється, що мистецтво має мету в собі самому і це є другою основною ознакою його. Мистець знаходить імпульси для творчості в самому утворенні художніх образів, а не поза ним. Цєю ознакою мистецька творчість відрізняється від праці в економічному розумінні і уявляється нам ніби ідеальною працею: що більш діяльність людини наближається до мистецтва, то досконалішою стає вона в тому розумінні, що з вимушеної робиться вільною, з тяжкої обертається на радісну. Так само і при естетичному спогляданні глядач думає про світ тільки як про об'єкт споглядання і не шукає в ньому нічого іншого. В драмі Г. Ібзена „Коли ми, мертві, прокидаємося“ сницяр Рубек зовсім не почуває жаги до своєї прекрасної натурщиці Ірени, доки втілює в мармурі її красу. Коли ж Ірена перестала бути для нього об'єктом естетичного споглядання, тоді він став бачити в ній жінку і в ньому прокинулася жага. Цю ж саму ідею О. Уайльд висловив формою парадоксу: „єдино-прекрасні речі це ті, до котрих нам немає жадного діла“<sup>23</sup>. А Ф. Шілер давно сказав, що „людина повинна з красою тільки гратися і вона повинна гратися тільки з красою“<sup>24</sup>. Значить, коли ознакою образотворчості естетичне світовідчування відрізняється

від світовідчування наукового, то ознакою самоцілі воно відокремлюється від світовідчування практичного, в котрому світ уявляється як сума річей, що підлягають тій чи іншій утилізації.

Далі необхідно зазначити, що і в мистецькій творчості і в естетичному спогляданні дуже характерним є те, що може бути названим вчуттям (*Anföhlung*): і мистець і глядач переносять свої суб'єктивні переживання на об'єкт творчості або споглядання, вкладають в нього свою індивідуальність або обгортають його своїм чуттям. Чим дужче розвинується ця здібність вчуття або антропоморфізації, тим яскравішою і різноманітнішою стає мистецька фантазія. Теорія вчуття утворена, головним чином, німецькими естетами і в наш час є дуже популярною. Вона може не дає вичерпуючого пояснення всім явищам мистецтва, але висунута нею ознака має дуже велике значіння. Коли А. Бергсон називає мистецтво безпосереднім поглядом на дійсність, то теорія вчуття підкреслює інтимний і емоційний характер його. І тут немає суперечности: вода відбиває небо таким, яким воно простягається над нею, і в той же самий час це відбивання переливається з кожною хвилиною, що проходить над ним. Так і в естетичному світовідчуванні об'єктивний образ дійсності індивідуалізується в душі кожного мистця, нюансується кожним настроєм його.

Таким чином, в естетичному світовідчуванні світ є найбільш симпатизованим і людським. В мистецтві все живе нашим людським життям. Навіть гірські скелі—ці символи байдужості—плачуть ніжними, інтимними сльозами, коли на них дивиться такий зажурений мистець, як наприклад, М. Лермонтов:

Ночевала тучка золотая  
на груди утеса всликана.  
Утром в путь она умчалась рано,  
по лазури весело играя.  
Но остался влажный след в морщине  
старого утеса. Одиноко  
он стоит; задумался глубоко  
и тихонько плачет он в пустыне...

Ознака інтимности відрізняє естетичне світовідчування від релігійного: в релігії наше суб'єктивне „я“ цілком охоплюється або Космосом, як складова частка його (пантеїзм), або богом, як один з об'єктів його волі (теїзм); в мистецтві ж навпаки, самий Космос ніби розпускається в споглядальній безбережності нашого „я“: „Я закрив очі і світ в мені“ (М. Метерлінк).

Отже, естетичне світовідчування характеризується тим, що в ньому світ уявляється, по-перше, в образах, по-друге, як об'єкт, що має мету в собі самому, і по-третє, як об'єкт, що інтимно споглядається або вільно утворюється нашою людською фантазією.

Виходячи з цих тез, ми можемо бачити: яке значіння може мати естетизація людини в умовах сучасної індустріальної культури і які завдання ставить вона перед новою системою виховання і навчання?

Розвій людини в одному якому-небудь напрямі відбивається певним чином, і на всій її психиці. При естетичному ж розвою це відбувається з особливою силою. Ми не думаємо давати вичерпуючий виклад всіх наслідків естетизації людини: для нашої мети досить відзначити можливі результати її з чотирьох найголовніших точок зору: індивідуальної, соціальної, етичної і релігійної.

Естетичне світовідчуття, перш за все, загострює наш зор на прекрасне і таким чином робить світ яскравішим і багатішим відтінками, тонами і формами. Людина без естетичних переживань проходить життя як сліпий, котрого веде за руку його практичний інтерес. Будучи найбільш образним, естетичне світовідчуття є і найбільш радісним і найбільш вільним. Найбільш радісним: бо через нього ми визволяємося від гніту всяких практичних завдань і наше життя стає достатнім само по собі. Найбільш вільним: бо мистецька фантазія не обмежена жадними гранями реального світу, не зв'язана жадними законами, опріч своїх власних. Не можу не процитувати тут прекрасних виразів О. Уайльда: „Мистецтво... більш покривало, ніж верцадло. Воно відає квіти, яких немає в лісах, птахів, яких немає в жадному гаю. Воно утворить і знищить міріади світів і може червоною ниткою притягти з неба місяць... Воно може творити чудеса, коли хоче, і по одному закликую його покірно виходять з безодні морські потвори. Варто йому наказати—і мигдалеве дерево розквітне зимою, і досягаюча нива укриється снігом. Мовить слово, і мороз наложить свій срібний палець на жагучі уста червня, і виповзуть крилаті леви з розпадин Лідійських пригорів“<sup>25</sup>.

Естетизація людини прищеплює їй вищий, гедоністичний принцип життя, с. т. навчає її знаходити мету для діл своїх не в зовнішніх обставинах, а перш за все—в них самих, в своїх персональних побажаннях. Тільки таке відношення робить нашу працю дійсно вільною і з поденщиків та рабів життя перетворює нас в творців його. Це краще всіх розумів Ф. Ніцше, що так глибоко ненавидів і гордував людиною буржуазно-християнської культури. Він думав, що ніщо так не руйнує творчого індивіда, як праця, думання і почуття без внутрішньої необхідності, без особистого вибору і без насолоди<sup>26</sup>. А тим часом, як раз такою працею живе величезна більшість людей навіть т. з. вільних професій!

Таким чином, естетизація збагачує світовідчуття людини, розвиває в ній радісне і вільне ставлення до життя і розбуджує її творчі сили. Вже ці індивідуальні мотиви в повній мірі виправдують розвій естетичного світовідчуття в найширшому масштабі. Треба тільки уявити собі: яке вбоге наше споглядання, як занеділа наша фантазія, як пригнічують нас щоденні турботи і безрадісна, механічна праця, треба тільки з'ясувати се, щоби зараз же стати гарячим апологетом естетично і культури!

Але естетичний розвій має дуже велику вагу і з соціальної точки зору. Як було вже занотовано, типовою рисою мистецького світопізнання є антропоморфізм. Коли позитивним науковим пізнанням ми досягаємо розуміння „космічного“, то пізнанням

мистецьким перед нами з'ясовується „людське“. Ця ознака мистецтва з найбільшою силою підкреслюється Д. Овсяніко-Куліковським і М. Гюйо.

Д. Овсяніко-Куліковський бачить мету всякого мистецтва в з'ясуванні людської душі і людського життя і вважає це з'ясування безумовно необхідним для розвою соціальних відносин<sup>27</sup>. Ще далі заходить М. Гюйо, коли розглядає мистецтво з соціального погляду: він думає, що мистецтво є поширенням соціальності не тільки серед людей, але і в поза—людській природі і навіть в колі фіктивних істот, що утворюються людською фантазією. Художня емоція, на його погляд, має свою кінцеву мету в поширенні індивідуального життя, в сполученні його з більш широким і універсальним буттям. „Найвище завдання мистецтва—утворювати естетичну емоцію соціального характеру“<sup>28</sup>.

Соціальний характер естетичних переживань найбільш яскраво виявляється в театрі. Не будемо вже казати про театр давньо-грецький, де автор, актор і глядач складали гармонійну цілість, захоплену стихійною силою жаги або містичним трепітом перед неосяжною волею Долі; навіть в сучасному буржуазному театрі ми часом бачимо таке об'єднання людей, якого не знайдемо, мабуть, ні в якому іншому місці: коли-величезний театр, перенесений самою різнокольоровою „публикою“, застигає в пориві страждання, або рукоплеще в бурхливому захваті, або заходиться гомеричним реготом, хіба в такі моменти не зникають між глядачами національні, соціальні і ин. різниці, що за стінами театру приводять до таких жорстоких і кривавих колізій?

Легко зрозуміти, яке величезне значіння має ця соціальна роль мистецтва саме в наш час, коли, з одного боку, розвій людської солідарності стає необхідною умовою соціального життя і коли, з другого боку, суспільство до крайньої міри диференціюється на національні, класові, професійні і ин. групи. При зростаючій складності соціальних стосунків розвій естетичного світовідчуття є незамінним засобом для взаємного розуміння і єднання людей. Не дарма великий російський гуманіст, Л. Толстой, бачив в соціальній ролі мистецтва все його значіння і тільки з цієї точки зору рахував його необхідним „для життя і для руху до добра окремої людини і людства“<sup>29</sup>.

Але і цим значіння естетичною розвою не вичерпується: він є дуже важним і з етичного боку. Певна річ, що тут треба мати на увазі, що сфера етики в істотності відокремлена від сфери естетики і коли між ними можлива взаємочинність, то не в розумінні підлеглості одної завданням другої або заміни принципів естетичних принципам етичними: мистецьке споглядання і творчість мають мету в собі самих, так само як і моральний акт відбувається з своїх власних мотивів. Коли ж естетичний розвій все ж таки робить вплив на моральну чинність людини, то це пояснюється тим, що він м'якшить наш примітивний егоїзм і зв'язчує ярість, витончує наші воління і таким чином утворює сприятливі умови для проявів моральності.

Це стає цілком зрозуміли, коли взяти в розум, що з психологічного погляду моральне зусилля уявляє собою вольовий акт, або ще певніш— „з'осередження уваги на певних уявленнях“<sup>30</sup>. Значить, моральна активність тим можливіша і легша, чим менш в душі людини нахилів і уявлень, що протистоять моральним вимогам. Коли мистецтво розвиває і витончує наші почуття і уявлення, то воно тим самим допомагає перевазі етичних мотивів над низькою пожадливістю і, не виходячи з сфери краси, поширює сферу добра<sup>31</sup>.

Подібним чином визначав етичну вагу мистецтва великий борець за ідеал „прекрасної моральности“ (Schöne Sittlichkeit) Ф. Шілер, коли казав, що „смак дає душі доцільний для добродетельності настрій, бо він відкидає ті нахили, що заважають їй, і викликає ті, що їй сприяють“<sup>32</sup>. Цю ідею він докладно розвив у своїх листах „Про естетичне виховання людини“, що по цей час лишаються чи не найглибшою працею по даному питанню. Він відрізняє три становища, через які неминуче проходить в своєму розвитку і суспільство і індивід: фізичне становище, коли людина пробуває під владою своєї стихійної природи, естетичне коли вона визволяється від неї, і моральне, коли вона вже панує над нею. Виходячи з цього, Ф. Шілер гадав, що „немає іншої дороги зроби́ти почуття людини розумним, як зробивши його попередку естетичним“ і що „тільки з естетичного, а не фізичного становища може розвину́тися моральне“<sup>33</sup>.

В сучасній естетиці на цій точці зору стоїть І. Фолькельт, котрий гадає, що мистецька творчість не тільки не пробуває в суперечності з мораллю, а, навпаки, також вільно підлягає її вимогам, як і естетичним нормам. Мистецтво не може замикатися в своїй сфері і жити тільки своїми власними настроями. „Мистець повинен почувати себе співробітником у великому культурному будівництві, творчим членом в змаганнях людства“<sup>34</sup>. Він мусить рахуватися з етичними нормами, як і кожний інший член громадянства. Але це зовсім не значить, що вільний мистець повинен неволити свою творчість етичними принципами: він підлягає їм так само вільно, як підлягає вимогам своєї мистецької природи. „Коли ж мистецький твір чим-небудь ображає нас морально, то це є злочином і проти естетичних норм“<sup>35</sup>.

Коли питання про етичне значіння естетичного розвитку розв'язується позитивно, то необхідно все-таки обмовитися: і добро і краса—поняття, по-перше, історичні, а по-друге, суб'єктивні; що сьогодні називається добром, то через сто років може називатися злом, і що є прекрасним для одного, те може показатися бридким для другого. Значить, гармонія між етичним і естетичним є не загальнообов'язковою і неминучою, а тільки можливою і бажаною. Перерозвинений естетизм, як ми бачили, підносить принцип краси в абсолютний догмат і доходить не то що до морального індіферентизму, а навіть до одвертої аморальності. О. Уайльд, наприклад, просто заявляє: „естетика вище етики“<sup>36</sup>. Але такі явища мусять розглядатися, як виключні і аномальні, і коли мова йде про нормальне естетичне світовідчу-

вання, то ці „квіти зла“ лишаються за межами нашого обрію. З рештою, ми можемо погодитися з поглядом Д. Рьєскіна, що люди, які вклонялися перед красою, у всі часи були „першими інтерпретаторами і провістниками початків, що ведуть людство до щастя“<sup>37</sup>.

Але як відіб'ється естетичний розвій на нашому релігійному світовідчутті? Мусимо відзначити, що людина сучасної культури розвивається в антирелігійному напрямі. З її життя виключається все, що приводить до шукання і визнання бога і до релігійних переживань: вона замикається в маленькому колі раціональної дійсності і подув вічності до неї не досягає. А тим часом, релігійне почуття, може, в найбільшій мірі відокремлює homo sapiens в безперервному ретязі живої природи: воно підносить нас над повсякчасними дрібницями і надає вищу рацію примітивним інстинктам нашого життя.

Вище було занотовано, чим відрізняється естетичне світовідчуття від релігійного. Але між ними є і міцний зв'язок, котрий особливо яскраво виявляється в ліричних емоціях, що викликаються спогляданням природи: М. Лермонтов, наприклад, коли захоплюється красою природи, то часом просто приходиться до релігійного богочуття: „і в небесах я бачу бога“. О. Толстой в кожному ліричному спогляданні ловить „відблиск вічної краси“. Другі лірики також дають багато прикладів такого світовідчуття, яке може бути названим релігійно-естетичним. В українській літературі воно є досить характерним для М. Філянського. Те ж саме виявляється і в споконвічному зв'язку релігійних культів з музикою, малярством і іншими формами мистецтва. Навіть більш того: іноді краса просто розуміється, як прояв божества. В. Соловйов, наприклад, визначає красу „як перетворення матерії через втілення в неї іншого, надматеріального початку“<sup>38</sup>. На його думку, мистецтво прагне виявлення абсолютної краси і є пророцтвом, дорогою до абсолютного буття. На сучасну відокремленість мистецтва і релігії він дивиться, як на переходове становище і вірить в їх майбутній вільний синтез<sup>39</sup>.

Цей синтез індивідуально здійснюється такими мистцями, як наприклад, Новалис, М. Метерлінк, С. Пшибишевський і ин. Для С. Пшибишевського, наприклад, „мистецтво... стає найвищою релігією, а жерцем її є артист“<sup>40</sup>. В романах того ж письменника, де надзвичайно тонко малюється психологія мистця, також зустрічаються приклади, що ілюструють сполучення естетичного і релігійного світовідчуттів. В „Homo sapiens“, наприклад, Фальк запевняє: „мистецтво для мене—найглибший інстинкт життя, свята дорога до будучого життя, до вічного в житті“... Але мистецтво може бути тим же самим і для всякого іншого, оскільки кожний з нас є мистцем в своєму світовідчутті.

Таким чином, можна сподіватися, що естетизація сучасної людини буде допомагати і її релігійному розвою, коли розуміти його не як той чи інший культ божества, а як високе духове

---

переживання, що приводить наше обмежене „я“ до гармонійного сполучення з безмежним Космосом.

Думається, що всього сказаного досить, аби самими загальними контурами визначити теоретичні підвалини естетичного виховання і показати в якій мірі естетичне світовідчуття спричиняється до духової повноти і індивідуальної яскравості людини.

### 5.

Переходючи до практичних питань естетизації людини, мусимо насамперед зазначити, що ми відкидаємо традиційний поділ навчання на шкільне і поза-шкільне. Нам здається, що цей поділ походить з відокремлення школи від життя і може мати тільки технічне значіння. Людина формується так школою, як і тим оточенням, серед якого походить її життя від народження до смерті, і принципової різниці між тими і другими виховничими факторами немає. Дізгармонія між школою, що формує людей по тих чи інших нормах, і соціальним оточенням, де формуючий вплив носить стихійний характер, пояснюється загальними соціальними суперечностями буржуазної культури і в раціонально з'організованому суспільстві її не може бути. Доки ж ця нещасна дізгармонія існує, не може бути й мови про скільки-небудь повну естетизацію людини, позаяк виховничі підвалини, що виносяться з школи, в значній мірі руйнуються поза шкільним оточенням. Великий животворний вплив естетичного розвитку може виявитися у всій своїй силі лише тоді, коли мистецьким духом буде напаяна не тільки школа, але й родина, і суспільство, і все культурне оточення людини.

В дальшому викладі, накреслюючи практичні принципи естетизації людини, ми гадаємо, що вони мають загальне значіння, с. т. торкаються шкільної і поза-шкільної освіти, і можуть одмінитися в залежності від конкретних умов, серед котрих вони будуть реалізуватися. Певна річ, що користуватися цими принципами може тільки той педагог, що самостійно прикладає до життя загальні педагогічні засади, а не керується самими рецептами та циркулярами.

Але всяке виховання може базуватися тільки на природних здібностях і нахилах людини, утворити ж їх або дочасно викликати воно не може. А тому, оскільки в нашому викладі мова йде про естетичне виховання дітей, виникає питання: чи уявляє собою дитяча душа матеріал, здатний для естетичної культури? Це питання приводить нас до необхідності виявити переважний характер дитячого світовідчуття.

Наукові спостереження і експериментальні досліди дитячих перцепцій, розваг, малюнків і т. п. н. зтвержують ходячу думку, що діти—в різній, звичайно, мірі і в різних формах—великі мистці. Пізнавальний процес в дитячому віці має далеко більш мистецький характер, ніж на старших ступнях. В даному разі виявляється чинність відомого біогенетичного закону, по котрому індивід в своєму розвитку коротко повторює історію свого відроду:

коли людина народжується, то вступає в той чарівний містичний світ, що давно вже покинутий культурною расою. Дивна подібність між психикою дитини і дикуна дуже виразно підкреслюється таким тонким дослідником дітей, як Д. Сьолі. Досвід дитини, як і досвід первісної раси, ще надто недостатний для того, щоб дати реальне розуміння речей і промежини того заповнюються фантазією. „Спостереження над дітьми — пише Д. Сьолі — приводять нас до того висновку, що вони, в порівнянні з дорослими, посідають живою і дужою уявою, діяльністю котрої викликається надзвичайно яскрава реалізація того, що лежить за межами відчужань. Для дитини, як і для первісної людини, витвори фантазії не менш реальні, ніж ті предмети, про які свідчать відчужання“<sup>41</sup>. До таких же висновків приходять і авторитетний представник експериментальної педагогіки, Е. Мейман: „почувальні враження дитини — пише він — мусять носити в більшій мірі характер вчуття і образотворчості, ніж характер теоретичного спостереження, зміст аперцепції дається більш почуттям і волею дитини і виробами її власної фантазії, ніж певним аналізом властивостей речей“<sup>42</sup>.

Жвавість і яскравість дитячого одуховлення і образотворчості відомі кожному з нас по особистих спогадах і спостереженнях і зафіксовані безліччю фактів, зібраних в автобіографіях і працях по дитячій психології та педагогіці. Діти, як справжні мистці, одуховлюють літерально все: темрява дивиться на них жахливими очима, роса здається сльозами квіток, деякі літери — зігнутими дідками і т. д. Дитяча антропоморфізація поширюється і на світ неорганічний: дитина не бачить різниці між живою натурою і мертвою матерією, вона — крайній моніст. Мені пригадується, як на запит: ким ти хочеш бути? — чотирьохлітній хлопчик відповів: „я буду потягом“.

Емоційний і фантастичний характер дитячого думання найяскравіш виявляється в дитячих іграх: дитина одуховлює і переносить свої персональні ознаки на іграшки, на ляльки, на кожну річ, що попадається до її-рук. Е. Мейман просто запевняє, що з цього боку перцепція дитини подібна до естетичного споглядання дорослого, котре супроводиться вчуттям. „Коли ми тіпимося мистецтвом — каже він — естетично розглядаємо природу, віддаємося з співчуттям смуткам і радощам своїх близьких, то ми, до певної міри, повертаємося до дитячих засобів одержування вражень“<sup>43</sup>.

Але естетизм дитячого світовідчужування виявляється не в самому тільки антропоморфізмі: психологічний аналіз дитячої гри відкриває і другі аналогії між дитиною і мистцем. Незалежно від того, чим є гра на кінцевий рахунок — чи розспрудкуванням раніш назабраної енергії, чи інстинктовим пристосуванням до майбутньої боротьби за існування — вона завжди сполучається з деякими психічними ознаками, без котрих перестає бути грою. Насамперед, гра є діяльністю самоцільною: вона виникає і відбувається тільки силою інтересу, властивого їй самій, а не заради якої-небудь сторонньої мети. Потім, для того щоби гратися, треба мати здібність вірити в ілюзії, що утворюються грою. Хто позбавле-

ний цієї здібності, тому неприступні зачарування гри. Нарешті, гра є конкретним пластичним виразом тої чи іншої ідеї тих чи других настроїв. Коли порівняти ці ознаки дитячої гри з головними рисами мистецької творчості дорослих людей, то не можна не здивуватися їх великою подібністю. Ця подібність стає ще міцнішою, коли взяти на увагу, що і походження мистецтва багатьома дослідниками відшукуються в ігрищах.

Перечення, направлені проти аналогії гри з мистецтвом, виникають, головним чином, з остраху принизити цєю аналогією діяльність мистця. Тут доводиться, що гра—миттєва і безплідна розвага, тоді як художня творчість є великим життєвим завданням мистця і утворює нетлінні вартості. Але річ в тім, що ця різниця торкається тільки об'єктивних результатів порівнюваних явищ і зовсім не обходить їх з суб'єктивного боку. Ясно, що об'єктивні результати дитячої гри такі ж нікчемні, як і її засоби. Але це зовсім не значить, що сама дитина не серйозно ставиться до своїх іграшок: навпаки, треба бути дуже великим мистцем, щоби піднятися на таку височину ентузіазму і віри в творимий світ, на яку підноситься дитина, захоплена грою. Відкидання аналогії між мистецтвом і грою ґрунтується, в значній мірі, на змішанні психології мистецької творчості з цінуванням результатів її. Ця аналогія не тільки не може бути образливою для мистця, а повинна бути до високої міри жаданою для нього. Ф. Шілер думав, що людина буває цілком людиною тільки тоді, коли вона грається<sup>44</sup>. На думку А. Шопенгауера „кожна дитина—до певної міри геній, і кожний геній—до певної міри дитина“<sup>45</sup>. А геніальний мистець Л. Толстой вклонявся перед художніми здібностями Ясно-Полянських школярів.

Цікаво занотувати також, що в сучасному мистецтві цілі течії, наприклад, футуризм, певним чином культивують все первісне і дитяче. Це приводить деяких мистців навіть до наслідування дитячої творчості і викликає велику пошану перед дитячою душею. Відомий російський критик, К. Чуковський, з захватом пише про дитячу мову: „і варто задуматися над першим ліпшим новим дитячим словом—в кожному побачиш стільки лінгвістичної мудрости, стільки мистецького такту і глибини, що з побожністю поглянем на цього Юлька або цього Юрку, котрого ти вчора тільки „ляскав“ за те, що він напився гліцерину або зробив з твоєї кальшні пароплав“<sup>46</sup>. В своєму захопленні дитячою душею К. Чуковський доходить до надмірности: „треба поважати дитячу душу—пише він—це душа творця і мистця. Вона завжди багатіша за нашу і так дико, коли ми, жебраки, хочемо цим Крезам щось дати від себе“<sup>47</sup>.

Але відзначаючи мистецький характер дитячого думання, необхідно підкреслити і своєрідність дитячої естетики. Вже аргіогі можна сказати, що дитяче розуміння прекрасного і гідного буде різко відрізнятися від розуміння дорослих людей, бо вся структура дитячої душі радикально відрізняється від психічної структури дорослих. На жаль, цей бік дитячої психіки дуже мало досліджений. Те, що ми маємо по цьому питанню—

оскільки мені відомо—грунтується, головним чином, на студіюванні дитячих малюнків. Помічено, що діти дуже оригінально сполучають дуже грубий символізм з дуже яскравим натуралізмом: наприклад, коли дитина малює дім, то вона задовольняється надзвичайно примітивними контурами стін і даху, але може дуже ретельно розмалювати гардини на вікнах. Установлено також, що діти дають перевагу світлим і яскравим кольорам: жовтому, червоному, блакитному, люблять мініатюрні форми і, взагалі, дуже великі прихильники мистецтва, коли воно відповідає їхньому смакові і розумінню.

Те ж саме можна сказати і відносно еволюції дитячих естетичних уявлень і здібностей: вона також ледве-ледве накреслена дослідниками дитячих малюнків: Д. Сьолі, Г. Кершенштейнером і др. Г. Кершенштейнер в капітальній праці, присвяченій дитячому малюванню, установлює чотири ступні в розвою графічного мистецтва для дітей, що не підлягали систематичним зовнішнім впливам:

1. ступінь схеми,
2. „ виникаючого почуття форми і лінії,
3. „ сілуєтів і контурів і
4. „ пластичного образотворення<sup>48</sup>.

Такі досліді можуть, звичайно, дати багато провідних вказівок педагогам-малюрам, але вони далеко не вичерпують ні дитячої душі, ні дитячої естетики: в мальовництві відбивається тільки маленька частка естетичного світовідчуження дитини і до того ще в високій мірі нерівно для дітей з різними типами пам'яті і фантазії. Але що можуть сказати досліді Г. Кершенштейнера і др., наприклад, про відносини добра і краси (етичного і естетичного початків) в розвою дитячих естетичних уявлень? А тим часом, з цього боку діти такі ж саморідні, як і за всіх інших. Д. Сьолі приводить молитву маленької дівчинки, якб прохала, щоби бог „зробив усіх злих людей добрими, а всіх дорих красивими“<sup>49</sup>. Як видно, в дитячій душі краса гармонірує тільки з добром, а зі злом пробуває в непримиримому контрасті. Звідси, звичайно, дуже далеко до наших „квітів зла“!

Наші знання ще дуже малі для того, щоби дати нам повне розуміння мистецького думання дітей і намалювати його еволюцію. Ця частина дитячої душі все ще лишається для нас загадковою, фантастичною країною, і майже все відоме про неї вичерпується самим констатуванням її існування. На цьому констатуванні погоджуються і теоретики і практики шкільного діла. Г. Шарельман шляхом незліченних спроб і спостережень в своїй школі прийшов до переконання, що діти керуються іншими естетичними законами, ніж дорослі, і винаходять прекрасне в інших сферах. „Але я знаю—пише він—що тут ми все ще стоїмо на кордоні недослідженої країни і ніхто не простудював з достатною планомірністю і науковістю естетичні почуття і ідеали дитячого світу і не спостеріг загадковий узор їх“<sup>50</sup>.

В цю таємничу країну, де квітне сон-трава і співає жарптиця, ми иноді приходимо стежкою спогадів. І тоді душа наша

обгортається фльором смутку. Чому? Може тому, що перед брамою цієї країни ми знаходимо надгробок мистця, похованого разом з нашими дитячими роками.

Але і наведених даних досить для того, щоби розвіяти всякі сумніви про можливість естетичного виховання дітей. Навіть більш того: всі виховничі і навчальні засоби, що призначаються для дітей до 13—15-літнього віку, необхідно погоджувати з саморідною естетичною природою дитячого світовідчуження, і всякі знання та правця треба подавати дітям, по-можливості, в художніх формах, бо тільки в такому вигляді вони можуть стати органічною власністю дитячої душі. Головний принцип „Великої дидактики“ Я. А. Коменського: *omnia sponte fluunt, absit violentia rebus*—може бути реалізований тільки через естетизацію наших педагогічних систем.

#### 6.

Перший практичний принцип естетизації людини вимагає найширшого розвитку мистецької самодіяльності. Цей принцип відноситься в рівній мірі до дітей і до дорослих, до окремих індивідів і до суспільства, до натур мистецьких і немистецьких. Необхідно виразно відрізнити мистецьку творчість від естетичних переживань: перша вимагає виключного хисту і великої технічної підготовки, тоді як другі можливі для кожного і можуть виявлятися навіть в антимистецьких формах і без жадної попередньої школи. Дитина, що з захватом малює людину, виводячи руки і ноги з одної точки, селянка, що з насолодою розмальовує жовтою глиною свій примурок, телеграфіст, що пише віршики своїм коханці і з патосом грає в аматорській виставі і т. д. і т. д.—всі вони захоплені художньо-творчим процесом, але ця творчість, з нашої точки зору, не має об'єктивної мистецької вартості і її треба розглядати тільки як естетичне переживання, виявлене певним чином. В однину від споглядання, його можна назвати активним естетичним переживанням.

Принципової різниці між дійсною мистецькою творчістю і активним естетичним або мистецьким переживанням може і немає, бо і те і друге—не що інше, як тільки індивідуальний вираз естетичного світовідчуження. Але наше педагогічне ставлення до них мусить бути цілком різним: перша належить до сфери професійного мистецького навчання і цінується по своїх об'єктивних результатах, а друге є найдужчим засобом загального естетичного розвитку і в ньому розглядається не утворений об'єкт, а утворюючий суб'єкт. Та позаяк художньою формою з'умовлюється, до певної міри, і зміст естетичного переживання, то при розвитку мистецької самодіяльності необхідно домагатися, щоби активне мистецьке переживання наближалось до дійсного мистецтва.

Відзначена різниця є результатом виділу з народньої товщі т. з. інтелігентських шарів і високого розвитку мистецької техніки. Коли в часи боянів, трубадурів і скальдів мистцем був кожний, хто таким народився на світ, то тепер ним може бути тільки людина, що досягає певного культурного розвитку і проходить

необхідну професійно-мистецьку підготовку. Таке становище річей може змінитися тільки в одному напрямі: можна сподіватися що коли-небудь буде єдиний культурний рівень, але мистецька творчість що-далі, то все більш буде професійним ділом, що вимагає присвячення цілого життя, а не самих тільки мистецьких нахилів. Значить, розвій мистецької самодіяльності в занотованому розумінні завжди буде певною профанацією мистецтва. Але ми не бачимо в тім великої біди: тільки шляхом таких профанацій великий майстер доходить до своїх творчих верховин, а для всякого іншого—так-би мовити: неприсвяченого—вони не тільки джерело високих насолод, але і найдужчий стимулятор естетичного розвою.

Ми не будемо перелічувати всіх форм мистецької самодіяльності, можливих в школах і поза школами: опріч всіх професійних мистецтв, сюди належать також игри, хороводи, побутові обряди і т. ин. Але у всіх випадках необхідно пам'ятати:

1. що мистецька самодіяльність мусить бути індивідуальною (залежність від природніх нахилів) і вільною (незалежність від технічних вимог), бо лише в такому разі вона може давати задоволення і розвивати естетичне світовідчужання;

2. що цінувати її треба не так з боку естетичного, як з педагогічного, с. т. бачити в ній, перш за все, психо-фізичний акт, що повинен давати не певний об'єктивний наслідок, а лише комплекс певних переживань;

3. що керувати нею може лише той, хто має здібність підтримувати її і наводити до вищих форм без жадного примусу і нав'язування авторитетних ідей і зразків.

Можна уявити собі яке величезне значіння буде мати рівній мистецької самодіяльності в школах всіх ступнів! Кожний з нас по своїх власних спогадах знає: як мало в школі молодої радості, як педантично пригнічується в них всякий сміх, всякий вільний порив душі, які суворі аскетичні маски на обличчях професійних педагогів! Не дарма один з чеховських персонажів назвав гімназію „управою благочинія“, в котрій „кислятиною душить, як в поліцейській будці“. Вільна мистецька самодіяльність дітей в один день може перебудувати цю „управу“ на веселі мистецькі майстерні, пересичені аполонічним світлом і радістю: один буде ліпити, другий—вирізувати, третій—писати вірші, там зберуться в хоровод, там відкриється театр і т. д. і т. д. І у всім тім райдужним водограєм буде бити молодецький захват, буде буряно лунати радісний гімн молодого життя.

— Але хто ж буде навчатися арифметики та граматики в такій веселій школі?—запитає нас скептичний педагог.

— Всі без виключення! Бо й арифметика і граматика потрібні не тільки для виконання освітніх планів, але і для мистецтва, і для всякого культурного життя, і весела школа не виключає, а тільки доповнює і перетворює на свій лад невеселі педагогічні завдання.

Другим практичним принципом є утворення мистецького оточення. Цей принцип має таке ж універсальне значіння, як і

перший. Обстановка робить дуже великий вплив на людину: це виявляється, коли людина нудиться під сірим небом, коли нас гнітить низька стеля, коли коминак викликає мрійність і т. д. Виходячи з цього, естетичне виховання вимагає для розвою людини мистецького оточення.

В останні роки дуже багато писалося про художнє обставлення дитячих кімнат, про оздоблення шкільних помешкань, навчальних приладів, книжок і т. ин. Звичайно, такі засоби естетизації можна тільки вітати, коли вони відповідають естетичним потребам тих, для кого призначаються. З цим останнім фактом необхідно рахуватися в дуже великій мірі, позаяк дитина, наприклад, при спогляданні статуї найпрекраснішої Венери може дуже захопитися великою синьою мухою, що сидить на богині, і зостанеться цілком байдужою до її форм; а де-небудь на селі та-ж сама статуя буде тільки шокірувати моральне почуття і викликати цинічний глум.

При утворенні мистецької обстановки необхідно починати з людського тіла, позаяк воно є найближчим фізичним оточенням нашої душі. З цього боку перед новою культурою і системою виховання стоїть велике завдання: відродити до-християнський культ фізичної сили і краси. Як відомо, давні греки поділяли виховання на дві частини: гімнастика—для тіла і музика—для душі. Тіло було для них таким же поважним об'єктом виховання, як і душа. Але яка традична метаморфоза відбулася після того часу! Божественний фіал обернувся на „сосуд скудельний“ і іскрясте вино стало брудною гріховною отрутою. Знуцання над власною фізичною природою християнська релігія проголосила найвищим духовим подвигом. „Убієніє плоти“ було об'явлено певною запорукою визволення душі і життя вічного. З усіх християнських походів це був найшкідливіший для людства! Заплямоване тавром гріха і призраства, людське тіло не могло бути ні здоровим, ні красивим. Та коли для християнства воно було об'єктом переслідів і знущання, то для капіталістів воно стало „робочими руками“ або „гарматним м'ясом“, с. т. об'єктом експлуатації. Ми вже бачили до чого зводиться людина технічним поділом праці на заводі або на фабриці. Не дуже краще стоїть справа і з т. з. вільними професіями: вони також засуджують людину на фізичний вирід своєю клітковою обстановкою, своєю м'язовою бездіяльністю і одноманітністю.

При визволенні людини від всякого гніту, необхідно в першу чергу визволити її тіло від вікових ланцюгів релігії, моралі і побуту. Треба з корнем вирвати отсей фальшивий і ганебний сором перед наготою і перед полом! Одежа повинна бути тільки захистом від згубних атмосферичних впливів і декоративним предметом, а зовсім не покривалом соромливості. В давньо-грецьких палестрах юнаки і дівчата роздягалися до повної наготи і це є кращим показником їхньої моральної і полові чистоти. Але всяка воля ставить певні вимоги нашим фізичним і психичним силам. Зробити наше понівечине тіло вартим оголення—от одно з найбільших завдань нової культури! Розв'язання

цеї проблеми в її повному обсягові виходить за межі нашої праці і захоплює сферу пологового і фізичного виховання. З естетичного боку це завдання вирішується, до певної міри, загальною і ритмічною гімнастикою, а також іграми і танцями з простими і граціозними рухами, наприклад, в дусі давніх греків або сучасної Айседори Дункан.

Другим найважливішим пунктом утворення мистецького оточення треба визнати пізнання краси в природі і в житті. Штучна мистецька обстановка є і дорогою, і мертвою, і не всім доступною, тоді як природа і життя розгортають свою красу перед кожним і що-разу в новому вигляді. Звичайно, у великому місті мало природи, але вона є за містом і охочий завжди може споглядати її. Треба тільки навчитися розуміти красу всякої природи: живої і мертвої, багатой і бідної. Педагог повинен звернути особливу увагу на те, аби смак дітей був вищий вульгарних олеографій: він мусить показати їм, що краса природи полягає зовсім не в екстравагантній розкоші фарб і ліній, а в тих тонких настроях, що співпереживаються нами при спогляданні її. Сірецький північний ландшафт може викликати в тонко відчуваючій душі такі глибокі емоції, яких не викличе найбільш барвистий і ефектовний південний краєвид. В цьому найкраще переконують нас ліпші маляри російської природи: І. Тургенев, І. Левітан, І. Бунін і баг. др. Навчити людину ще з дитячих років перейматися красою своєї рідної природи, бачити в ній величний прояв абсолютного і почувати гармонійну єдність з ним—от найбільш просте і, разом з тим, тонке завдання естетичного виховання.

Дуже важно також навчитися винаходити прекрасне і там, де його шукають менш за все: в повсякчасному, в тому, що намозолило очі і стало нецікавим, нудним<sup>51</sup>. М. Метерлінк цілком вірно зауважив, що в нашому житті немає більш шляхетної мети, як вишукувати для себе можливість жити вищим життям серед сірецької і неминучої „дійсності кожного дня“<sup>52</sup>. Коли в період натурального господарства краса була привилеєм величних палаців, паркових алей і сільських краєвидів; то тепер вона переходить до міських бульварів, фабричних димарів і пролетарської боротьби.

Улиця быстрым потоком шагов,  
плеч, и рук, и голов  
катится в яростном шуме.

(Е. Верхарн—В. Брюсов).

І педагог не повинен відставати від свого потоку, коли він хоче бути виховником нових поколінь: він більш за всякого іншого мусить розуміти нові творчі рухи і перейматися їх настроєм.

При утворенні мистецького оточення треба пам'ятати, що краса—поняття відносне і суб'єктивне і що вона завжди йде за життям і творчістю. Таж сама механічна боротьба за існування, що так приголомшує естетичне світовідчужання і викли-

---

кає такі тяжкі прокльони, стає джерелом нової краси, коли в ній бачиться вища мета. От як, наприклад, малює свій „коханий завод“ пролетарський російський поет О. Гастев:

Я полюбил твої вихри могутні  
бурного моря колес и валов,  
громы раскатные, ритмы певучие,  
повести грозные, сказки без слов.

Найкращим мистецьким оточенням є те, що утворюється нашою індивідуальною фантазією.

Третій практичний принцип естетизації людини полягає в практичному і теоретичному студіюванні мистецтва у всіх його виглядах. Це студіювання є необхідним не тільки для професійно-мистецької освіти, але і для загального розвитку. Ми відокремили його від мистецької самодіяльності, бо хотіли показати, що ця самодіяльність викликається стихійною потребою в художніх переживаннях і не зумовлюється технічною підготованістю. Нам здається більш нормальним такий порядок, коли студіювання мистецтва не попереджує мистецької самодіяльності, а йде за нею або поруч з нею. Мистецька самодіяльність більш за все розвиває любов до того чи іншого мистецтва і, виявляючи недостатність технічної підготовки, вона таким чином приводить до студіювання мистецтва.

При навчанні мистецтвам в загально-освітніх школах необхідно мати на увазі, що метою цього навчання повинен бути не показний технічний результат, а розвиток естетичного світовідчуження, і що примусове студіювання мистецтва уявляє собою такий же абсурд, як, наприклад, вимушена веселість. Ніколи не треба забувати, що мистецтво—найвільніша, найрадісніша і самоцільна діяльність і що студіювання його має бути таким же вільним і радісним. Треба бути дуже обережним, наприклад, з поясненням художніх творів: воно може бути раціональним лише остільки, оскільки ним доповнюється або зміцнюється безпосереднє враження, а в противному разі краще зовсім не допускати його і залишити дітей самих. З цього боку дуже характерним є випадок, що приводить Д. Сьолі: „одна мати читала своєму шестилітньому синаві якусь поезію і насмілилася сказати: „Я боюся, що ти не зрозумієш цього, мій любий хлопчику“: за це вона і дістала від свого маленького джентельмена належну відповідь: „Ні, я дуже добре зрозумію все, як ще ти не станеш мені пояснювати“<sup>53</sup>. Найкращим поясненням мистецького твору треба визнати артистичну передачу його, коли ж вона з тих чи других причин неможлива, то необхідно віддати перевагу методу чистого споглядання (Bildbetrachtung).

Відносна вага окремих форм мистецтва визначається не так об'єктивними даними, як індивідуальними нахилами кожної дитини: один більш розвивається декламацією, другий—малярством, третій—музикою і т. д. Така індивідуалізація мистецького навчання в загально-просвітних установах є першою умовою його педагогічної раціональності: до високої міри безглуздо мучити

---

людину музичними виравами в той час, коли вона з насолодою може ліпити або малювати. Мистецтво єдине по своїй психологічній істотності і з точки зору естетичного розвою всі форми художньої твчости рівні між собою. Значить, любовне студіювання одного якого-небудь мистецтва розвиває з естетичного боку далеко більш, ніж вимушене вивчення всіх форм його. Але з другого боку, необхідно також пам'ятати, що технічне студіювання мистецтва часом буває найкращим ключем для розуміння його і можна бути віртуозним п'яністом і нічого на розуміти в малярстві, як і навпаки. Наше діло—визначити загальні принципи, установити ж точні відносини між ними може тільки педагогічний досвід.

Таким чином, основними практичними принципами або методами естетичного виховання ми визнаємо:

1. розвій мистецької самодіяльності,
2. утворення мистецького оточення і
3. студіювання мистецтва у всіх його формах.

Певна річ, що відносна роля кожного з цих методів визначається різницею виховничих ступнів і тими фізичними та соціальними обставинами, серед яких вони будуть практикуватися. Як загальну засаду, треба лише згадати, що де-би і як-би ці методи не вживалися, поспіх їх з'умовлюється, перш за все, відповідністю естетичним поглядам і вимогам дітей, а потім координацією їх з загальним, інтелектуальним і моральним, розвоєм дитини.

## 7.

Але відзначеними методами все-таки не вичерпується в повній мірі велика мета естетичного виховання: через пізнання прекрасного в мистецтві і в житті—до прекрасного життя-мистецтва! Для цієї мети необхідно естетизувати і наше наукове світорозуміння. Звичайно, для цього немає жадної потреби дорослим людям впадати в дитинство або з культурного становища повертатися до примітивного дикунського побуту. Подібно до того, як любов сіє свої квіти не тільки на луках Аркадії, але і на асфальтових пішоходах сучасного міста, так і краса відкриває свій божеський образ і в пастушому наметі і в американському небошкрябі. Потяг до первісного, котрий в різних формах виявлявся в творчості таких великих представників культурного людства, як, наприклад, Байрон, Русо, Л. Толстой, і під знаком котрого стоїть, до певної міри, сучасне мистецтво (футуризм), цей потяг, як культурний песімізм, є лише ознакою буржуазної зжитости. Нове культурне будівництво протиставить йому свій культурний і мистецький оптимізм, котрий не нудьгує за загубленою красою первісного Едему, а бореться за утворення нових естетичних вартостей, що відповідали-би новим умовам людського буття.

Естетизація наукового світорозуміння культурної людини не рівнозначна примітивізації його. Навпаки, вона не тільки не суперечить науковому і технічному розвою людства, але може

---

бути прекрасною супутницею його: естетичний погляд на культуру, як на об'єкт вищої, самоцільної краси, не виключає, а лише доповнює грубий утилітарний погляд, котрим культура уявляється тільки сукупністю позиточних річей. Хоч естетичне думання, з психологічного погляду, протиставиться теоретичному і практичному пізнанню, але йдучи одно за другим, вони не тільки не перешкоджають собі, а складають разом головну умову гармонійної повноти людського духу. П. Натопи вірно зазначає, що мистецька фантазія окрилює пізнавальний дух і утворює могутнє піднесення волі, і тому він тільки в естетичній культурі бачить гармонійне закінчення інтелектуального і морального розвою людини<sup>54</sup>.

Коли ми казали про завдання естетичного виховання, то бачили в ньому тільки необхідний елемент гармонійного розвою людини. Але воно є і кінцевим етапом нашого самоутворення, бо надає нашій індивідуальності той чи інший мистецький стиль. Давній Платон думав, що „від любови до прекрасного повстало все добро і для богів і для людей“<sup>55</sup>. Але будучи джерелом всякого добра, ця ж сама любов є і тою кінцевою верховиною, де в соняшнім сяйві горить вічна мрія про богорівну людину. І що більш відблисків буде падати від цієї верховини на нашу позитивну і практичну самосвідомість, то вище будемо підніматися ми по безмежних еволюційних сходах.

Але для естетизації нашого позитивного світорозуміння не досить тих методів, які були занотовані вище: до них треба додати ще один, може найбільш цікавий з педагогічного боку: це—художньо-дідактичний метод. В цьому пункті естетична педагогіка перекидає міст до естетичної дідактики і коли перша дає філософічне виправдання другій, то друга поширює зміст першої і надає їй значіння революційної ідеї в сучасній педагогічній практиці. Яким чином? Відповідь на це питання дається третьою частиною моїх викладів.

---

---

## Т е з и

I. Буржуазна культура, з естетичної точки зору, розвивається в напрямі двох крайностей: з одного боку—естетичне з'убоження, що викликається механічною працею і позитивним світоглядом, з другого—перерозвинений естетизм, що доходить до крайніх меж в проголошенні естетичних принципів. Ця суперечність надає особливий інтерес і значіння проблемі естетичного виховання.

II. Головний дефект буржуазних систем виховання полягає в ігноруванні „емоційної душі“. Естетичне виховання є необхідним елементом в гармонійному розвитку людини і передовим протестом проти зжитої, механічної школи.

III. Мета естетичного виховання—розвій естетичного світовідчужування. Його лозунг: через пізнання прекрасного в мистецтві в житті—до прекрасного життя-мистецтва!

---

IV. Естетичне світовідчужування характеризується тим, що в ньому світ уявляється:

1. в образах,
2. як об'єкт, що має мету в собі самому,
3. як об'єкт, що інтимно споглядається або вільно утворюється нашою людською фантазією.

V. Розвій естетичного світовідчужування повинен мати добротворний вплив на людину в період індустріального виробництва і виправдується з точок зору:

1. індивідуальної,
  2. соціальної,
  3. етичної і
  4. релігійної.
- 

VI. Позитивні результати естетичного виховання можуть виявитися у всій своїй повноті лише тоді, коли зникнуть всякі суперечності між школою і соціальним оточенням.

VII. Дитяче світорозуміння носить саморідний естетичний характер і вимагає естетизації виховничих і навчальних засобів, що призначаються для дітей до 13—15-літнього віку.

---

---

VIII. Головні методи естетичного виховання:

1. розвій мистецької самодіяльності,
2. утворення мистецького оточення,
3. студіювання мистецтва у всіх його формах і
4. художньо-дідактичний метод.

IX. Поспiх названих методiв зумовлюється вiдповiднiстю естетичним поглядам i потребам дiтей, а також погодженням з iхнiм загальним—iнтелектуальним i моральним—розвоєм.

---

X. Естетична культура є закiнченням iндивiдуального i соцiального розвитку людини.

## Література.

1. **О. Уайльд.** Т. III. Замыслы. Ст. 162.
2. Только любовь. М. 1913. Ст. 75.
3. Будем как Солнце. М. 1914. Ст. 356.
4. Только Любовь. Ст. 39.
5. Фейные сказки. М. 1911. Ст. 38.
6. **О. Уайльд.** Замыслы. Ст. 188.
7. *Ibidem*, ст. 179.
8. *Ibidem*, ст. 268.
9. *Ibidem*, ст. 185.
10. **Ж. Ж. Руссо.** Эмиль или о воспитании. П. 1912. Ст. 16.
11. **Г. Сенсер.** Воспитание умственное, нравственное и физическое П. 1898. Ст. 5.
12. **В. Белинский.** Собрание сочинений. П. 1900. Т. II. Ст. 91—92.
13. **Я. А. Коменский.** Великая дидактика. П. 1875. Ст. 60.
14. Цітовано по журналу «Бюллетени литературы и жизни». 1915. № 17.
15. *Ibidem*.
16. **Л. Толстой.** Т. IV. Педагогические статьи. 19—20.
17. **Д. Овсянко-Куликовский.** Собрание сочинений. П. 1909. Т. VI. Ст. 6.
18. **Э. Нейман.** Введение в современную эстетику. М. 1909. Ст. 7.
19. *Ibidem*, ст. 26.
20. **Д. Овсянко-Куликовский.** Цітована книга. Ст. 62—65.
21. *Ibidem*, ст. 66—67.
22. **А. Бергсон.** Смех в жизни и на сцене. П. 1900. Ст. 144.
23. **О. Уайльд.** Замыслы. Ст. 187.
24. **Ф. Шиллер.** Собрание сочинений. Под редакц. Н. Гербея. П. 1893.
- Т. III. Об эстетическом воспитании человека. Ст. 452.
25. **О. Уайльд.** Замыслы. Ст. 174.
26. Див. неприклад; **Ф. Ницше.** Антихрист. П. 1907. Ст. 21.
27. **Д. Овсянко-Куликовский.** Цітована книга. Ст. 73.
28. **М. Гюйо.** Искусство с социологической точки зрения. П. 1901. Ст. 53.
29. **Л. Толстой.** Что такое искусство? М. 1909. Ст. 53.
30. **В. Джемс.** Психология. П. 1911. Ст. 400.
31. Таке значіння надавав мистецтву В. Белінський, коли писав у 1837 р. до одного з своїх приятелів: «но не имея истины в созерцании, невозможно иметь ее и в сознании». Собрание сочинений. П. 1902. Т. IV. Избранные письма. Ст. 602.
32. **Ф. Шиллер.** Т. III. О нравственной пользе эстетических нравов. Ст. 427.
33. **Ф. Шиллер.** Об эстетическом воспитании человека. Ст. 464—465.
34. I. Volkelt. Kunst und Volkserziehung. M. 1911. S. 12.
35. *Ibidem*, S. 19.
36. **О. Уайльд.** Замыслы. Ст. 268.
37. **Д. Рёскин.** Лекции об искусстве. М. 1900. Ст. 62.
38. **В. Соловьев.** Собрание сочинений. Т. VI. Красота в природе. Ст. 37.

- 
39. *Ibidem*. Общий смысл искусства. Ст. 78.
40. С. Пшибышевский. Собрание сочинений. М. 1910. Т. V. Путиами души. Ст. 94.
41. Д. Сёлли. Очерки по психологии детства. М. 1909. Ст. 74.
42. Э. Шейман. Лекции по экспериментальной педагогике. М. 1909. Ч. I Ст. 114—115.
43. *Ibidem*, ст. 116.
44. Ф. Шиллер. Об эстетическом воспитании человека. Ст. 452—453.
45. А. Шопенгауэр. Собрание сочинений. М. 1903. Т. II. Ст. 407.
46. К. Чуковский. Лица и маски. Изд. «Шиповник». Ст. 327.
47. *Ibidem*, ст. 325.
48. Г. Кершенштейнер. Развитие художественного творчества ребенка. М. 1914. Т. I. Ст. 16 і далі.
49. Д. Сёлли. Педагогическая психология. М. 1912. Ст. 489.
50. H. Scharrelmann. Weg zur Kraft. Н. 1910. S. 163.
51. На цьому пункті з особливою увагою і хистом зупиняється педагог-мистець Г. Шарельман. Дир., заприклад: H. Scharrelmann. Herzhafter Unterricht. Н. 1910. S. 76.
52. М. Метерлики. Т. II. Сокровище смиренных. Ст. 87.
53. Д. Сёлли. Очерки по психологии детства. Ст. 68.
54. П. Натерп. Культура народа и культура личности. П. 1912. Ст. 139 і 147.
55. Платон. Собрание сочинений. П. 1863. Ч. IV. Пир. Ст. 187.
-

---

# ХУДОЖНЬО - ДІДАКТИЧНИЙ МЕТОД.

## I.

„В мудрості великій—туга велика, і хто ростить пізнання—ростить смуток“<sup>1</sup>. Над цими словами давнього царя-філософа може замислитися кожна сучасна людина, що неминуче вдихує разом з пахощами культури і її міязми. Але з найбільшим роздумом зупиниться над ними той, хто сам „ростить пізнання“—педагог: коли в нього не викликає жадних сумнівів кінцевий результат його покликання—добро освіти—то все-таки лишається невирішеним питання: чи не кидає він семена пізнання між терном і чи не ростить таким чином смуток тих, хто повинен збирати їх?

Дійсно, кожний з нас по своїх особистих спогадах знає, який то тернистий шлях пізнання. На протязі віків до цих тернів мудрости всі так призвичаїлися, як до колючок рожі: на них дивляться вже як на неминуче зло. Склалося навіть прислів'я, що виправдує це зло: корінь науки гіркий, але плід його солодкий. А позаяк освітна повинність накладається на людину в дитячому та юнацькому віці, то вважається цілком законним і натуральним жити її в ці щасливі роки гірким корінням, аби потім вона могла покуштувати і солодких плодів пізнання. Коли залишити на боці ці солодонці, то можна все-таки запитати: чи справедливий такий „поділ праці“ між окремими періодами людського життя? Коли в етиці з часів Канта міцно установлена самоцільність людського індивіда, то нова педагогика намагається поширити цей принцип і на окремі періоди його життя: дитинство і юнацтво не повинні охвіруватися дорослим рокам. Та чи може педагогика, що висуває цей принцип, доказати його практичну можливість? Коли корінь навчання не повинен бути гірким, то деж той реактив, що міг-би зробити його солодким?

Мусимо занотувати, що контраст між суворою, аскетичною маскою науки і веселим обличчям дитини надто вражаючий, щоби можна було не зупинити на ньому увагу, і педагогічна думка давно силкується зм'якшити його в той чи інший спосіб. Вже Платон пропонував виховувати дітей науками не шляхом силування, а шляхом розваги, щоби краще роздивитися на їхні природні нахили<sup>2</sup>. На думку Г. Спенсера, „з усіх відмін у виховничих принципах найбільшу вагу мало постійне змагання батьків і педагогів зробити засвоєння знань приємним для дітей, а не болізним“<sup>3</sup>. Та хоч ці *ria desideria* виникали не з самого тільки доброго почуття до молодих генерацій, а виходили також і з пе-

---

реконання, що найбільш здоровою і позитивною працею є та, яка подобається сама по собі, все ж таки лише в наш час ідея „визволення дитини“ висувається педагогікою у всій її величезній значності і з тим ентузіазмом, що властивий тільки великим революційним ідеям.

Поруч з визволенням дитини, нова педагогіка намагається визволити і педагога від вікового гніту всяких приписів, навчальних планів і шаблонів. Цей бік педагогічного визволення найбільш яскраво висувається німецькою *Persönlichkeits-pädagogik*’ю, що має міцний зв’язок з естетично-педагогічною течією. Підкреслення мистецького характеру педагогічної діяльності, в теоретичних і практичних виступах педагогів-індивідуалістів, надзвичайно поглиблює проблему естетичного виховання, що в руках філістерів часто вироджується в оздоблення шкільних будинків, відвідування музеїв і т. ін. Естетизація дидактичних методів є саме тим мотивом естетичної педагогіки, котрий ставить її в ряду найбільш серйозних реформаційних ідей нашого часу; без цього мотива вона має досить нужденний вигляд кольористки лати на сірому, виношеному зодягу бабусі-педагогіки.

Художньо-дидактичний метод поріднює естетичне виховання з усіма старими і новими педагогічними тенденціями, направленими до того, щоби нейтралізувати гіркість пізнання, що труїть нашу молоді роки. Цей метод є і найбільш яскравим практичним виявленням загальних принципів індивідуалістичної та естетичної педагогіки. Він ґрунтується на внутрішньому моменті педагогічної діяльності і відкриває певну можливість, при всяких політичних і соціальних обставинах, бачити в навчанні та вихованні не тільки підготовчий механізм, але й самопільне життя. І оскільки художньо-дидактичний метод, в тій чи іншій мірі, може прикладатися до всіх предметів навчання і по всіх школах, він вартий уваги кожного педагога, не поневоленого рутинерством і шаблоном.

Але на порозі студіювання кожного дидактичного методу виникає ряд формальних питань: що таке дидактичний метод? З чого треба виходити при визначенні його? Чи можливо казати про дидактичний метод і не називати предмету навчання? і т. д.

При відповіданні на ці питання, необхідно на самому початку занотувати, що оскільки школа стає доцільним і самодіяльним колективом, остільки і дидактичні методи перетворюються з регулярної передачі готових знань в мінливе допомагання самодіяльності дітей. Так буде розумітися дидактичний метод і в нашому викладі: шляхом визначення ваги і переваг художньої дидактики накресляться де-які провідні педагогічні тенденції, намалюється характер ідеальної педагогічної діяльності. Нам здається, що тільки в такому розумінні і може бути мова про загальний метод навчання і що тільки такий зміст може вкладатися і в інші загально-дидактичні терміни: метод генетичний, наочний і т. ін. Певна річ, що цими загально-дидактичними методами зовсім не виключається приватна методика, що безпосередньо визначається природою навчального предмету, віком

дитини і іншими педагогічними факторами. Навпаки, вони тільки взаємно доповнюються: загальне дідактичне обґрунтування, наприклад, наочного методу є необхідним попереднім ступнем для прикладання цього методу до окремих предметів навчання; але тільки приватна методика може запліднити загально-дідактичні шукання і перетворити їх в живе діло, бо теоретик не може передбачити всю конкретну різноманітність даного методу на різних ступнях і в різних галузях навчання.

Дуже складним і суперечним є питання про ті фактори, від яких повинен залежати дідактичний метод: при розв'язанні цього питання одні пропонують виходити з об'єктивних даних самого предмету навчання, другі—з загальної або індивідуальної психіки дітей, треті—з кінцевої педагогічної мети і т. д. Безперечно, що при визначенні дідактичних методів необхідно мати на увазі всі педагогічні фактори. Але позаяк центром педагогічного акту є дитина, то в її світовідчужанні і треба, перш за все, шукати виправдання, як цілої педагогічної системи, так і кожного дідактичного методу. Таким чином, дідактичний метод повинен бути рівнодієюю всіх педагогічних факторів, що стикаються в педагогічному процесі; але вихідною точкою і кінцевим пунктом його є натуральний розвій дитини, педагог же може тільки, не виходячи з відзначених меж, давати йому певний напрям і стимулювати його, а предмети навчання це—лиці засоби і знаряддя педагогічної діяльності.

Коли ми називаємо загально-дідактичний метод провідною педагогічною тенденцією і рівнодієюю педагогічних факторів, то тим самим наближаємося до поглядів Л. Толстого, котрий гадав, що „питання: як навчати? який найкращий метод? є питанням про те, які відносини між тим, що навчає, і тими, що навчаються, будуть найкращими“<sup>4</sup>. Але цей погляд примушує нас зараз же попередити про умовність нашого розуміння „натурального розвою дитини“. Натуральний хід дитячого розвою, силою спадковості або різних зовнішніх впливів, може з перших же кроків прийняти ненормальну або негативну форму і тоді педагог повинен стати над природою і, по-можливості, виправляти її дефекти. Безоглядна ідеалізація дитячої душі, що з легкої руки Ж. Ж. Русо так гаряче визнається російським педагогічним анархізмом і західно-європейською Sturm-und -Drang-pädagogik'ою, базується виключно не зворушливій і наївній вірі в досконалість всього, „що виходить з рук Творця“. Об'єктивним досвідом руйнується ця віра і ускладнюються педагогічні завдання. І тоді треба визнати вірною думку Д. Сьолі, котрий гадає, що як артизм, „виховання мусить піднятися над природою і керувати нею“<sup>5</sup>.

Ми відкидаємо ретроспективний педагогічний ідеал Ж. Ж. Русо і його прихильників. Беручи за вихідний пункт всякого дідактичного методу натуральний хід розвою індивіда, ми гадаємо, що педагог не повинен цілком підлягати цьому ходові: він мусить тільки рахуватися з ним і може, по мірі необхідности, вносити в нього свої поправки. Педагогічний акт повинен мати

напряг не назад, до непогрішної природи, як того хоче Л. Толстой, а наперед, до людських ідеалів, і тільки в згоді з природою. Кінцеві педагогічні завдання стоять над природою, але шлях до цих завдань мусить лежати тільки в межах природи, в контакті з її ритмом, з її законами. Це—головний педагогічний принцип, проголошений ще в 17-му столітті „Великою дідактикою“ Я. А. Коменського: „засоби, які треба відшукувати, коли ми боремося проти вад у природі, мусять знаходитися виключно в самій же природі“<sup>8</sup>. От чому кожний дідактичний метод, незалежно від кінцевих педагогічних завдань, мусить, насамперед, відповідати психічній природі дітей: чим більш збігається він з природою їхнього світорозуміння, тим кращі відносини устанавлюються між ними і педагогом, тим він вільніший і корисніший.

Після цих попередніх методологічних уваг, уявляється можливим виявити психологічну істотність художньо-дідактичного методу, щоби потім показати його відносини до головних педагогічних факторів і таким чином з'ясувати його педагогічне значіння.

## 2.

Художньо-дідактичний метод може вживатися в двох формах: чистій і компромисовій. Перша з них є більш чи менш повним художнім виразом наукових законів і фактів. От приклад такої форми з педагогічної практики відомого німецького педагога-мистця, Г. Шарельмана. Дітям треба дати поняття про жука-могильщика (*Necrophorus*). Як це зробити? Про абстрактний метод тут, звичайно, не може бути і мови: жук-могильщик, як кільце в безкрайному ретязі органічної природи, може бути цікавим тільки для високо розвинутого, філософичного розуму. Ординарка дідактика рекомендує для таких предметів наочний метод, с. т. навчатель повинен свій виклад ілюструвати яким-небудь малюнком жука-могильщика або препаратом його. Але це—мертва наочність: вона може дати лише конкретні уявлення про форми і кольори жука і нічого не скаже про його життя. Дітям же немає жадного діла до родових і відрідних ознак *Necrophorus'a*: вони можуть цікавитися ним тільки як живою істотою, що має свою індивідуальність, свої радощі і смутки. Найкраще, звичайно, було-би студіювати жука *in natura*. Але це неможливо по умовах часу і місця. Лишається тільки єдиний вихід: дати мистецьке змалювання дідактичного предмету, яке з великим успіхом може конкурувати з самим життям.

І от Г. Шарельман починає: „Червоний місяць зійшов над смереками і великим колом стояв на небі. Проміння його пронизували гилля величезного буку, що стояв на узліссі. На сірій корі буку були вирізані різні наймення. Де-які з них були схожі на товсті пруги і розірвані шарами нової кори. Внизу, де товсте букове коріння проходило в землю, була маленька дірка—мишача норка. Навколо була повна тиша. Тільки вечерній вітер шелестів верхів'ям дерев.

Раптом з мишачої норки показалося двоє маленьких, чорних, розумних оченят і висунулася малюсенька голівка з гострою мордочкою. Напцурила вушки, напружено дослухаючись на всі боки, і на де-який час ніби зкам'яніла. Потім з норки хутко вибігло сіреньке мишеня. Прослизнуло через коріння, вибігло на дорогу, що проходила під самим узліссям, стрибнуло в глибоку колію і нечутно побігло по ній далі<sup>4</sup>. В такому ж дусі автор оповідає, як на зворотній дорозі мишенятко хапає сова, потім ненароком губить його і напів-роз'ятрене воно здихає. Ранком прилітає великий жук, з червоною смужкою на криллях, і сідає на його труп. За ним—другий, третій і все такі самі. Це—жуки-могильщики: вони заривають мишеня в землю, кладуть туди свої яєчка і через певний час з цих яєчок формуються нові жуки з червоними смужками на криллях<sup>5</sup>.

На цьому прикладі художньо-дідактичний метод даний в цілком чистому вигляді: як художнє оповідання. Але можлива і друга форма цього методу. Це—компромисова форма художньо-дідактичних асоціацій. В цій формі мистецький елемент лише додається до дідактичного матеріалу, але не подає його цілком, як мистецький твір. При студіюванні, наприклад, рослин ботаничні визначення родів і т. ин. можна асоціювати з легендами і поезіями: загально-відомі літературні і мітичні образи, що стосуються до таких рослин, як папороть, соєна, рожа, айстра, незабудь і баг. ин. Або можна підкреслити гармонійне сполучення барв і ливій квітки, виявити ліричне почування, що викликається спогляданням тої чи іншої рослини і т. д. При навчанні геометрії абстрактний виклад може асоціюватися з мистецьким змалюванням геометричних форм: віночок квітки, ливії вечірнього обрію, контури міських веж, єгипетські піраміди, готичні арки і т. ин. це все може бути чудовим зодягом для геометричних кістяків. Мистецький елемент може бути доданий також виявленням музичної стрункості геометричних композицій, складанням мистецьких завдань і іншими засобами.

З практичного боку компромисова форма художньо-дідактичного методу буде мати, звичайно, більше значіння, ніж чиста форма цього методу, бо в першій формі він більш доступний для рядового педагога, ніж в другій. Але ми хочемо виявити ознаки художньо-дідактичного методу у всій їх яскравості і тому в дальшому викладі будемо мати на увазі тільки чисту форму його; певна річ, що все сказане про цю форму буде стосуватися, в тій чи іншій мірі, і до форми художньо-дідактичних асоціацій.

Оскільки художньо-дідактичний метод по своїй істотності є мистецтвом, остільки він може користуватися і всіма технічними засобами, які вживаються в різних сферах мистецтва. Вибір тої чи іншої форми мистецької виразності повинен залежати від становища педагогічних факторів в кожному окремому випадку: художнє слово, музика, малюнок чи будь-який інший засіб вибирається педагогом-мистцем в залежності від його особистих нахилів, від психічних особливостей дітей і від характеру дідактичного матеріалу. Сучасна педагогічна практика найбільш ши-

роко користується двома художніми засобами: словом і малюнком. Архитектура, сницарство й музика—оскільки вони сами по собі не бувають предметами навчання—майже не використовуються в передачі дідактичних матеріалів. Принципових підстав для такого обмеження художньо-дідактичних засобів немає і можна сподіватися, що в майбутньому і ці форми мистецтва будуть мати далеко більше дідактичне значіння.

Особливо—музика: сучасна педагогика майже не рахується з тим фактом, що „наша свідомість ритмічна по своїй природі“ \* і, значить, музичні засоби мають право на найширше вживання в дідактичних методах. Всім відомо, яке велике значіння мають ритм та пісня при фізичній праці і це явище належним чином цінується економічною наукою. Безперечно, що і в психічній сфері велику роль відіграє захована або відверта ритмічність пізнавальних процесів: в цьому переконують нас дуже прості експерименти з метрономом. І Ф. Ніцше мав рацію, коли писав: „часом навіть наймудріший з нас робиться „дурнем ритму“, хоч-би вже тим, що думка йому здається більш правильною, коли вона має метричну форму і приходить з божним танком<sup>9</sup>. Не дивлячись на це, педагогічне значіння ритму—оскільки мені відомо—ще зовсім не з'ясоване і є одним з найцікавіших завдань майбутньої естетичної педагогки.

По цей час не використаний також і театр, як дідактичний засіб. А між иншим, ніяка инша форма духової діяльності не відповідає в такій високій мірі потребам молоді душі в грі, рухові, фантазуванні, як театр. Нам здається, що театр, як окрема форма художньо-дідактичного методу, може бути незамінним при навчанні таким предметам, як, наприклад, мова, історія, географія і др. Театр синтезує в собі всі форми мистецької творчості і надає соціальний характер нашим переживанням і тому може бути найдужчим стимулятором всякої самодіяльності дітей. Чого тільки не робили і чим тільки не поступалися громадяне середньовічних міст заради участі в своїх грандіозних містеріях! З таким же ентузіазмом і діти різних ступнів можуть ставитися до дідактичних театральних вистав і разом з тим будуть студіювати найрізноманітніші предмети.

Велику вагу можуть мати також діксичні, мімічні і плясичні засоби, що зовсім ігноруються сучасними педагогами. „Я не раз помічав—запевняє Л. Толстой—що найкраще пам'ятаються завжди ті місця, де оповідачеві поталанило зробити вірний жест або вірну інтонацію“<sup>10</sup>. Перед будучим педагогом і в цьому відношенні стоїть прекрасне і цікаве завдання: артистична культура свого голосу, обличчя, руки і інших засобів мистецької виразності.

Певна річ, що в нашому викладі, котрий має теоретичний характер, не передбачаються всі одмінки художньо-дідактичного методу: тут можуть бути подані лише загальні, принципові вказівки, а вся конкретна складність питання передається в руки педагогічної практики. Але вільно беручи той чи инший одмінок художньо-дідактичного методу, педагог повинен пам'ятати,

що поспіх його залежить, насамперед, од відповідності вибраних ним засобів естетичним потребам і уявленням дітей. З цього боку художньо-дідактичний метод, більш за всякий інший, залежить від педагогічної інтуїції і педагогічного такту.

### 3.

По своїй істотності художньо-дідактичний метод, як це було занотовано, є одною з форм мистецької творчості і всі ознаки, якими вона характеризується, в тій чи іншій мірі, належать і їй і цьому методу. Та позаяк всяка форма мистецтва, крім загальних ознак, має ще і особливі, властиві їй, як такої, то необхідно визначати ці приватні риси і для художньо-дідактичного методу.

Е. Вебер в систематичному досліді, присвяченому естетичній педагогіці — *Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft*. Leipzig. 1907.—детально аналізує аналогію між мистецькою творчістю і педагогічною діяльністю. Беручи за підставу своїх дослідів естетичні норми проф. І. Фолькельта\*, він визнає, що діяль-

\* І. Фолькельт відізнає чотири основних естетичних норми:

- 1) Естетичне є «Einheit von Form und Gehalt».
- 2) Воно посідає «menschlich bedeutungsvollen Gehalt».
- 3) Воно належить до «Welt des Schönes».
- 4) Воно уявляє «organische Einheit».

Для мистця ці норми мають суб'єктивне значіння:

- 1) Його творчість є «gefühlserfülltes Schauen».

Він відчуває при цьому «Ausweitung des fühlenden Vorstellens».

- 3) і «Herabsetzung des Wirklichkeitsgefühls».

- 4) як «Steigerung der beziehenden Tätigkeit».

(Ernst Weber. *Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft*. S. 72).

Все, що підлягає цим нормам, належить до сфери естетики. Своє завдання Е. Вебер бачить в тім, щоби прикласти ці норми до педагогічної діяльності і таким чином вирішити: чи є педагогіка мистецтвом? В результаті дослідник визнає, що педагогічна діяльність не підлягає всім естетичним нормам і не може бути названа мистецькою в повному розумінні цього слова. А проте пророблений аналіз переконує його, що педагогіка ні з якою іншою духовою сферою не має такої спільности, як з мистецтвом: ні з наукою, ні з моралю, ні з релігією (ibidem, S. 194—195).

Ми визнаємо головний висновок і багато окремих тверджень цієї коштовної праці цілком вірними, але метод її викликає сумніви: перш за все, естетичні норми, котрими оперує талановитий автор, не богом дані, а І. Фолькельтом абстраговані і, як всі діла рук людських, можуть бути і недостатними й невірними. А коли і визнати ці норми безперечними, то можна запитати: яку педагогічну діяльність підводить під них Е. Вебер? Педагогічну діяльність de facto чи de iure? Коли першу, то необхідно вжити статистичного методу досліджування, від якого шановний автор відмовляється; коли другу, то вона, як і все нормативне, потребує попереднього визначення і виправдання, і аналогія з мистецтвом не може дати їй ні того, ні другого. Обґрунтування педагогічних ідеалів треба шукати в найвищих принципах людського буття, на підставі яких утворюється наше уявлення ідеальної людини—аріаднина нитка в педагогічних лабіринтах.

Пор. критичні уваги на книгу Е. Вебера: А. Музыченко. *Современные педагогические течения*. М. 1913. Ст. 120—123 і А. Седов. *Современные педагогические искания полноты духовного развития*. М. 1911. Ст. 26—28.

ність педагога не може підлягати всім цим нормам, як підлягає їм вільне мистецтво: педагог в своєму ставленні до дітей, як до реально-живих істот виходить з-під кормиги тої естетичної норми, що проголошує світ естетичного, як „Welt des Scheines“.

Дійсно, в цьому пункті діяльність педагога, коли і не суперечить естетичним принципам, то в кожному разі уявляється дуже саморідною. І діло, як нам здається, не в тім, що педагог має стосунки з реальними істотами, а не з примарами своєї фантазії: мистцем можна бути і поза „творимими легендами“. Але вільний мистець об'єктивує свої творчі задуми суб'єктивно: з т. з. публікою він може рахуватися і не рахуватися, його право і навіть обов'язок його—бути самим собою. Звичайно, можна вимагати, щоби мистець був причетний до культурного життя свого часу і свого суспільства, щоби твори його були виразом вищих поривань людства і т. д. Але з цими вимогами ми звертаємося до мистця, як до передового члена культурного громадянства, а не як до жерця мистецтва: в ролі цього останнього він тим більш новноцінний, чим в більшій мірі є вільним і суб'єктивним його мистецьке світовиявлення. Про педагога ж, що користується художньо-дідактичним методом, цього не можна сказати. Педагогічна увага мусить бути роздвоєною: між власним „я“, що виявляє в даний момент ту чи іншу концепцію, і дитячим колективом, що мусить засвоїти її. Коли вільний мистець в творчому акті може забути за цілий світ і з'осередитися виключно на мистецькому виявленні свого „я“, то педагог-мистець повинен, насамперед, орієнтуватися в чужому психичному світі і виявляти себе він може лише в межах цього світу. Це—перша відмінна ознака естетичної дідактики: вона—залежне мистецтво.

Але цю ознакою вона тільки відрізняється, а не виключається з сфери мистецтва. Адже така залежність зустрічається і в вільній мистецькій творчості. Не кажучи вже про театр, де актор мусить „входити в ролю“ приблизно так само, як педагог входить в пізнавальні процеси дітей, можна відзначити ще залежність мистця від тих образів і творів, що ним же самим утворюються: часто не мистець володіє ідеєю чи образом, а навпаки, вони сами керують мистцем: переслідують його, дають настрої, підказують ситуації. „В тім-то і полягає жахлива трагедія дійсного мистця—каже один з персонажів С. Пшибішевського в „Синах землі“—що він уявляє собою сліпе знаряддя якоїсь невідомої сили, яка наказує йому творити“. Звідси—парадокс: що більш мистець невольний, то більш він вільний і дійсний.

Справжній педагог ставить себе в залежність від інтересів і настроїв дітей з такою ж психичною необхідністю, з якою вільний мистець підлягає своїм ідеям і образам. Але, звичайно, се не повна тотожність, а лише паралель, і педагогічна творчість, в однину від вільного мистецького утворення, може бути названа співтворчістю, позаяк в ній творчий індивід ніби, розпускається в загальному пізнавальному потоці і не тільки керує ним, але і сам отримує від нього нові творчі імпульси. Слова педагога—

мистця можна порівняти з дощовими краплями, що з глибини небес падають на рівне лоно води: кожна крапля розходить ся концентричними кругами по всій поверхні, хвилює її і тоне у водяній глибині, що відбиває в собі глибину небесну. Але тільки споріднені стихії відбиваються одна в одній, і диханням води утворюється нова хмара і новий дощ.

Крім дітей, педагог—мистець залежить також і від предметів навчання. Ся педагогічна залежність нагадує залежність вільного мистця від зовнішніх засобів свого мистецтва: від слова, мармуру, фарб і т. д. В кожному мистецтві воля творчого виявлення обмежується зовнішніми засобами, доступними мистцеві даного фаху: сницяр обмежений в передачі рухів, музика—в точному виразі думки і навіть слово часом здається недостатним для реалізації наших психічних становищ: „Чи можна душу розказати?“ (М. Лермонтов). Але крім цієї загальної обмеженості в засобах мистецького виявлення, педагогічній діяльності властива ще й особлива: вона обмежена і в об'єктах творчості. Педагог не може виходити за межі свого дідактичного завдання і мистецькі засоби придатні йому лише остільки, оскільки вони допомагають засвоєнню навчального предмету.

Тут виявляється нова, відмінна ознака художньо-дідактичного методу: в порівнянні з вільним мистецтвом він уявляється неминуче тенденційним. В процесі вільної мистецької творчості настрої породжує концепцію, а в педагогічному акті—навпаки: концепція визначається пляном і ходом новчання і вже від неї мусить настроюватися педагог—мистець. Е. Вебер дуже влучно порівнює в даному разі педагога з маляром-ілюстратором<sup>11</sup>. Педагог—мистець повинен в дуже високій мірі володіти волею до творчості. Він не може чекати на поцілунок музи для того, щоб почати своє діло: він мусить творити по замовленню.

В наслідок цієї тенденційності, художньо-дідактичний метод не тільки більш стиснутий в об'єктах і зовнішніх засобах, ніж вільне мистецтво, але відрізняється від нього ще й тим, що для нього образ не стільки самоціль, скільки засоб для тої чи иншої педагогічної мети. Коли, наприклад, навчатель правознавства, бажаючи підкреслити безперечний характер закону, приводить відоме оповідання про жовніра, випадково забутого на чатах і замороженого в чеканні зміни, то він, звичайно, на деякий час може забути про свою першу мету і передавати цей образ естетично, с. т. заради нього самого. Але все ж таки образ був приведений ним по педагогічних мотивах і буде зведений, зрештою, до дідактичної тенденції.

Не треба думати, що така тенденційність не може мати місця у вільних мистецтвах. Де-які мистці, здається, і не можуть творити інакше, як виходячи з ідеї до образів: такий, наприклад, Е. Золя, такий наш В. Винниченко, такий переважно характер всеї російської літератури до кінця 19-го століття. Така тенденційність—проповідництво—є законною в мистецтві, але до тої лише межі, до якої мистець не почуває її гніту на творимі ним образи. Принципової суперечності між естетичною дідакти-

кою і вільним мистецтвом немає і в даному разі. Різниця між ними не в якості, а в кількості: в мистецтві тенденційність може бути й не бути і в кожному разі вона не може підбивати собі образи і настрої, коли бажують витримати мистецький принцип у всій його чистоті; але в естетичній дидактиці така тенденційність є неминучою і вона, в тій чи іншій мірі, підгортає собі образи.

От же, художньо-дидактичний метод відрізняється від вільного мистецтва такими ознаками: по-перше, залежністю від психіки дітей, по-друге, обмеженістю з засобах і об'єктах творчості і, по-третє, неминучою тенденційністю творчості.

#### 4.

Головним визначаючим фактором всякого дидактичного методу, як було занотовано, є психіка дітей. А як художньо-дидактичний метод призначається, головним чином, для дітей до 13—15 років, то він і повинен ґрунтуватися на дитячому світорозумінні, в котрому переважають естетичні мотиви. Але не дивлячись на безперечний естетичний характер дитячого думання, дидактика по сей час не хоче рахуватися з цим фактом. „Не можна не дивуватися тим—вірно зазначає Е. Мейман—як мало навчання рахується з саморідно естетичним і виявляючим симпатичне вчуття характером дитячих перцепцій; навіть почне навчання полягає в більшості випадків в сухому, чисто-теоретичному аналізуванні моделей або картин, і цим свідчить, що будується воно дорослими виключно на власних міркуваннях<sup>12</sup>. Це грубе игнорування найбільш яскравих і прекрасних тонів дитячої душі таврує багато—навіть дуже удосконалених з інших боків—дидактичних методів і підручників каїною печат'ю дитячої неприязні або байдужості. І треба визнати дійсно трагічним становище педагога—мистця, коли його примушують сипати на барвисто цвітучі дитячі голівки, замість сріблястої роси мистецтва, сірий попіл ординарних підручників.

З цього боку дуже демонстративною є практика таких педагогів, як, наприклад, Л. Толстой, або сучасні бременські новатори: Ф. Ганзберг, А. Герлях, Г. Шарельман і ін.<sup>13</sup> Шляхом безперестанних і болізних конфліктів між вимогами навчальних планів і потребами живої дитячої душі вони приходять до повного заперечення пануючої інтелектуалістичної педагогіки і намагаються надати своїй діяльності мистецький характер. Але практичні висновки стають загально-обов'язковими і переконуваними лише тоді, коли вони дістають теоретичне обґрунтування. Виходячи з саморідної естетичної природи дитячого світовідчуження, ми і поспробуємо тепер виявити переваги художньо-дидактичного методу на мові педагогічної психології.

Поспих кожного навчання з'умовлюється, насамперед, умінням педагога викликати і розвивати в дітях мимовільну або т. з. пасівну увагу. Тільки при цій умові навчання може бути вільним, радісним і продукційним. З цієї точки зору найбільш доско-

нашим навчателем треба визнати того, котрий володіє художньо-дідактичним методом. Втілений в художню форму, дідактичний матеріал стає безпосередньо цікавим для дітей. Педагогові-мистцеві не доведеться з грізною міною стояти на варті дитячої уваги, готової з найменшого приводу вирватися з шкільної кімнати: в його руках чудодійний еліксир, що притягає жадібну увагу дітей—мистецтво. Воно викликає безпосередню цікавість до всього, що зв'язується з ним, бо завжди каже нам про саме дороге і саме зрозуміле: про людину і про все людське. Йому так само властивий антропоморфізм, як і дитячому думанню, і не цікавиться ним може лише той, хто байдужий до власних радощів і смутків.

Для прикладу візьмемо який-небудь виклад з давньої української історії. Допустимо, мова йде про татарський наступ. Перерахування історичних імен і дат, що по цей час ще практикується на історичних викладах,—загальноновизнаний педагогічний анахронізм. Наочний метод тут також неспроможний: історичні атласи, малюнки і пам'ятники нічогоісенько не кажуть людям непосвяченим про самий дух історичних подій, а в них—вся істотність. Прагматизм сам по собі також не може зацікавити дітей: він надто абстрактний для дитячого пізнання. Правда, діти цікавляться прагматичною історією своєї родини, свого міста і т. д. Але на цих об'єктах лише в виключних випадках можна розгорнути широку історичну перспективу: для цього необхідно, щоби родина або місто були давнього походження, з'єднувалися з важними історичними фактами і т. д. На цій підставі, думка де яких педагогів, наприклад Л. Гурліта, що „детальне дослідження розвитку маленького містечка дає більш історичного пізнання, ніж те, що в нас викладається під назвою загального огляду все-світньої історії“<sup>14</sup>, ця думка може бути вірною тільки при виключних умовах. Як же зацікавити дітей чужою для них добою Батия, давніх українських князів і міст? Персональний досвід Л. Толстого дає на цей запит таку відповідь: „дітям подобається історія тільки тоді, коли зміст її художній“<sup>15</sup>. І це знає, мабуть, кожний з нас по своїх власних спогадах. Навчатель починає: в такому-то році на давню Русь насунулося велике нещастя—татарський напад. Татари були таким-то народом, ішли таким-то шляхом і в таких-то роках, руйнували по дорозі міста, нищили мешканців, обкладали великим податком князів і т. д. І що далі каже він, то більш нудьгують, смутнішають обличчя дітей. Але можна почати, наприклад, так: вечірове сонце золотило степову далечинь. Мешканці узгряничного українського містечка кінчали щеденну працю свою і передчували тихий ночний покій. На краю міста на призбі сиділи сусіди і розмовляли про погані чутки: кажуть, що звідкись-то йдуть на Русь дикі юрби нехрестів. Як ось раптом за фортечним валом задимилася курявою дорога і в місто влетів на змиленому коні запорошений верховень.—Орда!—гукнув він і т. д. І вся увага дітей з перших же слів буде прикована до далекого минулого: до його пубових особливостей, до його подій, імен і долі.

Певна річ, що педагог повинен розвивати в дітях і активну або самовільну увагу, оскільки від розвою її залежить активність і суцільність людини<sup>16</sup>. Але активна увага розвивається лише внутрішнім, а не зовнішнім примусом. Дисциплінарні карі так же мало виховують увагу дитини, як вдари батога—працьовитість раба. Виховниче значіння може мати тільки самопримус. Але як його досягти? Розумові докази і сентенції допомагають дуже мало. Та метелики сами летять крізь темряву ночі на яскраве вогнище. Треба запалити перед дітьми такий привабливий смолоскип і вони сами будуть пориватися до нього і переможуть всі перешкоди і неприємності чорної роботи, що зустрінуться їм на дорозі. Тільки таким чином виховується дуже творча воля. І коли художньо-дідактичний метод викликає мимовільну увагу до предметів навчання, то він і є найкращим запалюючим засобом в руках досвідченого педагога.

Педагогічна психологія вимагає також, щоби навчатель передавав знання в такій формі, яка може викликати найрізноманітніші асоціації. Поспіх навчання залежить від уміння педагога асоціювати невідоме з відомим, нудне з цікавим, при чому асоціації мусять бути остільки різноманітними, щоби кожна дитина могла знаходити в них матеріал, відповідний її індивідуальним особливостям.

Художньо-дідактичний метод і з цієї точки зору має великий привилей: він посідає дуже багатим матеріалом для утворення найможливіших асоціацій. Шляхом втілення в мистецьку форму, нове знання може бути цікавим і зрозумілим для дитини само по собі, незалежно від асоціації з попереднім. В цьому—одна з щасливих особливостей мистецтва: воно цікавить нас, як таке, як момент сучасного, вільний від ярма минулого і від домагань будучого. Щоби зробити яку-небудь ідею безперечно загально-цікавою і загально-доступною, треба виявити її в мистецькій формі. Це чудово знають торговельно-промислові підприємства, коли не шкодують ніяких коштів на художню рекламу. Це мусить знати і педагогіка: мистецька форма—найбільш універсальний засіб для формування потрібних асоціацій! Мистецький твір впливає на суб'єктивний бік нашого „я“ і може асоціюватися в нашій свідомості цілком несподіваним і фантастичним чином. Образ орла, наприклад, одним може нагадати степові могили і лицарів сивої давнини:

Что на кусточке, на ракитовом,  
как сидит тут млад-сиз-орел,  
в когтях держит черна ворона:  
он точит кровь во сыру землю.  
Под кустиком, под рокитным,  
что лежит убит добрый молодец.

У других цей образ викличе думку про високі шукання генія, або про трагічну долю відомих авіаторів; третім він нагадає про „двохголоваго орла“ і т. д. Педагог-мистець не може передбачати, як відіб'ється даний образ або ліричний порив в психиці кожного індивіда але він може бути певним, що завжди

матиме стозвучний відгук, коли відповідає загальному і естетичному розвою дітей.

Третя головна вимога педагогічної психології полягає в тім, що всяке вражіння, щоби не бути загубленим, мусить викликати яку-небудь реакцію\*. Ця реакція може виявлятися в зовнішніх рухах, наприклад, діти повторюють слова педагога, записують, ілюструють і т. д.; але вона може залишитися і нічим невиявленою з'юкола, в формі тих чи інших емоцій. Необхідно тільки, щоби реакція була викликана, щоби знання було зафіксовано не самим лише зусиллям волі, а всею психикою дитини, бо тільки таке знання є глибокій і тривалий слід на канві нашої душі.

Художньо-дідактичний метод відповідає цій вимозі в дуже високій мірі: він передає знання не як готовий результат пізнавальних процесів, не в формі об'єктивних законів і фактів, а в формі персональних переживань. Така передача завжди супроводиться емоційним піднесенням, як педагога, так і дітей. Це піднесення, коли воно не переходить певних меж, є кращою пізнавальною реакцією. Л. Толстой гадав навіть, що людина може засвоювати знання „тільки в роздратованому становищі“<sup>17</sup>. Художньо-дідактичний метод грає на самих відгукливих струнах дитячої душі і тому може викликати найглибші і найяскравіші реакції, через що кожний об'єктивний факт зафарбовується—коли можна так висловитися—індивідуальним кольором дитини і допомагає розвою в ній цілої людини.

Утворенням різноманітних асоціацій і емоційним піднесенням художньо-дідактичний метод полегчує і діяльність пам'яті. Різні твердження і факти, як відомо, пам'ятаються тим легше, чим з більшою кількістю інших тверджень і фактів вони асоціюються<sup>18</sup>. Цим пояснюється, з одного боку, надзвичайна пам'ять фаховців на все, що тичеться до їхнього фаху, а з другого—витонченість і живучість наших інтимних спогадів. Знання в художній формі, як це було занотовано, асоціюється багатіш і вільніш, ніж без цієї форми, через що воно легко і надовго зафіксується в пам'яті дітей. Величезне значіння цього для сучасних систем виховання і навчання, отруєних механічним засвоєнням, не потребує коментарів.

Але всі відзначені вимоги педагогічної психології, до певної міри, об'єднуються одним ґрунтовним твердженням, що з особливою силою висувається найновішою педагогікою: найкращим дідактичним методом є той, котрий в найбільшій мірі допомагає пробудженню і розвою творчих сил дітей. Чи задовольняє художньо-дідактичний метод цій точці зору? Більш за всякий інший! Це виникає з самої природи художнього пізнання. Л. Толстой каже:

\* Ця вимога була вже висунута Я. А. Коменським (Всякая дидактика, Ст. 119—120). В наш час поняття реакції, як основного психичного процесу, що складається з вражіння, переробки його і виявлення, докладно розроблено В. Ляем, котрий намагається на цій підставі синтезувати всі реформаційні ідеї сучасної педагогіки і утворити нову школу—Tatschule (Див. В. Лай. Школа действия. Вид. «Школа и Жизнь», П. 1914).

„кожне художнє слово, належить воно Гете чи Федькові, тим-то і відрізняється від нехудожнього, що викликає безліч думок, уявлень і пояснень“<sup>19</sup>. Цю ж думку О. Уайльд висловив парадоксом: „краса відкриває все, бо нічого не виявляє“<sup>20</sup>. Педагог з художньо-дідактичним методом має в своїх руках найдужчий стимулятор розвою творчих здібностей і самодіяльності дітей. З цього боку, художньо-дідактичний метод в найбільшій мірі відповідає духові нової педагогіки, що хоче не так навчати і нащувати, як давати стимули для самоформування людини.

В цьому пункті художньо-дідактичний метод виходить за межі початкового навчання і простягає своє значіння й на вищі ступні освіти. Всім відомо, як часто пізнавальний дух нидіє під гнітом безраднісної мудрости і науковий інтерес вироджується в академічну пудгу. Анатія тих, що навчаються, давній і запеклий ворог освіти. І кожного разу, коли педагог стоїть перед ним безсилий і безпорадний, йому треба нагадати чудову думку Ф. Шілера: „шлях до голови мусить бути відкритий через серце“<sup>21</sup>. Іншими словами: щоби спонукнути людину йти в храм науки, треба по дорозі до нього запалити веселки мистецтва. Ідучи таким шляхом, педагог матиме найпершу і необхідну умову всякої нормальної діяльності: життєрадісне самопочування. Це самопочування є найпевнішим, так-би мовити, перевірим критерієм для дідактичних методів. На цьому настоювали ледве чи не всі кращі педагоги. „Щоденний досвід—пише, наприклад, Г. Спенсер—ясно свідчить, що треба завжди домагатися, аби метод навчання був не тільки цікавий, але щоб він давав насолоду дитині, бо по всіх даних цей метод найбільш нормальний і користний“<sup>22</sup>. Але більш за всіх підкреслюється ця теза педагогами-індивідуалістами. На думку Е. Лінде „радість саме і є тоном справжнього, душформуючого навчання“<sup>23</sup>. А Г. Шарельман поширює це твердження і на педагога: „виклад, що не дав педагогові жадної радости, є таким же малоцінним, як і вишлад пудний для дітей“<sup>24</sup>. Художньо-дідактичний метод по самій своїй істотності—невичерпне джерело творчих радощів, як для педагога, так і для дітей, і може саме в цьому полягати його найвища якість.

Таким чином, переваги художньо-дідактичного методу, з точки зору педагогічної психології, виявляються в тім, що він:

1. викликає мимовільну увагу до дідактичних предметів,
2. може бути засобом для утворення найрізноманітніших асоціацій,
3. сполучає пізнавальний процес з емоційним піднесенням,
4. полегшує діяльність пам'яті і
5. розвиває творчі сили та життєрадісні почуття дітей.

### 5.

Але чи немає перешкод для художньо-дідактичного методу в самих предметах навчання?

Щоби дати вірну відповідь на це питання, необхідно перш за все виразно відмежувати процес наукового пізнання від його

---

об'єктів і результатів. Наукове світорозуміння, як психологічний процес, є протилежним мистецькому світорозумінню. Коли мистець з'осереджує свої зусилля на тому, щоби удосконалити свідомість і почуття для безпосереднього засвоєння багатообразної дійсності, то вчений, навпаки, шляхом абстракцій намагається виявити всю безмежну різноманітність реального світу в одноманітних формулах законів. Коли мистецтво утворює образи і почуття, які можна порівняти з губкою, що жадібно втягає в себе навіть найтончіші нюанси дійсності, то наука оперує абстрактними поняттями, котрі уявляють собою ніби незмінну, базбарвну золу, що липається після спалення багатобарвистої реальності на огні теоретичної думки. Значить, наукове думання є протилежним мистецькому і не може бути мови про заміну одного з них другим: вони в рівній мірі необхідні для гармонійного розвитку людського духу.

Дуже цікаві з цього боку думки видатного представника сучасної економічної науки, В. Зомбарта, висловлені ним в передмові до „Сучасного капіталізму“. На його погляд, людство ніколи не відмовиться від бажання підводити індивідуальну багатообразність життя під абстрактні поняття. „Але хай ніколи не забувають—піше він—що це „пізнання річей“, неможливе без мертвлячої абстракції, уявляє собою найнікчемніший з усіх можливих засобів установити наші відносини до світу. Нехай вчений ніколи не забуває, що в істотності він нещасний партач, не здатний ні до чого кращого, як прикривати своїми порожніми формулами багату різноманітність життя, що він—жахлива істота, в руках котрої мусить зав'язнути все, що раніш мало дихання життя. Щасливі ще ті невеликі виключення з людей, засуджених на пізнання, котрі від природи посідають хист вдихнути саморідне життя і в самі мертві конструкції шляхом художньої будови їх і таким чином здатні взяти хоч малу участь у великій творчій роботі. Той гріх, який кожна наука робить перед життям, може бути виправданий лише одним засобом: наука повинна розгорнути в своїх творах нове життя і будувати їх так, як витвори мистецтва. І тут я, насамперед, маю на думці зовсім не майстерність зовнішнього викладу, а художнє будування самих думок. Наукова система, як така, мусить бути художньо-прекрасною—от, здається мені, те, чого ми повинні досягати“<sup>25</sup>.

Цими словами В. Зомбарт добре накреслив завдання педагога-мистця: він не може естетизувати наукових методів, бо для цього довелось-би вводити мистецтво в чужу для нього сферу „мертвої абстракції“; але він може і повинен вдихнути життя в готові наукові конотрукції через втілення їх в мистецькі форми. Жаден хемик, наприклад, не стане керуватися в своїй лабораторній діяльності естетичними принципами, але результати хемічних дослідів можна виявити і в мистецькій формі. Звідси ясно, що художньо-дідактичний метод не може вживатися там, де перед педагогом стоять завдання дійсного наукового пізнання. Такі завдання, як відомо, ставляться, головним чином, перед педагогами вищих ступнів освіти, а на середніх і нижчих ступнях

тільки репродукуються і популяризуються результати наукових дослідів. Через те естетизація навчання уявляється найменш можливою на вищих освітніх ступнях. Але й тут, як можна бачити з слів В. Зомбарта, перед художньо-дідактичним методом відкриті широкі перспективи.

Але чи кожний об'єкт і кожний науковий результат можуть підлягати художньо-дідактичному методу? Іншими словами: чи кожний предмет навчання може бути виявлений в мистецьких формах? Е. Вебер вирішує це питання в такий спосіб. Він приймає гербартівський поділ навчання на формальне (Formunterricht) і матер'яльне або предметове (Sachunterricht). До першого належать: мова, письменство, рахунок, спів, малювання і гімнастика; до другого: землезнавство, природознавство, політична і релігійна історія. Предмети формального навчання—за виключенням рахунку—на своїх вищих ступнях переходять у відповідні форми мистецтва і тому викладання цих предметів безперечно вимагає від педагога певного мистецького хисту і мусить базуватися на нормах естетики<sup>26</sup>. Сумнів викликає друга група: Sachunterricht. Але докладний аналіз приводить дослідника до висновку, що і предмети матер'яльного навчання також підлягають силі естетичної дідактики, за винятком фізики і хемії. „Взагалі—пише він—де жива дійсність не досліджується кількісно, а мусить бути засвоєна з боку якості, там вчутення, іншими словами: естетичне ставлення, є необхідним... Фізика і хемія охоплюють світ тільки науково, з точки зору кількості, числа, закону. Мистецьке ставлення до таких предметів, навпаки, дало-б фальшиві результати“<sup>27</sup>. Таким чином, математика, фізика і хемія визволяються Е. Вебером від художньо-дідактичного методу, до всіх же інших предметів він може прикладатися.

Але з таким розв'язанням питання не можна погодитися, бо воно базується на мішанині різних понять: наукового досліджування і дідактичної передачі його результатів. Дійсно, хіба тільки кількісний дослід суперечить естетичним нормам? Сам же Е. Вебер запевняє, що наукове пізнання, як таке, не може сполучатися з мистецьким: „як тільки настає чиста наукова діяльність, мистецька зникає, позаяк обидві в їх ріжній істотності можуть іти одна за другою, але не продовжуватися поруч“<sup>28</sup>. Отже, математичне або хемичне досліджування, так само неможливо естетизувати, як і біологічне або історичне. Але чому об'єкти і результати одної науки можна подати в мистецькій формі, а другої—не можна? Чому ромашки, малпи і цезарі можуть бути об'єктами мистецького виявлення, а відсотки, питомих тягар і кислоти—не можуть? Принципових підстав для такого поділу немає: кожний предмет і кожне явище можуть бути об'єктами мистецької творчості. Пасторальне розуміння краси давно стало анахронизмом: місяць, море і кохання—такі ж об'єкти для мистця, як електрика, міський проспект і біжучий рахунок. Звичайно, на практиці один предмет з'єстетизується легше ніж другий: історик хутчіш зможе вжити художньо-дідактичний метод, ніж математик. Але ми шукаємо принципового

розв'язання питання і воно мусить бути таким: всі предмети формального і матеріального навчання можуть викладатися художньо-дідактичним методом, оскільки вони уявляють сукупність об'єктів і результатів наукового пізнання; а коли студіювання предмету є і дійсним науковим досліджуванням його, тоді художньо-дідактичний метод зовсім не може вжитися.

Таким чином, дідактичний матеріал сам по собі не обмежує художньо-дідактичного методу, коли навчання не сполучається з автентичним науковим пізнанням. Але на практиці з цього боку зустрінеться, звичайно, багато труднощів: наукові закони і об'єкти не легко приймають мистецькі форми, та ще тяжче пристосувати ці форми до дитячих смаків і уявлень. Проте, цей факт не перешкоджає Г. Шарельманові виставити лозунг: „кожний виклад мусить бути мистецьким твором!“<sup>29</sup> Він чудово розуміє, що ця мета в повній мірі ніколи не досягнеться, але тому-то вона і мусить бути нашим лозунгом: „Ми ставимо собі цю мету—пише він—зовсім не для того, щоби досягти її; навпаки, лише для того, щоби мати привід для шукання. Не досягнення мети є причиною подорожі, а виявлення всіх красот, що розквітають на незлічених шляхах, котрі ведуть до неї“<sup>30</sup>. В теоретичному викладі немає можливості визначити конкретні межі, в які буде поставлений художньо-дідактичний метод опіром дідактичної матерії. Наше діло—поставити тичини на крайніх пунктах. Але практика, коли захоче керуватися цими тичинами, мусить пам'ятати, що широчінь художньо-дідактичного методу не повинна набуватися за рахунок серйозності просвітних завдань; в педагогічній сфері мистецька форма мусить лише допомогати пізнанню, а не перекручувати й не зменшати його. Хто не може легкість і приємність навчання відмежити від безплідності його, той не має права на художньо-дідактичний метод.

Мусимо занотувати, що художньо-дідактичний метод сполучений з такою ж небезпекою, як і наочний метод: при користуванні ним дуже легко зосередити всю увагу на аксесуарах і не виявити головних ідей і понять. В останні роки все частіш лунають перестороги проти надмірної конкретності навчання, котрою знесилюється логічне думання\*. Сучасна психологія думання доказує, що опріч наочного і образного виразу об'єктів, існує і самостійне інтелектуальне розуміння їх, що не зводиться до уявлень. Зародки такого думання маютьс'я і в дитячій душі і педагог не повинен ігнорувати їх на тій підставі, що вони не домінують в дитячий вік. Навпаки, він мусить пильно дослухатися до ледве чутних запитів дитячої думки і всіма засобами зміцнювати їх. Педагог-мистець не повинен забувати, що естетичне думання є тільки необхідною часткою в загальному світорозумінні культурної людини, котра не може досягти повноти розвою, коли в ній не буде, поруч з естетичними, науковими, релігійними і етичними вартостей.

\* Про це казав, наприклад, О. Кюльпе на 5-му конгресі Т-ва експериментальної психології (в 1912 р., в Берліні) і Г. Челпанов на 2-му з'їзді по експериментальній педагогіці (в 1913 р., в Петрограді).

Коли з точки зору дитини найкращим дідактичним методом є той, що в найбільшій мірі відповідає природі її думання, то з точки зору педагога дідактичний метод тим кращий, чим більш погоджується він з природою педагогічного покликання і чим більший простір дає педагогічній індивідуальності. З цього другого погляду ми і мусимо тепер розглянути художньо-дідактичний метод. А позаяк всякий метод є не тільки допомагаючим засобом в наших руках, але і критерієм наших здібностей, то ми попередчу відзначимо ті вимоги, які наш метод ставить педагогові, а потім подивимось, що він дає йому.

Перш за все, педагог-мистець мусить посідати ті риси, що необхідні для кожного педагога. Ці риси такі: по-перше, педагог мусить вільно володіти тим матер'ялом, через який він устанавлює спілкування між собою і дітьми, с. т. він мусить досконало знати предмет навчання, щоби повертати його то одним, то другим боком і мати в своїх руках всі педагогічні засоби, заховані в цьому предметі; по-друге, педагог мусить не тільки розуміти дітей у всіх їхніх проявах, але і відчувати духову близькість до них; бо лише при цій умові можлива глибока спільність між ним і дитячим колективом. „Коли не обернетесь і не будете, як діти, не вступите в царство небесне“. Ці євангелічні слова мають особливий педагогічний зміст: хто сам не може бути, як дитина, перед тим ніколи не розчиниться брама в казковий світ дитячої душі.

Перша з названих рис—знання свого предмету—поріднює педагога з ученим, а друга—співзвучність з дитячою душею—робить його мистцем. Дійсно, для практичної діяльності педагога далеко не досить того розуміння чужого духового життя, що відкривається науковим дослідом: наука дає лише схеми і типи, більш чи менш віддалені від живої дійсності, і по них не можна навчитися глибоко і тонко розуміти кожний психічний момент, кожний конкретний прояв душі у всій його індивідуальній саморідності. „Інтелект—як каже А. Бергсон—характеризується природнім нерозумінням життя“<sup>31</sup>. І це повинен знати кожний педагог. Для психолога людська душа—перш за все комплекс психічних функцій, що студіюються в їхніх типових проявах; тоді як для педагога кожна душа—неповторна органічна єдність, котру в кожний момент треба розуміти у всій її суцільності і у всій саморідності. Але таке розуміння чужого „я“, необхідне для педагогічної практики, досягається не теоретичним студіюванням психічних явищ, а інтуїтивним пізнанням їх, с. т. так, як пізнає світ мистець. „Що необхідно дітям в кожний даний момент—вірно означає Е. Лінде—яким боком вони захоплюються, як можуть скластися відносини між ними і дідактичним матер'ялом, це все і ще багато иншого є, насамперед, ділом почуття і не може бути замінено жадними приписами, жадними методичними нормами“<sup>32</sup>. На цій же точці стоїть і Е. Вебер: „Педагог—каже він—студіює дитину не як учений, не як психолог... Він пізнає дитячу душу, як мистець природу,

більш почуттям, ніж інтелектом... Кожний мімічний рух дітей, як палаюча іскра індуктору, спалахує в душі навчателю і викликає в ній нові духові пориви“<sup>33</sup>. Певна річ, що цей хист педагогічної інтуїції не може бути придбаний ніяким вивченням; з ним треба народитися\*.

Але наш метод вимагає від педагога і хисту мистецького виразу. Для художньо-дідактичного методу мало навіть самого повного знання предмету: він вимагає суб'єктивного відношення до дідактичної матерії, індивідуальної переробки її. З нашого погляду, ця вимога є такою ж загально-педагогічною, як і попередні, але з цим не кожний може погодитися, тоді як перед педагогом-мистцем вона стоїть без жадних сумнівів. Педагог-мистець, як і всякий інший мистець, може виявляти тільки одне: власну індивідуальність. Цєю вимогою художньо-дідактичний метод ставить перед педагогом дуже привабливе і тяжке завдання, котре можна формулювати словами Е. Лінде: „головне завдання навчателю, над яким він повинен працювати все життя, полягає в такому засвоєнні дідактичного предмету, при котрому цей предмет ніби зростається з його істотою і потім розквітає, як його власне духове життя“<sup>34</sup>. Хто не посідає здібностями, необхідними для щоденного розв'язання цього завдання, той не може претендувати на художньо-дідактичний метод.

Такі вимоги ставить художньо-дідактичний метод педагогам. Чи не занадто вже перевищують вони здібності середньої людини і чи не є художньо-дідактичний метод привилеем педагогів, що народилися з виключним талантом? Бременські педагоги-новатори, що найширше практикують цей метод, гадають, ніби кожний педагог, шляхом певних вправ, може розвинути в собі необхідні мистецькі здібності і рахують художньо-дідактичний метод загально-доступним. З нашої точки зору це питання не має великого інтересу, бо ми розуміємо дідактичний метод тільки як провідну тенденцію, якою не виключаються другі методи. Кожний педагог може вживати художньо-дідактичний метод по мірі своїх здібностей. Річ не в тім, щоб всі дідактичні предмети зараз же передати в мистецьких формах: для нас важно, щоби в педагогічних колах завжди була тільки жива і яскрава тенденція естетичної культури, щоби кожний педагог тільки поривався бути артистом в кожний момент своєї діяльності.

Коли кинути загальний погляд на ці вимоги, то можна помітити, що вони переносять центр ваги з дідактичного матер'ялу на індивідуальність педагога, а в ній цінують не стільки інтелектуальні набуття, скільки природжені здібності інтуїції і мистецького виявлення. Німецькі педагоги-індивідуалісти висувають ці тези з особливою рельєфністю: „особа педагога—єдине, що необхідне в кожному навчанні і в кожному вихованні“<sup>35</sup>.—просто заявляє Е. Лінде. „Педагогічна геніяльність полягає не в над-

\* Але звідси, звичайно, зовсім не виникає, що педагоги-мистці „природжені вороги експериментальної педагогіки“, як це пише В. Ляй. («Школа действия». Ст. 43).

звичайних розумових здібностях, а в живій фантазії і в яскравому духовому житті виховника або навчателю“<sup>36</sup>—запевняє другий репрезентант педагогічного індивідуалізму, Е. Вебер. Для педагога-мистця першорядне значіння має не стільки самий об'єкт навчання, скільки суб'єктивна форма його, бо „дійсна мистецька таїна майстра—по словах Ф. Шілера—полягає в тім, що він знищує формою всяку матерію“<sup>37</sup>. Але при всім тім не треба забувати, що мистецький хист сам по собі ще не дає хисту педагогічного, бо педагогічний акт і мистецька творчість відрізняються один від другої багатьма ознаками.

Що ж дає педагогові художньо-дідактичний метод, коли він так багато вимагає від нього? З погляду педагога, найбільш коштовною якістю цього методу є перший і невідмінний постулат його: воля. Мистецтво в кожній своїй формі мислиме тільки при волі індивідуального самовиявлення. Примус може накладати свою залізну руку на думку і на волю людини, щоби спонукувати їх рухатися в тому чи іншому напрямі, але він безсилий перед почуттям, напрям котрого змінюється так само вільно, як напрям вітру. От чого для мистецької творчості, в основі котрої лежить почуття, воля є самим натуральним і невідмінним постулатом. І коли ми кладемо на голову педагога вінок мистецтва, то тим самим утворюємо над ним ореол волі. Художньо-дідактичний метод неможливий там, де педагогові дається не тільки завдання, але пропонується і детальний план розв'язання його. Такі приписи дуже зручні тільки для „футлярних“ педагогів, що протягом віків утворили за нашою професією репутацію найнуднішої, автоматичної діяльності. Але художньо-дідактичний метод підносить педагога над приписаними шаблонами і невимовною нудьгою щорічних повторювань: він дає йому право широко виявляти свою індивідуальність, як вибором дідактичних засобів, так і формою передачі їх. Коли художньо-дідактичний метод вимагає від педагога живої індивідуальності, то він тим самим припускає і вільний прояв цієї індивідуальності, що може обмежуватися тільки нормами, які виникають з самої істотності педагогічної діяльності, а не урядовими наказами. Педагог—мистець при виконанні навчального плану виявляє свою власну особу, а не виконує чужий наказ. Індивідуальне педагогічне самовиявлення може рахуватися лише з дитячою психікою, для котрої воно мусить бути зрозумілим і захоплюючим, а всі сторонні фактори воно може ігнорувати.

Надаючи педагогові право бути самим собою, художньо-дідактичний метод дає йому і найширшу можливість бути новим не тільки кожного року, але і кожного дня і кожної години, бо коли обмежений дідактичний матеріал, то безкрайня різноманітність мистецьких форм, в яких він може бути втілений. Коли педагог вживає художньо-дідактичний метод, то він перестає бути автоматом, що з року в рік репродукує, в заведеному порядку, давно відомі йому поняття. Перетворенням води дідактичних засобів у вино індивідуальних переживань педагог—мистець дістає можливість виявляти навіть найтонкіші і хуткомину-

чі настрої своєї душі, коли вони не суперечать його дідактичній тенденції. І коли взяти на увагу, що „наша особа—як запевняє А. Бергсон—будується в кожний момент за допомогою надбаного досвіду і безперервно змінюється“<sup>38</sup>, то стане цілком зрозумілим, чому художньо-дідактичний метод визволяє педагога від гніту шаблонів і повторювань, і дає йому можливість сказати словами поета:

Я каждый миг исполнен откровенья.

(К. Бальмонт).

Коли наш метод надає педагогічній діяльності мистецького характеру, то він поширює і поглиблює зміст її. Він не дозволяє зводити педагогічний акт до автоматичної передачі знань. Педагог—мистець не може стояти перед класом, як перед порожнечою, яку треба наповнити певним змістом. Ні, перед ним—радісний, первотворчий хаос, котрий на його очах і під його впливом перетворюється в гармонійні системи світів. Щоби зрозуміти педагога, що стоїть перед цим хаосом думок, почувань і поривів, хаосом, в котрому ховаються, може, навіть геніальні можливості,—треба уявити собі той глибокий містичний зміст і ту надзвичайну красу, що містяться в перших словах світобудування: „Хай буде світло!“ Педагог, що носить в собі сей довічний творчий заклик, підносить свою буденну, непомітну працю на височінь релігійної місії. Перед ним відкриваються ті вічні дороги, по котрих ми підходимо до життя і до людини з побожністю і захватом, с. т. саме з тим, що в нових педагогічних системах мусить заступити авторитет і силування.

Художньо-дідактичний метод вносить в застигли форми педагогічної практики дух вічного руху, шукання, новаторства. А де рух—там життя, де життя—там розвій. Педагог—мистець не тільки віддає себе дітям: він і бере від них все краще для поповнення і відновлення своєї індивідуальності. Педагогічна діяльність стає для нього безперервною вибіркою духових вартостей, співрозвоєм, співтворчістю. А всякий розвій і всяка творчість супроводиться радісним почуттям життя. Звичайно, є не тільки радість, але і муки творчості. Та хіба щастя матеріалізму не щедро нагороджує за муки пологую? Хіба висока релігійна свідомість особистої участі в світовому розвою не платить щедрою рукою за всі труднощі, немінучі на „повітряній дорозі“? А ця свідомість, в тій чи іншій формі, живе в кожного творця, а тим більш у мистця, котрий споглядає речі в їхній поза-практичній істотності

и мир мечтою благородной  
пред ним очищен и омыт.

(М. Лермонтов).

Таким чином, багато вимогаючи від педагога, художньо-дідактичний метод

1. дає йому право на вільний прояв індивідуальності в педагогічному акті,

2. відкриває можливість уникати нудних повторювань і шаблонів,

3. поширює і поглиблює зміст педагогічної діяльності і,
4. допомагає безперервному розвитку педагогічної індивідуальності.

7.

Щоби закінчити наш виклад, лишається тільки узагальнити ознаки художньо-дідактичного методу і тим ще раз показати, чим він відрізняється від інших дідактичних методів. Для цієї мети необхідно зупинитися на ознаках, що відрізняють, з одного боку, естетичне від теоретичного, а з другого — мистецьке від научного.

Перше питання, яке виникає при порівнянні естетичного і теоретичного — іншими словами: мистецтва і науки — є суперечне питання про відносини форми і змісту в кожній з цих сфер. Але як-би не розв'язувалося це питання, безперечним є те, що в мистецтві форма твору має безмірно більше значіння, ніж в науці. Через те для дідактичних методів, що базуються на розвитку абстрактних понять, головним питанням є: що? Тоді, як для художньо-дідактичного методу центр ваги в питанні: як? Кількість і достотність знань для педагога — мистця стоять на задньому плані: першорядне значіння має та форма, в яку мусить бути втілений дідактичний матеріал. Г. Шарельман, наприклад, при викладанні дітям біблейської історії переносить події в околицю рідного Бремена, на фон живої сучасності і не рахується з текстом біблії<sup>29</sup>. Потім, наукове знання звертається до об'єктивного боку нашого „я“ і наукові твердження обов'язкові в рівній мірі для всіх нормальних людей. Мистецький твір, навпаки, дається нам перш за все, як суб'єктивне переживання, що зовсім не має загально-обов'язкового значіння. Звідси — нова різниця між дідактикою науковою і мистецькою: перша має на увазі, головним чином, інтелектуальну діяльність дитини і на її законах будує свої методи; друга ж не надає великої ваги розумовим процесам<sup>30</sup> і намагається пройти в інтелектуальну душу через ворота душі емоційної, суб'єктивує об'єктивне знання таким чином, щоби воно повстало перед свідомістю не як байдужий, зовнішній факт, а як власний висновок, як результат особистих переживань дитини.

З порівняння мистецького і научного або конкретного виявляється різниця між художньо-дідактичним методом і загальноприйнятим методом научного навчання. Научний метод базується на конкретності дитячого думання, а художньо-дідактичний — на образному і ліричному вчутті дітей і на діяльності фантазії. Научний метод потребує більш чи менш грубої матеріалізації навчання: він можливий лише там, де абстрактне може символізуватися конкретним; тоді як художньо-дідактичний метод вимагає естетизації навчання, с. т. перетворення абстрактного і конкретного в образне і ліричне. Научне навчання може

\* Ф. Ганзберг, наприклад, думає, що головне педагогічне питання „nicht was die Klasse kann, sondern was die Klasse ist“. (F. Gansberg, Schaffensfreude. Leipzig—Berlin, 1912. S. 40).

---

виявлятися і в анти-мистецьких формах, чого художньо-дідактичний метод зовсім не дозволяє.

Відповідно до цих ріжниць, художньо-дідактичний метод ставить і перед індивідуальністю педагога такі вимоги, які відрізняються від вимог інших методів. Педагог-мистець мусять не тільки знати свій предмет, але й бути ще здатним перетопити його на огні власного духу, щоби запропонувати дітям, як щось особисте, офарблене його власними почуваннями, окрилене його індивідуальною волею. Звичайно, художньо-дідактичний метод не виключає з педагогічного вжитку інших методів: навпаки, кожен з них має за собою де-які переваги і відповідно до цього повинен практикуватися в навчанні. Ми в данім разі поділяємо погляд Л. Толстого, що найкращим методом є відсутність всякого методу, але вживання кожного з них і винахід нових по мірі виникаючих труднощів<sup>40</sup>. Певна річ, що ні абстрактний, ні наочний, ні мистецький методи не виключаються також і трудовим навчанням, котре мусять замінити, з рештою, буржуазні педагогічні системи. Нові дідактичні методи не стирають з лица землі старих методів, а лише змінюють кількостні відносини між ріжними формами навчання і установлюють другі педагогічні тенденції. В наш час, коли ріжні педагогічні течії відкидаються одна другою майже з релігійним фанатизмом, цей дідактичний еклектизм більш ніж коли-небудь потрібує загального визнання.

Кидуючи ретроспективний погляд на художньо-дідактичний метод, ми бачимо, що він є найголовнішим шляхом естетичного виховання і дужим знаряддям педагогічної реформи. Звичайно, він не може претендувати на повне разв'язання величезного питання наших днів: питання про визволення дитини. Це питання виходить з берегів педагогіки і зливається з другими великими проблемами сучасности і тому для повного разв'язання його мало самих педагогічних засобів, а необхідна сполучена акція багатьох соціальних факторів. Але все ж таки значіння художньо-дідактичного методу, як засобу радикальної педагогічної реформи, дуже велике: він дає можливість дихати повітрям нової педагогіки незалежно від політичних і просвітних умов. Звичайно, для широкого вживання художньо-дідактичного методу необхідна така воля педагогічної діяльности, яка не допускається всеопікаючою полицейською структурою держави. Але, з другого боку, навряд чи можна уявити собі і такий шкільний лад, де було-би неможливо вжити цей метод хоч-би в мінімальній дозі: найдетальніші навчальні плани і найпедантичніші інструкції до них все-таки лишають де-які щілини для вільного подиху педагогічної душі. І цей подих найлегше може виявитися через художньо-дідактичний метод, позаяк мистець в кожній матерії бачить єдиний початок, здатний до безмежного формування.

„Раз я пізнав безкінечність матерії—пише Г. Шарельман—я передчуваю її всюди: в найнікчемнішому оповіданні, в найпорожнішому арифметичному завданні, в кожній назві тварини і рослини, в кожній літері нашої абетки“<sup>41</sup>.

---

Ця здатність художньо-дідактичного методу до часткової, щоденної реалізації дуже вигідно відрізняє його від багатьох інших реформаційних ідей сучасної педагогіки, крайні вимоги котрих, як чарівні фейерверки, розриваються високо над педагогічною дійсністю і гаснуть в океані темряви, раніш як досягнуть реального ґрунту. Художньо-дідактичний метод, навпаки, відкриває дуже широкі і райдужні перспективи в будучому і разом з тим дає реальний відбиток цих мрійних перспектив у сучасному. Він зриває з науки сувору, подвижницьку маску, надіту на неї сухими руками педантів і примушує її повернутися до молодих поколінь з веселим обличчям, в розмальованому убранні і з тамбурином в руках. В такі моменти древо пізнання зростається з дровом життя, а педагог переступає поріг сучасності і стає радісним артистом на широкій арені вільної гри творчих сил дітей.

Звичайно, в сучасних педагогічних колах не мало педантів і пуристів, котрі веселе убрання науки назовуть блазеньським і, сумно хитаючи мудрими головами, будуть вигукувати: *o tempo!* *o mores!* Але запереченням веселої науки ці педагоги разом з тим відмовляються і від розуміння дитячої душі, девізом котрої можуть бути слова Ф. Ніцше: „і брехнею хай буде кожна правда, коли в ній немає радості!“<sup>42</sup> Багато знайдеться і педагогів-скептиків, що з іронією і нудьгою будуть відмахуватися від художньо-дідактичного методу, доки їм не покажуть, як можна втілити в мистецьку форму кожне граматичне або математичне правило. Цим педагогам бракує тої широчини кругозору, що дозволяє бачити не тільки сьогоднішню, практичну придатність ідей, але і її принципове значіння. Серьозні педагогічні ідеї завжди бувають в зв'язку з загальним культурним становищем. Такого характеру набирають і естетично-педагогічні ідеї при глибокому розумінні їх. Ясно, що повна реалізація цих ідей лежить за межами сучасності. Та коли цей факт робить художньо-дідактичний метод найбільш футуристичною ідеєю сучасної педагогіки, то це є лише найвірнішою ознакою його великої принципової значності. Ми не повинні розпорошуватися в конкретній дійсності, що підлягає нашим впливам: стріли педагогічної туги мусять падати по той бік можливого, на далекі берегах, котрих досягне тільки майбутнє людство. Тим же педагогам, що не терплять в своєму колі аргонів, треба-б пам'ятати суворі слова Г. Ібсена:

Простяться те тобі, чого не зможеш,  
чого ж не захотів ти—те ніколи!

---

## Тези.

I. Загально-дідактичний метод є лише провідною тенденцією і не виключає приватної методики, що визначається найближчим чином природою дідактичних предметів.

II. При визначенні загально-дідактичних методів необхідно виходити з психіки дітей, а також брати на увагу і інші педагогічні фактори.

III. Художньо-дідактичний метод може вживатися в двох формах: чистій і компромісовій, і може користуватися всіма технічними засобами мистецької виразності.

IV. Художньо-дідактичний метод, по своїй психологічній істотності, є одною з форм мистецької творчості. Від вільних мистецтв його відрізняє:

1. залежність від психіки дітей.
2. обмеженість в засобах і об'єктах творчості і
2. неминуча тенденційність творчості.

V. Художньо-дідактичний метод відповідає природі дитячого світорозуміння і з точки зору педагогічної психології має такі переваги:

1. він викликає мимовільну увагу до дідактичних предметів,
2. є засобом для утворення різноманітних асоціацій.
3. зв'язує пізнавальні процеси з емоційним піднесенням,
4. полегчує діяльність пам'яті і
5. розбуджує і розвиває творчі сили та життєрадісні почуття дітей.

VI. Художньо-дідактичний метод може прикладатися до всіх предметів формального і матер'яльного навчання, оскільки вони уявляють собою сукупність об'єктів і результатів наукового пізнання; коли ж вивчення предмету є і дійсним науковим дослідженням його, тоді художньо-дідактичний метод не може вживатися.

VII. Художньо-дідактичний метод ставить високі вимоги педагогічній індивідуальності, але зате

1. дає педагогові право на вільний прояв своєї індивідуальності,
2. відкриває йому можливість уникати нудних повторювань і шаблонів,
3. поширює і поглиблює зміст педагогічної діяльності і
4. викликає безперервний розвій педагога.

VIII. Художньо-дідактичний метод є найголовнішим засобом естетичного виховання і дужим зряддям педагогічної реформи.

## Література.

1. **Еклезіаст**, II, 18.
2. **Платон**. Политика или государство. П. 1863. Ст. 388.
3. **Г. Спенсер**. Воспитание etc. Ст. 38.
4. **Л. Толстой**. Т. IV. Педагогические статьи. Ст. 426.
5. **Д. Селли**. Педагогическая психология. Ст. 84.
6. **Я. А. Каменский**. Великая дидактика. Ст. 78.
7. **Н. Scharrelmann**. Weg zur Kraft. S. 39—43.
8. **В. Вундт**. Введение в психологию. М. 1912. Ст. 12.
9. **Ф. Ницше**. Веселая наука. М. 1901. Ст. 169.
10. **Л. Толстой**. Цитована книга. Ст. 306.
11. **E. Weber**. Aesthetik als pädagogische grundwissenschaft. S. 341.
12. **Э. Шейман**. Лекции по экспериментальной педагогике. Ст. 116.
13. Тим, що не мають можливості ознайомитися з педагогічною діяльністю названих авторів по їхніх оригінальних творах, можна рекомендувати інформаційну брошуру Н. Даасенкова—«Новое педагогическое направление в Германии». К. 1912.
14. **Л. Гурлит**. Творческое воспитание. М. 1912. Ст. 31.
15. **Л. Толстой**. Цитована книга. Ст. 348.
16. Див. про це цікаві уваги в книзі В. Рахманова—«Психология, как наука о личности». Вид. «Освобождение». Ст. 83—86.
17. **Л. Толстой**. Цитована книга. Ст. 312.
18. Див. **У. Джемс**. Психология. Ст. 250.
19. **Л. Толстой**. Цитована книга. Ст. 211.
20. **О. Уайльд**. Замыслы. Ст. 234.
21. **Ф. Шиллер**. Т. III. Об эстетическом воспитании человека. Ст. 440.
22. **Г. Спенсер**. Цитована книга. Ст. 47.
23. **E. Linde**. Persönlichkeits-Pädagogik. S. 117.
24. **Н. Scharrelmann**. Weg zur Kraft. S. 34.
25. **В. Зомбарт**. Современный капитализм. М. 1913.
26. **E. Weber**. Aesthetik etc. S. 73—79.
27. *Ibidem*, S. 120—121.
28. *Ibidem*, S. 40.
29. **Н. Scharrelmann**. Weg zur Kraft. S. 156.
30. *Ibidem*, S. 157.
31. **А. Бергсон**. Творческая эволюция. М. 1909. Ст. 141.
32. **Е. Линде**. Цитована книга. Ст. 6.
33. **Е. Вебер**. Цитована книга. Ст. 174.
34. **Е. Линде**. Цитована книга. Ст. 10.
35. *Ibidem*, S. 5.
36. **Е. Вебер**. Цитована книга. Ст. 347.
37. **Ф. Шиллер**. Об эстетическом воспитании человека. Ст. 463.
38. **А. Бергсон**. Цитована книга. Ст. 13.
39. Див. **Н. Scharrelmann**. Herrhafter Unterricht. Н. 1910. S. 23—27 i Weg zur Kraft. S. 13—31.
40. **Л. Толстой**. Цитована книга. Ст. 49.
41. **Н. Scharrelmann**. Weg zur Kraft. S. 220.
42. **Ф. Ницше**. Так говорил Заратустра. Ст. 295.

*Мамонтов Я. А. Сучасні проблеми педагогічної творчості. Ч. I. Педагог як мистець / Я. А. Мамонтов. — Харків : Держ. вид-во України, 1922. — 80 с.*

---

Я. МАМОЇТІВ

ПРО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНУ ОРІЄНТАЦІЮ, Ї ЗАВДАННЯ,  
МЕТОДИ И ДОСЯГНЕННЯ

1

Кожен з нас — сучасників величезного історичного перевороту — відчуває гостру потребу в різних „орієнтаціях“. Хоч хто будете ви своєю професією, ви не можете не реагувати на різноманітні роздратування, що їх відчуває ваша думка рішуче на кожному кроці революційно перебудованого життя. Диференційоване соціальне оточення (капіталізм у періоді „світового господарства“) само по собі дає досить стимулів для чіткої соціальної установки індивіда, ц.-т. для визначення основних ліній його світовідношення; але в атмосфері революційних рухів і перебудовань ця стимуляція доходить найвищих градусів напруження. Політичні, професійні, ново-побутові й усякі інші фактори в оточенні революційної боротьби категорично вимагають од кожного з нас активного „одреагування“, ц.-т. на останній кінець певної соціальної установки. Відсутність цієї установки або невиразність її (вагання між політичними бігунами, що борються між собою) роблять сучасну людину не тільки соціально непристосованою, але й фізично нездоровою, бо, за новими науковими даними, дефекти нашого світовідношення (ц.-т. соціальної установки) неодмінно відбиваються на людському організмі та його функціях.

Що-ж до робітників освіти, то ця орієнтаційна потреба для них має виключно велике значіння. „Виробнича діяльність“ педагога має своїм об'єктом молоді людські покоління і пробував в функціональній залежності від політики. Це — не тільки принцип радянської народньої освіти, але й науково обґрунтоване твердження, що донесено педагогікою від Платона, через Г. Песталоцці та П. Наторпа, до наших днів. І коли представник сучасної комуністичної педагогіки А. Залкінд говорить, що „учитель — завжди політичний робітник“<sup>1)</sup>, він тільки з новою силою висловлює

---

<sup>1)</sup> А. Залкінд. Очерки культуры революционного времени. М. 1924. Стр. 185.

---

думку своїх попередників. Таким чином, соціальна установка для робітників освіти є не тільки загально культурною потребою, але і професійною необхідністю. І оскільки педагогіка своєю суттю є наука соціальна, то й науково-педагогічна орієнтація являє собою не що інше, як тільки сполучення педагогічних принципів і метод із соціальною установкою педагога в даний історичний момент. Це значить, що науково-педагогічну орієнтацію мислимо ми як вибір одного з можливих типів педагогічного світовідношення, при чім провідним критерієм у цьому виборі мусить бути те, що ми називаємо соціальною установкою. Без цієї установки науково-педагогічна орієнтація так само неможлива, як неможливий широкий і суцільний світогляд без розуміння соціальних факторів людського життя.

Проте, не треба думати, що чітка соціальна установка (класова позиція) робить дуже легкою наукову орієнтацію педагога. Зовсім ні! Не треба забувати, що виразність критерія не тільки полегшує добір, але й зобов'язує до максимальної логічної витриманості цього добору. Будова-ж суцільної педагогічної системи на базі загального світорозуміння вимагає не тільки великого знання, але й видатних творчих здібностей. В історії педагогічних систем ми знаходимо дуже мало прикладів цього роду. Навіть видатні педагоги, як минулих віків, так і наших днів, в більшості випадків є еkleктики, коли не свідомі, то напівсвідомі, коли не в дидактиці та методиці, то у своїх цілевих установках. Ця аморфність педагогічного думання особливо яскраво виявляється в педагогіці останніх десятиліть (ц. - т. в період занепаду капіталізму) і дуже ускладняє класифікацію сучасних педагогічних течій та наукову орієнтацію в них.

Вже до війни 1914—18 р. р. педагогічна думка переживала добу напружених шукань та радикальних переоцінок вікових вартостей. Величезна війна та революційні катастрофи, що відбувалися потім, не тільки не відсунули назад педагогічних проблем, а навіть висунули їх на передній план. Плутанина педагогічних ідеологій, гасел та метод, їхня загострена конкуренція тепер вступають з новою силою й виносяться далеко за межі наукових та професійно-педагогічних інтересів. Дореволюційна боротьба педагогічних напрямків своїм зверхнім виглядом мала характер ніби-то тільки наукових розходжень; а тепер вона начисто переплітається з одвертою війною соціальних клас і перед кожним педагогом ставить категоричне запитання: з нами чи проти нас?

Певна річ, класовий інстинкт та політична свідомість підказують сучасному педагогові, по який бік барикади мусить він становитися. Але самого цього мало: потрібна й наукова орієнтація в суперечностях та протилежностях сучасної педагогіки. Адже наука являє собою знаряддя, що його можна повернути і в той і в другий бік. Ту само педагогічну методику іноді використовують і в буржуазній і в пролетарській системах виховання: бой-скавтизм, наприклад, своєю ідеологією цілком протилежний нашим КСМ, але методи бой-скавтського виховання

до певної міри годяться і для КСМ<sup>1)</sup>. Те саме можна сказати про комплексну систему навчання, про далтонський план і т. и. Навіть педагогічна телеологія (у своїй формальній частині) може бути використана в різних напрямках: ідеал гармонійної людини, наприклад, визнають і філософи античного світу і видатні представники соціалістичної педагогіки, наприклад, Р. Зейдель та інші.

Отже, не може бути жадних сумнівів у тім, що науково-педагогічна орієнтація для всіх робітників освіти є справа величезної ваги й нагальної потреби. Але ця орієнтація можлива тільки, як ми бачили, на підставі того чи іншого світогляду, що приводить до стрункої системи окремих педагогічних положень, методи та практичні засоби і, в свою чергу, зумовлюється соціальною установкою педагога. Ясно, що такого „педагогічного світогляду“ не міг мати „педагог без педагогіки“ (вираз М. Рубінштейна) дореволюційної університетської формації. Навіть і тепер часто зустрічаються педагоги вищих освітніх ступенів, що викладають спеціальні „предмети“, з твердим переконанням, ніби - то педагогічна підготовка вичерпується ґрунтовним знанням відповідного дидактичного матеріалу та належної до нього „предметової методики“. Але методика — прикладна частина дидактики, а дидактика, в свою чергу, базується на принципах загальної педагогіки. Відношення між цими трьома дисциплінами можна намалювати як три послідовних ступені, де верхній ступінь відповідає педагогіці, середній — дидактиці, а нижчий — методиці. Натурально, що питання методики й дидактики можуть мати належну постановку і принципову оцінку лише при світлі, що падає зверху, цеб-то з височини провідних педагогічних принципів<sup>2)</sup>. В цьому переконує нас будова найрізноманітніших педагогічних систем. І як не може бути серйозної методики, що не базувалась - би на тих чи інших провідних педагогічних принципах, так не може бути й серйозного ідейно педагога, що не мав - би будь - якого педагогічного світогляду, ц. - т. не був - би орієнтованим у сучасних педагогічних течіях.

Поруч з „педагогами без педагогіки“ вельми розповсюджений також тип педагога, перегруженого педагогікою і все - таки без суцільного педагогічного світогляду. Це або фанатики педагогічного експерименталізму, або конденсатори різноманітних педагогічних ідей, що не турбуються їхньою логічною координацією та філософічною завершеністю. Такого роду педагоги — часом навіть дуже освічені — не хочуть або не можуть піднятися до розуміння свого покликання й кінцевої мети того діла, що йому служать кожного дня; їм бракує тої широчини поглядів, що є результатом соціальної установки педагога і що скеровує його на шлях вищих творчих змагань. Для цих педагогів більше ніж для інших потрібна орієнтація у „вавілонському гармідері“ — як висловлюється В. Лай — сучасної педагогіки, бо тільки

<sup>1)</sup> Див. Н. Крупская. Р.К.С.М. и бой - скаутизм М. 1923.

<sup>2)</sup> Цим, звичайно, ні в якій мірі не виключається з методичних дослідів індукція в усіх її формах.

---

вона одна може зробити їх перспективними будівничими майбутнього.

Педагогічна діяльність належить до тих професій, де творчий момент відіграє виключне значіння. Але хоч який характер матиме творча робота педагога, безперечно те, що першою умовою її є свідомо цілева установка, можлива лише в аспекті того чи іншого світогляду, тої чи іншої соціальної установки педагога. Звідси ясно, що науково-педагогічна орієнтація являє собою саме той момент, який перш за все зумовлює творчий характер педагогічної роботи, який веде від „педагога без педагогіки“ та вузьких експериментаторів до педагогів—будівничих нового життя.

## 2

Яке-ж становище цього питання в сучасній педагогічній науці? Безперечно й гостра потреба орієнтації в розбіжності сучасних педагогічних шукань викликає до життя нові педагогічні дисципліни: це, по-перше, „сучасні педагогічні течії“, а по-друге „педагогічна типологія“. По цих двох лініях ми й роздивимось завдання, методи й досягнення в тій галузі, що будемо її називати науково-педагогічною орієнтацією.

„Сучасні педагогічні течії“ до останніх років займали (а почасти й тепер займають) один із відділів у курсах загальної педагогіки; але з почину, здається, проф. О. Музиченка, цей відділ виріс у спеціальний курс і під такою назвою тепер фігурує в учебних планах наших ІЮ, педкурсів і інших педагогічних установ. Що-ж являє собою ця нова педагогічна галузь?

В російській і українській педагогіці, оскільки мені відомо, ця галузь репрезентується лише одною друкованою роботою (в російському й українському виданнях) проф. О. Музиченка: „Сучасні педагогічні течії в Західній Європі й Америці“ (російське видання—М. 1913, українське—К. 1919.). На змісті цієї роботи одбилась, перш за все, різночасовість написання окремих частин її, що друкувалося як самостійні статті в журналах „Русская Школа“, „Журнал МНП“ і в інших педагогічних органах. Тільки цим можна пояснити дивовижну непропорційність окремих частин її: добра половина всієї роботи одводиться гербартіянській течії і окремим педагогічним проблемам—спільне навчання, релігійна освіта, в той час, коли три основних течії сучасної педагогіки—індивідуалістична, соціальна та експериментальна—викладається на яких-небудь шості сторінках. Може бути, що цим пояснюється й методологічна невиразність та незитриманість роботи О. Музиченка. У вступному нарисі (українського видання) автор каже про гармонійний світогляд педагога, як про необхідну умову його творчої актуальності. Такий світогляд вироблюється загальною освітою. Але в числі загальних питань нашого світогляду є також питання про мету і зміст нашої персональної діяльності, про найкраще використання наших індивідуальних сил. Розв'язання цих питань педагог мусить шукати в системах педагогіки, що базуються на філософії з етикою, логікою й естетикою (очевидно,

нормативними), а також на науках соціальних і економічних. „Ознайомлення з педагогікою в такому розумінні й обсягові, — пише О. Музиченко, — буде тотожним з вивченням сучасних педагогічних течій“ (стор. 20). Звідси можна думати, що шанований автор розуміє термін „педагогічна течія“ як систему педагогічних поглядів або як педагогічний світогляд.

Але такий погляд дуже зобов'язує з методологічного боку. При такому розумінні педагогічних течій слід чітко з'ясувати: що покривається цим поняттям і для чого воно є надто широким? Іншими словами: треба чітко визначити ті лінії, з яких утворюється той або інший узор педагогічного світогляду й без яких він або зовсім не може утворитися, або буде незакінченим. Цієї логічної обробки основного поняття даної наукової дисципліни О. Музиченко не дає, що в дальшому викладі негативно відбивається на його характеристиках окремих педагогічних напрямків. Більшість цих характеристик, не кажучи вже про їхню побіжність, відзначається абстрактністю, випадковим добором прикмет, відірваністю від соціально-економічних умов педагогічного життя. Для нашої мети немає потреби зупинятися на детальному розгляді цих характеристик. Можна лише зазначити, що в узагальненнях О. Музиченка є немало досить сумнівних тверджень; такий, наприклад, його висновок, що індивідуалізм нового гербартианства виявляється в цільовій установці виховання, а індивідуалізм *Persönlichkeitpädagogik*'и (педагогіки особи) — у прикладних виховничих засобах (стор. 68); таке твердження, що відродження принципів трудового виховання відбувалося під впливом, з одного боку, наукової психології, а з другого — суспільства, що вимагало людей сильної волі та енергійних робітників (стор. 90, ц. - т. під впливом капіталізму? Я. М.). Таким-же сумнівним здається мені й остаточне узагальнення, де О. Музиченко запевняє, ніби-то у сфері сучасної педагогіки відбувається та сама боротьба, що філософії XIX ст. (а не XX? Я. М.), ц. - т. ідеалісти кладуть в основу виховання людину, реалісти — природу, соціологи — суспільство (стор. 109); в цьому висновку найбільш дивує протиставлення ідеалізму та реалізму соціології (та ще в дусі П. Наторпа, бо в роботі О. Музиченка він один репрезентує соціально-педагогічну течію). І ще багато в цій роботі є такого, що викликає здивування або сумнів або рішучий протест.

Та справа не в тім.

Робота проф. О. Музиченка, при всіх своїх дефектах, відіграла позитивну роль у пробудженні російської й української педагогічної думки, в розвитку та загостренні нашого педагогічного світогляду. Для нашої мети треба лише з'ясувати: який зміст вкладає цей автор у поняття педагогічної течії або напрямку? У його вступних міркуваннях, як було зазначено, це поняття не з'ясовується з потрібною ясністю. Таким само невизраним лишається воно й після ознайомлення з цілою роботою. В сучасній педагогіці О. Музиченко відрізняє шість основних напрямків:

- 1) гербартианський,
- 2) індивідуалістичний,

- 3) соціальний,
- 4) експериментальний,
- 5) моністичний, або біологічний, і
- 6) неоідеалістичний.

З першого - ж погляду цей перелік викликає ряд запитань: чому автор приймає за окремих напрямків бременське новаторство, а мангеймське (система А. Зікінгера), неофілантропічне (Г. Літц і інші) і ще деякі за такі не визнає й підводить під скромну рубрику: „Дещо з сучасної шкільної практики“? Чому в цей перелік напрямків не попало трудове виховання? Яким принципом керувався автор, коли установлював таку класифікацію педагогічних течій?

Для багатьох ці питання можуть здатися досить зайвими: чи не однаково, як називається дане педагогічне шукання, „течією“ чи лише „де-чим“? Аби тільки воно було з'ясовано повно та вірно! Мені навіть здається, що сам проф. О. Музиченко думає так само — інакше він не допустив би такої недбалості в розподілі матеріялу. Та коли „педагогічні течії“ претендують на окрему наукову дисципліну й навіть хочуть вступити у права старої педагогіки, як її законні спадкоємці, то таке відношення до формального боку справи є недопустиме.

Не може бути жадних сумнівів у тім, що наведена класифікація сучасних педагогічних течій не задовольняє з усіх боків. В основі її лежить, очевидно, філософський принцип, ц.-т. об'єднання педагогічних поглядів навколо питань загального світогляду; коли так, то герbartіянство, в інтерпретації О. Музиченка, мусить бути під рубрикою індивідуалістичної течії, а такі терміни, як „біологічний“, „соціальний“ і „експериментальний“, зовсім не виявляють філософської істотності тих течій, що стоять за ними. Автор, здається, виходив з практичних міркувань, коли скористувався цими загальноприйнятими назвами. Але в такому разі треба було додержуватися до кінця того погляду, що „не мудрствует лукаво“, і до зазначених течій додати трудову педагогіку, а може й ще кілька інших, наприклад, моральне виховання, естетичне і т. д. Коли - ж О. Музиченко відмовляє трудовій педагогіці у праві називатися самостійним педагогічним напрямком і бачить в ній лише методичний принцип (стор. 90), то незрозуміло, чому він надає цієї чести *Persönlichkeitspädagogik*, що в його інтерпретації також є лише індивідуалізацією засобів навчання, т.-т. методичним принципом.

Не задовольняючи з формального боку, класифікація О. Музиченка не задовольняє також і іншим вимогам. Вона не досить сучасна (особливо для українського видання 1919 р.): в ній, наприклад, перше місце займає герbartіянство, тоді як у роботах навіть німецьких авторів, що трактують цей предмет, герbartіянство, як сучасна педагогічна течія, зовсім відкидається (див. нижче про роботи А. Гергета і Р. Лемана); поруч з такою надмірною увагою до реакційного герbartіянства, у схемі О. Музиченка зовсім не знаходить місця революційна, соціалістична педагогіка, і неосвічений читач не догадається: до якої - ж течії

(із зазначених О. Музиченком) можуть бути зараховані ідеологи радянських систем народньої освіти? Чи це теж лише „методичний принцип“? Невідомо також, під якою рубрикою можна помістити й таку видатну педагогічну течію, як „вільне виховання“ (анархічний індивідуалізм Е. Кей, Л. Толстого, К. Венцеля і инш.), оскільки індивідуалістичний напрямок у роботі О. Музиченка обмежується самою *Persönlichkeitspädagogik*’ою. Отже, класифікація нашого автора грішить не тільки перед революційною сучасністю, але й перед педагогічними шуканнями дореволюційних років.

Те місце, що його займає робота О. Музиченка в російській та українській педагогіці, в німецькій педагогічній літературі належить двоухомовій роботі А. Гергет’а: „Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegau wart“ („Найголовніші течії в сучасному педагогічному житті“, 4 вид., Прага—Відень—Ляйпціг, 1920—21 р.). А. Гергет відрізняється від О. Музиченка і методою і змістом своєї роботи. Коли останній старається виявити філософічні основи педагогічних течій, то перший своє головне завдання бачить у детальній інформації. Два томи А. Гергета складаються з наймень, назв і цитат, що цементуються не стільки критикою, скільки галантними зауваженнями про тих авторів та роботи, що викладається в книзі. Натурально, що при такому відношенні до справи А. Гергет не цікавиться жадними методологічними питаннями, не дає ніякої попередньої обробки основних понять нової дисципліни. Виклад педагогічних течій попереджається у його роботі лише коротенькими передмовама до трьох останніх видань. Чим-же керувався цей автор, коли установлював свою класифікацію сучасних педагогічних течій?

На це питання дає відповідь сама класифікація. А. Гергет відрізняє в сучасному педагогічному житті десять основних течій і викладає їх у такому порядку:

- 1) естетичне виховання,
- 2) трудова школа,
- 3) громадянське виховання,
- 4) моральна педагогіка,
- 5) експериментальна,
- 6) соціальна,
- 7) індивідуальна,
- 8) педагогіка особи,
- 9) національна школа і
- 10) натуральне виховання.

З першого-ж погляду можна сказати, що це не класифікація, а звичайний перелік найголовніших педагогічних проблем і напрямків, між якими читач сам мусить установлювати взаємовідносини. Жадного класифікаційного принципу в цьому переліку не можна відшукати. Мабуть, автор лише спостерігав сучасні педагогічні напрямки в їхніх літературних виявленнях і не турбувався їх науково узагальнити. Справді: чому в роботі А. Гергета фігурують, як самостійні педагогічні течії, окремі питання виховання — естетичного, морального, громадянського? Можна, звичайно, дати

огляд сучасних педагогічних течій, виходячи з основних педагогічних проблем і виявляючи відношення до кожної з них представників різних напрямків. В такому разі ми не будемо мати окремого розділу, наприклад, експериментальної педагогіки, а будемо читати про її принципи, завдання й досягнення в галузі окремих педагогічних проблем. Але А. Гергерт такої системи не дотримується. З основних проблем виховання він зупиняється лише на деяких, як на „педагогічних течіях“, а іншим відмовляє в цьому: такі кардинальні питання, як фізичне виховання, полове, релігійне (або антирелігійне), або зовсім виключено з його огляду, або втискується в один із названих десяти розділів; наприклад, полове виховання (Sexualpädagogik) трактується на кількох сторінках у розділі моральної педагогіки. Від чого-ж залежить цей вибір одних педагогічних проблем і виключення других? Може від впливу окремих проблем на цілі системи педагогічних поглядів? Дійсно, в числі прихильників, наприклад, естетичного виховання є такі, що хотіли-б вичерпати цим вихованням весь комплекс педагогічних завдань або, принаймні, надати всім їм мистецького вигляду. Те саме можна сказати про виховання громадянське або моральне. Але ці крайності, по-перше, не виявляють істотності названих проблем і мають епізодичний характер, а, по-друге, такий гіпертрофізм зустрічається і в інтерпретаціях інших педагогічних проблем, особливо релігійного та полового виховання (фрейдіянство).

Чи, може, „класифікація“ А. Гергерта лише своїм зовнішнім виглядом здається такою строкатою, а справді за цією строкатістю найменш ховається будь-який провідний принцип? Може, автор лише з практичних міркувань скористувався загально вживаною педагогічною термінологією, ц.-т. назвав деякі педагогічні течії іменами характерних для них проблем? Не бажаючи користуватися, наприклад, непопулярними термінами „анархічний“ та „естетичний індивідуалізм“, він пише „Individualpädagogik“ (індивідуальна педагогіка), „Persönlichkeitspädagogik“ (педагогіка особи) і „Kunsterziehung“ (мистецьке виховання), а в самому викладі з'ясовує ідеологічну близькість цих течій (див. т. I, стор. 45 і т. II, стор. 113). До певної міри це так: А. Гергерт, дійсно, іноді обмовлюється про відношення між тими чи іншими педагогічними течіями. Але цим зауваженням він, як видно, не дає великого значіння і тому не доводить їх до логічних кінців. Завдань педагогічної інформації він не відрізняє від завдань педагогічної орієнтації. Треба лише, щоб читач мав повне уявлення про сучасні педагогічні проблеми, авторів та їхні роботи. Для цієї мети їх можна поставити в тому чи іншому порядку, як розкладається, наприклад, назви речей по інвентарних списках: буде п'ять розділів чи десять — це не важливо, аби тільки жадну річ не було пропущено.

Яких-же наслідків досягає А. Гергерт, так розуміючи справу. Коли робота О. Музиченка не задовольняє нас з погляду тих завдань, що їх автор сам собі ставить, то робота А. Гергерта з цього боку заслуговує, може, лише одного серйозного зауваження: в ній дуже мало місця відводиться німецьким авторам. А що до німецького педагогічного життя, то А. Гергерт відбиває його —

---

оскільки я можу судити про це — досить повно й об'єктивно. Таким чином, в межах науково-педагогічної інформації робота А. Гергета, з деякими зауваженнями, досягає своєї мети. Але по-за цими межами лишається ще те величезне завдання, що його зазначає, але не розв'язує, проф. О. Музиченко: установлення основних типів сучасного педагогічного світогляду.

Педагог, що шукає наукової орієнтації в педагогічних суперечностях, не може бути задоволений з роботи А. Гергета. Прочитавши ці два томи педагогічних течій, мало підготований читач може лише розгубитися в безкрайніх списках імен та назв. Установлення принципів сполучень та розходжень між десятима розділами роботи А. Гергета є справою дуже важкою, бо читач мусить сам вироблювати потрібний для цього критерій. Зважаючи на ці міркування, роботу А. Гергета, як учебний підручник, не можна рекомендувати. А. Гергет не тільки не орієнтує в сучасних педагогічних шуканнях, а своїм надмірним еkleктизмом навіть притупляє педагогічну свідомість. Цією рисою він не вигідно відрізняється від О. Музиченка; в його викладі на передній план виступає не боротьба педагогічних напрямків, а їхнє мирне співжиття. Досить відзначити, що в розділі „Sozialpädagogik“ (соціальна педагогіка) поруч П. Наторпа стоять В. Рейн і О. Вільман, а в розділі „Individualpädagogik“ (індивідуальна педагогіка) бачимо Г. Будде, Е. Кей, Б. Отто і багато інших. Викладаючи погляди окремих авторів, А. Гергет не старається загострити їхні розходження і таким чином розбудити критичну думку читача; навпаки, він намагається хоч-би до певної міри помирити читача з кожним напрямком, навіть з кожним автором. Таку методу викладу треба визнати за антипедагогічну. Певна річ, кожен педагог-практик знає, що деякий еkleктизм у педагогічній роботі неминучий. І може, дійсно, не тільки в кожному напрямку, але у кожній серйозній педагогічній книжці є щонебудь позитивне. Та коли мова йде про педагогічні течії, як про такі, то на передній план слід висувати не їхню тотожність або спільність, а їхню суперечність, як неминучий результат різних соціальних установок окремих авторів.

Таким чином, і в роботі А. Гергета сучасні педагогічні течії не отримують належної логічної обробки і скільки-небудь достатньої класифікації. Ті десять рубрик, що в них А. Гергет розташовує шукання сучасної педагогіки, являють собою в одних випадках окремі педагогічні проблеми, в других — методи виховання або методи педагогічних дослідів, у третіх — цілі педагогічні світогляди. Утворення з цих різnorodних елементів суцільних педагогічних систем доручається самому читачеві. Автор не дає для цього жадних провідних вказівок і в своєму викладі не підкреслює потрібних для цього моментів. Отже, той основний мотив, що примушує звертатися до „сучасних педагогічних течій“, лишається незадоволеним.

Не задовольняє нас і друга німецька робота в цій галузі; це — невелика книжка R. Lehmann: Die pädagogische Bewegung der Gegenwart, „Сучасний педагогічний рух“, вид. 1922 р.). Автор

цієї роботи, Р. Леман, є одним із німецьких представників т. з. педагогічної типології, що намагається установити наукову класифікацію педагогічного думання. Здавалось-би, що він більше за кого-небудь іншого мусив-би розуміти, що завдання „педагогічних течій“ і „педагогічної типології“ лежать в одній площині. І дійсно, в передмові Р. Леман попереджає читача, що він хоче виявити лише основні напрямки (die grossen Richtlinien) сучасного педагогічного руху й не має на меті реферувати зміст кожного з цих напрямів. В цьому він бачить весь сенс своєї роботи, що виходила у світ уже після четвертого видання праці А. Гергета. Не може бути сумнівів, що такий підхід до завдання зобов'язує автора розуміти термін „педагогічна течія“ або „напрямок“, як той чи інший педагогічний світогляд, ц.-т. як всеосяжну систему педагогічних поглядів. В такому разі основні течії сучасної педагогіки мусили-б відповідати основним типам сучасного світорозуміння, і в огляді їхньому можна було витримати певний принцип поділу.

Але, на жаль, Р. Леман не виправдує цих надій. В його книжці панує той самий хаос, що й у роботах інших авторів, коли вони оглядають „педагогічні течії“: поруч з характеристикою суцільних педагогічних систем (наприклад, педагогічного індивідуалізму) стоять окремі педагогічні проблеми (наприклад, естетичне виховання, педагогічна освіта й инш.), огляд по авторах перемішується з оглядом по проблемах і т. д.<sup>1)</sup>

Так стоїть справа з науково-педагогічною орієнтацією по лінії „сучасних педагогічних течій“. Ті роботи, що в даний момент є в нашому розпорядженні, як читач сам може бачити, суперечать одна одній не тільки в інтерпретації різних педагогічних напрямків, а навіть і у визнанні їх за такі. Коли О. Музиченко у своєму огляді одводить головне місце герbartіянству, то А. Гергет і Р. Леман зовсім не установлюють такої рубрики, хоч перший з них не мало говорить за В. Рейна, О. Вільмана і деяких інших „герbartіянців“. Зате німецькі автори почесне місце уділяють „Moralpädagogik“, як одному з найголовніших педагогічних напрямків, а О. Музиченко зовсім виключає її зі своєї класифікації. Коли в А. Гергета експериментальна педагогіка охоплює цілу чверть другого тому, то Р. Леман не вважає потрібним одвести їй хоч-би одну сторінку й т. д. й т. д. Таке становище речей вже само по собі наводить думку на потребу наукової типізації педагогічного думання, ц.-т. установлення таких логічних форм, що за допомогою їх можна було-б чітко одрізнити основні напрямки в галузі педагогічних ідей. В педагогіці наших днів така наука, дійсно, народжується. Це—педагогічна типологія.

### 3

1922 року у відомому педагогічному журналі „Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik“ (№ 7—8) була видрукована стаття того-ж Р. Лемана: „Pädagogische Typen-

<sup>1)</sup> Див. мою рецензію в журналі „Путь Просвещения“, 1923, № 4.

lehre“ („Наука про педагогічні типи“). На підставі цієї статті, а також деяких інших даних, можна скласти собі певне уявлення про цю нову педагогічну галузь. В наш час вона має в Німеччині вже кількох представників: oprіч Р. Лемана, питаннями педагогічної типології цікавляться Е. Фовінкель, М. Фрішейзен-Келер і інші. Як-же мислять вони цю нову педагогічну дисципліну, які її методи й наукові досягнення?

Педагогічна діяльність, як відомо, утворюється спільним діянням трьох основних чинників: це — педагог, учень (або колектив учнів) і дидактичний матеріал (або „предмети навчання“). По всіх цих лініях розроблюється й педагогічну типологію, ц.-т. вона торкається цілих педагогічних систем або типізує окремі педагогічні фактори: педагогів, учнів, методи навчання. В роботах названих педагогів-типологів ми зустрічаємось і з тим і з другим. Е. Фовінкель у своїх працях (1908 — 1912 р.р.) установлює п'ять основних типів педагогічного думання:

- 1) авторитативно-історичний,
- 2) емпірично-психологічний,
- 3) соціально-психологічний,
- 4) естетичний і, нарешті,
- 5) соціально-критичний.

До цього основного типологічного ряду в новій своїй роботі („Psychologie der Pädagogik“, Berlin, 1921) він додає ще кілька інших рядів. Це — типи учнів і типи педагогів. Учні Е. Фовінкель типізує за двома ознаками: інтелектуальній та емотивно-вольовій. В інтелектуальному відношенні він поділяє їх на три групи:

- 1) з перевагою пам'яті,
- 2) логічного думання і
- 3) мистецьких сприйнять.

З емотивно-вольового погляду ці групи перехрещуються трьома іншими групами:

- 1) чулі натури,
- 2) експансивно-вольові,
- 3) обмірковано-вольові.

Індивідуальну типізацію учнів Е. Фовінкель доповнює колективною, ц.-т. типізацією груп учнів („Klassengemeinschaften“), що, на його думку, можуть бути організовані також по трьох типах:

- 1) демократичному,
- 2) керованому і
- 3) дружньому.

Нарешті, Е. Фовінкель установлює типологічний ряд і для педагогів; він поділяє їх на два основні типи з підтипами:

- 1) предметовий тип — це в нижчій формі „шульмейстер“, а у вищій — учений педагог і
- 2) персональний тип, що також може бути в нижчій формі (наївна особа) і в вищій (свідома особа).

З цих типологічних рядів для нас найбільш цікавим є перший, бо він являє собою ті форми педагогічного світогляду, що в них мусить укладатися вся конкретна розбіжність педагогічних напрямків так нашої доби, як і минулих віків. Такий, принаймні,

замір автора. Але треба погодитися з Р. Леманом, що цей замір виконано від Е. Фовінкеля не зовсім вдало; його класифікації бракує, перш за все, єдиної основи: авторитативно-історичний напрямок у педагогіці, який Е. Фовінкель розуміє як традиційну „учобу“, не виключає ні соціальних, ні емпіричних, ні навіть естетичних моментів у певному, звичайно, розумінні, а соціально-психологічний тип (від І. Фіхте до Д. Дьюї), коли й відрізняється від соціально-критичного (П. Наторп і інші), то ця різниця навряд чи може бути достатньою для відокремлення їх у такій широкій класифікації. Окрім цих формальних дефектів, типологія Е. Фовінкеля не задовольняє ще й тим, що при всій широчині своїх узагальнень вона все-таки не охоплює основних напрямків сучасної педагогічної думки: до якого з названих п'яти типів можуть бути зараховані, наприклад, такі течії, як педагогічний анархізм у дусі Л. Толстого або педагогічний еклектизм у дусі Р. Ейкена? Ті-ж течії, що розміщуються в рубриках Е. Фовінкеля, дуже мало виграють од цього, бо його типологія позбавлена соціальних основ і не виявляє живої суті педагогічних систем.

Крім цих зауважень, типологічні ряди Е. Фовінкеля викликають ще одно питання: чи існує будь-яка залежність між цими рядами, чи кожен з них установлюється сам по собі й може бути в будь-яких відносинах до всіх інших? Чи можна, наприклад, сказати, що предметовий тип педагога придатний для одних типів учнів і одних педагогічних систем, а для других він буде непридатний? Мабуть, Е. Фовінкель не відкидає цієї думки, але він не розвиває її, не настоює на ній, і тому його типологія лишається незакінченою: окремі педагогічні фактори в роботі Е. Фовінкеля не об'єднуються в основних формах педагогічного світогляду, не ставляться в залежність од їхніх соціальних основ і тому ці форми не розв'язують питань науково-педагогічної орієнтації.

В занотованій вище статті Р. Леман зупиняється також на педагогічній типології М. Фрішейзен-Келера, що подає він в одній з останніх робіт („Bildung und Weltanschauung. „Scharlottenburg“, 1921). Типологічна наука М. Фрішейзен-Келера характеризується двома рисами: по-перше, індуктивною метою досліджування, по-друге — тенденцією підводити різниці в конкретних педагогічних ідеях і вимогах під різні типи світоглядів, що лежать в основі цієї конкретної різноманітності. Виходячи з цих методологічних міркувань, М. Фрішейзен-Келер установлює два основні типи педагогічного думання:

- 1) позитивістичний, або натуралістичний, і
- 2) ідеалістичний.

На його думку, кожний з цих типів можна простежити в історичному розвитку педагогічних ідей. Педагогічний позитивізм, наприклад, проходить свої етапи від науки давніх софістів через могутній розвиток природничих наук у XVII і XVIII віках, через філософічні системи О. Конта, Г. Спенсера та їхніх наступників, і закінчується педагогічними роботами Г. Кершенштейнера. Таким саме чином можна простежити історичний шлях і другого педаго-

гічного типу — ідеалістичного. Цей тип М. Фрішейзен-Келер поділяє на два розділи: ідеалізм спекулятивний і критичний. Перший намагається надати метафізичного змісту виховним процесам і бачить у них засіб виявити в окремих індивідів абсолютні та містичні основи; другий характеризується наміром установити мету виховання з чистих ідей, незалежно від емпіричної законності, і дуалізмом, що звідси випливає.

Під формальним поглядом, класифікація М. Фрішейзен-Келера є досить витримана й закінчена. Визначені ним типи педагогічних світоглядів, дійсно, охоплюють так історичний досвід педагогіки, як і її сучасні питання. Але Р. Леман з повним правом занотовує, що розділи цієї класифікації надто широкі й об'єднують таких авторів, у яких далеко більш різниць, ніж подібності, як, наприклад, Я. Коменський і Е. Мейман, Ж.-Ж. Руссо і В. Дільтей, Г. Спенсер і О. Вільман і т. д. Для практичного вжитку типологія М. Фрішейзен-Келера є так само мало придатна, як і типологія Е. Фовінкеля. Сучасний педагог, за допомогою установлених М. Фрішейзен-Келером трьох типів світорозуміння, може орієнтуватися лише в деяких цілевих та методологічних питаннях педагогіки, але не в тих ідеях і фактах, що з ними він зустрічається на кожному кроці у своїй практичній роботі.

Ці зауваження, проте, не зменшують великої принципової вартості роботи М. Фрішейзен-Келера (оскільки про неї можна судити зі статті Р. Лемана): методологічний підхід до завдань педагогічної типології і підкреслена залежність між педагогічною ідеологією та загальним світоглядом свідчать, як мені здається, про те, що цей автор намацав живий нерв нової науки й досить вірно розуміє її завдання. Але йому, як і Е. Фовінкелеві, бракує соціального обґрунтування педагогічної типології.

Сам-же Р. Леман пропонує поділяти основні форми педагогічного думання, виходячи з трьох педагогічних факторів: мети виховання, особи педагога й учнів. Кожен з названих факторів, на думку Р. Лемана, мусить вивчатися в соціально-історичному аспекті. На цій підставі він пропонує три типи виховних систем:

- 1) аристократичний, або лицарський,
- 2) духівницький (priesterlich) або філософічний і
- 3) громадянський тип.

Ці типи виховання Р. Леман мислить у такій самій перспективі, як Е. Фовінкель і М. Фрішейзен-Келер: їх можна спостерігати не тільки в сучасних педагогічних течіях, а також і на протязі всієї історії виховання. З аристократичним типом, що висуває на передній план фізичне та естетичне виховання, ми зустрічаємось у давніх греків, потім він відроджується в XI—XII віках, розвивається в добу Ренесанса, а в наш час характерні риси його можна бачити у вихованні німецького офіцерства. Духівницький тип виховання, що характеризується ідеалом релігійно-моральної влади над фізичною природою, культивувався в монастирських школах середньовіччя, а в модернізованих формах він часто зустрічається і в наш вік, під прапором т. з. філософічного світорозуміння. Далеко пізніш утворився третій виховний тип —

громадянський, що відзначається принципом громадської користності. Певна річ, що деякі риси цього типу можна помітити і в граматичних школах давніх римлян, і в німецьких народних школах колишніх часів, і навіть у кожному професійному навчанні; з ідеологічним обґрунтуванням цього типу можна зустрітися в роботах Г. Песталоцці, В. Гетего й деяких інших педагогів та філософів. Та тільки в наш час громадянський ідеал виховання знаходить широке визнання й викликає рішуче прагнення педагогів у цьому напрямку.

Кожному з цих трьох типів, на думку Р. Лемана, відповідає і свій тип педагога, характерний не тільки з внутрішнього боку, а також і з боку зовнішнього. Незалежно від цього соціально-історичного ряду, Р. Леман установлює відносно педагога ще й психологічний ряд, що нагадує класифікацію Е. Фовінкеля. Він відрізняє:

1) суб'єктивний тип педагога, що виходить у виховній роботі від своєї особи, як образа позитивного (наприклад, Сократ) або негативного (наприклад Ж.-Ж. Руссо), і

2) об'єктивний тип, що керується будь-яким об'єктивним ідеалом (як, наприклад, В. Гете).

А що до третього педагогічного фактора — самих учнів, то Р. Леман не ставить його в окремий типологічний ряд і гадає, що цей фактор, всупереч двом попереднім, лишається незмінним у своїх типових рисах і мусить розглядатися не під соціально-історичним поглядом, а тільки під поглядом психологічним. Це останнє твердження мені здається невірним з двох поглядів: поперше, дитячий індивід, oprіч константних рис (расових і національних), має цілий ряд рис соціальних, що в такій самій мірі змінюються й зумовлюються, як системи виховання та історичні типи педагогів; по-друге, дитина може й мусить вивчатися не тільки під індивідуально-психологічним поглядом, але й під поглядом соціальним, ц.-т. як продукт даної суспільності й як представник даного віку, що розглядається в його соціальній суцільності (дитинство як соціальний фактор).

Недостатність типології Р. Лемана, при всіх її зовнішніх вартостях (зрозумілість, історичність, суцільність і ин.) виявляється зараз-же, як тільки ми поспробуємо використати її з метою орієнтації в сучасних педагогічних напрямках. Коли-ж автор має на увазі не педагогічну ідеологію, а реальні системи виховання й освіти („народну освіту“), то вони у своїх сучасних формах також не укладаються в аристократичний, духівницький та громадянський типи і ні в якій мірі не визначаються ними ні з боку організаційного, ні з боку методичного. Справді, хіба є що-небудь спільне, oprіч суто-формальних ознак, у громадянському вихованні, наприклад, середньовічних ремесників, сучасних німецьких додаткових шкіл (за типом мюнхенських) і в наших трудових дитячих комунах? Можна думати, що Р. Леман бачить завдання педагогічної типології не в площині сучасних педагогічних течій, а в якійсь „об'єктивній педагогіці“, далекій од педагогічних суперечностей сучасної дійсності. Це підкреслюється й тим фактом,

---

що педагогічна типологія Р. Лемана не має жадного відношення до його - ж класифікації сучасних педагогічних напрямків.

Загальним дефектом типологічних робіт Р. Лемана, Е. Фовінкеля і М. Фрішейзен - Келера — оскільки я можу судити про них по тих даних, що маю під руками — є те, що вони зосереджують свої зусилля, головним чином, на типізації окремих педагогічних факторів, тоді як, на мій погляд, треба встановити форми історичної та логічної залежності між такими педагогічними факторами, як мета виховання, педагог, учень, дидактичний матеріал, метода. Установлення логічних відносин між цими факторами виявило - б становище їхнє в цілій педагогічній системі й визначило - б її саму з формального боку, ц. - т. показало, з яких елементів вона мусить складатися, щоб цілком задовольняти наші вимоги. Таким чином, перше й основне завдання педагогічної типології полягає в формальному визначенні науково - педагогічної системи або педагогічного світовідношення. Тільки вирішивши це завдання, можна встановлювати типологічні ряди для окремих педагогічних факторів, як це робить Е. Фовінкель, і визначати їхнє закономірне сполучення на базі того чи іншого світогляду та тих соціальних факторів, що той світогляд зумовлюють (чого Е. Фовінкель, як видно, не робить).

Певна річ, що за наукову методу для цих дослідів може бути лише індукція, як це вірно гадає М. Фрішейзен - Келер. Дедуктивні висновки в цій галузі можуть дати лише абстрактні формули й типологічні ряди різних комбінацій, що будуть дуже далекі від історичної та живої дійсності. Лише індуктивне вивчення педагогічних факторів та їхніх різноманітних сполучень, об'єднане з попереднім студіюванням кожного з них зокрема, може виявити ті закономірності й типологічні форми, що так потрібні для науково - педагогічної орієнтації. Абсолютно невідмінною умовою науково - дослідчої роботи в цій галузі є також соціальний підхід до педагогічних явищ. Він мусить прикладатися як у досліджуванні виховних систем, як і у вивченні окремих педагогічних факторів. Е. Фовінкель, наприклад, цілком обґрунтовано типізує не тільки індивідуальності дітей, але й форми шкільного товариства, бо ці форми відіграють рішучу роль в нових педагогічних системах. Звідси видно, яка величезна робота стоїть перед педагогами - типологами. Доки - ж цю роботу не тільки не виконано, а навіть мало усвідомлено її потребу, педагогічні течії, так минулих віків, як і нашого часу, інтерпретуватиметься і класифікуватиметься на підставі тих чи інших ознак без певного наукового ґрунту. Звичайно, і цим суб'єктивним класифікаціям не можна відмовити в деякому значінні: вони відіграють роль так званих робочих гіпотез.

Таким чином, ми бачимо, що як „сучасні педагогічні течії“, як і „педагогічна типологія“ в даний момент дуже далекі ще не тільки від достатнього розв'язання питань науково - педагогічної орієнтації, а навіть і від належної постановки їх. Цей факт пояснюється, може, не стільки новітністю цих наукових дисциплін, скільки тими труднощами, що лежать на їхніх шляхах. Людям, що

---

охчуть орієнтуватися в напрямках сучасної педагогіки, треба передбачати ці труднощі. Джерело їхнє ховається, перш за все, в різноманітності самих напрямків, в їхній принциповій розбіжності та практичній різнорідності. Але справа не тільки в цьому, а також і в становищі самої педагогічної науки.

Педагогіка по цей час не являє собою точною чи бодай „позитивної“ наукової галузи. Навіть більш того: по цей день ще живе сумнів, чи може вона називатися наукою. Та коли відкинути цей зайвий скептицизм, то все-ж таки доведеться помириться з тим, що педагогічні твердження, в певній своїй частині, не можуть мати загальнообов'язкового наукового значіння, бо вони своєю природою належать до сфери нормативних міркувань або суб'єктивної творчості. Така, наприклад, педагогічна телеологія або теорія про остаточну мету виховання; така методика навчання, оскільки вона є не тільки об'єктивною наукою, але й суб'єктивним педагогічним мистецтвом; такі-ж і ще деякі інші галузі педагогіки. Цим почасти пояснюється й різноманітність педагогічних течій.

Та коли навіть педагог озброїться потрібним критерієм і буде здатний одрізнати об'єктивні дані від суб'єктивних міркувань, то все-ж таки перешкоди на цьому не скінчаться. Суперечність сучасних педагогічних шукань побільшується також тим, що немає системи наукових педагогічних дисциплін. Незалежно від ідеологічного напрямку, педагогічні шукання проходять у різних галузях, що мають характер окремих наукових дисциплін. Кожна з цих дисциплін має свою назву (педагогіка, педологія, дидактика, методика й т. инш.) і відзначається надзвичайною недисциплінованістю у відносинах до своїх сусідів. Щоб переконатися в цьому, досить порівняти зміст перших-ліпших „педагогік“, „педологій“ і „педагогічних психологій“ або поставити поруч навчальні плани кількох педагогічних інститутів, факультетів та курсів. Коли, на думку одних, педагогіка є основна педагогічна дисципліна, що охоплює науку про мету виховання і її основні фактори, то, на думку других, вона віддає головну частину свого змісту педагогічній психології, або педології, а третім здається, що вона зовсім стратила право на існування і являє собою науковий анахронізм.

Так само стоїть справа і з іншими педагогічними дисциплінами. Невідомо, наприклад, що являє собою педологія: чи то емпірична наука про фактори людського розвитку, яка не торкається питань виховання та навчання, ц. - т. не має в собі жадних нормативних елементів; чи, навпаки, вона охоплює й нормативні завдання, маючи енциклопедичний характер? Американський винахідник цього терміну, О. Хрісман (в 1893 р.), розумів педологію в першому, позитивному—обсязі, але сучасні представники її або зовсім не користуються цим терміном, або-ж здебільша трактують педологію, як науку про розвиток і виховання людини, ц. - т. у другому—енциклопедичному—розумінні. На думку, наприклад, Київського професора С. Анан'їна, педологія мусить охопити три ряди наукових дисциплін: 1) про дитину, як таку,

2) про дитину, як об'єкт виховання, і 3) про саме виховання<sup>1)</sup>. За цією схемою педагогіка в усіх своїх розгалуженнях робиться одною з багатьох галузей педології.

Можна уявити собі, як перешкоджає таке становище речей науково-педагогічній орієнтації і які великі завдання стоять перед науковим дослідом у цій галузі.

4

Завдання цієї „Хрестоматії сучасних педагогічних течій“ полягає в тім, щоб допомогти рядовим робітникам освіти, а також людям, що готуються до педагогічної роботи (студентам, курсантам і инш.), орієнтуватися в основних напрямках сучасної педагогічної думки<sup>2)</sup>. З усього, що було сказано вище, читач може бачити ті труднощі, що стоять на цьому шляху. І ми зовсім не тішимо себе надією на те, що справимося зі своїм завданням краще тих осіб, що їх роботи доводиться визнати недостатніми. Дуже можливо, що наша класифікація сучасних педагогічних течій буде така сама неспроможна, як і спроби інших авторів у цьому напрямку. Та навіть і в цьому разі „Хрестоматія сучасних педагогічних течій“ може мати виправдання, бо вона не стільки говорить про представників різних педагогічних течій, скільки дає можливість їм самим висловитися за певним порядком.

Складаючи цю хрестоматію, автор керувався такими методологічними міркуваннями. Для науково-педагогічної орієнтації слід насамперед установити, хоч-би в загальних рисах, саме поняття педагогічної течії або напрямку. Під цим виразом не можна розуміти окремих педагогічних проблем і метод, хоч якими важливими вони здаватимуться нам. Педагогічна течія мусить означати цілу систему виховання. Але ця система ні в якому разі не може являти собою випадкової суміші різних педагогічних ідей, метод і т. инш. Навпаки, в ній мусить бути закономірне сполучення деяких необхідних елементів, без яких її не можна вважати за систему. Такими елементами, як це було зазначено вище, суть три основних педагогічних фактори: педагог, колектив учнів і дидактичний матеріал. Відношення між цими факторами може бути різним і залежить, кінець-кінцем, од керовничої мети виховання. Центр ваги, як в окремих педагогічних актах, так і в цілих педагогічних системах, переноситься то на учнів (наприклад, у т. з. „вільному вихованні“), то на індивідуальність педагога (наприклад, у роботі індивідуалістів-митців), то на дидактичний матеріал (наприклад, в „формальних ступнях“ герbartянців). Таким чином, у науково-обґрунтованій системі виховання мусить бути певна цілева установка й відповідна їй інтерпретація основних педагогічних факторів. Відсутність будь-якого

<sup>1)</sup> Див „Путь Просвещения“, 1923, № 4. С. Ананьин. Педологія.

<sup>2)</sup> Цим призначенням наша хрестоматія істотно відрізняється від педагогічних хрестоматій А. Калашнікова (М. 1925) і В. Струмінського (Л. 1924), що мають на увазі практичні завдання й орієнтують читача лише в межах радянської педагогіки.

---

з цих необхідних елементів робить педагогічну систему неповною або незакінченою, а механічне об'єднання різнорідних духом частин (наприклад, індивідуалістичних форм виховання при колективістичній меті) свідчить про її логічну невитриманість. Звідси ми можемо зробити висновок, що мета виховання є організаційний момент в утворенні всякої педагогічної системи, і тому в характеристиці різних педагогічних напрямків цілева установка їхня мусить бути за одну з найголовніших ознак.

Коли основні педагогічні фактори — педагог, колектив учнів і дидактичний матеріал — певним чином координовано, то практичним виявленням цієї координації є метода виховання й навчання, або метода організації дитячого життя. Ця дидактична або методична ознака є друга основна лінія на зорі педагогічної системи.

Але педагогічну систему не можна вважати закінчену, коли невідомі її відносини до соціального оточення, ц. - т. до даної держави та даного суспільства. Цим останнім моментом зумовлюється її зовнішні організаційні форми або те, що проф. В. Рейн називає практичною педагогікою<sup>1)</sup>. Ці організаційні питання утворюють третю основну ознаку педагогічної системи. Отже, педагогічна система може бути визначена, як той чи інший світогляд, що координує для певної мети основні педагогічні фактори і встановлює їхнє відношення до даного соціального оточення. Для характеристики-ж різних педагогічних систем або течій найголовнішими суть телеологічні, методичні та організаційні ознаки їхні. Це виникає з самого поняття педагогічної системи.

По цих трьох ознаках добиралося, по змозі, й матеріал у кожній педагогічній течії в нашій хрестоматії. Виходячи з цих міркувань, автор будував і класифікацію педагогічних напрямків, ц. - т. робив добір тих напрямків, що подають потрібний матеріал усіх зазначених пунктів, та визначав кожен з них з переваги тих чи інших ідей і факторів. Таким чином, в безмежній різноманітності сучасних педагогічних шукань і досягнень досить чітко виявилися три основних течії, з необхідними піділами кожної з цих основних рубрик. В результаті класифікація, що покладена в основу нашої хрестоматії, може бути подана в формі такої таблиці (див. табл. 1).

Основний поділ цієї класифікації проводиться по лінії цільової установки, при чому визначальною ознакою є позиція даної течії в найкардинальнішому питанні загального світогляду: в питанні про персональний та суспільний початок людського життя. Гадаємо, що певна позиція в цьому питанні в найбільшій мірі визначає остаточну мету виховання й орієнтує педагогічну свідомість по лінії найголовніших людських інтересів. Принцип особи та принцип суспільства — це ті бігуни, що між ними проходить не тільки основна вісь сучасного світорозуміння, але й найчутливіший нерв соціально-політичної боротьби. І коли ми запевняємо, що певна соціальна

---

<sup>1)</sup> Див. В. Рейн. Педагогика. Рос. вид - ня „Sammlung Göschen“. Пер. С. Нісневич. Рига. 1914.

## КЛАСИФІКАЦІЯ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕЧІЙ

ЗА Ц І Л Е В О Ю У С Т А Н О В К О Ю		
1. Пед. індивідуалізм	2. Пед. колективізм	3. Пед. емлектизм
За методичними принципами й організаційними формами		
<p>1. Анархічний: Е. Кей, Л. Гурайт, Л. Толстой, К. Вентцель, С. Шацький, І. Горбунов - Посадов і інші.</p> <p>2. Естетичний:</p> <p>а) з орієнтацією на мистецько-творчу індивідуальність педагога: Е. Вебер, Е. Лінде, Г. Шарельман, Ф. Гансберґ, А. Герлах і інші.</p> <p>б) з орієнтацією на мистецькі злібності дітей: А. Ліхтварк, К. Ланге, Е. Сальвєрк, І. Ріхтер і інші.</p>	<p>Національний: Г. Кершенштейнер, В. Рейн, Ф. Ферстер, Г. Літц і інші.</p> <p>2. Універсальний: П. Наґора, І. Лангерман, Р. Зейдель, Д. Дьоб, Л. Синицький і інші.</p> <p>3. Інтернаціональний: Г. Шульц, П. Естрейх, Е. Герме, П. Блонський, А. Залкінд, Н. Крульська, А. Луначарський, Г. Грілько, А. Пінкевич і інші.</p>	<p>1. Ідеалістичний: Р. Ейкен, Г. Будде, Г. Гаудіґ, Г. Кестнер, М. Рубінштейн і інші.</p> <p>2. Позитивістичний:</p> <p>а) з ухилом психологічним: А. Біне, Е. Мейман, В. Шґери, В. Лай, А. Нечаев, М. Басов, Г. Мюнстерберг, М. Монтессорі, С. Фрейд і інші.</p> <p>б) з ухилом біологічним: Е. Геккель, Е. Гавфе, Е. Торндайк і інші. Сюди - ж можна зарахувати І. Павлова, В. Екхтерева та інші. рефлексологів оскільки може бути мова про їхній педагогічний світогляд.</p>
Типова інтерпретація трудового прийому навчання:		
Труд як індивідуальна творчість з перевагою мистецьких моментів: Л. Гурайт, Г. Шарельман, Ф. Гансберґ і інші.	Труд (ремесничий або індустріальний) як фактор суспільного виробництва й організації: Г. Кершенштейнер, Р. Зейдель, Д. Дьоб, П. Естрейх, П. Блонський, Н. Крульська й інші.	Труд як психо-фізична активність, потрібна для індивідуального і соціального розвитку: В. Лай, М. Монтессорі, М. Рубінштейн, Г. Гаудіґ й інші.

---

установка, або класова позиція, є *conditio sine qua non* (неодмінна умова) науково-педагогічної орієнтації, то обраний нами принцип класифікації виявляє це положення з повною наочністю. Справді, що таке, кінець-кінцем, цільова установка виховання? Це не що інше, як установка тих віх, що по них педагог мусить напрямляти соціальне поведження учнів (несоціальне поведження людини в умовах суспільного життя — *nonsens*). Отже, цільова установка педагогіки є соціально-політична установка педагога або тих суспільних клас, в чийх руках у даний історичний момент тримається справа виховання. От чому треба говорити не про одну, а про кілька цільових установок виховання й шукати пояснення їх в умовах соціального життя даної історичної доби. І коли висунутий нами принцип основного поділу сучасних педагогічних течій з потрібною ясністю виявляє боротьбу суспільних клас (антагонізм соціальних установок) нашої доби, то цим він виправдує себе й з наукового погляду.

На підставі нашого класифікаційного принципу сучасне педагогічне світовідношення поділяється на три основних типи: індивідуалістичний, колективістичний і еkleктичний.

Індивідуалістичний світогляд і в педагогічних виявленнях характеризується орієнтацією на особистість у її індивідуальній самотності. Хоч історичні корені цієї течії доходять до античного світу (людина — міра всіх речей, за наукою софістів), а за основоположника її вважається Ж.-Ж. Руссо (XVIII ст.), та тільки в умовах розвинутого індустріального капіталізму індивідуалістичні настрої отримали свій максимальний вираз: це — самодержавний індивідуум М. Штирмера і надлюдина Ф. Ніцше. Цей факт, між іншим, пояснюється тим, що лише в індустріально-капіталістичну добу людський індивідуум сходить на ступінь нікчемного додатка у складному виробничому механізмі і до крайньої міри автоматизується. Реакцію на цей автоматизм та обезбарвлення людини і є ті анархічні й індивідуалістичні теорії, що протиставлять автоматичним „пересічним людям“ ідеал дужої, самотньої й самоцільної особи. Педагогічний відгук на ці ідеї та настрої, що такі характерні для кінця XIX та початку XX ст., ми зустрічаємо, з одного боку, у Л. Толстого, Е. Кей, К. Вентцеля, С. Шацького й інших, а з другого — у Е. Вебера, Е. Лінде, Г. Шарельмана, а також А. Ліхтварка, К. Ланге, Е. Сальвюрка й багатьох інших педагогів-естетів.

Загальною рисою для всіх педагогів-індивідуалістів є їхній погляд на особу, як на основний фактор людського розвитку й остаточну мету культурних прагнень. Цей принцип дозволяє нам помічати в одному розділі таких несхожих іншими сторонами педагогів, як, наприклад, Е. Кей, Л. Толстой, Е. Вебер і т. д. Правда, oprіч цієї основної риси, є ще й інші ознаки, що більш-менш характерні для всіх педагогів-індивідуалістів: це — заперечення або ігнорування соціальної мети виховання, ідеалізація дитячої душі та творчих здібностей дитини, негативне або скептичне ставлення до науково встановлених метод навчання й інше. Але все-ж таки різниця між окремими представниками педагогічного

індивідуалізму така велика, що її слід було зафіксувати і в нашій класифікації, хоч би у формі двох поділів: по-перше, на індивідуалістів з ухилом анархічним, як Е. Кей, Л. Гурліт, Л. Толстой і інші, і з ухилом естетичним, як Е. Вебер, Г. Шарельман, А. Ліхтварк і багато інших. Для перших характерний принцип самоцільної індивідуальності дитини, що їй мусить підлягати вся система педагогічних засобів; для других такий самий характерний принцип естетичний або мистецький, що відноситься ними або до діяльності самого педагога, або до творчих виявлень дітей. На цій підставі естетичний індивідуалізм у педагогіці можна поділити також на дві течії: одна — з орієнтацією на художньо-творчу індивідуальність педагога, куди зараховуються Е. Вебер, Е. Лінде, Г. Шарельман і інші, а друга — з орієнтацією на художньо-творчі виявлення дітей, куди слід зарахувати прихильників т. з. естетичного виховання — К. Ланге, А. Ліхтварк, Е. Сальвюрк і інші. Цю останню течію в нашій хрестоматії не подається, бо в даний момент вона вже відходить на задній план і не являє собою великого інтересу ні з теоретичного, ні з практичного боку.

Другий основний тип сучасного педагогічного світогляду утворюють соціально-педагогічні течії. Хоч які різні їхні соціально-політичні концепції, ці течії мають ту характерну загальну ознаку, що розвиток та досконалість окремої особи вони розуміють як щось несамоцільне і ставлять це в залежність од розвитку суспільства. Коли течія індивідуалістична характеризується етичним суб'єктивізмом, то течія колективістична може характеризуватися етичним об'єктивізмом, бо вона моральний розвиток людини ставить у залежність від об'єктивних даних соціального життя. За найвидатніших представників цього об'єктивізму в філософії вважаються О. Конта, Л. Фейербаха і К. Маркса. В педагогіці колективістичний принцип заходить до такої-ж давнини, як і принцип індивідуалістичний; першим яскравим виразником його був давній Платон, а в новий час цей принцип, об'єднаний з трудовим навчанням, поклав в основу педагогіки Г. Песталоцці. Проте, лише на початку ХХ ст. соціальна педагогіка починає переважати всі інші педагогічні напрямки. Пояснення цього факту треба шукати в розвитку соціально-економічних відносин культурних народів. Коли індивідуалізм, у своїх кращих виявленнях, є протест людини проти автоматизації та шаблонізації людського існування, то колективізм являє собою таку-ж закономірну й необхідну реакцію, по-перше, на дезорганізованість капіталістичного суспільства, а по-друге — на соціальну нерівність та експлуатацію одних суспільних клас другими. Сучасній дизгармонійній суспільності колективізм протиставить ідеал майбутнього гармонійного суспільства, розуміючи його то як національну, то як інтернаціональну єдність. Широке коло ідей та настроїв, що стосуються до цього, в педагогічному житті відбилосся в роботі цілого ряду педагогів, що в нашій класифікації поділяються на три течії: національну, універсальну та інтернаціональну.

До першої групи належать Г. Кершенштейнер, В. Рейн, Ф. Ферстер, Г. Літц і багато інших представників сучасної

педагогіки, захоплених ідеєю т. з. громадянського або національного, виховання. Педагоги цієї групи досить різко відрізняються один від одного у своїх методичних принципах і організаційних формах, але властива всім їм риса „національної єдності“ є остільки важлива, що дає можливість зарахувати їх до одного табору. Безперечно також, що національно - державний принцип помітно відбивається і на всіх інших поглядах цих педагогів: Г. Кершенштейнер, наприклад, цим принципом виправдує свою трудову систему виховання, В. Рейн покладає її в основу культурно - історичних ступенів своїх навчальних планів, Г. Літц (не репрезентований у нашій хрестоматії за браком потрібних матеріалів) сполучає національне виховання з формуванням характеру й т. д. Крім того, не випадковий також і той факт, що для багатьох представників цієї течії є характерним підвищений інтерес до моральних та релігійних основ виховання.

На другому кінці педагогічного колективізму ми зустрічаємося з марксистською педагогікою Г. Шульца, П. Естрейха, П. Блонського, А. Луначарського, Г. Гринька, Н. Крупської, А. Пінкевича й інших керівників радянської освітньої політики. Ясно, що й у педагогіці інтернаціоналісти стоять перед націоналістами на тій самій бойовій позиції, що й у політиці. Ця ворожа та критична позиція пояснюється спільним світоглядом у роботах педагогів - марксистів, хоч як далеко вони розходяться між собою в окремих питаннях. Будучи одною з наймолодших і найреволюційніших течій сучасної педагогіки, інтернаціональний колективізм після 1917 року, в умовах радянської суспільності, отримав колосальні ресурси теоретично і практично виявити свої принципи. І хоч марксистської (комуністичної) педагогіки в даний момент, як кажуть найвидатніші представники її, ще немає, все - ж таки й те, що є, являє собою, як з боку якості, так і з боку кількості, велику педагогічну вартість. Особливо помітних результатів досяг цей напрямок у розробці організаційних питань (дитячий рух, соціальне виховання, фабрично - заводські школи й инш.). В останні роки ця течія з успіхом розроблює й методичні проблеми (наприклад, комплексну систему).

Посередині між педагогами - націоналістами й інтернаціоналістами стоять ті представники соціальної педагогіки, що їхній напрямок — за браком кращого терміну — ми називаємо „універсальним колективізмом“. Це — П. Наторп, Р. Зейдель, Д. Дьюї, І. Лангерман і інші. Не будучи прихильниками національно - державної концепції виховання, ці педагоги не належать також і до табору інтернаціоналістів і трактуються ними як представники педагогіки буржуазної. Дійсно, у цих педагогів немає витриманого класово пролетарського погляду, хоч деякі з них (наприклад, Р. Зейдель) досить яскраво виявляють соціалістичні настрої. Всупереч націоналістам, вони мають на увазі виховання не для даної держави, а для універсальної суспільності; а від інтернаціоналістів вони відрізняються тим, що ця всеосяжна суспільність мислиться ними не як результат революційної боротьби й перемоги пролетаріату, а як закономірне перетворення всього людства шляхом тих

---

чи інших засобів. А що торкається методичних принципів та організаційних питань, то в них П. Наторп, Р. Зейдель і Д. Дьюї часто досить далеко розходяться, як це читач сам може бачити з нашої хрестоматії.

Індивідуалізм і колективізм — два основних типи сучасного світовідношення<sup>1)</sup>. Педагогічний відбиток їх у нашій хрестоматії читач мусить сприймати не тільки морфологічно (ц. - т. як певні форми сучасних педагогічних систем), але й діалектично (ц. - т. як педагогічні системи, що пробувають у прогресивному розвитку). Коли з першого погляду індивідуалізм і колективізм — течії рівноцінні, то з погляду діалектичного вони є протилежностями, що між ними читач мусить вибирати (або - або), коли він не хоче бути еклектиком. Але при цьому треба пам'ятати, що діалектична протилежність індивідуалізму (теза) й колективізму (антитеза) виявляється, головним чином, в їхніх цільових установках та організаційних формах. Лише в цих пунктах педагогічного думання з повною силою виявляється антагонізм соціальних установок, що зумовлюють сучасне педагогічне світовідношення. Що ж торкається питань методичних, то відносно них альтернативний принцип (або - або) не може мати такого безумовного значіння: в методичних прийомах індивідуалізм і колективізм (і в реальній дійсності і в теоретичних розсудах) виступають у найрізноманітніших сполученнях. Досить нагадати хоч - би про безперечну популярність у радянській педагогічній практиці таких педагогів-індивідуалістів, як Ф. Гансберг або Г. Шарельман. А оскільки педагог-практик має нахил розцінювати педагогічні системи, перш за все й більш за все, по лінії методичній, то цим пояснюється й той факт, що діалектичну протилежність сучасних педагогічних течій часто розглядається не по вертикальних поділах нашої класифікації, а по горизонтальних; наприклад, комуністичній педагогіці протиставляють не індивідуалістичні течії, а колективістичні, особливо з націоналістичними цільовими установками (Г. Кершенштейнер, Ф. Ферстер і інші).

Окрім індивідуалістичних та колективістичних цільових установок, у сучасній педагогіці існує також і еклектична течія, що намагається об'єднати ці протилежні позиції. Педагоги-еклектики віддають належне індивідуальній особі, як найголовнішому факторові культури, але згоджуються і з тим, що індивід є величина зумовлена становищем суспільства. Філософічне обґрунтування еклектизму дає, головним чином, Р. Ейкен. В педагогіці - ж еклектизм спостерігається у двох формах: свідомій і напівсвідомій. Справа в тім, що завжди були і є педагоги, яких цікавлять лише приватні питання педагогічної теорії та практики, а питання цільової установки в їхніх роботах або зовсім опадають, або відсуюються на задній план. Такі, наприклад, в більшості випадків педагоги експериментального напрямку. Певна річ, що й цим

---

<sup>1)</sup> Термінові „світовідношення“ ми даємо перевагу перед однозначними з ним термінами „світогляд“, „світорозуміння“ й т. інш., бо в ньому підкреслюється активний „поведінковий“ момент.

---

педагогам доводиться мати на увазі будь-яку виховну мету; та оскільки їхні наукові інтереси лежать по лінії приватних педагогічних проблем, то й цілева установка їхня, звичайно, буває дуже невиразна й нахилиється то в той, то в інший бік, залежно від практичних або наукових потреб. Таким чином, педагогічний еkleктизм в одних випадках буває теоретично обґрунтований і свідомий, а в інших — напівсвідомий і виникає лише з практичної необхідності.

В нашій класифікації педагогічний еkleктизм поділяється на дві течії: ідеалістичну й позитивістичну. До першої належать: Г. Будде, Г. Гаудіг, М. Рубінштейн і ще деякі автори, не подані у хрестоматії за браком місця. Ця течія намагається філософічно обґрунтувати еkleктизм і підносить його на височинь педагогічного принципу. Ідеалістична вона називається не через своє відношення до тих чи інших педагогічних факторів, а через загальні основи свого світогляду.

До позитивістичної течії ми зараховуємо вельми різнорідних представників педагогічного експерименталізму на тій підставі, що всіх їх характеризує, з одного боку, практичний еkleктизм, в розумінні мети виховання, а з другого — експериментальна метода в розв'язанні різних питань виховання та навчання. Оскільки ж характерною ознакою цієї течії є метода науково-педагогічного досліджування, визначивши її як позитивістичний еkleктизм, ми вважаємо за потрібний дати ще один поділ її — методологічний: в нашій класифікації представники цієї течії поділяються на два ухили — психологічний, ц.-т. той, що користується суб'єктивною методою досліджування, і біологічний, ц.-т. той, що користується методою об'єктивною. Із численних представників першого ухилу в нашій хрестоматії фігурують: Е. Майман, В. Штерн, В. Лай, С. Холл, Г. Мюнстерберг, М. Монтессорі, С. Фрейд і І. Єрмаков. Цей вибір пояснюється тим, що для нашої мети треба було, по-перше, дати загальний начерк експериментальної педагогіки (Е. Майман, В. Штерн, С. Холл), а по-друге, — познайомити читачів з основними питаннями й напрямками позитивної педагогічної думки нашого часу; такими ж питаннями, на нашу думку, є: питання наукової організації шкільного навчання (В. Лай, Г. Мюнстерберг), питання раціональної системи т. з. дошкільного виховання (М. Монтессорі) і, нарешті, цілий комплекс питань, що висувуються психоаналітичною течією й торкаються рішуче всіх ступенів і всіх систем виховання (С. Фрейд, І. Єрмаков). Хоч педагогічне застосування психоаналізу ще досить мало розроблено, ми все-ж таки гадаємо, що її наукове значіння і в даний момент дуже велике для педагога, і тому даємо йому належне місце.

М. Монтессорі, С. Фрейд та їхні послідовники стоять на самій межі, що відокремлює психологічний експерименталізм від біологічного. Цей останній репрезентується в нашій хрестоматії, по-перше, представниками натуралістичного монізму (Е. Геккель, Е. Гавфе), по-друге — представниками нових течій у галузі вивчення людської психіки — behaviorism'у, або науки про поведіння, що за її основоположника вважають американського вченого Е. Торн-

дайка, і рефлексології, що бере свій початок від ідолого російського фізіолога І. М. Сеченова („Рефлексы головного мозга“, 1863 р.) і репрезентується в даний момент такими видатними російськими вченими, як В. Бехтерев і І. Павлов.

Загальною ознакою для всіх представників цієї течії є бажання збудувати єдиний науковий світогляд, виходячи з біологічних законів і принципів, які стверджують єдність усього, що існує. З них лише Е. Гавфе та Е. Торндайк є справжні педагоги; Е. Геккель торкається педагогічних питань тільки мимохідь; те саме можна сказати і про наших рефлексологів: ні І. Павлов, ні В. Бехтерев не мають будь-яких закінчених педагогічних поглядів, і їхнє безпосереднє відношення до педагогіки (принаймні, у друку) вичерпується кількома епізодичними статтями. Не на цих, звичайно, статтях тримається світова слава названих вчених, і навіть для педагогів першорядний інтерес мають основні наукові роботи цих дослідників, а не їхні випадкові педагогічні висловлювання. Сучасний педагог може не знати, що думають Е. Геккель, І. Павлов або В. Бехтерев про мету виховання чи про будь-які інші приватні педагогічні питання (є, наприклад, брошури В. Бехтерева про громадське виховання, про полове виховання й по деяких інших питаннях); але він мусить знати, хоч-би в загальних рисах, про об'єктивну методу вивчення людського поведіння, що прикладається цими вченими й одкриває нові перспективи для наукової педагогіки. Цими міркуваннями пояснюється як те, що ми даємо місце в нашій хрестоматії названим авторам, як і наш добір уривків з їхніх робіт.

Багатьом може показатися незрозумілим, чому такі яскраві моністи-матеріялісти, як Е. Геккель, І. Павлов, В. Бехтерев і інші, фігурують у розділі еkleктичної педагогіки. На це питання правдиву відповідь дає проф. К. Корнілов. На його думку, І. Павлов, В. Бехтерев і деякі інші першорядні натуралісти, що матеріялістично думають у своїй науковій галузі, виявляють безперечний ідеалізм у галузі соціальних питань. Це пояснюється тим, що немає в такого роду вчених суцільного матеріялістичного світорозуміння, яким є в наш час марксизм. „Саме цей факт, — пише К. Корнілов, — неминуче приводить їх до еkleктизму, що спонукає пояснювати суспільний процес діяльністю „якихсь-то темних сил людського розуму“ (цитата з І. Павлова. Я. М.), що нівечать міжлюдські відносини. Саме цією відсутністю суцільного матеріялістичного світогляду пояснюється й та, нічим не обґрунтована, претензія лише через природознавство отримати раціональне розв'язання соціальних питань<sup>1)</sup>. До цих зауважень ми можемо додати лише одно: оскільки кожна педагогічна течія є відбиток загального світовідношення, то еkleктизм цього останнього неминуче викликає й педагогічний еkleктизм, скоро міркування переноситься у сферу кардинальних педагогічних питань. Коли-ж намагаються самим лише природознавством пояснити й нормувати таке складне

<sup>1)</sup> К. Корнілов. Современная психология и марксизм. Ленинград. 1924. Стр. 27—28.

---

соціяльне явище, як педагогічний процес (див., наприклад, Е. Гавфе), то це неминуче приводить до тієї самої необгрунтованої претензії, як і в аналогічних спробах у сфері соціальних проблем.

Щоб закінчити цей короткий коментар до нашої класифікації сучасних педагогічних течій, треба ще зауважити, що педагогічний еклектизм, у всіх його формах, не є та синтеза, якою мусить завершитися діалектичний розвиток педагогічних систем нашого часу. Синтезу ми розуміємо як таку єдність, що утворюється не механічним сполученням різнорідних частин, а органічним розвитком їх у процесі боротьби. Коли індивідуалістичний світогляд досягає своїх кульмінаційних пунктів у період імперіалістичного капіталізму, а потім іде на спад під могутнім натиском колективістичних прагнень, то світогляд еклектичний являє собою середню форму, що стоїть між цими двома протилежними стихіями. Синтетичні заходи еклектиків в умовах переходового історичного моменту (від капіталізму до комунізму) навряд чи можуть бути чим-небудь іншим, як не зовнішнім об'єднанням непримиримих своєю суттю ідей. Лише в умовах нового гармонійного суспільства може утворитися справжня синтеза педагогічних течій, що борються в даний момент. В обстанові-ж класових суперечностей не може бути такої педагогічної системи, що в рівній мірі відповідає б потребам всього суспільства.

Може здатися, що й наша класифікація не охоплює всіх напрямків сучасної педагогіки, або-ж надто узагальнює їх. Певна річ, окрім названих течій, можуть бути зазначені ще деякі, як, наприклад, французький анархічний синдикалізм, німецький „Союз радикальних шкільних реформаторів“ („Bund entschiedener Schulfolger“), під керівництвом проф. П. Естрейха й т. д. Але для початкової педагогічної орієнтації немає потреби зупинятися на тих течіях, що не оформилися повною мірою й не мають ще широкого практичного значіння. Хрестоматія може давати місце лише тим напрямкам, що теоретично усталилися і практично себе випробували. Крім того, багато з цих „течій“ не мають значіння самостійних напрямків, і представники їхні розміщуються в розділах нашої схеми (наприклад, П. Естрейх). Що-ж до надмірної загальності трьох основних поділів нашої класифікації, то грубий схематизм її, як мені здається, до певної міри витончується розділами кожної основної рубрики. Гадаю, що таким шляхом досягається й потрібне в науково-педагогічній орієнтації узагальнення ідей і досить чітка диференціяція їхня.

Може також вразити деяких педагогів відсутність у нашій класифікації „трудової педагогіки“, як самостійної течії. Але зважаючи на те, що було раніше занотовано, ми не можемо вважати трудову педагогіку за самостійний напрямок. За кращий доказ цього може бути той факт, що трудовий принцип навчання в даний момент є загальноновизнаний і в тій чи іншій модифікації висувається кожною педагогічною течією, як це можна бачити на нашій класифікаційній таблиці. Є кілька спроб класифікувати „напрямки трудової педагогіки“, при чім за вихідний їх пункт, звичайно, визнається різницю в розумінні трудового процесу. Наша

---

класифікація виявляє, що саме розуміння праці в педагогіці зумовлюється тими факторами, що визначають будову даної системи, ц. - т., перш за все, її цілевою установкою.

5

Окрім зазначених міркувань, добираючи матеріал по окремих течіях, автор керувався також і деякими методичними принципами. Кожна хрестоматія виконує своє призначення лише тоді, коли вона не стає на місце оригіналів, а лише приводить до них. Завдання „Хрестоматії сучасних педагогічних течій“ полягає зовсім не в тім, щоб визволити своїх читачів од вивчення цих течій по первісних джерелах, а, навпаки, в тім, щоб викликати цікавість до них і дати потрібні провідні вказівки. Коли наша хрестоматія не буде таким стимулятором науково-педагогічного інтересу, то вона не матиме в наших очах жадного виправдання.

Натурально, що такий погляд на завдання хрестоматії відповідним чином одбився й на доборі матеріалу. З безлічи робіт, що стосуються до тієї чи іншої течії й характеризують її з боку цілевого, методичного або організаційного, автор намагався вибрати те, що в найбільшій мірі може збуджувати педагогічний інтерес. Таким матеріалом безперечно є, з одного боку, все найяскравіше й найтипівіше для даного напрямку (сюжетом або трактовкою), а з другого — найбільш цікаве для педагогічної практики. Роботи першого гатунку у своїх крайностях часто не мають позитивного значіння, але в них найбільш яскраво виявляється самобутність даного педагогічного напрямку, особливий характер його прагнень, і тому їх слід було використати. Роботи ж другого роду (з практичним ухилом) дають цінний матеріал тому, що т. з. практичний інтерес в усіх галузях пізнання буває за наймогутніший стимулятор наукової праці.

Певна річ, що, складаючи „Хрестоматію сучасних педагогічних течій“, як це часто буває і в усякій іншій роботі, наперед зазначені принципи не раз, може, було порушено недоглядом, браком джерел або з будь-яких інших причин. Хай читач побачить ці неминучі дефекти. Одною з головних зовнішніх перешкод, коли складалось цю хрестоматію, була відсутність найновішої чужоземної літератури. Звичайно, наша перекладна (російська й українська) педагогічна література також доволі велика й охоплює ледве чи не всіх видатних представників чужоземної педагогіки; але перекладені роботи часто не відповідали завданням нашої хрестоматії, і тому читач побачить на її сторінках не мало такого матеріалу, що з'являється в перший раз не тільки українською, а й російською мовою.

Оскільки „Хрестоматія сучасних педагогічних течій“ має на увазі, головним чином, студентську молодь наших ІНО, педкурсів і інших професійно-педагогічних учбових установ, то не зайвим буде поділитися тут своїм персональним досвідом у навчанні „сучасних педагогічних течій“, що виніс я з роботи Харківського

---

ІНО та на педкурсах ім. Г. Сковороди. Результати цього досвіду можна виявити в кількох методичних положеннях.

1. Перш за все, треба зауважити, що курс сучасних педагогічних течій мусить зміщуватися, по змозі, в кінці навчально-педагогічних планів, коли студенти вже отримують потрібний багаж педагогічного знання та практичних нахилів чи вражень в одвідуванні дитячих установ. Загальна й генетична психологія або рефлексологія, філософічна пропедевтика й деякі знання з дидактики та методики складають той педагогічний мінімум, що без нього вивчення сучасних педагогічних напрямків навряд чи може бути доцільним. Про потребу певного рівня загального розвитку можна не говорити, бо це само собою зрозуміло.

2. Починати вивчення педагогічних течій краще всього з найпарадоксальніших авторів (наприклад, Е. Кей, Л. Толстой і т. п.) і далі, обираючи матеріалу, додержуватися принципа педагогічних антиномій, бо таким шляхом у найбільшій мірі загострюється й поглиблюється педагогічне думання.

3. Вивчаючи окремі педагогічні напрямки, треба звертати увагу не тільки на всебічну аналізу, але й на синтетичний концепт їхній. Знайомлячись з педагогічною літературою, досить рідко зустрічаємо закінчені системи, і студентам доводиться самим договорювати недоговорене, поповнювати логічні прогалини та виправляти непослідовність окремих авторів, а для цього потрібне конструктивне, синтетичне думання.

4. Треба також, вивчаючи педагогічні течії, одбивати у студентів нахил до пасивного засвоєння готових думок та результатів. В цій галузі, більш як де-інде, треба пам'ятати, що істинність наукового пізнання—не в готових істинах, а в тих методах, що ними ці істини устанавлюється. В кожному педагогічному напрямку важливий не стільки його катехізіс, скільки його робочий станок, ц.-т. його методологія.

5. Наукове вивчення педагогічних течій є можливе, лише коли устанавлюється закономірна залежність між розвитком педагогічних ідей і соціально-економічною структурою даної епохи, а також її культурною обстановою. Якщо немає цієї умови, наш предмет витрачає не тільки науковість, але й життєве значіння.

6. Кінцевим завданням вивчення сучасних педагогічних течій є розвиток у студентів постійної потреби суцільного педагогічного світовідношення, сполученого з даними точних наук і визволеного від внутрішніх суперечностей. Формальним наслідком цього вивчення мусить бути та філософічна чутливість до суперечностей, що викликає прагнення до гармонізації наших переконань, бажань і діянь.

В такій інтерпретації сучасні педагогічні течії мають значіння башти, що нею вивершується будова всієї педагогічної освіти, і можуть бути виправдані як самостійний курс. Певна річ, що зазначені методичні зауваження можуть мати будь-яке значіння лише при активній, семінарській методі роботи, ц.-т. коли їх провадить не тільки сам професор, але й увесь студентський колек-

---

тив. За лекційної-ж системи навчання, що до цього часу практикується по вищих учебних установах, навіть у блискучих умовах потрібних результатів все-таки не досягається. Зрозуміло також, що всі ці методичні зауваження мають значіння і для осіб, що самостійно вивчають сучасні педагогічні течії. Для них наша хрестоматія, з її орієнтаційною схемою та бібліографічними вказівками, може до певної міри заступити живого керівника.

З почуттям великої подяки мушу відзначити, що коли складав я „Хрестоматію сучасних педагогічних течій“ за діяльну мені помічницю була аспірантка катедри педагогіки М. Ф. Гармсен.



*Мамонтов Я. А. Про науково-педагогічну орієнтацію, її завдання, методи й досягнення / Я. А. Мамонтов // Мамонтов Я. А. Хрестоматія сучасних педагогічних течій. – Харків : Держ. видво України, 1926. – 633 с. – С. 1 – 29.*

---

# Наукові статті

## Художественно-дидактическій методъ.

«Во многой мудрости много печали, и кто умножаетъ познанія—умножаетъ скорбь <sup>1)</sup>».

Надъ этими ветхозавѣтными словами можетъ задуматься каждый современный человѣкъ, неизбѣжно вдыхающій вмѣстѣ съ ароматами культуры и ея міазмы. Но особенно раздумчиво остановится надъ ними тотъ, кто самъ непосредственно «умножаетъ познанія» — педагогъ: если онъ не подвергаетъ сомнѣнію конечный результатъ своей миссиі — благо просвѣщенія, то все же остается открытымъ вопросъ: не сѣетъ ли онъ сѣмена познанія между терніями и не умножаетъ ли такимъ образомъ скорбь тѣхъ, кто долженъ собирать эти сѣмена?

Дѣйствительно, каждый изъ насъ, переходя изъ класса въ классъ, изъ школы въ школу, по собственному опыту знаетъ, какъ тернистъ путь къ знанію. Въ теченіе вѣковъ къ этимъ терніямъ мудрости привыкли, какъ къ шипамъ розы: на нихъ смотрятъ, какъ на неизбѣжное зло. Но если въ этикѣ со времени Канта прочно установлена самоцѣль человѣческой личности, то новая педагогика стремится распространить эту истину и на отдѣльные возрасты человѣка: дѣтство и юность не должны быть приносимы въ жертву послѣдующимъ возрастамъ.

Контрастъ между строго-аскетической маской науки и

---

<sup>1)</sup> Екклесіастъ, гл. 11, 18.

---

веселымъ лицомъ ребенка слишкомъ поразителенъ, чтобы можно было равнодушно пройти мимо него, и педагогическая мысль давно стремится такъ или иначе смягчить его, сгармонизировать. Множество реформаторскихъ теорій проектовъ, начинаній и лозунговъ такъ или иначе, съ той или другой стороны подходят къ разрѣшенію этой проблемы; при чемъ русскіе въ этой сферѣ, какъ и въ другихъ, проявили широкій размахъ своей натуры: реформаторскія требованія достигаютъ самыхъ крайнихъ предѣловъ именно въ творествѣ русскаго педагогическаго анархизма, въ лицѣ Л. Н. Толстого и его ближайшихъ послѣдователей. Въ ихъ лозунгахъ такъ много красоты, гуманности и любви къ ребенку, что имъ невозможно не сочувствовать, но въ то же время нельзя не признать, что многія изъ этихъ требованій крайне утопичны и, по меньшей мѣрѣ, научно не обоснованы. Какъ создать свободную школу въ несвободной социальной средѣ? Вѣдь освободить ребенка не такъ просто, какъ выпустить птичку изъ клѣтки. Ребенокъ съ первыхъ шаговъ становится членомъ того или иного коллектива—семьи, школы, государства, и свобода его самопроявленія, если даже теоретически признать ее желательной, *volens-nolens* должна быть условной, ограниченной рамками социальной необходимости.

На ряду съ освобожденіемъ ребенка новая педагогика стремится освободить и учителя отъ гнета всякаго рода предписаній, учебныхъ плановъ и шаблоновъ: дѣятельность учителя должна быть свободнымъ индивидуальнымъ творчествомъ, или, лучше сказать, сотворчествомъ, такъ какъ она должна сливаться съ творческой работой учениковъ. Эта сторона педагогическаго раскрѣпощенія наиболѣе ярко выдвунута нѣмецкой «педагогикой личности» (*Persönlichkeitspädagogik*), имѣющей самую тѣсную связь съ художественно-педагогическимъ движеніемъ <sup>1)</sup>. Наста-

---

<sup>1)</sup> Теоретическія основы этого движенія кратко изложены въ моей брошюрѣ „Проблема эстетическаго воспитанія“. М., 1914 г.

---

ивая на художественно-творческомъ характерѣ педагогической дѣятельности, «педагогика личности» замѣчательно углубляетъ всю проблему эстетическаго воспитанія, которая въ рукахъ филистеровъ часто вырождается въ украшеніе классныхъ стѣнъ, посѣщеніе музеевъ и приторное разъясненіе красотъ природы. Охудожествленіе дидактики является именно тѣмъ моментомъ эстетической педагогики, который ставитъ ее на видное мѣсто въ ряду серьезнѣйшихъ реформаторскихъ проблемъ нашего времени; безъ этого момента она имѣетъ невинный видъ цвѣтной заплаты на сѣромъ, изношенномъ одѣяніи старой школы.

Художественный методъ преподаванія роднитъ проблему эстетическаго воспитанія со всѣми старыми и новыми педагогическими тенденціями, направленными къ тому, чтобы нейтрализовать горечь познанія, отравляющую счастливую юность человѣка. Основываясь на внутреннемъ моментѣ педагогической дѣятельности, названный методъ открываетъ возможность и при настоящихъ социальнополитическихъ условіяхъ смотрѣть на школу не только какъ на принудительную подготовку къ дальнѣйшей внѣшкольной жизни, но и какъ на самодовлѣющую жизнь. Этотъ методъ, можетъ быть, невозможно строго выдержать ни для одного предмета, но въ той или иной мѣрѣ онъ примѣнимъ ко всякому предмету и ко всякой школѣ и потому заслуживаетъ вниманія каждаго педагога, не поработеннаго рутинной и шаблономъ.

---

Приступая къ выясненію какого бы то ни было метода преподаванія, необходимо принять во вниманіе всѣ факторы, которые такъ или иначе обусловливаютъ дидактической методъ и соотношеніемъ которыхъ опредѣляется педагогическое значеніе его.

Но прежде всего: что разумѣется подъ методомъ преподаванія? Можно ли говорить о методѣ преподаванія

---

вообще, не присоединяя къ этому термину названія предмета, школы и т. п.? И если можно, то не исключаются ли этимъ всеобщимъ методомъ преподаванія всѣ остальные методы, индивидуально опредѣляемые для каждаго предмета, возраста и т. д.?

Отвѣчая на эти вопросы, съ самаго начала надо замѣтить, что поскольку школа становится самодовлѣющимъ и самодѣятельнымъ коллективомъ, постольку и методы преподаванія преобразуются изъ грубо-регулярной передачи готовыхъ знаній въ тонкое, руководящее содѣйствіе самодѣятельности учащихся. Въ этомъ смыслѣ понимается терминъ «методъ преподаванія» и въ настоящей работѣ: путемъ выясненія значимости и преимуществъ художественно-дидактическаго метода намѣчаются нѣкоторыя руководящія педагогическія тенденціи, обрисовывается характеръ идеальной преподавательской дѣятельности. Только въ этомъ смыслѣ и можно говорить о методѣ преподаванія вообще. Такое, именно, содержаніе должно вкладываться и въ другіе аналогичные обще-дидактическіе термины: методъ наглядный, естественный и т. п. Само собой разумѣется, что эти обще-дидактическіе методы не исключаютъ частной методики, опредѣляемой ближайшимъ образомъ природой изучаемаго предмета, возрастомъ изучающихъ и индивидуальностью преподавателя; наоборотъ, они только дополняютъ другъ друга: общее обоснованіе, напр., нагляднаго метода составляетъ необходимую предварительную ступень для разработки и примѣненія этого метода къ преподаванію отдѣльныхъ предметовъ; но только спеціальная методика можетъ оплодотворить обще-дидактическія соображенія и претворить ихъ въ живую практику, потому что теоретику трудно учесть все конкретное многообразіе формъ даннаго метода, начиная съ грамоты и кончая соціологіей.

Правда, въ педагогикѣ извѣстны попытки установленія единаго, универсальнаго метода преподаванія, основаннаго на естественномъ развитіи познавательнаго процесса.

---

Но такія попытки не могут увѣнчаться успѣхомъ, поскольку онѣ претендуютъ на роль исчерпывающаго дидактическаго руководства: прежде всего потому, что авторы ихъ игнорируютъ индивидуализмъ познанія и многообразіе его формъ, признаніе которыхъ является первымъ залогомъ продуктивности познанія; а затѣмъ эти попытки базируются только на психологіи умственнаго процесса и упускаютъ изъ виду, что «присущія самому предмету «объективныя» или логическія связи должны быть также приняты во вниманіе при опредѣленіи надлежащаго метода изложенія» <sup>1)</sup>).

Дальше возникаетъ вопросъ: какой принципъ долженъ быть положенъ въ основу оцѣнки метода преподаванія? Надо ли при этомъ исходить изъ психологіи ученика или изъ психологіи учителя, или изъ самаго предмета преподаванія? Несомнѣнно, каждый изъ этихъ факторовъ долженъ приниматься во вниманіе, но основное руководящее значеніе слѣдуетъ признать за первымъ изъ нихъ: въ психикѣ ученика надлежитъ искать оправданія школьной системы и, въ частности, методовъ преподаванія, потому что преподаватель и предметы преподаванія—только способы и средства для содѣйствія естественному развитію личности ученика.

Но, ставъ на эту точку зрѣнія, необходимо сейчасъ же оговориться объ условномъ пониманіи «естественнаго роста личности». Натуральный ходъ развитія ребенка въ силу наслѣдственности или внѣшнихъ вліяній можетъ съ первыхъ же шаговъ принять ненормальную или отрицательную форму, и тогда педагогъ долженъ стать надъ природой и, по мѣрѣ возможности, исправлять ея дефекты.

---

Послѣ этихъ предварительныхъ методологическихъ соображеній представляется возможнымъ подойти ближе къ излагаемому вопросу. Такъ какъ психологической основой

---

<sup>1)</sup> Д. Селли. Педагогическая психологія. М., 1912, стр. 369.

---

дидактическаго метода является психика ребенка, то необходимо выяснитъ преобладающій характеръ дѣтскаго мышленія.

Научныя наблюденія и экспериментальныя изслѣдованія чувственныхъ воспріятій ребенка, его рѣчи, игръ и рисунковъ подтверждаютъ ту ходячую мысль, что дѣти—въ различной, конечно, степени и въ разнородныхъ формахъ—яркіе фантазеры. Познавательный процессъ въ дѣтствѣ имѣетъ несравненно болѣе художественный характеръ, чѣмъ на послѣдующихъ возрастныхъ ступеняхъ. Въ данномъ случаѣ обнаруживается дѣйствіе универсальнаго біогенетическаго закона, въ силу котораго индивидъ въ своемъ развитіи кратко повторяетъ исторію вида: рождается, человѣкъ вступаетъ въ тотъ волшебный мифическій міръ, изъ котораго давно ушла культурная раса.

Яркость и живость дѣтскаго одухотворенія и олицетворенія достаточно извѣстны каждому по личнымъ воспоминаніямъ и засвидѣтельствованы множествомъ фактовъ, собранныхъ въ автобіографіяхъ и трудахъ по дѣтской психологіи и педагогикѣ. Дѣти, какъ истые художники, олицетворяютъ буквально все: темнота смотритъ на нихъ страшными глазами, громъ представляется грохотомъ божественной колесницы, роса—слезами цвѣтовъ, буквы—согнутыми старичками и т. д. Дѣтское вчувствованіе распространяется не только на живой органической міръ, но даже и на міръ неорганической: ребенокъ не видитъ разницы между тѣмъ и другимъ, онъ — крайній монистъ. Мнѣ лично извѣстенъ фактъ, когда на вопросъ: — Чѣмъ ты хочешь быть?—четырехлѣтній мальчикъ отвѣчалъ:—Я буду поѣздомъ.

Эмоціально-фантастическій характеръ дѣтской апперцепціи особенно ярко проявляется въ играхъ и дѣтскомъ творествѣ: ребенокъ одухотворяетъ и переноситъ свои личныя качества на куколъ, на кучи песку, на свои схематическіе рисунки и т. д.

Но художественность дѣтскаго міропознанія сказывается

---

не въ одномъ только антропоморфизмѣ: психологическій анализъ дѣтской игры открываетъ и другія аналогіи между ребенкомъ и художникомъ. Независимо отъ того, является ли игра, въ конечномъ счетѣ, разрядомъ накопившейся энергіи, или инстинктивнымъ приспособляваніемъ къ борьбѣ за существованіе, она всегда сопряжена съ нѣкоторыми психологическими признаками, безъ которыхъ перестаетъ быть игрой. Игра прежде всего дѣятельность самодовлѣющая: она возникаетъ и длится только въ силу интереса, присущаго ей самой, а не ради какой-либо посторонней цѣли. Затѣмъ, для того, чтобы играть, надо имѣть способность вѣрить въ иллюзіи, создаваемые въ игрѣ; кто лишень этой способности, тому недоступны очарованія игры. Наконецъ, игра является конкретнымъ пластическимъ выраженіемъ той или иной идеи, тѣхъ или другихъ настроеній. Сопоставляя эти психологическіе признаки игры съ основными чертами художественнаго творчества, нельзя не поразиться ихъ сходствомъ. Это сходство становится еще прочнѣе, если принять во вниманіе, что искусство, повидимому, произошло отъ игры, какъ это полагаютъ многіе мыслители.

Возраженія, направленные противъ аналогіи искусства и игры, основаны главнымъ образомъ на боязни унижить этой аналогіей дѣятельность художника. При этомъ указываютъ на то, что игра быстро преходящее и бесплодное развлеченіе, тогда какъ искусство составляетъ серьезную жизненную задачу художника и создаетъ нетлѣнные цѣнности<sup>1)</sup>. Но это различіе касается только внѣшнихъ результатовъ сравниваемыхъ явленій и нисколько не затрагиваетъ внутренней стороны ихъ. Конечно, продукты игры такъ же ничтожны, какъ и ея средства: карточные замки быстро рушатся, песочныя озера высыхаютъ, рисунки бросаются въ сорную корзину. Но это не значитъ, что

---

<sup>1)</sup> См., напр., Э. Мейманъ. Введеніе въ современную эстетику. М., 1909, стр. 120 и сл.

---

самъ ребенокъ несерьезно относится къ своему творчеству: напротивъ, надо быть чистѣйшимъ и безкорыстнѣйшимъ художникомъ, чтобы подняться па ту высоту энтузіазма и вѣры въ творимыя иллюзіи, на какую поднимается ребенокъ въ своей игрѣ. Отрицаніе аналогіи искусства и игры основано въ значительной мѣрѣ на смѣшеніи психологіи художественнаго творчества съ оцѣнкой его результатовъ.

Но настаивая на художественномъ характерѣ дѣтскаго міропознанія, необходимо подчеркнуть и всеобозріе дѣтской эстетики. Уже á priori можно сказать, что дѣтскіе идеалы и понятія красиваго и безобразнаго должны рѣзко отличаться отъ понятій взрослыхъ, такъ какъ вся структура дѣтской души существенно разнится отъ психической структуры взрослоаго. Къ сожалѣнію, эта сторона дѣтской психики очень мало изслѣдована наукой. То, что имѣется по этому вопросу, насколько мнѣ извѣстно, основано, главнымъ образомъ, на изученіи дѣтскихъ рисунковъ; при этомъ замѣчено, что въ своемъ художественномъ творствѣ дѣти, особенно младшаго возраста, очень интересно сочетаютъ самый грубый символизмъ съ самымъ строгимъ реализмомъ; изображая, напр., домъ, ребенокъ удовлетворяется невѣроятно грубыми контурами стѣнъ и крыши, но очень тщательно разрисовываетъ занавѣски на окнахъ. Установлено также, что дѣти предпочитаютъ свѣтлые и яркіе цвѣта: желтый, красный, синій; любятъ миниатюрныя формы и, что особенно важно, вообще очень склонны къ искусству, въ тѣхъ формахъ, конечно, какія имъ доступны.

Что же касается эволюціи дѣтскихъ эстетическихъ представленій и способностей, то она также едва намѣчена изслѣдователями дѣтскихъ рисунковъ: Д. Селли, Г. Кершенштейнеромъ и др.

Г. Кершенштейнеръ въ своемъ капитальномъ, систематическомъ трудѣ, посвященномъ дѣтскому рисованію, устанавливаетъ слѣдующія четыре ступени развитія графиче-

---

скаго искусства для дѣтей школьнаго возраста, не подвергавшихся систематическому внѣшнему вліянію:

1. Степень схемы,
2. » возникающаго чувства формы и линіи,
3. » силуэтовъ и контуровъ и
4. » пластическаго изображенія <sup>1)</sup>).

Основанныя на огромномъ эмпирическомъ матеріалѣ, эти изслѣдованія, конечно, могутъ дать много руководящихъ указаній для преподаванія рисованія, но они далеко не достаточны для педагога: въ рисункѣ отражается только незначительная часть художественнаго міропониманія ребенка и притомъ въ высшей степени несоразмѣрно для дѣтей, принадлежащихъ къ разнымъ типамъ воображенія, напр., къ зрительному и къ слуховому. Но что могутъ сказать степени Г. Кершенштейнера, напр., о соотношеніи добра и красоты (этического и эстетическаго начала) въ развитіи дѣтскихъ эстетическихъ представленій? А между тѣмъ въ этомъ отношеніи дѣти не менѣе оригинальны, чѣмъ въ другихъ. Д. Селли приводитъ молитву маленькой дѣвочки, просившей чтобы Богъ «сдѣлалъ всѣхъ злыхъ людей добрыми, а всѣхъ добрыхъ красивыми» <sup>2)</sup>. Повидимому, въ дѣтской душѣ красота гармонируетъ только съ добромъ, а со зломъ она находится въ непримиримомъ контрастѣ. Какъ далеко отсюда до нашихъ современныхъ «цвѣтовъ зла»!

Вообще, современная педагогика и эстетика очень далеко еще отъ того, чтобы представить полную картину своеобразно-художественнаго мышленія дѣтей и его естественную эволюцію. Эта область дѣтской души все еще остается загадочной, фантастической страной, и почти все извѣстное о ней сводится къ признанію факта ея суще-

---

<sup>1)</sup> Г. Кершенштейнеръ. Развитіе художественнаго творчества ребенка. М., 1914, т. I, стр. 16 и сл.

<sup>2)</sup> Педагогическая психологія, стр. 489.

---

ствованія. На этомъ признаніи сходятся теоретики и вдумчивые практики школьнаго дѣла.

Но, несмотря на несомнѣнный эстетическій характеръ дѣтскаго мышленія, дидактика—особенно офиціальная—до сего дня не хочетъ считаться съ этимъ фактомъ. Поистинѣ трагично положеніе педагога, котораго принуждаютъ сыпать на ярко цвѣтуція дѣтскія головки, вмѣсто серебристой росы искусства, сѣрый пепель ординарныхъ учебниковъ.

Въ этомъ отношеніи большой интересъ представляетъ практика такихъ чуткихъ педагоговъ-художниковъ, какъ Л. Н. Толстой или современные бременскіе новаторы—Г. Шаррельманъ, Ф. Ганзбергъ и др. На основаніи своихъ наблюденій въ знаменитой ясно-полянскоѣ школѣ Л. Толстой пришелъ къ слѣдующему заключенію: «для ребенка, вообще для учащагося и начинавшаго жить, интереса историческаго, т.-е. не говоря уже объ общечеловѣческомъ, не существуетъ. Есть только интересъ художественный»<sup>1)</sup>. Говоря о возбужденіи интереса дѣтей къ явленіямъ и законамъ жизни соціальной и жизни природы, Л. Толстой увѣряетъ, что къ достиженію этой цѣли не ведутъ общепринятые учебники. «Я знаю для этого,—пишетъ онъ,—только два элемента: художественное чувство поэзіи и патриотизмъ. Для того, чтобы развить и то и другое, еще нѣтъ учебниковъ, а пока ихъ нѣтъ, намъ надо искать, или тратить даромъ время и силы и уродовать молодое поколѣніе»<sup>2)</sup>... Если принять во вниманіе, что дѣтскій патриотизмъ совершенно лишенъ утилитарно-разсудочныхъ элементовъ, то естественнымъ средствомъ для возбужденія учебнаго вниманія дѣтей, по Л. Толстому, можетъ быть только художественное чувство. Такъ произвольно, индуктивнымъ путемъ великій писатель пришелъ къ признанію необходимости художественной дидактики для начальной школы.

<sup>1)</sup> Л. Толстой. Педагогическія статьи. Изд. 6, стр. 345.

<sup>2)</sup> Ibid., стр. 349.

---

Такимъ же путемъ и къ такимъ же заключеніямъ приводитъ педагогическая практика и названныхъ выше бременскихъ педагоговъ.

Художественно-дидактическій методъ по своей сущности является одной изъ формъ художественнаго творчества или еще болѣе: одной изъ формъ эстетическаго отношенія къ міру, и всѣ признаки, какими характеризуется это міроотношеніе, въ той или иной степени присущи и художественно-дидактическому методу. Эстетическое міровоспріятіе—это тотъ фокусъ, въ которомъ сходятся художественные лучи всѣхъ формъ, всѣхъ оттѣнковъ и яркостей. Въ этомъ фокусѣ художественное мышленіе отождествляется съ художественнымъ выраженіемъ: художникомъ является всякій, кто эстетически воспринимаетъ данный предметъ или явленіе, независимо отъ того, будетъ ли это воспріятіе какъ-нибудь внѣшне оформлено или останется ничѣмъ невыраженнымъ психическимъ состоявіемъ. На этой психологической основѣ искусства роднятся между собой геній и дѣти, творцы и созерцатели, символисты и реалисты.

Въ силу этого для нашей цѣли необходимо сначала опредѣлить основныя черты нормальнаго эстетическаго міроотношенія, чтобы потомъ имѣть возможность на этой общей психо-эстетической основѣ обрисовать отличительныя признаки художественно-дидактическаго творчества.

При этомъ надо замѣтить, что эстетическое отношеніе къ міру, въ составъ котораго входитъ эстетическое наслажденіе (пассивное эстетическое міроотношеніе) и художественное творчество (активное эстетическое міроотношеніе), представляетъ чрезвычайно сложное и многообразное психологическое явленіе, которое только со времени Г. Т. Фехнера (умеръ въ 1887 г.) начало изслѣдоваться экспериментальными методами. До Фехнера, и часто послѣ него, эстетическія проблемы разрѣшались односторонними метафизическими способами, и всевозможныя положенія, достигнутыя такимъ путемъ, не могутъ, ко-

---

нечно, имѣть значенія научно установленныхъ фактовъ и законовъ. Фехнеръ первый сталъ трактовать эстетику, какъ специальную эмпирическую науку, и этимъ путемъ, преимущественно, пошли дальнѣйшіе изслѣдователи. «Въ общемъ теперь, — заявляетъ Э. Мейманъ, — метафизическая и спекулятивная эстетика отступаетъ на задній планъ сравнительно съ эстетикой, какъ специальной эмпирической наукой, или по меньшей мѣрѣ эстетика становится въ зависимость отъ эмпирическаго изслѣдованія» <sup>1)</sup>. Но тѣмъ не менѣе и «современная экспериментальная эстетика — по утвержденію того же профессора — скорѣе находится въ стадіи нащупыванія и исканія новыхъ путей, чѣмъ поставила себѣ опредѣленную систематическую цѣль» <sup>2)</sup>. Подтвержденіемъ этого мнѣнія является и состоявшійся въ 1913 г. въ Берлинѣ первый международный конгрессъ эстетики и искусствовѣдѣнія, который именно стремился внести единство въ область эстетическихъ изслѣдованій, очертить границы и опредѣлить задачи эстетики.

Эстетическое міроотношеніе наиболее ярко проявляется, конечно, у художника, поэтому для выясненія его лучше всего остановиться на процессѣ художественнаго творчества.

Художественное творчество, или искусство, есть своеобразное мышленіе. Отличительнымъ признакомъ его является то, что оно орудуетъ не отвлеченными понятіями, какъ теоретическое или научное мышленіе, а образами. Такое мышленіе свойственно не только художникамъ, но и всѣмъ смертнымъ: «если станемъ задерживать въ сознаніи ходячія понятія, которыми мы орудуемъ повседневно, то не замедлитъ обнаружиться художественный строй многихъ изъ нихъ, состоящій въ томъ, что они воплощаются въ конкретные образы большей или меньшей типичности» <sup>3)</sup>.

---

<sup>1)</sup> Введеніе въ современную эстетику, стр. 7.

<sup>2)</sup> Ibid., стр. 26.

<sup>3)</sup> Д. Н. Овсянико-Куликовскій. Собраніе сочиненій. П., 1909, т. VI, стр. 65.

---

Образное мышление, обнаруживаемое въ зачаточной формѣ въ обыденномъ словоупотребленіи, находитъ свое полное выраженіе въ художественномъ творествѣ. Это творчество доступно только избраннымъ натурамъ-художникамъ, которые отличаются отъ всѣхъ другихъ людей своеобразнымъ психическимъ складомъ. «Для насъ образы людей—только средства осуществленія и функционирования нашей рѣчи—мысли, направленной на текущія потребности жизни. У нихъ эти образы, служа той же цѣли, незамѣтно выдѣляются, обособляются, освобождаются отъ служенія ближайшимъ потребностямъ мысли и, получая самостоятельное значеніе и особую разработку, приравливаются уже къ другой цѣли—къ познаванію жизни и психики человѣческой»<sup>1)</sup>. Самымъ цѣннымъ признакомъ этого художественнаго познанія является его непосредственное, прямое воспріятіе дѣйствительности. Это—то, что А. Шопенгауэръ называетъ чистымъ, безвольнымъ познаніемъ.

Художественное творчество, какъ психологическій процессъ, имѣетъ свою цѣль въ себѣ самомъ, и это является другимъ основнымъ признакомъ его. Истинный художникъ находитъ импульсы для творчества въ самомъ создаваніи художественнаго произведенія, а не внѣ его. Будучи, въ извѣстномъ смыслѣ, постояннымъ реалистомъ въ отношеніи къ окружающему міру, художникъ въ то же время является и непремѣннымъ идеалистомъ, такъ какъ только въ силу своей идеальности онъ можетъ придти къ прямому, безкорыстному общенію съ реальной дѣйствительностью и къ самоцѣльному отраженію ея въ своемъ искусствѣ. Этимъ творчество художника отличается отъ труда въ экономическомъ смыслѣ и представляется какъ бы идеальнымъ трудомъ: чѣмъ больше дѣятельность человека приближается къ художественному творчеству, тѣмъ совершеннѣе она въ томъ смыслѣ, что изъ прину-

---

<sup>1)</sup> Ibid., стр. 66—7.

---

жденной (внѣшне или внутренно) становится свободной, изъ тягостной превращается въ радостную. Точно такъ же при эстетическомъ созерцаніи зритель мыслить міръ только какъ объектъ созерцанія и не ищетъ въ немъ ничего другого. Въ драмѣ Г. Ибсена «Когда мы мертвые проснемся» скульпторъ Рубекъ не чувствуетъ къ Иренѣ страсти, пока воплощаетъ въ мраморѣ ея красоту; но когда Ирена перестала быть для него объектомъ эстетическаго созерцанія, тогда онъ сталъ видѣть въ ней женщину и въ немъ проснулась страсть.

Дальше, какъ въ художественномъ творествѣ, такъ, до извѣстной степени, и въ эстетическихъ эмоціяхъ, происходящихъ при созерцаніи природы или при воспріятіи произведеній искусства, характернымъ является такъ называемое вчувствованіе: и художникъ, и зритель въ данномъ случаѣ переносятъ свои индивидуальныя переживанія на объектъ творчества или созерцанія, влагаютъ въ вещи свою личность, вчувствуютъ ихъ. Чѣмъ сильнѣе развита эта способность вчувствованія или антропоморфизаціи, тѣмъ ярче и многограннѣе художественная фантазія. Такимъ образомъ, искусство, будучи, по выраженію А. Бергсона, «прямымъ взглядомъ на природу», вмѣстѣ съ тѣмъ представляется наиболѣе свободнымъ и индивидуальнымъ отношеніемъ къ міру. И въ этомъ нѣтъ противорѣчія: вода отражаетъ небо совершенно такимъ, какимъ оно висится надъ ней, и въ то же время это отраженіе какъ-нибудь особенно вибрируетъ съ каждой волной, проходящей надъ нимъ. Такъ и міръ, отражаемый въ искусствѣ, индивидуализируется въ душѣ каждаго художника, нюансируется каждымъ мимолетнымъ настроеніемъ этой души. Индивидуализмъ искусства представляетъ какъ бы многоцвѣтную зеркальность, отражающую дѣйствительность каждый разъ съ особеннымъ оттѣнкомъ, но всегда прямо и чисто.

Слѣдовательно, эстетическое отношеніе къ міру характеризуется тѣмъ, что при немъ міръ представляется не-

---

посредственно въ образахъ, какъ объектъ, имѣющій цѣль въ себѣ самомъ, объектъ радостно созерцаемый или свободно творимый нашей человѣческой фантазійей.

---

Эти черты въ конечномъ счетѣ должны характеризовать и художественно-педагогическое творчество. Но такъ какъ всякая форма эстетическаго міроотношенія, кромѣ общихъ признаковъ, имѣетъ еще и особенные, присущіе ей, какъ таковой, то необходимо найти эти частныя черты и для художественной дидактики.

Э. Веберъ въ систематическомъ трудѣ, посвященномъ эстетической педагогикѣ—«*Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft*» подробно изслѣдуетъ аналогію между художественнымъ творчествомъ и педагогической дѣятельностью. Полагая въ основу своего изслѣдованія особыя эстетическія нормы, установленныя Г. Фолькельтомъ, онъ находитъ, что дѣятельность педагога не можетъ подчиняться всѣмъ этимъ нормамъ, какъ подчиняются имъ свободныя искусства: педагогъ въ своемъ отношеніи къ ученикамъ, какъ реально-живымъ существамъ, выходитъ изъ сферы дѣйствія одной изъ основныхъ эстетическихъ нормъ, именно той, которая превозглашаетъ міръ эстетическаго, какъ «*Welt des Scheines*».

Дѣйствительно, въ этомъ пунктѣ дѣятельность педагога-художника представляется, если не противорѣчащей принципамъ искусства, то во всякомъ случаѣ очень своеобразной. И дѣло собственно не въ томъ, что педагогъ имѣетъ отношеніе къ реальнымъ существамъ, а не къ міру видѣній: художникомъ можно быть—какъ это было отмѣчено раньше—и внѣ искусства. Важно то, что свободный художникъ объективируетъ свои творческіе замыслы вполне субъективно: съ публикой онъ можетъ считаться и не считаться, его право и даже долгъ его—быть самимъ собой. Конечно, можно требовать, чтобы художникъ былъ причастенъ къ культурной жизни своего времени и своей

---

націи, чтобы его творчество было выраженіемъ высшихъ идеальныхъ стремленій человѣчества <sup>1)</sup>; но эти требованія направляются къ художнику, какъ къ передовому члену культурнаго коллектива, но не какъ къ жрецу искусства: въ качествѣ послѣдняго онъ тѣмъ полноцѣннѣе, чѣмъ свободнѣе и субъективнѣе его творческое самопроявленіе. Но этого нельзя сказать о педагогическомъ художникѣ. Вниманіе педагога постоянно должно быть раздвоено: между собственной личностью, выражающей ту или иную концепцію, и учениками, должными воспринять эту концепцію. Если свободный художникъ въ актѣ творчества можетъ отрѣшиться отъ всего міра и сосредоточиться исключительно на эстетическомъ проявленіи своего «я», то педагогическій художникъ долженъ прежде всего войти въ чужой душевный міръ—въ психику своего класса—и проявлять себя онъ можетъ только въ предѣлахъ этого міра. Это—основной отличительный признакъ эстетической дидактики: она—зависимое искусство.

Но этотъ признакъ только отличаетъ ее, но не исключаетъ изъ міра искусства. Вѣдь то, что дѣлаетъ педагога постоянно зависимымъ художникомъ, временно встрѣчается и въ творествѣ свободнаго художника. Не говоря уже о театрѣ, гдѣ артистъ долженъ «входить въ роль» точно такъ же, какъ педагогъ входитъ въ психику класса, можно указать на зависимость художника отъ создаваемого имъ образа: часто не художникъ владѣетъ образомъ, а наоборотъ, образъ управляетъ художникомъ—преслѣдуетъ его, даетъ настроенія, подсказываетъ ситуации. «Въ томъ то и заключается ужасная трагедія истиннаго художника,—говоритъ одинъ изъ персонажей Ст. Пшебышевскаго въ «Сынахъ земли»—что онъ является слѣпымъ орудіемъ какой-то невѣдомой силы, которая повелѣваетъ ему творить». Отсюда парадоксъ: чѣмъ невольнѣе художникъ, тѣмъ онъ свободнѣе. Для истиннаго педагога зависимость отъ класса

---

<sup>1)</sup> I. Volkelt. Kunst und Volkserziehung. München. 1911. S. 10-19.

---

такъ же натуральна, такъ же внутренне необходима, какъ для свободнаго художника—зависимость отъ образа. Но, конечно, это не тожество, а только параллель, и педагогическое творчество, въ отличіе отъ свободнаго искусства, можетъ быть названо сотворчествомъ, такъ какъ въ немъ творящая личность какъ-бы растворяется въ психикѣ воспринимающихъ личностей и получаетъ отъ нихъ творческіе импульсы и директивы.

Кромѣ класса, педагогическій художникъ находится въ зависимости еще и отъ матеріала преподаванія. Эта зависимость сходна съ зависмостью свободнаго художника отъ средствъ своего искусства: отъ слова, краски, мрамора и т. д. Во всякомъ искусствѣ свобода творческаго самовыраженія ограничивается внѣшними средствами, доступными художнику даннаго рода: скульпторъ ограниченъ въ передачѣ движеній, музыкантъ въ точномъ выраженіи мысли и даже слово часто кажется художнику недостаточнымъ для реализаціи душевныхъ состояній: «А душу можно-ль рассказать?» (М. Лермонтовъ). Но кромѣ этой общей ограниченности средствъ художественнаго выраженія, педагогической дѣятельности свойственна еще и особенная: она ограничена и въ объектѣ творчества. Педагогъ не можетъ далеко выходить за предѣлы своей спеціальности и художественныя средства пригодны для него постольку, поскольку они способствуютъ продуктивному усвоенію преподаваемаго предмета. Здѣсь обнаруживается новый отличительный признакъ художественно-педагогической дѣятельности: въ сравненіи съ свободнымъ искусствомъ она представляется груботенденціозной. Въ процессѣ свободнаго художественнаго творчества настроеніе рождаетъ концепцію, а въ педагогической дѣятельности наоборотъ: концепція опредѣляется учебнымъ планомъ и уже она должна соответственнымъ образомъ настраивать педагога-художника.

Благодаря грубой тенденціозности педагогическаго творчества, оно не только больше стѣснено въ объектѣ и во

---

внѣшнихъ средствахъ, чѣмъ свободное искусство, но отличается отъ него еще и тѣмъ, что въ немъ образъ не столько самоцѣль, сколько средство для той или иной педагогической цѣли; если, напр., преподаватель законовѣдѣнія, подчеркивая безирекословный характеръ закона, рассказываетъ легенду—или былъ?—о солдатѣ случайно забытомъ на посту и замерзшемъ въ ожиданіи смѣны, то онъ, конечно, можетъ на нѣкоторое время забыть о своей перво-цѣли и передавать образъ эстетически, т. е. ради него самаго, но всетаки образъ былъ приведенъ имъ и будетъ сведенъ къ педагогической тенденціи.

Не слѣдуетъ, однако, думать, что такая тенденціозность абсолютно чужда свободному искусству. Нѣкоторые художники, по-видимому, и не могутъ творить иначе, какъ исходя отъ идеи къ образамъ; таково, напр., творчество Э. Золя, таковъ преобладающій характеръ русской литературы до періода символизма. Этого рода тенденціозность—проповѣдничество—должна быть признава законной въ искусствѣ, но только до той грани, гдѣ художникъ не чувствуетъ ея давленія на создаваемые имъ образы. Принципіальнаго противорѣчія между художественной дидактикой и искусствомъ нѣтъ и въ данномъ случаѣ. Все различіе сводится не къ качеству, а къ количеству: въ свободномъ искусствѣ тенденціозность—въ смыслѣ проповѣдничества—можетъ быть и не быть и во всякомъ случаѣ она не можетъ намѣренно подчинять себѣ образы, если желаютъ сохранить чистоту эстетическихъ принциповъ; но въ дидактикѣ такая тенденціозность неизбежна, и она въ той или иной мѣрѣ должна подчинять себѣ образы.

Такимъ образомъ, главными отличительными признаками художественно-дидактическаго творчества, въ сравненіи съ свободнымъ искусствомъ, являются: во-первыхъ, зависимость отъ психики класса, во-вторыхъ, вытекающая отсюда, ограниченность въ средствахъ и объектахъ творчества и, наконецъ, въ третьихъ, грубая тенденціозность творчества.

---

Имѣя передъ собой психологическую сущность художественно-дидактическаго метода, можно перейти къ вопросамъ о практической возможности и преимуществахъ этого метода.

Въ педагогической дѣятельности есть три основныхъ фактора.

Два изъ нихъ противостоятъ другъ другу, третій посредничаетъ между ними. Эти факторы ученикъ, учитель и предметъ преподаванія. При обсужденіи дидактическаго метода главную роль—какъ было сказано, должна играть психика ученика: это—исходная точка для всякаго разумнаго педагогическаго дѣйствія. Прежде чѣмъ обучать кого-нибудь, надо изучать его. Конечныя педагогическія цѣли можно ставить и надъ природой, но путь къ этимъ цѣлямъ долженъ проходить только въ рамкахъ природы, въ контактахъ съ ея ритмомъ, съ ея законами.

На вопросъ о томъ, какой резонансъ вызоветъ въ душахъ учениковъ художественный методъ преподаванія, общій отвѣтъ данъ уже раньше, когда отличительнымъ признакомъ дѣтскаго міропознанія былъ признанъ своеобразно-художественный характеръ его. Надо только точно провести демаркаціонную линію дѣтскаго возраста, за которой художникъ уступаетъ свое господство теоретику и практику. Э. Веберъ проводитъ эту линію на пятнадцатомъ году жизни, до котораго и предназначаетъ эстетическую дидактику. <sup>1)</sup> Другіе изслѣдователи полагаютъ, что интересъ къ абстрактному появляется въ замѣтной степени въ концѣ дѣтскаго возраста, т.-е. въ 13—14 лѣтъ. Слѣдовательно, возрастъ до 13—15 лѣтъ можно принять за тотъ періодъ, когда въ душѣ человѣка преобладаютъ художественныя наклонности. Конечно, это только средняя, грубо-типическая цифра, отъ которой могутъ быть самыя далекія индивидуальныя отклоненія въ ту и другую сторону.

Приведенныя выше данныя современной науки о ха-

---

<sup>1)</sup> *Asthetik etc.* S. 95.

---

рактёръ дѣтскаго мышленія, кажется, достаточны для того, чтобы разсѣять всякія сомнѣнія о воспріимчивости дѣтской психики къ эстетической культурѣ (конечно, въ формахъ, соотвѣтствующихъ общему уровню дѣтскаго развитія).

«Наиболѣе искуснымъ учителемъ надо считать того, который умѣетъ вести преподаваніе, вызывая и поддерживая въ своихъ ученикахъ самопроизвольное вниманіе»<sup>1)</sup>. Если согласиться съ этимъ мнѣніемъ Джемса, то самымъ искуснымъ учителемъ надо будетъ признать того, который владѣетъ художественно-дидактическимъ методомъ. Облеченный въ художественную форму учебный матеріалъ становится непосредственно интереснымъ для дѣтей. Преподавателю-художнику не придется стоять на стражѣ дѣтскаго вниманія, готоваго при малѣйшемъ поводѣ вырваться изъ классной комнаты: въ его рукахъ чудодѣйственный элексиръ, властно притягивающій вниманіе дѣтей—искусство. Оно возбуждаетъ прямой интересъ ко всему, что такъ или иначе связано съ нимъ. Эта прирожденность нашего интереса къ искусству объясняется тѣмъ, что оно всегда, прямо или косвенно, говоритъ намъ о самомъ близкомъ и самомъ понятномъ: о человѣкѣ и о человѣческомъ<sup>2)</sup>.

Конечно, въ школѣ необходимо воспитывать и произвольное или активное вниманіе, такъ какъ во всякой дѣятельности есть такъ наз. черновая работа, непріятная сама по себѣ, но совершенно необходимая въ жизни. Ученики должны быть подготовлены къ такой работѣ, если хотятъ воспитать въ нихъ стойкость въ борьбѣ за существованіе. Но активное вниманіе можно развить только внутреннимъ принужденіемъ, а не внѣшнимъ, какъ это обыкновенно дѣлается. Дисциплинарные окрики, заданія и

<sup>1)</sup> У. Джемсъ. Бесѣды съ учителями о психологіи. М., 1912, стр. 72.

<sup>2)</sup> Д. Н. Овсяннико-Куликовскій. Теорія поэзіи и прозы. М., 1909, стр. 9—12.

---

взысканія такъ же мало воспитываютъ вниманіе ученика, какъ удары плети—трудолюбіе раба. Воспитательное значеніе можетъ имѣть только самопринужденіе. Но какъ его достигнуть? Ни разсудочные доводы, ни моральныя увѣщанія въ данномъ случаѣ не помогутъ. Но бабочки сами летятъ сквозь темную ночь на яркій огонь. Зажгите передъ учениками заманчивый свѣточъ, и они сами будутъ стремиться къ нему, преодолевая всѣ трудности, какія встрѣтятся имъ на пути. Только такимъ путемъ воспитывается сильная творческая воля. Но кто можетъ зажигать передъ дѣтской душой эти яркіе, влекущіе свѣточки? Прежде всего и больше всего — искусство, какъ самая родственная дѣтямъ духовная сфера.

Возбуждая произвольное вниманіе къ учебному предмету, художественно-дидактическій методъ преподаванія даетъ этому вниманію такую роскошную пищу, какой не можетъ дать никакой другой методъ. Чтобы убѣдиться въ этомъ, приведемъ примѣры.

Первый: на урокъ естествовѣдѣнія требуется дать понятіе объ орлѣ. Объ абстрактномъ методѣ здѣсь, конечно, не можетъ быть и рѣчи: орелъ, какъ звено въ безконечной цѣпи органической природы, можетъ представлять интересъ только для высоко-образованнаго, философскаго ума. Обыкновенная дидактика рекомендуетъ въ данномъ случаѣ наглядный методъ, т. е. преподаватель свое объясненіе долженъ иллюстрировать изображеніемъ орла въ видѣ чучела или, по крайней мѣрѣ, въ видѣ раскрашенной картины. Но такого рода наглядность дастъ ученикамъ только конкретныя представленія о величинѣ, формахъ и окраскѣ птицы и ничего не скажетъ о ея жизни, о ея характерѣ. Несравненно больше далъ бы видѣ живого орла. Но наблюдать жизнь орла въ природѣ для школы невозможно, такъ какъ для этого потребовались бы далекія путешествія, а орелъ въ клѣткѣ—такое же «наглядное пособіе», какъ и чучело: самые характерные и красивые моменты въ немъ парализованы. Дѣтямъ нѣтъ ника-

---

кого дѣла до родовыхъ и видовыхъ признаковъ орла: имъ интересенъ орелъ, какъ живое существо, имѣющее свою индивидуальность, свои радости и печали. Дѣти хотя бы имѣть представленіе объ орлѣ, какъ о жителѣ дикихъ утесовъ и безграничныхъ степныхъ просторовъ; объ орлѣ—гордомъ и могучемъ царѣ птицъ, который любитъ кровавое мясо и яростно разрываетъ свою добычу страшными когтями и клювомъ; который величественно паритъ подъ облаками, бросая на землю свой тоскующій, призывный клекотъ. Но такое изображеніе орла можно дать только художественнымъ методомъ, при чемъ преподаватель можетъ орудовать и словами, и рисункомъ, и даже музыкальными средствами, смотря по тому, что ему доступнѣе.

Другой примѣръ: урокъ древней русской исторіи о татарскомъ нашествіи. Обычно практикуемая перечисленія историческихъ именъ и датъ—общепризнанный педагогическій анахронизмъ. Наглядный методъ въ этомъ случаѣ еще менѣе состоятеленъ, чѣмъ на урокъ естествовѣдѣнія: памятники древности, историческіе атласы и картины ничего не скажутъ непосвященному уму о духѣ историческихъ событій, а въ немъ-то вся суть. Прагматизмъ самъ по себѣ также не можетъ заинтересовать дѣтей: онъ слишкомъ отвлеченъ для конкретнаго дѣтскаго мышленія. Правда, дѣти интересуются прагматической исторіей своей фамиліи, своего города и т. д. Но на этихъ объектахъ только въ исключительныхъ случаяхъ можно раскрыть широкую историческую перспективу: надо, чтобы фамилія или городъ восходили далеко въ глубь вѣковъ, соприкасались съ важными историческими фактами, были достаточно изучены и т. д. Въ силу этого мнѣніе нѣкоторыхъ педагоговъ, напр., Л. Гурлитта, что «детальное изслѣдованіе развитія маленькаго городка даетъ больше историческаго познанія, чѣмъ то, что у насъ преподается подъ названіемъ общаго обзора всеобщей исторіи» <sup>1)</sup>, можетъ имѣть

---

<sup>1)</sup> Л. Гурлиттъ. Творческое воспитаніе. М., 1912, стр. 31.

---

только условное значеніе. Какъ же заинтересовать дѣтей чуждой имъ эпохой Батыя, древне-русскихъ князей и городовъ? Личный опытъ Л. Толстого даетъ на это слѣдующій отвѣтъ: «Дѣтямъ нравится исторія только тогда, когда содержаніе ея художественно» <sup>1)</sup>. И это, вѣроятно, знаетъ каждый по собственнымъ воспоминаніямъ. Учитель начинаетъ: Въ такомъ-то году на Русь обрушилось страшное бѣдствіе—татарское нашествіе; татары вышли оттуда-то, шли такимъ-то направленіемъ, разрушая по пути города, убивая жителей, облагая данью князей и т. д. И чѣмъ дальше говоритъ онъ, тѣмъ больше тускнѣютъ, скупаютъ лица учениковъ. Но можно начать иначе: Вечернее солнце золотило степныя дали. Жители пограничнаго русскаго городка кончали дневной трудъ, предвкушая мирный ночной отдыхъ. Но вотъ за крѣпостной стѣной задымилась пылью дорога, и скоро въ городъ влетѣлъ на взмыленномъ конѣ всадникъ.—Орда!—крикнулъ онъ, и т. д. И вниманіе учениковъ съ перваго слова будетъ приковано къ далекому прошлому: къ его бытовымъ особенностямъ, къ его именамъ и судьбамъ.

Въ этихъ примѣрахъ предположено примѣненіе художественно-дидактическаго метода въ самой чистой формѣ его: въ формѣ художественнаго воспроизведенія научныхъ фактовъ и законовъ. Конечно, возможна и другая—компромисная—форма этого метода; это—форма художественно-дидактическихъ ассоціацій, когда эстетическій элементъ только привносится въ научный матеріалъ, но не преобразуетъ его въ формы искусства. При изученіи, напр., флоры можно съ ботаническимъ опредѣленіемъ родовъ и видовъ растений ассоціировать легенды и стихи объ этихъ растеніяхъ: общеизвѣстны литературные и мифическіе образы, относящіеся къ такимъ растеніямъ, какъ незабудка, папоротникъ, лотосъ, сосна, роза, одуванчикъ и мн. др.; или можно подчеркнуть гармоническое

---

<sup>1)</sup> Педагогическія статьи., стр. 345.

---

сочетаніе красокъ и линій цвѣтка, или же выразить лирическое чувство, вызываемое созерцаніемъ даннаго растенія. При изученіи геометріи строго-абстрактное преподаваніе можетъ быть ассоціровано съ художественнымъ изображеніемъ геометрическихъ формъ: ливніи вечерняго горизонта, силуэты городскихъ башенъ, древне-египетскія пирамиды, дорическія колонны, готическіе и византійскіе своды и т. п.,—все это можетъ быть прекраснымъ одухотвореннымъ одѣяніемъ для геометрическихъ скелетовъ; или же художественный элементъ въ данномъ случаѣ можно привести подчеркиваніемъ музыкальной стройности геометрическихъ композицій и законовъ, составленіемъ художественныхъ задачъ и др. способами.

Такихъ примѣровъ, иллюстрирующихъ формы художественно-дидактическихъ ассоціацій, можно было бы безъ затрудненія привести безконечно много, но они не продвинули бы ни на одинъ шагъ настоящее изслѣдованіе. Дѣло въ томъ, что хотя практически эта компромиссная форма художественно-дидактическаго метода, несомнѣнно, должна имѣть—вслѣдствіе своей большей доступности для педагога—гораздо большее значеніе, чѣмъ форма художественныхъ воспроизведеній, но для нашей цѣли необходимо имѣть въ виду именно чистую форму трактуемаго метода, дабы обнаружить во всей яркости признаки и преимущества, присущіе только данному методу. Поэтому въ дальнѣйшемъ изложеніи будетъ имѣться въ виду художественно-дидактическій методъ въ своей чистой формѣ, при чемъ, конечно, все сказанное объ этой формѣ будетъ въ той или иной степени относиться и къ формѣ художественно-дидактическихъ ассоціацій.

Приведенныхъ выше примѣровъ, кажется, достаточно, чтобы показать, насколько художественный методъ содержательнѣе другихъ дидактическихъ методовъ. Преимущество его въ данномъ случаѣ выражается въ томъ, что онъ сообщаетъ знаніе не какъ результатъ познавательнаго процесса, а какъ самый познавательный процессъ, не

---

въ видѣ объективнаго факта или закона, а въ видѣ личнаго переживанія. А только такое знаніе имѣетъ педагогическую цѣнность, потому что оно не ложится внѣшнимъ балластомъ на поверхность сознанія, а вплетается въ органическую ткань познающей души. Знаніе, приобретенное чисто-интеллектуальнымъ путемъ и зафиксированное въ сознаніи исключительно усиленіемъ памяти, врядъ ли что прибавляетъ къ нашей личности. Росту личности способствуетъ знаніе, достигнутое путемъ личнаго опыта, потому что такого рода знаніе прочно и глубоко срастается со всей нашей душевной жизнью. Реализація этой истины составляетъ величайшую заслугу современной идейной педагогики, особенно Г. Кершенштейнера. Но чѣмъ культурнѣе раса, тѣмъ меньшую часть ея опыта можетъ повторить индивидуумъ, какъ бы ни ускорялъ онъ темпъ своего развитія. Отсюда возникаетъ серьезная дилемма: или знать многое, но довольствоваться книжнымъ познаніемъ, или знать только то, что можетъ дать личный опытъ. Эту дилемму, повидимому, наилучше можетъ разрѣшить художественная дидактика: искусство, вводя индивидуума въ чужую душевную жизнь, даетъ ему иллюзію личнаго опыта и такимъ путемъ опытъ всей расы можетъ стать нашимъ личнымъ достояніемъ. Только такимъ путемъ, а не суммированіемъ абстрактныхъ результатовъ послѣднее усваивается интеллектуальной репродукціей и запоминаніемъ и потому всегда находится на поверхности сознанія, какъ масляныя пятна на водѣ.

Послѣ сказаннаго должны быть ясны и другія преимущества художественно-дидактическаго метода. Педагогическая психологія требуетъ, чтобы учитель сообщалъ знаніе въ такой формѣ, которая можетъ вызывать самыя разнообразныя ассоціаціи. Успѣшность преподаванія обусловливается умѣніемъ преподавателя ассоціировать неизвѣстное съ извѣстнымъ, неинтересное съ интереснымъ, при чемъ ассоціаціи должны быть настолько разнообразны, чтобы каждый ученикъ могъ найти въ нихъ матеріалъ,

---

соотвѣтствующій его индивидуальнымъ особенностямъ. Преподаватель-художникъ и съ этой точки зрѣнія имѣеть большое преимущество: искусство даетъ ему въ руки чрезвычайно богатый матеріалъ для образованія всевозможныхъ ассоціацій. Путемъ облеченія въ художественную форму новое знаніе можетъ стать интереснымъ и понятнымъ само по себѣ, независимо отъ ассоціаціи съ раньше приобрѣтеннымъ. Въ этомъ—одна изъ особенностей искусства: оно интересуется и радуется какъ таковое, какъ моментъ настоящаго, свободный отъ ига прошлаго и притязаній будущаго. Чтобы сдѣлать идею безусловно общепригодной и общедоступной, надо воплотить ее въ художественную форму, соотвѣтствующую, конечно, данному вкусу. Это превосходно знаютъ торговыя фирмы, затрачивающія огромныя средства на художественную рекламу. Это должна знать и педагогика: художественная форма—самое универсальное средство для образованія нужныхъ ассоціацій. Дѣйствуя на субъективную сторону нашего «я», произведеніе искусства можетъ ассоціироваться въ психикѣ индивидуума самымъ прихотливымъ и неожиданнымъ образомъ. Художникъ не можетъ предугадать, какъ именно отразится его творчество въ психикѣ даннаго индивидуума, но онъ можетъ быть увѣренъ, что каждый художественный образъ и каждый лирическій порывъ вызовутъ стозвучный откликъ, если только они соотвѣтствуютъ данному уровню развитія.

Дѣйствуя одновременно на мысль и на чувства учениковъ, художественно-дидактическій методъ въ высокой степени отвѣчаетъ и другому основному требованію педагогической психологіи, согласно которому всякое впечатлѣніе, чтобы не быть потеряннымъ, должно вызывать какую-нибудь реакцію. Эта реакція можетъ выражаться во внѣшнихъ дѣйствіяхъ, напр., ученики повторяютъ слова учителя, записываютъ основныя мысли, рисуютъ и т. п., но она можетъ остаться и невыраженной вовнѣ, принимая форму тѣхъ или иныхъ эмоцій. Важно только, чтобы

---

реакція была вызвана, чтобы знаніе было зафіксовано не однимъ только усиліемъ воли, но всей психикой ученика, потому что только такое знаніе оставляетъ глубокой и прочный слѣдъ на канвѣ нашей души. Художественное преподаваніе больше чѣмъ какое-либо другое отвѣчаетъ этому педагогическому требованію, играя на самыхъ отзывчивыхъ струнахъ дѣтской души, оно способно вызвать самыя яркія и глубокія эмоціи, благодаря которымъ каждая объективная истина получаетъ интенсивную индивидуальную окраску и способствуетъ дѣйствительному обогащенію личности.

Создавая многообразныя ассоціаціи и вызывая глубокія эмоціальныя реакціи, художественно-дидактический методъ тѣмъ самымъ облегчаетъ и работу памяти. Факты, какъ извѣстно, запоминаются тѣмъ прочнѣе, чѣмъ съ большимъ количествомъ другихъ фактовъ они ассоціируются <sup>1)</sup>. Этимъ объясняется поразительно тонкая память специалистовъ на факты, имѣющіе отношеніе къ данной специальности. Знаніе въ художественной формѣ, какъ было сказано, ассоціируется свободнѣе и многократнѣе, чѣмъ знаніе абстрактное, и вслѣдствіе этого оно легче запоминается. Съ другой стороны, эмоціональное возбужденіе, постоянно сопровождающее познавательный процессъ при художественно-дидактическомъ методѣ, одновременно съ углубленіемъ впечатлѣній способствуетъ и прочности закрѣпленія ихъ въ памяти. Огромное значеніе этого обстоятельства для современной школьной практики, сверху донизу отравленной механическимъ заучиваніемъ, не требуетъ комментаріевъ.

Резюмируя преимущества трактуемаго метода съ точки зрѣнія педагогической психологіи, можно сказать: художественно-дидактический методъ, соответствуя природѣ дѣтскаго міропознанія, открываетъ преподавателю возможность наиболѣе полного и глубокаго воздѣйствія на

---

<sup>1)</sup> У. Джемсъ. Психологія. Ц, 1911. Стр. 250.

---

душу ученика, предоставляя ему широкія средства для образованія разнородныхъ ассоціацій, для углубленія познавательныхъ впечатлѣній и прочнаго запоминанія фактовъ.

Но это еще не все. Не сказано самое главное: въ какой мѣрѣ художественно-дидактической методъ содѣйствуетъ пробужденію творческихъ силъ и стремленій дѣтей? Правда, этотъ вопросъ до нѣкоторой степени предрѣшается тѣмъ, что было сказано о соответствіи трактуемаго метода природѣ дѣтскаго мышленія и о полнотѣ его дѣйствія на дѣтскую душу; но въ данномъ случаѣ необходимо отмѣтить еще одно обстоятельство, вытекающее изъ психологической сущности искусства. «Художественная природа образа,—пишетъ Д. Н. Овсянниковъ Куликовскій,—состоитъ въ томъ, что онъ заставляетъ насъ мыслить и чувствовать многое, что непосредственно въ немъ не дано. Онъ—только пружина мысли и возбудитель душевныхъ движеній» <sup>1)</sup>. Эту же мысль въ парадоксальной формѣ выразилъ О. Уайльдъ: «Красота открываетъ все, потому что ничего не выражаетъ» <sup>2)</sup>. Нужно ли говорить, насколько это свойство искусства соответствуетъ духу новой школы, стремящейся не столько обучать, сколько давать стимулы къ самообученію? Въ этомъ пунктѣ художественно-дидактической методъ выходитъ изъ рамокъ начальной школы и простираетъ свое значеніе на школу среднюю и высшую. Конечно, въ школѣ выходящей за предѣлы дѣтскаго возраста, по всѣмъ основаніямъ должна господствовать наука, и роль искусства здѣсь можетъ быть только вспомогательной. Но если принять во вниманіе, что въ настоящее время эта роль сведена буквально къ нулю, то можно надѣяться, что въ будущемъ роль искусства въ средней и высшей школѣ будетъ возрастать пропорціонально росту активности ея учащихся.

---

<sup>1)</sup> Теорія поэзіи и прозы. Стр. 9.

<sup>2)</sup> Замыслы. Стр. 234.

---

Но если художественное преподаваніе не встрѣчаетъ препятствій въ психикѣ дѣтей, то не будетъ ли противиться ему самъ учебный матеріалъ?

Чтобы дать правильный отвѣтъ на этотъ вопросъ, необходимо строго отграничить научное познаніе отъ научныхъ объектовъ и результатовъ. Научное познаніе, какъ психологическій процессъ, прямо противоположно искусству. Если художникъ направляетъ свои усилія къ тому, чтобы расширить сферу конкретныхъ воспріятій и изощрить сознаніе и чувства для непосредственнаго видѣнія многоликой дѣйствительности, то ученый, наоборотъ, путемъ отвлеченія стремится выразить безконечное многообразіе реальнаго міра въ единообразныхъ формулахъ законовъ; если искусство создаетъ образы, сравнимые съ губкой, впитывающей въ себя даже тончайшіе нюансы дѣйствительности, то наука оперируетъ отвлеченными понятіями, представляющими какъ бы неизмѣнную, безцвѣтную золу, остающуюся по сожженіи многокрасочной реальности на огнѣ теоретическаго мышленія. Научное міропознаніе полярно художественному, и потому не можетъ быть рѣчи о замѣнѣ одного изъ нихъ другимъ: они оба въ равной мѣрѣ необходимы для полноты и совершенства человѣческаго духа.

Интересны въ этомъ отношеніи мысли виднѣйшаго представителя современной экономической науки В. Зомбарта, высказанныя имъ въ предисловіи къ «Современному капитализму»: «Человѣчество никогда не утратитъ своего стремленія подводить единичное и то, что живетъ лишь изолированно, подъ мертвящую абстракцію, — стремленія «читать то, что никогда не было написано, связывать властною рукою хаотическое». Пусть при этомъ никогда не забываютъ, что это «познаніе вещей», немислимое безъ мертвящей абстракціи, представляетъ самый жалкій изъ всѣхъ возможныхъ способовъ установить наше отношеніе къ міру. Но тотъ грѣхъ, который каждая наука совершаетъ по отношенію къ жизни, можетъ быть иску-

---

плень лишь однимъ способомъ: наука должна развернуть въ своихъ созданіяхъ новую жизнь, стараясь построить ихъ, какъ произведенія искусства. При этомъ я прежде всего имѣю въ виду отнюдь не искусство внѣшняго изложенія, но художественное построение самыхъ мыслей. Научная система, какъ таковая, должна быть художественно прекрасна, — вотъ, думается мнѣ, то, чего мы должны достигать» <sup>1)</sup>. Этими словами В. Зомбартъ прекрасно намѣтилъ задачу педагогическаго художника: онъ не можетъ эстетизировать методовъ научнаго познанія, такъ какъ это означало бы вводить искусство въ чуждую ему сферу «мертвящей абстракціи»; но онъ можетъ и долженъ вдохнуть жизнь въ готовыя научныя конструкціи, воплотивъ ихъ въ художественную форму. Ни одинъ, напр., фізіологъ въ своей лабораторной дѣятельности не станетъ руководиться эстетическими принципами, но, пользуясь результатами лабораторныхъ изслѣдованій или на основаніи личныхъ наблюденій, можно представить функціи животнаго организма въ художественной формѣ.

Слѣдовательно, художественно-дидактическій методъ не можетъ примѣняться тамъ, гдѣ передъ школой стоятъ задачи подлиннаго научнаго познанія. Такія задачи, какъ извѣстно, ставятся преимущественно высшей школой, а средняя и низшая школа только репродуцируютъ и популяризируютъ результаты научныхъ изслѣдованій. Вслѣдствіе этого эстетизація преподаванія менѣе всего возможна на высшихъ образовательныхъ ступеняхъ. Но, какъ это видно изъ приведенныхъ словъ В. Зомбарта, и на этихъ ступеняхъ передъ художественнымъ методомъ открыты широкія перспективы. Только трудно ожидать отъ «людей, осужденныхъ на познаніе», необходимаго въ данномъ случаѣ совмѣщенія двухъ противоположныхъ дарованій: научнаго и художественнаго; если же придется выбирать

---

<sup>1)</sup> В. Зомбартъ. Современный капитализмъ. М., 1904. Стр. 18.

---

одно изъ двухъ, то высшая школа, несомнѣнно, должна отдать предпочтеніе первому.

Но всякій ли объектъ и всякій ли научный результатъ можетъ подлежать дѣйствию художественнаго метода, т.-е. способенъ принимать художественную форму? Э. Веберъ разрѣшаетъ этотъ вопросъ слѣдующимъ образомъ: онъ принимаетъ гербартовское дѣленіе обученія на формальное (Formunterricht): языкъ, письмо, счетъ, рисованіе, пѣніе, гимнастика, и матеріальное (Sachunterricht): землѣвѣдѣніе, естествовѣдѣніе, религіозная и политическая исторія. Предметы формальнаго образованія, за исключеніемъ счета, на своихъ высшихъ ступеняхъ переходятъ въ искусство, и потому преподаваніе этихъ предметовъ, внѣ всякаго сомнѣнія, требуетъ отъ учителя соответственнаго художественнаго дарованія и должно основываться на нормахъ эстетики <sup>1)</sup>. Сомнѣніе можетъ вызвать другая группа—Sachunterricht. Но подробный анализъ приводитъ изслѣдователя къ заключенію, что и предметы матеріальнаго образованія также подлежатъ дѣйствию эстетической дидактики, за исключеніемъ физики и химіи. «Вообще, — пишетъ онъ, — гдѣ живая дѣйствительность изслѣдуется не количественно, а должна быть качественно воспринята, тамъ вчувствованіе, другими словами—эстетическое отношеніе, необходимо, такъ какъ люди родственное человѣческому только жизненно могутъ постичь. Физика и химія охватываютъ міръ лишь научно, съ точки зрѣнія количества, числа, закона. Художественное отношеніе къ ихъ предметамъ, наоборотъ, дало бы ложные результаты» <sup>2)</sup>. Такимъ образомъ, математика, физика и химія исключаются Э. Веберомъ изъ сферы художественной дидактики, всѣ же другіе предметы формальнаго и матеріальнаго образованія входятъ въ нее.

Но съ такимъ рѣшеніемъ вопроса нельзя согласиться,

---

<sup>1)</sup> *Asthetik etc.*, S. 73—9.

<sup>2)</sup> *Ibid.*, S. 120—1.

---

такъ какъ оно основывается на смѣшеніи различныхъ понятій: научнаго изслѣдованія и научныхъ объектовъ и результатовъ. Въ самомъ дѣлѣ, развѣ только количественное изслѣдованіе противорѣчитъ эстетическимъ нормамъ? Самъ же Э. Веберъ утверждаетъ, что научное познаніе вообще противорѣчитъ эстетическому міроотношенію: «Коль скоро наступаетъ чисто-научная дѣятельность, художественная—исчезаетъ, потому что обѣ—въ силу своего существеннаго различія—могутъ слѣдовать одна за другой, но не стоять рядомъ»<sup>1)</sup>. Слѣдовательно, математическое или химическое изслѣдованіе такъ же невозможно эстетизировать, какъ и біологическое или историческое. Но почему же результаты и объекты одной науки можно представить въ художественной формѣ, а другой—нельзя? Почему лютики, обезьяны и цезари могутъ быть объектами художественнаго творчества, а прогрессіи, удѣльный вѣсъ и кислоты—нѣтъ? Принципіальныхъ основаній для такого раздѣленія не имѣется: всякій предметъ и всякое явленіе могутъ быть объектомъ художественнаго творчества. Пасторальное пониманіе красоты давно стало анахронизмомъ: луна, море и любовь—такіе же объекты художественнаго творчества, какъ электричество, городской проспектъ и т. п. Конечно, на практикѣ одинъ предметъ эстетизируется легче, чѣмъ другой: историкъ скорѣе примѣнитъ художественный методъ, чѣмъ физикъ или математикъ; но въ данномъ случаѣ важно принципіальное рѣшеніе проблемы, и оно должно быть слѣдующимъ: всѣ предметы формальнаго и матеріальнаго образованія могутъ быть преподаваемы художественнымъ методомъ, поскольку они представляютъ совокупность объектовъ и результатовъ научнаго познанія; но когда преподаваніе является одновременно и подлиннымъ научнымъ изслѣдованіемъ, то художественный методъ не можетъ примѣняться ни къ одному предмету.

---

1) Ibid. S., 40.

---

Но не противорѣчитъ ли такое рѣшеніе вопроса тому, что—какъ было сказано раньше—художественный методъ передаетъ знаніе не какъ объективный результатъ, а какъ субъективное переживаніе? Это противорѣчіе возникаетъ только на первый взглядъ и объясняется двукратнымъ употребленіемъ слова «результатъ»: научный или объективный результатъ будучи эстетизированъ, т.-е. принявъ художественную форму, теряетъ свою объективность и становится нашимъ субъективнымъ переживаніемъ.

Такимъ образомъ, дидактическій матеріалъ самъ по себѣ не ограничиваетъ примѣненія художественнаго метода, поскольку преподаваніе является только репродукціей знаній, а не подлиннымъ научнымъ познаніемъ. Однако на практикѣ встрѣтятся, вѣроятно, съ этой стороны много препятствій, особенно если принять во вниманіе, что педагогическая эстетизація должна быть сообразована не только съ эстетическими нормами, но и со своеобразиемъ дѣтскихъ эстетическихъ представленій. Научные факты и законы вообще трудно представить въ художественной формѣ, но еще труднѣе приспособить эту форму къ дѣтскому вкусу. Однако это обстоятельство не препятствуетъ Г. Шаррельману выставить лозунгъ: «каждый урокъ долженъ быть произведеніемъ искусства»<sup>1)</sup>.

Онъ, конечно, знаетъ, что эта цѣль въ полномъ объемѣ недостижима, но потому-то она и должна быть нашимъ лозунгомъ: «Мы ставимъ себѣ эту цѣль совсѣмъ не для того, чтобы достигнуть ее; напротивъ, только для того, чтобы имѣть поводъ къ исканію. Причина путешествія не въ достиженіи цѣли, но въ открытіи всѣхъ красотъ, какія на безчисленныхъ путяхъ, ведущихъ къ данной цѣли, разцвѣтаютъ»<sup>2)</sup>. Съ высоты теоріи невозможно опредѣлить конкретныя границы, какія будутъ поставлены художественно-дидактическому методу трудностью охудо-

---

1) Weg zur Kraft., S. 156.

2) Ibid. S., 157.

---

жествленія учебнаго матеріала. Дѣло теоріи—поставить вѣхи на предѣльныхъ пунктахъ. Но практика, которая захочетъ руководиться этими вѣхами, обязана помнить, что широта художественнаго метода ни въ коемъ случаѣ не должна пріобрѣтаться за счетъ серьезности образовательныхъ заданий: въ педагогической сферѣ художественная форма должна только способствовать продуктивности познанія; тамъ же, гдѣ она извращаетъ его или ослабляетъ, тамъ ей нѣтъ мѣста. Кто не способенъ легкость и пріятность обученія отдѣлать отъ пустоты его, тотъ не имѣетъ права на художественный методъ преподаванія.

Кромѣ границъ произвольныхъ, устанавливаемыхъ сопротивленіемъ дидактической матеріи творчеству педагогическаго художника, для художественнаго метода преподаванія, вопреки Г. Шаррельману, должны быть проведены и произвольныя границы, опредѣляемыя волей класса или самого преподавателя. Эти произвольныя ограниченія могутъ быть вызваны естественной потребностью отвлеченнаго мышленія или практическаго познанія, возникающей въ своеобразныхъ формахъ уже въ раннемъ дѣтскомъ возрастѣ, напр., въ такихъ вопросахъ дѣтей, какъ: изъ чего солнце? какъ дѣлается то и другое? и т. п. Учитель не имѣетъ права игнорировать эти вопросы на томъ основаніи, что они не доминируютъ въ дѣтскомъ возрастѣ. Напротивъ, онъ долженъ чутко прислушиваться къ этому едва слышному голосу дѣтскаго интеллекта и стараться всѣми средствами подкрѣплять его, пока онъ достигнетъ силы чистаго научнаго интереса.

Больше того: тамъ, гдѣ этихъ зародышей теоретическаго интереса нѣтъ, но гдѣ они необходимы для полноты развитія ребенка, учитель долженъ искуснымъ давленіемъ вызвать ихъ и собственной рукой наложить veto на чрезмѣрный уклонъ въ сторону эстетизма. Педагогическій художникъ никогда не долженъ забывать, что эстетическое міропознаніе является только прекраснымъ путемъ и необходимымъ дополненіемъ къ міропознанію

---

научному, этическому и религиозному и что ни одного изъ этихъ послѣднихъ оно не можетъ замѣнить въ сознаніи гармонически развитой личности.

---

Выше говорилось, что при опредѣленіи дидактическаго метода, кромѣ психологіи ученика (или класса) и объективныхъ данныхъ учебнаго матеріала, необходимо принимать во вниманіе и психологію учителя. Какія же требованія съ этой послѣдней точки зрѣнія могутъ быть предъявлены къ дидактическому методу? Они зависятъ отъ того или иного взгляда на педагогическую дѣятельность: если сущность этой дѣятельности видѣть въ интеллектуальной репродукціи знаній, въ авторитетномъ поученіи и наставленіи, то идеальной дидактикой будутъ тѣ педантичныя «Präparationen», которыя, подобно лубочнымъ писемникамъ, даютъ точные образцы формы и содержанія на каждый случай; если же педагогъ главную цѣль своей дѣятельности видитъ не столько въ авторитетной передачѣ знаній, сколько въ содѣйствіи гармоническому росту личности ученика, въ пробужденіи и поощреніи—насколько это возможно и необходимо—свободной игры творческихъ силъ своего класса, то идеальной дидактикой должна считаться та, которая предоставляетъ педагогической дѣятельности наибольшую свободу, и лучшимъ методомъ преподаванія будетъ тотъ, который менѣе всего насилуетъ педагогическую индивидуальность. Съ этой послѣдней точки зрѣнія и будетъ въ дальнѣйшемъ разсматриваться художественно-дидактическій методъ.

Прежде чѣмъ показывать, что даетъ художественно-дидактическій методъ педагогу, надо установить, чего онъ требуетъ отъ него. Педагогическій художникъ, конечно, долженъ обладать тѣми качествами, которыя обязательны для всякаго педагога. Эти качества слѣдующія: во-первыхъ, педагогъ долженъ свободно владѣть той матеріей, которую онъ избираетъ для посредничества между собой и своимъ

---

классомъ, т.-е. онъ долженъ всесторонне знать свой дидактическій матеріалъ, чтобы, обращая его то одной, то другой стороной, имѣть въ своихъ рукахъ всѣ образовательныя и воспитательныя средства, какія заложены въ данномъ матеріалѣ; во-вторыхъ, педагогъ долженъ не только понимать дѣтскую душу во всѣхъ ея проявленіяхъ, но и чувствовать искреннее сродство съ ней, потому что только при этомъ условіи возможно плодотворное общеніе между преподавателемъ и классомъ. Послѣднимъ качествомъ педагогъ напоминаетъ артиста: онъ долженъ не только понимать чужія и психическія состоянія, но и умѣть переживать ихъ, какъ свои собственныя. Вотъ почему преподавателю не достаточно знать свой предметъ: ему гораздо необходимѣе знать указываемую сторону дѣла, дабы имѣть возможность вполне слиться съ классомъ въ одномъ творческомъ исканіи.

Таковы два основныхъ, общеобязательныхъ педагогическихъ качества. Не трудно замѣтить, что первое изъ названныхъ качествъ—знаніе учебнаго предмета—приближаетъ педагога къ ученому, а второе—пониманіе дѣтской души и сродство съ ней—роднитъ его не только съ артистомъ, но вообще съ художникомъ. Дѣйствительно, не говоря уже о сродствѣ съ дѣтской психикой, которое равносильно сродству съ психикой художника, для практической дѣятельности педагогу недостаточно того пониманія душевной жизни, которое можетъ дать наука, въ данномъ случаѣ педологія и педагогическая психологія: наука даетъ только схемы и типы, болѣе или менѣе отдаленные отъ конкретной дѣйствительности, и по научнымъ параграфамъ нельзя научиться тонко и глубоко понимать каждый данный психологическій моментъ, каждое конкретное проявленіе души во всемъ его индивидуальномъ своеобразіи.

Но если своими общеобязательными качествами педагогъ только приближается къ художнику, то трактуемый методъ преподаванія прямо требуетъ отъ него худо-

---

жественнаго дарованія. Для художественно-дидактическаго метода недостаточно одного научнаго знанія предмета: онъ требуетъ субъективнаго отношенія къ учебному матеріалу, индивидуальной переработки его, потому что только при этомъ условіи возможно облечь въ живую плоть и кровь мертвые скелеты науки. Педагогическій художникъ, подобно свободному художнику, можетъ выразить только одно: собственную личность. Этимъ требованіемъ художественная дидактика ставитъ передъ педагогомъ чрезвычайно высокую и трудную задачу, которую можно формулировать слѣдующими словами Э. Линде: «Главная задача учителя, захватывающая всю его жизнь, состоитъ, слѣдовательно, въ такомъ усвоеніи дидактическаго матеріала, при которомъ этотъ матеріалъ какъ бы срастается съ существомъ учителя и потомъ расцвѣтаетъ, какъ его собственная душевная жизнь» <sup>1)</sup>. Кто не обладаетъ способностями, необходимыми для повседневнаго осуществленія этой задачи, тотъ не можетъ претендовать на художественный методъ преподаванія. Конечно, эстетическая дидактика не требуетъ отъ педагога такого яркаго художественнаго дарованія, какое необходимо для творцовъ свободнаго искусства: для педагогическихъ цѣлей достаточно—а можетъ быть и необходима—болѣе низкая степень художественной одаренности, которая можетъ мириться съ тѣми ограниченіями, какія неизбѣжны въ художественно-педагогическомъ творествѣ: съ зависимостью отъ дѣтской психики, тенденціозностью и др. Однако и эта степень дарованія, необходимая для осуществленія художественнаго преподаванія, значительно превышаетъ художественныя способности средняго человѣка, такъ какъ она предполагаетъ не только эстетическую восприимчивость, но и способность художественнаго выраженія. Вслѣдствіе этого художественно-дидактической методъ является до извѣстной степени методомъ избранниковъ,

---

<sup>1)</sup> Persönlichkeits-Pädagogik, S. 10.

---

потому что художественному творчеству, даже въ педагогически-ограничительномъ смыслѣ, также мало можно выучиться, какъ и интуитивному пониманію чужой психики. Нормы эстетики и эстетической дидактики могутъ дать только научную санкцію художественному преподаванію, но научить ему онѣ не въ состояніи. Доказывать это положеніе—значитъ говорить трюизмы. Въ силу этого художественно-дидактическій методъ всегда будетъ методомъ педагогической аристократіи.

Таковы основныя требованія, предъявляемыя педагогу художественно-дидактическимъ методомъ. Суммируя эти требованія, можно видѣть, что они переносятъ центръ тяжести отъ учебнаго матеріала на личность преподавателя, а въ этой послѣдней цѣнятъ не благопріобрѣтенныя сокровища интеллекта, а врожденныя способности интуиціи и творчества. Эти требованія особенно рельефно выдвинуты современной педагогикой личности: «Личность педагога—единственное, что во всякомъ преподаваніи и во всякомъ воспитаніи необходимо» <sup>1)</sup>, прямо заявляетъ Э. Линде. «Педагогическая геніальность заключается не въ выдающихся умственныхъ способностяхъ, но въ живой фантазіи и яркой душевной жизни воспитателя и преподавателя» <sup>2)</sup>, утверждаетъ другой представитель педагогическаго индивидуализма,—Э. Веберъ. Для педагогическаго художника первостепенное значеніе имѣетъ не самая матерія, а только субъективное отраженіе ея, не объектъ преподаванія, а форма его, такъ какъ «истинная художественная тайна мастера состоитъ въ томъ, что онъ уничтожаетъ формою всякую матерію» <sup>3)</sup>. Однако при этомъ не надо забывать, что художественное дарованіе само по себѣ еще не составляетъ педагогическаго таланта: чтобы получить этотъ послѣдній необходимо къ художе-

<sup>1)</sup> Persönlichkeits-Pädagogik, S. 5.

<sup>2)</sup> Asthetik etc., S. 347.

<sup>3)</sup> Шиллеръ, т. III. Объ эстетическомъ воспитаніи чловѣка. Письмо 22-е, стр. 463.

---

ственному дарованію присоединить еще специфически педагогическое дарованіе — способность проникать въ дѣтскую душу и чувствовать ее, какъ свою собственную.

Всѣ эти требованія эстетическая дидактика предъявляетъ къ педагогу той школы, гдѣ художественный методъ можетъ быть примѣненъ во всей его полнотѣ.

Что же даетъ педагогу художественно-дидактическій методъ, такъ много требующій отъ него?

Съ точки зрѣнія педагога самымъ цѣннымъ качествомъ эстетической дидактики является первый и неотъемлемый постулатъ ея: свобода. Искусство, въ какой бы то ни было формѣ, мыслимо только при свободѣ индивидуальнаго самопроявленія. Насиліе можетъ налагать свою желѣзную руку на мысль и на волю человѣка, заставляя ихъ двигаться въ томъ или иномъ направленіи, но оно бессильно передъ чувствомъ, направленіе котораго измѣняется такъ же свободно, какъ направленіе вѣтра. Вотъ почему для художественнаго творчества, въ основѣ котораго всегда лежитъ чувство, свобода является самымъ натуральнымъ и непремѣннымъ постулатомъ. Вѣнчая голову педагога вѣнкомъ искусства, мы этимъ самымъ создаемъ надъ нимъ ореолъ свободы. Художественное преподаваніе невысказано тамъ, гдѣ школѣ дается не только задача, но и предписываются точные и детальныя методы ея рѣшенія. Подобныя предписанія чрезвычайно удобны для той безличной, «футлярной» педагогической массы, которая на протяжении вѣковъ упрочила за своей профессіей репутацію самой скучной, автоматической дѣятельности. Но художественный методъ преподаванія поднимаетъ педагога надъ предписнымъ шаблономъ и скукой ежегодныхъ повтореній: онъ даетъ ему право широко проявлять свою индивидуальность какъ въ выборѣ дидактическихъ средствъ, такъ и въ формѣ передачи ихъ. Требуя отъ педагога творческой индивидуальности, художественное преподаваніе тѣмъ самымъ предполагаетъ свободу проявленія этой индивидуальности, которая можетъ быть ограничена только нор-

---

мами, вытекающими из самой сущности педагогической дѣятельности, но не внѣшними предначертаніями. Педагогическій художникъ, выполняя учебный планъ, выражаетъ свою собственную личность, а не исполняетъ предписаніе начальства. Это индивидуальное педагогическое самовыраженіе можетъ считаться только съ психикой класса, для котораго оно должно быть понятнымъ и родственнымъ, а всѣ посторонніе факторы оно не только вправѣ, но даже обязано игнорировать.

Предоставляя преподавателю право быть самимъ собой, художественно-дидактическій методъ даетъ ему возможность быть новымъ не только каждый годъ, но каждый день и въ каждый часъ, потому что если ограниченъ учебный матеріалъ, то безгранично многообразіе художественныхъ формъ, въ которыя можетъ быть облечена матерія. Педагогъ, владѣющій художественнымъ методомъ, перестаетъ быть автоматомъ, репродуцирующимъ изъ года въ годъ, въ заведенномъ порядкѣ, давно извѣстныя ему мысли и слова. Претворяя воду дидактическихъ средствъ въ вино индивидуальныхъ переживаній, педагогъ-художникъ имѣетъ возможность выражать даже самыя тонкія, минутныя настроенія своей личности, поскольку они не противорѣчатъ дидактической тенденціи даннаго часа. И если принять во вниманіе, что «наша личность, строящаяся въ каждый моментъ при помощи накопленнаго опыта, непрерывно мѣняется» <sup>1)</sup>, то понятно будетъ почему художественно-дидактическій методъ освобождаетъ педагога отъ скуки шаблона и повтореній и даетъ ему возможность сказать вмѣстѣ съ поэтомъ:

„Я каждый мигъ исполненъ откровенья“ (К. Бальмонтъ).

Далѣе, заключая въ себѣ на ряду съ образовательными и воспитательными элементами, художественное преподаваніе въ высокой степени расширяетъ и углубляетъ содержаніе

---

<sup>1)</sup> Бергсонъ. Творческая эволюція. стр. 13.

---

педагогической дѣятельности, а, требуя отъ педагога дара интуиціи и художественнаго выраженія, оно поднимаетъ его на пьедесталь избранника, дѣласть изъ него «педагога Божіей милостью». Примѣненіе художественнаго-дидактическаго метода не позволяетъ свести педагогическую дѣятельность къ автоматической передачѣ знаній. Педагогъ-художникъ не можетъ стоять передъ классомъ, какъ передъ пустотой, которую надо наполнить извѣстнымъ содержаніемъ. Нѣтъ, передъ нимъ—ликующій, первозданный хаосъ, который на его глазахъ и подъ его вліяніемъ преобразуется въ гармоническую систему міровъ. Чтобы понять педагога, стоящаго передъ этимъ хаосомъ мыслей, чувствъ и желаній,—хаосомъ, въ которомъ таятся, быть можетъ, самыя геніальныя возможности, надо представить тотъ глубочайшій мистическій смыслъ и ту красоту, которые заключены въ первыхъ словахъ міротворенья: «Да будетъ свѣтъ!»

Педагогъ, носящій въ себѣ этотъ предвѣчный творческій призывъ—да будетъ свѣтъ!—поднимаетъ свое дѣло на высоту религіозной миссіи.

Такимъ образомъ, много требуя отъ педагога, художественно-дидактическій методъ много и даетъ ему: онъ открываетъ широкій просторъ для свободнаго проявленія педагогической личности, углубляетъ содержаніе педагогической дѣятельности и придаетъ ей высокую красоту. Художественно-педагогическое творчество вноситъ въ застывшія формы школьной практики духъ вѣчнаго движенія, исканія, новаторства. А гдѣ есть движеніе, тамъ жизнь; гдѣ жизнь, тамъ развитіе. Педагогъ-художникъ не только отдаетъ себя своему классу,—онъ и беретъ отъ класса все лучшее для восполненія и обновленія своей личности. Педагогическая дѣятельность такимъ путемъ становится непрерывнымъ обмѣномъ духовныхъ цѣнностей, непрестаннымъ взаимнымъ развитіемъ, сотворчествомъ. А всякое развитіе, какъ и всякое творчество, непременно сопровождается радостнымъ чувствомъ бытія. Конечно, есть не только радости, но и муки творчества. Но развѣ

---

счастье материнства не щедро вознаграждаетъ за муки родовъ? Развѣ религіозное сознание участія въ міровомъ процессѣ—какимъ бы минимальнымъ оно ни было, не платитъ щедрою рукою за всѣ трудности, неизбѣжныя на «воздушной дорогѣ»? А это сознание, въ той или иной формѣ, присуще каждому создающему и особенно художнику, такъ какъ онъ созерцаетъ вещи въ ихъ внѣ-практической сущности.

„И міръ мечтою благородной  
Предъ нимъ очищенъ и омытъ“ (М. Лермонтовъ).

Разсмотрѣвъ отличительныя свойства и преимущества художественно-дидактическаго метода по отношенію къ каждому основному фактору педагогической дѣятельности—ученику, учителю и учебному матеріалу—и намѣтивъ произвольныя и непроизвольныя границы трактуемаго метода, слѣдуетъ сказать нѣсколько словъ и о его внѣшнихъ средствахъ и формахъ. Конечно, въ данной работѣ, имѣющей теоретическій характеръ, не могутъ быть предусмотрѣны или предустановлены всѣ внѣшнія формы этого метода въ ихъ безграничномъ конкретномъ многообразіи: какъ и въ вопросѣ о границахъ эстетической дидактики, здѣсь могутъ быть даны только общія принципиальныя указанія, а всю конкретную сложность даннаго вопроса слѣдуетъ передать въ руки педагогической практики и эксперимента.

Являясь по своей сущности художественнымъ творчествомъ, художественно-дидактическій методъ можетъ пользоваться и всѣми тѣми средствами и формами, какія примѣняются въ искусствѣ. Выборъ той или иной формы искусства въ каждомъ данномъ случаѣ будетъ зависѣть отъ самого педагога и отчасти отъ характера дидактическаго матеріала: художественное слово, или музыка, или рисунокъ, или какое-либо другое средство будетъ выбрано педагогическимъ художникомъ сообразно съ его личнымъ дарованіемъ и примѣнительно къ дидактическому матеріалу даннаго урока. Современная педагогическая практика на-

---

и болѣе широко пользуется двумя средствами искусства: художественнымъ словомъ и рисункомъ. Музыка, скульптура и архитектура поскольку онѣ не являются предметами изученія, почти не примѣняются къ оформленію дидактическаго матеріала. Принципіальныхъ основаній для такого ограниченія художественно-педагогическихъ средствъ не существуетъ, и можно надѣяться, что въ будущемъ и эти формы искусства будутъ имѣть гораздо большую дидактическую примѣнимость. Особенно музыка: современная педагогика почти не считается съ тѣмъ обстоятельствомъ, что «наше сознаніе ритмично по своей природѣ»<sup>1)</sup>, и, слѣдовательно, музыкальныя средства имѣютъ право на самое широкое примѣненіе въ дидактическихъ методахъ. Всѣмъ извѣстно, какъ ритмъ—пѣсня—способствуетъ физическому труду, и это обстоятельство нашло должную оцѣнку въ экономической литературѣ. Несомнѣнно, что и въ духовной сферѣ важную роль играетъ скрытая или явная ритмичность познавательныхъ процессовъ. Невзирая на это, педагогическое значеніе ритма—насколько мнѣ извѣстно—совершенно не выяснено и является одной изъ интереснѣйшихъ задачъ будущей эстетической педагогики. Вообще надо замѣтить, что средства художественно-педагогическаго творчества должны быть такъ же разнородны, какъ разнородны типы человѣческаго воображенія, которое у однихъ орудуетъ преимущественно зрительными образами, у другихъ—слуховыми и т. д.

Кромѣ того, средства художественнаго преподаванія должны быть сообразованы и съ своеобразіемъ дѣтской фантазіи и дѣтскихъ эстетическихъ представленій. Преподаватель, придавая учебному матеріалу ту или иную форму искусства, долженъ считаться не только со своими вкусами и обще-эстетическими нормами, но и со вкусами своего класса и со своеобразными принципами дѣтской эстетики. Это требованіе вытекаетъ изъ самой сущности

---

<sup>1)</sup> В. Вундтъ. Введеніе въ психологію. М. 1912. Стр. 12.

---

художественно-педагогическаго творчества и имѣть чрезвычайно важное значеніе, такъ какъ отъ него зависитъ успѣхъ или неуспѣхъ трактуемаго метода преподаванія. Какъ было отмѣчено раньше, дѣти имѣютъ свои вкусы и свои особенныя понятія о красотѣ, часто очень отдаленныя отъ соотвѣтственныхъ понятій взрослыхъ. То, что приводитъ въ эстетическое восхищеніе взрослыхъ, дѣтямъ можетъ казаться безобразнымъ или неинтереснымъ, и они равнодушно проходятъ мимо великой картины или сосредоточиваютъ вниманіе на какой-нибудь ничтожной детали ея.

Педагогическій художникъ для полноты своего успѣха долженъ принять во вниманіе также и естественную эволюцію дѣтской эстетики и тѣ различія эстетическихъ воспріятій, которыя обуславливаются поломъ, мѣстомъ жительства и др. обстоятельствами. Очевидная трудность этой задачи усугубляется еще тѣмъ фактомъ, что эта сторона дѣтской души, кажется, менѣе всего изслѣдована наукой: тѣ научныя данныя, какія имѣются по этому вопросу, относятся, главнымъ образомъ, къ развитію графическихъ способностей дѣтей и далеко не достаточны для того, чтобы составить сколько-нибудь полную картину дѣтскихъ эстетическихъ представленій въ ихъ нормальномъ развитіи. Взявъ изъ научныхъ данныхъ все, что въ нихъ содержится, педагогическій художникъ долженъ будетъ во многомъ дополнить ихъ своимъ личнымъ опытомъ и своей интуиціей.

Бросая ретроспективный взглядъ на все предшествующее изложеніе, необходимо придти къ слѣдующимъ выводамъ. Художественно-дидактический методъ является прежде всего однимъ изъ главнѣйшихъ средствъ эстетическаго воспитанія. Чтобы приблизиться къ осуществленію великой цѣли этого воспитанія—черезъ постиженіе прекраснаго въ искусствѣ и въ жизни—къ искусству прекрасной жизни!—чтобы приблизиться къ этой цѣли, недостаточно тѣхъ средствъ, какія обыкновенно рекоменду-

---

ются трафаретными ревнителями эстетической культуры: создание художественной среды, постижение красот природы, изучение искусств и т. п. средства далеко не исчерпывают задач эстетического воспитания. Мало—развить тонкий вкус и потребность прекрасного, мало—научиться глубоко понимать произведения искусства: надо самое мышление современного автоматизированного человека сделать по возможности эстетическим. Конечно, для этого нет надобности взрослому человеку впадать в детскость или из культурного состояния возвращаться к примитивному быту. Аналогично тому, как любовь съест свои цветы не только на лугах Аркадии, но и на асфальтовых тротуарах современного города, так и красота открывает свой божественный лик и в пастушеской хижинѣ, и в американском небоскребѣ. Тяготѣнію къ первобытному, которое въ различныхъ формахъ проявлялось въ творествѣ такихъ великихъ представителей культурнаго человѣчества, какъ Руссо, Байронъ, Л. Толстой, и подъ знакомъ котораго стоитъ до известной степени, современное искусство, этому тяготѣнію, какъ культурному пессимизму, можетъ быть противопоставленъ, эстетически равноправный съ нимъ, культурный оптимизмъ, который не тоскуетъ о красотѣ утраченнаго дѣвственнаго Эдема, а стремится создать новыя эстетическія цѣнности, соответствующія новымъ условіямъ человѣческаго бытія. Слѣдовательно, эстетизація мышленія культурнаго человека не равносильна опрощенію его. Напротивъ, она не только не противорѣчитъ научному и техническому прогрессу человѣчества, но можетъ быть прекраснымъ спутникомъ его: эстетическая точка зрѣнія на культуру, какъ на объектъ высшей красоты—красоты человѣческаго духа,—не уничтожаетъ, а только дополняетъ грубый утилитарный взглядъ, который представляетъ культуру только какъ сумму жизненныхъ благъ; и хотя эстетическое мышленіе съ психологической точки зрѣнія полярно теоретическому познанію и не можетъ совершаться одновре-

---

менно съ нимъ, но слѣдую одно за другимъ, они не только не препятствуютъ другъ другу, но составляютъ главное условіе гармонической полноты человѣческаго духа.

Но для эстетизаціи мышленія недостаточно трафаретныхъ средствъ эстетической культуры. Самымъ главнымъ средствомъ для этого является эстетизація методовъ школьнаго обученія, потому что только этимъ путемъ эстетическое отношеніе къ міру органически прививается къ растущей личности и становится неотъемлемой частью ея міровоспріятія. Наивный дѣтскій антропоморфизмъ несомнѣстимъ съ научнымъ міросозерцаніемъ взрослого культурнаго человѣка, но его мѣсто не должно оставаться пустымъ: въ сознаніи гармонически-развитой личности оно должно быть заполнено эстетическими представленіями и творческой фантазіей, соответствующими данному уровню интеллектуальнаго развитія. Въ этомъ пунктѣ проблема эстетическаго воспитанія сливается съ проблемой художественнаго преподаванія, и если первое даетъ верховное оправданіе второму, то второе, въ свою очередь, расширяетъ содержаніе перваго и придаетъ ему значеніе революціонной идеи въ современной педагогической теоріи и практикѣ.

Дальше, художественно-дидактической методъ, представляя главнѣйшій путь эстетическаго воспитанія, является въ то же время и сильнѣйшимъ орудіемъ радикальной педагогической реформы. Конечно, онъ не можетъ претендовать на полное разрѣшеніе величайшаго и многограннѣйшаго вопроса современности—вопроса о созданіи новой, свободной и самодовлѣющей школы: этотъ вопросъ въ широкой постановкѣ выходитъ изъ береговъ школы и сливается съ другими великими социальными проблемами нашего времени и потому для полнаго разрѣшенія его недостаточно чисто-педагогическихъ средствъ, а необходимо совмѣстное дѣйствіе многихъ социальныхъ факторовъ. Но все же значеніе художественно-дидактическаго метода, какъ орудія школьной реформы, чрезвычайно велико: онъ

---

даетъ возможность предвкусить блага новой школы независимо отъ тѣхъ или иныхъ соціально-политическихъ условій. Правда, для широкаго примѣненія художественно-дидактическаго метода требуется свобода педагогической дѣятельности, которую трудно предполагать при всеопакающей полицейской структурѣ государства; но, съ другой стороны, врядъ ли можно представить и такую школу, гдѣ было бы невозможно примѣнить этотъ методъ, хотя бы въ минимальной дозѣ: самые подробные учебные планы и самыя педантичныя инструкціи къ нимъ всетаки оставляютъ нѣкоторыя поры для свободнаго вздоха педагогической души. И въ этомъ вздохѣ особенно легко можетъ проявиться художественное творчество педагога, такъ какъ художникъ во всякой матеріи видитъ единое безконечное начало, способное къ безграничному оформленію. «Разъ я позналъ безконечность матеріи,—пишетъ Г. Шаррельманъ,—то я предчувствую ее вездѣ: въ ничтожнѣйшемъ рассказѣ, въ пустѣйшей ариѳметической задачѣ, въ каждомъ названіи животнаго и растенія, въ каждой буквѣ нашего алфавита. Познавъ безконечность матеріи, я примиряюсь со всѣми учебными планами, со всякимъ педантизмомъ нашего начальства» <sup>1)</sup>).

Эта способность художественно-дидактическаго метода къ частичной будничной реализаціи выгодно отличаетъ эстетико-педагогическое теченіе отъ множества другихъ реформаторскихъ идей современной педагогики; особенно отъ русскаго педагогическаго анархизма, крайнія требованія котораго, какъ прекрасныя фейерверки, взрываются высоко надъ русской дѣйствительностью и гаснутъ въ океанѣ темноты, прежде чѣмъ достигнуть реальной почвы. Эстетическая педагогика, наоборотъ, открывая самыя широкія и радужныя перспективы будущаго, даетъ вмѣстѣ съ тѣмъ и реальное средство для отраженія этихъ призрачныхъ перспективъ въ настоящей педагогической дѣй-

---

<sup>1)</sup> Weg zur Kraft. S. 220.

---

ствительности. Такимъ средствомъ и является преимущественно художественно-дидактической методъ: онъ снѣмаетъ съ науки строгую аскетическую маску, надѣтую на нее сухими руками педантовъ, и заставляетъ ее обратиться къ юному поколѣнію съ веселымъ лицомъ и въ ярко-красочномъ нарядѣ искусства. Въ такіе моменты древо познанія срастается съ деревомъ жизни, и школа, переступая порогъ современности, становится ареной свободной, самодовлѣющей игры творческихъ силъ учителя и учениковъ.

Чтобы закончить характеристику художественно-дидактическаго метода, надо еще, такъ сказать, курсивомъ обозначить, въ чемъ состоитъ новизна этого метода и что отличаетъ его отъ другихъ дидактическихъ методовъ. Этого рода признаки вытекаютъ изъ особенностей, отличающихъ, съ одной стороны, эстетическое отъ теоретическаго, съ другой—художественное отъ нагляднаго.

Первый вопросъ, возникающій при сопоставленіи эстетическаго и теоретическаго,—другими словами: искусства и науки,—есть спорный вопросъ о взаимоотношеніи формы и содержанія. Но какъ бы ни разрѣшался этотъ вопросъ, одно несомнѣнно: въ искусствѣ форма произведенія имѣетъ несравненно большее значеніе, чѣмъ въ наукѣ. Поэтому для дидактики, основанной на наукѣ, главнымъ вопросомъ является: что? тогда какъ для художественной дидактики центръ тяжести въ вопросѣ: какъ? Сумма и точность свѣдѣній для педагога-художника стоятъ на второмъ планѣ: первостепенное значеніе имѣетъ та форма, въ которую долженъ быть облеченъ дидактической матеріаль <sup>1)</sup>. Дальше, наука, предлагая знанія, обращается къ объективной сторонѣ нашего «я»: научныя истины въ равной мѣрѣ обязательны для всѣхъ нормальныхъ людей.

---

<sup>1)</sup> На урокахъ, напр., Г. Шаррельмана ветхозавѣтный Исаакъ живетъ въ окрестностяхъ Бремена и по вечерамъ читаетъ въ „Бременской Газетѣ“ о текущихъ политическихъ событіяхъ (Weg zur Kraft, S. 27).

---

Въ искусствѣ, наоборотъ, знаніе дается только какъ субъективное переживаніе, не имѣющее никакого общеобязательнаго значенія. Отсюда новое различіе между дидактикой научной и художественной (правильнѣе: научно-художественной): первая имѣетъ въ виду, главнымъ образомъ, интеллектуальную дѣятельность ученика и на ея законахъ основываетъ свои методы; вторая не придаетъ большаго значенія чисто разсудочному знанію <sup>1)</sup> и стремится проникнуть въ мыслящую душу черезъ врата души чувствующей, стремится субъективировать объективное, дабы оно предстало не какъ безразличный внѣшній фактъ, а какъ собственный выводъ, какъ результатъ личныхъ переживаній познающаго.

Изъ сопоставленія художественнаго и нагляднаго, или конкретнаго, вытекаютъ существенныя различія между трактуемымъ методомъ и—нынѣ общепринятымъ—методомъ нагляднаго обученія. Наглядный методъ базируется на склонности дѣтей къ конкретному мышленію, а художественный—на способности образнаго и лирическаго вчувствованія и на дѣятельности фантазіи. Наглядный методъ для своего примѣненія требуетъ болѣе или менѣе грубой матеріализаціи дидактическаго мышленія: онъ возможенъ только тамъ, гдѣ абстрактное можетъ быть символизировано конкретнымъ; тогда какъ методъ художественный требуетъ эстетизаціи обученія, т.-е. преображенія отвлеченнаго въ образное и лирическое. Наглядное обученіе можетъ выражаться—и часто выражается—въ анти-художественныхъ формахъ, чего совершенно не допускаетъ эстетическая дидактика.

Соотвѣтственно этимъ различіямъ художественно-дидактическій методъ предъявляетъ педагогу иныя требованія, сравнительно съ требованіями другихъ дидактическихъ методовъ. Педагогъ-художникъ долженъ не только знать свой

---

<sup>1)</sup> Ф. Ганзбергъ, напр., правильно полагаетъ, что главный педагогическій вопросъ—„не что классъ знаетъ, но что классъ есть?“ (E. Gansberg. Schaffensfreude. Leipzig—Berlin., 1912, S. 40).

---

предметъ, но и быть способнымъ переплавить его въ горнилѣ собственнаго духа, чтобы предложить ученикамъ какъ нѣчто личное, окрашенное его собственными чувствованіями, окрыленное его индивидуальной волей. И въ конечномъ результатѣ всѣхъ этихъ различій дидактика, основанная на интеллектуализмѣ, даетъ школу, какъ принудительное средство для подготовки къ дальнѣйшей, внѣшкольной жизни, а эстетическая дидактика стремится создать веселую школу самодовлѣющей, теоретической жизни.

Конечно, въ современной педагогической средѣ найдутся педанты и пуристы, которые веселый нарядъ науки назовутъ шутовскимъ и, сокрушенно качая мудрыми головами, будутъ восклицать: о, tempoга! о, mores! Но, отказываясь отъ веселой науки, педагоги такого рода вмѣстѣ съ тѣмъ отказываются и отъ пониманія дѣтской души, девизомъ которой могутъ быть слова Ф. Ницше: «И ложною пусть считается всякая истина, въ которой нѣтъ веселья» <sup>1)</sup>.

Много найдется и педагоговъ-скептиковъ, которые съ ироніей или со скукой будутъ отмахиваться отъ эстетической дидактики, пока имъ не покажутъ, какъ можно облечь въ художественную форму каждую математическую теорему или каждое грамматическое правило. Этимъ педагогамъ недостаетъ той широты кругозора, которая позволяетъ видѣть не только сегодняшнюю практическую пригодность идеи, но и ея принципіальное значеніе. Педагогическія идеи достойны этого наименованія только тогда, когда онѣ являются и обще-культурными идеями. Именно, такой характеръ получаютъ идеи эстетической педагогики при серьезной постановкѣ ихъ. Конечно, широкая реализація этихъ идей лежитъ далеко за гранями современности, и если это обстоятельство дѣлаетъ ихъ футуристическими идеями современной педагогики, то тѣмъ

---

<sup>1)</sup> Ф. Ницше. Такъ говорилъ Заратустра. М., 1900, стр. 295.

---

самымъ нисколько не умяляется принципіальное значеніе названныхъ идей. Напротивъ, въ этомъ, можетъ быть, заключается достовѣрнѣйшій признакъ ихъ дѣйствительной значимости. Тѣмъ же педагогамъ, которые не терпятъ въ своей средѣ аргонавтовъ, надо бы помнить суровыя слова Г. Ибсена:

Простится то тебѣ, чего не сможешь,  
чего жъ не захотѣлъ ты — никогда!

**Я. Мамонтовъ.**

*Мамонтовъ Я. А. Художественно-дидактическій методъ / Я. А. Мамонтовъ // Вестникъ воспитанія. — 1915. — № 7. — С. 47 — 97.*



В России с этим течением наиболее созвучны московские педагоги, сгруппировавшиеся под знаменем „Свободного воспитания“.

Само собой разумеется, что педагогический индивидуализм, как и некое другое педагогическое течение, является, до известной степени, отражением той культуры и настроений, которыми соучаствуют с ним в данной общественной среде. Из этих настроений наибольшее влияние на педагогов-индивидуалистов оказали, с одной стороны, те, которые связаны с именами Ф. Ницше и Г. Ибсена, противопоставившими автоматичному и раздробленному человеку современности идеал цельной, творческой личности, а с другой — настроения, которые характеризуются интеллектуальным пессимизмом, типичным для инстинктивного и первобытного и выражаемыми которым являются: в философии — А. Бергсон, в литературе — С. Шубинский, К. Гаусман, Р. Бланшар и мн. др. Индивидуализм, инстинктивизм и сенсуализм — вот тот фон, на котором обрисовались первые контуры *Personlichkeitspädagogik*.

Основная позиция этой педагогики лежит всего предостанут пред нами, если изложить их по отношению к каждой основной педагогической фактору, т. е. по отношению к ученику, учителю и предмету преподавания.

Педагоги-индивидуалисты прежде всего восстают против обще-принятого взгляда на ученика или — лучше сказать — на класс, как на пустой сосуд, который в известную пору должен быть наполнен определенным содержанием. Они требуют признания за каждым учеником самостоятельную личность, которая подвешивает отклик не с одной только интеллектуальной стороны — как это делается на этих экзаменах — не как таковая, во всей своей полноте, цельности и неповторимости. Дело не в том, что класс знает, а в том, что класс есть. \*) Школа должна быть не фабрикой знаний, а питомником, в котором каждому индивиду предоставляется все возможные средства для полного развития его индивидуальности. Это развитие должно происходить не в чужих образах, не через нагружение интеллекта отвлеченными понятиями, а через педагогическое воздействие на самую первооснову личности. Такой первоосновой является не интеллект, и даже не воля, а чувство. \*\*) Если преподавание хочет быть действительно конституциональным, то оно должно прежде всего воздействовать на сферу чувства ученика, так как именно в этой сфере коренится первоисточник творческой мысли и воли. Знание не может стать органическим достоянием личности, пока к нему не пробудится глубокий внутренний интерес, связанный с жизнью чувства. \*\*) Добрый воля создается не разудочной мотивировкой, а предположением к добру всей личности, следовательно, также обуславливается развитием чувства. \*\*)

Иногда из этих взглядов, педагоги-индивидуалисты развивают свой взгляд на личность преподавателя и в этом отношении они наиболее оригинальны. Если истинное преподавание должно выразиться в воздействии на всю личность ученика, и прежде всего на ее первооснову, т. е. на эмоциональную сферу, то роль преподавателя не может сводиться к одному воспроизведению знаний. Преподаватель не должен быть автоматом, равнодушно воспроизводящим из раза в раз, из года в год определенную сумму знаний, которая для него является таковой же безразличным внешним фактом, как штрудель на полке прожоры. Он должен преподавать классу знание не в форме объективной истины, а в виде личного переживания, потому что только в таком виде знание воспринимается всей душой ученика, а не одним только усидьем интеллекта и памяти. Главная задача преподавателя в том, именно, и состоит, чтобы почувствовать дидактический материал до той степени,

когда он становится выражением личной душевной жизни. Тогда педагогическая деятельность перестает быть механическим воспроизведением книжных знаний, а становится творчеством, т. е. самовыражением личности преподавателя. Это педагогическое творчество, как всякое творчество, должно быть свободным выражением личности, свободной при душевных силах, состоянии которых для каждого данного момента так же ясно может быть представлено, как сочетание камней в каледоскопе.

Из этого видно, что педагоги-индивидуалисты переносят дидактический центр тяжести с учебного материала на личность преподавателя. Во всяком воспитании и во всяком преподавании самое главное и необходимое — творческая личность преподавателя, а все остальное — дидактический материал, система и пр. — имеют второстепенное значение. Главной задачей преподавателя является: как преподавать? Смысл и незначительные предметы и явления могут служить поводом для глубоких размышлений и переживаний, и наоборот, самые мудрые истины могут не оказать на класс никакого существенного влияния: все зависит от личности преподавателя. \*) Конечно, когда все дело шло бы сводить к экзаменационной подготовке, то тогда вполне естественно видеть в приобретении знаний не средство, а самоцель. Но школа должна готовить ученика не к экзамену, а к жизни, гармоничной жизни. А так как подготовка к жизни полнота знаний отнюдь не тождественна понятию, то слово внимание должно обращаться не во количество знаний, а в то, как эти знания претворяются в жизнь и в роль для индивидуума, насколько они способствовали органическому развитию целой личности. \*\*)

Вот — в самых общих чертах — основные теоретические положения *Personlichkeitspädagogik*. Эти положения должны, конечно, соответствующим образом отразиться и в школьной практике педагогов-индивидуалистов, т. е. системы и дидактических системах и методических приемах. Дальнейшее мое внимание стремится познать: как должны применяться основные принципы педагогического индивидуализма в школьной практике? \*\*)

\* \* \*

Прежде всего надо заметить, что разумное преподавание высшего уровня предмета мыслимо только при условии признания непосредственного воспитательного значения этого предмета, в противном случае преподавание перестает быть „воспитательным преподаванием“ и выражается в том, что называется „учебой“: если, напр., преподаватель решил вводить преподавание о религиозном чувстве, в рамках которого заключаются все воспитательное значение данного предмета, то его преподавание сведется к требованию математического изучения догматов и результатов такого учения может быть только религиозный индифферентизм, т. е. педагогический зомб. Главную цель преподавания надо видеть не в самой передаче известного круга знаний, а в том воспитательном эффекте, который должен получиться в результате этой передачи. Эту мысль превосходно выразил Г. Свенгер: „Дорого не то знание, — писал он, — которое выводится как умственный штур, а то, которое может переработаться в умственный хульк“<sup>1)</sup>. Какова же цель преподавания законовѣдѣния с этой точки зрения?

Она, очевидно, не может заключаться в накопении сведений из разных отраслей законовѣдѣния, потому что это — только средство, не являющее в самом себе никакого ос-

1) Ibid. S. 10. и H. Scharrelmann. Weg zur Kraft Hamburg. 1910. S. 146.

2) Weg zur Kraft, S. 220.

3) Personlichkeits-Pädagogik, S. 236—8.

4) Термин „законовѣдѣние“, по справедливому мнению в которых специалистов, надо бы заменить термином „право вѣдѣние“, так как последний гораздо больше соответствует содержанию того предмета, который преподается под именем „законовѣдѣние“; в текстъ удерживается старое наименование только для того, чтобы избежать недоразумѣй въ отношении характера.

5) Г. Свенсеръ. Воспитание etc. П. 1898. стр. 111.

\*) F. Gansberg. Schaffensfreunde. Leipzig-Berlin. S. 40.

\*\*) E. Lindé. Personlichkeits-Pädagogik. Leipzig. 1909. S. 40.

\*) Personlichkeits-Pädagogik, S. 44.

4) Ibid. S. 49.

раздана; она не может состоять из развития т. наз. юридического мышления, потому что это — только частный формальный результат юридического образования. Сама высокая, конечная цель преподавания законовѣдѣнія, какъ и всякаго другого предмета, имѣетъ свои глубочайшія корни в свое верховное оправданіе въ сферѣ этическихъ идеаловъ. Но насъ въ данномъ случаѣ интересуетъ непосредственная воспитательная цель этого преподаванія, которая ближайшимъ образомъ должна руководить преподавателемъ при опредѣленіи системы и метода преподаванія. Такою целью законовѣдѣнія надо признать развитіе гражданственности, какъ одного изъ необходимыхъ типовъ въ полновѣчномъ аккордѣ гармоническихъ развитій личности. Человѣкъ не можетъ достигнуть индивидуальной полноты духовнаго развитія, если въ таинъ его переживаній не будетъ гражданской ноты, потому что онъ не своей своей природѣ — „политическое животное“. Даже крайне ограниченныя индивидуальности, стремящіеся порвать всѣ связи съ коллективомъ и замкнуться въ таинственномъ кругу ультра-субъективныхъ переживаній, иной разъ ощущаютъ въ себѣ явную духовную пустоту, какъ свидѣніе отреченія отъ гражданской жизни.

Но что такое гражданственность при ближайшемъ разсмотрѣніи этого понятія? Выразившись кратко, можно сказать, что въ понятіе гражданственности входятъ, съ одной стороны, сознание правъ гражданина: гражданское достоинство, съ другой — знаніе его обязанностей: гражданской долгъ. Но и то и другое — и гражданское достоинство и гражданскій долгъ — остаются въ сознаніи живой личности мертвыми логическими категоріями, если они не одухотворены гражданскимъ чувствомъ. Эту мысль можно пояснить аналогіей между гражданскомъ и художникомъ: для того, чтобы быть художникомъ, недостаточно одного теоретическаго знанія законовъ эстетики: для этого прежде всего необходимо эстетическое чувство, которое дѣлаетъ человека отзывчивымъ на всѣ проявленія красоты и пробуждаетъ въ немъ художественно-творческую волю; точно также и знаніе гражданскихъ правъ и обязанностей само по себѣ представляетъ какъ бы пороховую язву, которая дѣлать никакъ не можетъ прожечь ничтожнымъ жаромъ, если въ нее не будетъ брошена искра огня; в этой искрѣ, приводящей жертвы грома правосознанія къ тому или иному воспитательному и общественному эффекту, является гражданское чувство.

Слѣдовательно, если преподаватель законовѣдѣнія видитъ свою главную цель въ развитіи гражданственности, то онъ долженъ прежде всего пробуждать въ классѣ гражданское чувство: это чувство должно быть основнымъ фономъ его преподаванія, той канвой, на которой должны обрѣсаться правовыя нормы и юридическія институты. Но какимъ путемъ можно пробудить и развивать гражданское чувство учащихся? Только однимъ: гражданскимъ воодушевленіемъ самого преподавателя, потому что чувство является той сферой, гдѣ дѣйствуютъ не принужденіе и не убѣжденіе, а только зараженіе. Классъ можно принудить выучить тѣ или другіе параграфы, можно убѣдить въ тѣхъ или иныхъ истинахъ, но нельзя заставить переживать то чувство, которое не поддается самъ преподаватель. Отсюда — наше первое и главное требованіе къ преподавателю законовѣдѣнія: будь не законовѣдомъ, а гражданиномъ! Будь не ходячимъ юридическимъ кодексомъ, который разводитъ перелазываетъ передъ классомъ страницами своихъ знаній, а живымъ, отзывчивымъ членомъ національнаго, социальнаго и политическаго коллектива, который не только знаетъ свои гражданскія права и обязанности, но и глубоко переживаетъ радости и скорби своихъ согражданъ! Однако, при этомъ надо твердо помнить, что истинная гражданственность никогда не можетъ быть въ противрѣчій съ человечествомъ, и кто не способенъ согласовать въ одномъ лицѣ эти два качества, тому мѣсто не въ школѣ, а развѣ въ казармѣ. Классическій образъ гражданина, въ самомъ высшемъ смыслѣ этого слова, данъ намъ въ трагедіи „Домъ Карлосъ“: это — „гражданинъ міра“, пламенный маркизъ де-Поа. Въ немъ преподавателю законовѣдѣнія слѣдуетъ видѣть бессмертный идеалъ истинной гражданственности!

Изъ первого положенія — будь гражданиномъ! — логически вытекаетъ второе: если преподаватель законовѣдѣнія долженъ быть живымъ и вѣро чувствующимъ гражданиномъ, то, слѣдовательно, онъ имѣетъ право — даже обязанность — проявлять передъ классомъ свое личное отношеніе ко всѣмъ предметамъ и явленіямъ, которыхъ онъ касается на своихъ урокахъ, потому что только при этихъ условіяхъ можетъ быть рѣчь о гражданскомъ воодушевленіи преподавателя. Индивидуальный гражданскій долгъ не нуженъ преподавателю, если онъ будетъ скрывать его подъ безличной маской объективности. Когда отъ преподавателя требуютъ т. наз. „объективное изложеніе предмета“, то тѣмъ самымъ обрекаютъ его на роль бездушнаго автомата, потому что живой индивидуумъ долженъ обнаруживать свое индивидуальное отношеніе ко всякому факту и ко всякой мысли. Сторонникъ педагогическаго объективизма — если оставить безъ вниманія ихъ задніе мысли — боится двухъ призраковъ: преподавательскаго субъективизма — съ одной стороны, и логическаго критиканства учениковъ — съ другой. Говорятъ, что преподаватель не имѣетъ права называть классу свои личныя воззрѣнія и стремленія и что это названіе неупрѣзненно проколетъ, если онъ будетъ открыто исповѣдывать передъ классомъ свои убѣжденія, такъ какъ классъ не сможетъ противодействовать даже самой грубой и односторонней субъективности преподавателя; говорятъ, что критическое положеніе, которое представляетъ другу сторону медали при субъективномъ отношеніи къ предмету, равняетъ въ классѣ духъ вреднаго, поверхностнаго критиканства, такъ какъ ученики не могутъ еще основательно разобраться во всей сложности противорѣчивыхъ аргументовъ, не имѣя для этого ни опыта, ни достаточныхъ знаній. Но эти выраженія свѣдѣтельствуютъ только о грубомъ неуваженіи къ личности преподавателя и къ личности ученика и о столь же грубомъ непониманіи живой человѣческой души. Въ самомъ дѣлѣ, что такое субъективное отношеніе къ тому или иному факту, къ той или другой мысли? Это — воспріятіе міра такимъ, каковыи онъ представляется данному субъекту и если требуютъ, чтобы преподаватель не обнаруживалъ этого личнаго міровоспріятія, т. е. не былъ самымъ собой, то тѣмъ самымъ высказываютъ оскорбительное недовѣріе къ его личности, къ широтѣ, честности и разумности его міровоспріятія и обрекаютъ его на роль безличнаго автомата. Должъ одностороннихъ субъективныхъ адвѣній пасть сама собой, если только предположить, что преподаватель достаточно честенъ, разностороненъ и не позволяетъ себѣ намеренно-тенденціознаго изложенія предмета. Отрицать же всякое дѣйствіе преподавателя на классъ — значитъ отрицать такую сущность педагогической дѣятельности.

Далѣе, что такое „критиканство“ учениковъ? Не что иное, какъ поспешное осмысленіе окружающаго міра. Пусть оно поверхностно, нелогично, неясно, но если его не будетъ, то во что обратится тогда изученіе даннаго предмета? Въ тупое, бессмысленное буквоедство? Отрицать за преподавателемъ и за классомъ право на субъективное или критическое отношеніе къ изучаемому предмету такъ же неразумно, какъ отрывать право человека на разрѣшеніе т. наз. „бывшихъ вопросовъ“: сколько бы ни отрицали этого права, оно все-таки будетъ осуществляться человеческимъ духомъ, какъ бы ни были ничтожны въ данномъ отношеніи его средства. Если исходить изъ педагогическаго индивидуализма, то субъективное отношеніе преподавателя къ дидактическому матеріалу не только допустимо, но даже слѣдуетъ признать необходимымъ, потому что только такимъ путемъ можно пробудить въ классѣ глубокий интересъ къ изучаемому предмету. И это требованіе имѣетъ особенно важное значеніе по отношенію къ такому предмету, какъ законовѣдѣніе, гдѣ каждый изучаемый фактъ является дѣломъ рукъ человеческихъ и нуждается субъективной оцѣнкѣ. „Объективное“ отношеніе преподавателя къ такому рода фактамъ, какъ, напр., законъ 8-го іюня 1907 г., или институтъ земскихъ начальниковъ — равносильно безразличному отношенію къ важнѣйшимъ вопросамъ политической жизни и результатовъ его можетъ быть только гражданской индифферентнаго учениковъ. Но въ этихъ пунктахъ необходимо подчеркнуть особенное значеніе педагогическаго

такта: при всей своей отвлеченности в вопросах живой современности школа не должна быть ареной злободневных распр и драм преподавателя законоуниверсалии найти ту грань, которая отделяет политическую жизнь от политического базара. Эту грань невозможно установить теоретически: ее придется обозначать в каждом данном случае педагогической такты.

Призывая за преподавателем законоуниверсалию право на субъективную интерпретацию предмета, следует, дальше, признать за ним право и на свободный выбор дидактического материала и метода. Это требование логически вытекает из предположения полноты: если главная цель преподавания законоуниверсалии состоит не столько в сообщении юридических сведений, сколько в пробуждении и развитии гражданственности, то не все ли равно какими дидактическими средствами и способами будет это достигнуто? Вид объективно нельзя определить, какой отдал закону универсалию и какой метод изложения наиболее способствует развитию гражданственности: в каждом данном случае это зависит в зависимости от конкретных условий преподавания и прежде всего от личности преподавателя и его класса: то, что возмущает одного преподавателя и чьим интересуются один класс, может быть безразличным и неинтересным для другого преподавателя или другого класса. Важным сочетанием интересов и стремлений преподавателя и класса и должно определяться учебный план и метод преподавания и ни тот, ни другой не могут быть заранее точно представлены.

Не следует думать, что таким образом ущемляется или обесценивается самая задача преподавания: напротив, от этого она становится гораздо труднее, сложнее и ответственнее, чья в том случае, когда преподаватель — только или вообще — следует предустановленному плану и методу. Предоставляя преподавателю свободу в выборе материала и метода, мы тем самым предполагаем, что он в совершенстве владеет всеми дидактическими средствами, необходимыми для его непосредственной воспитательной цели — в данном случае для развития гражданственности — и может выбрать из них наиболее пригодный для каждого данного момента, что ему доступны все методы преподавания и он может применить каждый из них, смотря по обстоятельствам. Отсюда, однако, не следует, что, исходя в класс, преподаватель не может ни в том, ни в том будет состоять его урок: педагогическая ситуация и она дает преподавателю возможность предлагать интерес и настроения класса для каждого урока и, кроме того, предшествующие уроки сами по себе, в силу логической последовательности, до известной степени, предопределяют уроки последующие. Следовательно, индивидуалистическая точка зрения в данном случае не означает полной педагогической анархии: она только стремится предоставить простор для творческой деятельности преподавателя и класса, не стесняя их в трудно предустановленных рамках.

С этой точки зрения совершенно безразлично, какой юридический дисциплины и в каком порядке будут преподаваться на уроках законоуниверсалии. Конечно, сама логика вещей заставит проходить сначала одну часть законоуниверсалии, потом другую, но установить здесь какой-нибудь строгий, общеобязательный порядок вряд ли возможно: обща теория права, напр., с одинаковым успехом может быть помещена и в самом начале и в самом конце законоуниверсалии, в зависимости от индивидуальных наклонностей преподавателя и класса<sup>12)</sup>. Одним словом, и система и метод препода-

вания должны отступить за второй план перед индивидуальными особенностями преподавателя и стремлениями класса потому что только при этих условиях школа может иметь творческий характер, т. е. быть ареной для свободного проявления творческих сил преподавателя и его класса.

В таком виде представляется нам основное принцип преподавания законоуниверсалии с точки зрения современного педагогического индивидуализма. Нам могут спросить: где же тут, собственно, методика законоуниверсалии? Где точные правила и система преподавания? Ответ должен быть краток: такая методика — в отрывании методики. То, что обычно разумеется под именем методики, представляет совокупность правил для репродукции знаний, т. е. является исключительно психологией рассуждения процесса. Но педагогический индивидуализм стремится расширить и углубить содержание педагогической деятельности, придает ей характер творчества, т. е. больше или меньше шлоко индивидуального самовыражения. Естественно, что это новое знание не может быть взято из старых или методик: оно слышится у нас и в нас для него. Выходя методический трафарет педагогический индивидуализм стремится прежде всего дать возможность педагогического творчества, чтобы таким путем помочь преподавателю освоить свою деятельность, свои задачи и средства.

Конечно, одной психологией недостаточно: нужна и методика в собственном смысле этого слова, так как каждый предмет преподавания имеет свои логические особенности, которые преподавателю необходимо знать; но эти задачи отодвигаются на второй план другой, более существенной задачей: выяснить, какие психологические и этические черты необходимы для преподавателя данного предмета? Старая, «объективная» методика не ставит себе такой задачи: она дана не дидактическая система, метод и подробная инструкция к ним — все. Вот, как, напр., разумеется известный проф. К. Д. Кавелин, желая доказать, что преподавание законоуниверсалии может быть не критическим, т. е. таким, каковы мы должны быть по его мнению: «План преподавания — шестая ступень — обласать наставнику основную цель, в которой предмет вводится в состав курса, а программа укажет, во всей подробности, объем предмета и расширение его частей; наконец, руководство или учебник будет представлять действительное исполнение плана „программы“<sup>13)</sup>». Очевидно, что такого рода методика может предусматривать все, только не исключая педагогической деятельности, которую она совершенно игнорирует. Да и какая психология может быть там, где все так точно и подробно предусматривается, что преподавателю остается только заводить перья урочных своей говорильный аппарат и пересказывать выжени в него странички (своего рода граммофонный листочки). В борьбе против такой педагогической регламентации школьного дела и состоит главное значение педагогического индивидуализма. Нам кажется, как можно меньше бездумных правил и наставлений и как можно больше простора для индивидуального творчества!

С ростом культуры человечество все больше и больше автоматизирует свою борьбу за существование и в силу этого все больше автоматизируется жизнь индивидуума: от рождения и до смерти выстраивается он в строго определенной форме, размещается по иерархическим рубрикам, как и в которых стремится стереть его индивидуальными отчаян и приспособить к себе, как маленькую часть огромного механизма. И вот, когда это стремление переходит за грань разумную, тогда настрѣчу ей поднимается другое, противоположное стремление: борьба за право личности на индивидуальное самоопределение и самовыражение. Педагогическим отражением этой борьбы в наше время является *Personlichkeits-pädagogik*. Историческими лозунгами: школа для церкви! школа для государства! школа для общества! — она противопоставляет новый лозунг: школа для школы! т. е. школа для самокульты человеческой личности и

<sup>12)</sup> Кривошеиничем подтверждением этого мнения является разоблачение среди русских методистов-законников того места, которое должна занимать общая теория права в систем законоуниверсалии: Г. В. Вальденберг помещает ее обязательно в конце курса („Журнал М. Н. П.“ 1906, ноябрь; В. Вальденберг — О преподавании законоуниверсалии в средних учебных заведениях), проф. С. А. Корфа — непременно в начале курса („Право“, 1909, № 9; Проф. С. А. Корфа — Вопросы методики законоуниверсалии, в проф. А. Х. Гольмистеня, желая смотреть в сторону вещей, с которым вырывает эту часть законоуниверсалии из своей системы: не должно быть вовсе! (Проф. А. Х. Гольмистеня. Опыт методики законоуниверсалии etc. II, 1909, стр. 16—22).

<sup>13)</sup> М. Лалаев. Основы законоуниверсалии etc. II, 1889, стр. 13.

ни для чего больше. И вам кажется, что только съ этим новым движеньем может реализоваться гениальная мысль Г. Песталоцци, выраженная имъ въ патетическомъ восклицаніи: „О, если-бы люди тотъ разъ совершенно поняли, что цѣль всякаго обученія заключается и ни въ чемъ другомъ не можетъ заключаться, какъ въ самой человечности, развитой и вызванной въ жизнь гармоническимъ развитіемъ силъ и способностей человеческой природы“. <sup>34)</sup> Культура цѣнна постольку, поскольку ея высшія формы нивють глубокое основаніе во внутреннемъ мірѣ индивидуумовъ, силами которыхъ она создается. Въ противномъ случаѣ весь пышный блескъ ея въ одно мгновеніе можетъ быть смитенъ стальной

силой диварей, надѣвшихъ культурную маску. Недавно ужасъ Лувена и Реймса—развѣ не явилъ иллюстраціи этой мысли! Человѣческая личность должна стать именно личностью, а не быть орудіемъ для церковныхъ, государственныхъ, общественныхъ и т. п. цѣлей. Культура личной, самоопредѣляющей личности— вотъ что должно быть вѣчнымъ руководящимъ принципомъ всякой школы! Но культивировать личность ученика можно только черезъ культу личности преподавателя. Въ свободномъ, гармоническомъ сочетаніи этихъ двухъ культуръ и рисунется идеальная контуры новой школы для новаго человечества.

Я. Мамонтовъ.

*Мамонтов Я. А. Современный педагогическій индивидуализмъ и методика законовъдѣнія / Я. А. Мамонтов // Школа и жизнь. — 1915. — (№ 30 (27-го іюля). — С. 727 — 736.*

---

*Я. Мамонтив*

**Право держави і право дитини**

З приводу «Деклярації Наркомосвіти У.С.Р.Р. про  
соціально виховання дітей»

Всім відомий трюїзм, що революція – се, перш за все, катастрофічний перегляд всіх культурних вартостей. Сей перегляд часом заходить дуже далеко від політичних та соціальних колізій і може з логічною послідовністю доводити навіть до т.з. «вічних питань». Цікавим прикладом такого руху революційної думки від шумливих політичних бурь до тихих філософичних глибин може бути логічна система українського Нар. Ком. Освіти. Ся система народилася в огні і бурі революційних подій і намагається, насамперед, дати відповідь на пекучі вимоги революційної доби і пролетарської боротьби. Але разом з тим сею системою порушується і цілий ряд таких питань, які мають надзвичайно глибокий історичний корінь і можуть бути зарахованими до «вічних питань». Дуже цікаво виловити ці питання з шумовини життя і хоч на короткий час зупинити на них філософичний погляд. Се навіть необхідно в той час, коли кипучий вир сучасності виводить нас з рівноваги і ми не можемо поставитися до нових життєвих завдань з необхідною об'єктивністю.

---

От ся потреба філософичних та історичних роздумів дуже відчувається, коли читаєм «Деклярацію Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей». Своєю системою соціального виховання український Наркомос порушив великий проблем: про «право виховання». Дитина має право бути «захованою» від всяких життєвих погроз і небезпек і, разом з тим, «вихованою». Сучасний стан річей не може забезпечити дитині ні того, ні другого, коли їй не допоможе держава всім апаратом своїх величезних засобів. Чому так? Тому, що і родина, і школа, і всі інші фактори забезпечення і виховання дітей руйнуються самим ходом історичних подій і не в силі виконувати ні своїх моральних, ні матеріальних обов'язків перед дитиною. З *права* дитини на виховання з логічною необхідністю виникає *обов'язок* виховувати її, а разом з тим і «право виховання». А се приводить до питання: хто може взяти на себе се право, с.т. [себто] хто може бути суб'єктом його?

В минулому се право – виховувати дітей – належало родині, церковним установам, окремим суспільним класам і т. д. Що разу се залежало від того, яка суспільна форма була ґрунтом громадського життя в даний історичний момент. Наш Наркомос в цілком категоричній формі передає се право державі і ні за ким іншим не хоче визнавати його. «Дитячий будинок» є найбільш рішучою формою державного виховання: тут дитина мусить виховуватися державою і для держави і нікому не дозволяється посягати на се право виховання будучих громадян-комуністів.<...>

Але на наш погляд, справа показується далеко складнішою і не такою оптимістичною: між правом на виховання і правом виховувати, за ким-би воно не визнавалося, гармонія може бути лише при певних умовах, про які наша декларация зовсім не висловлюється. От ся недомовленість і ставить нас перед великим педагогічним і соціальним проблемом: за ким і в яких формах мусить бути визнаним право виховувати дітей в комуністичній державі, а також в яких відносинах повинен бути суб'єкт сього педагогічного права до об'єктів його, с.т. до дітей?

Таким чином, ми бачимо, як бурхливим потоком сучасности знов виноситься на беріг людської думки той проблем, що з давніх давен поставлений перед людством. Раніш як оглядати історичний шлях, пройдений сим проблемом, ми зупинимося на двох протилежних поглядах на нього, що належать двом великим представникам педагогічної думки і зазначають логічні межі, в яких сей проблем може розв'язуватися: се – погляди Плятона і Л. Толстого.

В своїй безсмертній соціальній утопії Плятон малював ідеальний державний лад. Але виходячи з політики він приходив до педагогіки і се є чудовим доказом того, що педагогічний аполітизм не можливий навіть на таких височинах, на яких вітали думи великого філософа. Ідеальний суспільний лад Плятон малював, як такий лад, де кожна людина є лише цеглиною в загальній державній будові і не має жадних автономних прав по-за своїм колективом. Держава є кінцевою метою людського життя, а окремий індивід – лише засобом для державних досягань. Плятон зовсім не думав, що індивід може бути вільним не тільки в державі, але й *від* держави, і з сього боку його утопія мало чим одрізняється від давніх демократій греків та римлянів. Але свій комуністичний принцип Плятон доводить до крайніх консеквенцій лише тоді, коли переходить до сфери полових і родинних відносин. Шлюб, на його погляд, мусить будуватися не на інтимних підвалинах, а на громадських, і до того ще в таких формах, щоб діти не відали своїх батьків, а батькам і матерям були невідомі їх діти. Таким чином, в Плятоновій державі дитина від самого народження передається в руки державних органів, що мали забезпечити їй фізичний і психічний розвій

---

в потрібних для держави напрямках. Дітей, що народжуються з тим чи іншим фізичним дефектом і не можуть бути добрим об'єктом державного виховання, Плятон пропонував залишати в «таємних місцях», с.т. кидати на голодну смерть.

Як бачимо давній філософ право виховувати дітей визнавав виключно за державою і в дуже рішучих формах. Дитина, на його погляд, є власністю держави і тому в ній повинен виховуватися такий громадянин, який потрібен державній комуні. На сій підставі будується вся Плятонова система соціального виховання. От як, в загальних рисах, розв'язував Плятон наш проблем.

Повним контрастом Плятоновим педагогічним поглядам є погляд Л. Толстого на «право виховання». Коли Плятон – крайній комуніст, то Л. Толстой – такий же крайній анархист. Для Плятона державний колектив – абсолют і лише ним виправдовується життя людини. Для Л. Толстого таким абсолютот є кожний окремиий індивід і тому він нікому не хоче надавати права виховувати людину, с.т. пристосовувати її тим чи іншим способом, до наперед зазначених, наших власних замірів. <...> Таким чином, Л. Толстой бачив педагогічний ідеал не за педагогічним актом, а перед ним або до нього утвореним самим богом чи натурою. Сей погляд примушував Л. Толстого не визнавати права виховання дітей ні за державою, ні за суспільством, ні за ким іншим і приводив його до теорії т.з. вільного виховання.

Тепер можна запитати: хто-ж правий з отсих великих педагогічних антиподів – чи комуніст Плятон, чи анархист Л. Толстой?

Рішучий контраст між Плятоном і Л. Толстим в поглядах на право виховання дітей і на цілий ряд інших педагогічних питань, залежних від сього права, повинен, насамперед, показати нам, що корінь порушеного питання доходить до найглибших підвалин нашого світогляду і лише на сих підвалинах воно може бути розв'язаним в повній мірі. Плятон – апольоет соціальної педагогіки. Л. Толстой – апольоет педагогіки анархічної. Вони зазначають льогичні межі нашого питання: перший в своїх розсудах виходить з абсолютного права держави на життя громадянина, другий – з такого ж абсолютного права дитини на вільний розвій. На перший погляд, сі тези ніби виключаються одна другою і не можуть бути з'єднані в одній педагогічній системі. Між правом держави і правом дитини ніби-то неминуча колізія. Але так здається лише доти, доки ми беремо і те і друге як певні льогичні категорії і не розгортаємо історичного змісту сих категорій. Коли-ж ми кинемо історичний погляд на право держави і громадянина, з одного боку, і на ідею вільного розвою дитини – з другого, то може і контраст між комуністом – Плятоном і анархистом Л. Толстим не буде показуватися нам таким неминучим і безпорадним.

Певна річ, що право дитини на вільний розвій визначається або відкидається державою залежно від того, як держава ставиться до вільних проявів своїх дорослих громадян: коли вона признає за кожним громадянином право вільно виявляти себе в релігійному, політичному і інших відношеннях, то цілком натурально, що така держава мусить визнавати і за дитиною право на вільний розвій, і навпаки, де громадянин безправний, там не може мати жадних прав і дитина. Таким чином, від того чи іншого відношення держави до своїх дорослих громадян залежить, рештою, і відношення її до виховання дитини.

Як же розвивалися відносини між державою і громадянином на довгій історичній дорозі?

Людині, як і всякій іншій живій істоті, властивий порив до волі. Мені навіть здається, що можна казати про інстинкт волі, який виявляється поруч з інстинктом життя і коли між ними виникає конфлікт, то перший не завжди поборюється другим. От ся думка, що воля є натуральним правом людини, що

---

вона коріниться в самій натурі людській і була проголошена Ж. Ж. Русо. Свій відомий політичний трактат «Contract social» Русо почав фразою, що стала потім золотим рядком демократичних символів віри: «Людина народжується вільною – писав він – і все-таки вона повсюди в ланцюгах». Сею короткою фразою Русо висловив один з найбільших проблемів людського життя: проблем відносин між окремим індивідом і суспільством. <...> А коли суспільне життя людей набрало державних форм, тоді і сей передпочатковий конфлікт прийняв політичний характер, с.т. став боротьбою між громадянином і державною владою під прапором політичного визволення людини.

Але зміст політичної волі є різним на різних шаблях історичного життя. Як, наприклад, розуміють волю громадяне найбільш культурних давніх демократій? Для давніх греків і римлян держава була ніземним богом, а кожний громадянин – лише рабського божества. Держава давала своїм громадянам релігію, мораль, політичний світогляд, вона мала привід ввірватися в особисте життя громадянина, відібрати в нього все рішучо, навіть само життя його. Давні громадяне розуміли волю, як право на участь в державному будівництві і кожен з них мав се право і користувався ним. – Певна річ, що тут мова йде лише про вільних громадян, а не про рабів. – Як бачимо державна влада давніх демократій утворювалася самими громадянами, але ся влада була абсолютною, перед нею окремий громадянин був зовсім безправним і безособовим.

Наше сучасне розуміння політичних відносин між державою та громадянином тим і одрізняється від давніх поглядів на ці відносини, що ми не тільки прилучаємо волю окремого громадянина до загальнодержавної волі, але й протиставимо державі людського індивіда, як такого, що має свої персональні права. В цьому протиставленні індивіда і держави відомий німецький юрист проф. Г. Елінек бачить навіть головний наслідок світового прогресу. Результати всього розвою нашої культури – писав він – зводяться до того, що в сучасній державі кожна людина, тим чи іншим чином підлегла державній владі, є в той же самий час особою і відносно держави.

Наш сучасний погляд на відносини між державою та громадянином не є наслідком індивідуальної творчості, а як і всякі інші соціальні засади, він уявляє собою висновок довгого історичного процесу і багатовікової боротьби за визволення людини. Першою ластівкою сього визволення була воля релігійного самовизначення, проголошена англійськими пурітанами в кінці 16-го віку. Пурітани були лівим крилом великого релігійного руху 16 віку, що називався реформацією. Се ті одважні люди, що не зупинялися навіть перед тим, щоб навкі залишити рідний беріг, коли сього вимагала незалежність переконань, і рушити через окіян в новий, маловідомий світ. Там в Північній Америці вони заснували колонії, що потім стали осередком Сполучених Штатів.

Так зародилася думка, що людина не тільки «політична істота», але що в ній є де-що і надполітичне, куди ні державний ні який інший колектив не має права втручатись. Сим «де-що» була проголошена, перш за все, релігія. Раз народилася ідея громадянина, підлеглого державі лише в певних, зазначених законом, межах, вона мусила розвиватися і далі. І ми бачимо, як разом з релігійною боротьбою починається боротьба за волю, думки, слова і друку. Славним лицарем сеї боротьби був, між іншим, автор «Загубленого раю», Д. Мільтон. Видатним явищем на шляхах політичного визволення людини був також закон, виданий в 1689 р. англійським парламентом і відомий під назвою Habeas corpus acty: сим законом громадянам забезпечувалася недоторканість особи і помешкання. З початком капіталістичної доби до зазначених прав громадянина приєднуються нові, яких вимагала капіталістична продукція: се була т.з. воля власно-

---

---

сти, воля праці і переїздів. Зазначеними працями вичерпувалося, в головних рисах, самовизначення громадянина перед початком 19-го віку. Клясичним пам'ятником цього визволення людини від держави є «Деклярація прав людини і громадянина», виголошена французьким Національним Зібранням в 1789 р.

В 19-му віці висувається кілька нових прав громадянина; головнішими з них є: воля коаліцій, що не визнавалася навіть за часів великої французької революції, і воля страйків, висунута робітничою клясою. Коли ж до цього побіжного огляду додати ще волю національного самовизначення, то ми цілком зазначимо те коло, яким людина відмежується від держави в період найбільшого розвою капіталістичного ладу. Ідеологічними підвалинами свого політичного визволення були три основних принципи: 1) принцип особи, що знайшов найбільший філософський вираз в творах Е. Канта; 2) принцип права, так широко розгорнутий в конституціях буржуазних держав; 3) принцип демократичний, яким буржуазні держави хочуть захиститися від соціальної пролетарської революції.

Відносини ж між громадянином і державою – чи іншою формою комуністичного суспільства – дуже ускладнюються. Окремий громадянин ставиться в повну залежність від держави і зв'язується з нею тисячами духових і матеріальних відносин. Сими відносинами не заперечується розвій індивідуальності: навпаки, в ньому зацікавлений і соціальний розвій, але комунізм вимагає, щоб індивідуальність розвивалася через соціальність, а не тільки сама в собі і сама для себе.

Так розвивалися відносини між державою та громадянином. Еволюція цих відносин може бути зведеною до трьох головних моментів:

1) Право держави над громадянином носить абсолютний, необмежений характер;

2) право держави над громадянином обмежується правом громадянина на релігійне, політичне і інші форми індивідуального самовизначення;

3) право держави над громадянином ставиться в зв'язок з реальною можливістю громадянина на культурний розвій індивідуальності.

Тепер подивимося: що таке право дитини і як воно розвивалося.

Дитина має право на вільний розвій своїх фізичних і психічних функцій. Так формується право дитини сучасною педагогічною наукою. Довгий історичний шлях лежить за сею – на перший погляд, такою натуральною – засадою. Довгий час дорослій людині важко було погодитися з тим, що дитина – се не копія дорослого, зменшена до відповідних розмірів, а цілком особливий психофізичний організм, часом зовсім не подібний до людини дорослої. Тяжко було погодитися дорослим людям і з тим, що раніш як виховувати дитину для тої чи іншої мети, необхідно студіювати її на всіх проявах і всюю системою педагогічних засобів пристосовуватися до натурального розвою дитячих здібностей. Іншими словами: вести дитину до певної мети може лише той, хто сам піде за дитиною шляхом її природнього розвою.

Ся думка в перший раз з'являється в досить виразній формі в творах великого слов'янського педагога Я. А. Коменського (17 в.) що мав своїм девізом клясичний вираз: *Omnia sponte fluant, absit violentia rebus*<sup>1</sup>. Але найбільшої сили і яскравості ся ідея набірає лише в творчості Ж. Ж. Русо (18 в.), від якого і ведуть свій початок сучасні апольогети вільного виховання дитини. В історії педагогічних ідей Русо є, може, найбільшим революціонером. Він рішуче перевернув догори ногами всі педагогічні системи, що будувалися до нього.

---

<sup>1</sup> Все, що за власним бажанням, отримує стрімкий розвиток – О. С.

---

Коли до Русо педагогічний ідеал бачили попереду, в дорослій людині, і на нього вели дитину, то Русо побачив сей ідеал позаду в самій дитині, і запропонував педагогам не нівечити його своїм насильством. Він перший проголосив ретроспективний ідеал педагогічної діяльності. Для нього педагогічний процес був, перш за все, допомогою органічному розвою дитини.

Русо мав надзвичайний вплив на дальший розвій педагогічних ідей. Ми не будемо тут зупинятися на всіх етапах, пройдених педагогічною думкою: для нашої мети досить відзначити лише головні моменти в розвою того, що ми називаємо правом дитини. До таких моментів необхідно зарахувати насамперед соціально-трудова принцип, висунутий геніяльним Г. Пестальюці (18–19 в.). Сей принцип доповнював однобокий індивідуалізм Русо і зазначав той педагогічний обрій, який лише в наш час розгортається у всю свою широчінь. Для Пестальюці об'єктом виховання був не тільки окремих індивід, але й цілий народ, і він був для нього не тільки об'єктом виховання, але й суб'єктом його.

Засади Русо і Пестальюці систематизував і, до певної міри, розвинув далі Ф. Фребель (19 в.) відомий творець «Дитячих садів», що відіграють таку велику роль в сучасних виховальних системах. Принцип органічного розвою дитини в творах Фребеля отримав і новий, більш поглиблений ґрунт: Фребель не раз приходив до думки, що індивід своїм розвоєм в коротких рисах повторює історію свого роду. Се той висновок, який в наш час називається біоенетичним законом і який ще далеко не в повній мірі використаний сучасною педагогікою. Сей же біоенетичний принцип з новою силою висунув, як ґрунт раціональної педагогіки, і відомий англійський філософ Г. Спенсер (19 в.).

Таким чином, право дитини на вільний розвій, незалежний від наших індивідуальних і соціальних ідеалів, є наслідком історичного розвою педагогічних ідей і кінцевим висновком довгих педагогічних шукань. Зміст сього права, як бачимо, полягає в тім, що процес виховання повинен бути, насамперед, натуральним життєвим процесом дитини і педагогічний ідеал не може насилувати його. Л. Толстой лише довів сей загальний педагогічний висновок до крайніх консеквенцій і зовсім заперечив педагогічний ідеал, с.т. право виховувати.

Але що досягається сим запереченням? Чи зможе воно ще далі розгортати і захищати право дитини бути дитиною? Нам здається, що не може. Коли придивитися до сього заперечення, то можна побачити, що воно з логічною необхідністю приводить до двох практичних результатів: 1) до анархічного ідеалу цілком незалежного формування людини і 2) до ставлення педагога в один ряд зо всіма іншими фізичними і соціальними факторами, що тим чи другим способом спричиняються до розвою людини; до таких факторів належать: з'околішня природа, соціальне оточення, сімйова обстановка і т. и. Але як продумати ці тези до їх логічних кінців, то легко переконатися, що вони приводять ad absurdum. Дійсно, хіба ні від кого незалежний розвій дитини не є, з рештою, таким же педагогічним ідеалом, як і всякий інший? І хіба цілком механічний вплив педагога (якщо він можливий) не є все ж таки певним передбаченням будущини і напрямом до неї? Коли, наприклад, я передаю дитині цілком об'єктивний математичний матеріал, то тим самим я вже передбачаю хоч-би й будучу культурність, і веду її на сей шлях. На наш погляд, педагогічний акт не може бути зовсім нездійсненим, безідейним. Коли ж заперечувати право на такий акт, то необхідно заперечити і всяке інше право на свідомий вплив одної людини на других людей, необхідно бути послідовним до краю і заперечити найбільше право людини над людиною: право на її народження!

Правом дитини на вільний розвій зовсім не заперечується педагогічний ідеал. Але тут необхідно відзначити дуже важливу рису педагогічної творчос-

---

ти: об'єктом її є не позалюдський світ, а сама людина. <...> Людина, вже тим самим, що вона є людиною, має мету свого життя в собі самій і не може бути засобом для мети, що лежить по-за нею. Се значить, що коли педагог хоче виховувати дитину в напрямі на свій ідеал, чи то індивідуальний, чи соціальний, то він в той же самий час повинен дати їй і повну можливість бути «вірною собі самій». На перший погляд може показатися, що ці тези виключаються одна одною: або те, що є, або те, що мусить бути! Але в дійсності вони лише самоповнюються. Річ в тім, що педагогічний ідеал повинен бути так побудований, аби природній розвій дитини і її індивідуальні ознаки не тільки не заперечувалися ним, а навпаки, мали-би в ньому свій найвищий вираз. І суворий Бранд вів людей за своїм ідеалом людського життя, але в той же самий час він казав, що людина має лише єдиний скарб, яким не може ні перед ким поступатися: се – «святиня нашого «я» – наше покликання».

Коли наперекір Л. Толстому – правом дитини зовсім не заперечується право виховання, то сим ще не розв'язується другий бік нашого питання: кому і в яких формах се право може належати? Або хто може бути суб'єктом його? Певна річ, що безпосереднім реалізатором виховального права є педагог, але тут мова йде про те саме джерело цього права, про його, так би мовити, законодавчий, а не виконавчий орган. Ясно, як божий день, що в наш час право виховання може належати саме державі, як основній формі нашого соціального.

В наш час право виховувати дітей не може визнаватися правом абсолютним, бо се був би поворот назад на багато, дуже багато віків! Неминучим корективом до цього права сучасною наукою визнається право дитини. Зміст його, як ми бачили, тепер досить ясний. І, нам здається, що близько той час, коли се право, вироблене педагогічною думкою багатьох віків, буде зафіксоване і відповідним юридичним кодексом в радянських республіках. Але повернемося до наших вихідних пунктів і подивимося, в яких же відносинах мусить бути право дитини на вільний розвій до права держави на виховання громадян, відповідних державним завданням?

Як-би ми не співчували тим ідеям, що провадяться Декларацією Наркомосвіти У.С.Р.Р. про соціальне виховання дітей, мусимо все-таки визначити її поверховість і недостатність в де-яких кардинальних проблемах. Ся хиба найбільш яскраво відчувається в самому головному пункті декларації, де кажеться про передачу виховальних функцій «соціальному організмові». Чим мотивується сей надзвичайний і рішучий крок? Роспадом родини, який почався разом з капіталістичним ладом і досяг катастрофічних розмірів за революційний час. Хай се так, але що сим доказывается? Лише те, що в наш час право виховувати дітей *de facto* переходить від родини до держави. А чим же виправдується сей новий стан речей? Адже з тяжкого становища, що утворюється катастрофічним роспадом родини, зовсім не виникає, що родина не має жадних прав на виховання своїх дітей і що держава мусить санкціонувати той стан речей, який утворюється стихійним чином. Хіба мало в сучасній дійсності таких стихій, з якими наша держава мусить рішуче боротися? В принципових справах не досить посилатися на самі факти: тут необхідна інша аргументація.

В комуністичному суспільстві право виховувати дітей мусить належати державі не того, що розпадається родина, а того, що цього вимагають самі відносини між громадянином і державою. Комунізм, як ми бачили, ставить життя кожного громадянина в залежність від його реальної участі у співробітництві всіх членів суспільства. В комуністичній державі окремий індивід може досягти розвою своїх індивідуальних здібностей лише через свій соціальний активізм. Коли людина з дитинства не буде вихована для такої активної соціальності, вона не буде мати засобів для боротьби за своє існування в нових соціальних умовах.

---

Право виховання дітей в комуністичному суспільстві може належати тільки його органам, бо се вимагається самою природою речей, с.т. раціональністю громадянських відносин між індивідом і суспільством.

Певна річ, що не може, бути індустріалізованим наш розплідний процес. Дитина може не належати своїм батькам, але зовсім не мати їх вона не може. І навіть більше того: є цілий комплекс фізіологічних і психічних функцій необхідних для нормального розвитку дитини, що можуть бути виконані лише батьком і матір'ю. До таких функцій належать не тільки заживок молоком матері, але й те, що називається батьківством і материнством в широкому розумінні сих слів, с.т. той альтруїзм і та соціальність, що виникають з біологічних причин і не можуть утворюватися штучним шляхом.

Але зовсім інша річ, коли ми дивимося на родину, як на необхідний натуральний фактор в розвитку дитини. Можна заперечувати право батьків на своїх дітей, як на об'єкт виховання, але цілком неможливо разом з тим одкидати і право дитини на психо-фізичні функції батьків.

На перший погляд може показатися, що право дитини в сім разі є лише другим боком права батьків і що їх зовсім не можна поділити: або дитина житиме з батьками і буде ними виховуватися, або її забере державний «Дитячий будинок» і вона зовсім не буде мати тих виховальних факторів, що виникають лише на біологічному ґрунті родини. Але се тільки так здається. На наш погляд, «Дитячим будинком» не одкидається родина цілком, а лише паралізуються ті функції її, якими заперечується розвій дитини, відповідний вимогам природи і комуністичного суспільства. Між «Дитячим будинком» і родиною мусить бути повний контакт що до виховальних функцій. Сей контакт і його реальні форми зовсім не передбачається нашою декларацією і се дуже важлива вада її.

«Дитячий будинок» повинен бути не тільки комуністичним, але й «дитячим», с. т. відповідним вимогам дитинства. А до таких вимог належить, насамперед, право дитини на своїх батьків. І коли родина без «Дитячого будинку» не може виконати нових виховальних завдань, що виникають в комуністичній державі, то в такій же мірі і «Дитячий будинок» не в силі буде виконати тих виховальних функцій, що виникають з біологічної основи родини і належать до безперечних прав дитини. Установити раціональні відносини між сими двома необхідними факторами соціального виховання – одно з найголовніших педагогічних завдань нашої доби.

Робітник соціального виховання, ким би він не був по своїх політичних поглядах, завжди повинен рахуватися як з вимогами держави, так і з вимогами дитячої природи. Сі вимоги часом можуть дуже розбігатися між собою. Наприклад, вже на другому році дитячого життя з'являється інстинкт власності, з яким педагог мусить рахуватися так само, як і з кожним другим інстинктом. Буде грубою педагогічною помилкою, коли педагог-комуніст захоче «заборонити» дитині мати сей інстинкт і не зупиниться навіть перед примусом. Коли ми визнаємо, що дитина не може надалі бути власністю родини, то мусимо бути послідовнішими і визнати, що вона в такій же мірі не може бути і власністю держави. Незалежно від наших соціальних і виховальних ідеалів, дитина мусить бути, насамперед, дитиною, а будинок її – будинком дитячим.

Такі відносини мусять бути між правом держави правом дитини. Ні Плятон, ні Л. Толстой в цілому не відповідають нашим поглядам на соціально-виховальний процес. Але кожен з них, як ми бачимо, має той промінь думки, яким освітлюється наш шлях. Сей шлях сміливим розмахом революційної думки накреслений в «Декларації про соціальне виховання дітей», яка золотими літерами запишеться на історичних скрижалях. Але від декларації педагогічних

---

ідей необхідно йти до реалізації їх. Сей перехід ми мусимо робити з найбільшим педагогічним і політичним тактом. А для сього необхідний, перш за все, всебокий практичний розгляд наших ідей і замірів. І ми будемо дуже задоволені, коли сей нарис буде лише початком і приводом для дальшого розвою нашої педагогічної свідомості в справах соціального виховання дітей.

*Мамонтов Я. А. Право держави і право дитини / Я. А. Мамонтов // Соціальне виховання. – К., 1922. – число 1. Травень. – С. 33 – 42.*

---

**Мамонтов Я.**

## **Індивідуалізм та колективізм у сучасній педагогіці**

### **I**

Особистість і суспільність, індивідуалізм і колективізм це є та вісь, що навколо неї обертаються сучасні світоставлення з протилежними соціальними установками. Антагонізм цих світоставлень найяскравіше виявляє себе, звичайно, на ґрунті політичнім. В педагогіці він набуває цілком виразних форм лише поліції цільових установок та організаційних форм освіти. Куди менше відчуваємо ми його в царині дидактичних та методичних питань. Але як цільова установка вихову неминуче відбивається на цілій педагогічній системі, то й дидактика з методикою, не вважаючи на весь свій еkleктизм, даєть певні форми, типові для індивідуалістів та колективістів. Спробуймо-ж виявити педагогічний індивідуалізм та педагогічний колективізм і в їхніх цілком протилежних позиціях, і в їхніх спільних позиціях.

В гаморі сучасних педагогічних новаторств педагогічний індивідуалізм є одна з найяскравіших та найпарадоксальніших

течій. Він, як і більшість інших педагогічних течій, народився й набув свого першого теоретичного обґрунтування в Німеччині, де його й практично вжито. За основоположника його вважають Р. Гільдебрандта, а за найкращого теоретика Е. Лінде. Найталановитішу - ж реалізацію ідеї цього напрямку знайшли собі в педагогічній практиці бременських педагогів-новаторів: Ф. Ганзберга, А. Шаррельмана та інших, що надали цій течії яскраво художнього колориту. В Росії до цієї течії найближче стоять московські педагоги, що гуртувалися колись під прапором „Свободного Воспитання“.

Видима річ, що педагогічний індивідуалізм, як і всяка інша педагогічна течія, до певної міри відбиває на собі ті культурні настрої, що є в певнім суспільнім оточенні, настрої, обумовлені соціальними взаєминами та матеріальним розвитком суспільства. З цих настроїв найбільший вплив на педагогів-індивідуалістів мали, з одного боку, ті настрої, зв'язані з іменами Ф. Ніцше та Г. Ібсена, що автоматичній та розпорошеній людині буржуазно-християнської культури протиставляли ідеал суспільної, творчої особистості, а з другого — настрої, позначені інтелектуальним песимізмом, потягом до інтуїтивного та стихійного, настрої, що їхніми виразниками є: філософії — А. Бергсон та Л. Толстой, в літературі — К. Гамсун, М. Метерлінк, С. Пшибишевський та інші. Індивідуалізм, інтуїтивізм та сенсуалізм — ось те філософічне та художнє тло, що на нім вперше накреслено контури педагогічного індивідуалізму.

Для того, щоб найкраще з'ясувати собі основні положення цієї педагогіки, ми, казавши за її ставлення до основних педагогічних факторів, будемо говорити зокрема за кожний з тих факторів, тоб-то за дітей, педагога та дидактичний матеріал.

Педагоги-індивідуалісти, перш за все, повстають проти загально-визнаного погляду на учня-дитину, як на той порожній калек, що ми його на певний час маємо наляти певним змістом. Вони вимагають визнати за кожним учнем особистість, що цілком самобутно розвивається, кажуть, що її треба оцінювати, вважаючи не лише на самий інтелектуальний бік, як це роблять на всіх іспитах, а оцінювати, як особистість, в її багатстві та суцільності, в її неповторності. Справа не в тім, що класа знає, а в тім, що класа є. Школа повинна бути не фабрикою знання, а тим розсадником, що в нім кожен індивід має до своїх послуг усі способи, щоб як-найвичерпніше розвинути свою індивідуальність. Цей розвиток має відбуватися не в спосіб зовнішній, не через обтяження інтелекту абстрактними поняттями, а через педагогічний вплив на першооснову особистості. За таку першооснову є не інтелект і навіть не воля, а почуття. Якщо навчання хоче справді виховувати, то воно передусім має впливати на почуття учнів, бо саме в цій сфері маємо першоджерела творчої думки та волі. Знання не може стати органічним набутком особистості доти, доки та особистість не відчує до нього глибокого внутрішнього інтересу, що є зв'язаний з життям почуття. Добру волю творять не логічні мотивування, а нахил до добра цілої особистості. Отже, добра воля є так само зумовлена розвитком почуття.

Виходячи з цих положень, педагоги-індивідуалісти розвивають свій погляд на особистість педагога, і в цім пункті вони є найоригінальніші. Якщо справжнє навчання має виявляти себе у впливі на цілу особистість учня, і перш за все, на її першо-основу, тоб-то на емоціональну сферу, то роль педагога не можна вичерпати самим відтворенням знання. Педагог не має правити за автомата, що байдужісінько собі викидає з години в годину, з року в рік певну суму знання, що для нього є в такій саме мірі індиферентне, як гудзики на шинелі у міліціонера. Педагог має дати учням знання не в формі холодних, об'єктивних істин, а в формі власних переживань, бо лише в такій формі те знання сприймає ціла душа дитини, а не самий інтелект та пам'ять. Найголовніше завдання педагога в тім саме й полягає, щоби відчутти дидактичний матеріал до такої міри, коли він стає вливом персонального душевного життя. Тоді педагогічна діяльність перестає бути механічним відтворенням книжних параграфів, а стає творчістю, тоб-то самовиявом педагогічної особистості. Цю педагогічну творчість не можна убити в рямці тих педантичних „Präparationen“, що їх так старанно фабрикують в лабораторіях наукової педагогіки: як кожна творчість, так і творчість педагогічна, має бути виявом індивідуальності, вільною грою творчих сил; передбачити сполуки цих сил на той чи інший момент є в нас так само мало змоги, як передбачити сполуку камінців в калейдоскопі.

З цього знати, що педагоги-індивідуалісти переносять центр ваги з навчального матеріалу на особистість педагога. Найголовніше й найпотрібніше в цілм вихові і в кожному викладі є творча особистість педагога, а решта—дидактичний матеріал, система навчання та інше,—все це має значіння другорядне. Не в тім сила, що викладають, а як викладають. Дрібні й незначні речі та явища, що, здавалось, жадної уваги не варті, можуть стати за привід для глибоких думок та переживань, і, навпаки, наймудріші істини можуть не справити на учня жадного впливу: все залежить від особистості педагога. Звичайно, коли всю справу школи зводити до екзаменаційної підготовки, то тоді цілком природно буде вважати приробирування знання не за спосіб, а за саомету. Але школа має готувати дітей не до іспитів, а до життя, яскравого, багатого на фарби. А як багатство життя й багатство знання є поняття аніж на тожні, то найголовнішу увагу треба звернути не на те, коли що засвоювати, не на те, щоб як-найбільше засвоїти, а, так-би мовити, на суб'єктивну вагу того знання: на те, як саме це знання перетворено в плоть і кров певного індивіду, в якій мірі воно сприяло органічному розвитку суцільної особистості.

Ось — в найзагальніших рисах—основні теоретичні положення педагогічного індивідуалізму, що у відповідний спосіб відбилися й на педагогічній практиці.<sup>1)</sup> Цілком інших поглядів є представник соціальної педагогіки.

<sup>1)</sup> Див. нашу роботу — „Сучасні проблеми педагогічної творчості“. Частина перша — „Педагог, як мистець“. Харків, 1922 ДВУ.

Історичні корені соціально-педагогічної течії, як може і всілякої іншої, доходять своїми початками найдавніших часів. Можна навіть сказати, що суспільне життя людей — будь в якій формі — є зумовлене наявністю соціального вихову. Отже, соціальний вихов є історична конечність і то не лише для нашої доби, а й для всілякої іншої. Звичайно, в залежності від соціально-творчих сил кожної форми людського співжиття, характер соціального вихову протягом віків зазнає змін, але сама конечність його є незмінна. А втім, ідея соціальної педагогіки лише останніми роками доросла до того, щоб стати самостійною педагогічною течією. Цьому розвитку соціальної педагогіки більше за всіх сприяв П. Наторп, що, відродивши ідеї соціальної утопії Платонової, об'єднав їх з соціально-педагогічними ідеями Г. Песталоцці, взявши притім за підвалину критичну філософію Канта. Найвидатнішими представниками цієї течії можна назвати ще Р. Зейделя, апологета трудового вихову, і американського педагога-реформатора Д. Дьюї. До них можна долучити й Г. Кершенштейнера, що не трохи написав про громадський вихов, і багатьох інших педагогів, що йдуть під прапорами „національного вихову“, „моральної педагогіки“ то-що.

В чім-же суТЬ соціальної педагогіки? Як вона ставляється до основних факторів педагогічного процесу (учень, педагог, дидактичний матеріал)? Перш за все треба зауважити, що між зазначеними авторами є не трохи великих методологічних розходжень. Обґрунтовуючи свою соціальну педагогіку, П. Наторп починає з означення мети або, як він любить говорити, ідеї вихову. Цю ідею, на його думку, не може дати ні природознавство, ні психологія: вона виходить по-за межі емпіричної дійсності і означає лише мислиму остаточну єдність пізнання, його остаточну фіксаційну точку. Так справу розумівши, маємо сказати, що досвід не лише не обумовлює ідею або мету, а навпаки, вона, будучи для нього за першпочаткове джерело, цілком його обумовлює. В такий спосіб — в спосіб чистої дедукції — іде П. Наторп і далі, розвиваючи основні поняття соціальної філософії та обґрунтовуючи ними свою „теорію вихову волі на основі спільности“.

Але Р. Зейдель вважає такий спосіб досліджування за неправдивий і свою соціально-педагогічну теорію хоче обґрунтувати виключно в спосіб індуктивний. Він ущипливо говорить за те, що філософія й досі претендує бути педагогіці за основу. На його думку, справжню педагогіку можна заснувати лише на основі реальних вимог людської природи та потреб людського суспільства. Так само, каже він, і виховну мету можна висувати лише з природи людини та суті людського суспільства. А і те й друге ми пізнаємо виключно в спосіб емпіричний.

Маємо такі великі розходження між поодинокими представниками соціальної педагогіки і в інших моментах. Приміром, кожний з них твердить, що соціальна педагогіка не відкидає розвитку індивідуальности, а лише прагне надати їй суспільного змісту. Але П. Наторп гадає, що сама по собі індивідуальність, як щось саморідне, не потребує вихову, а тому й не

може правити за виховну мету. Р. Зейдель, навпаки, означає мету соціальної педагогіки, як гармонійну освіту людини, освіту, що вважає на розвиток природних нахилів та хисту, тоб-то на розвиток індивідуальності. А для Г. Кершенштейнера поняття індивідуальності править за першу основну аксіому освітнього процесу й він переносить її навіть на дидактичний матеріал.

Відзначені розходження, в такій мірі є присутні, що може правильніше буде говорити, не за точні розходження, а за ті спільні точки, що є в поодиноких авторів соціально-педагогічного напрямку. Такі точки, безперечно, є; ми й спробуємо їх виявити, говорячи за ставлення поодиноких авторів до кожного педагогічного чинника зокрема.

Для всіх соціал-педагогів (будемо їх так називати) дитина або учень є в однаковій мірі феномен фізичний і соціальний. Людину, як істоту реальну, можна мислити лише в товаристві її подібних; ізольований людський індивід то є така сама абстракція, як і фізичний атом. Так саме й вихов є можливий лише у спільності і через спільність. З усіх найвищих потреб людини соціальний інстинкт є найдавніший, найсильніший і найцільніший. І тому за основну педагогічну проблему маємо вважати взаємини між суспільством та виховом. Наука про суспільство і наука про вихов не лише в зовнішній залежності одна від одної перебувають: що-найглибші корені в них є спільні. За найголовнішу хибу сучасних педагогічних систем соціал-педагоги вважають те, що ті системи виховують майбутніх членів суспільства в оточенні, позбавленім суспільного ладу та суспільного виробництва. До учня ми ніколи не маємо підходити, як до людини самої по собі: кожен хист, кожна доброчесність мають цінність не самі по собі, а лише в тій мірі, в якій вони стають в пригоді суспільству та державі. Культура особистості, що сама собі доволіє, є фантом, бо особистість можна культивувати лише через суспільство. Лише в глибокім єднанні з іншими індивід відрізняє себе від них і в такий спосіб самого себе знаходить.

З цього погляду й дидактичний матеріал має цінну не лише, як спосіб для індивідуального розвитку, а й як фактор, що організує, усупільнює педагогічний процес. Ця обставина головним чином і пояснює близькість соціально-педагогічної течії до трудової педагогіки, близькість, що в декого з представників цієї течії, як у Д. Дьюї або Р. Зейделя, доходить до цілковитого об'єднання. Виробничу працю треба взяти за принцип освіти саме через те, що вона усупільнює, й це є найголовніша її особливість. Педагогічна цінність фізичної роботи передовсім полягає в тім, що вона розвиває суспільні нахили дітей. Виробнича діяльність учнів не лише відповідає їхнім індивідуальним прагненням, але й зв'язує добрі життєві зв'язки між школою та суспільним життям. В такий спосіб ми начисто знищуємо ту штучну ізоляцію, що її утворює навколо дітей педагогічний вербалізм, що ціле навчання замикає в тісне коло книжного знання. Свідомість людської спільності в роботі це є той найвищий виховний результат, що виправдує фізичну працю та оздоровлює не лише школу, а й ціле наше суспільне й приватне життя.

---

За такого стану річей діяльність педагога ми так само маємо в иншій освітленні, що цілком не скидається на звичайне. Сами соціал-педагоги в протилежність педагогам-індивідуалістам дуже мало говорять за це. Але зі всього сказаного добре знати, що в цій концепції педагога треба мислити передовсім, як організатора дитячого життя на принципах спільної гри, виробничої праці або чисто освітньої діяльності. Педагогічний хист, з цього погляду, має себе виявляти переважно в товариській ставленні до дітей, в діяльності, спритності та запопадливості. Соціальна сприйнятливість та організаторський талант — ось головні вимоги, що з ними підходить до педагогічної особистості соціальна педагогіка. Натури пасивні, що виявляють себе не так в дії, як в спогляданні, що замикаються в тісне коло інтимних інтересів та переживань, як найменше відповідають цим вимогам.

---

*Мамонтов Я. А. Індивідуалізм та колективізм у сучасній педагогіці / Я. А. Мамонтов // Рад. освіта. — 1926. — № 6. — С. 14 — 19.*

---

**Мамонтов Я.**

## **Особистість і суспільність у педагогічних течіях**

### **I. Еволюція педагогічних поглядів на особистість**

Принцип особистості та принцип суспільності—це в ті площини, що між ними проходить вісь сучасного світорозуміння та найчутливіший нерв соціально-політичної боротьби. І як ми стоїмо на тій думці, що соціальна установка або класова позиція педагога є найпотрібніша умова науково-педагогічної орієнтації, то цим самим ми зобов'язуємо педагога до чіткого розуміння взаємин між особистістю та суспільністю.

В літературі (філософській та художній) це питання набуло собі репутації одного з „вічних питань“.

Коли не говорити за давніх софістів та епікурейців, то принцип особистості набуває педагогічного вияву за доби торговельного капіталізму: в теоретичних положеннях та в практичних заходах італійських педагогів—Леонардо Бруні (1369—1444), Вікторіно де-Фельтре (1378—1446) та в деякого з інших представників так званого гуманістичного індивідуалізму. Велими помітною фігурою є й французький педагог Мішель де-Монтень (1533—1592). Але сучасні педагоги індивідуалістичного напрямку найчастіше всього вважають за свого основоположника Жан-Жака Руссо (1712—1778). І справді, в педагогічних поглядах Руссо принцип особистості вперше знайшов свій гені-

альний вияв. З нього ми й почнемо наш короткий історичний огляд.

Педагогіку Жан-Жака Руссо характеризують, як „натуралістичну течію“. Роблять так, вважаючи на його погляд на природню людину, як на ідеал вихову. На думку Руссо, наші педагогічні завдання, принаймні тоді, коли ми маємо справу з дітьми малого віку, начисто вичерпує сприяння природньому розвитку людського індивіда або—інак кажучи—плекання того, що „виходить з рук Творця“, як прекрасна гармонія. Це той ретроспективний педагогічний ідеал, що потім став за бойове гасло для педагогів анархістів у їхній боротьбі за „визвіл дитини“. Але між педагогічним „натуралізмом“ Руссо та сучасним поняттям індивідуальності або індивідуальної особистості є досить помітна різниця. Руссо оцінює „природню людину“ не як індивідуальність, не як носія своєрідних та неповторних прикмет, а як виразника певної універсальної людськості, тоб-то того спільного, що є властиве кожній людині в силу її людської або божеської природи. На його думку, дітям ми маємо передати лише одну науку: „науку про обов'язки людини“. Ці людські обов'язки Руссо уявляв собі, по-перше, як природні, тоб-то закладені від природи в людині, не зіпсованій соціальним оточенням, а по-друге—як універсальні, тоб-то незалежні в своїм змісті від індивідуальних нахилів та прагнень. А в сучасній педагогіці поняття індивідуальності мислять, переважно, як вияв особистих нахилів та хисту через реалізацію того чи іншого покликання.

Звичайно, і Жан-Жак Руссо говорить за різноманітні нахили дітей: „кожен розум має свій власний склад, і на той склад вважаючи, треба ним керувати“. Але він вбачає в цих індивідуальних прикметах лише відправні точки для того, щоб утворювати універсальну „природню людину“, тоді як сучасна педагогіка—принаймні, в особі декого з своїх представників—вважає розвиток тих прикмет за основне завдання вихову та за його вищий критерій.

Отже, „природня людина“ Жан-Жака Руссо, навіть з індивідуалістичного погляду, є певна абстракція. Але з погляду соціального ця абстрактність може здаватися навіть дивовижною, бо Руссо хоче виховувати своїх „природніх людей“ по-за суспільним оточенням. Звичайно, виривати людину з-під впливів суспільства—це значить засуджувати її на непристосованість до життя. А втім, треба відзначити, що сам Руссо зовсім не був такий наївний, як змальовують його педагогічні шаблони різних напрямків. Він добре розумів виховні впливи соціального оточення, але вбачав у них виключно негативні фактори, і лише з цих причин вважає за потрібне ізолювати від них об'єкт свого вихову. „За нашого ладу—писав він—людина, що з першого-ж дня свого народження не зазнавала-б жадних соціальних впливів, була-б морально найбільш покалічена“.

Можна сказати, що Руссо розумів так само й konieczність соціального вихову, але він вбачав принципіальну різницю між виховом „суспільним і спільним“, з одного боку, і „приватним та хатнім“—з другого. На його думку, „доводиться вибирати щось одне—або людину творити, або громадянина, бо одночасно тво-

рити й те й друге не можна". Цей погляд і приводить його до дуалістичної системи вихову: суспільного й приватного. Беручи на себе завдання з'ясувати основи приватного або хатнього вихову, Руссо радить, вивчаючи суспільний вихов, братися до „Держави“ Платона, і називає її найліпшим трактатом про вихов“.

Отже, Жаң-Жак Руссо індивідуалізує або відокремлює вихов „природньої людини“ лише з тої причини, що навколишня суспільність його часів здавалася йому неправдивою або „неприродньою“. Але коли-б суспільне життя було засноване на тих самих підвалинах, що за них Руссо говорить у своїм „*Contrat social*“, то тоді, може, й не було-б вже причини вибрати між природою та суспільством, а вихов можна було-б подати в моністичній системі, тоб-то природня людина могла-б без ніякого труду бути людиною суспільною. Але в педагогічній трактаті Руссо є вислови, що дають підставу гадати, що суперечності між природою й суспільством він вважає за неборні. „Правило ніколи не робити лиха ближньому — писав він — породжує инше правило—яко мога менше мати зв'язків з людським суспільством, бо в суспільнім ладу благо одного неминуче стає за джерело зла для иншого. Ця риса є в суті речей, і ніщо не в силі її відмінити“. Якщо так, то ні для чого було й писати свій „Суспільний договір“.

Жаң-Жак Руссо був представником поступової французької буржуазії, що ствердила своє панування року 1789-го. По його роботах особистість стає центральною педагогічною ідеєю, керуючим принципом буржуазних педагогічних систем. І Кант, і Герbart, і цілий ряд инших мислителів у різних напрямках розроблялися принцип. Але в педагогічній науці найбільший слід лишив по собі І. Ф. Герbart (1776—1841). В своїй „Загальній педагогіці, виснованій з мети вихову“ І. Герbart вважає індивідуальність учня за основний відправний пункт і накреслює для мети вихову таку негативну вимогу: „по змозі лишати індивідуальність незайманою“. Але цей індивідуалістичний принцип Герbart визнає за недостатній для педагогічної системи і в додаток до нього виставляє й иншу вимогу—вимогу всебічної освіти. Отже, „природню людину“ Ж. Ж. Руссо в педагогіці Герbart заступає „всебічна людина“.

Але всебічність особистости є не що инше, як об'єктивний її зміст. Чи не виключає цей об'єктивізм освіти індивідуалістичний принцип педагогічної системи? Герbart розумів, що суперечність тут є цілком можлива.

Як індивідуальностей багато, а ідея всебічності є одна, то перші є в останній, як частина в своїм цілім. Поширити частину до цілого—це й маємо вважати за справу виховного навчання. Такої інтерпретації набув у Герbart популярний принцип „гармонійної особистости“.

Але гармонійний розвиток не є остаточна мета вихову. Це лише один з основних принципів навчання. Ставлявши навчання між завданням зберегти індивідуальність та завданням розвинути всебічний інтерес, І. Герbart обидва ці принципи підкоряє моральній меті або створенню характеру. „Навчання без моральної освіти є спосіб без мети—каже він—а моральна

освіта (або творення характеру) без навчання є мета, позбавлена способів“. Обмеживши оттак індивідуальність вимогою всебічного інтересу, І. Герbart далі обмежує її так само етичним принципом, тоб-то поняттям характеру. На його думку, між індивідуальністю й характером є не лише велика різниця, а навіть і антагонізм.

В ХХ-ім віці принцип індивідуальної особистості знайшов собі дуже яскравий вияв у роботі шведської письменниці Еллен Кей—„Вік дитини“, писаній під сильним впливом Ф. Ніцше.

Як-же Е. Кей розуміє особистість? Перш за все, як щось, що само собі доволіє, як щось, у чий інтересах треба організувати ціле людське життя—і індивідуальне і соціальне. Особистість має неперечивши коритися лише велінням свого індивідуального сумління, лише тому неписаному законowi, що вона його сама на себе накладає; га цім законі вона має стояти навіть і тоді, коли-б їй довелося протистати проти цілого світу. Отже, на думку Еллен Кей, особистість не має бути виразником будь-якого універсального змісту, не має виконувати будь-які „обовязки людини“, спільні усім людям: зміст особистості Е. Кей уявляє собі в такій-же мірі індивідуальним, як і форму для його вияву. Кожен соціальний розвиток і всілякого роду соціальні почуття, на її думку, нічого не варті, коли вони не мають собі за основу культуру індивідуальних почувань. „Віддати кожного виключно під дію його власного сумління—це є найвищий результат, що його може досягти вихов“.

Послідовний індивідуалізм приводить Еллен Кей до анархічної педагогіки. Найвищий виховний закон полягає в тім, щоби аніяк не виховувати. Сучасна школа лише зананцає дитячі душі, цсує та калічить дитячу природу. В цім пункті Еллен Кей повторює думки Ж. Ж. Руссо. „Виховувати—каже вона—то значить давати природі змогу спокійно й повільно себе саму виручати та стежити лише за тим, щоби навколишні умови пособляли цій роботі природи“. Але як Е. Кей мислить особистість лише в розвитку її індивідуальних нахилів та хисту, то вона й відкидає які-б то не було загальні закони або правила освіти. З її погляду, для кожного індивіда треба мати окрему систему вихову. В цім пункті індивідуалізм Еллен Кей заручається з анархізмом, і вона сміливо переступає поріг педагогічного натуралізму Жан-Жака Руссо.

Якщо Еллен Кей довела до крайньої межі індивідуалізм Жан-Жака Руссо, то Л. Толстой та його московські наслідувачі (К. Вентцель, І. Горбунов-Посадов та інші) в цій самій мірі змаксималізували його натуралізм. Причём характерно, що педагогіка Жан-Жака Руссо відроджується в Росії в кінці ХІХ-го століття, по скасуванню кріпацтва, тоб-то в період народження промислового капіталізму, а ми знаємо, що саме в такий період жив і Руссо.

Еллен Кей іде далі, ніж Руссо, шляхом „ангелізації“ дитячої душі, вірячи, що в кожній дитячій ваді можна знайти верно добротності; а Л. Толстой пішов у цім напрямі так далеко, що лишив позад себе навіть Еллен Кей. За Л. Толстим, дитина не лише не потребує морального керівництва, але навіть дає нам той „першеобраз гармонії“, що до нього має прагнути кожна

доросла людина. На його думку, найтяжча помилка педагогічних теорій у тім і полягає, що „ми бачимо свій ідеал перед себе, в той час, коли він стоїть позад нас“. Л. Толстой стверджує навіть щось більше за безумовну гармонію дитини що до її тини, добра і краси: бувши найгеніяльнішим письменником, він знімає питання: „кому в кого вчитися писати: чи селянським дітям у нас, чи нам у селянських дітей?“ І твердить, що ніхто, як ми, маємо в тих дітей вчитися писати. По таких твердженнях стає цілком зрозумілим, чому великий письменник довів принцип особистости до останніх консеквенцій: „вихов є прагнення одної людини зробити иншу такою самою, як вона сама“, а як дорослі є гірші за дітей, то „права вихову немає“.

Так, на межі двох століть, XIX - го й XX-го, принцип особистости закінчує свій розвиток анархічним індивідуалізмом. Це був якраз той історичний момент, коли капіталістична культура у поступових народів доходила вершка свого розвитку, і коли чутлива людська думка все з більшим непокоєм починала шукати виходу з тих суперечностей, що на них засновано капіталістичний світ. Анархістичний індивідуалізм намагався знайти цей вихід в особистості, що сама собі доволіє. Але при всіх своїх індивідуальних розходженнях він був соціальним нігілізмом або розпачливим поривом до особистого самоствердження в той момент, коли тяжко давить загальна безвихідність та безпорадність.

І в цей самий період у педагогіці починає все з більшою силою пробиватися нова течія, що цілком инак вважає на даний історичний момент і орієнтується не на особистість, а на суспільність. Це є соціальна педагогіка.

## III. Еволюція педагогічних поглядів на суспільність

За зворотні пункти на історичнім шляху соціальної педагогіки маємо творчість двох геніяльних мислителів: Платона (біля 430 — 347 до Р. Х.) і Г. Песталоцці (1746 — 1827).

Свою соціально-виховну теорію Платон подав у „Державі“ де виразно позначено відкидання особистости й цілковите підлягання індивідуального існування інтересам держави. Соціальна утопія Платона, як відомо, сильно скидається на спартанський суспільний лад, але доводить деякі його риси до дивовижних крайностей. Поруч з грубим комунізмом (спільність жінок та дітей, державне регулювання шлюбних взаємин то-що) Платон дає філософічне виправдання й допускає в своїй „Державі“ не лише становість, а навіть і рабство, і античний поділ людства на громадян та варварів, з тим, що за нормальні взаємини між ними він вважає взаємне винищування та гноблення.

Але якщо відкинути цілий ряд таких положень, що на них сучасна культурна людина пристати не може, то в „Державі“ Платоновій матимемо те коло педагогічних ідей, що з дивною подібністю відтворюється за наших часів, а в Радянських Республіках стає навіть за практичне завдання для робітників освіти. До таких ідей можна залучити передовсім ту Платонову думку, що закон сам по собі не може регулювати цілого люд-

ського життя: до найдрібніших дрібниць цілком правильну поведінку людську ми можемо мати лише, як результат належної системи вихову. Це основне положення пояснює, через що саме політичний трактат Платонів, кінець-кінцем, перетворюється в трактат педагогічний. Отже, Платон з дивною силою виявив залежність, що є між політикою та педагогікою. Але, виявивши цю залежність, примат у ній віддав політиці, тоб-то віддав вихов людини в цілковиту підлеглість вимогам держави.

Друга найважливіша педагогічна ідея Платонова полягає у визнанні за кожною людиною певних індивідуальних особливостей, що означають призначення й місце людини в суспільнім житті. З цією саме метою він і радить виховувати діти не насильства вживаючи, а граючися: „щоби ти міг так краще запримити, до чого яка дитина є здібна від природи“. Як у Платоновій державі, у вищих її станах (правителі та охоронці) діти є спільні, то вихов їх є завданням керівників суспільного життя; вони й мають братися до того „соціального добору“, що мусить виявити, до чого саме здібна та чи вища дитина: дітей найталановитіших, найрозумніших мали готувати на правителів; тих, що виявили практичну енергію—на охоронців, а нінащо не здібних мали бути посилати в найнижчий стан, тоб-то до громадян, що живуть з фізичної праці. Звідси знати, що становище у „Державі“ Платоновій до певної міри відповідає суспільному поділу праці, заснованому на природніх нахилах людей, а не на спадковім праві. Але і в цих міркуваннях своїх Платон не зраджує духа рабовластительської суспільности. Принципи індивідуальности або природніх нахилів він розумів виключно, з експлоатаційного погляду, і жадних особистих прав з нього не висноував. А тому становий розподіл людей у Платоновій державі був дуже далекий від вільного самовияву людини в царині тої чи іншої професійної діяльности.

Крім того, Платон—як це правильно підкреслює П. Наторп, у своїй „Соціяльній педагогіці“—мислив суспільство й державу в стані статичнім, а не динамічнім, бо його світогляд не знав ідеї розвитку. Це відбілося й на його розумінні людського призначення. В Платоновій державі немає соціальної безперервности: відособлення трьох станів він доводить до цілковитої кастової замкнутости, а тому й поодинокі людина має все своє життя віддати виключно яким-будь певним функціям, тоб-то бути або мізком, або рукою, або лише шлунок. Таку дивовижну односторонність індивідуального існування Платон допускає лише через те, що він жадної гадки не має за поодинокі особистість, дбає лише за державу, і лише з її станових інтересів виходячи, означає призначення людини. В цім пункті Платон був вірний син античних часів і дуже відрізняється від пізніших колективістичних течій.

За другого найвизначнішого представника соціально-педагогічних ідей, якщо не говорити за Я. Коменського, був Г. Песталоцці. Живши в добу капіталістичного виробництва та боротьби за політичний визвіл особистости в інтересах того самого виробництва, Г. Песталоцці не міг, звичайно, мислити взаємин між особистістю та суспільством так, як мислив їх Платон. І справді, в певних педагогічних методах він карди-

нально розходиться з Платоном. Таке кардинальне розходження ми передовсім маємо в них у питанні про те, хто саме має виховувати. Г. Песталоцці, як і Платон, вірив, що лише через вихованість шлях політичних та соціальних реформ; але, в протилежність античному філософові, він гадав, що виховувати має родина, а передовсім мати. Педагогічний інстинкт підказував Г. Песталоцці, що держава, доходячи своєї мети, має не порушувати, а лише використовувати природні взаємини між дітьми та їхніми батьками. Інакше розумів Г. Песталоцці й роль держави в справі народньої освіти. Він був дуже далекий від тої аристократичної думки Платонової, що уряд має виховувати нарід, дбаючи за ті або інші державні функції: для Песталоцці нарід є не лише об'єкт, але й суб'єкт соціального вихову. Цей погляд пояснює й одну з найгеніальніших ідей Г. Песталоцці, що робить його найціннішим попередником радянської освітньої політики: ідею об'єднання виховного завдання з виробничою працею. Якщо нарід сам себе має виховувати, то цілком природно то є річ, що він може це робити не в спосіб ізольованого шкільного навчання, а в спосіб педагогізації тих трудових процесів, що на них є таке багате все його життя. В своїм соціально-педагогічному романі „Лінгард і Гертруда“, як і в інших своїх творах, і в своїй практичній діяльності Г. Песталоцці нерозривно зв'язує „принципи виховні та господарські“. Праючи та шивши, Гертруда одночасно навчає дітей робити прості математичні обчислення: вона каже їм рахувати нитки та стібки, пропускати нечіт, додавати й віднімати, і діти захоплено беруться до цієї гри-роботи — науки.

Але як саме розумів Песталоцці взаємини між особистим та суспільним? В цім пункті він так само далеко відходить від соціального абсолютизму Платонового. Г. Песталоцці, як і Платон, ставить освіту в безпосередню залежність від суспільних потреб і навіть від тих виробничих форм, що є в певнім суспільстві. Він був дуже далекий від думки вичерпати виховні завдання професійною освітою. Навпаки, він гадав, що мета всілякого навчання лежить „у самій людськості“, а ту людськість викликає до життя гармонійний розвиток людської природи. Отже, взаємини між особистістю й суспільством, на думку Г. Песталоцці, не треба уявляти собі, як взаємини двох ворожих сил: якщо не в дійснім житті, то в цільовій установці їх треба мислити, як цілком погоджені. В цім пункті Г. Песталоцці радикально різниться від Жан-Жака Руссо, що протиставляв індивідуальний або природний вихов суспільному, як правдивий неправдивому. Але, з другого боку, Г. Песталоцці різниться своїми поглядами на суспільність і від Платона, бо в своє розуміння суспільності вкладає і вільний розвиток особистості.

За найзакінченішу соціально-педагогічну теорію мусимо звичайно, вважати „Соціалну педагогіку“ проф. П. Наторпа (перше її німецьке видання датовано 1899 роком). Вона має три частини. В першій дано загальні основи педагогічної теорії автора, в другій маємо виклад головних понять етики та соціальної філософії, в третій мова йде за організацію та методу формування волі. П. Наторп виходить з принципів критичної філософії Е. Канта і стверджує два ряди закономірностей —

в емпіричній та нормативній сфері, тоб-то для розуму й для волі; ці ряди монізуються в єдності пізнання, в єдності ідеї або мети. За основу вихову П. Наторп бере волю й розрізняє три ступеня активності: 1) потяг, 2) воля в обмеженому розумі слова і 3) розумна воля. Цим трьом ступеням активності відповідають і три індивідуальні добродетності: 1) чистота або поміркованість (добродетність потягу), 2) сміливість або моральна дійність (добродетність волі) і 3) істина (добродетність розумної волі). Ці індивідуальні добродетності, звернуті лицем до спільності, утворюють четверту добродетність — справедливість.

Трьом ступеням активності відповідають і три основні форми соціальної діяльності: 1) господарська, 2) адміністративна і 3) освітня, і три соціальні організації для волевихову: 1) родина, 2) школа і 3) суспільне життя дорослих.

З першого-ж погляду на цю гармонійну соціально-педагогічну систему легко помітити її зв'язок і з трьохстановою Платоновою „Державою“, і з соціально-педагогічними ідеями Г. Песталоцці. Цього зв'язку не заперечує й сам П. Наторп. Від Платона він взяв принцип тотожності індивідуального та соціального розвитку, основні етичні поняття та багато чого вишого. Г. Песталоцці дав соціальній педагогіці П. Наторпа принцип активності, соціальної обумовленості вихову та інше дещо. А втім, педагогічна теорія П. Наторпа не є просто механічне відтворення ідей Платона та Г. Песталоцці. Вона дає цим ідеям новий синтез і в багатьох пунктах виправляє та розвиває їх, вважаючи на нові наукові дані. Нашим завданням не є аналіз педагогічного світоствлення П. Наторпа в його цілому: ми маємо розглянути лише те питання, що нас цікавить, питання про взаємини особистості та суспільності. Але якраз цей момент і не знайшов собі виразного вияву в соціальній педагогіці П. Наторпа. І в своїй основній роботі, і в інших своїх педагогічних роботах П. Наторп не раз підходить до цієї проблеми, відчуває її, але ніде не ставить її на цілий її зріст. З його поодиноких зауважень про індивідуальність, особистість та їхні взаємини із суспільством не має змоги сконструювати виразного розв'язання цієї проблеми.

А втім, хоч у П. Наторпа і немає належної постанови питання, основу свою тенденцію в цім моменті він виявив з належною виразністю, він прагне до гармонійного поєднання особистого з суспільним. „Хто піднімається до спільності — каже він — той розширяє своє „я“. Самостійність у вияві волі, спрвжня індивідуальність в освіті цьому взагалі не заперечують“. Надмірна абстрактність викладу, здається, не дала авторові змоги зупинитися на частих виїмках з цього загального положення, окреслити своє ставлення до них і тим поглибити своє розуміння справи. Навіть таке поняття, як індивідуальність, П. Наторп не розкриває з належною вичерпаністю; він лише завважає, що вона є „щось саморідне“ і, значить, „не може стати вихову за мету“, що вона не потребує особливого педагогічного піклування і є „не що інше, як матеріял“. Але маючи такі погляди на індивідуальність, П. Наторп рішуче повстає проти того, щоби його розуміли, як принципіального ворога індивідуального

розвитку. Об'єктивний та соціальний погляд повинні в педагогіці мати перевагу. „Але такий шлях вихову — пише він — ні в якій мірі не змушує вихов той іти проти індивідуальності“. Навпаки, вихов перш за все треба скерувати на індивідуальність, але це є річ неможлива, бо індивідуальність, кінець-кінцем, може розвиватися лише сама, і немає тої сторонньої сили, що могла б її викликати. Ясно, що так розумівши індивідуальність, П. Наторт не міг належним чином поставити те питання, що нас цікавить, і тому його тенденція до гармонійного об'єднання „культури народу й культури особистості“, хоч яка вона є правильна, здається мало обґрунтованою і не переконує.

З куди більшою проникливістю та практичністю підходить до питання про взаємодію між індивідуальним і соціальним найвизначніший представник сучасної американської педагогіки проф. Д. Дьюї. Бувши яскравим виразником соціального принципу в вихові, Д. Дьюї вважає за можливе в інтересах не чийх, як суспільства, боронити принцип індивідуальності. Його міркування з приводу цього мають великий і теоретичний, і практичний інтерес. За основне положення в педагогіці Д. Дьюї править погляд на виховний процес, як на мету вихову. „Якщо за мету розвитку може бути лише дальший розвиток, то за мету вихову може бути лише дальший вихов“. Отже, вихов, на думку Д. Дьюї, має самостійну цінність, і мета його в нім самім. Але „такий вихов є можливий лише в демократичнім суспільстві, що розгортає перед особистістю широкі можливості“. Там-же, де є соціальна нерівність, де є підлеглі класи й владущі, — там вихову ставляють зовнішню мету. Звідси значить, що вихов є в безпосередній залежності від соціальної структури держави. Яку-б індивідуальну мету ми не мали, діяти її ми можемо лише в соціальнім оточенні. Ось через що прагнення до індивідуальної волі вихову Д. Дьюї ставляє поруч з об'єднанням шкільного життя дітей з навколишнім соціальним оточенням та з реальними завданнями місцевого населення. „Ці риси — каже він в передмові до „Шкіль майбутнього“ — є справжнє знамено часу“.

Але де-ж та база, що на ній можна погодити ці два різні моменти: вихов, як мету в собі, тоб-то як природній ріст індивіда, і вихов, як соціальну функцію, зумовлену структурою певного суспільства? Д. Дьюї розв'язує цю справу з американським практицизмом: покликання стає за ту вісь, що навколо неї обертається і наш особистий розвиток, і наша соціальна вага. Лише на ґрунті вільно вибраної діяльності індивід знаходить шлях до власного щастя. Найбільше лихо нашого ладу, може, в тім і полягає, що люди здебільшого беруться до чужих та не цікавих для них справ. Але вільна праця, що відповідає нашим індивідуальним нахилам, є найпродуктивніша й найдоцільніша не лише з погляду індивідуального, а й з погляду соціального. Воля індивідуальної творчості в раціонально організованім суспільстві означає не анархію, а максимальне використання індивідуальних здібностей.

Бувши представником соціальної педагогіки, Д. Дьюї дуже далекий від того, щоби не визнавати ролі особистості в су-

---

спільнім розвитку. Навпаки, він вбачає в ній першопочатковий прогресивний фактор. Але, з другого боку, Д. Дьюї й тої думки є, що виключна самостійність особистости, що сама собі доволіє, часто стає за причину суспільного лиха.

Оглядом цих представників сучасної соціальної педагогіки ми обмежуємося. За інших говорити не будемо, бо жадний з них, оскільки нам відомо, не дає що до цього більше того, що ми маємо в роботах Д. Дьюї та П. Наторпа.

---

*Мамонтов Я. А. Особистість і суспільність у педагогічних течіях / Я. А. Мамонтов // Рад. освіта. – 1926. – № 7 – 8. – С. 19 – 27.*

Я. Мамонтов

## Г. Песталоцці й сучасність

(1827 — 1927)

Г. Песталоцці не раз пробував в одній короткій формулі визначити педагогічний зміст свого життя й своєї праці. З цих формул видно, що Г. Песталоцці найбільшого значіння надавав своїм суто методичним шуканням і досягненням: методика елементарного навчання — от його любима галузь, тут його геній, його патос. Самовизначення в цій галузі Г. Песталоцці часом доводив до парадоксального загострення: „Якщо моє життя, — казав він, наприклад, — має якусь ціну, то тільки тому, що я зробив рівнобокий чотирикутник ґрунтом учення про спостереження“. Ці слова напевне не раз пролунають у різних кінцях світу, де будуть шанувати пам'ять великого педагога. Але ми не погодимося з таким поглядом на педагогічний доробок Г. Песталоцці навіть тоді, коли надати наведеній формулі символічного значіння. Наша пошана до Г. Песталоцці базується не на „рівнобокому чотирикутнику“, і тут, на терені радянських республік, в день столітнього ювілею г. Песталоцці не ті цитати, не ті промови пролунають, що там на отчизні Г. Песталоцці й далеко поза нею. Це — натурально: кожна суспільна формація дає своє „заявлення“ не тільки сучасникам, а також і так званим класикам, цеб-то їхнім інтерпретаторам. Подивіться, наприклад, що робили із „Кобзарем“ Т. Шевченка українофіли, народники, модерністи, самостійники й т. д.: кожна нова генерація находила в ньому потрібну їй імпульсацію й по-своєму „шанувала“ геніяльного поета. Такого роду модернізація по всіх ділянках культури є неминуча і в певних рамках вона ні в якій мірі не суперечить завданням наукового історичного досліджування. В певних рамках: доки вона лишається модернізацією й не переходить у „Preparation“, цеб-то в штучний добір даних для наперед установлених завдань.

Отже, ми не соромимося заявити *ex cathedra*, що хочемо не тільки вивчати творчість Г. Песталоцці, але й розглянути її в напрямі на нашу сучасність, в напрямі на радянську педагогічну систему. І тому наше завдання не вичерпується голою репродукцією педагогічних поглядів Г. Песталоцці, ми волимо разом із тим дізнатися: який генетичний зв'язок є між педагогікою Г. Песталоцці й педагогікою радянською? в якій мірі теоретичний і практичний досвід

Г. Песталоцці може бути стимулятором і навчателем у наших сучасних педагогічних змаганнях? Для цього немає жодної потреби „радянзувати“ творчість Г. Песталоцці й доводити *urbī et orbī*, що його геній належить виключно радянській педагогіці, а не будь-якій иншій. Така претензія була-б не доцільна й не розумна. Творчість Г. Песталоцці зумовлювалася соціально-економічними та культурними обставинами Західньої Європи в кінці XVIII та на початку XIX ст. ст.: це була доба молодого капіталізму, доба „освіченого абсолютизму“ та великої французької революції. Будучи сином свого часу, Г. Песталоцці в різні періоди свого життя (Нойгоф, Станц, Бургдорф, Івердон) захоплювався й реакційними й революційними тенденціями. А коли до цього додати ще емоційність та експансивність його натури, відсутність усталеного філософічного світогляду, постійний конфлікт між ідейними намірами та їхньою реалізацією і, як результат усього цього, мінливість, непослідовність та сунеречливість у теоретичних засадах і практичних заходах, то буде цілком ясно, що сучасна педагогіка (так радянська, як і антирадянська) може встановити безпосередній генетичний зв'язок лише з певною частиною того, що залишив по собі Г. Песталоцці. Це становище речей добре узагальнюється прикладом їжака, що його подано в помертвих паперах нашого відомого письменника І. Тобілевича: їжак любить виноград і, щоб добути його, качається у винограднику по землі, а ягоди наколюються на його голки. „Цим способом,— каже І. Тобілевич,— він візьме тільки ті ягоди, які наколяться на голки, а решта... решта останеться у винограднику... де й другі їжаки роблять те саме й усе-таки ні один усього не візьме, а тільки те, що наколяться на голки“. Не будемо ж називати Г. Песталоцці ні своїм, ні чужим, а кинемо в його виноградник наших їжаків і з подякою візьмемо те, що наколеться на їхні голки.

Перш за все—соціальний принцип у системі виховання. Цілий ряд видатних педагогів нового часу (П. Наторп, Р. Зайдель і инші) визнають Г. Песталоцці за одного з найперших і найталановитіших основоположників соціального напрямку в педагогіці. І дійсно, в тих межах, що в них ідею соціального виховання можна було висунути за капіталістичних відносин, Г. Песталоцці був „першим хоробрим“. Це-ж од нього почали думати, що народ мусить бути не тільки об'єктом освіти, але й суб'єктом її; що народня школа—то культурний осередок для всього населення, головний фактор у його боротьбі з павперизмом, шахрайством, піяцтвом і т. инш. Це-ж він підвів на високий п'єдестал роботу народнього вчителя і в образі селянки Гертруди показав цілому світові, що найкращий учитель народній—сам народ. Це-ж Г. Песталоцці порівнював буржуазну систему навчання з триповерховим будинком: верхній поверх впадає в очі, як високий зразок досконального мистецтва, тільки живе там небагато людей; в середньому поверсі хоч і більш мешканців, та

---

немає сходів, щоб можна було по-людському переходити на верхній поверх; „нарешті, в нижньому поверсі величезна юрба людей, що мають таке саме, як і люди верхнього поверху, право на сонячне світло й чисте повітря, а проте живуть сами собі, серед жахливої темряви своїх нор, а очі їм зав'язано та осліплено так, що вони не спроможні навіть подивитися на той верхній поверх“. Це-ж він писав, що „Європа мусила із своєю системою народного навчання докотитися до облуди або навіть до божевілья, і вона дійсно докотилася до нього. З одного боку, піднялися на колосальну височінь окремі науки та мистецтва, а з другого — загинула будь-яка природна основа народньої освіти“. А тому „європейську шкільну колесницю треба не тільки краще вести, а повернути й скерувати на зовсім инший шлях“.

Практична виховна робота Г. Песталоцці із сиротами, безпритульними та бідняцькими дітьми (в Нойгофі, у Станці, в Бургдорфі) ставить його ще ближче до радянської сучасності. Як-не-як, а виробничо-трудова заклади Г. Песталоцці для обездоленого дитинства є прототипи не буржуазно-філантропічних притулків, а наших радянських дитячих будинків та колоній. Досить перечитати хоч-би „листа із Станцу“, щоб переконатися, що Г. Песталоцці організував таки справжнє соціальне виховання для дітей-сиріт і до самозабуття віддавався цій справі. „Моя найперша й найголовніша мета,— писав Г. Песталоцці в цьому листі,— була в тім, щоб через свідомість суспільного життя, що ледве з'явилася в дітей, і через розвиток їхніх сил, що ледве почався, побратати їх, з'єднати звесь притул к так ніби це була одна величезна родина; а вже потім, на ґрунті цих відносин та того настрою, що виникає із них, розбуркати в дітях почуття справедливости та морали“.

Г. Песталоцці досягав цієї мети тим, що з ранку до вечора був серед дітей. „У мене,— каже він,— не було нічого: ні домівки, ні друзів, ні прислужників, були тільки вони“ (діти). „Моя рука лежала в їхній руці, мої очі дивилися в їхні очі. Мої сльози текли разом із їхніми сльозами, і моя усмішка з'являлася за їхньою усмішкою“. Правда, це не зважало Г. Песталоцці часом дати дитині й доброго ляпаса (він сам у цьому признається), та це вже йшло коштом експансивного характеру, а не принципових міркувань.

Певна річ, що в соціально-педагогічних думках і в практичних підходах до дитинства Г. Песталоцці керувався не будь-якою теорією соціального виховання, а своєю геніяльною педагогічною інтуїцією і, так-би мовити, своїм моральним настроєм. Реконструювати із соціально-педагогічних фрагментів, розкиданих у творах Г. Песталоцці, якусь суцільну, логічно витриману теорію соціального виховання на-вряд чи можливо. Поруч наведених положень та настроїв, що так щільно підходять до нашої сучасності і з великою подякою пригадуються тепер радянськими педагогами, поруч цього в контраст

цьому не мало в Г. Песталоцці й таких ідей та настроїв, що з нашою сучасністю ні в якій мірі не гармонізуються. Мусимо нагадати собі, що Г. Песталоцці був не тільки сином своєї доби, а часом навіть виступав у задніх лавах її, наприклад, педагогічні проекти діячів французької революції (Л. Ш. Лепелетьє й ще декого) були далеко радикальніші в питаннях соціального та трудового виховання. Навіть у Ж. Ж. Руссо ми не раз зустрінемо ближчий до наших днів погляд на виховання, ніж у Г. Песталоцці (наприклад, у питаннях релігійного або морального виховання).

Тепер навіть дивно, як апологет Гертруди й гострий критик „верхнього поверху“ часом усі свої надії покладав саме на цей поверх: на герцогів, феодалів та капіталістів, що з доброю душею та щирим серцем візьмуться допомагати народові в його боротьбі за свій добробут. Щирій у своїй безпосередній боротьбі з горем та нуждою бідняцького дитинства, Г. Песталоцці не думав за революційне виховання: його ідеал і гаряча мрія — тихе та побожне життя в існуючих суспільних формах. Обстоюючи єдину для всіх поверхів мету виховання, Г. Песталоцці не вимагав єдиної для всіх станів суспільства освіти, а мислив собі ту саму триповерхову систему, де виховувалась - би не тільки абстрактна „людина“, а також і людина свого стану. Натурально, що Г. Песталоцці не міг утворити системи чи теорії соціального виховання, бо в нього не було потрібних для цього передумов: наукової соціології. Відсутність широких соціально-філософських поглядів пояснює й той факт, що, будучи соціальним педагогом, Г. Песталоцці водночас був і гарячим прихильником материнства та родинного виховання. Про свою роботу в Станці він писав: „Я, власне, хотів довести своєю пробою, що в справі соціального виховання треба наслідувати родинне виховання, бо перше має вартість лише тоді, коли робиться подібним до другого“. Коли-ж суспільне навчання не базується на тому, що становить істотність родинних відносин, то воно, на думку Г. Песталоцці, веде лише „до штучного зіпсування людського роду“ і т. д. Багатющий матеріал для ювілейних цитат по той бік Радянського Союзу!

Отже, соціальний принцип у педагогічних поглядах Г. Песталоцці завжди переплітається то з ідеалізмом, то з індивідуалізмом, то із сентименталізмом і носить на собі типові ознаки педагогічного народництва. Та чи й могло бути інакше в добу мануфактури, в добу І. Фіхте (на Заході) і Н. Карамзіна (в Росії)?

Другий основний принцип педагогіки Г. Песталоцці—виробничо-трудоий, цеб-то той принцип, що лежить в основі сучасної радянської (а подекуди й не радянської: Д. Дьюї, П. Естрайх і інші) педагогіки. Г. Песталоцці прийшов до цього принципу від своїх народолюбних настроїв та прагнень. Дивлячись на народню освіту, як на єдиний порятунок у жахливому становищі народніх мас, Г. Песталоцці не міг не задуматися над питанням: як-же наблизити

освіту до навперизованого дитинства? В його добу капіталізм переходив стадію мануфактури, і бідняцьке дитинство широко експлуатовалося по „домашніх фабриках“. Г. Песталоцці добре знав, що батьки не захочуть посилати дітей до школи, раз вони мають можливість використати їхню працю дома або в якомусь підприємстві. Значить, треба організувати народню освіту в такий спосіб, щоб вона не відривала дітей від станків та городів, а, навпаки, допомагала їхньому виробництву, збільшувала їхню продукцію.

Таким чином Г. Песталоцці прийшов до геніяльної думки про ув'язку освітніх завдань та метод із місцевим виробництвом. Першу практичну спробу такої ув'язки він зробив, як відомо, в Нойгофі, у своєму власному маєтку. Ця спроба з цілого ряду причин не вдалася: Г. Песталоцці зовсім розорився й мусів ліквідувати свій дитячий притулок (1780 року). Не дивлячись на це, Г. Песталоцці обстоював свою думку далі й робив нові спроби перевести її в життя. Наприклад, про свою роботу в Станці (1798 року), де йому доручено було заснувати притулок для сиріт, Г. Песталоцці писав: „Я, власне, виходив із бажання об'єднати навчання з працею, учбовий заклад — з ремесничим — злити їх в одно. Тільки я не міг перевести цей досвід у життя, бо в мене не було для цього ні персоналу, ні роботи, ні потрібного знаряддя“.

Безперечно, що виробничо-трудовим принципом Г. Песталоцці найбільше наближається до нашої сучасності. Саме на цьому принципі можемо ми установити безпосередній генетичний зв'язок між педагогікою Г. Песталоцці та педагогікою радянською. Але в цьому принципі Г. Песталоцці теж не виходив за межі своєї доби. Річ у тім, що, на думку Г. Песталоцці, виробнича діяльність дітей мусила не тільки допомагати навчанню та вихованню, а ще до того давати їй певний прибуток. Іншими словами: дитяча праця в таких виховних установах мусила експлуатуватися, як і по звичайних капіталістичних підприємствах. Може, не в такій мірі, може, не в таких жорстоких формах, та справа не в тім: важливий самий принцип. Тут, як і в своїх соціально-педагогічних постулатах, Г. Песталоцці лишається в межах певного суспільно-економічного устрою й старається лише як-найкраще пристосуватися до нього. Нойгофський притулок був школою-мануфактурою, а сам Г. Песталоцці був не тільки педагогом-керівником цієї школи, а також і власником цієї мануфактури, що мусила давати йому певний прибуток. Правда, з часом Г. Песталоцці висунув принцип самоутримання виробничо-педагогічних закладів.

Крім того, для виробничо-трудового принципу Г. Песталоцці є характерна ремеснича, дрібнобуржуазна форма. На „домашній фабриці“ праця лишається по суті ремесничою. Такий самий характер мають і роботи в полі й на городі. Коли Г. Песталоцці ув'язував освітню роботу з виробництвом, то орієнтувався на дрібного власника — ремесника або селянина. Моральний і матеріальний добробут

---

селянської чи міщанської родини — це постійний ідеал Г. Песталоцці. За індустріалізацію, за масове та колективне виробництво Г. Песталоцці не думав. Така установка виробничо-трудового принципу була зовсім чужа йому. Не можна також говорити, що Г. Песталоцці мав на увазі політехнічну освіту, коли в „Лінгарді й Гертруді“ писав, що діти за його системою навчаються всього, чого тільки можна навчитися за певних умов життя: вони і прядуть, і город садять, і квітки розводять, і годинники починають і т. д. Це ще не політехнічний принцип виробничо-трудового навчання в нашому розумінні. Г. Песталоцці мав на увазі не всебічний технічний розвиток людини, не орієнтацію в основних формах виробництва, а лише максимальну пристосованість у боротьбі за власний добробут кожного учня — майбутнього ремесника або селянина-середняка: дати кожному ту роботу, що може, за даних обставин, найкраще забезпечити існування — от про що піклувався Г. Песталоцці. Індустрія в той час лише народжувалася й тому за політехнізм, у нашому розумінні, не могло бути мови.

Мусимо зауважити також, що об'єднання освітніх та виробничих завдань Г. Песталоцці мислив собі в той спосіб, що тепер заперечується педагогічною наукою, а саме: в ідеальній „шкільній мануфактурі“, Г. Песталоцці діти водночас працюють за прядками, станками та веретенами й навчаються математики, мови й усього іншого, чого навчалися діти того часу по школах. Ця одноразовість ремесничої та учбової роботи переводиться Гертрудою, як основний принцип навчання, і приводить у захват високих гостей, що приходять подивитися на її учнів. Це й є те одночасне сполучення до купи праці та науки, та синтеза м'ясневих та розумових процесів, що заперечується принципом „однополюсної“ витрати енергії (К. Корнілов). Не водночас, а одно за одним мусять виконуватися суто навчальні та виробничі завдання, щоб дати синтезу науки та праці в результаті, а не в технічному процесі. Пізніше Г. Песталоцці теж прийшов до такого висновку.

Не дивлячись на всі ці зауваження, виробничо-трудовий принцип, висунутий Г. Песталоцці, відіграв величезну роль в історії педагогіки й перед ним ще велика майбутність. І в день столітнього ювілею Г. Песталоцці там, по той бік Радянського Союзу, напевно не раз буде занотовано, що педагогічна теорія й практика ще й досі не засвоїла в належній мірі найгеніальнішої думки славного ювіляра, а радянських педагогів ця думка, як я зазначив, найбільш ріднить із Г. Песталоцці, бо нею просякнута вся система народньої освіти в радянських республіках.

Не мало живих і актуальних для наших днів думок можна надбати і в численних дидактичних та методичних писаннях Г. Песталоцці. Всім відомо, що з ім'ям Г. Песталоцці нерозривно зв'язані, так-би мовити, класичні принципи навчання, як от: наочність, активність,

---

ручна робота то-що. Я не буду писати за них, бо це є в кожному підручнику педагогіки. Далеко цікавіше зазначити ті моменти в дидактиці Г. Песталоцці, що найдужче нервують і стимулюють до нових шукань сучасну педагогічну думку. До таких моментів, на мій погляд, належить ідея універсальної методи навчання, що захована в самій природі речей та явищ. Це та ідея, що захоплювала ще Я. А. Коменського й до якої що-разу верталася педагогіка з новою науковою зброєю та з новою енергією.

Сам Г. Песталоцці надавав колосального значіння цій універсальній методи. Він писав, що шкільному злу не можна серйозно допомогти, доки „механічні форми всякого навчання не підлягатимуть вічним законам, що за ними людський розум піднімається від безпосередніх відчущань до ясних уявлень“. В наведеній цитаті, досить відомій і характерній для Г. Песталоцці, є кілька положень, без яких не можна уявити собі дидактики Г. Песталоцці. По-перше — механічні форми навчання. Г. Песталоцці не раз висловлював ту думку, що навчальний процес мусить бути механізований до такої міри, щоб кожна людина, кожна мати могла навчати дітей без ніяких труднощів. Ролю педагога в навчальному процесі Г. Песталоцці хотів позбавити не тільки будь-яких творчих моментів, а навіть і професійних ознак: кожна людина може виконувати цю ролю, коли її озброїти отією правдивою методою. Педагогічний хист і професійна підготовка ні до чого, раз відомі „вічні закони“ та метода, за якою розвивається людський розум. Хто-б не накручував годинника, стрілки його будуть закономірно посуватися наперед і точно показуватимуть час, аби тільки правильно було встановлено механізм.

І Г. Песталоцці все своє життя намагався точно установити механізм людського розуму, щоб ключа до нього (методу навчання) дати народнім масам, і таким способом розв'язати величезну проблему народньої освіти, або народньої самоосвіти. „Вічні закони“ цього механізму і єсть друге основне положення з наведеної цитати. Будучи ідеалістом (часом навіть сентиментальним ідеалістом) у своїх загальних поглядах на людину та природу, Г. Песталоцці щасливо помилявся в бік матеріалізму, коли мусів з'ясувати закони навчання. Нехай ці закони вічні, нехай за ними стоїть бог, а все-таки людський розум функціонує як певний механізм і закони його діяльності нічим не відрізняються від загальних законів природи. „Механізм людських відчущань,— писав Г. Песталоцці,— по суті підлягає тим самим законам, що за ними розвиває свої сили фізична природа“. І далі: „Я старався відшукати закони, яким мусить, в силу своєї природи, підлягати розвиток людського розуму; я знав, що вони (закони — Я. М.) мусять бути тотожні із законами фізичної природи, і думав знайти в них певну нитку, з якої можна виплести загальну психологічну методу навчання“. Таким чином ставив Г. Песталоцці питання про універсальну методу і, безперечно, що ця постановка

---

в деяких моментах своїх дуже щільно підходить до дидактичних шукань сучасних радянських педагогів.

Г. Песталоцці був певен, що він установив і самі закони того механізму, який має бути основою всякого навчання. В наведеній вище цитаті про універсальну методу є ще одно, третє, основне положення дидактики Г. Песталоцці; це — самий хід людського розвитку й людського пізнання. Цей хід, за Г. Песталоцці, є такий: од безпосереднього сприймання речей та явищ (за допомогою п'яти відчужень) до точних понять про них (за допомогою числа, форми та мови). Нема чого говорити за недостатність цього визначення законів нашого розумового механізму, не тільки нашого часу, а навіть і для попередніх епох. Але в самій постановці питання Г. Песталоцці виявив геніальну інтуїцію. Річ у тім, що за Г. Песталоцці метода навчання не може бути нічим іншим, як тільки методом пізнання. Педагогіка XIX ст., і в значній мірі сучасна, ухилилася від цього шляху. Як відомо, І. Гербарт, а за ним і більшість інших педагогів протиставлять методи науковій (логічній) методу дидактичну (психологічну). В новітній час П. Наторп<sup>1)</sup>, великий прихильник і видатний інтерпретатор Г. Песталоцці, знов став на позицію Г. Песталоцці й рішуче виступив проти гербартіанців.

Мені здається, що й радянська педагогіка в галузі дидактики та методики йде саме тим методологічним шляхом, що його накреслив був Г. Песталоцці: метода навчання є ні що інше, як метода пізнання, що зумовлюється механікою наших реакцій („вічні закони“ людського розуму за Г. Песталоцці) на систему зовнішніх подразників.

Як бачимо, в педагогіці Г. Песталоцці не мало таких моментів, що співзвучні з нашою сучасністю, що роблять ім'я Г. Песталоцці не чужим для радянських педагогів. Не можна не зазначити також і того, що Г. Песталоцці дорогий нам не тільки основними мотивами своїх педагогічних творів, а, може, ще більш своїм життям, своїм будівничим ентузіазмом, своєю самовідданою боротьбою за добробут народніх мас. На педагогічних скрижалях не багато записано великих імен, що їхнє життя було-б так насичено драматичною боротьбою, як життя Г. Песталоцці. Нойгоф, Станц, Бургдорф... що це як не етапи боротьби, як не акти однієї великої драми, бурхливого катастрофічного життя Г. Песталоцці! Драматизм життя Г. Песталоцці був подвійний: по-перше, це був драматизм „перших хоробрих“, драматизм, що фатально супроводить життя й творчість великих піонерів, а Г. Песталоцці не раз доводилося бути піонером на ниві народньої освіти; по-друге, це драматизм, що ховався в самій натурі

---

<sup>1)</sup> На думку П. Наторпа, універсальна метода навчання, або загальний педагогічний закон, досліджена І. Кантом, що установив принципи однородності, специфікації та споріднення, і Г. Спенсером, що визначив закон прогресивного руху від роз'єднаної одноманітності до об'єднаної різноманітності.

---

Г. Песталоцці, це той драматизм „двох душ в одних грудях“. Г. Песталоцці всією істотою поривався до великого діла, захоплювався широкими організаційними планами, хотів будувати нове життя для цілого людства і... не міг до ладу зав'язати собі галстука (це мусила робити йому жінка). Ті суперечності, що їх так багато в теоретичних поглядах Г. Песталоцці, ще найхарактерніші для його натури, для його життя: могутча буйність замірів і безпорадність в найдрібніших життєвих подіях, жіноча чутливість, що часом переходить у сентиментальність, і дика лютість, що доходить навіть до бійки, патос генія на устах і гримаса малши на обличчі... А разом — нестриманий рух, горіння, захват до самозабуття. І кого-ж як не нас, будівничих нового соціального устрою й нового виховання, мусить захоплювати й стимулювати до нових шукань ця трагічна постать геніального педагога-народника.

---

*Мамонтов Я. А. Г. Песталоцці й сучасність / Я. А. Мамонтов // Шлях освіти. — 1927. — № 1. — С. 1 — 9.*

---

Проф. Я. Мамонтов

## Педагогічна система, як принцип науково-педагогічного дослідження

### I

Нема найменшого сумніву, що педагогіка переживає в даний момент дуже важку кризу: під знаком питання стоять не окремі педагогічні напрямки, твердження або методи, ні, під знаком питання ціла педагогіка, з її завданнями, науковим установленням та дослідчим інвентарем. Супроти цієї кризи дуже незначні видаються ці „переоцінення вартостей“, що їх викликали в останньому десятиріччю окремі педагогічні течії: експериментальна, художня й деякі інші. На наших очах відбувається таке основне ламання педагогічного відношення до світу, яке буває тільки в епохи величезних соціальних зрушень та перебудов. Щось подібне педагогіка переживала хіба тільки на світанку капіталізму, в епоху Ренесансу, коли новий суспільний лад визволювався від пут середньовіччя. Як і тоді, нова суспільність творить тепер нові стосунки до світу, нові соціальні й наукові установлення. Справа не лише в тому, що вироблюється нова мета виховання й нова система педагогічних установ: змінюється сама суть педагогічних дослідів, відкриваються нові завдання та нові методи. На цілій лнії педагогічних проблем підводять рефлексологічний фундамент, місце абстрагованого індивіда займає реальний дитячий колектив, індукція виширає дедукцію навіть в основних педагогічних поняттях і т. д. і т. д.

Звичайно, що при такому стані речей можна спостерегти в педагогічних колах деяку розгубленість, цю „парфенівську реакцію“, яка змушує кидатися від одного полюса до другого, поміж педагогічною традицією та педагогічним новаторством. І коли педагог-практик знаходить вихід із цього болісного становища в твердому цілевому установленні нашої народньої освіти, в стандартизованій системі наших педагогічних установ та в ухвалених для них програмах, то педагог-дослідник повинен шукати для своєї роботи й інших точок підпори. Справа в тому, що реально — даним педагогічним системам СРСР не відповідають традиційні системи педагогічних понять та педагогічних наук. Цим пояснюється цей дивовижний, на перший погляд, факт, що в деяких наших педагогічних ВУЗах нема катедри

педагогіки: традиційний зміст цієї наукової дисципліни настільки чужий для нашої педагогічної системи, що її цілком викидають з науково-педагогічного обігу. І коли б у даний момент, коли система народної освіти в радянських державах має досить виразні форми, коли б ви тепер спитали якого-небудь нашого педагога про систему педагогічних наук, прийнятту в наших науково-педагогічних установах, або на наших науково-педагогічних з'їздах, то ви не одержали б ніякої певної відповіді на це питання. Треба сконстатувати, як певний факт, що радянська педагогіка, відкинувши традиційні поняття та відповідні їм наукові системи, своїх понять і своєї системи педагогічних наук у даний момент ще не зафіксувала. Це, звичайно, не значить, що їх цілком нема в нашому науковому педагогічному вжитку: через доконечність користуємося цією або іншою системою, але наша самоволя в цій ділянці нічим не обмежена. Спробуйте, наприклад, означити, що ми називаємо „педагогікою“, „педологією“, „соціальним вихованням“ і т. д.? Або який зміст ми вкладаємо в такі поняття, як „педагогічна система“, „педагогічний процес“, „педагогічна метода“ і т. п.? Тут, що край, то звичай! І то не тільки в реальному змісті цих понять, але і в формальних визначеннях.

Розуміється, що дезорганізація педагогічної науки є ярким показником її кризи та може бути ліквідована тільки в міру відживання цієї кризи. Було б дуже наївно думати, що система педагогічних понять і педагогічних дисциплін може постати якимсь механічним способом, напр., через декрет Наркомосу. Ні, наукові поняття й системи постають шляхом закономірного розвитку та в контакті з розвитком усєї культури та її соціально-економічної бази. Але це, звичайно, не означає, що треба здаватися на „історичний хід“ і оправдувати нашу науково-педагогічну бездіяльність в тому відношенні. Навпаки, мені здається, що дезорганізованість на цій ділянці можна б значно ліквідувати, коли б наша науково-педагогічна думка не була виключно занята емпіричним матеріалом: дитячим колективом, педагогічними установами, їх програмами, методами, і т. д. Для формальних проблем немов-то цілком нема місця в наших науково-педагогічних шуканнях. А тимчасом радянська педагогічна дійсність дуже вперто висовує деякі формальні та систематичні моменти. Ігноруючи ці моменти, ми відстаємо від нашої педагогічної дійсності: в даний момент, наприклад, ми не маємо наукового визначення педагогічної системи, між тим як наша дійсність дає в цьому напрямі не тільки дуже сильні стимули для наукових дослідів, але й дуже багатий конкретний матеріал.

В дальшому викладі постараємося установити поняття педагогічної системи і в такий спосіб продемонструвати теоретичне й практичне значіння формальних науково-педагогічних дослідів.

Як уже завважено, в нашому розпорядженні нема наукового визначення педагогічної системи, хоч в педагогічному ужитку останніх

років, ледве чи знайдеться багато інших понять з таким великим показником хідкості. В цьому відношенні радянська педагогіка нічим не відрізняється від буржуазної педагогіки. „Буржуазна педагогіка — як правильно завважив П. Блонский — добре розробила з наукового погляду низку окремих розділів з педагогіки, але не педагогіку, як цілу наукову систему“ (П. Блонский. Основы педагогики. М. 1925, ст. 27). В капіталістичнім суспільстві не було й реальних передумов для такого систематичного розроблення педагогіки, бо державні педагогічні системи не виступають в цьому суспільстві так виразно, як в державах радянських. І в своїх цілевих установленнях і в організаційних формах буржуазна педагогіка маскує свою класову істотність науковою або філософічною фразеологією (ідеал правди, добра й краси, гармонійна особа, громадське виховання і т. п.). Закономірної залежності поміж окремими педагогічними факторами, соціальним середовищем та цілевим установленням не почувається в цій фразеології, вона не приковує до себе ока наукового дослідника. Цим, очевидно, можна пояснити цей дивовижний факт, що ми стрічаємо деколи в буржуазних педагогів космологічні нахили в тлумаченню педагогічної системи та педагогічного процесу (яскравим прикладом цього може послужити капітальна робота E. Haufe — „Die natürliche Erziehung“ (Grundzüge des objectiven Systems. R. 1913), але соціальна обумовленість і закономірність цих понять випадає з-під їх уваги. Навіть такий видатний представник соціальної педагогіки в Західній Європі як П. Наторп, не дає формального визначення педагогічної системи, хоч у своїх дедуктивно-педагогічних конструкціях він відзначається великою систематичністю. Очевидно, педагогічна дійсність у капіталістичних державах не вимагає наукових понять того роду.

Тільки у відомій роботі О. Вільмана „Дидактика як теорія освіти“ (Дидактика, как теория образования. М. 1904) та в найновіших роботах німецьких педагогів-типологів (див. про це далше) трапляється, як не формальне оброблення пошукуваного поняття, то хоч розуміння наукових завдань, що лежать на цьому шляху. О. Вільман, наприклад, намічує чотири головні типи освіти: релігійний, естетичний, науковий і практичний. В історичній дійсності кожному з цих типів відповідають окремі епохи, наприклад, релігійний тип виступає у східних народів (старинних і сучасних), а також у стариннім та середньовічнім християнстві; естетичний — у старинних греків і в добу Ренесансу і т. д. Але чим обумовлюється така змінність і повторність типів освіти, — це залишається невідомим. Не в'ясняється також і закономірності у взаємних відносинах тих елементів, що з їх підбору установлюється цей або інший тип освіти (такими елементами О. Вільман вважає: мету освіти, зміст, загальний характер та освітні установи). А в результаті ні О. Вільман, ні педагоги-типологи не змінюють відзначеного положення справи, а тільки, з другого боку, підкреслюють його.

Без поняття педагогічної системи, хоч воно науково не установлене, в багатьох випадках не можна обійтися і тоді його постулюють, як щось таке, що само собою розуміється. Так роблять, здається, усі без винятку історики педагогічної науки та народної освіти. Деякі з них користуються цим поняттям навіть у заголовках своїх робіт, наприклад, П. Соколов („История педагогических систем“, П. 1916), але що таке педагогічна система, цього ні один автор — оскільки мені відомо — не говорить. Звичайно це поняття обумовлює приналежність особиста (педагогічна система такого-то автора — Коменського, Русо, Герберта і т. д.) або епохальна (педагогічна система такої історичної епохи — середніх віків, Ренесансу і т. д.). Але, звичайно, ні ця ні інша ознака не гарантує ні наявності педагогічної системи, ні її суцільності та типологічної виразності. У всіх таких випадках педагогічну систему визначає історично-педагогічний матеріал, який маємо під руками: чим багаті, тим і раді, а як нема, то й не спитавш.

Але це в основі неправильне та ненаукове трактування справи. При вивчанню педагогічних систем (як історичних, так і сучасних) об'єкт і завдання вивчення повинні бути наперед визначені та установлені можливо як-найточніше. Це — *conditio sine qua non* наукового дослідження такого роду. Без такого попереднього формального оброблення основного поняття не можна не тільки типізувати педагогічні системи, але навіть науково описати їх, бо нема відповідного установленого напрямку для дослідження, невідомо, що, в якому порядку і як треба вивчати. І не треба забувати, що факти (історичні та й усі інші) є не тільки вихідною точкою дослідження, але й кінцевим його результатом. Щоб одержати цей результат, неодмінно треба підступати до фактичних даних з науковим знаряддям у руках. При вивчанню педагогічних фактів таким знаряддям і в, попереду всего, поняття педагогічної системи.

Деколи до особистих та епохальних означень педагогічних систем долучують який-небудь предикат, наприклад, старинне грецьке виховання означають як прогресивне пристосування, середньовічне, як дисципліну; педагогіка Ж. Ж. Русо називається натуралістичною течією і т. д. Так роблять у своїх курсах П. Монро, М. Рубінштейн та деякі інші, але в цих додаткових означеннях, в найліпшому разі, можна схопити тільки деякі характерні риси даного педагога, або даної історичної епохи, а їх типологічна закономірність і соціальна обумовленість цілком не виявляється. Поняття педагогічної системи і в таких випадках не керує дослідом, не установлює відповідно його наукового апарату, а, навпаки, підлягає усім випадковостям фактичного матеріалу та особистих нахилів даного дослідника. Хто безпосередньо вивчав педагогічних авторів і педагогічні епохи, той знає, що ні одні ні другі не дають цілком закінчених, послідовних і типових педагогічних систем. Коли взяти, наприклад, одного з найгеніальніших представників педагогічної думки Ж. Ж. Руссо та поспробувати з його

---

творів побудувати систему, яку називають „педагогічним натуралізмом“, то зараз же покажеться, що ми, по-перше, не знаємо, з яких елементів повинна складатися педагогічна система, щоб вона була системою, а не випадковим набором педагогічних думок, тверджень або фактів; по-друге — буде ясно, що в педагогіці Ж. Ж. Руссо є суперечні твердження (з одного боку, індивідуалізм, натуралізм і демократизм, а з другого — авторитарність, регламентація, аристократизм), яких не терпить ніяка система, а багато дечого в ній зовсім немає (методики, організації освіти) і це можна буде одержати для системи натуралізму тільки в інших авторів, наприклад, у філантропістів (І. Базедова, Г. Зальцмана) або в педагогічних законопроектах французької революції і т. п. Таким чином, навіть такий педагог, як Ж. Ж. Руссо не достатній для цього, щоб уявляти певний тип педагогічної системи. Це ж саме стосується найчастіше і до окремих історичних епох.

Деяким педагогам може видатися, що вивчення педагогічних систем і фактів за наперед установленю системою призведе до самовільних конструкцій, що перекручують дійсність. Але яка-небудь система потрібна неодмінно навіть при найпримітивнішим науковим справозданню про дійсність, а серйозне наукове вивчення явищ намагається завжди пояснити їх, щоб-то узагальнює, типізує, установляє функціональні та всілякі інші залежності поміж даними явищами. Питаємо: чи можна виконувати таку роботу без відповідного установлення, ц.-т. без умисного свідомого шукання потрібних даних і зв'язків поміж ними? Чи може науковий дослідувач здатися на те, що типові форми й закони студійованих явищ сами перед ним відкриваються, немов який додатковий ефект до його спостережень та описів? Таке сподівання, було б що-найменше наївним. А що ж являє собою наукове установлення досліду, як не фіксування тих моментів, що підпадають під вивчення, та тих метод, що їх треба при цьому пристосовувати? Не вияснивши чітко, що таке педагогічна система, як така, ми не можемо науково вивчати емпіричний матеріал, що сюди відноситься (ц.-т. педагогічні науки й педагогічні установи, як у минулому так і в сучасності), не можемо відповідно установлювати закономірні відношення поміж різнородними педагогічними факторами і явищами, не можемо також раціонально диференціювати і науково-педагогічне пізнання, ц.-т. створити наукову систему педагогічних дисциплін.

Але яким чином можна визначити педагогічну систему?

## II

Педагогічну систему, як формальне наукове поняття, треба будувати з основних педагогічних факторів, яких вагу та закономірний зв'язок пізнається через педагогічний досвід (історичний і біжучий). Це значить, що в основі кожної педагогічної системи лежить ця або

---

інша форма педагогічного процесу. Таким чином, ми доходимо до неминучої потреби означити, хоч би в загальних рисах, педагогічний процес, як реальний субстрат всякої педагогічної системи. На жаль, цього основного педагогічного поняття ми також не можемо взяти готовим, щоб використати його для нашої мети. Хоч про педагогічний процес, в його загальних і спеціальних формах, написано цілі сотні томів, все ж не перебільшимо, коли скажемо, що в даний момент педагогіка ще не знає, що таке педагогічний процес. Тут треба б повторити майже усе те, що завважено раніше з приводу наукового визначення педагогічної системи: в думанню про педагогічний процес переважає або примітивний емпіричний погляд, що вважає цей процес, як вивчення тих або інших предметів за допомогою таких або інших способів, або висувається суто теоретичний абстрактний погляд, що намагається відкрити в цьому процесі загальний педагогічний закон, який не змінюється у ніяких народів у всіх часах. Прямуювання другого роду в'яжеється з педагогічним ентузіазмом великих дидактиків 17—19 століття: Я. А. Коменського, Г. Песталоцці, І. Ф. Гербарта й деяких інших. Але як емпірична, так і абстрактно-теоретична інтерпретація педагогічного процесу в 17—19 сторіччю (а з цього, властиво, часу й починається дидактична теорія) проходить під знаком своєї епохи (капіталістичного виробництва): педагогічний процес у всіх випадках розглядається, як процес індивідуальний і що до свого цільового устанавлення (освіта індивіда) і що до своєї техніки (індивідуальний пізнавальний акт). Звичайно, педагоги цієї доби розуміли суспільну роль „виховання та навчання“ і не мало писали про це. Але вони педагогічний процес завжди трактують в своїх наукових побудовах як процес індивідуальний, а соціальну обумовленість і соціальну структуру цього процесу цілком ігнорують.

Це — дивовижний факт, бо педагогічний процес ніде і ніколи не був і не може бути процесом окремого індивіда: це — процес соціальний до найглибших своїх основ. Дійсно, що являє собою педагогічний процес при безпосередньому ознайомленні з ним (за першим справозданням наших трансформаторів, що спрямовані на фіксування цього процесу)? В звичайних своїх формах цей процес дає завжди цю або іншу організацію, якої неодмінними факторами є: педагог, учні та дидактичний матеріал. Організувати педагогічний процес без якого-небудь з цих факторів неможливо. Коли будемо вивчати яку-небудь реальну форму педагогічного процесу, завжди і всюди перед нами будуть три згадані фактори: суб'єкт, об'єкт і матеріал, що посередничить поміж ними. Така або інша координація цих основних педагогічних факторів являє собою те, що звичайно називається дидактичною методою. Там, де нема одного з названих факторів, або де нема поміж ними живої, активної координації, там нема і педагогічного процесу. Вже цього одного вистачить, щоб переконатися про соціальну природу педагогічного процесу.

Але це ще далеко не все.

Педагогічний процес є організацією зазначених факторів для певної мети та в певних суспільних формах. Ці два останні моменти (цілеве установлення та організацію народньої освіти) одержує педагог зовні, як готові, як доконечні передумови педагогічної роботи. Так, бодай, мається справа *de facto* в минулому та в сучасности: напрямок педагогічного процесу та його суспільні форми обумовлюють не вільні видумки педагогів (теоретиків і практиків), а та суспільна класа, що організує даний педагогічний процес, ц.-т. наууча класа. Доказувати це твердження, значить, битися у розчинені двері. Педагогічний процес уявляє собою одну з соціальних функцій, яка забезпечує існування даної суспільної форми в майбутності. Він завжди є організацією людської (переважно дитячої) поведінки в інтересах даного суспільства. І коли організацію педагогічного процесу доручаємо педагогові, то тільки при попереді установлених соціальних передумовах, ц.-т. в певному напрямку і в певних суспільних формах (педагогічних установах). Іншими словами, педагог є тільки технічним організатором педагогічного процесу. І навіть в цій ролі він не є самостійний, бо подане зовні соціальне установлення педагогічної роботи наперед визначає до певного ступеня, тлумачення окремих її факторів і моментів. Звідціль виходить, що, коли в педагогічній процесі є яка-небудь закономірність та причинова обумовленність, то шукати їх треба насамперед в соціальній природі цього процесу, а не в законах індивідуального думання, як це робила педагогіка в останніх сторіччях.

Звичайно поруч соціологічних факторів в закономірності педагогічного процесу велику ролю грають також фактори біологічні (механізм, що обумовлює поведінку учня і педагога). Але цю другу низку факторів, що обумовлюють педагогічний процес, можна відповідно пояснити тільки на фоні факторів першого порядку, а не навпаки. З погляду моністичного відношення до світу, соціальні явища підлягають тим самим законам, які ділають і в цілому світі (на цьому принципі, наприклад, побудував проф. Бехтерев свою „Коллективну рефлексологію“. П. 1922). Але, щоб відкрити цю загальну закономірність в соціальних явищах, потрібна доконче насамперед „конкретна аналіза“ даних явищ. Відносно педагогічного процесу ця аналіза повинна означати вивчення відносія поміж даною суспільною організацією і педагогічним процесом, як одною з її функцій. При такому установленні можна зафіксувати для вивчення педагогічного процесу такі основні моменти:

1. Напрямок (цілеве установлення, норми поведінки).
2. Суспільні форми (система народньої освіти).
3. Зміст (дидактичний матеріал, програми).
4. Технічні форми (метода, облік праці та інші форми педотехніки).

*Мамонтов Я. А. Педагогічна система як принцип науково-педагогічного дослідження / Я. А. Мамонтов // Шлях освіти. – 1927. – № 5. – С. 123 – 129.*

## Принцип вільного виховання у Ж. Ж. Руссо і Л. Толстого<sup>1)</sup>

### I

В наш час система так званого вільного виховання набула нового інтересу, як антитеза до нашої системи обумовленого виховання. Під цим поглядом, ювілейні дати геніяльних апологетів вільного виховання (150 роковини смерті Ж. Ж. Руссо і 100 роковини народження Л. Толстого) мусять спричинитися не тільки до відживлення „тіней минулого“, а також і до глибшого розуміння сучасності.

Ж. Ж. Руссо і Л. Толстой — представники і геніяльні виразники педагогічної системи, що називається педагогічним натуралізмом, педагогічним анархізмом, вільним вихованням і іншими найменнями. Спільність їхніх педагогічних світоглядів, цеб-то їхня типологічна єдність — безперечна. Л. Толстой сам був свідомий цього і категорично висловив це в статті „Кому в кого навчатися писати“: „людина народжується досконалою — це велике слово, проголошене Руссо, і слово це, як камінь, лишиться тверде й правдиве“. Така однозначність двох геніяльних людей, що належали різним історичним епохам, може викликати запитання: яким же способом битів другої половини XIX століття визначило в свідомості Л. Толстого те саме, що битів середини XVIII століття визначило в свідомості Ж. Ж. Руссо? Але відповідь на це питання може бути лише зайвим доведенням того,

<sup>1)</sup> Від редакції. Марксистська педагогіка за останні роки в радянському Союзі має великі досягнення. Основні педагогічні проблеми сучасності вже по марксистському проаналізовано; у справі деяких окремих питань ми маємо вже майже закінчені концепції, підтвержені фактами й досвідом, деякі перебувають в стані первісної проробки або ж тільки постановки. Дуже мало ще зроблено в напрямку марксистської переоцінки окремих педагогічних ідей. Кожне таке питання викликає багато суперечок серед наших науково-педагогічних робітників. Природно, що у нас немає і єдиної загальноприйнятої оцінки і педагогічних ідей Руссо і Толстого. Тому редакція, користуючись ювілейними датами, вважає за потрібне дати місце для освітлення цих систем двом авторам — професору Е. Н. Медінському і проф. Я. А. Мамонтову, які по-різному розцінюють цілу низку питань, що зв'язані з даними педагогічними світоглядами.

Редакція, наприклад, не може не відзначити того, що аналіза цих систем, яку подає проф. Мамонтов, здається їй далеко геть недостатньою що до викриття й пояснення внутрішніх протиріч, що на них хвбють обидві педагогічні концепції; дуже спірними є, на нашу думку, і основні твердження того ж автора про спільність педагогічних світоглядів Руссо і Толстого, однаково як і спроба пояснити цю спільність тотожністю сучасних цим мислителям соціально-економічних структур.

Не маючи можливості в рамках редакційної примітки докладно розвинути наші критичні зауваження у справі основних, як і в справі деяких другорядних тверджень, обмежуємося тільки тим, що відмічаємо ці спірні місця й сподіваємося, що поданий матеріал допоможе поглибити марксистську аналізу педагогічних ідей.

---

що педагогічна ідеологія, як і всяка інша, базується на соціально-економічній структурі суспільства: Росія в добу скасування кріпацтва (1861) переходила приблизно той же самий соціально-економічний етап (народження промислового капіталізму), що Західня Європа (зокрема отчизна Ж. Ж. Руссо) — в добу Руссо та французької революції. Саме цим і пояснюється, що погляди Руссо з таким захопленням відродилися через 100 років в Ясній Полянї.

Але єсть два моменти, що викликали певні варіації основного принципу вільного виховання у двох названих представників його: це — по-перше — різниця в безпосередніх культурних оточеннях Руссо й Толстого (національність, соціальний стан і т. д.), а по-друге — індивідуальні особливості цих геніяльних людей. Варіанти педагогічних ідей у них стільки значні, що їх не можна ігнорувати навіть в популярній журнальній статті, тим більше, що саме на них заговорюється принцип вільного виховання і його радянська антитеза — обумовлене виховання.

В наше завдання не входить характеристика системи вільного виховання з усіх боків і за всіма вимогами історично-педагогічної методи (див. нашу статтю на цю тему в журн. „Шлях Освіти“, 1927 р., № 5). Наше завдання — з'ясувати лише основний принцип цієї системи, її цілеспрямованість у Ж. Ж. Руссо та Л. Толстого, і поставити їх в певне відношення до радянської педагогіки. За такий принцип в системі вільного виховання править принцип особистості, зокрема — дитячої особистості. Виходячи з поглядів на дитячу особистість, представники вільного виховання постулюють мету виховання, виправдують методи навчання і вимагають відповідних організаційних форм. Але в Руссо і Толстого цей основний принцип визначився з певними відмінами.

Педагогіка Ж. Ж. Руссо в цілому найчастіше характеризується, як „натуральне виховання“. Підстава для цього — в поглядах Руссо на „натуральну людину“, як на ідеал виховання. На думку Руссо, педагогічні завдання, принаймні на перших ступенях, вичерпуються сприянням природному розвитку людського індивіда, або іншими словами — вирощуванню того, що виходить із рук творця „як прекрасна гармонія“. Це і є та ретроспективна цілева установка виховання, що потім (у XIX—XX століттях) стала бойовим лозунгом педагогів-анархістів у їхній боротьбі за „визволення дитини“: у Л. Толстого, Е. Кей, К. Вентцеля і інших. Але між „натуральною людиною“ Руссо і „вільною“, „творчою“ і т. д. особистістю його пізніших прихильників — досить велика дистанція. Руссо бачить і цінить у натуральній людині не її самобутність, не те, чим один індивід одрізняється од усіх інших, не особистість, а якраз навпаки — універсальність, ту „людскість“, що властива кожній людині, що становить істотність її людської чи божеської природи. Натуральна людина, за Руссо, є водночас і універсальна, раціоналізована людина, як її

---

розуміли філософи XVIII ст. Це зовсім не „самодержавна людина“ М. Штірнера і не „над людина“ Ф. Ніцше.

На думку Руссо, дітей треба навчити лише однієї науки: „науки про обов'язки людини“. Ці людські обов'язки Руссо розумів, по-перше, як натуральні, цеб-то такі, що самою природою надаються людині, незіпсованій соціальним оточенням, а по-друге, — як універсальні, цеб-то незалежні своїм змістом од індивідуальних нахилів та здібностей. Як бачимо, це дуже далеко від пізніших анархічно-індивідуалістичних розумінь особистості та її абсолютних прав на розвиток і самовизначення. За Руссо, самотність індивіда досягається лише через засвоєння універсального людського змісту, а не сама з себе, не своїм окремим шляхом, як, наприклад, за Е. Кей. Певна річ, що і Руссо часом говорить про індивідуальні нахили дітей: „Кожен розум має свій особливий склад, відповідно до чого й треба керувати ним“. Але в цих індивідуальних особливостях Руссо бачить лише вихідні точки для виховання універсальної, натуральної людини; для пізніших же педагогів-індивідуалістів ця самотність людини становить основне завдання виховання, найвищий критерій його.

Характерно, що натуральна людина Руссо була саме тим типом людини, що висувався „третьім станом“ і мусив у найближчий час відігравати на історичній арені роль ватажка-революціонера й організатора нових форм життя. Саме для цієї ролі потрібен був той універсальний зміст, що дозволяв би людині орієнтуватися в найрізноманітніших ситуаціях і охоплювати своїм зором широкий світ. Але сам Руссо — як це часто буває в таких випадках — не був свідомий цього і думав, що за його методою людина виховується ради людини: „О, людино, замикай своє існування в собі самій, і ти вже не будеш нещаслива...“ Коли „третьій стан“ виступив на світову арену, діячі його з великою пошаною поставилися до філософа натуральної людини, бо вони розуміли, що ця людина, при всьому своєму романтизмі, була саме тою людиною, що покликана керувати життям. І прах Ж. Ж. Руссо постановою Законодавчого Зібрання, 1791 року, було урочисто перенесено в Пантеон.

Руссо, як відомо, намалював ізольоване виховання людини: його вихованець — круглий сирота і, окрім свого вихованика, до певного часу майже не бачить людей. Це дало привід наложити на Руссо штамп без краю наївного індивідуаліста й романтика: бо де ж таки видано, щоб дитина виховувалася поза суспільним оточенням! Однак, Руссо був зовсім не такий простодушний чоловіча, як його подають педагогічні шаблони з елементарних підручників. Він добре розумів неминучість соціального виховання, хоч і не писав про нього у своєму педагогічному трактаті. Саме через те, що соціальне оточення, на думку Руссо, є колосальним виховавчим чинником, саме через це й ізолював він свого вихованця. Бо те соціальне оточення,

---

серед якого мусив би жити його вихованець (цеб-то пануючі верстви суспільства середини XVIII ст.) могло бути, за Руссо, виключно негативним чинником виховання.

Отже, Руссо ніколи не думав, що його трактатом вичерпується вся система виховання. Навпаки, він поділяв виховання на дві, принципово різних частини: виховання „суспільне й загальне“ і виховання „приватне й домашнє“. Завдання першого — виховувати громадянина, завдання другого — виховувати людину. На його думку „доводиться вибирати одно з двох — утворювати або людину, або громадянина, бо не можна одночасно робити і те й друге“. Цей погляд приводить Руссо до дуалістичного розуміння системи виховання. Беручи на себе одну частину цієї системи (з'ясування основ приватного або домашнього виховання), Руссо рекомендує вивчати другу частину її (суспільне виховання) за „Державою“ Платона і навіть називає її „прекрасним трактатом про виховання“.

Коли так, то постає питання: чи був Руссо принциповим індивідуалістом, чи може індивідуалізація та ізоляція виховання „натуральної людини“ у нього пояснюється лише негативним поглядом на суспільство його доби? А якби суспільне життя було зорганізоване так, як того бажав Руссо в своєму „Contrat Social“, то чи була б тоді необхідність відокремлювати виховання „людини“ від виховання „громадянина“? Чи може навпаки: в раціонально зорганізованому суспільстві Руссо не бачив би зовсім причин вибирати між природою та суспільством і тоді виховання можна було б переводити в єдиній, моністичній системі, цеб-то натуральна людина за таких умов була б і людиною соціальною, громадянином? В такому разі індивідуалізм Руссо був би не принциповий, а лише тактичний, тимчасовий.

Розв'язати це питання не легко, тому що oprіч наведених цитат, у Руссо зустрічаються міркування й протилежного характеру. „Натуральна людина“ — пише він — „вся для себе“, а „людина-громадянин — це лише дрібна частка, що залежить од цілого, і значіння її полягає в стосунках до цілого, до суспільного організму“. Найкращі суспільні установи це ті, що можуть найдужче перевернути людську природу, що можуть одібрати у людини її абсолютне (цеб-то натуральне) існування, щоб дати їй існування відносно (цеб-то соціальне). А тому „хто хоче в умовах суспільного життя утримати першенство за природними почуваннями, той сам не знає, чоґо він хоче“. Така людина „буде завжди суперечити сама собі, завжди хитатиметься між своїми нахилами і своїми обов'язками і ніколи не буде ні людиною, ні громадянином; вона не буде придатна ні для себе, ні для других“. Цей антагонізм між природою та суспільством неминучий, фатальний. „Принцип — ніколи не шкодити ближньому — тягне за собою другий принцип — мати що-найменше зв'язків з людським суспільством, бо за суспільного ладу добро однієї людини

неминуче робиться джерелом зла для других людей. Це відношення заховане в суті речей і ніщо не може відмінити його“.

Ці міркування ніби-то говорять за те, що дуалізм природного та суспільного виховання у Руссо принциповий, невід'ємний. А коли так, то й індивідуалістична система виховання робиться конечною за всяких обставин. Але такий хід думок заводять педагогічну теорію Руссо в немінучий тупик.

1. „Натуральна людина“ не може виховатися в суспільстві.
2. Фактично люди живуть і виховуються лише в суспільстві.
3. Отже — „натуральна людина“ не може бути людиною, цеб-то вона лише теоретична фікція.

Таким чином, принциповий песимізм Руссо в поглядах на суспільне життя зводить на нівець його ідеал людини і, oprіч того, робить зайвим і його знаменитий „Contrat social“: бо навіщо й город городити, коли ніщо не може відмінити злих та фальшивих основ суспільного життя. Очевидно, цей песимізм є лише характерний для Руссо настрій і в логічній будові його думок з ним не можна рахуватися, бо й сам Руссо і його наступники в добу французької революції вірили в „натуральну людину“ і в раціональну організацію суспільства.

В системі вільного виховання принцип індивідуальності завжди сполучається з принципом волі або вільного розвитку. Колосальна заслуга Руссо, як педагога, полягає саме в тому, що він з величезною силою і темпераментом висунув вимогу вільного розвитку дитини, або так званий педологічний принцип. Але й тут, як і в розумінні людської особистості, наступники Руссо досить далеко відходять од свого родоначальника. Педологізм Руссо і анархізм московського „вільного виховання“ — речі не зовсім тотожні. Руссо ні в якій мірі не припускав, щоб його вихованець робив лише те, що йому самому заблагнется, і ролю педагога ніколи не зводив на ступінь пасивного допомагача самостійному і незалежному „визволенню творчих сил дитини“ (К. Вентцель). Воля дитини в розумінні Руссо — лише тактичний прийом, що в найлегший спосіб дозволяє педагогові керувати кожним кроком вихованця. Руссо добре зрозумів, що „при тому стані речей, який зараз утворився, людина, що від самого народження залишилася б без жодного керівництва, була б найпотворніша з усіх людей“. А тому „хай дитині здається, що вона вільна, на ділі ж керівником її будете ви. Немає більшої залежності над ту, що носить на собі покрывало волі“. Нехай дитина робить тільки те, що їй заманеться, але ж її бажання ніколи не мусять виходити за поріг того, що ви їй хочете дозволити. В протилежному разі — з вас кепський педагог. „Поставте — каже Руссо — дитину на те місце, що їй належить, і зумійте утримати її на цьому місці так, щоб вона й не думала зійти з нього“.

Така інтерпретація вільного розвитку надзвичайно характерна для Руссо, як представника молоді буржуазії, що під прапором

знаменитих „свобод“ зуміла „поставити на своє місце“ виробничі маси і тримати їх у своїх руках. Ця суперечність в педагогічному трактаті Руссо, як і багато інших, пояснюється не тільки палким темпераментом та непостійною вдачою геніального автора, а, перш за все, і більш за все — тими соціальними обставинами, за яких він жив, та ідеологією того „третього стану“, до якого він належав. До послуг революційної буржуазії, що виходила на світову арену й вищала старий феодальний устрій, спрямована була „натуральна людина“ Руссо а її „вільним розвитком“. Тому - то увесь педагогічний трактат його насичено таким молодим завзяттям, таким щирим патосом і бурхливим темпераментом: так пишуть тільки ті, що йдуть до перемоги, що відчувають і переживають молодість своєї класи. Саме ці моменти роблять Ж. Ж. Руссо близьким і сучасній радянській педагогіці, бо вона теж молода, революційна, бурхлива і завзята в своїх шуканнях. Читайте ж, товариші, Руссо (тільки самого Руссо, а не про Руссо), читайте і коли ви не в безнадійному футлярі, то ви ще раз і ще раз відчуєте велику радість, що може дати людині геній при всіх його суперечностях і помилках.

Між педагогічною творчістю Ж. Ж. Руссо і Л. Толстого лежить сто років. І відношення між педагогічними теоріями цих двох геніальних людей приблизно таке ж саме, як між французькою революцією (1789) і скасуванням кріпацтва (1861); по своїй соціальній суті ці дати тотожні: і та й друга означають ліквідацію феодалізму і народження промислового капіталу. Але скільки одмін, скільки „людських документів“ лишається поза цією науковою суттю! І з цим нічого не поробиш: наукова суть завжди така: сіра зола, що лишається од барвистого життя, спаленого на огні наукового пізнання. От через що важко писати педагогічну статтю про автора „Война и мир“ та ще в такій невигідній для нього паралелі, як Руссо.

З педагогічних статей Л. Толстого для нашого завдання найбільш цікава „Воспитание и образование“, де він найвиразніше висловив свій погляд на особистість дитини та на вільне виховання її. Л. Толстой проводить різку межу між освітою (образованием) та вихованням (воспитанием): на його думку, освіта — це сукупність усіх впливів, що розвивають людину і дають їй нове знання, а виховання — це, по своїй суті, моральний деспотизм, це намагання однієї людини зробити другу такою, як вона сама. Своє відношення до цих двох розумінь Л. Толстой висловив у такий спосіб: „Освіта — вільна і тому законна й справедлива; виховання — примусове, і тому незаконне й несправедливе; його не можна виправдати розумом і через те воно не може бути об'єктом педагогіки“. Л. Толстой не тільки одрізняє, а навіть протиставить діяльність виховавчу діяльності освітній: „При вихованні одна особа примусово, силоміць впливає на другу, щоб утворити таку людину, яка нам здається доброю; а при освіті — вільні стосунки людей, що мають на меті потребу одного

---

набування знання, а другого — передавати те, що вже набуто в нього“. Аналіза освітнього процесу приводить Л. Толстого до висновку, що цей процес має однакову основу так для учня, як і для навчителя, а саме: „прагнення людини до рівності в знаннях“.

Ми не будемо зараз говорити про те, чи можлива річ відокремлювати в реальній педагогічній роботі виховавчий вплив од суто-освітніх (навчальних) моментів і до яких висновків приводить послідовний розвиток поглядів Л. Толстого на правдивий зміст педагогічного процесу. Для нашої мети лише треба з'ясувати: з яких думок виходив великий письменник, щоб у такий найкатегоричніший спосіб заперечувати „право виховання“? „Питання ставиться так — пише він — має чи ні одна людина право на виховання другої?“ На це запитання не можна відповісти якимсь непевно, з будь-якими обмовками: треба або визнати за кожним це право, або ні за ким. Якоїсь середини Л. Толстой не хоче визнавати і з властивою йому одвертістю приходить до повного заперечення: „права виховання не існує“.

До такого висновку яєнополяньського філософа приводить, насамперед, його етичний суб'єктивізм. Вєупереч таким ученим, як Л. Фербах, О. Конт та К. Маркс, Л. Толстой думав, що ідеальна суспільність може розвиватися між людей лише через моральне самовдосконалення, що тільки шляхом особистої доброчинності може утворитися на землі „царство боже“. Трагікомічний патос „Народнього Малахія“ (сучасна п'єса М. Куліша), що намагається утворити новий світ через „реформу людини“, це і є той етичний суб'єктивізм, яким жив Л. Толстой. От чому для Л. Толстого кожна людина є абсолют і він нікому не хоче падати права виховувати, цеб-то пристосовувати людину, в той чи інший спосіб, до наших завдань (родинних, суспільних, державних і т. д.).

Другою підставою до заперечення „права виховання“ є віра в дитину Л. Толстого. На думку Л. Толстого, педагогові нема чого шукати духовний ідеал десь попереду себе, в майбутньому: цей ідеал — позаду нього, готовий — в непорочній природі дитини. Дитина — це живий первообраз, жива гармонія істини, добра та краси, що становить справжню мету всякого виховання й освіти. Отже, основне завдання педагога і всієї педагогічної системи мусить полягати не в тім, щоб виправляти або направляти дітей за певним зразком, а в тім, щоб в кожній дитині зберегти її природню довершеність. Ясно, що така безоглядна ідеалізація дитячої особистості вела Л. Толстого до повного заперечення „права виховання“ і проголошення натомість „вільного виховання“.

Ще далі одходив Л. Толстой од Руссо в розумінні вільного розвитку дитини, цеб-то нічим і ніким не обумовленої поведінки її. На думку Л. Толстого, кожна людина мусить розвиватися і жити лише за тими законами, що заховані в її душі природою або богом. А тому воля єдиний законний критерій педагогіки. Те, що для Руссо було

---

лише тактичним прийомом, в руках Л. Толстого обертається в абсолютний закон, що мусить берегти недоторканість „її величності — дитини“. Руссо думав, що людина народжується доброю та вільною і тільки в обстановах погано побудованого суспільства вона робиться злою, фальшивою, рабською істотою. Але він, як ми показали, був дуже далекий од того, щоб залишити свого вихованця його власним бажанням і бачити в ньому готовий зразок для наслідування. Навпаки залежність педагога від вихованця він називав найгіршою залежністю і думав, що тільки кепський педагог не може передбачати кожного кроку в житті дитини.

Таким чином, оптимістична віра Руссо в досконалість людської природи мала досить сильний коректив у його раціоналістичних поглядах на „обов'язки людини“.

За Л. Толстим же дитині зовсім не потрібен будь-який моральний вплив дорослих, навпаки: вона є той „первообраз гармонії“, що на нього мусить рівнятися й кожна доросла людина. Навіть більше того: будучи геніальним письменником, Л. Толстой ставить питання: „Кому в кого вчитися писати: селянським дітям у нас чи нам у селянських дітей?“ І розв'язує це питання на користь селянських дітей. Педагогічні писання Л. Толстого — це апологія дитинства. Яка ж соціальна суть цієї апології? Чого фактично досягало це заперечення „права виховання“? Чи поширювало воно права дитинства? І в чих інтересах була недоторканість того „первообраза“, що на ньому базувалася педагогіка Л. Толстого?

Життя людини починається й кінчається в суспільстві. Думати про те, що окремих індивід може жити й розвиватися сам по собі, без жодних впливів з боку інших людей — значить приймати за дійсність дуже наївну фікцію. Певна річ, що Л. Толстой не міг цього не бачити. Неорганізований вплив на дитину соціального оточення, як було зазначено, він називає освітою і, в одміну від виховання, визнає цей вплив за вільний і тому законний. Він протестує лише проти організованого, навмисного впливання і то у виховній або моральній частині його. Лише тут бачить Л. Толстой деспотизм дорослих у відношенні до дітей і, тільки виходячи з цього, заперечує виховання. Коли так, то перед нами питання: чому неорганізований (освітній за Л. Толстим) вплив кращий за організований (виховний за Л. Толстим)? І чому саме перший називається вільним, а другий — примусовим, деспотичним?

Організація виховання завжди в руках пануючих верств суспільства, педагогічна позиція Л. Толстого виправдується й пояснюється негативним ставленням його до цих верств, чи, принаймні, до їхньої моралі. Це дуже яскраво відчувається в його сатиричній критиці університетської освіти. Але для принципового заперечення виховання цього мало: соціальна структура розвивається, перебудовується і місце одних клас на історичній арені з бойом заступають інші, а як завер-

шення цієї боротьби й розвитку, ми мислимо собі безкласову суспільність. Отже, негативним ставленням Л. Толстого до дворянства, чиновництва та ліберально-буржуазного суспільства (типа „Русских Ведомостей“) ні в якій мірі не виправдується принципове заперечення всякого організованого впливу на дитинство.

Окрім того не можна забувати й того, що пануючі верстви суспільства стараються проїняти своєю ідеологією ціле соціальне оточення і тому в неорганізованих впливах даного суспільства заховуються всі ті етичні елементи, з яких складається його організований вплив. Випадковий же (за Л. Толстим, вільний) характер моральних впливів навряд чи може мати якусь перевагу тільки тому, що він випадковий. Не можна говорити: раз організоване виховання є моральний деспотизм, то треба замінити його вихованням неорганізованим, цеб-то дозволити всім життєвим випадкам гратися дитиною, як їм заманеться. Такий висновок можна було б зробити хіба тільки для ідеального зорганізованого суспільства; але в такому разі й організація виховання не може бути „моральним деспотизмом“. За обставин же буржуазного суспільства треба погодитися з Руссо, що такого роду „вільне виховання“ утворило б людину „найпотворнішу з усіх“. З усього цього виходить, що немає жодних наукових підстав для того, щоб освіту протиставити вихованню, як вільне формування людини примусовому формуванню. Неорганізований вплив соціального оточення краще називати не вільним, а випадковим, бо він такий же неминучий, як і соціальне життя людини.

Запереченням виховання Л. Толстой ставить педагога майже в один ряд з фізичними та соціальними факторами, що в той чи інший спосіб розвивають людину і визначають її світогляд. Таке відокремлення виховних моментів од освітніх або навчальних (передача знання) є цілковита абстракція, така ж неможлива в реальному житті, як частий рефлекс чи будь-який інший ізольований акт поведінки. І педагогічна діяльність самого Л. Толстого в Ясно-Полянській школі, безперечно, розходилася з цією частиною його принципових поглядів. Та коли б така фікція (освіта без моральних впливів) навіть була реальним фактом, то і в ній був би момент формування дитини „по образу і подобию нашому“, цеб-то те, що Л. Толстой називає деспотизмом і насильством: бо коли педагог передає дітям, наприклад, найоб'єктивніший математичний чи біологічний матеріал, він тим самим уже наперед визначає їхню культурність і їхній світогляд. Отже, абсолютно незалежного розвитку („вільного виховання“) і за таких умов не може бути.

Коли з усього поперед цього робити висновок, то можна сказати, що педагогіка Ж. Ж. Руссо і Л. Толстого, в типологічному розрізі, це — педагогіка революційного руйнування застарілих феодальних форм і молодого захвату людиною, що визволяється для нового життя. Ця людина і це нове життя у обох геніальних авторів вирисовуються в надто абстрагованих та ідеалізованих образах: коли для нас це —

---

початок доби промислового капіталізму і більш нічого, то для них це — абсолютне визволення, натуралізація людини, наближення її до вічних законів життя, царство боже на землі і т. д. В наших очах ця романтика здається наївним серпанком, крізь який виступають грандіозні будови промислового капіталізму. Але, з другого боку, саме цей романтичний захват, саме ця абсолютизація наступної доби і безоглядне заперечення минулого мусить емоціонально споріднювати радянського педагога з педагогікою Ж. Ж. Руссо та Л. Толстого. Бо наша педагогіка — теж педагогіка початку нової доби, бо в ній теж багато цагосу перед новою людиною і новим життям. А хто насмілиться сказати, що ми ніколи не були романтиками, то й хай перший кине камінь в Руссо і Л. Толстого. Так, товариші, емоціональна зарядка — молода, смілива творча — от що найдорожче і найрідніше для нас у педагогічних творах Руссо та Л. Толстого. Це саме те, що не виважується на наукових терезах і не вичитується з витриманих підручників.

Коли в безпосередньому сприйманню для нас Руссо і Л. Толстой однаково цікаві й великі, то в теоретичному розрізі вони не можуть бути рівнозначні. Вище було зазначено чимало розходжень між Руссо та Ясно-Полянською школою. В цих розходженнях Руссо далеко ближчий до радянської педагогіки за Л. Толстого та його прихильників: універсалізм, раціоналізм, демократизм далеко рідніші радянському педагогові за народництво, анархізм, примітивізм. Можна навіть доводити, що в системі виховання Еміля є багато актів „обумовленого виховання“, лише замаскованих вільною поведінкою. Під цим поглядом педагогічна творчість Руссо, а подекуди і Л. Толстого ще мусить вивчатися.

Ювілейні дати мають свою психологію: ми вдивляємося в образи великих ювілярів, ніби в дзеркало, щоб побачити самих себе. І тому в ювілейних статтях дуже часто намагаються подати ювіляра саме так, щоб з нього було не криве дзеркало для автора статті та його однодумців. А коли цього не можна зробити (хоч покійники народ терпеливий), тоді починають „крити“. Напевне це ж саме станеться і з Ж. Ж. Руссо та Л. Толстим. Але, на нашу думку, справа не лише в тім, щоб назвати Руссо або Л. Толстого своїм, чи чужим: в даному разі може важливіше відчутти самі образи цих велетнів культури, їхній творчий розмах, їхній патос.

---

*Мамонтов Я. А. Принцип вільного виховання у Ж.-Ж. Руссо і Л. Толстого / Я. А. Мамонтов // Шлях освіти. — 1928. — № 8 — 9. — С. 22 — 31.*

---

## РЕЦЕНЗІЇ

**П. Афанасьев.** Активно-трудова́й метод обучения. Гос. издат. Москва—Петроград. 1923.

Небольшая книжка П. Афанасьева представляется весьма концентрированной по своему содержанию; в ней дается психологическое обоснование активно-трудова́го метода обучения (В. Джемс, О'Ши, В. Лай, Э. Мейман), а также отмечаются социологические основы его (П. Наторп, Д. Дьюи) и историко-педагогические предпосылки (Я. А. Коменский, Ж. Ж. Руссо, Г. Песталоцци, Ф. Фребель, М. Монтессори). Из современных представителей активно-трудова́й педагогики П. Афанасьев останавливается на Г. Кершенштейнере, М. Лас, Д. Дьюи, П. Блонском, С. Шацком и на докладах Р. Зейделя и Кюнеля, прочитанных на германской конференции в июне 1920 г. (Reichsschulkonferenz). Во всех этих вопросах

как выбор авторов, так и передача их мыслей произведены П. Афанасьевым с серьезным пониманием дела и с должной точностью.

Гораздо менее удовлетворяют самостоятельные суждения этого автора, его выводы. В основе их лежит правильная мысль о том, что активно-трудовой метод обучения нельзя мыслить по отношению к отдельным „предметам“, а необходимо понимать в целой системе воспитания, как социально-организующий принцип. Но в дальнейшем изложении автор оставляет свое основное методологическое положение и раскрывает содержание активно-трудового метода в довольно трафаретных „этапах“, напоминающих, с одной стороны, „формальные ступени“ гербартианцев, а с другой—популярную дидактическую формулу В. Лая: наблюдение, переработка, выражение. Приложением примерного „урока по наблюдению над явлениями речи“, иллюстрирующего активно-трудовой метод обучения, П. Афанасьев еще больше стирает в сознании читателя мысль о том, что этот метод не допускает изолированного предметного обучения, а требует коренного преобразования всей воспитательно-образовательной системы на началах социально-организованного производительного труда.

Но даже при отмеченных недостатках книжка П. Афанасьева может быть весьма полезной для педагогов, не имеющих возможности ознакомиться с активно-трудовым методом по первоисточникам.

Я. Мамонтов.

**Рудольф Леман.** Педагогическое движение настоящего времени. Мюнхен. 1922. Стр. 140.

Rudolf de L e m a n n. Die pädagogische Bewegung der Gegenwart. 1922. München. стр. 140.

В предисловии Р. Леман предупреждает читателей, что он стремится обнаружить только основные направления (die grossen Richtlinien) в современном педагогическом движении и не задается целью реферировать содержание каждого из этих направлений. Казалось бы, что такой подход к задаче обязывает автора понимать термин „педагогическое течение“ или „направление“, как то или иное педагогическое мирозерцание, т. е. как логически построенную систему педагогических взглядов. Тогда основные течения современной педагогики, вероятно, соответствовали бы основным типам современного миропонимания и во всем обзоре можно было бы выдержать некоторый principium divisionis. Но Р. Леман этого не делает и в его книжке царит такой же логической хаос, как и в большинстве других работ, обзорающих современные „педагогические течения“: рядом с характеристикой целых педагогических миропониманий (напр., педагогического индивидуализма или анархизма) стоят отдельные педагогические проблемы (напр., моральное и эстетическое воспитание, педагогическое образование и др.), обзор по авторам перемешивается с обзором по направлениям и т. д.

По своему содержанию книжка Р. Лемана также представляется мало удовлетворительной. После краткого историко-педагогического вступления, останавливающегося на основных положениях педагогики Гербарта, а также Гете, Фихте, Фребеля и др., автор в последующих главах характеризует педагогов-индивидуалистов (Э. Кей, Л. Гурлит), „свободное воспитание“ (Bewegungsfreiheit), представляемое А. Маттиасом, Ф. Паульсеном и, до некоторой степени,

им самим; затем идет направление, известное под именем „Landerziehungsheime“ (т. наз. „лесные гимназии“, детские дома за городом и т. п.), которое представляется Б. Отто, Г. Литцом и Г. Винекеном; рядом с ним — юношеское движение (т. наз. „Wandervogel“ и „Freideutschen Jugendbewegung“; о коммунистическом детском движении ничего не говорится); педагогический волюнтаризм ограничивается изложением педагогики Ф. Ферстера и характеристикой самоуправления учащихся (американский школьный парламентаризм и т. п.); трудовая школа излагается в одном отделе с гражданским воспитанием, а главным представителем того и другого течения Р. Леман считает Г. Кершенштейнера, на других же поборниках этих идей (Р. Зейдель, И. Кюнель) он останавливается только мимоходом; эстетическое воспитание (К. Ланге, А. Дихтварк и др.) также характеризуется без надлежащей полноты; наконец, отводится по одной главе проблемам единой школы и педагогического образования, а заканчивается весь обзор „союзом решительных школьных реформаторов“ (Bund entschiedener Schulreformer“), который требует, чтобы воспитание давало молодому поколению настоящее жизненное содержание через общественную организацию учащихся и производительный труд („Produktionsschule“).

Этот перечень педагогических течений Р. Лемана уже сам по себе говорит, что современная педагогическая мысль не охватывается этим автором даже в главнейших своих направлениях. Он исключает из своего кругозора таких талантливших педагогов-новаторов, как, напр., Э. Линде, Г. Шарельман, Ф. Гансберг и их единомышленники, создавшие целое течение, известное под именем *Personlichkeitspädagogik* (педагогики личности) или художественного индивидуализма. Он ничего не говорит об экспериментальной педагогике (А. Бинз, В. Лай, Э. Мейман и др.) и о педагогическом движении в С. Америке (Стенли Холл) и других странах, занимающем одно из виднейших мест в современных педагогических направлениях. Ничего не узнает читатель из книжки Р. Лемана и о М. Монтессори, педагогические идеи которой обратили на себя внимание всего мыслящего мира. Не узнает он и о многом другом из того педагогического *minimum*, который является необходимым для современного работника просвещения. Те же течения, которые так или иначе характеризуются Р. Леманом, не ставятся им в зависимость от социальных условий, порождающих их и не приводятся в логическую связь с общим мирозерцанием.

На основании всего этого можно заключить, что книжка Р. Лемана, к сожалению, не дает объективного отражения современных течений педагогической мысли даже по основным мнениям и является неудовлетворительной во всех отношениях.

**Я. Мамонтов.**

*Мамонтов Я. А. Рецензия на книгу П. Афанасьева „Активно-трудовой метод обучения“ [Москва – Петроград : Госиздат, 1923] // Шлях освіти. – 1923. – № 4. – С. 193 – 194.*

*Мамонтов Я. А. Рецензия на книгу Рудольфа Лемана „Педагогическое движение настоящего времени“ [Мюнхен, 1922. – 140 с.] // Шлях освіти. – 1923. – № 4. – С. 194 – 195.*

## Вопросы изучения ребенка.

**Е. Киркпатрик.** Основы педологии. Переклад А. Панова. Катеринослав. 1922. Державне Видавництво України.

Фундаментальный труд проф. Е. Киркпатрика, известный в русском переводе под именем „Основы педологии“, под таким же наименованием вышел и в переводе на украинский язык. Как по широте поставленных задач, так и по количеству научных данных, это одно из лучших педологических руководств, имеющих в данный момент в распоряжении русских и украинских педагогов.

Начинается этот труд исследованием природы, объема и задач науки о ребенке, или педологии. По мнению Е. Киркпатрика, период, охватываемый педологическим изучением, является довольно неопределенным: он должен заключать в себе развитие всех качеств человеческого индивида до полного созревания их, которое для разных качеств наступает в разные годы; но так как большинство органических изменений в человеке происходит до 20-летнего возраста, из которого 12 лет, в среднем, приходится на период детства, то этот период и является главным предметом педологической науки. Задачи же этой науки Е. Киркпатрик видит в том, чтобы „изучить внешние и внутренние факторы человеческого развития и определить, каким образом внутренние факторы изменяются под действием внешних“ (стр. 10). Педолог всякий раз должен ставить себе вопрос: какие внутренние тенденции преобладают в данном возрасте и как эти тенденции развиваются и изменяются в зависимости от внешних обстоятельств, т. е. от окружающей среды. Само собой разумеется, что педология изучает, главным образом, типические черты или тенденции, присущие всем детям, но, по мере надобности, она останавливается также и на признаках национальных, родовых и индивидуальных, поскольку они необходимы для полной картины детской жизни.

Таковыми внутренними тенденциями, по Е. Киркпатрику, являются инстинкты, т. е. прирожденные реакции всего или значительной части организма на различные внешние раздражения. Этим положением еще больше конкретизируются задачи педологии: главная проблема ее состоит в том, чтобы определить для каждого инстинкта период его наибольшего естественного развития (стр. 26). Если бы эта задача была решена, то педагогу оставалось бы только распределять стимулы и средства образования соответственно педологическим данным. Классификацией инстинктов ребенка и исследованием развития каждого из них исчерпывается основное содержание работы Е. Киркпатрика.

Определив инстинкт, как общую реакцию организма (в отличие от рефлекса, как частной реакции отдельных органов), Е. Киркпатрик утверждает, что каждый инстинкт имеет свой корень в какой-нибудь особенности структуры данного животного вида и каждому инстинктивному акту соответствует свой особенный механизм. Отсюда явствует, что педология одной своей ногой должна опираться на биологические дисциплины, а другой—на социологические, изучающие общественную среду, под влиянием которой одни и те же биологические факторы могут принимать различные формы. В основу же своей классификации инстинктов Е. Киркпатрик берет различные потребности, которые обслуживаются инстинктами, и устанавливает шесть основных групп их:

1. Индивидуалистические инстинкты или инстинкты самосохранения, преобладающие в детском возрасте;

2. Родительский или половой инстинкт, получающий большую силу только после 10—12 лет;

3. Социальные инстинкты, проявляющиеся в т. наз. стадном чувстве, в симпатических переживаниях, в исканиях похвал и, наконец, в альтруистических движениях;

4. Инстинкты приспособления, куда относятся: подражание, игра и любознательность;

5. Регулятивные инстинкты, которые делятся на два разряда: моральные и религиозные инстинкты; и, наконец, особую группу составляют

6. Смешанные и второстепенные инстинкты, как, напр., коллекционирование, строительство и др.; сюда зачисляются также: экспрессивный инстинкт (выявление своих переживаний) и эстетический.

Особые отделы отведены, затем, развитию интеллекта, законам наследственности, индивидуальности и ненормальным явлениям в детском организме и детской жизни. Заканчивается же все изложение практическими указаниями педагогам и приложением схем, по которым можно самостоятельно производить педологические и педагогические наблюдения и исследования, полезные в школьной практике.

При всей своей содержательности и научной обоснованности, „Основы педологии“ Е. Киркпатрика все-таки вызывают довольно много сомнений и возражений.

Прежде всего, этот труд не выдержан в методологическом отношении. Из приведенного выше определения задач педологической науки можно заключить, что Е. Киркпатрик исключает из ее ведения всякий нормативный элемент и стремится построить ее на биологических и социологических данных, как позитивную педологическую дисциплину. Только такая педология, на наш взгляд, и может иметь *raison d'être*, а всякое привнесение в нее воспитательных или дидактических элементов обращает ее в педагогическую энциклопедию, т. е. реставрирует под новым названием давно отживший свой век педагогический синкретизм. Но в дальнейшем изложении Е. Киркпатрик на каждом шагу отступает от данного им определения педологических задач и преподает разного рода наставления педагогам, ни коим образом не согласующиеся с основным методом его исследования, хотя сами по себе, может быть, весьма ценные. Порой же эти наставления своим характером напоминают даже старомодные „педагогика“ и в научном изложении звучат резким диссонансом: таков, напр., совет молодой учительнице быть лучше немного суровой, чем ласковой (стр. 181).

Только методологической невыдержанностью и непоследовательностью могут быть объяснены и такие советы Е. Киркпатрика, как, напр., религиозное воспитание детей путем привлечения их к участию в религиозных обрядах и церемониях (стр. 105). Если даже согласиться с существованием религиозного инстинкта (а в этом пункте научная аргументация Е. Киркпатрика очень сомнительна), то и тогда для педолога нет никакой необходимости рекомендовать религиозную обрядность в качестве воспитательного средства.

Затем, Е. Киркпатрик выдвигает на передний план биологические данные и очень мало пользуется данными социологическими. Отдел, посвященный развитию социальных инстинктов—один из самых кратких и неразработанных во всей книге. Говоря об изучении „социальной наследственности“, Е. Киркпатрик рекомендует прежде всего обращать внимание на национальность учащихся затем на характер занятий, общественные организации и развлечения местного

населения и ничего не говорит о классовой принадлежности (стр. 180). Между тем, даже не будучи марксистом, в целях одной научной объективности, педолог должен признать классовую принадлежность важнейшим социальным фактором, формирующим детское сознание в том или ином направлении.

Не использован в „Основах педології“ и биогенетический закон, позволяющий исследователю очень широко раздвинуть горизонты педологических исследований и наполнить их большим социальным содержанием. Е. Киркпатрик признает этот закон (стр. 27), но не делает его основным принципом изложения и потому он остается в его книге почти незаметным. Вызывает возражение и распределение материалов по отдельным качествам или факторам (инстинктам) детской жизни: при таком изложении каждая психо-физическая особенность ребенка изолируется от всех остальных и читатель не получает цельного представления об отдельных возрастных периодах. Такой раздробленности изложения можно избежать повозрастным расположением материалов.

На других недостатках этой работы можно не останавливаться. Отмеченные же недочеты хотя и серьезны, но в высокой мере искупаются положительными чертами „Основ педології“: богатством научных данных, широким пониманием педологических задач, простотой изложения, приложением обильных материалов для самостоятельных упражнений и исследований. После прочтения этой книги каждый педагог получит научное представление о „естественных правах“ ребенка, которые должны лежать в основе всех воспитательных действий.

Украинский перевод А. Панова представляется весьма удовлетворительным: он отличается общедоступностью, терминологической выдержанностью и незначительным количеством т. наз. „кованых“ слов, которыми пестрят научные работы на украинском языке. Встречаются некоторые шероховатости и в переводе А. Панова: напр., „суті інстинкти“ (стр. 23), тогда как лучше сказать „справжні інстинкти“; „я хотів був-би“ (стр. 181), когда достаточно одного „хотів-би“ и некоторые другие. Но таких шероховатостей немного, они незначительны и почти незаметны.

Гораздо хуже выполнило свою задачу Государственное Издательство Украины (Екатеринославский отдел): в книге множество опечаток, даже в терминах (напр., „сущестія“ вместо „сугестія“ на стр. 183), и они порой так извращают смысл предложения, что его невозможно понять.

**Я. Мамонтов.**

**М. Румянцев.** Педологія. Переклад з російської мови М. Коркішко. Державне Видавництво України. Катеринослав, 1922.

Перевод на украинский язык популярной „Педологии“ Н. Румянцева вызван, повидимому, большим спросом на педологическую литературу, пользующуюся особым вниманием у современных работников просвещения. В то время, когда на русском языке имеется целый ряд педологий и педагогических психологий, как переводных так и оригинальных; на языке украинском названная книжка Н. Румянцева является едва-ли не первой ласточкой. С этой точки зрения, украинское издание ее надо признать весьма полезным для педагогов, только начинающих изучать педологию (а среди украинского учительства таких педагогов очень большой процент). „Педология“ Н. Румянцева представляет довольно содержательный и понятный очерк педологических проблем, их зарождения, развития и педагогического применения.

К сожалению, этот очерк страдает некоторой односторонностью: в нем ребенок рассматривается почти исключительно как явление биологическое (психо-физический организм), тогда как педология наших дней стремится познать его и со стороны социальной (элемент социального целого). Но в этом виноват не столько Н. Румянцев, сколько те педологи, из работ которых он компилировал свою „Педологию“. К недостаткам этой книжки может быть отнесена также нечеткость и растяжимость самого определения педологической науки, которая, по мнению Н. Румянцева, является „наукой о человеке, как предмете воспитания“ (стр. 22). Такое широкое определение совсем не очерчивает места педологии в ряду других педагогических дисциплин и затушевывает ее отношение к нормативной педагогике. Некоторые положения, выдвигаемые Н. Румянцевым как общепринятые и не вызывающие никаких сомнений, на самом деле являются только „аксиомами педагогического дилетантизма“ (выражение П. Блонского). К таким положениям относятся, например, те, которые утверждают, что педагогика должна базироваться на психологии (стр. 3) или что „воспитание должно быть прежде всего индивидуальным“ (стр. 55).

Вся „Педология“ Н. Румянцева пересыпана цитатами и содержит весьма обширные подстрочные библиографические указания. Заметным пробелом в этом отношении является отсутствие указаний на известные работы У. Друмонта („Введение в изучение ребенка“) и Е. Киркпатрика („Основы педологии“).

Перевод М. Коркишко можно признать удовлетворительным, хотя в нем допущены такие полулитературные формы, как, например, „аж ніяк не можна“ (на стр. 4 и др.) и неупотребительный в научных работах бытовой лексикон: „тендітний“, „дитинча“, „пантрувати“ etc. Встречается также неудачный перевод некоторых научных понятий, например: „особнетість“ (стр. 15 и др.); „поступінний“ (стр. 33 и др.); „схилість“ (стр. 54), вместо общепринятых: „особливість“, „поступовий“, „нахил“. Кроме недочетов перевода, в книжке имеется множество опечаток и других издательских небрежностей. Особенно неприятно поражают извращения собственных имен и иностранных названий в библиографических указаниях.

Весьма желательно, чтобы Госиздательство Украины выпустило на украинском языке и более обширные педологические работы, так как потребность в них очень большая.

**Я. Мамонтов.**

*Мамонтов Я. А. Рецензія на книгу Е. Кіркпатріка „Основы педології“.*  
*[Переклад А. Панова. – Катеринослав : Держ. Вид-во України, 1922]*  
*// Шлях освіти. – 1923. – № 4. – С. 201 – 203.*

*Мамонтов Я. А. Рецензія на книгу М. Румянцева „Педология“*  
*[Переклад з рос. мови М. Коркішко. – Катеринослав : Держ. Вид-во*  
*України, 1922] // Шлях освіти. – 1923. – № 4. – С. 203 – 204.*

## Вопросы социального воспитания.

**Болтунов А. П.**—Трудовая школа в психологическом освещении и. И-во „В. Думнов, наследн. бр. Салаевых“. М. 1923. Стр. 147.

В предисловии к названной работе проф. А. Болтунов мотивирует издание ее тем обстоятельством, что в данный момент (1923 г.) мы переходим от революционно-декларативных выступлений на тему о трудовом воспитании к обстоятельным, деловым размышлениям над этой темой. В чем же состоят эти размышления?

С формальной стороны, т.-е. с точки зрения логического построения, работа А. Болтунова представляется в высокой мере выдержанной, последовательной и законченной. В современной педагогической литературе это—редкий пример безупречной логической структуры. Изложение начинается с целевой установки трудового воспитания. Автор ищет ее в социально-культурных тенденциях современности. Он не углубляет этого вопроса до его последних пределов, а ограничивается лишь указанием тех тенденций, которые предъявляют безусловные требования каждому человеческому индивиду, раз он живет в условиях современной социальной жизни. Важнейшим из таких требований является производительный труд. Подготовка молодых поколений к общественно-полезному труду и составляет задачу трудового воспитания.

Но каждая эпоха социально-исторической жизни требует таких форм труда, которые в наибольшей мере отвечают ее непосредственным потребностям и ее устремлениям к лучшему будущему. В условиях нашей действительности требуется труд, во-первых, квалифицированный или разумный, во-вторых, высоко производительный или интенсивный, в-третьих, творческий или самостоятельный, в-четвертых, общественно-полезный и, в-пятых, радостный, т.-е. дающий глубокое внутреннее удовлетворение самому трудящемуся. С этих пяти точек зрения А. Болтунов и рассматривает затем задачи трудовой школы. Но социально-педагогическая целевая установка должна быть согласована с психо-физическими возможностями и потребностями подрастающей личности. Установить целесообразные формы этого согласования социальных и биологических факторов воспитания, по мнению А. Болтунова, можно только тогда, когда мы раскроем внутреннюю сущность труда, т.-е. отыщем общую психологическую схему трудового процесса, независимо от специфических особенностей отдельных видов его.

Психологический анализ трудового процесса приводит автора в область волевых переживаний, так как трудовые процессы, по его мнению, являются только разновидностями волевого акта. Для определения этого последнего А. Болтунов пользуется психо-схемой Зигварта, подтвержденной экспериментальными исследованиями Н. Аха и др. По этой схеме волевой процесс образуется из трех основных стадий: побуждения, обсуждения (борьба мотивов, выбор средств) и выполнения, которое сопровождается чувствами напряжения и удовлетворения или неудовлетворения. Из этой схемы явствует, что волевые переживания охватывают личность в наиболее ценных ее проявлениях, т.-е. в ее производительной деятельности. Отсюда—волютаризм трудовой педагогики: воспитание к общественно-полезной трудовой жизни является, прежде всего, воспитанием воли. Этим выводом А. Болтунов еще раз повторяет основное положение, популяризированное работами Р. Зейделя, В. Лая, П. Натрпа и

ми. др. представителей современной педагогики. Но соответствует ли эта психологическая сущность трудовых процессов природе подрастающей личности? В этом не может быть никаких сомнений, так как все переживания ребенка носят чувственно-двигательный характер. Кроме того, и внутреннее единство личности, как взрослого, так и подрастающего человека, обуславливается единством волевой схемы, пронизывающей все виды производительной деятельности. „Таким образом,—заключает А. Болтунов,—весь рост личности есть рост ее воли, все формальное единство личности есть единство волевой схемы“ (стр. 31).

Это основное положение заставляет направлять все меры педагогического воздействия на развитие личности в ее волевом единстве. Само собой разумеется, что такое направление отнюдь не исключает развития интеллекта, памяти, воображения, а также этических и эстетических чувствований. Оно только требует, чтобы каждое из этих качеств своим развитием содействовало производительной деятельности человека. В этом пункте и коренится основное различие между старой (до-революционной) системой воспитания и новой (нынешней). Если раньше говорили о воспитании интеллектуальном, моральном, художественном и т. п., как о некоторых самодовлеющих процессах, то теперь речь идет о воспитании навыков к разумному, интенсивному, творческому, общественно-полезному и радостному труду. Описание этих навыков и составляет основное содержание работы А. Болтунова (VI—X гл.). Не будучи сторонником узкой интерпретации трудового принципа, как физической или даже ручной работы, А. Болтунов не склонен и умалять ее значения в деле воспитания, так как в этой работе волевой акт находит конкретное и законченное выражение. По этим соображениям ручной труду посвящается отдельная глава. Заключается же книга А. Болтунова изложением практических и теоретических вопросов подготовки педагогов для трудовой школы. В этом отношении автор является сторонником профессионализации педагогического образования и активно-коллективной, практической проработки изучаемых вопросов. Воспитание педагога, по его мнению, должно строиться по тем же принципам разумного, интенсивного, общественно-полезного и радостно-творческого труда, по каким он предлагает строить и воспитание детей. Только тогда педагог трудовой школы будет на высоте своего призвания.

Такова логическая структура этой новой работы о трудовом воспитании. Будучи весьма выдержанной в формальном отношении, эта работа содержит также довольно богатый психологический и педагогический материал. Автор ее не претендует на полную оригинальность своих выводов и построений, но он и не банален: его освещение трудового принципа в воспитании отличается большой продуманностью и самостоятельностью.

Но в педагогической концепции А. Болтунова имеются и существенные недостатки. Первым недостатком ее является традиционное понимание „гармонической личности“, как некоторой пропорциональности в „развитии всех сил и способностей“. Г. Шарельман правильно заметил по этому поводу, что такая формулировка цели воспитания является бессмысленной как в теоретическом, так и в практическом отношении („Erlebte Pädagogik“). Между тем у А. Болтунова этот педагогический анахронизм фигурирует довольно часто. Это тем более досадно, что для педагогической концепции А. Болтунова в этом нет никакой надобности.

---

Другой существенный недочет рассматриваемой работы мы видим в социально-педагогической необоснованности. Правда, автор уже самым заглавием предупреждает, что он ограничивает свое изложение „психологическим освещением“. Но о трудовой школе невозможно говорить без социального обоснования ее принципов. Мы видим, что с этого начинается и А. Болтунов. Но в дальнейшем изложении он только мельком затрагивает вопрос об отношениях между трудовым воспитанием и общественной средой, в которой, через которую и для которой это воспитание производится.

Наконец, сам автор в заключении отмечает, как серьезный пробел своей книги, отсутствие в ней всяких указаний о физическом развитии в трудовой школе. Такое обособление физического и психического развития, с точки зрения монашеского миропонимания, является совершенно недопустимым.

Отмеченные недочеты не исключают, конечно, ни научной, ни практической ценности работы проф. А. Болтунова. Для работников просвещения эта книга может быть в высшей степени полезной и доступной по изложению. Можно только выразить сожаление, что издание ее отличается некоторой небрежностью: много замеченных и незамеченных опечаток, нет оглавления и т. д.

**Я. Мамонтов.**

*Мамонтов Я. А. Рецензия на книгу Болтунова А. П. „Трудовая школа в психологическом освещении“ [М. : Изд-во „В. Думнов, наследн. бр. Салаевых“, 1923. — 147 с.] // Шлях освіти. — 1924. — № 2. — С. 185 — 187.*

---

**Проф. А. П. Пинкевич.**—Педагогика. т. 1. Теория воспитания. М. 1924. Изд. „Работник Просвещения“. 275 стр.

Перед нами только первый том „Педагогика“ А. Пинкевича, названный „Теорией воспитания“. Чтобы ориентироваться в содержании этого тома, необходимо представить целую систему педагогики, как она мыслится данным автором. Свой курс педагогики А. Пинкевич разбивает на пять основных частей

1. Теория воспитания.
2. Теория образования.
3. Теория обучения, или дидактика.
4. Организация народного образования.
5. История народного образования и педагогических учений.

Характерным (и, может быть, роковым) для этой системы педагогики является дуалистический принцип, лежащий в ее теоретической основе: если третья часть этой системы („Теория обучения“) будет представлять собой прикладные дисциплины, т. е. дидактическую и методическую часть, то педагогической теории отводятся две первых части: „Теория воспитания“ и „Теория образования“. Основанием для такого деления педагогической теории является взгляд А. Пинкевича на воспитание и образование, как на два различных по своим целям „воздействия одного человека (или одних людей) на другого (или на других)“: воспитательное воздействие имеет своей целью развитие природных свойств человека (стр. 8), а образовательное стремится вооружить образующихся законченным и определенным мировоззрением, а также теми знаниями и умениями, которые будут необходимы для них в избираемых ими профессиях (стр. 9). Так как мировоззрение человека и профессиональные навыки вырабатываются, главным образом, в отроческом и юношеском возрастах, то в изложении А. Пинкевича теория воспитания охватывает детский период (от 0 до 8 лет), а теория образования—дальнейшие возрастные ступени. Общей предпосылкой воспитательных и образовательных воздействий является т. наз. педагогический процесс. Исходя из этих положений, А. Пинкевич первый том своей „Педагогика“ („Теория воспитания“) посвятил вопросам „телесного“ и „психического“ воспитания детей и только в двух вступительных главах (1-й и 2-й) он затрагивает общие вопросы педагогики, как самостоятельной науки, и общие предпосылки педагогического процесса.

---

Таким образом, мы имеем перед собой только начало капитальной систематической „Педагогика“. Автор сам предупреждает о некоторых недостатках этого начала и просит читателей обратить внимание на идеологические особенности его, т. е. на его миросозерцание. Для последнего, по заявлениям самого же автора, определяющими моментами являются два обстоятельства во-первых, естественно-научное образование автора, а во-вторых, его марксизм. Следовательно, работа А. Пинкевича представляет собой опыт марксистской педагогики, и сам автор подчеркивает это обстоятельство.

Понятно, что для таких широких и ответственных замыслов должна быть и соответствующая критическая установка. Мы не будем останавливаться на частности, а сосредоточим все внимание на общей структуре новой „Педагогика“, на ее методологических предпосылках и основных принципах.

Первый вопрос, который при этом возникает, это традиционный педагогический вопрос об отношении между воспитанием и образованием. После гербартовского „*erziehender Unterricht*“ („воспитывающее обучение“) этот спор, как-будто, навсегда был решен в пользу монистического принципа в педагогике. В частности, в нашей (украинской) системе социального воспитания этот принцип подчеркивается с особенной силой: так наз. „образование—говорится во 2-м изд. официального „Руководства“ (X. 1923)—является в учреждениях социального воспитания лишь функцией или последствием всего воспитательного процесса“ (стр. 33). По каким же мотивам А. Пинкевич реставрирует традиционную дуалистическую точку зрения на педагогику, как на науку „о воспитании и образовании“ (стр. 10). Содержание этих основных понятий („воспитание“ и „образование“) А. Пинкевич устанавливает анализом их словесных обозначений. Но даже и такой прием не дает оснований для того, чтобы под воспитанием понимать развития природных данных человека, животных или растений, а под образованием—формулирование „духовного облика“, т. е. исключительно человеческий процесс: говорим же мы, например, об образовании горных, растительных, животных и т. п. пород! Следовательно по одним внешним мотивам невозможно установить резкую грань между этими понятиями. Не устанавливается эта грань и сущностью воспитательных и образовательных воздействий. Доказательства этого мы находим... у того же самого А. Пинкевича.

Установив коренное различие между воспитанием и образованием, он все же находит возможным говорить об общей цели воспитания и образования, которая, по его мнению, состоит в том, чтобы „содействовать всестороннему развитию здорового, сильного, активного, смелого, самостоятельно мыслящего и действующего, всесторонне знакомого с современной культурой человека-творца, человека-борца за классовые интересы пролетариата, а следовательно, в конечном счете, за интересы всего человечества“ (стр. 32). Не будем пока, говорить по существу об этом определении. Отметим только, что в этой целевой установке А. Пинкевич сводит к единству воспитание и образование. Но может быть, он находит для них разные пути, ведущие к этой единой цели? Нет, и путь у них один и тот же в своей сущности—это педагогический процесс. Необходимые условия этого процесса, организационные и методические формы его, а также технические принципы—оказываются общими для воспитания и образования. Может быть, в дальнейшем (в „Теории образования“) автор укажет и специфические признаки одного из этих процессов, но пока он этого

---

не делает. Таким образом, и цель воспитания и теория педагогического процесса А. Пинкевича весьма показательны говорят о неправильности дуалистического понимания педагогики, как науки „о воспитании и образовании“ и, вместе с тем, наносят сокрушительный удар принятой им системе педагогических дисциплин.

Другим основным противоречием „Педагогика“ А. Пинкевича является разделение воспитания на физическое и духовное при марксистском, т. е. монистически-материалистическом понимании человеческой природы. Это противоречие, повидимому, чувствует и сам автор: он неоднократно утверждает, что пользуется этим традиционным делением только из практических удобств и никакой принципиальной разницы между „телесным“ и „психическим“ не усматривает. Мы понимаем, конечно, застенчивость автора в этом положении, но факт остается фактом, и рядовой педагог воспримет этот дуализм изложения как дуализм содержания. В настоящее время даже педагоги не марксистского направления избегают резкого деления воспитательных воздействий на физические и психические, а для А. Пинкевича такая система изложения является, несомненно, противоречащей его миросозерцанию.

Но действительно ли дуализм А. Пинкевича—только неудачный прием изложения? Нет, на наш взгляд, дело обстоит несколько хуже. Хотя автор новой „Педагогика“ и оговаривается о монистическом и материалистическом понимании человеческой природы, но он отстывает от него не только ради практических удобств: те определения которые он дает воспитанию и образованию, также таит в себе этот дуализм, поскольку в них „развитие природных свойств“ отделяется от „образования духовного облика“. После новейших исследований, поставивших формирование „духовного облика“ в прямую зависимость от таких „трудных свойств“ как, например, дефекация (теория С. Фрейда), подобные деления теряют под собой научную почву.

Не сумел освободиться А. Пинкевич от устаревших педагогических традиций и в таком кардинальном вопросе, как вопрос о конечной цели педагогических воздействий. Приведенное выше определение этой цели, помимо своих формальных недостатков, заключает большой дефект и в своем содержании: первой своей частью оно воспроизводит идеал т. наз. гармонической личности, а второй—социальный идеал пролетариата. Но допустить такое сочетание можно только при очень поверхностном понимании того и другого. Я разделяю мнение педагогов, полагающих, что гармоническое или пропорциональное развитие „всех сил и способностей“ есть педагогическое заблуждение, несостоятельное в теоретическом отношении и не дающее никаких полезных указаний педагогической практике. Но если даже признать этот идеал пригодным для чего-нибудь, то для „воспитания и образования в период пролетарской диктатуры“ (так называется у А. Пинкевича следующий за этим определением параграф) он будет, по меньшей мере, неопределенным, расплывчатым, ничего не говорящим. Однако, отмечая недостаточность целевых установок А. Пинкевича, необходимо подчеркнуть, что в методологическом отношении он стоит на правильном пути, выводит цель воспитания и образования из общих норм своего миропонимания. В этом отношении „Педагогика“ выгодно отличается от „Педагогика“ П. Блонского, стремящейся рассматривать педагогическую науку, как исключительно эмпирическую („человеководство“), не допускающую никаких нормативных методологических элементов в своей системе

---

Отмеченные противоречия и недостатки „Педагогика“ А. Пинкевича являются основными и решающими. Судьба дальнейших выпусков этой работы в значительной мере будет зависеть от того, насколько автору удастся освободиться от этих внутренних противоречий и педагогических традиций. Желательно также, чтобы автор не загромождал „теорию воспитания“ и „теорию образования“ излишним эмпирическим и рецептурным материалом: теория должна оставаться теорией, а за всякого рода справками педагог обращается к специальным дисциплинам, а не к общим руководствам.

Кроме этого, можно было бы отметить целый ряд мелких недочетов в работе А. Пинкевича. Встречаются элементарные погрешности против истории: автор утверждает, например, что „древность и средние века характеризовались такими экономическими и общественными отношениями, которые не вызывали потребности во влиянии церкви на школу“ (стр. 23), тогда как в действительности все воспитание средних веков было под знаком католической церкви. Библиографические указатели по некоторым вопросам отличаются случайностью отмеченных авторов и работ, особенно на иностранных языках, и т. д.

В отношении эмпирического материала „Педагогика“ А. Пинкевича отличается свежестью, критической осмотрительностью (например, в вопросе о биогенетическом законе) и очень часто излишней для общей педагогики полнотой сведений (например, о физическом воспитании) и полемических замечаний (например, об игре).

**Я. Мамонтов.**

*Мамонтов Я. А. Рецензия на книгу проф. А. П. Пинкевича „Педагогика. т. 1. Теория воспитания“ [М. : Изд-во „Работник Просвещения“, 1924. — 275 с.] // Шлях освіти. — 1924. — № 3. — С. 179 — 182.*

---

**A. Herget.**—Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart. Prag—Wien—Leipzig. 4 Auflage T. I—II. S. 160+224. 1920—1921.

**A. Гергер.**—Важнейшие течения в современной педагогической жизни. Прага—Вена—Лейпциг. 4 издание. Ч. I—II. Стр. 160+224. 1920—1921.

В последние годы из общих курсов педагогики все чаще и чаще начинают выделяться „современные педагогические течения“. В русской и украинской педагогической литературе начало этому выделению положил проф. А. Музыченко своей популярной работой „Современные педагогические течения в 3. Европе и Америке“ (рус. изд. 1913 г., укр. 1919 г.). Эта работа, насколько мне известно, была едва-ли не первой попыткой классификации или систематизации современных педагогических направлений не только в России, но и за границей. При всех своих недостатках, книга А. Музыченко сыграла выдающуюся роль в развитии нашей педагогической мысли и до сих пор остается единственной в своем роде.

То исключительное положение, которое занимает работа А. Музыченко в русской и украинской педагогике, в немецкой педагогической литературе

принадлежит 2-томной работе А. Гергета, носящий почти такое же название. По содержанию и методом своей работы А. Гергет сильно отличается от А. Музыченко. Если последний стремится обнаружить философские основы педагогических течений, то первый свое главное задание видит в добросовестной информации. Два тома А. Гергета состоят из имен, названий и цитат, цементированных не столько критикой, сколько почтительными замечаниями об излагаемых авторах и книгах. Понятно, что при таком отношении к делу А. Гергет не задает никакими методологическими вопросами, не дает никаких предварительных полейтий. Изложению педагогических направлений в его работе предшествуют только коротенькие предисловия к трем последним изданиям.

Чем же руководился А. Гергет при установлении своей классификации современных педагогических течений? На этот вопрос дает ответ сама классификация. Она состоит из десяти рубрик, излагаемых в следующем порядке:

1) эстетическое воспитание, 2) трудовая школа, 3) гражданское воспитание, 4) моральная педагогика, 5) экспериментальная педагогика, 6) социальная педагогика, 7) индивидуальная педагогика, 8) педагогика личности, 9) национальная школа 10) естественное воспитание.

Уже с первого взгляда можно сказать, что это не классификация, а простой перечень важнейших педагогических проблем, методов и направлений, между которыми читатель сам должен устанавливать взаимные отношения. Никакого классификационного принципа в этом перечне невозможно обнаружить. Повидимому, автор удовлетворился одним реферированием современных педагогических устремлений и не заботился о научном обобщении их.

Но, может быть, классификация А. Гергета только по наружному виду кажется такой пестрой, а на самом деле за этой пестротой наименований скрывается какой-нибудь руководящий принцип? Может быть, автор только из практических соображений воспользовался обиходной педагогической терминологией, т. е. назвал педагогические течения именами наиболее характерных для них проблем или методов? Не желая пользоваться, например, обобщающим, но малоупотребительным термином „педагогический индивидуализм“, он пишет „Individualpädagogik“, „Persönlichkeitspädagogik“, „Kunsterziehung“, а в изложении указывает на идеологическую родственность этих трех направлений (см. т. I, стр. 45 и т. II, стр. 133). До некоторой степени это так: А. Гергет, действительно, иногда говорит об отношениях между различными педагогическими течениями. Но это не главное содержание его работы, а только оговорки, которых он никогда не доводит до их логического конца. Задача педагогической информации он не отличает от задач научно-педагогической ориентации. По его мнению, и та и другая должна давать исчерпывающее представление о педагогических проблемах, авторах и их работах. Для этой цели их можно расположить в том или ином порядке, как располагаются, например, наименования предметов в инвентарных списках: будет пять отделов или десять—дело не в этом,—лишь бы ни один предмет не был пропущен.

Таким образом, в формальном отношении работа А. Гергета не выдерживает критики. Но какой научный материал представляет она? Как характеризуются А. Гергетом десять вышеназванных течений?

Современный исследователь педагогических идеологий, даже не будучи марксистом, должен подходить к ним с социальной точки зрения. Этого тре-

бует сама природа данного предмета: педагогическая идеология, более чем какая-либо другая—социального происхождения. Только социологический подход открывает перед исследователем ориентирующий базис в хаосе современных педагогических противоречий. Но А. Гергет не видит этого, и в его характеристиках социальная точка зрения почти отсутствует. Он старается быть объективным и не столько освещает и обобщает, сколько сообщает содержание различных педагогических направлений. И надо признать, что эту информационную задачу он выполняет весьма добросовестно и если заслуживает упрека то только в том, что слишком мало места отводит не немецким авторам. Что же касается немецкой педагогической жизни, то, насколько я могу судить об этом, она отражена в работе А. Гергета с достаточной полнотой.

Педагог, который ищет научной ориентации в современных педагогических исканиях, не может быть удовлетворен работой А. Гергета. По прочтении этих 2-х томов малоподготовленный читатель может только растеряться в бесконечных веренищах имен, названий и цитат. Установление принципиальных соглашений и расхождений между десятком отделами работы А. Гергета является делом в высшей степени трудным, так как читатель должен сам выработать необходимый для этого критерий. Ввиду этих соображений работа А. Гергета вряд ли может быть рекомендована в качестве учебного пособия. Своим чрезмерным эклектизмом („объективностью“) А. Гергет не только не ориентирует в современных педагогических разногласиях, но даже притупляет педагогическое сознание. В его характеристиках на первый план выступает не борьба педагогических направлений, а их мирное сожительство. Достаточно отметить, что в отделе „Sozialpädagogik“ рядом с П. Наторпом стоят В. Рейн и О. Вильман, а в отделе „Individualpädagogik“ находятся Э. Кэй, Г. Вудде, В. Отто и др. Иная отделы авторов, А. Гергет не стремится заострить углы их расхождений и таким образом разбудить критическую мысль читателя; напротив, он старается помирить читателя не только с каждым течением, но даже с каждым автором.

Работа А. Гергета может быть полезной информацией только для педагогов, самостоятельно ориентирующихся в современных идеологических течениях, не дает сколько-нибудь удовлетворительной классификации педагогического мышления. Между тем, потребность в такого рода классификации растет с каждым днем. Нарождается даже особая педагогическая дисциплина, стремящаяся удовлетворить эту потребность и упорядочить современную педагогическую путаницу: это—педагогическая типология, представителями которой являются Э. Фовинкель, М. Фришгейзен-Келер и др. (См. об этом интересную статью Р. Лемана в „Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik“, № 7—8, 1922 г., „Pädagogische Typenlehre“).

Я. Мамонтов.

*Мамонтов Я. А. Рецензия на книгу А. Гергета „Важнейшие течения в современной педагогической жизни“ [Прага – Вена – Лейпциг, 1920 – 1921. – Изд. 4-е. – Ч. I. – 160 с.; Ч. II. – 224 с.] // Шлях освіти. – 1923. – № 11 – 12. – С. 149 – 151.*

---

### Педагогическая типология.

В 1922 году в известном педагогическом журнале „Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik“ (№ 7-8) была помещена статья Р. Лемана: „Pädagogische Typenlehre“ („Учение о педагогических типах“). На основании этой статьи, а также и по некоторым другим данным, можно составить себе некоторые представления об этой новой педагогической дисциплине. В настоящее время она имеет в Германии уже нескольких представителей: помимо Р. Лемана, вопросами педагогической типологии занимаются Э. Февникель, М. Фришгейзен-Келер и др. Как же мыслится ими эта новая педагогическая дисциплина, каковы ее методы и научные достижения?

Педагогическая деятельность, как известно, образуется взаимодействием трех основных факторов: это—педагог, учащийся (или коллектив учащихся) и дидактический материал (или „предметы“ обучения). По всем этим линиям

обрабатывается и педагогическая типология. Она касается целых педагогических систем или же типизирует отдельные педагогические факторы: педагогов, учащихся, методы обучения.

Э. Фовинкель в своих трудах (1908—1912 гг.) устанавливает пять основных типов педагогического мышления: 1) авторитативно-исторический, 2) эмпирическо-психологический, 3) социально-психологический, 4) эстетический наконец, 5) социально-критический.

К этому основному типологическому ряду в новой своей работе (*Psychologie der Pädagogik*, Berlin, 1921) он присоединяет несколько других рядов — типы учащихся и типы педагогов. Учащихся Э. Фовинкель типизирует по двум признакам: по интеллектуальному и эмоционально-волевому. В интеллектуальном отношении он разделяет их на три группы: с преобладанием памяти, логического мышления и художественных восприятий.

С эмотивно-волевой точки зрения эти группы пересекаются тремя другими группами: натуры чувствительные, экспансивно-волевые и рассудочно-волевые.

Индивидуальную типизацию учащихся Э. Фовинкель заканчивает коллективной, т. е. типизацией обучающихся групп (*Klassengemeinschaften*), которые, по его мнению, могут быть организованы также по трем типам: демократическому, руководимому и дружескому.

Наконец, Э. Фовинкель устанавливает типологический ряд и для педагогов; он делит их на два основных типа с подтипами: 1) предметный тип — это в низшей форме „шульмейстер“, а в высшей — ученый педагог; 2) личный тип, который также может быть в низшей форме (наивная личность) и в высшей (сознательная личность).

Из этих типологических рядов для нас самым интересным является первый, так как он представляет собой те формы педагогического миропонимания, в которых должно укладываться конкретное многообразие педагогических направлений как нашей эпохи, так и прошлых веков. Таков, по крайней мере, замысел автора. Но надо согласиться с Р. Леманом, что этот замысел выполнен Э. Фовинкелем не совсем удачно; его классификация недостаёт, прежде всего, единства основания: авторитативно-историческое направление в педагогике, под которым Э. Фовинкель подразумевает традиционную „учебу“, не исключает ни социальных, ни эмпирических, ни даже эстетических моментов, в известном, конечно, истолковании, а социально-психологический тип (от И. Фихте до Д. Дьюи), если и отличается от социально-критического (И. Натопф и др.), то это отличие едва ли может быть достаточным для обособления его в такой широкой классификации. Но помимо этих формальных недостатков, типология Э. Фовинкеля является неудовлетворительной также и потому, что при всей широте своих обобщений она все-таки не охватывает основных направлений современной педагогической мысли: к какому из названных пяти типов могут быть отнесены, например, такие течения, как педагогический анархизм в духе Л. Толстого, или идеалистический эклектизм в духе Р. Эйкена? Те же течения, которые размещаются в рубриках Э. Фовинкеля, очень мало выигрывают от этого, так как его типология лишена социальных оснований и не обнаруживает живой сущности педагогических систем.

Кроме этих возражений, типологические ряды Э. Фовинкеля вызывают ещё один вопрос: существует ли какая-нибудь зависимость между этими

рядами, или каждый из них устанавливается сам по себе и может быть в любом отношении ко всем остальным? Можно ли, например, утверждать, что предметный тип педагога годится для одних типов учащихся и одних педагогических систем, а для других он будет непригоден? По-видимому, Э. Фовинкель не чужд этой мысли, но он не развивает ее, не настаивает на ней и потому его типология остается незаконченной: отдельные педагогические факторы в учении Э. Фовинкеля не объединяются в основных формах педагогического мироотношения и потому эти формы не решают основной задачи научно-педагогической ориентации.

В отмеченной выше статье Р. Леман останавливается также на педагогической типологии М. Фришейзен-Келера, представленной им в одной из последних работ („Bildung und Weltanschauung“, Charlottenburg, 1921 г.). Типологическое учение М. Фришейзен-Келера характеризуется двумя чертами: во-первых, индуктивным методом исследования, во-вторых, стремлением подвести различия в конкретных педагогических идеях и требованиях под различные типы мировоззрений, лежащие в основе этого пестрого конкретного многообразия. Исходя из этих методологических суждений, М. Фришейзен-Келер устанавливает два основных типа педагогического мышления: позитивистический, или натуралистический, и идеалистический.

По его мнению, каждый из этих типов можно проследить в историческом развитии педагогических идей. Педагогический позитивизм, например, проходит свои этапы от учения древних софистов через мощное развитие естественных наук в 17 и 18 веках, через философские системы О. Конта, Г. Спенсера и их последователей и завершается педагогическими работами Г. Кершенштейнера. Таким же образом можно проследить исторический путь и другого педагогического типа, идеалистического. Этот последний М. Фришейзен-Келер делит на два вида: идеализм спекулятивный и идеализм критический. Первый стремится придать метафизическое содержание воспитательным процессам и усматривает в них средство для выявления в отдельных индивидах абсолютных и мистических начал; второй характеризуется стремлением установить цель воспитания из чистых идей (независимо от эмпирической закономерности) и вытекающим отсюда дуализмом.

С формальной точки зрения классификация М. Фришейзен-Келера представляется очень выдержанной и законченной. Намеченные им типы педагогических мировоззрений действительно охватывают как исторический опыт педагогики, так и ее современные искания. Но Р. Леман с полным правом замечает, что рубрики этой классификации слишком широки и объединяют таких авторов, у которых гораздо больше различий, чем сходства, как например, Я. Коменский и Э. Мейман, Ж. Ж. Руссо и В. Дильтей, Г. Спенсер и О. Вильман и т. д. Для практических целей типология М. Фришейзен-Келера представляется такой же мало пригодной, как и типология Э. Фовинкеля. Современный педагог с помощью установленных М. Фришейзен-Келером трех типов миропонимания может ориентироваться только в некоторых целевых и методологических вопросах педагогики, но не в тех идеях и фактах, с которыми он встречается на каждом шагу в своей практической жизни.

Эти замечания, однако, не умаляют большой принципиальной ценности работы М. Фришейзен-Келера (поскольку о ней можно судить из статьи Р. Лемана): методологический подход к задачам педагогической типологии

и подчеркнутая зависимость между педагогической идеологией и общим миропониманием указывают, как мне думается, на то, что этот автор нащупал живой нерв нового учения и довольно правильно понимает его задачи. Но ему недостает социального обоснования педагогической типологии.

Сам же Р. Леман предлагает размещать основные формы педагогического воспитания, исходя из трех педагогических факторов: цели, воспитания, личности педагога и учащихся. При этом каждый из названных факторов, по мнению Р. Лемана, должен изучаться в социально-историческом аспекте. На этих основаниях он предлагает следующих три типа воспитательных систем: 1) аристократический или рыцарский, 2) духовный (priesterlich) или философский и 3) гражданский тип.

Эти типы воспитания Р. Леман мыслит в такой же перспективе, как Э. Фовинкель и М. Фришейзен-Келер: они наблюдаются не только в современных педагогических течениях, но проходят и через всю историю воспитания. С аристократическим типом, выдвигающим на первый план физическое и эстетическое воспитание, встречаемся у древних греков, затем он возрождается в 11—12 веках, развивается в эпоху „Ренессанса“, а в настоящее время черты его можно наблюдать в воспитании немецкого офицерства. Духовный тип воспитания, характеризующийся идеалом религиозно-морального господства над физическими влечениями, процветал в монастырских школах средневековья, а в модернизированных формах нередко встречается и в наш век в виде так называемого философского миропонимания. Гораздо позже сформировался третий воспитательный тип — гражданский, отличительным признаком которого является общественная полезность. Конечно, некоторые черты этого типа можно заметить и в грамматических школах древних римлян, и в немецких народных школах былых времен, и даже во всяком профессиональном ученичестве, а с идеологическим обоснованием гражданственности можно встретиться в работах Г. Песталоцци, В. Гете и некоторых других. Но только в наше время гражданский идеал воспитания находит широкое признание и вызывает решительное устремление педагогов в этом направлении.

Каждому из этих трех типов, по мнению Р. Лемана, соответствует и свой тип педагога, характерный не только с внутренней стороны, но даже и со стороны внешней. Независимо от этого социально-экономического ряда, Р. Леман устанавливает по отношению к педагогу еще и психологический ряд, напоминающий классификацию Э. Фовинкеля. Он различает:

1) субъективный тип педагога, отрывающийся в воспитательной деятельности от своей личности, как образа положительного (например, Сократ) или отрицательного (например, Ж. Ж. Руссо) и

2) объективный тип, руководящийся каким-нибудь объективным идеалом (как например, В. Гете).

Что же касается третьего педагогического фактора — самих учащихся, то Р. Леман не учитывает его в своих типологических рядах и полагает, что этот фактор, в отличие от двух предшествующих, остается неизменным в своих типических чертах и должен рассматриваться не с социально-исторической точки зрения, а только с психологической. Это последнее утверждение представляется неверным в двух отношениях: во-первых, в детском индивиде, кроме константных черт (расовых и национальных), имеется целый ряд черт социальных, которые в такой же мере изменчивы и обусловлены, как системы

---

педагогической ориентации. Необходимейшим условием исследовательской работы в этой области является также социальный подход к педагогическим фактам. Он должен применяться как при исследовании воспитательных систем, так и при изучении отдельных педагогических факторов. Э. Фовинкель, например, с полным основанием типизирует не только индивидуальность учащихся, но и формы школьной общности, так как последние играют решающую роль в новых педагогических системах. Отсюда видно, какая огромная работа предстоит педагогам-типологам. Пока же эта работа не выполнена, педагогические течения, как прошлых веков, так и нашего времени, будут делиться и классифицироваться по тем или иным признакам без достаточных научных оснований. Но, конечно, и этим произвольным классификациям нельзя отказать в некотором значении: они играют роль так называемых рабочих гипотез.

**Я. Мамонтов.**

*Мамонтов Я. А. Рецензия на статью Лемана „Учение о педагогических типах” // Шлях освіти. — 1924. — № 4 — 5. — С. 248 — 253.*

---

### Вопросы социального воспитания.

**М. Монтессори.**—Самовоспитание и самообучение в начальной школе. Авторизованный перевод с итальянского Р. Ландсберг. Изд. „Работник Просвещения“ М. 1923 Стр. 199.

Имя М. Монтессори является едва-ли не самым популярным в педагогической литературе последних лет. Русский и украинский педагог знаком с этим именем по переводам основной работы М. Монтессори—„Метод научной педагогики“, а также и по целому ряду брошюр и журнальных статей, написанных в осуждение или в одобрение „монтессорианской системы“. Новая книга М. Монтессори, изданная „Работником Просвещения“, с одной стороны, обобщает положения, выраженные в прежних ее работах, а с другой—развивает их дальше, перенося от дошкольного возраста в начальную школу.

Центральным местом этой книги является 3-я глава: „Мой вклад в науку“. Здесь М. Монтессори с необычайной простотой и четкостью формулирует основной принцип своей педагогики: „психическое развитие организуется с помощью внешних стимулов, которые должны быть определены экспериментальным путем“. (1, стр. 381). По мнению М. Монтессори, в рациональной организации этих внешних стимуляторов и заключается секрет свободного развития ребенка. Лозунг свободного воспитания остается неопределенным и бессодержательным до тех пор, пока не устанавливается граница между свобо-

ной и простой заброшенностью. Seriously говорить о свободном развитии можно только при наличии дидактических средств, обеспечивающих естественную активность ребенка.

В своих „домах ребенка“ М. Монтессори практикует такую систему дидактических средств, установленных экспериментальным путем и точно отвечающих, по ее мнению, органическим потребностям детей-дошкольников. Задача экспериментальной педагогики не только „измерительная“, как это обычно думают, но и „преобразовательная“, т. е. она исходит из личности не „воспринимающей“, а „реагирующей“ на стимулы, систематически подобранные и определенные экспериментальным методом. В настоящей своей работе М. Монтессори не дает описания этих дидактических стимулов или приборов, получивших столь широкую известность во всем мире. В педагогической литературе „дидактические материалы“ М. Монтессори вызвали весьма разноречивые отзывы, от полного признания (напр., Фаусек) до полного отрицания (напр., Тихеева).

Но какова бы ни была практика „домов ребенка“ М. Монтессори, методологические принципы ее педагогики должны быть признаны в высшей степени ценными. Математически точная установка внешних стимулов развития дает возможность точно учитывать индивидуальные качества детей, так как они ставятся в тождественные и научно-определенные условия. Эта же научная установленность факторов воспитания в системе М. Монтессори изгоняет из педагогики всякого рода сентиментализм и дилетантизм и поднимает воспитательные средства на уровень „технического века“.

На 20—23 стр. своей новой книги М. Монтессори приводит образец премированного урока на тему „тепло и холод“. Чего только нет в этом уроке: и теплый уют, и замерзающие мальчики, и красивые снежинки и т. д., и т. д. И все это только для того, чтобы „естественным путем“ добиться сенсорного восприятия теплого и холодного. По методу же М. Монтессори это делается так: ребенку завязывают глаза и дают провести рукой по двум пузырям, одинаковой величины, но наполненным водой с различной температурой (напр., 10° и 60°). Когда ребенок касается первого пузыря, учительница говорит: „это—холодный“, а когда он переносит руку на второй, учительница замечает „это—горячий“. И урок окончен. По мнению М. Монтессори, такой урок с минимальной затратой времени и сил дает максимальный результат, т. е. отчетливое восприятие теплого и холодного.

Конечно, такой метод воспитания является грубым нарушением целого ряда „аксиом педагогического дилетантизма“, которыми так насыщены все течения современной педагогики: тут нет ни естественности, ни социальности, ни игры, ни мн. др., без чего не может обходиться современный „передовой педагог“. Но если педагогика, действительно, хочет выбраться на путь точных научных методов, она должна с глубочайшим вниманием отнестись к опытам М. Монтессори и оплодотворить свою теорию и практику ее принципами.

В разбираемой книге М. Монтессори пишет о воле, мышлении, воображении и т. п., т. е. о том, о чем пишут все другие педагоги. Но в каждом традиционном вопросе она умеет занять самостоятельную позицию и с необыкновенной простотой и убедительностью высказать ряд мыслей, наново ориентирующих в этих старых-престарых проблемах. Даже в вопросах морального воспитания, которыми заканчивается эта книга, М. Монтессори выражает,

---

несколько идей (напр. параллель между моралью и гигиеной), от которых веет если не глубиной, то свежестью и здравым смыслом.

Наш педагог не согласится, конечно, с излишним индивидуализмом рационализмом и нек. др. чертами новой книги М. Монтессори; но он найдет в ней очень много волнующих идей и разумных практических указаний, применимых и в нашей действительности.

Перевод книги выполнен Р. Ландсберг превосходно и внешняя сторона издания совершенно удовлетворяет читателя.

**Я. Мамонтов.**

*Мамонтов Я. А. Рецензия на книгу М. Монтессори „Самовоспитание и самообучение в начальной школе” [Авторизованный перевод с итальянского Р. Ландсберг. – М. : Изд-во „Работник Просвещения”, 1923. – 199 с.] // Шлях освіти. – 1924. – № 6. – С. 223 – 225.*

---

**Ernst Weber.**—Die Lehrerpersönlichkeit. 3 Auflage. Leipzig. 1922. S. 124.

**Эрнст Вебер.**— Личность педагога. 3 издание. Лейпциг. 1922. Стр. 124.

Эрнст Вебер—одна из виднейших представителей т. наз. *Regelmäßigkeits-Pädagogik*. Это течение характеризуется тем, что в центре педагогических факторов ставит творческую личность педагога, а педагогический процесс

рассматривает как художественно-творческий акт. Кроме Э. Вебера, к этому течению относятся такие выдающиеся представители современных педагогических исканий, как, напр., Э. Линде, Г. Шарельман, Ф. Гансберг и др.

Главным трудом Э. Вебера является шумевшая „*Aesthetik als pädagogische Grundwissenschaft*“ („Эстетика, как основная педагогическая наука“).<sup>1)</sup> В этой работе он старается дать теоретическое обоснование художественным устремлениям современных педагогов и с большой тщательностью проводит параллель между педагогической деятельностью и художественно-творческим актом. В новом же своем труде—„*Личность педагога*“. Э. Вебер подходит к вопросу о характере педагогической деятельности более конкретно. Приняв за критерий руководящие идеи своей основной работы, он останавливается здесь на вопросах профессионально-педагогического образования, научно-педагогического эксперимента, трудового воспитания, обучения при случае и др. практических проблемах современной педагогики. Не всегда можно согласиться с автором в разрешении этих вопросов, но актуальность их не подлежит никаким сомнениям.

Нашего педагога книжка Э. Вебера может неудовлетворить по целому ряду причин. Прежде всего, то направление, которое автор представляет (педагогический индивидуализм), своей целевой установкой упирается не в общество, а в отдельного индивида. Правда, в „*Личности педагога*“ вопросы целевой установки отодвигаются на задний план вопросами педагогической техники, но и на этом деловом фоне индивидуалистическое мировоззрение проявляется все-таки довольно ярко. Особенно в той части книги, которая называется „*Persönlichkeit und Masse*“ („Личность и масса“).

Далее вопрос о пригодности человека к той или иной профессии в наше время рассматривается в аспекте НОТ<sup>а</sup>, т. е. научной организации труда. Здесь речь идет не только о том, чтобы каждый мог избрать для себя такую профессию, которая в наибольшей мере удовлетворяла-бы его самого (профессиональная ориентация), но также и о том, чтобы в максимальной мере удовлетворить общественные потребности в каждой отрасли производства (профессиональный отбор). НОТ ставит свои проблемы на научную почву и стремится разрешать их точными методами. Э. Вебер же, говоря о том, каким должен быть педагог, почти не касается вопроса о социальной обстановке, необходимой для творчества такого педагога. Индивидуальное творчество у него не обуславливается социально-экономическим базисом, и наш педагог с этим, конечно, не согласится. Кроме того, Э. Вебер подходит к вопросам педагогической профессии все еще путем интуитивным и эмпирическим и потому его работа может быть только материалом для будущих научных исследований в этой области. Говорю „будущих исследований“, так как сегодня их еще нет и сложность самих вопросов не позволяет думать, что они будут завтра. Но НОТовская постановка профессиональных вопросов возможна уже теперь, и отсутствие ее в книжке Э. Вебера является большим недостатком.

<sup>1)</sup> Эта работа, к сожалению, не переведена ни на русский, ни на украинский язык. Отрывки из нее помещены в моей „Хрестоматии современных педагогических течений“ X. 1924, а критический обзор ее см. в статье проф. С. Ананьина „Эстетическое воспитание“ („Путь Просвещения“, 1922, № 3.)

Путь Просвещения № 8.

---

Наконец, в работе Э. Вебера отражается и та культурно-политическая обстановка, среди которой ему приходится жить и работать. Отклики на эту обстановку часто делают книжку Э. Вебера в наших глазах анахронической или чужой. Особенно ярко это чувствуется в вопросах трудового обучения, которое до сих пор еще толчется вокруг ремесленной школы Г. Кершенштейнера. Но это вина не столько самого Э. Вебера, сколько того общего положения, в котором пребывает современное немецкое реформаторство, вынужденное довольствоваться паллиативами и жевать давно пережеванные философские проблемы.

Несмотря на все свои дефекты, книжка Э. Вебера может быть весьма полезной и для советского педагога. Индивидуализм таких педагогов-художников как Э. Вебер, Г. Шарельман и нек. др., не столько идеологический, сколько технический (если можно так выразиться) и потому он очень легко прививается и на дереве социально-педагогического строительства. Лучшим доказательством этого может быть большой успех работ Г. Шарельмана и Ф. Гансберга, изданных нашими государственными издательствами (русским и украинским). В техническом отношении представители *Persönlichkeits-Pädagogik* являются действительно большими и признанными мастерами и у них есть чему поучиться нашим педагогам.

Э. Вебер, как никто другой, убеждает читателя, что всякая педагогическая реформа в своей реализации, если не на 100 то на 90% зависит от самих педагогов. Наш революционный педагогический опыт до известной степени, подтверждает это положение. в данный момент переводготовка педагогических кадров выдвинута как одно из главнейших очередных заданий наших государственно-просветительных органов. И перевод рецензируемой книжки, которая с такой исключительной силой призывает педагога быть „вечным студентом“ и всю жизнь строить себя и перестраивать, был бы оправдан, несмотря на все ее отрицательные стороны.

**Я. Мамонтов.**

*Мамонтов Я. А. Рецензія на книгу Эрнста Вебера „Личность педагога“ [Изд. 3-е. — Лейпциг, 1922. — 124 с.] // Шлях освіти. — 1924. — № 8. — С. 176 — 178.*

---

**Н. Юрский.**—Культура творческой личности. М.-П. 1923. Стр.162.

Книжка Н. Юрского представляет собой теоретическое обоснование и конкретный проект „экстерриториальной передвижной школы“.

По твердому убеждению автора, такая школа раньше или позже заменит современную стационарную школу, с ее классными комнатами, расписанием уроков и т. наз. трудовым методом обучения. Правда, чтобы осуществить эту настоящую педагогическую революцию, т. е. посадить всех учащихся, от 10 до 22 лет, на корабли и отправить их в кругосветное путешествие, в такой стране, как РСФСР потребуется, по расчету автора, около 100 лет. И нужно, конечно, быть большим энтузиастом, чтобы верить все-таки в реальность такого педагогического проекта и говорить о нем с совершенно серьезным видом.

У Н. Юрского так много этого энтузиазма, что он заражает им даже скептического читателя. А в самом деле—не раз подумает такой читатель—хорошо-бы сесть на какую-нибудь „Красную Звезду“ и отправиться с молодой коммуной „вскруг света“! Какой простор для всяких педагогических методов, какая ширь для педагогических исканий! Весело читать Н. Юрского.

Но что же представляет собой эта экстерриториальная передвижная школа? Это—судно, на котором помещается от 100 до 200 детей, в возрасте 10—11 лет, и необходимый штат педагогического и технического персонала. Судно ежегодно отправляется в далекие океанские путешествия, с короткими и продолжительными

---

остановками на островах и материках, согласно с наперед разработанным учебным планом или „учебным маршрутом“. В таких путешествиях сувно пребывает ежегодно около 9-ти месяцев, в течение 12 лет (полный курс общего образования по системе Н. Юрского). Такая передвижная школа, как было замечено, проектируется Н. Юрским во всероссийском масштабе и по его расчетам потребует учебный флот в 115.000 судов.

Какими же преимуществами мотивируется этот грандиознейший проект педагогической реформы? По мнению Н. Юрского, в педагогической области великая революция 1917 г. до сего времени выражалась только в паллиативных мероприятиях и теоретических суждениях. Система, воспитания и обучения в РСФСР осталась в существенном дореволюционной, т. наз. трудовая школа подменяет понятие жизненного процесса понятием процесса трудового или рабочего. Жизнь иной раз прорывается в школу, но школа по-прежнему оторвана от жизни. Лозунг „жизнь в школу“ в социалистическом государстве надо изменить: „школу в жизнь“. Но это возможно не в стационарных школах, а в передвижных, экстерриториальных, открывающих учащимся возможность организовать свою творческую личность на широчайшем поле подлинных, активных переживаний.

Конечно, книжка Н. Юрского у многих педагогов вызовет не только скептическое, но даже ироническое отношение. Несомненно также, что научное обоснование экстерриториальной школы во многих пунктах кажется неубедительным. И нет ничего легче, как представить проект Н. Юрского в смешном виде.

Но не в этом дело!

Пусть проект Н. Юрского останется педагогической утопией, но он знаменателен для эпохи великих революционных сдвигов. Он заражает читателя дерзостью своей мысли и смелостью своей фантазии, он стимулирует его к новым исканиям и в этом ценность работы подобного рода. Немногие согласятся с Н. Юрским, но все с интересом прочтут его книжку и почувствуют в ней пульс революционной эпохи.

**Проф. Я. Мамонтов.**

*Мамонтов Я. А. Рецензия на книгу Н. Юрского „Культура творческой личности“ [М. – П., 1923. – 162 с.] // Шлях освіти. – 1924. – № 10. – С. 225 – 226.*

---

## ТВОРЧІ ЗАВДАННЯ // ТЕМИ ДЛЯ РЕФЕРАТИВ

### Професійна творчість

1. Чи актуальні вимоги Я. А. Мамонтова до вибору професії? Що дає людині споріднена праця?
2. Які з визначених Я. А. Мамонтовим вимог стосуються професійної компетентності, фахової культури, педагогічної культури, загальної культури, моральних рис видавця і педагога?
3. Ваші міркування щодо необхідності для педагога мати актуальну громадську позицію, стати публіцистом?
4. Проведіть аналогію між поглядами Я. А. Мамонтова на свободу творчості і Вашими уявленнями про свободу творчості?
5. Що взагалі розуміє Я. А. Мамонтов під свободою особистості?
6. Чи можете Ви назвати умови для розвитку творчих здібностей людини?
7. Що таке право на вільний розвиток людини?
8. У чому, на думку Я. А. Мамонтова, проявляється краса світу? Обґрунтуйте свою думку цитатами.
9. Чи погоджуєтесь Ви з тим, що між такими формами суспільної свідомості, як мистецтво, журналістика і педагогічна діяльність, існує певний зв'язок?
10. У якій сфері в найбільшому ступені виявляється свобода творчості: в мистецтві, педагогіці, журналістській справі, видавництві?

### Педагогічна творчість

1. Які вимоги до педагога, висловлені майже століття тому, і сьогодні актуальні?
2. Думки яких педагогів-класиків склали основу педагогічної концепції Я. А. Мамонтова? Проілюструйте свою думку цитатами.
3. Окресліть коло педагогічних проблем 20-х рр. ХХ століття.
4. Чи можете Ви визначити ключові складники системи виховання вільної творчої людини Я. А. Мамонтова.
5. Спираючись на тексти хрестоматії, дайте визначення поняття „педагогічна творчість”?
6. Чи може педагог формувати в учнів почуття прекрасного, піднесеного, прагнення до творчості в педагогічній взаємодії? Знайдіть думки, які допоможуть Вам у цьому.

---

7. Що допомагає вчителеві відчувати радість педагогічної творчої праці? Чи має це значення для результативності педагогічної праці?

8. Чи проявляється в дитині натхнення праці педагога?

9. Спробуйте знайти свою відповідь на ключове питання Я. А. Мамонтова: „Педагог – митець?”

10. Доведіть, що Я. А. Мамонтов є видатним представником гуманістичної педагогіки.

### Видавнича творчість

1. Що являє собою поняття „читацька культура”? Чи існують педагогічні або суто професійні журналістські, видавничі прийоми її формування?

2. Чи може краса поліграфічного оформлення підкреслити красу тексту?

3. Які структурні складники організують науково-педагогічний текст в цілому? Наведіть приклади, порівняйте структуру наукового тексту 20-х рр. ХХ століття з сучасними вимогами і стандартами до такого типу пресових матеріалів і видань.

4. Визначте основні риси поліграфічного оздоблення освітніх видань 20-х рр. ХХ століття?

5. Розкрийте складові концепції педагогічного журналу 20-х рр. ХХ століття.

6. Проаналізуйте шрифти і формати представлених репринтних видань. Чи застосовуються вони і для яких видань у сучасній поліграфії?

7. Як на Вашу думку, чи є різниця між науковим доробком і публіцистичною спадщиною?

8. Досліджуючи редакційну практику Я. А. Мамонтова, складіть бібліографічний покажчик педагогічних журналів 20-х рр. ХХ століття за формою:

№ з/п	Назва	Місце видання	Видавництво, видав. орган	Роки видання	Періодичність	Мова видання
-------	-------	---------------	---------------------------	--------------	---------------	--------------

9. Проаналізуйте на прикладі монографії та навчального посібника Я. А. Мамонтова конструкцію та оздоблення оправи наукових і навчальних видань 20-х рр. ХХ століття.

10. Яка роль репринтних і факсимільних видань в сучасності?

## ДОДАТКИ

*Таблиця А. 1*

### Типологія й кількісні показники педагогічної преси УСРР 1920 – 1930 рр.

№ з/п	Назва	Місце видання	Видавництво, видав. орган	Роки видання	Періодичність	Мова видання
1	2	3	4	5	6	7
1	Бюлетень Зінків. повітового від. освіти та профспілки нар. культ.	Зінків	Зінків. повіт. від. освіти та профспілки нар. культ.	1920		Укр.
2	Вестник Одес. отдела нар. образования	Одеса	Одес. отдел нар. образования	1920		Рос.
3	Жизнь и школа	Миколаїв		1920		Рос.
4	Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР	Київ	Рад. шк. М-во освіти УРСР	1920; 1982 № 1–24	двічі на місяць	Укр.
5	Зб. наказів та інструкцій Мін-ва освіти Української РСР	Київ	Рад. шк. М-во освіти УРСР	1920 Вип.1, 1961 – 1975	двічі на місяць	Укр.
6	Бюлетень Губ. від. нар. освіти на Полтавщині	Полтава	Губ. від. нар. освіти на Полтавщині	1922 – 1924		Укр.
7	Пролетарська освіта	Київ		1920 – 1921		Укр.
		Вінниця		1921		Укр.
8	Просвещение	Київ		1920		Рос.
		Чернігів		1919		Рос.
9	Студенческий вестник	Київ		1919		Рос.
10	Трудова освіта	Охтирка		1920 – 1922		Укр.
11	Бюлетень [Коростен. окр. інспектура нар. освіти]	Коростень	Коростен. окр. інспектура нар. освіти	1926, 1927		Укр.
12	Бюлетень Лубен. окр. інспектури нар. освіти	Лубни	Лубен. окр. інспектура нар. освіти	1928, 1929		Укр.

Продовження табл. А. 1

13	Бюлетень Миколаїв. окр. інспектури нар. освіти	Миколаїв	Миколаїв. окр. інспектура нар. освіти	1927 – 1930		Укр.
14	Бюлетень Могилів- Подільської окр. інспектури нар. освіти	Могилів- Поділь- ський	Могилів- Подільська окр. інспектура нар. освіти	1928		Укр.
15	Бюлетень Ніжинського інституту нар. освіти	Ніжин	Ніжинський інститут нар. освіти	1926		Укр.
16	Бюлетень Ніжинської дослідної школи № 2 при ІНО	Ніжин		1930		Укр.
17	Бюлетень Одес. окр. інспектури нар. освіти	Одеса	Одес. окр. інспектура нар. освіти	1928		Укр.
18	Бюлетень Окр. комісії по самоосвіті при Шевченківській окрфілії Спілки Робос	Черкаси	Окр. комісія по самоосвіті при Шевченківській окрфілії Спілки Робос	1927, 1928		Укр.
19	Бюлетень Окр. бюро КДД и Артемов. район. штаба культурно- бытового похода юных пионеров	Арте- мівськ	Окр. бюро КДД и Артемов. район. штаба культурно- бытового похода юных пионеров	1928, 1929		Рос.
20	Бюлетень Окр. інспектури нар. освіти Чернігівщини	Чернігів	Окр. інспектура нар. освіти Чернігівщини	1927		Укр.
21	Бюлетень Окр. штабу керівництва піонерського зльоту Київщини	Київ	Окр. штаб керівництва піонерського зльоту Київщини	1929		Укр.
22	Бюлетень політосвітро- боти з не- та малописьмен- ними			1930		Укр.

Продовження табл. А. 1

23	Бюлетень Полтав. окр. інспектури нар. освіти	Полтава	Полтав. окр. інспектура нар. освіти	1927, 1928		Укр.
24	Бюлетень Сталінської окр. інспектури нар. освіти	Сталіно		1929		Укр.
25	Бюлетень Укр. главного ком-та професіо- нально- технічного и спеціально- научного образовання	Харків	Укр. головного ком-т професіо- нально- технічного и спеціально- научного образовання	1921 – 1924		Рос.
26	Бюлетень Харк. наук. товариства	Харків	Харк. наук. товариство	1927, 1928		Укр.
27	Бюлетень Шевченків. окр. інспектури нар. освіти	Черкаси	Шевченків. окр. інспектура нар. освіти	1927 – 1928		Укр.
28	Бюлетень Шепетів. окр. інспектури нар. освіти	Шепетівка	Шепетів. окр. інспектура нар. освіти	1929		Укр.
29	Бюлетень Штабу культурного походу піонерів Харківщини	Харків	Штаб культурного походу піонерів Харківщини	1928		Укр.
30	Геть неписьменність!	Харків		1924 – 1927		Укр.
31	Голос школи	Харків		1928		Рос.
32	Гонг комункультга	Київ	Асоціація комункультівців	1924		Рос.
33	До нової школи	Київ		1925		Польськ.
34	До світла	Київ		1927 – 1928		Польськ.
35	За грамоту	Харків		1926 – 1933		
36	Записки Вінниц. укр. пед. технікуму ім. І. Франка	Вінниця		1929		Укр.
37	Записки Всеукр. заочного ін-ту нар. освіти	Харків		1929		Укр.

Продовження табл. А. 1

38	Записки Київ. ін-ту нар. освіти	Київ	Київ. ін-т нар. освіти	1926 – 1928, 1930		Укр.
39	Записки науково-педагогічного товариства при Всеукр. акад. наук	Київ	АН УРСР. Науково-педагогічне товариство	1929		Укр.
40	Збірник праць (Київ. н.-д. кафедра педології)	Київ		1930		Укр.
41	Знання	Харків	Орган парткому, ректорату, профкому і ком. ЛКСМ України Харк. с.-г. ін-ту ім. В. В. Докучаєва	1927; 1981 № 1 (992) – 40 (1031)	1 раз на тиждень	Укр.
42	Інструктивний лист (Сум. окр. інспектура народівіти)	Суми		1928		Укр.
43	Інструктивно-інформаційний лист Лубен. окр. ПНО	Лубни		1930		Укр.
44	Інформаційний бюлетень Білоцерк. окр. правл. Ленінських т-в „Геть неписьменність!”	Біла Церква		1929		Укр.
45	Інформаційно-інструктивний лист Секції лікнепу Укрполітосвіти Центр. методкому	Харків		1927, 1929		Укр.
46	Комуністичне виховання	Харків		1930 – 1933		Нім.
47	Кузня освіти	Київ		1928 – 1929		Укр.
48	Матеріали Держ. наук.-методол. ком-ту	Харків		1925 – 1927		Укр.

Продовження табл. А. 1

49	Методичний збірник Дніпропетр. окрметодкому	Дніпропетровськ		1929		Укр.
50	Методматеріали Окр. учбово-метод. комісії (Тульчин. окр. інспектура нар. освіти)	Тульчин		1929		Укр.
51	Методматеріали Окр. учбово-метод. комісії (Уманської окр. інспектури нар. освіти)	Умань		1928		Укр.
52	Молоді загони			1928		Укр.
53	На громадській роботі	Харків		1929 – 1931		Укр.
54	На допомогу ліквідатору неписьменності та малописьменності			1930		Укр.
55	Народное просвещение	Київ		1919		Рос.
		Одеса		1921 – 1922		Рос.
56	Наряды для учащихся Харьковской школы печатного дела, занимающихся по Дальтон-плану	Харків		1926 – 1927		Рос.
57	Наука – техника – физкультура	Дніпропетровськ		1926 – 1928		Рос.
58	Наша освіта	Суми		1925 – 1930		Укр.
		Житомир		1924		Укр.
59	Наша школа	Одеса		1923 – 1925		
60	Новый путь	Одеса		1923		Рос.
61	Новими стежками	Полтава		1922 – 1923		Укр.
62	НОП у школі профосвіти	Харків		1925		Укр.

Продовження табл. А. 1

63	Освіта Кам'яниччини	Кам'янець на Поділлі		1929		Укр.
64	Освіта Мелітопільщини	Мелітополь		1928 – 1929		Укр.
65	Освіта на Артемівщині	Артемівськ		1929 – 1930		Укр.
66	Освіта на Харківщині	Харків		1927 – 1928		Укр.
67	Освіта Прилуччини	Прилуки		1929 – 1930		Укр.
68	Освіта Проскурівщини	Проскурів		1927 – 1929		Укр.
69	Педагогічний бюлетень	Київ		1922 – 1923		Єврейськ.
70	Помощь самообразованию	Чернігів		1924		Рос.
71	Пролетаріат в ВУЗе	Одеса		1924		Рос.
72	Пролетарська освіта	Київ		1920 – 1921,		Укр.
		Вінниця		1921		Укр.
73	Просвещение Екатеринославщины	Катеринослав (див. Дніпропетровськ)		1922		Рос.
74	Просвещение Донбасса	Луганск		1922 – 1925		Рос.
	Радянська школа	Ворошиловград		1925 – 1930		Укр.
75	Просвещение и искусство	Харків		1922		Рос.
76	Рабочий студент			1923		Рос.
77	Радянська освіта	Харків		1928 – 1937		Єврейськ.
78	Радянська освіта	Харків		1923 – 1931		Укр.
80	Робітник освіти	Харків		1924 – 1925		Укр.
81	Робітнича освіта	Харків		1927 – 1932		Укр.
82	Самоосвіта	Харків		1926 – 1933		Укр.
83	Самоук	Харків		1929		Укр.
84	Соціальне виховання	Харків	Головсоцвих	1922		Укр.

Продовження табл. А. 1

85	Студент революції	Харків		1922, 1924 – 1933		Рос.
86	Трудова освіта	Охтирка		1920 – 1922		Укр.
87	Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології	Харків		1927 – 1930		Укр.
88	Путь просвещения	Харків	Народний комісаріат освіти УСРР	1922 – 1927	щомісячно	Рос., еспер.
	Шлях освіти			1927 – 1932		Укр., еспер.
<b>Культурно-освітня робота. Музейна справа</b>						
89	Бюллетень Упрполитпросвета			1921		Рос.
90	Збірник матеріалів по політосвіроботі в АМРСР	Балта		1926		Укр.
91	Культосвітній поради́к			1930 – 1932		Польськ.
92	Методлист (Одес. кабінет політосвітробітника окрполітосвіти)	Одеса		1928		Укр.
93	На допомогу спілковому культробітникам	Одеса		1930		Укр.
94	Політосвіта	Харків		1927 – 1929,		Укр.
		Одеса		1925		Укр.
95	Політосвітник	Харків		1930		Укр.
96	Путь к коммунизму	Харків		1921 – 1924		Рос.
97	Соціалістична культура: мас. громад.-політ. щомісячник теорії і практики культ. буд-ва	Київ	Рад. Україна. Орган М-ва культури УРСР і Укр. респ. Ради профспілок	1921, черв.; 1981 №1 (697) – 12 (708)	щомісяця	Укр.

<b>Газети</b>						
1	Виробнича думка	Харків	Всеукраїнське центральне правління Спільки робітників освіти.	1928 – 1932	щотижня	Укр.
2	Геть неписьменність!	Харків		1924 – 1933		Укр.
3	До світла (Do switla)	Харків		1927 – 1928		Польськ.
4	Долой неграмотність	Миколаїв		1925		Рос.
5	За грамоту	Харків		1926		Укр.
6	За культурний побут	Харків		1930		Укр.
7	За культурну революцію	Харків		1930 – 1933		Укр.
8	Культармієць	Харків		1928		Укр.
9	Народній учитель	Харків	Всеукраїнське центральне правління Спільки робітників освіти.	1925 – 1930	щотижня	Рос.
10	На штурм неписьменності	Суми		1929		Укр.
11	Наука і освіта	Харків		1929		Укр.
12	Незаможник та освіта	Харків		1922		Укр.
13	Освітнянин	Переяслав		1929		Укр.
14	Під прапором культурної революції	Луганськ		1928 – 1929		Укр.
15	Сельбудинок	Харків		1924 – 1925		Укр.
16	Студент Жовтня	Дніпропетровськ		1929 – 1930		Укр.
17	У наступ на темряву	Харків		1930		Укр.

Таблиця А. 2

**Типологія й кількісні показники педагогічної преси УРСР  
1931 – 1960 рр.**

№ з/п	Назва	Місце видання	Видавництво, видав. орган	Роки видання	Періодичність	Мова видання
1	2	3	4	5	6	7
1	Бюлетень Вінниц. обл. від. нар. освіти	Вінниця	Вінниц. обл. відділ нар. освіти	1932, 1933		Укр.
2	Бюлетень [Горлів. міськ. від. нар. освіти]	Горлівка	Горлів. міськ. від. нар. освіти	1935		Укр.
3	Бюлетень до Районової метод-конференції	Лозова		1933		Укр.
4	Бюлетень методкому Харк. міськ. від. нар. освіти	Харків	Харк. міськ. від. нар. освіти	1932		Укр.
5	Бюлетень Міськ. ком-ту Ленінського товариства „Геть неписьменність!” на Криворіжжі	Кривий Ріг	Міськ. ком-т Ленінського товариства „Геть неписьменність!” на Криворіжжі	1932		Укр.
6	Бюлетень [Одес. комбінату робітничої освіти]	Одеса	Одес. комбінат робітничої освіти	1931		Укр.
7	Бюлетень Організаційного комітету [конференцій молодих учених Харк. обл.]	Харків	Організаційний комітет конференцій молодих учених Харк. обл.	1935		Укр.
8	В помінь вожатому	Харків		1938, 1939		Рос.
9	В Харківському палаці піонерів і жовтентя	Харків		1936		Укр.
10	Доповіді Акад. наук УРСР	Київ		1939 – 1950		Укр.
11	Досвід роботи кращих шкіл та вчителів Дніпропетровщини	Дніпропетровськ		1932 – 1933		Укр.

Продовження табл. А. 2

12	За більшовицьку підготовку до нового учбового року	Київ		1935		Укр.
13	За грамоту	Харків		1926 – 1933		
14	За комуністичне виховання дошкільників	Київ		1931 – 1941		Укр.
15	За політехнічну освіту			1931		Укр.
16	За червоного фахівця	Київ		1931		Укр.
17	Збірник методичних матеріалів	Київ		1939 – 1941		
18	Збірка методичних матеріалів зразкових шкіл 1-ої дослідної НКО та 12-ої зразкової м. Харкова	Харків		1936		
19	Збірник Наказів та розпоряджень Мін-ва освіти УРСР	Київ		1948 – 1950		
20	Збірник розпоряджень Вознесенського райвідділу народівіти	Возне- сенськ		1935		Укр.
21	Інформаційний лист (Лубен. РВНО)	Лубни		1935 – 1936		Укр.
22	Комуністична освіта	Харків		1931 – 1941		Укр.
23	Комуністичне виховання	Харків		1930 – 1933		Нім.
24	Культура і пропаганда	Київ		1933 – 1934		Укр.
25	Культурно-освітня робота	Київ		1947 – 1950		
26	Методично-інформаційний бюлетень			1939		Укр.

Продовження табл. А. 2

27	Метод. збірник (Ворошиловград. обл. отд. нар. образования)	Ворошиловград		1939		Рос.
28	На громадській роботі	Харків		1929 – 1931		Укр.
29	На допомогу сурдопедагогам	Харків		1936		Укр.
30	На допомогу тифлопедагогам	Харків		1936		Укр.
31	Наука і революція	Київ		1934 – 1936		Єврейс.
32	Наукові записки Луганськ. ін-ту нар. освіти	Ворошиловград		1931		Укр.
33	Науково-методичні матеріали [Всеукр. н.-д. ін-т ОЗДП]	Харків		1934		Укр.
34	Педагогічна і методична література	Київ		1938 – 1941		Укр.
35	Питання дефектології	Харків		1941		Укр.
36	Політехнічна школа	Харків		1932 – 1934		Укр.
37	Радянська освіта	Харків		1928 – 1937		Єврейс.
38	Радянська освіта	Харків		1923 – 1931		Укр.
39	Радянська школа	Київ	Міністерство освіти і науки УРСР	1945 – 1950	Щомісяця	Укр.
40	Робітнича освіта	Харків		1927 – 1932		Укр.
41	Самоосвіта	Харків		1926 – 1933		Укр.
42	Збірник метод. матеріалів	Ворошиловград		1940		Рос.
43	Студ. наукові праці (Київ. держ. ун-т)	Київ		1937 – 1938, 1940 – 1941, 1946, 1949 – 1950		
44	Студент революції	Харків		1922, 1924 – 1933		Рос.

Продовження табл. А. 2

45	Шлях освіти	Харків		1927 – 1932		Еспер.
46	За масову комуністичну освіту	Харків		1931 – 1933		Укр.
47	Культосвітній poradnik			1930 – 1932		Польс.
48	Культурно-освітня робота			1947 – 1950		Укр.
49	Культфронт	Харків		1931 – 1935		
50	Опыт культурно-массовой работы	Харків		1948		Рос.
51	Опыт работы передовых культурно-просветительских учреждений Одес. обл.	Одеса		1947		Рос.
52	Соціалістична культура	Київ		1937 – 1941		Укр.
53	Бюлетень передового досвіду роботи шкіл і вчителів області.	Полтава	Обл. ін-т удосконалення кваліфікації вчителів	1957 № 1		Укр.
54	Бюлетень Правління заоч. ун-ту старшого піонервожатого	Київ	Заоч. ун-т піонервожатого	1957 № 1–4, 1958 № 5–11, 1959 № 12		Укр.
55	Бюлетень Правління заочної школи комсомольського і піонерського активу шкіл	Хмельницький	Обл. рада піонерської організації	1957 № 1, 1958 № 2–5, 1959 № 7		Укр.
56	Географія в школі	Київ	Рад. школа, Наук.-досл. ін-т педагогіки	1951 Вип. 3, 1952 Вип. 4, 1954 Вип. 5, 1956 Вип. 6, 1957 Вип. 7, 1960 Вип. 8		Укр.

Продовження табл. А. 2

57	Доповіді та повідомлення (Львівський держ. пед. ін-т. Секція педагогіки і психології)	Львів	Львів. держ. пед. ін-т	1955 – 1957; Секція педагогіки і психології: 1956 Вип. 2		Укр.
58	Досвід роботи класів з вироб. навчанням в школах Кіровоград. обл.	Кіровоград	Кіровоградський держ. пед. ін-т ім. О. С. Пушкіна; Обл. ін-т удосконалення вчителів	1959 № 1		Укр.
59	Дошкільне виховання	Київ	Рад. школа, Орган М-ва освіти УРСР	1951 № 1–8, 1952 – 1960 по 12 ном/рік	щомісяця	Укр.
60	З досвіду краєзнавч. роботи в школах Дрогоб. обл.	Дрогобич	Обл. ін-т удоскон. каліф. вчителів, Обл. екскурсійно-туристська станція	1959 Вип. 1		Укр.
61	З досвіду пед. роботи (Ін-т удосконалення кваліфікації вчителів)	Миколаїв	Ін-т удосконалення кваліфікації вчителів	1955 Вип. 1, 2		Укр.
62	З досвіду політехн. навчання в школах Львівщини	Львів	Обл. ін-т удоскон. вчителів	1956 Вип. 1		Укр.
63	Збірник наукових праць (Укр. підготовки вчителів М-ва освіти УРСР)	Київ	М-во освіти вчителів УРСР Укр. підгот. вчителів	1958 т. 1, 2		Укр.

Продовження табл. А. 2

64	Збірник студентських наукових праць (Київський держ. пед. ін-т ім. О. М. Горького. Іст.-філол. та пед науки)	Київ	Київський держ. пед. ін-т ім. О. М. Горького	1955 т. 1, Вип. 1		Укр.
65	Інформаційний лист (Ін-т удосконалення кваліфікації вчителів)	Тернопіль	Ін-т удосконалення кваліфікації вчителів	1956, № 1–6		Укр.
66	Информационный методический бюллетень (Отд. учеб. заведений Донецкой ж. д.)	Сталіно (Донецьк)	Отд. учеб. заведений Донецкой ж. д.	1958 № 1/2–4		Рус.
67	Информационное письмо (Дор. станция юных техников Юж. ж. д.)	Харків	Дор. станция юных техников Юж. ж. д.	1955 № 1, 1956 № 2, 3, 1957 № 4, 1959 № 5		Рус.
68	Информационное письмо (Ин-т усовершенствования учителей)	Симферопіль	Ин-т усовершенствования учителей	1955 № 1–11		Рус.
69	Істрія в школі : метод. зб.	Київ	Рад. шк. Наук.-досл. ін-т педагогіки	1952 Вип. 2, 1953 Вип. 3, 1954 Вип. 4, 1959 Вип. 5, 1960 Вип. 6		Укр.
70	Консультационный бюллетень	Луганськ (Ворошиловград)	Луган. держ. пед. ін-т ім. Тараса Шевченка	1957 № 1, 1958 № 2–5		Рус. (№ 1, 3 – укр.)

## Продовження табл. А. 2

71	Красзнавство в школі : метод. зб.	Київ	Рад. шк. Луган. обл. ін-т удосконалення вчителів Наук.-досл. ін-т педагогіки	1953 Вип. 1, 1955 Вип. 2, 1956 Вип. 3, 1957 Вип. 4, 1959 Вип. 5		Укр.
72	Креслення в школі : метод. зб.	Київ	Рад. шк. Наук.-досл. ін-т педагогіки	1959 Вип. 1		Укр.
73	Література в школі	Київ	Рад.шк. Орган М-ва освіти Укр. РСР	1951 № 1–5, 1952 – 1960 по 6 ном/рік	Двоміс.	Укр.
74	Математика в школі : метод. зб.	Київ	Рад. шк. Наук.-досл. ін-т педагогіки	1951 Вип. 4, 5, 1952 Вип. 6, 7, 1953 Вип. 8, 1958 Вип. 9		Укр.
75	Методический бюллетень (Крымский гос. пед. ин-т им. М. В. Фрунзе)	Симферопіль	Крымский гос. пед. ин-т им. М. В. Фрунзе	1956 № 1		Рос.
76	Методический сборник (Совет нар. хозяйства Днепропетр. экон. адм. района. Отд. кадров и учеб. заведений. Науч.-метод. кабинет)	Дніпропетровськ	Совет нар. хозяйства Днепропетр. экон. адм. района. Отд. кадров и учеб. заведений. Науч.-метод. кабинет	1956 № 1, 1957 № 2, 3, 1 (4), 1958 № 5–8, 1959 № 9, 10		Рос.
77	Методичний бюлетень Львівського обл. ін-ту вдосконалення вчителів	Львів	Львів. обл. ін-т удосконалення вчителів	1958 № 1–3		Укр.

Продовження табл. А. 2

78	Методичний лист (Сумський обл. ін-т підвищення кваліфікації учителів)	Суми	Сумський обл. ін-т підвищення кваліфікації учителів	1959 № 1		Укр.
79	На допомогу вчителю : збірник	Чернігів	Обл. ін-т удосконалення кваліфікації вчителів	1958 Вип. 1, 2		Укр.
80	Навчально-виховна робота в дитячих будинках	Київ	Рад. шк. М-во освіти УРСР. Відділ дит. будинків	1952 № 4, 5		Укр.
81	Наукові записки (Наук.-дослід. ін-т педагогіки)	Київ	Наук.-дослід. ін-т педагогіки	1956 – 1959; Серія педагогічна: 1957 1 нenum. вип. (т. 6(a)), 1958 2 нenum. вип. (т. 7, 8), 1959 2 нenum. вип. (т. 12, 14)		Укр.
82	Наукові записки (Харк. держ. пед. ін-т фіз. виховання ім. Г. С. Сковороди. Пед. серія)	Харків	Харк. держ. пед. ін-т фіз. виховання ім. Г. С. Сковороди	1951, 1954, 1956– 1958, 1960; Пед. серія: 1954 1 нenum. вип. (т. 15/14), 1958 2 нenum. вип. (т. 27, 33)		Укр.

Продовження табл. А. 2

83	Наукові записки (Черкас. держ. пед. ін-т ім. 300-річчя возз'єднання України з Росією. Сер. педагогічна)	Черкаси	Черкас. держ. пед. ін-т ім. 300-річчя возз'єднання України з Росією	1951, 1954 – 1958, 1960; Серія педагогічна: 1958 1 нenum. вип. т. 14)		Укр.
84	Педагогічний вісник: Бюлетень Черніг. обл. відділу нар. освіти та ін-ту вдосконалення вчителів	Чернігів, обл. вид.	Черніг. обл. відділ нар. освіти та ін-т удосконалення вчителів	1958 № 1, 2/3		Укр.
85	Природознавство в школі : метод. зб.	Київ	Рад. шк. Наук.-досл. ін-т педагогіки	1952 Вип. 4–6, 1953 Вип. 7, 1954 Вип. 8, 1955 Вип. 9, 10, 1959 Вип. 11, 1960 Вип. 12		Укр.
86	Радянська школа : наук.-пед. журн.	Київ	Рад. шк. Орган М-ва освіти УРСР	1951 № 1–6, 1952–1960 по 12 ном. на рік	щомісяця	Укр.
87	Українська література в школі : метод. зб.	Київ	Рад. шк. Наук.-дослід ін-т педагогіки	1955 Вип. 3		Укр.
88	Українська мова в школі	Київ	Рад. шк. Орган М-ва освіти УРСР	1951 № 1–5, 1952 – 1960 по 6 номерів на рік	двоміс.	Укр.

Продовження табл. А. 2

89	Фізика в школі : метод. зб.	Київ	Рад. шк. Укр. наук.- дослід. ін-т педагогіки	1952 Вип. 6; 1953 Вип. 7		Укр.
90	Фізкультура і спорт в школі : інформ.-метод. бюлетень	Хмельни- цький	Обл. ін-т вдосконалення вчителів	1958 № 1		Укр.
91	Хімія в школі : метод. зб.	Київ	Рад. шк. Укр. наук.- дослід. ін-т педагогіки	1952 Вип. 1		Укр.
<b>Культурно-освітня робота. Музейна справа</b>						
92	Бюлетень (Будинок нар. творчості)	Львів	Будинок нар. творчості	1955 № 1, 1956 № 1, 4–9/10, 1957 № 1–2/3		Укр.
93	З досвіду культосвіт- ньої роботи (Чернігів. обл. упр. культури)	Чернігів	Чернігів. обл. вид.; Чернігів. обл. упр. культури	1959 № 1		Укр.
94	З досвіду роботи культ.-освіт. закладів Полтав. обл. : збірка матеріалів	Полтава	Полтав. обл. вид.; Обл. будинок нар. творчості	1954 № 1, 2; 1955– 1958 по 1 ном. На рік (№ 3–6)		Укр.
95	Збірник наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР	Київ	Рад. шк.	1951– 1960 по 24 ном. на рік	двічі на міс.	Укр.
96	Матеріали по обміну досвідом роботи організацій товариства: Бюлетень т-ва для поширення політ. і наук. знаць УРСР	Київ	Т-во для поширення політ. і наук. знаць УРСР	1954 № 1, 1955 № 2, [3, 4], 1956 № [5]–9, 1957 № [10]– 13, 1958 № 1 (14) – 5 (18), 1959 № 1 (19), 2 (20)		Укр.

Продовження табл. А. 2

97	Соціалістична культура	Київ	Рад. Україна. Орган М-ва культури УРСР	1951–1960: По 12 ном. на рік	щомісяця	Укр.
98	Трибуна клубного работника	Сталіно (Донецьк)	Сталинский обком профсоюза рабочих угольной пром-ти. Отдел культ.-массовой работы	1957 Вип. 1, 2; 1958 Вип. 3, 4, 5	щомісяця	Укр.
<b>Газети</b>						
1	Виробнича думка	Харків		1928 – 1932		Укр.
2	Геть неписьменність!	Харків		1924 – 1933		Укр.
3	Глухонімії України	Київ		1935		Укр.
4	За зразкову політехнічну школу	Бобринець		1932		Укр.
5	За комуністичне виховання	Яблунівка		1935		Укр.
6	За комуністичне виховання	Буки		1935		Укр.
7	За комуністичне виховання	Есмань		1935 – 1937		Укр.
8	За комуністичну освіту	Гарбузінка		1932 – 1933		Укр.
9	За культурний побут	Миколаїв		1934 – 1935		Укр.
10	За культурну революцію	Харків		1930 – 1933		Укр.
11	За письменність	Київ		1934 – 1936		Укр.
12	За політехнічну школу	Житомир		1933		Укр.
13	За політичну школу	Кр. Кут		1933 – 1934		Укр.
14	За пролетарську культуру	Київ		1931 – 1933		Укр.
15	За пролетарську культуру	Москва		1931 – 1932		Укр.
16	За пролетарську культуру	Одеса		1933		Укр.
17	За сплошную грамотность	Горлов-ка		1934		Укр.

Продовження табл. А. 2

18	За суцільну письменність	Одеса		1934 – 1936		Укр.
19	Заклик комосвітника	Черкаси		1932		Укр.
20	Культармієць	Харків		1931 – 1932		Укр.
21	Культармієць Одещини	Одеса		1931–1937		Укр.
22	Культармієць степу	Генічеськ		1932		Укр.
23	Просвещенець	Константиновка		1934		Укр.
24	Радянська освіта	Київ	Наркомос УСРР	1940, пооновлено 1944 – 1960	щотижня	Укр.
25	Соціалістичне виховання	Харків		1932 – 1935		Укр.
26	Сторінка вихідного дня	Тростянець		1935		Укр.
27	Ударник культфронту	Харків		1931		Укр.
28	Шлях до знання	Київ		1936 – 1940		Укр.

---

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. **Абашкіна Н. В.** Нові підходи до розробки сучасних педагогічних досліджень / Н. В. Абашкіна, Є. П. Бережна, В. О. Дорошкевич // Рідна школа. – 1994. – № 3–4. – С. 41–43.
2. **Авдієнко М.** Народна освіта на Україні в 1927 – 1928 рр. / М. О. Авдієнко // Рад. освіта. – 1928. – № 10. – С. 15–26.
3. **Адаменко О. В.** Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття (1950 – 2000 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Адаменко Олена Вікторівна. – Луганськ, 2006. – 613 с.
4. **Арнаутов В.** Політичне виховання дітей у занепаді (Принципові зауваження) / В. Арнаутів // Виробнича думка. Тижневий додаток до газ. „Народній Учитель”. – 1928. – № 47 (145), 21 листоп. – С. 6–7.
5. **Барабаш Ю. Я.** Яків Мамонтов. Український драматург / 1988 – 1940 / Ю. Я. Барабаш // Радянське літературознавство. – 1958. – № 5. – С. 90–104.
6. **Березівська Л. Д.** Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.
7. **Бялодворець Т.** У числі перших (із спогадів) / Т. Бялодворець // Вперед. – 1988. – 22 жовтня. – С. 4.
8. **Від редакції** // Робітник освіти. – 1924. – № 1. – С. 1.
9. **Гак А.** Життя і творчість Я.А. Мамонтова / А. Гак // Літературний журнал. – 1940. – № 8–9. – С. 12–17.
10. **Ганжулевич І.** Творчість учителя і програм Соцвоса / І. Ганжулевич // Нар. учитель. – 1925. – Вівторок, 24 лют. – С. 2.
11. **Гармсен М. Ф.** Закоханий у життя / М. Ф. Гармсен // Вперед. – 1968. – 22 жовтня. – С. 4.
12. **Гармсен М.** Людина творчої дисципліни (до 75-річчя з дня народження) / М. Гармсен // Прапор. – 1963. – № 10. – С. 87–89.
13. **Гармсен М. Ф.** О Якове Мамонтове / М. Ф. Гармсен // Советская Украина. – 1957. - № 6. – С. 133–143.
14. **Головко Г. О.** Педагогічна спадщина Я. Мамонтова і її роль у розвитку української педагогіки / М. Ф. Гармсен // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2. – С. 150–157.
15. **Головко Г. О.** Теоретико-методологічні проблеми педагогіки у творчій спадщині Я. А. Мамонтова (1888 – 1940) : дис... канд. пед.

- 
- наук : 13.00.01 / Головка Ганна Олександрівна ; Черкас. пед. ін-т. – К., 1995. – 251 арк.
- 16. Головка Г. О.** Яків Андрійович Мамонтов / Г. О. Головка // Рідна школа. – 1995. – № 1. – С. 11 – 13.
- 17. Гордон Г.** Новая школа / Г. Гордон // На путях к новой школе. – 1922. – № 1. – С. 5 – 15.
- 18. Готалов-Готліб А. Г.** Про хрестоматії з історії педагогіки / А. Г. Готалов-Готліб // Шлях освіти. – Х. : Держ. вид-во України, 1927. – № 6 – 7 (62). – С. 56 – 73.
- 19. Готалов-Готліб А. Г.** Російський педагогічний журнал дореволюційного періоду (Спроба характеристики) / А. Г. Готалов-Готліб // Шлях освіти. – 1927. – № 5 (61). – С. 105 – 122.
- 20. Гринько Г. Ф.** Наш путь на Запад / Г. Ф. Гринько // Шлях освіти. – 1923. – № 7 – 8. – С. 1 – 19.
- 21. Де вихід?** (Що говорить радянська суспільність про політвиховання в школі) // Виробнича думка. Тижневий додаток до газ. „Народній Учитель”. – 1928. – № 47 (145), 21 листоп. – С. 7 – 10.
- 22. День преси** // Нар. учитель. Тижневий додаток. – 1927. – № 18 (122) четвер, 5-го трав. – С. 1.
- 23. До підсумків** І-ої сесії Держнаукметодкому // Нар. учитель. Тижневий додаток. – 1926. – № 7 (17 лют.). – С. 1.
- 24. Єршова М.** Драматург, поет, педагог / М. Єршова // Вперед. – 1963. – 13 серпня.
- 25. З більшим** завзяттям // Виробнича Думка. Тижневий додаток до газ. „Народній Учитель”. – 1928. – № 1 (10), № 1 (103), 5 січ. – С. 1.
- 26. Зарудський В. Н.** Виблискуючий талант (спогади) / В. Н. Зарудський // Вперед. – 1967. – 13 травня.
- 27. Зеленський.** Систему освіти УСРР – на обговорення мас. Практично переглянути систему / Зеленський // Виробнича думка. – 1928. – № 39 (139), 26 верес. – С. 3 – 5.
- 28. Зільберфарб Й.** Наші міжнародні зв'язки / Й. Зільберфарб // Шлях освіти. – 1923. – № 7 – 8.
- 29. Каламар.** Про нашу газету / Каламар // Нар. учитель. – 1925. – № 27 (вівторок, 7-го лип.). – С. 1.
- 30. Кисельов Й.** Драматурги України. Літературний портрет / Й. Кисельов. – К. : Рад. письменник, 1967. – С. 69 – 131 / про Я. А. Мамонтова/.

- 
31. **Кисельов Й. Я. А.** Мамонтов / Йосип Кисельов // Перші заспівувачі. – К. : Рад.письменник, 1964. – 390 с. – С. 71. – 136. С. 79.
  32. **Копа-Авдієнко Є.** Особа учителя в трудшкoлі / Є. Копа-Авдієнко, Т. Ганжулевич // Нар. учитель. – 1925. – Вівторок, 12-го трав. – С. 2.
  33. **Костюк Ю. Г.** Творчий шлях Якова Мамонтова / Ю. Г. Костюк / Мамонтов Я. А. Твори. – К. : Держвидав худ. літ., 1962. – С. 3 – 31.
  34. **Костюк Ю. Г.** Творча і громадська діяльність Якова Мамонтова / Ю. Г. Костюк / Мамонтов Я. А. Твори. – К. : Дніпро, 1988. – С. 5 – 35.
  35. **Костюк Ю. Г.** У вдячній пам'яті нащадків / Ю. Г. Костюк // Вперед. – 1988. – 22 жовтня. – С. 2.
  36. **Крупская Н. К.** Конференція по педагогическому образованию / Н. К. Крупская // На путях к новой шк. – 1924. – № 2. – С. 106.
  37. **Крупская Н. К.** Об учителе : избр. ст. и речи / Н. К. Крупская. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 327 с.
  38. **Крупская Н. К.** Педагогические сочинения : в 10 т. / Н. К. Крупская. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959 – 1962.
  39. **Кудоявців Петро.** Наші сумніви / Петро Кудоявців // Нар. учитель. Тижневий додаток. – 1926. – № 4 (27 січ.). – С. 1.
  40. **Кулініч О. С.** Педагогіка українського фашизму (Теорія виховання „С. В. У.”) / О. С. Кулініч // Ком. освіта. – 1931. – № 5/6. – С. 30 – 40.
  41. **Курило В. С.** Становлення і розвиток системи освіти та педагогічної думки Східноукраїнського регіону в ХХ столітті : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Курило Віталій Семенович. – Луганськ, 2000. – 507 с. – Бібліогр.: С. 426 – 467.
  42. **Куса Г. О. Я. А.** Мамонтов – засновник системного підходу до аналізу педагогічних явищ в українській педагогіці // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 3. – С. 172 – 181.
  43. **Лозова В. І.** Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. для студ. пед. навч. закл. / В. І. Лозова, Г. В. Троцько – Харків : ХДПУ ім. Г.С. Сковороди, 1997. – 338 с.
  44. **Луначарский А. В.** Десять лет культурного строительства в стране рабочих и крестьян // А. В. Луначарский. – М.; Л. : б. н. в., 1927. – С. 49 – 50.
  45. **М. А.** Збірайте досвід! / М. А. // Нар. учитель. – 1925. – Вівторок, 10-го лют. – С. 1.
  46. **Маловідомі** джерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.) : хрестоматія / упоряд. : Л. Д. Березівська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – 418 с. – С. 252 – 279.

- 
47. **Мамонтов Я. А.** Український театр. Ч. 2. Український новий театр від початку 19 до перших років 20 ст. : хрестоматія / Я. А. Мамонтов, О. І. Білецький. – Х. : Мистецтво, 1941. – 359 с.
48. **Мамонтов Я. А.** Рецензія на статтю Лемана „Учение о педагогических типах” / Я. А. Мамонтов // Шлях освіти. – 1924. – № 4 – 5. – С. 248 – 253.
49. **Мамонтов Я. А.** Рецензія на книгу Ернста Вебера „Личность педагога”. – Изд. 3-е. – Лейпциг, 1922 / Я. А. Мамонтов // Шлях освіти. – 1924. – № 8. – С. 176 – 178.
50. **Мамонтов Я. А.** Рецензія на книгу Н. Юрського „Культура творческой личности”. – М. – П., 1923 / Я. А. Мамонтов // Шлях освіти. – 1924. – № 10. – С. 226 – 228.
51. **Мамонтов Я. А.** Педагог як митець / Я. А. Мамонтов // Сучасні проблеми педагогічної творчості / Я. А. Мамонтов. – Харків, 1922. – Ч. І.
52. **Мамонтов Я. А.** Твори / Я. А. Мамонтов. – К. : Держ. видав. худ. літ., 1962. – 586 с.
53. **Мамонтов Я. А.** Твори / Я. А. Мамонтов. – К. : Дніпро, 1988. – 557 с.
54. **Мамонтов Я. А.** Театральна публіцистика / Я. А. Мамонтов. – К. : Мистецтво, 1967. – 328 с.;
55. **Матеріали** щодо перепідготування вчительства // Шлях освіти. – 1924. – № 3. – С. 245 – 247.
56. **Метер І.** Робота по газеті на лікпункті (В порядку обговорення) / І. Метер // Нар. учитель. Тижневий додаток. – 1926. – № 1 (5 січ.). – С. 2.
57. **Мостовий А.** Організація методичної праці по лінії соціального виховання / А. Мостовий // Нар. учитель. Тижневий додаток. – 1926. – № 7 (17 лют.). – С. 2 – 3.
58. **Мостовий П.** Трудове виховання в радянській школі / П. Мостовий // Виробнича думка. Тижневий додаток до газ. „Народній Учителю”. – 1928. – № 43 (146), 28 листоп. – С. 3 – 4.
59. **Мрійний М.** Серед книжок та журналів. Педагогічна література. (Журнали) / М. Мрійний // Нар. учитель. – 1925. – Ч. 1, неділя 4-го січ. – С. 3.
60. **Осадченко.** Систему освіти УСРР – на обговорення мас. Використати досвід двох систем / Осадченко // Виробнича думка. Тижневий додаток до газ. „Народній Учителю”. – 1928. – № 40 (140), 3 жовт. – С. 2 – 4.
61. **Пашкінський Г. О.** Успіх газети в найширшому співробітництві „низів” / Г. О. Пашкінський // Нар. учитель. – 1925. – № 32 (вівторок, 11-го серп.). – С. 3.

- 
62. **Перепелиця П.** Яків Мамонтов – театральний публіцист / П. Перепелиця // Мамонтов А. Я. Театральна публіцистика. – К. : Митецтво, 1967. – 326 с.
63. **Писаренко С.** За українську систему / С. Писаренко // Виробнича думка. Тижневий додаток до газ. „Народній Учитель”. – 1928. – № 39 (139), 26 верес. – С. 5 – 6.
64. **Попов О.** Ленін і педагогіка / О. Попов // Рад.освіта. – 1929. - № 4. – С. 3.
65. **Протоколи** совещаний наркомов просвещения союзных и автономных республик 1919 – 1924 гг. / ред. : М. П. Ким, Л. В. Иванов, Ф. И. Шаронова. – М. : Наука, 1985. – 231 с.
66. **Родіонов К.** Комплексові система і предметові техніка / К. Родіонов // Нар. учитель. Тижневий додаток. – 1926. – № 12 (24 берез.). – С. 2 – 3.
67. **Ряппо Я.** Развитие украинской системы образования / Я. Ряппо // Педагогическая энциклопедия : у 3 т. / под ред. А. Г. Калашникова. – М. : Раб. просвещения, 1927 – 1930. – Т. 3. – 1930. – 576 с.
68. **Ряппо Я.** Система народного просвещения Украины : сб. материалов, ст. и докл. / Я. Ряппо. – Харьков : Гос. изд-во Украины, 1925. – 231 с.
69. **Ряппо Я. П.** У чому головні розбіжності між системами народної освіти УСРР і РСФРР / Я. П. Ряппо // Наука і освіта. – 1929. – 24 берез.
70. **Система** народної освіти // Альберштейн, Ястржембський В. Система народної освіти : збірник. – Б. м. : ДВУ, 1929. – С. 21.
71. **Соколова А. В.** Формування естетичної культури особистості в науково-педагогічній та творчій спадщині Я. А. Мамонтова : дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Соколова Алла Вікторівна ; Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2001. – 194 арк. – Бібліогр. арк. 160 – 184.
72. **Соколова А. В.** Погляди Я. А. Мамонтова на проблему вибору педагогічної професії / А. В. Соколова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2000. – Вип. 6. – С. 113 – 116.
73. **Соколянський Ів.** Організація педагогічного процесу за комплексовою системою, методика й методична техніка (Тези доповіді, заслуханого в спільному засіданні науково-дослідчої кафедри педагогіки та педагогічної секції Харк. Наук. Т-ва 17 листопада 1925 р. / Ів. Соколянський // Нар. учитель. Тижневий додаток. – 1926. – № 1 (5 січ.). – С. 1 – 2.

- 
74. **Струминський В. Я.** В пошуках марксистської методології в педагогіці. – М., 1930. – С. 79 – 80.
75. **Сухомлинська О.** Українські вчені про зарубіжний педагогічний рух (1920 – 1929): [О. Ф. Музиченко, Я. А. Мамонтов, А. Г. Готалов-Готліб, С. А. Ананьїн] // Педагогіка : наук.-метод. зб. – К., 1993. – Вип. 32. – С. 106 – 114. – Бібліогр.: 8 назв.
76. **Українська педагогіка в персоналіях** : навч. посіб. : у 2 кн. / за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 2. – 552 с.
77. **Хомич В. Ф.** Проблема формування творчої особистості вчителя (на матеріалі вітчизняної педагогічної спадщини 1917-1930 рр.) : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Хомич Валерій Феодосійович ; Переяслав-Хмельницький держ. пед. ін-т ім. Г. С. Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2000. – 195 арк. – Бібліогр.: арк. 160 – 176.
78. **Чавдаров С.** Завдання трудовізації сільської школи / С. Чавдаров // Виробнича думка. Тижневий додаток до газ. „Народній Учителю”. – 1928. – № 43 (146), 28 листоп. – С. 5 – 6.
79. **Чепіга Я.** На прямий шлях. (До сесії Держнауметодкому) / Я. Чепіга // Нар. учитель. Тижневий додаток. – 1926. – № 3 (20 січ.). – С. 1.
80. **Школа повинна стати дійсно трудовою** // Виробнича думка. Тижневий додаток до газ. „Народній Учителю”. – 1928. – № 47 (145), 21 листоп. – С. 1 – 2.
81. **Шлях освіти.** – Х. : Держ. вид-во України. – 1927. – № 5 (61). – С. 8.
82. **Шульц Д.** Газету – школяру / Д. Шульц // Нар. учитель. Тижневий додаток. – 1926. – № 3 (вівторок, 20 січ.). – С. 3.
83. **Шумський О.** Вітаємо перший Всеукраїнській з'їзд учителів / О. Шумський // Нар. учитель. – 1925. – Ч. 1, неділя 4-го січня. – С. 1.
84. **Яковенко Ю.** 25.000 / Ю. Яковенко // Нар. учитель. – 1925. – № 37 (вівторок, 15-го верес.). – С. 1.
85. **Ястржембський В.** Організація педагогічного процесу чи ревізія системи соцвиху / В. Ястржембський // Нар. учитель. Тижневий додаток. – 1926. – № 8 (24 лют.). – С. 1.
86. **Ястржембський В.** Система освіти, її реалізація та більші завдання / В. Ястржембський // Шлях освіти. – 1928. – № 7. – С. 1 – 5.
87. **1925 – 1927** // Нар. учитель. Тижневий додаток. – 1927. – № 1 (106) середа, 5-го січ. – С. 1.
88. **Основные принципы Единой трудовой Школы.** А. П. Гройным „Основы Единой Трудовой Школы-коммуны” 1919 – 1920 гг. // Ф. 166, оп. 1, спр. 12, 257 с.

- 
- 89. Протоколи** засідань Колегії Наркомосу УСРР. 3 листопада 1922 – 18 грудня 1923 р. // Ф. 166, оп. 2, спр. 826, 149 арк.
- 90. Тези** доповіді Ястржембського та пропозиції ДНМК і Колегії НКО про сучасний стан масової школи та заходи до її удосконалення. Нарис професора Готалова-Готліба про систему народної освіти у Франції, 1928 р. // Ф. 166, оп. 8, спр. 535, 267 арк.
- 91. Центральний** державний архів громадських об'єднань України // Ф. 166, оп. 14, спр. 57, арк. 38.

---

## АНОТАЦІЯ

**Лобода С. М. Історія видавничої справи та редагування в персоналіях: Яків Мамонтов.** – Навчальний посібник, хрестоматія.

До пропонованого навчального посібника-хрестоматії входять маловідомі або зовсім невідомі газетні та журнальні статті, праці видатного українського публіциста, педагога, драматурга Якова Андрійовича Мамонтова, що відображають процесуально-змістові складники редакційно-видавничого досвіду освітніх видань 20-х рр. ХХ століття. У цьому виданні зібрано оригінальні тексти праць Я. А. Мамонтова, необхідні для самостійної роботи студентів, що подаються за оригіналами видань і друкуються вперше з часу їх опублікування.

Навчальний посібник-хрестоматію підготовлено відповідно до вимог програми курсів „Історія видавничої справи та редагування” й „Історія педагогіки”, тієї їхньої частини, що торкається історії педагогічної періодичної преси і видатних персоналій її організаторів і авторів. Навчальний посібник-хрестоматія покликаний допомогти студентові, магістрантові осмислити витoki основних принципів професійної діяльності, поведінки, сприйняти увесь спектр думок щодо її сутності, знайомитися з технологіями організації педагогічних текстів і видань, а також досвідом самоорганізації діяльності справжнього майстра своєї справи тощо.

Посібник-хрестоматію призначено для студентів спеціальностей „Видавнича справа та редагування”, „Журналістика”, а також для студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів, викладачів, науковців, редакторів освітніх видань.

*Ключові слова:* Яків Андрійович Мамонтов, видавець, педагог, публіцист, видавнича справа, редакційна діяльність, публіцистичний текст, педагогічна майстерність, періодичне педагогічне видання.

---

## АННОТАЦИЯ

**Лобода С. Н. История издательского дела и редактирования в персоналиях: Яков Мамонтов.** – Учебное пособие, хрестоматия.

Предлагаемое учебное пособие-хрестоматия содержит малоизвестные или совсем неизвестные газетные и журнальные статьи, труды выдающегося украинского публициста, педагога, драматурга Якова Андреевича Мамонтова, отражающие процессуально-содержательные составляющие редакционно-издательского опыта образовательных изданий 20-х гг. XX века. В этом издании собраны оригинальные тексты работ Я. А. Мамонтова, необходимые для самостоятельной работы студентов, которые подаются соответственно с оригиналами изданий и публикуются впервые со времени их опубликования.

Учебное пособие-хрестоматия подготовлено в соответствии с требованиями программы курсов „История издательского дела и редактирования” и „История педагогики”, той их части, которая касается истории педагогической периодической печати и выдающихся персоналий ее организаторов и авторов. Учебное пособие-хрестоматия призвано помочь студентам, магистрантам осмыслить истоки основных принципов профессиональной деятельности, поведения, воспринять весь спектр мнений относительно ее сущности, ознакомиться с технологиями организации педагогических текстов и изданий, а также опытом самоорганизации деятельности настоящего мастера своего дела и т. п.

Пособие-хрестоматия предназначено для студентов специальностей „Издательское дело и редактирование”, „Журналистика”, а также для студентов педагогических специальностей высших учебных заведений, преподавателей, ученых, редакторов образовательных изданий.

*Ключевые слова:* Яков Андреевич Мамонтов, издатель, педагог, публицист, издательское дело, редакционная деятельность, публицистический текст, педагогическое мастерство, периодическое педагогическое издание.

---

## ABSTRACT

**Loboda S. M. History of Publishing and Editing in Persons: Yakiv Mamontov.** – Tutorial, chrestomathy.

The proposed tutorial contains little known and unknown magazine and journal articles, works of Yakiv Mamontov, a famous Ukrainian publicist, educator and play-writer, which reflect the processual and contentive components of editorial and publishing experience of educational press in the 1920s. The book includes the original texts of works by Yakiv Momontov, which are necessary for students' independent work. Many of these materials were forgotten since their first publication.

The tutorial-chrestomathy is worked out in accordance with the demands of course outline “History of Publishing and Editing” and “History of Education”, especially with those of them, which relate history of educational periodicals and prominent figures – organizers and authors. The tutorial-chrestomethy is dedicated to help students and masters to understand the origins of professional activity, behavior, comprehend the various thoughts of its nature, learn the technologies of organization of the educational texts and publications, as well as the experience of an expert's self-organization, etc.

The tutorial-chrestomathy was developed for the students in specialities “Publishing and Editing”, “Journalism”, as well as for students of educational specialities of the higher educational establishments, teachers, scientists and editors of educational publications.

*Key words:* Yakiv Andriyovych Mamontov, editor, educator, publicist, publishing, editorial work, publicistic text, art of teaching, educational periodical.

Навчальне видання

**ЛОБОДА Світлана Миколаївна**

**ІСТОРІЯ ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ ТА РЕДАГУВАННЯ  
В ПЕРСОНАЛЯХ:**

**ЯКІВ МАМОНТОВ**

*Навчальний посібник  
для студентів вищих навчальних закладів  
Хрестоматія*

Технічний редактор – Г. О. Рikuнова  
Комп'ютерне макетування – А. М. Крайнюк, П. С. Пиженко  
Дизайн обкладинки – П. С. Пиженко  
Коректор – Ю. О. Кононченко, Н. В. Ліхніцька

---

Здано до склад. 25.12.2012 р. Підп. до друку 25.01.2013 р.  
Формат 70x100/8. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.  
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 52,65. Тираж 300 прим. Зам. № 4.

---

***Видавець***

**Видавництво Державного закладу  
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”**  
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20.  
e-mail: [alma-mater@list.ru](mailto:alma-mater@list.ru)  
*Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.*

***Виготовлювач***

**ТОВ „Віртуальна реальність”**  
вул. Челюскінців, 6/15, м. Луганськ, 91011.  
Тел.: (0642) 718-140, 718-141.  
*Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єктів  
видавничої справи ДК №1415 від 03.07.2003 р.*