

373.3

Н28

Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні

(кінець ХІХ - ХХ століття)



КНИКИ СЬОМОГО КЛАСУ, 1925 р.

373.3
H28

Академія педагогічних наук України
Інститут педагогіки
Державний заклад
„Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка”

НАРИСИ З ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ НОВАТОРСЬКИХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ ЗАКЛАДІВ В УКРАЇНІ (XX СТОЛІТТЯ)

Навчально-методичний посібник

*Рекомендовано
Міністерством освіти
і науки України*

**ОБОВ'ЯЗКОВИЙ
ПРИМІРНИК**

Державна
науково-педагогічна
бібліотека України
імені В.О.Сухомлинського

Луганськ
ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”
2010

341940 К

ВХ

В

ЗУЗ. 3/5. 018. 58 (091) (477) 18/19 (075)

УДК [37.091-044.325](477)(075.8)

ББК 74.03(4Укр)я7

Н28

Рекомендовано

Міністерством освіти і науки України

(лист № 1/11-9790 від 22.10.10)

Рецензенти:

Дем'яненко Н. М. — доктор педагогічних наук, професор.

Пометун О. І. — доктор педагогічних наук, професор.

Сорочан Т. М. — доктор педагогічних наук, професор.

Н28 **Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (XX століття):** навч.-метод. посіб. / за ред. О. В. Сухомлинської, В. С. Курило ; авт. кол. : О. В. Сухомлинська, В. С. Курило, Н. П. Дічек, Л. Д. Березівська, Н. С. Побірченко, Н. Б. Антонєць, Л. С. Бондар, Т. В. Філімонова, М. Я. Антонєць, Т. І. Куліш, О. М. Шевчук. — Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. — 444 с.

ISBN 978-966-617-234-4

У навчальному посібнику, підготовленому авторським колективом співробітників НАПН України та професорів вищих навчальних закладів, фахівців з історії вітчизняної школи й педагогіки, простежено складний, багатогранний процес зародження та діяльності новаторських навчальних закладів різних типів для дітей 7 — 17 років протягом усього XX століття. Їх освітньо-виховна діяльність розглянута на тлі соціально-політичних, ідеологічних, культурних та педагогічних чинників. За сукупністю цих ознак робота поділена на 4 розділи, у кожному з яких вивчено й показано різні аспекти новаторства, що стосуються організації, мети, завдань, змісту, форм, методів та прийомів навчання та виховання дітей і молоді, котрі дають підстави оцінити їх як новаційні порівняно з іншими. Використано широке коло джерел та історіографічних праць, а також спостережень педагогів, спогадів, щоденникових записів. Навчальний посібник охоплює змістову лінію навчальних предметів „Педагогіка” та „Історія педагогіки”, що викладають у вищих навчальних закладах.

Посібник призначений для широкого кола педагогів, викладачів, студентів, усіх, хто цікавиться історією розвитку освіти в Україні.

УДК [37.091-044.325](477)(075.8)

ББК 74.03(4Укр)я7

ISBN 978-966-617-234-4

© Сухомлинська О. В., Курило В. С., Дічек Н. П., Березівська Л. Д., Побірченко Н. С., Антонєць Н. Б., Бондар Л. С., Філімонова Т. В., Антонєць М. Я., Куліш Т. І., Шевчук О. М., 2010

© ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010

ЗМІСТ

НОВАТОРСЬКІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (XX ст.) (Сухомлинська О. В.)	5
РОЗДІЛ 1.	
ПРИВАТНА ІНІЦІАТИВА У ВІТЧИЗНЯНІЙ ОСВІТІ ЯК НОВАЦІЙНИЙ ДИСКУРС КІНЦЯ ХІХ — ПОЧАТКУ ХХ ст.	13
Колегія Павла Галагана в контексті розвитку освіти в Україні (1871 — 1920) (Березівська Л. Д., Шевчук О. М.)	14
Київська гімназія О. Дучинської й розвиток середньої жіночої освіти (1878 — 1917) (Антонець Н. Б.)	41
Харківська жіноча недільна школа Х. Д. Алчевської (1862 — 1919) (Курило В. С., Бондар Л. С.)	55
Катеринославське двокласне училище П. Христиановича й розвиток трудової школи (Курило В. С., Дічек Н. П.)	71
Київська рисувальна школа М. І. Мурашка (кін. ХІХ — 10-і рр. ХХ ст.) (М. Я. Антонець)	91
Внесок музично-драматичної школи М. Лисенка в розвиток мистецької освіти в Україні (1904 — 1918) (Антонець Н. Б.)	106
Олександрівська школа-хутір глухонімих як унікальне явище педагогічної практики (1903 — 1917) (Антонець Н. Б.)	122
Новаторська діяльність Київського лікарсько-педагогічного інституту Сікорських (1904 — 1914) (Дічек Н. П.)	137

РОЗДІЛ 2**ПЕРША УКРАЇНЬСЬКА ГІМНАЗІЯ ім. Т. ШЕВЧЕНКА — УТІЛЕННЯ****МРІЙ УКРАЇНЬСЬКОЇ ІНТЕЛІГЕНЦІЇ (Сухомлинська О. В.)** 157**РОЗДІЛ 3****ШКІЛЬНЕ ПЕДАГОГІЧНЕ ЕКСПЕРИМЕНТАТОРСТВО****РАДЯНСЬКОЇ ДОБИ** 189

Дитячі містечка — новаторський проект ранньорадянського періоду:

— Дитячі містечка, керовані М. Шульманом і С. Рівесом (Дічек Н. П.) 190

— Київське дитяче містечко ім. В. І. Леніна (Філімонова Т. В.) 224

— Одеське дитяче містечко ім. III Інтернаціоналу (Філімонова Т. В.) 249

Дослідна трудшкола № 4 Т. Лубенця у Пущі-Водиці (20-і рр.) (Куліш Т. І.) 276

Педагогічне новаторство у виховних закладах А. Макаренка (Дічек Н. П.) 294

Школа В. О. Сухомлинського в Павлиші (50 — 60-і рр.) (Сухомлинська О. В.) 316

Трудова спрямованість Богданівської школи І. Г. Ткаченка (60 — 90-і рр.)
(Філімонова Т. В.) 357Педагогічний експеримент в Зибківській середній школі за керівництва
М. Щетиніна (80-і рр.) (Куліш Т. І.) 370Новаторський внесок В. Шаталова в українську педагогіку (60 — 90-і рр.)
(Бондар Л. С.) 389**РОЗДІЛ 4****ШКОЛА НА ПЕРЕТИНІ ЕПОХ** 401Авторська школа О. А. Захаренка як центр духовності
й розвитку українського села (60 — 90-і рр. XX ст.)
(Березівська Л. Д., Побірченко Н. С.) 402

Іменний покажчик 436

НОВАТОРСЬКІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (XX ст.)

Книга, яку читач тримає у своїх руках, присвячена новаторським закладам освіти, які зароджувались, функціонували, а потім з різних причин або взагалі зникли з освітнього простору й про них навіть ніхто не згадував, або ж формально залишалися, але їх новаційна сутність вихолощувалась. Тому й виникла думка показати ті напрацювання, той досвід, який існував, зберегти його, піднявши на поверхню, у сьогоднішні явища й факти педагогічної дійсності, які створили спільне загальне багатство України — новаторські заклади, які просували вперед не лише педагогічну думку, а й усе культурницьке поле України, розвивали її гуманітарне тло.

Це не перша розвідка цього ж авторського колективу, який складається переважно із співробітників лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України. Упродовж багатьох років він працює над питаннями розвитку національної педагогічної думки та освіти. Ця робота розпочалася вже давно, коли, власне, з'явилася можливість неупереджено й об'єктивно досліджувати історію розвитку української освіти. Першим її результатом стало видання книжки „Нариси історії українського шкільництва (1905—1933)” (1996 р., видавництво „Заповіт”) у межах діяльності Міжнародного фонду „Відродження” в рамках програми „Трансформація гуманітарної освіти в Україні”, яка в середині 1990-х рр. зробила надзвичайно багато, щоб змінити підходи й наукові парадигми проведення наукових досліджень.

У 2003 р. колективу видалася нагода опублікувати хрестоматію „Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX—XX ст.)”, куди були відібрані ті тексти педагогів та освітніх діячів, що показують розвиток національної педагогічної думки як складний, багаторівневий і часом суперечливий процес.

Наступною працею цього ж авторського колективу було видання в 2005 р. у видавництві „Либідь” солідного двотомника „Українська педагогіка в персоналіях”, кожен із томів якого складає більше 600 сторінок, де розкрито особистісний внесок багатьох представників педагогічної думки в розвиток української школи й педагогіки впродовж кількох століть.

Щоб повніше й глибше показати внесок висвітлених та піднятих із глибин персоналій у розвиток національної педагогічної думки, цим же колективом було підго-

товлено „Хрестоматію з історії вітчизняної педагогіки”, де вміщені першоджерела, тексти, які розкривають погляди, ідеї на освіту й виховання дітей, молоді, включених до попереднього видання персоналій, а також їхні роздуми щодо організації та діяльності освіти в цілому та загальноосвітніх установ зокрема. Тексти були підготовлені до друку в 2007 році, але й зараз за браком коштів лежать у видавництві „Либідь”, чекають своєї години.

У такому системному контексті слухним і логічним було звернення авторського колективу до висвітлення власне результатів діяльності тих персоналій, про яких ішлося в двотомнику, утілення їхніх цікавих думок, ідей у діяльність різних навчально-виховних закладів.

Підкреслимо, що до сьогодні навчальні заклади як складова освітнього, педагогічного простору України ще не поставали об’єктом системного дослідження як цілісний феномен. Маємо лише окремі приклади звернення до аналізу діяльності окремих закладів, наприклад, Харківської жіночої недільної школи в зв’язку з постаттю Христини Дмитрівни Алчевської, а також найбільш поширеної практики звернення до висвітлення діяльності закладів, якими керували такі відомі постаті, як Антон Семенович Макаренко (колонія імені М. Горького та Комуна ім. Ф. Дзержинського), Василь Олександрович Сухомлинський (Павлиська середня школа). Останнім часом спостерігається тенденція до висвітлення діяльності Сахнівської середньої школи через постать Олександра Антоновича Захаренка. І це майже все із багатьох дуже різноманітних, не схожих між собою навчальних і виховних закладів, які діяли в Україні впродовж великого історичного періоду — XX ст.

Такі були підстави для того, щоб авторський колектив почав виконувати своє складне завдання. Для написання цієї книжки до вже сталого авторського колективу долучилися й такі знані дослідники історії української педагогіки, як доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України Віталій Семенович Курило та доктор педагогічних наук, професор Наталія Семенівна Побірченко.

Оскільки це був новий напрям дослідження в історико-педагогічній науці, то ми звернулися передусім до історії питання, його генези, до визначення понятійного поля і, насамкінець, до критеріїв відбору суб’єктів нашого дослідження.

Отже, предметом уваги стали навчально-виховні заклади, які сьогодні можна об’єднати під спільною назвою — навчально-виховний заклад, який призначався для дітей від 7 й до 17 років, тому назва нашої книжки — „Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (XX століття)”. Розглянемо кожну складову цієї назви. Ключове слово тут — „новаторський” як основа для розуміння всієї обраної нами теми.

Слово „новаторський” перш за все характеризує діяльність закладу. Цей термін сьогодні не дуже поширений, натомість широкоживаними є терміни „інноваційний”, „інновація”, які вважаємо синонімічними до *новаторського*, але з явними ознаками сьогоднішніх характеристик, хоча інноваційні процеси в освіті стали предметом наукових досліджень на Заході ще в середині 50-х рр. XX ст., а у 80-х рр. почали активно розроблятися й на вітчизняних просторах.

У середині 90-х рр. започаткувалася нова наука — „педагогічна інноватика”, яка вивчає природу, закономірності виникнення, розвитку й застосування нового, новацій

в освіті, що сприяють якісним змінам у всіх системах і ланках педагогічного процесу та спрямовані на підвищення їх якості. Особливо інтенсивно над цими питаннями працюють російські вчені А. В. Хуторський, Т. І. Шамова, С. Д. Полякова та інші. Серед українських авторів виділяємо книжку І. М. Дичківської „Інноваційні педагогічні технології” (К., 2004), де досить репрезентативно представлена й історико-педагогічна рефлексія.

Слід зазначити, що єдиного погляду, єдиних підходів до розгляду свого предмета ця наука — педагогічна інноватика — не виробила. Кожен з авторів, дослідників пропонує своє тлумачення, свої критерії й оцінку розглянутих процесів. Ми не будемо заглиблюватися в їх аналіз, а використаємо для повнішого розуміння діяльності навчальних закладів, кращого й ґрунтовнішого розгляду нашого предмета вивчення — новаторських навчальних закладів, щоб виділити й прокоментувати поняття *новаторський*. У межах нашої теми *новаторський* ми розглядаємо як процес упровадження чогось „нового”, такого, чого не було в діяльності інших навчальних закладів. Це може стосуватися й змісту освіти, й особливо форм, засобів та методів навчання й виховання. Ці новації (або таке новаторство) швидше за все можна назвати передовим педагогічним досвідом, якщо говорити звичною, канонічною термінологією. До таких новацій, на наш погляд, належать розглянуті нами Київська гімназія О. Дучинської, недільна жіноча школа Х. Д. Алчевської, Богданівська середня школа І. Г. Ткаченка, діяльність В. Ф. Шаталова тощо. Різні за масштабністю та глибиною перетворень, за системністю нововведень, вони здійснили (або започаткували, зрушили, спровокували) перехід від одного якісного стану до іншого, створили певний модернізаційний процес.

Інша іпостась „новаторського” — це принципово новий підхід до визначення загальних педагогічних умов діяльності закладів на основі нової ідеї, яка докорінним чином змінює саму філософію діяльності цього закладу або започатковує нову філософію освіти, формує новий тип його організації, змісту, напряму й форм діяльності, що реалізуються в системних й комплексних інноваційних програмах.

Якщо таким чином розуміти новаторські заклади, то до цього визначення можна додати цілий синонімічний ряд значень, який буде відповідати сутності інновацій. Це перш за все авторські навчальні заклади, у яких відбувається або відбувався успішний педагогічний експеримент, започаткований і впроваджуваний автором новаторської ідеї за творчої підтримки всього педагогічного колективу, батьків, спрямований на якісно новий результат освіти та виховання дітей. До них належать й альтернативні навчальні заклади — ті, які пропонують іншу парадигму, філософію освіти.

До цього другого типу новаторських закладів зараховуємо училище П. І. Христіановича, гімназію В. Ф. Дурдуківського, дитячі містечка ранньорадянського періоду, авторські школи В. О. Сухомлинського й О. А. Захаренка тощо.

Наша книга присвячена розвитку новаторських навчально-виховних закладів упродовж усього XX ст. Цей період обраний зовсім не випадково, адже саме XX ст. шведська письменниця й громадська діячка Елен Кей назвала „століттям дитини”. Упродовж XX ст. не лише відбувалися соціальні катаклізми, культурні зрушення, неодноразові перекроювання політичної карти світу, зміни політичних режимів, але й кардинальні зрушення в освітній сфері, у системах організації навчання й виховання, від сформова-

ної на початку XX ст. обов'язкової початкової освіти в різних країнах світу — до кінця XX ст., до часу формування суспільства знань, глобалізаційних, переважно інформаційно-комунікаційних процесів. Тому було дуже цікаво простежити, якими позитивними здобутками збагатилася Україна саме в цьому столітті.

Загальновідомо, що сучасна система навчання дітей була створена ще в XVI ст. Яном Амосом Коменським, який започаткував систему навчання одночасно кількох десятків учнів одним учителем в чітко визначені межі часу. За останні сто років вона пережила значні метаморфози, фантастичні злети й падіння. І впродовж усього цього часу були люди, незадоволені станом навчання й виховання, які намагалися змінити освітній процес, покращити його або кардинально перетворити. І ці тенденції відбувалися в багатьох країнах, можна сказати, вони мали загальноцивілізаційний характер. Але нас, у першу чергу, цікавлять процеси, що відбувалися в Україні (на українських землях), як складові загальнокультурницьких і соціальних процесів.

Ми поділили зміст нашої книги на 4 частини. Вони кореспондуються перш за все з політичними й соціально-економічними змінами: коли відбувався прямий директивно-авторитарний тиск на школу, то політико-ідеологічний вплив був значніший і відчутніший, коли ж держава дозволяла певну демократизацію, то на перший план поставали й суто педагогічні причини змін і трансформацій.

Отже, I-ий період нами визначений як „Приватна ініціатива у вітчизняній освіті як новаційний дискурс”. Він стосується кінця XIX — початку XX ст., до 1917 р. Це надзвичайно цікавий і плідний період у розвитку вітчизняної освіти. Його характерною особливістю є те, що він збігався із загальнореформаційними процесами в шкільництві, що відбувалися на Заході, коли там у кінці XIX — на початку XX ст. педагоги поставили собі за мету змінити цілі й завдання діяльності школи й відповідно способи й методи здобуття знань. Цей реформаторський рух, який набув міжнародного поширення, утілювався у створення й діяльність так званих „нових шкіл” — альтернативних навчальних закладів, що протистояли офіційним як традиціоналістським. Характерною для нових шкіл стала увага до дитини, робота за індивідуальними планами, організація самостійної роботи, трудова спрямованість, розвиток загального інтересу й самостійності учнів тощо.

Інтерес до нової освіти розширив ряди педагогів і до них долучилися багато психологів, а також лікарі, фізіологи, представники інших професій, які незаангажовано й нетрадиційно підійшли до вирішення педагогічних проблем. І серед них швейцарський педагог Адольф Фер'єр, бельгійський лікар і психолог Огюст Декролі, французький історик, соціолог Едмон Демолен, а також представники альтернативної педагогіки, які не вписувалися у філософію „нових шкіл”, — італійський лікар і педагог Марія Монтесорі, австрійський філософ Рудольф Штайнер з його вальфдорською педагогікою, американський філософ Джон Дьюї з ідеями прогресивістської педагогіки, французький педагог, творець народної сучасної школи Селестен Френе та інші.

Кардинально змінивши педагогічне мислення вчителів та ставлення до освітньо-виховного процесу, реформаторський рух суттєво вплинув і на освітній простір Росії, де також почали розвиватися альтернативні тенденції щодо діяльності освітніх закладів. Вони пов'язані перш за все з великим російським письменником Львом Толстим, який

у своєму маєтку в Ясній Полянї створив школу, що спиралася на ідеї вільного виховання. Костянтин Вентцель, Станіслав Шацький також належали до цієї групи новаторів й експериментаторів.

Але оскільки Російська імперія на кінець XIX ст. мала ще досить багато таких прогалин в організації навчального процесу, які Захід уже переборов у попередні епохи, то до новаційних процесів долучилися й цілі напрями освіти, як-от жіноча освіта й освіта для людей (дітей) зі спеціальними потребами.

Щодо жіночої освіти, то це було питання загальнодержавного рівня, оскільки ще на кінець XIX ст. питання жіночої освіти, рівних прав жінки на отримання повноцінної освіти ще не було вирішено. Уважалося, що жінка має бути перш за все дружиною, але якщо вона належала до заможного стану, то мала право на певну освіту, а якщо ні, то могла бути й взагалі неосвіченою.

Що ж до стану з освітою й підтримкою дітей з особливими потребами, то ці заклади ще тільки розвивалися й були новаторськими й за своєю суттю, і за змістом освіти, і за контингентом учнів.

Характерним, визначальним для новаторських закладів цього періоду було те, що всі вони будувалися за приватною ініціативою. Держава в ці роки дозволяла приватну ініціативу, навіть заохочувала її, створюючи відповідну правову й економічну базу. Сама вона також була налаштована на реформування, часткову модернізацію державної системи освіти, але управлінський апарат і сама схема прийняття рішень була дуже „неповороткою”, „зашкарублюю”, перебувала у стані постійного прагнення до реформування, але практично до кінця існування Російської імперії нічого не було завершено.

Тож приватна ініціатива не тільки закривала прогалини, що існували, а розвивала й упроваджувала нові, новаторські педагогічні ідеї, які втілювалися в існуючі структури, віддала особистісній й корпоративній ініціативі ідеї створення відповідних навчальних закладів, які розвивали й підтримували нові напрями освіти. Причому приватну ініціативу в освіті ми тлумачимо як таку, яка повністю організовувалась і фінансувалась за рахунок приватних осіб, товариств, або ж коли створення певного навчального закладу було ініційовано з відповідним обґрунтуванням певною особою, як-от П. І. Христиановичем чи Г. П. Галаганом.

Ініціатори створення навчально-виховних закладів, як правило, були люди широко обізнані, професіонали, ентузіасти, віддані справі освіти, які не лише хотіли, а й докладали багато зусиль до розбудови нового й новаторського. Вони були в курсі всіх тих реформаторських і реформаційних процесів, які відбувалися на Заході, і намагалися долучити до них і вітчизняну освіту.

В Україні (на українських землях) до цих загальних тенденцій додавалося й віковичне, можна сказати, генетичне бажання вбудувати національну ідею в освітній простір. Це стосується музично-драматичної школи М. В. Лисенка та рисувальної школи М. І. Мурашка.

Отже, характерними рисами таких різних за напрямом і сутністю новаторських навчальних закладів, поміщених нами до першого розділу, були приватна ініціатива, розширення напрямів освіти, їх актуалізація, а також національний характер навіть у тих закладах, які формально вписувалися в офіційну філософію освіти — Колегія П. Галагана, гімназія О. Дучинської.

До другої частини навчального посібника відійшов матеріал про Першу українську гімназію імені Тараса Шевченка — перший суто український навчальний заклад, що надавав дітям середню освіту в часи діяльності українських урядів доби Української народної республіки, коли влада й суспільство докладали великих зусиль до створення національної системи освіти.

Перша українська гімназія ім. Тараса Шевченка (або школа В. Дурдуківського) постала як новаторський навчальний заклад, „нова й за формою, і за духом школа”, як писав її директор, і як новий напрям освіти з новим національним змістом і новими формами й засобами навчання та виховання.

Започаткувавши свою діяльність в період УНР, гімназія проіснувала майже до середини 30-х рр., перетворившись у Першу трудову школу ім. Шевченка. Ми простежили всю її діяльність, зазначивши, що її філософія, витоки й коріння лежать в добі української незалежності.

Третя частина посібника найбільш репрезентативна, розкриває діяльність новаторських навчальних закладів радянської доби. З усього XX ст., що ми розглядаємо, період радянської влади хронологічно охоплює майже все століття, тому велика увага до нього виправдана. З іншого боку, той небувалий в історії експеримент, який започаткували більшовики, спровокував кардинальні зміни в усіх галузях суспільного життя — в економіці, політиці, культурі, ідеології, моралі, побуті. І, звичайно, ці трансформації, перш за все, стосувалися школи, освіти як одного з найважливіших каналів впливу на суспільну свідомість.

Категорично відмовившись від дореволюційних схем і моделей, змісту й форм навчання, радянська держава розпочала всеохоплюючий педагогічний експеримент у галузі освіти й виховання, пропонуючи все нові й нові проекти, різко критикуючи традиції й звичні форми організації освіти. Упровадження новацій в освіті супроводжувалось й ускладнювалось кризовим повоєнним станом економіки та наслідками революційного реформування суспільства, розрухою та голодом, громадянським протистоянням, коли поряд з освітніми проблемами потрібно було вирішувати й питання матеріальної підтримки, охорони й збереження дитинства.

Особливо гостро ці проблеми постали в Україні, і вона відгукнулася створенням особливої, своєрідної системи освіти, де новаційні навчально-виховні заклади поєднували різні функції — навчання, охорону дитини, її здоров'я та надання професії.

До першої групи новаторських експериментальних закладів усеукраїнського масштабу належать дитячі містечка — заклади, які сучасному читачеві маловідомі, бо через ідеологічну спрямованість радянської історико-педагогічної історіографії були викреслені з радянського педагогічного контексту. Розповідь про їх діяльність, запропоновані ними форми й методи роботи розкриють перед читачами нові сторінки історії нашої освіти.

Під новим кутом зору розглянуті загальновідомі заклади, керовані А. С. Макаренком, які відрізняються своїм принципово новим підходом навіть на досліджуваному інноваційному тлі.

Надалі, у 30-х рр., педагогічна „робінзонада”, атмосфера новації та творчості 20-х рр. змінилась на контрреформаційні процеси, що мали на меті повернення до старої, дореволюційної філософії освіти й під новими ідеологічними гаслами здійснили

це повернення. Друга половина 30-х — 50-х рр. — це майже „мертва зона” щодо новацій, заклади повертаються в експериментаторське, новаційне поле лише на початку 60-х рр., коли відбулася певна демократизація суспільства й прийшов час XX з’їзду КПРС, який трохи розрідив загальну атмосферу страху й невпевненості.

Найхарактернішою для цього часу й власне для розглядуваних нововведень є Павлівська середня школа В. Сухомлинського, загальновідома й загальноновизнана, але тут вона вперше розглядається самостійно, як окрема інституція, і, наскільки це можливо, відділена від особистості В. О. Сухомлинського.

Наступна потужна хвиля у 80-х рр. — справжній прорив у новаційних процесах, що здійснили „вчителі-новатори”, які технологізували свої методи навчання, увели новації й новотворення, передовий педагогічний досвід, творчо розвинули низку педагогічних ідей і принципів. У контексті „педагогіки співробітництва” працювали й українські її представники — В. Ф. Шаталов, М. П. Щетинін у часи керування експериментом у Зибківській середній школі на Кіровоградщині; до них можна долучити й І. Г. Ткаченка, який став місточком між експериментаторством В. О. Сухомлинського та педагогами-новаторами 80-х рр. Усі вони — репрезентанти радянської доби, хоча їх діяльність і перевершила, перейшла її межі.

В окремий, четвертий, розділ ми виділили авторську школу О. Захаренка як таку, що працювала на перетині доби — між пізньорадянським та пострадянським періодами. Школа О. Захаренка рухалася в напрямі до національної педагогіки, була спрямована на постійний педагогічний пошук та реалізацію авторського проекту, і найбільш вагомі результати були отримані цією школою саме в період незалежності.

Звичайно, школою Захаренка не припиняється педагогічне експериментаторство в навчально-виховних закладах, але ми закінчуємо книгу саме його школою через завершеність синтезу світоглядної концепції автора ідеї з її практичним утіленням у новаційних технологіях і проектах. Це є методологічною позицією авторського колективу.

Тепер декілька слів про критерії відбору новаторських закладів до нашого монографічного дослідження. Критеріями відбору матеріалу було перш за все наукове й об’єктивне розуміння авторами історії розвитку національної освіти й зокрема тих процесів, які там відбувалися, що привело до вичленення із загального контексту тих самотніх новаційних складових, що відрізняли їх від усього іншого, диференціювали й урізноманітнювали контекст, якісно змінювали ситуацію в освіті. До того ж для історика педагогіки пошук цих процесів полегшений незаперечним фактом відбиття новацій у першоджерелах — про них говорили й писали (навіть у негативному контексті) на шпальтах газет, журналів, книг і самі учасники, автори цього процесу, і зацікавлені — журналісти, публіцисти й критики.

Суспільна думка, суспільний резонанс, спогади та рефлексії, до яких додалася серйозна та копітка робота в архівах та бібліотеках — ось на що ми спиралися, готуючи нариси про діяльність новаторських навчально-виховних закладів.

Ми розуміємо, що далеко не про всі заклади ми змогли розповісти на сторінках цієї книги. Залишилось досить багато таких, які, безсумнівно, мають бути репрезентовані у структурі посібника: до них належить і Київська гімназія Володимира Павловича Науменка, і Друга українська гімназія імені Кирило-Мефодіївського братства

(директор Феоктист Петрович Сушицький), і Середньоберезівська загальноосвітня школа Івано-Франківської області, де був директором Білавич Василь Іванович, і Харківська загальноосвітня школа № 17, де Володимир Володимирович Репкін проводив експеримент з розвивального навчання, і багато інших. Упевнені, що вони ще стануть предметом вивчення й поповнять галерею наших новаційних, експериментаторських закладів освіти.

Ми розуміємо, що й серед поміщених матеріалів не все однаковою мірою описано й досліджено. Але ми будемо й далі намагатися відкрити читачеві — учителю, студенту, викладачу — багатство й різноманітність нашого українського внеску в інноваційний розвиток шкільництва.

Особливу подяку висловлюємо рецензентам нашого навчально-методичного посібника — доктору педагогічних наук, професору Наталії Миколаївні Дем'яненко, доктору педагогічних наук, професору Олені Іванівні Пометун та доктору педагогічних наук, професору Тамарі Михайлівні Сорочан за фаховий й професійний аналіз нашого доробку.

О. В. Сухомлинська

Розділ I

ПРИВАТНА ІНІЦІАТИВА У ВІТЧИЗНЯНІЙ ОСВІТІ ЯК НОВАЦІЙНИЙ ДИСКУРС КІНЦЯ ХІХ — ПОЧАТКУ ХХ ст.

- Колегія Павла Галагана в контексті розвитку освіти в Україні (1871 — 1920)
(БЕРЕЗІВСЬКА Л. Д., ШЕВЧУК О. М.)
- Київська гімназія О. Дучинської й розвиток середньої жіночої освіти (1878 — 1917)
(АНТОНЕЦЬ Н. Б.)
- Харківська жіноча недільна школа Х. Д. Алчевської (1862 — 1919)
(КУРИЛО В. С., БОНДАР Л. С.)
- Катеринославське двокласне училище П. Христиановича й розвиток трудової школи
(КУРИЛО В. С., ДІЧЕК Н. П.)
- Київська рисувальна школа М. І. Мурашка (кін. ХІХ — 10-і рр. ХХ ст.)
(М. Я. АНТОНЕЦЬ)
- Внесок музично-драматичної школи М. Лисенка в розвиток мистецької освіти в Україні (1904 — 1918)
(АНТОНЕЦЬ Н. Б.)
- Олександрівська школа-хутір глухонімих як унікальне явище педагогічної практики (1903 — 1917)
(АНТОНЕЦЬ Н. Б.)
- Новаторська діяльність Київського лікарсько-педагогічного інституту Сікорських (1904 — 1914)
(ДІЧЕК Н. П.)

Л. Д. Березівська, О. М. Шевчук

КОЛЕГІЯ ПАВЛА ГАЛАГАНА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (1871 — 1920)

У середині XIX ст. Російська імперія переживала глибоку кризу, дедалі очевиднішою ставала її відсталість від передових європейських країн. Кримська війна (1853—1856), виявивши всі соціальні суперечності, підштовхнула уряд Олександра II розпочати модернізаційні процеси, адже реалії життя, зокрема промислово-економічний розвиток, потребували кваліфікованих робітників, піднесення загального освітнього й культурного рівнів народу.

Шкільна реформа другої половини 50—60-х рр. XIX ст., зумовлена суспільно-політичними, соціально-економічними, культурологічними та педагогічними чинниками, стала переломним етапом у подальшому розвитку вітчизняної освіти. Її характерними ознаками були: проголошення позастанової освіти та права відкривати гімназії громадськими організаціями й приватними особами; схвалення розвитку жіночої освіти та інші. Позитивними результатами проведеної реформи стало збільшення мережі навчальних закладів у Російській імперії, зокрема на українських землях, особливо приватних, відкриття простору для роботи шкіл, окремих учителів.

Відкриття приватних закладів освіти в другій половині XIX ст. відбувалося під контролем Міністерства народної освіти (МНО) згідно з „Положенням про приватні навчальні заклади”, затвердженим у 1868 р. За цим „Положенням” мета відкриття приватних шкіл полягала у сприянні та допомозі уряду в галузі народної освіти. Водночас зазначалося, що відкриття приватного закладу вимагає спеціального дозволу після того, як місцеве начальство розгляне подане засновником клопотання та план із детальним поясненням мети й завдань навчального закладу. План повинен був містити відомості про вид навчального закладу, кількість учнів та вчителів, обсяг навчальних предметів, характеристику навчального приміщення¹. Отже, у 1870 р. на ім'я міністра народної освіти надійшло клопотання від Г. Галагана з приводу відкриття Колегії Павла Галагана та подано детальний проект Статуту, до якого додавався невеличкий пояснювальний лист, де Григорій Павлович стисло окреслював умови, мету заснування навчального закладу та дже-

¹ Добрянський І.А., Постолатій В.В. Громадська та приватна ініціатива в розвитку освіти України (кінець XIX — початок XX століття). — Кіровоград, 1998. — 143 с. — С. 16—17.

рела фінансування його майбутньої діяльності². У Статуті Г. Галаган обґрунтовував також кількість класів у Колегії, навчальні програми та навчальний план, керівний орган закладу, права та обов'язки, кількісний склад викладачів і вихованців, кошти та маєтності для навчання. 26 березня 1870 р. імператор Олександр II у своєму листі до Г. Галагана дає дозвіл на відкриття Колегії Павла Галагана³.

25 квітня 1870 р. відбулося засідання Об'єднаних департаментів Законів, Державної економії та Державної Ради, на якому було розглянуто проект Статуту Колегії та висловлено ряд зауважень щодо його положень, а також прийнято рішення подати на затвердження імператору Олександру II⁴.

6 червня 1870 р. на основі рішення Державної Ради ухвалено Статут Колегії, який підписав Олександр II, та дозволено відкрити навчально-виховний заклад і присвоїти йому ім'я — Колегія Павла Галагана. Засновник Колегії, Г. Галаган, одержав звання почесного попечителя⁵.

Кілька штрихів до портрета засновника Колегії. Григорій Павлович Галаган (1819—1888) — видатна постать свого часу, фундатор, почесний попечитель Колегії Павла Галагана, поміщик, меценат, державний і громадський діяч, дослідник народної творчості, просвітник. Народився в с. Сокиринцях Прилуцького повіту, здобув гарну освіту під керівництвом вихователя Федора Чижова (магістр математики Санкт-Петербурзького університету). У 1840 р. закінчив юридичний факультет Санкт-Петербурзького університету, три роки служив у Чернігівській палаті державного майна⁶. Як згадують очевидці, Г. Галаган був дворянином, який відразу відгукнувся на започатковані урядом Олександра II реформи, зокрема взяв активну участь у селянській реформі, звільненні селян з кріпацтва. „... У юнацькому щоденнику Галагана ми бачимо в ньому народолобця, що народжується, і народолобця переважно малоросійського. Люди, які знали Галагана близько, кажуть, що він був великий естет. Цей бік його духовної природи, мабуть, і поклав початок його любові до Малоросії...”, — писав невідомий дописувач журналу „Киевская старина”⁷.



Галаган Григорій Павлович
(1819 — 1888)

² Науменко В.П. Коллегия Павла Галагана в Киеве // Киевская старина. — 1896. — № 12. — С. 418—433.

³ Заметка об открытии Коллегии Павла Галагана // Киевлянин. — 16 апреля. — 1870. — № 45. — С. 1.

⁴ Журнал Соединенных Департаментов Государственного Совета от 25 мая 1870 г. по проекту устава Коллегии Павла Галагана. Копия // Институт рукопису Центральної наукової бібліотеки імені В.І. Вернадського НАН України (далі — ІР НБУВ), ф. 120, № 58, арк. 1.

⁵ Государственный Совет. Мнение об уставе Коллегии Павла Галагана в Киеве. 1870 г. // ІР НБУВ, ф. 120, № 59, арк. 1.

⁶ Хорунжий Ю. Українські меценати. — К.: Вид. Дім „КМАкадемія”. — 2001. — 137 с., с. 26—38.

⁷ Материалы для биографии Г.П. Галагана // Киевская старина. — 1899. — № 9. — С. 189—224, с. 194.

Г. Галаган був членом Київської Археографічної Комісії, мав тісні контакти з редакцією журналу „Киевская старина”. Григорій Павлович підтримував зв'язки з відомими діячами культури того часу, серед яких були І. Аксаков, В. Антонович, М. Гоголь, П. Житецький, П. Куліш, М. Максимович, Ю. Самарін, Т. Шевченко та інші українофіли, діячі заснованої в 1859 р. „Громади”, яких турбувала доля простого народу, стан народної освіти. За його сприянням було відкрито ремісниче училище в с. Дехтярях (1878), чотирикласну гімназію у Прилуках (1874), яку в 1882 р. було перетворено на повну класичну гімназію, жіночу восьмикласну гімназію в Прилуках (1883).

Однак головним містом діяльності Г. Галагана був м. Київ. Його благодійництво, участь у поширенні освіти, допомога молодому поколінню у здобутті знань знайшли втілення у створенні середнього навчального закладу закритого типу для хлопчиків, який було названо на честь єдиного сина Павла — Колегія Павла Галагана. Мета цього благодійного вчинку полягала у спробі Г. Галагана „поліпшити виховну справу в країні та створити кадри освіченої молоді”⁸.

Створення Колегії пов'язане з великою трагедією, яка сталася в родині Галаганів — раптово помер єдиний син, спадкоємець Григорія Павловича й Катерини Василівни.

Спадкоємець роду Павло Галаган народився 15 липня 1853 р. Деякий час його доглядала проста українська жінка, що для сім'ї такого високого соціального становища було незвичним, оскільки в той час вихованням дітей займалися винятково іноземні гувернери. Такий підхід до виховання дитини був зумовлений прагненням батьків із раннього дитинства виховувати хлопчика серед рідного народу, у його культурі, звичаях, традиціях⁹. З 5 років Павло говорив лише українською мовою, ходив в українському народному одязі, з раннього дитинства любив слухати й знав напам'ять вірші Т. Шевченка. З восьми років вихованням і навчанням Павла займався Федір Іванович Гур'єв, який походив з родини сільського священика Володимирської губернії. Федір Іванович не був педагогом за фахом, але тривале навчання (закінчив Володимирську духовну семінарію, Київську духовну академію та Київський університет Св. Володимира) забезпечило йому широку ерудицію та добру обізнаність у справі виховання та навчання дітей. Протягом семи років він займався зі своїм вихованцем російською, слов'янською, грецькою мовами та латиною, навчав історії та географії. Хоча Павла Галагана не навчали іноземні гувернери, як було заведено в заможних сім'ях того часу, але він рано вивчив французьку та англійську мови.

Коли Ф. Гур'єв захворів і не мав змоги займатися зі своїм вихованцем, навчання продовжилось із запрошеними на вибір Павла Галагана викладачами київських гімназій — К. Воскресенським, М. Владимирським-Будановим, В. Закончевським, П. Житецьким, П. Троцьким. Це було домашнє навчання, яке передувало гімназійному. Щоб виховання й освіта Павла були різнобічними, його навчали танців, трудової справи — столярству та токарству.

Намагаючись дати синові загальну класичну освіту, батьки мали на меті підго-

⁸ Степович А.І. З перших років Колегії Павла Галагана. 30-ті рр. XX ст. // ІР НБУВ, ф. 179, № 162, арк. 1.

⁹ Галаган Г.П. Биография Павла Галагана / Скоропис 80-х рр. XIX ст. // ІР НБУВ, ф. 1, № 6882, арк. 2.

тувати його до вступу в 4 клас гімназії. Восени 1868 р. Павло Галаган склав попередні екзамени в Другій київській гімназії, після яких екзаменатори заявили, що Павло може навесні 1869 р. вступити до 6 класу, але з деяких предметів (російська мова і словесність) йому необхідно ґрунтовніше підготуватися. Отже, навесні Павло Галаган мав іти навчатися в шостий клас гімназії, а далі — університет Св. Володимира. Усю зиму й початок весни Павло готувався до вступних іспитів, але навчатися в гімназії йому так і не довелося.

Трагічна подія, що сталася в родині, назавжди зруйнувала всі далекоглядні наміри. У ті дні Галагани, які зазвичай всю зиму мешкали в м. Києві, поїхали на Великодні свята до маєтку дружини Григорія Галагана Катерини Василівни — у с. Тиниці Конотопського повіту. Батьки вирішили влаштувати відпочинок для сина, який останнім часом напружено готувався до екзаменів. Через три дні після приїзду Павло раптово захворів. Оскільки хлопчик практично ніколи не хворів і батьки абсолютно не розумілися на дитячих хворобах, легке його нездужання спочатку не викликало жодних особливих хвилювань. Але перебіг хвороби не залишив батькам часу на вчасний приїзд кваліфікованого лікаря з Києва. Через три дні, 27 квітня 1869 року, Павла Галагана не стало. Як згодом з'ясувалося, у маєтку тільки-но закінчилася епідемія важкої форми тифу, якою ще продовжували хворіти діти управителя.

Така раптова смерть єдиного сина стала великим горем для батьків. Григорій Галаган вирішує заснувати навчальний заклад для 16-річних юнаків на твердих національних засадах — Колегію Павла Галагана, яка була б громадським свідченням життя його сина, що так раптово обірвалося¹⁰.

Проектований заклад був незвичним для того часу, подібного йому в шкільній практиці ще не було. Упродовж двох років тривало листування, обговорення та розроблення основних документів діяльності навчального закладу. До цього процесу були залучені генерал-губернатор Київської, Волинської та Подільської губерній О. Дондуков-Корсаков, попечитель Київського навчального округу П. Антонович, його помічник М. Тулов, колишній директор гімназії М. Рігельман, директор гімназії І. Слепушкін, професори С. Гогоцький, В. Шульгін, А. Деллен, М. Владимирський-Буданов, Ф. Мерінг, учителі 2-ї Київської гімназії П. Омеляненко та П. Житецький, наставник Г. Галагана Ф. Чижов та інші.

Під час серйозної роботи над розробкою проекту Колегії Григорій Галаган керувався двома провідними ідеями: навчальний процес у Колегії має органічно поєднуватися з вихованням, а вік юнаків, які вступають до Колегії, має становити 16 років. Тобто засновник мав на меті дати освіту юнакам, що досягли віку Павла Галагана, утілити в життя нездійсненні плани щодо подальшого навчання й виховання свого сина. Для Григорія Павловича визначальним принципом виховання був усебічний розвиток особистості під постійним контролем батьків і наставників. Він уявляв Колегію таким навчальним закладом, де молоді люди будуть не тільки навчатися й проживати, як в інших типових закладах; а також під керівництвом вихователів удосконалюватимуть свої розумові здібності й моральні якості. Тому Григорій Павлович після довгих обговорень усіх варіантів проекту Статуту прийняв рішення

¹⁰ Объяснительная записка к проекту плана Коллегии. 2-я половина XIX ст. // ІР НБУВ, ф. 1, № 6898, арк. 1.

371940 К

заснувати навчально-виховний заклад закритого типу для бідних гімназистів та студентів старших класів.

Як заклад, що здійснював фахову підготовку юнаків до вступу в університет, Колегія Павла Галагана мала перебувати під постійним патронатом Київського університету Св. Володимира, а університетська рада повинна була здійснювати нагляд за навчально-виховним процесом цього освітнього закладу.

На таких засадах і принципах ґрунтувався розроблений Г. Галаганом та відомим філологом, членом-кореспондентом Петербурзької Академії наук П. Житецьким Статут Колегії Павла Галагана.

Як зазначалося, укладанням Статуту займалися два роки, ураховуючи специфічні особливості цього навчального закладу та вимоги МНО щодо класичних гімназій. За Статутом, мета Колегії Павла Галагана полягала в тому, щоб допомогти певній кількості незаможних людей підготуватися до вступу в університет; а також сприяти розвитку самостійної педагогічної справи в Росії шляхом навчально-виховної практики¹¹.

Засновуючи Колегію, Григорій Павлович мріяв розташувати її в селі, серед мальовничої природи. Спочатку він обрав для цього свою садибу в селі Дегтярях Прилуцького повіту Полтавської губернії, однак не міг знайти педагогів, які погодилися б жити в селі. Тому Г. Галаган відмовляється від цієї думки й засновує Колегію в Києві, але подалі від гомінкого центру, яким на той час був Поділ. Він купує будинки на вулиці Фундуклеївській (нині Богдана Хмельницького), (тоді це була тиха частина міста, де жили чиновники й педагоги), але приміщення, за задумом Г. Галагана, потрібно було перебудувати, розширити, зробити зручнішим для навчання й відпочинку учнів та працівників закладу. Для втілення свого задуму в життя Григорій Павлович запрошує відомого архітектора О. Шілле. До будівель Колегії прибудували церкву, лікарню. На облаштування та розвиток своєї справи Галаган не шкодував коштів¹².

Статут Колегії був досить новаційним і демократичним для свого часу. Він надавав широкі можливості для запровадження нових методів і прийомів навчання. Застереження були тільки щодо обсягу годин, які виділялись на вивчення кожного предмета: він повинен бути не меншим, ніж у класичних гімназіях. А для виховної роботи та внутрішнього порядку Статут Колегії не робив жодних обмежень.

Відповідно в основних положеннях Статуту повідомлялося: на навчання приймаються юнаки 16-річного віку всіх станів православного або греко-уніатського віросповідання, не виключаючи й уродженців Галичини (Австрійської Галиції), але перевага надавалася юнакам родом з Прилуччини, звідки родом був сам Павло Галаган¹³.

Для вступу до Колегії Павла Галагана батьки або опікуни молодих людей мали подати прохання, до якого додавалося свідоцтво про народження та свідоцтво з класичної гімназії про вивчення повного курсу перших 4-х класів гімназії або про успішне закінчення курсу наук у прогімназії. Вступати також мали право ті, хто здобув домашню освіту, але за умови успішного складання вступних іспитів у Колегії. Стипендіати (від 14 до 16 років) мали надати посвідчення про бідність, свідоцтво про успішне

¹¹ Устав Коллегии Павла Галагана // ІР НБУВ, ф. II, № 325, арк. 1.

¹² Государственный Совет. Мнение об уставе Коллегии Павла Галагана в Киеве. 1870 г. // ІР НБУВ, ф. 120, № 59, арк. 2.

¹³ Там само, арк. 7.

закінчення курсу 4-х класів гімназії або прогімназії, крім того, правила визначали середній бал не нижче 3,5 з таких дисциплін, як російська та латинська мови, математика. Вихованцями-стипендіатами зараховувалися ті, хто не мав коштів на здобуття середньої освіти й витримав конкурсні екзамени (російська, латинська (грецька) мови, математика). Прийом до Колегії був у середині серпня в один із 4-х класів, які відповідали старшим класам гімназії МНО (5, 6, 7, 8 класи). Колегія Павла Галагана складалась із 4 класів, які за програмою прирівнювалися до чотирьох старших класів класичної гімназії МНО (хоч Статут Колегії 1870 р. містить параграф, у якому зазначено, що Колегія Павла Галагана складається з трьох класів, але зміни, які відбулися в гімназіях МНО (було додано 8 клас), зумовили зміни в Колегії — було відкрито 4-й клас).

У Колегії мало бути 30 вихованців-стипендіатів (§ 14 Статуту), а кількість „своєкоштных” вихованців варіювалася залежно від можливостей приміщення (у класі могло бути не більше 35 чоловік як своєкоштных, так і стипендіатів). Кількісний склад вихователів у Колегії залежав від кількості вихованців — на одного вихователя припадало не більше 15 вихованців (§ 18 Статуту).

Навчання в Колегії здійснювалося за навчальними програмами та планами МНО для класичних гімназій. Відповідно до Статуту Колегії Павла Галагана (§ 2, 3, 5) засновник мав право вносити певні зміни в навчальні програми, узгодивши їх з попечителем навчального округу. Однак обсяг змісту будь-якого предмета мав відповідати його змісту в класичних гімназіях МНО. Також у Статуті зазначалося, що Колегії надавалася певна свобода та можливість вводити в практику самостійні починання в навчально-виховній роботі¹⁴. Та правління Колегії завжди вивчало всі розпорядження, які надходили з МНО, від окружного керівництва, і, залежно від можливостей, запроваджувало їх у своєму навчальному закладі.

У Колегії Павла Галагана перебували на повному утриманні, по-перше, стипендіати його імені, по-друге, своєкоштні пансіонери. Колегія була розрахована на тридцять стипендіатів Павла Галагана, які здобувають освіту й перебувають на повному утриманні закладу за рахунок прибутків з його майна. Щорічно приймали по десять стипендіатів до того часу, поки їхня кількість не досягала визначеної межі. Кількість пансіонерів, які вчилися за свій коштів, визначалася Радою Колегії. І ті, і інші після закінчення повного курсу мали право вступати до університету на однакових умовах із випускниками гімназій Міністерства народної освіти, де перебували під особливим патронатом Ради Колегії на час навчання. Стипендіати Колегії Павла Галагана під час



Центральний вхід до будівлі Колегії Павла Галагана (сучасне фото)

¹⁴ Устав Коллегии Павла Галагана // ІР НБУВ, ф. II, № 325, арк. 1—4.

навчання в університеті отримували матеріальну допомогу з коштів закладу відповідно до рівня його фінансової забезпеченості¹⁵.

Як і класична гімназія, підпорядкована МНО, Колегія Павла Галагана мала певні права. Уже зазначалося, що її випускники мали право вступати до університету, певні службові права та право на пенсію мали працівники Колегії. Такі права мали велике значення для Колегії, оскільки полегшували можливість залучати до викладання здібних і відомих педагогів.

Керівництво навчально-виховним процесом покладалося на правління Колегії, до складу якого входили всі вихователі закладу, його директор (голова) та секретар. У компетенції такого керівництва було право запроваджувати власні принципи організації навчально-виховного процесу, установлювати обсяги викладання того чи іншого предмета, визначати щотижневу кількість уроків, розподіляти навчальний матеріал за класами та визначати систему перевідних випробувань, займатися вирішенням питань зарахування та звільнення вихованців Колегії, обирати навчальні підручники та посібники з тих, які ухвалені МНО та православним духовним відомством, розробляти дисциплінарні правила для вихованців, визначати методи, прийоми викладання, навчальні програми (обсяг викладання повинен бути не меншим навчального курсу трьох вищих класів класичної гімназії МНО) і керувати навчально-виховним процесом узагалі.

Оскільки Колегія Павла Галагана належала до відомства МНО й перебувала під постійним патронатом Київського університету Св. Володимира, вищий нагляд за управлінням навчальною, виховною та господарськими частинами закладу й головний нагляд за виконанням Статуту здійснювався особливою радою, до складу якої входили чотири професори, яких обирала рада університету Св. Володимира (один представник від кожного факультету), директор Колегії та два вихователі за вибором правління, а також два члени, яких обирала київська міська громадськість з осіб, що постійно мешкали в м. Києві і які виявили бажання сприяти успіху Колегії (у зв'язку із запровадженням нового положення про міське управління в Києві). Вихователі обиралися до ради Колегії терміном на три роки.

Серед повноважень цієї ради було піклування про цілісність капіталу та майна, що належало закладу; обговорення фінансових та інших звітів, які подавало правління; затвердження щорічних витрат; остаточний вибір стипендіатів Павла Галагана з числа зарахованих до Колегії; визначення розміру плати за навчання для вихованців; відрахування вихованців з навчального закладу через поважну причину або за поданням правління тощо.

Директор, який був безпосереднім керівником Колегії і ніс основну відповідальність за порядок та благоустрій у закладі, обирався радою Колегії та затверджувався на посаду міністром народної освіти.

Вихователі Колегії обиралися з осіб православного віросповідання, які закінчили навчальний курс університету або відзначилися своєю педагогічною діяльністю. Підкреслимо, що кандидатури вихователів, лікаря, викладачів після обрання їх директором Колегії подавалися на затвердження попечителю навчального округу.

¹⁵ Государственный Совет. Мнение об уставе Коллегии Павла Галагана в Киеве. 1870 г. // ІР НБУВ, ф. 120, № 59, арк. 6—7.

Окрім участі в роботі правління, безпосереднього керівництва й нагляду за вихованцями в позакласний час, усі вихователі були зобов'язані викладати який-небудь навчальний предмет. Для директора викладання було не обов'язковим¹⁶. Пізніше прийнято рішення поєднати обов'язки вихователя й викладача в одній особі.

Засновнику Колегії було присвоєно звання почесного попечителя закладу й за життя надавалися такі права: обирати директора Колегії та кандидатів у стипендіати імені Павла Галагана; затверджувати інструкції для вихователів; під час перебування в м. Києві головувати на засіданні правління та ради Колегії; постійно контролювати діяльність правління та ради Колегії; клопотати перед вищими державними органами про доповнення й зміни Статуту відповідно до напрацьованого досвіду¹⁷. Щоб не ускладнювати роботу педагогічному колективу такою складною справою, як управління маєтками, і дати йому можливість зосередитися на педагогічній діяльності, Г. Галаган узяв на себе все господарське розпорядження маєтками, забезпечивши Колегії значний прибуток.

Колегія розпочала функціонувати 1 жовтня 1871 року, зарахувавши 16 вихованців. У перші роки, коли класи відкривалися один за одним, колегіати були поділені між вихователями так, щоб кожний вихователь мав кілька вихованців з кожного класу. Коли було засновано 4-й клас, цей розподіл визнано незручним, тому вихователя закріплювали за одним класом.

З усіма вихованцями першого випуску Григорій Павлович прагнув установити прямі відкриті стосунки. Він хотів, щоб такими вони були між усіма вихованцями та їх вихователями. Подружжя Галаганів постійно цікавилось справами, які відбувалися й вирішувалися в Колегії¹⁸. Григорій Павлович прагнув створити вихованцям атмосферу, подібну до сімейної, хотів, щоб виховання молодого покоління було засноване на довірі.

Життя вихованців у Колегії, особливо в перші роки, відзначалося замкненістю й абсолютно сімейним характером. Вихованці звільнялися від навчання у відпустку лише до батьків, найближчих родичів і на порівняно короткий час, а на прогулянки їх відпускали тільки з вихователем. Викладачі допомагали підопічним виконувати завдання, керували ними, розвивали в них самостійність думки, власним прикладом впливали на їх виховання. При порівняно невеликій кількості вихованців, надзвичайно ретельному й вдалому доборі особового складу вихователів така система була цілком доцільною й дала найкращі результати. У підлітків була розвинена самодіяльність, любов до праці та інтерес до предметів, які вони вивчали, а поведінка відзначалася серйозністю і свідомим прагненням підтримати честь і добре ім'я закладу. Про своє навчання в Колегії згадує відомий філолог, історик, поет, перекладач, академік Української Академії Наук А. Кримський: «Це дуже невеличка школа, „закрита” (себто з інтернатом), приймаються туди найкращі ученики з 4-ої класи гімназійної по конкурсному екзамені. Видима річ, що через це в Колегії збирається дуже живий, дуже свіжий елемент, вельми сприяючий розумовому розвит-

¹⁶ Государственный Совет. Мнение об уставе Коллегии Павла Галагана в Киеве. 1870 г. // ІР НБУВ, ф. 120, № 59, арк. 7—8.

¹⁷ Журнал Соединенных Департаментов Государственного Совета от 25 мая 1870 г. по проекту устава Коллегии Павла Галагана. Копия // ІР НБУВ, ф. 120, № 58, арк. 1.

¹⁸ Степович А. Из первых лет жизни Коллегии Павла Галагана // Ежегодник Коллегии Павла Галагана с 1 октября 1900 по 1 октября 1901. — Год 6-й. — К., 1901. — С. 112—115.

кові: виробляється пошана до розумової праці й до науки, виробляється навіть якась жадність до знання»¹⁹.

Вирізняло Колегію й те, що тут панували народні українські традиції та родинна атмосфера. Григорій Павлович, який дуже любив українську народну пісню, організував хор з вихованців та запрошених студентів (керівником був викладач стародавніх мов Г. Янчевецький), який із захопленням виконував різні народні пісні. А. Степович згадував: «З початку устрою Колегії було немало місцевого, українського характеру. Сам Григорій Павлович, як знавець і любовець народної української пісні, устроїв добрий хор з учеників та запрошених студентів — між іншим був і звісний потім письменник Орест Іванович Левицький — під керуванням „воспитателя” Г. А. Янчевецького; з пісень, що ми співали, — я був прийнятий у Колегію у числі перших вихованців 1871 р. — Галагану особливо подобались „Ой Морозе, та Морозенку”, „Ой з-за гори, з-за лиману вітер повіває” і ін.». Далі автор повідомляє: „Григорій Павлович любив дотримуватись старовинних, благочестивих звичаїв й обрядів (наприклад, кутю, колядки та ін., вертеп)”²⁰. Український характер закладу виявлявся ще й у тому, що Григорій Галаган учив своїх вихованців дотримуватися народних обрядів, звичаїв, традицій, розвивав любов і повагу до свого народу. Він уважав, що не слід відмовлятися в житті від належності до свого народу, своєї нації. Тому не дивно, що деякі з колегіатів стали членами „Старої Громади”.

Григорій Павлович пишався своїм закладом, запрошував до нього вчених, відомих громадсько-політичних та культурно-освітніх діячів того часу. У різні роки Колегію Павла Галагана відвідали М. Максимович, М. Погодін, І. Франко (4 травня 1886 року вінчався в колегіатській церкві з Ольгою Хоружинською, сестрою викладача історії Є. Трегубова), М. Лисенко, імператриця Марія Олександрівна з дітьми, бразильський імператор Дон-Педро та ін.^{21, 22}.

Перше засідання ради Колегії Павла Галагана відбулося 29 грудня 1870 р. під головуванням самого засновника Г. Галагана в такому складі: від університету Св. Володимира були професори юридичного факультету Г. Цехановський, історико-філологічного — В. Яроцький, фізико-математичного — П. Ромер, медичного — О. Шкляревський; від міста приїхали Ф. Мерінг та редактор-видавець газети „Киевлянин” В. Шульгін; від Колегії — директор В. Григор’єв і вихователі В. Сиповський та Р. Чернявський. До відкриття Колегії Павла Галагана 1 жовтня 1871 р. рада мала декілька засідань, на яких було детально розглянуто всі напрями діяльності нового закладу — навчальний, виховний та господарський²³.

Протягом років існування навчального закладу склад ради змінювався. Так, 22 грудня 1888 р. у зв’язку зі смертю Г. Галагана звання почесного попечителя Колегії зі всіма правами, які надавало це звання, одержала його вдова Катерина Галаган; у

¹⁹ Прицак О. Агатангел Кримський // Київська Старовина. — 1992. — № 1. — С. 11.

²⁰ Степович А.І. З перших років Колегії Павла Галагана. 30-ті рр. XX ст. // ІР НБУВ, ф. 179, № 162, арк. 6.

²¹ Двадцятипятителіе Коллегии Павла Галагана в Киеве (1 октября 1871 — 1 октября 1896 года) / Под ред. дир. Кол. А.И. Степовича. Киев. — 1896. — 409 с., с. 53—54.

²² Степович А.І. З перших років Колегії Павла Галагана. 30-ті рр. XX ст. // ІР НБУВ, ф. 179, № 162, арк. 5.

²³ Сведення о Коллегии Павла Галагана в Киеве. — К., 1871. — 29 с.

1897 р. почесним попечителем Колегії було призначено племінника Г. Галагана графа К. Ламздорф-Галагана, а в 1901 р. це звання одержав син останнього — С. Ламздорф-Галаган. Роль, яку відіграло подружжя Галаганів у створенні й організації Колегії Павла Галагана, важко переоцінити. Якщо не говорити про матеріальне забезпечення навчального закладу, то Колегія не одержувала від держави жодних дотацій, вона існувала, головним чином, на кошти, одержані за оренду закріплених за нею маєтків (які щорічно приносили доходу близько 12 тис. руб.), плати за навчання від „своєкоштных”. Але цього було недостатньо, тому Галагани покривали дефіцит зі своїх власних коштів та заощаджень. У функціонування навчально-виховного закладу подружжя Галаганів вкладало не лише матеріальні засоби: постійне піклування про заснований ними заклад, про людей, які там працюють і навчаються, підтримання з ними товариських, родинних стосунків стало сенсом їхнього життя²⁴.

На запрошення засновника першим директором Колегії Павла Галагана став педагог, викладач математики, інспектор Санкт-Петербурзької прогімназії, старший радник В. Григор'єв. Перше засідання правління Колегії відбулося у складі Г. Галагана (голова), В. Григор'єва (директор), а також вихователів і викладачів: І. Екземплярського (священик, настоятель церкви при Колегії), який викладав Закон Божий; В. Сиповського — викладача російської мови, історії; Г. Янчевецького, який навчав стародавніх мов; Р. Чернявського — викладача математики, фізики; Л. Регаме — французької мови; В. Редліна — німецької; О. Шілле — викладача малювання, креслення; О. Данилевського — співів; Д. Гнілушкіна, який навчав гімнастики.

Відомий педагог, вихователь і викладач історії та словесності в Колегії Павла Галагана (1871—1874) В. Сиповський, педагогічна діяльність якого розпочалася відразу після закінчення історико-філологічного факультету Санкт-Петербурзького університету, був „обдарованим педагогом-учителем”²⁵. Супротивник рутинних прийомів, він умів викликати в учнів інтерес та любов до російської словесності та історії. Успіху викладання багато сприяли серйозна наукова підготовка, живий виклад уроків, педагогічний такт та гуманні стосунки з учнями, які його поважали²⁶. Викладаючи словесність, В. Сиповський використовував метод Стоюніна. Колегіати на його уроках писали твори, аналізували різні літературні твори, при цьому вчитель майстерно залучав до роботи весь клас. Педагог мав великий вплив на подальше становлення своїх вихованців²⁷.

Протягом 49 років існування закладу посаду директора обіймали: В. Григор'єв (1871—1873), С. Шафранов (1873—1876), М. Шульженко (1876—1879), І. Нечипоренко (1879—1890), І. Анненський (1890—1893), А. Степович (1893—1906), З. Архимович (1906—1911), П. Конський (1911—1915), Я. Колубовський (1918—20.08.1920).

У 1879—1880 навчальному році на вакантну посаду директора Колегії було запрошено члена „Старої Громади” І. Нечипоренка. Г. Галаган та вихованці Колегії високо цінува-

²⁴ Двадцятипятилетие Коллегии Павла Галагана в Киеве (1 октября 1871 — 1 октября 1896 года) / Под ред. дир. Кол. А.И. Степовича — К., 1896. — 409 с., с. 53.

²⁵ Ежегодник Коллегии Павла Галагана с 1 октября 1900 по 1 октября 1901. Год 6-й. — К., 1901. — I. — 85 с., II (1). — 187 с., II (2). — 133 с., II (2) с. 82.

²⁶ Степович А.И. З перших років Колегії Павла Галагана. 30-ті рр. XX ст. // ІР НБУВ, ф. 179, № 162, арк. 4.

²⁷ Двадцятипятилетие Коллегии Павла Галагана в Киеве (1 октября 1871 — 1 октября 1896 года) / Под ред. дир. Кол. А.И. Степовича — К., 1896. — 409 с., с. 330.

ли педагогічну діяльність та вклад І. Нечипоренка в розвиток навчально-виховної справи закладу. Після закінчення історико-філологічного факультету університету Св. Володимира (1863) І. Нечипоренко одержав ступінь кандидата і став стипендіатом педагогічних курсів при Київському навчальному окрузі. Викладацька діяльність ученого розпочалася після закінчення курсів. Перебуваючи на посаді директора Колегії, І. Нечипоренко виявив себе досвідченим організатором і керівником навчально-виховної роботи закладу. Особливістю його діяльності було те, що він підтримував гуманістичну, демократичну атмосферу нової школи. Характер педагогічних поглядів І. Нечипоренка виразно виявляється у ставленні до учнів, у кожному з яких він бачив особистість. На відміну від старих казенних гімназій, нова школа, на думку педагога, повинна запобігати надмірності в регламентації життя учня й сухого формалізму²⁸. Щодо вихователів Колегії І. Нечипоренко вважав, що їх педагогічне завдання полягає не лише в різних заборонах й обмеженнях, а й у прагненні розвитку й охороні в учнях хороших відчуттів, настроїв та чесних ідеалів. Для блага школи слід виховувати почуття дисципліни і особистої, і шкільної, підтримувати любов до знання й пошану до істини. Навчити учнів цінувати як особистість себе та інших, шанувати свою школу. Діяльність І. Нечипоренка як директора, викладача історії та географії мала великий вплив на формування світогляду вихованців.

Для успішного навчально-виховного процесу в Колегії Григорій Павлович запросив талановитих і авторитетних педагогів того часу, уміло організувавши співпрацю з її учительськими силами. Протягом усього існування викладачами Колегії працювали такі відомі особистості, як майбутній російський поет, драматург І. Анненський; член товариства класичної філології та педагогіки Ф. Яреш, літературознавець-славіст А. Степович, історик літератури, редактор „Киевской старини”, голова київського Товариства грамотності, міністр освіти в уряді гетьмана П. Скоропадського — В. Науменко, член Київського фізико-математичного товариства З. Архимович, викладач історії, член „Старої Громади” Є. Трегубов, філолог П. Житецький, філолог, перекладач творів Ксенофонта та видавець „Педагогического еженедельника” Г. Янчевецький, члени Історичного товариства Нестора Літописця В. Клячин та Г. Александровський; художник, відомий архітектор О. Шілле, художник, засновник Київської рисувальної школи М. Пимоненко, художник, академік Академії мистецтв М. Мурашко та ін.

Майже двадцять років, з 1874 р. до 1893 р., викладачем російської мови й словесності в Колегії працював український учений, педагог, філолог, член „Старої Громади” П. Житецький. Павло Гнатович задовго до відкриття Колегії був знайомий з родиною Галаганів. Ще студентом він стає репетитором Павла Галагана з російської мови. Також П. Житецький бере активну участь у розробці Статуту Колегії²⁹. Він був талановитим й авторитетним педагогом та відіграв не останню роль у формуванні та становленні світоглядних позицій колегіатів. Його поважали, ним захоплювалися вихованці. Дружні стосунки зі своїми учнями учитель-наставник продовжував підтримувати й після закінчення ними Колегії^{30,31}. Павло Гнатович мав значний вплив на своїх учнів, на вибір

²⁸ Ежегодник Коллегии Павла Галагана с 1 октября 1900 по 1 октября 1901. Год 6-й. — К., 1901. — I. — 85 с., II (1). — 187 с., II (2). — 133 с., II (2) с. 79.

²⁹ Плячинда В.П. Павло Гнатович Житецький. — Київ: Наукова думка, 1987. — 208 с., с. 147.

³⁰ Кримський А.Ю. Твори: В 5 т. — Т.5. — К., 1973. — 548 с., с. 159.

³¹ Там само, с. 165.

ними життєвого шляху й у багатьох з них пробудив любов до філології, сформував та розвинув здібності до наукової роботи.

Деякі вихованці Колегії після навчання в університетах повернулися до своєї alma mater працювати. Серед них — директор і викладач словесності А. Степович, директор Я. Колубовський, викладач історії І. Балінський, викладач математики Д. Бурневський, викладач хімії К. Волков, викладач правознавства В. Жолткевич, вихователь і викладач словесності В. Куницький, викладач класичних мов А. Макаренко, викладач словесності М. Марковський, викладач латини В. Петровський.

Зміст і характер навчально-виховного процесу можна простежити зі звітів Колегії, що традиційно склалися щорічно й зачитувалися в день початку занять, коли збиралися не лише її вихованці та вчителі, а й почесні особи міста, батьки учнів. Захід розпочинався молитвою й закінчувався виконанням хором учнів гімну. У ході святкування початку навчального року секретар правління закладу зачитував короткий звіт про стан і здобутки навчального закладу за минулий рік, а представник Колегії виступав з доповіддю.

Навчальний рік у Колегії починався 16 серпня й закінчувався 1 червня. Окрім літніх канікул, були ще різдвяні й пасхальні. Вихованці, які залишалися на літні канікули в Колегії, проводили їх в одному з маєтків, що був її власністю в с. Сокиринцях.

Майже 16-тигодинний режим навчально-виховного процесу був продуманий до дрібниць. Так виглядав режим дня в Колегії до 1918 р.: 6.30—7.00 — вихованці прокидаються за дзвінком, збираються на спільну молитву, яка читається кожним з них по черзі; після молитви вони п'ють чай; 7.30 — дзвінок на ранкові заняття (приготування уроків); 8.30—8.45 — перерва; 8.45 — спільна передкласна молитва; 9.00—12.00 — три уроки; 12.00—13.00 — сніданок і велика перерва; 13.00—15.00 — два уроки; 15.00—16.00 — гімнастика, танці, ручна праця, лазня; 16.00 — обід; 16.30—18.00 — вільний час, ігри у дворі тощо; 18.00—20.45 — перші та другі вечірні заняття (приготування уроків), у деякі дні практичні заняття з вихователями; 20.20—20.45 — чай і перерва; 20.45—21.45 — треті вечірні заняття; 21.55 — молитва, після якої вихованці йдуть спати. Займалися колегіати шість днів на тиждень по 5—6 уроків.

Порядок цей порушувався лише в середу, коли від 15.00 до 18.00 вихованцям були дозволені прогулянки; у свята, коли вони прокидалися о 7.30 і не було уроків і вечірніх занять, то всі, у кого були в Києві батьки або опікуни, отримували дозвіл на нічну відпустку до 8.45 ранку наступного за святом або неділею навчального дня. Решта вихованців мали звільнення до батьків лише до 21.45 вечора в святкові дні. Тоді ж усі вихованці були присутні на обідні в церкві Колегії³².

У Колегії Павла Галагана здобували освіту вихованці з різних куточків держави. Тут продовжували навчання вихованці першої, другої, третьої та четвертої Київських гімназій, були учні із Глухівської, Житомирської, Златопільської, Ніжинської, Києво-Печерської, Московської, Прилуцької, Сумської, Харківської, Черкаської та Чернігівської гімназій³³. За соціальним станом найбільша кількість вихованців була із сі-

³² Двадцятипятилетіє Колегии Павла Галагана в Києве (1 октября 1871 — 1 октября 1896 года) / Под ред. дир. Кол. А.И. Степовича — К., 1896. — 409 с., с. 146—147.

³³ Ежегодник Колегии Павла Галагана с 1 октября 1900 по 1 октября 1901. Год 6-й. — К., 1901. — I. — 85 с., II (1). — 187 с., II (2). — 133 с., I. с. 47—49.

мей дворян (близько 60 %), духовенства (близько 20 %), міських станів (близько 16 %) та селян (близько 8 %)³⁴.

Колегіати мали доступ до різноманітних художніх творів, науково-публіцистичних видань та періодики, адже Колегія мала велику бібліотеку, яка з кожним роком поповнювалася новими виданнями. Бібліотека складалася з чотирьох частин — фундаментальної, або основної, учнівської, навчальних посібників і нотної. Основу її склали 4339 томів бібліотеки історика М. Маркевича, яку придбали Галагани в його спадкоємців, а також книги самих Галаганів — особливий відділ „Книги Павла Галагана”, періодичні видання, які передплачували щорічно.

Фундаментальну, або основну, бібліотеку становили головним чином книги, пожертвовані Г. Галаганом, а також придбані на кошти Колегії. На 1904—1905 навчальний рік фундаментальна бібліотека становила 4316 назв у 12362 томах.

У Колегії зберігалась цінна нумізматична колекція. До 25-літнього ювілею Колегії було відкрито музей, де зберігалися друковані праці колишніх вихованців.

Від початку функціонування Колегії Павла Галагана, відповідно до Статуту, навчальний курс був представлений такими предметами: у першому класі викладалися російська словесність, грецька, латинська, французька й німецька мови, російська історія та історія середніх віків, Закон Божий, алгебра, геометрія, природознавство, теорія музики, малювання, креслення й ручна праця по дереву (столярна й токарна справи) за системою Отто Соломона. У подальших класах вводилися фізика, тригонометрія, географія, логіка, космографія, історія церкви, стародавнього світу, музики й живопису.

Так, навчальний курс у 1900—1901 навчальному році мав такі складові:

— *Закон Божий*. У 1 класі перше півріччя відводилося вивченню Катехізису, а друге — історії християнської церкви. У 2 класі вивчалась історія християнської церкви, у 3 класі — християнське віровчення, а в 4 — християнське етичне вчення (початок етичного богослов'я);

— *Російська словесність*. 1 клас — теорія твору та історія російської літератури до XV ст.; 2 клас — історія російської літератури XV—XVIII ст.; 3 клас — історія російської літератури XIX ст.; 4 клас — теорія словесності;

— *Латинська мова*. У 1 класі проводилося читання в оригіналі та пояснення творів Цезаря, Овідія; 2 клас — твори Цицерона, Овідія; 3 клас — твори Лівія та „Енеїда” Вергілія; 4 клас — твори Лівія та Горация. Програмою також передбачалося опанування граматичними та синтаксичними правилами;

— *Грецька мова*. В усіх класах читали твори Ксенофонта, Гомера, Геродота. У 4 класі — твір Платона „Апология” та твір Софокла „Едіп цар”;

— *Французька мова*. 1 клас — читання із хрестоматії Ван Бастена; 2 клас — читання творів К. де Местра та Р. Тепфера; 3 клас — читання та тлумачення творів А. де Віньї; 4 клас — вивчення новітньої французької словесності за допомогою збірника Кротте й Манна „Contes et recits”;

— *Німецька мова*. 1 клас — читання хрестоматії Берте; 2 клас — читання твору А. Шаміссо „Людина без тіні”; 3 клас — читання творів Г. Лессінга „Емілія Галотті” та

³⁴ Двадцятипятилетие Коллегии Павла Галагана в Киеве (1 октября 1871 — 1 октября 1896 года) / Под ред. дир. Кол. А.И. Степовича. Киев. — 1896. — 409 с., с. 132.

Й.В. фон Гете „Герман і Доротея”; 4 клас — читання творів Ф. Шіллера „Марія Стюарт”, „Орлеанська Діва”;

— *Історія*. 1 клас — із загальної історії вивчалися середні віки, а з російської історії — відомості до XV ст. включно; 2 клас — загальна й російська історія XVI і XVII ст.; 3 клас — загальна й російська історія XVIII та XIX ст.; 4 клас — докладний курс стародавньої історії (Греція й Рим);

— *Математика*. 1 клас — у першому півріччі з алгебри вивчали вилучення кореня з числа та теорію квадратних рівнянь; у 2 півріччі виконували завдання на квадратне рівняння; рівняння, що приводяться до квадратних; геометрія — у першому півріччі закінчення лонгіметрії, у 2 півріччі — планіметрія. 2 клас — алгебра, 1 півріччя — прогресія арифметична й геометрична, теорія логарифмів; 2 півріччя — завдання на логарифми й повторення вивченого; геометрія — 1 півріччя — закінчення планіметрії й стереометрія; 2 півріччя — закінчення стереометрії, завдання на визначення об’ємів. 3 клас — тригонометрія: 1 півріччя — до рішення трикутників; 2 півріччя — рішення трикутників і геометричні завдання із застосуванням тригонометрії; алгебра — 1 півріччя — невизначені рівняння, загальний найбільший дільник і безперервні дробі; 2 півріччя — теорія з’єднання і біном Ньютона. 4 клас — у першому й другому півріччі повторювався курс математики й розв’язували відповідні задачі;

— *Фізика*. 1 клас — загальна фізика; 2 клас — вивчення тем „Гази”, „Звуки”, „Світло”; 3 клас — теми „Теплота”, „Магнетизм”, „Електрика” та гальванізм;

— *Малювання*. 1 і 2 класи — теорія перспективи; креслення з природи і з малюнку; малювання (для охочих); 3 клас — історія живопису (переважно російського) у зв’язку із загальною історією виникнення мистецтв;

— *Співи*. У 1, 2 та 3 класах вивчали теорію музики. Практичні вправи із сольфеджіо за збірником Конконе, запис наспівів та переклад із одного тону на інший; гармонізація наспівів; 4 клас — історія музики (переважно російської);

— *Ручна праця*. 1 і 2 класи за системою О. Соломона³⁵.

Тижневе навчальне навантаження складало в середньому 21 годину. Особлива увага приділялася викладанню гуманітарних дисциплін, зокрема російської словесності, іноземної та стародавніх мов. У навчальному плані, крім обов’язкових предметів, упроваджувалися й необов’язкові, що вивчалися за бажанням колегіатів або їхніх батьків: гра на музичному інструменті (стипендіати навчалися за рахунок Колегії, а своєкошті — власним коштом), музика, танці³⁶. „З вісімдесяти уроків на тиждень ... (в усіх класах) — сорок два уроки (не враховуючи грецької мови, яка не була для всіх обов’язковою) присвячуються мовознавству, двадцять уроків — математиці та фізиці з фізичною й математичною географією, і вісімнадцять уроків — вівченню та історії. Те ж співвідношення повторюється в кожному окремому класі”³⁷. Обов’язковим було вивчення однієї стародавньої мови — латини (§3 Статуту). Вивчення ж грецької мови запровадили тільки для охочих, а відповідно до постанови МНО в 1873—1874 навчальному році вводиться обов’язкове для всіх вивчення грецької мови. У 1903 р. відміняється обов’язкове

³⁵ Ежегодник Коллегии Павла Галагана с 1 октября 1899 по 1 октября 1900. Год 5-й. — К., 1900. — I. — 75 с., II. — 207 с., I. с. 53—55.

³⁶ Проекты учебного плана и штата Коллегии Павла Галагана // ІР НБУВ, ф. I, № 6899, арк. 1.

³⁷ Сведенія о Коллегии Павла Галагана учрежденной в Киеве. — К., 1871. — С. 23.

вивчення грецької мови, що дало змогу ввести до програми курс порівняльної географії Росії з найважливішими статистичними даними. З іноземних мов у перші роки функціонування закладу вивчалася лише одна, хоча в подальші роки було вжито заходи для вивчення двох іноземних мов. Так, у 1903 р. в Колегію були запрошені два вихователі (німець і француз) для практичного викладання іноземних мов. Тому у вільний від навчання час вихованці за бажанням чотири рази на тиждень займалися практичними вправами з іноземних мов^{38, 39}. У 1912—1913 навчальному році в першому класі було введено практичні уроки з німецької та французької мов. У 2, 3, та 4 класі — практичні заняття з німецької, французької та англійської мов.

Обов'язковими предметами для вихованців перших трьох класів були малювання, співи, гімнастика. З 1894—1895 навчального року була запроваджена нова програма навчання учнів на уроках співу, яка давала можливість не лише займатися вокалом, виробляти вміння в сольфеджіо, співати в хорі, але й ознайомитися з музичною теорією, загальною історією музики⁴⁰.

У 1904 р. було запроваджено систематичний курс природознавства, який об'єднував курси ботаніки, зоології, хімії, мінералогії та геології⁴¹, що стало значним відступом від загальноприйнятих гімназійних планів МНО. Запровадження цього курсу зумовлювалося тим, що випускники загальної школи не набули елементарних знань про органічний і неорганічний світ. У першому та другому класах на вивчення природознавства відводилося по два уроки на тиждень, у третьому класі — два уроки хімії. На уроках та практичних заняттях з хімії вихованці проводили досліди, за допомогою яких ознайомлювалися з найпростішими хімічними реакціями.

У 1911—1912 навчальному році колегиати вивчали філософську пропедевтику, яка містила основи психології та логіки, французьку та німецьку мови, гігієну та ін.⁴²

Навчальний процес у Колегії спрямовувався на розвиток творчого мислення учнів. Поряд із змістовно насиченими лекціями здійснювалася постійна самостійна та дослідницька робота. Наприклад, на уроках словесності та історії вихованці виробляли навички написання рефератів, творів на різноманітну тематику⁴³. На своїх уроках викладачі словесності П. Житецький та Є. Трегубов не лише викладали фактичний матеріал, а й проводили з учнями наукові бесіди, доручали їм написання самостійних шкільних робіт (творів). Під час підготовки до написання творів вихованці використовували доступні їм історичні та літературні матеріали⁴⁴. Метою залучення вихованців до наукового пошуку під час підготовки до написання літературних творів було сформувати в них самостійність думки, потяг до пізнання нових явищ, фактів, подій, умінь

³⁸ Безсмертні. Збірник спогадів про М. Зерова, П. Филиповича і М. Драй-Хмару. — Мюнхен. — 1963. — 334 с., с. 105.

³⁹ Там само, с. 150.

⁴⁰ Степович А. Из первых лет жизни Коллегии Павла Галагана // Ежегодник Коллегии Павла Галагана с 1 октября 1900 по 1 октября 1901. — Год 6-й. — К., 1901. — С. 112—115.

⁴¹ Педагогическая мысль // Киев. — 1904. — Вып. I. — С. 10—14.

⁴² Ежегодник Коллегии Павла Галагана с 1-го октября 1911 года по 1-е октября 1912 года. Год 17-й. — К., 1913. — 214 с., с. 35—69.

⁴³ Двадцатипятилетие Коллегии Павла Галагана в Киеве (1 октября 1871 — 1 октября 1896 года). / Под ред. дир. Кол. А.И. Степовича. Киев. — 1896. — 409 с., с. 331.

⁴⁴ Кримський А.Ю. Твори: В 5 т. — Т. 2. — К., 1973. — 718 с., с. 626.

письмово висловлювати думки, погляди та переконання, розвинути навички аналізу художніх творів, навчити усвідомлювати під час читання описані картини та образи у творах красного письменства.

Не завжди плани Колегії узгоджувалися з міністерськими планами, як, наприклад, викладання хімії, перенесення курсу космографії з 4 класу до 3, навчання малювання в поєднанні з історією живопису та співів.

Значним відступом, як повідомляється у „Ежегоднику” за 1912 р., від міністерських планів було викладання фізики концентричним методом. У Колегії при концентричному розподілі матеріалу в I концентр включалися явища, які вивчали в середній школі (лише якісно), II концентр — при повторенні першого вводилося статистичне поняття сили, у III — поняття руху й повторювався увесь курс, вводилася механіка. Такий порядок давав можливість завжди зважати на рівень розвитку учнів, давати їм посилену роботу, підтримувати їх інтерес до предмета, пов’язуючи його з живою дійсністю, можливість повторення, що забезпечувало міцніше засвоєння курсу. І це давало змогу проводити практичні заняття так, щоб вони були цікавими. Підручників, які відповідали б викладанню концентричним методом, не було, тому вихованці навчалися за лекціями, які читав учитель. До того ж викладачі видали книги з фізики, що відповідали концентричному методу з посиланнями на параграфи підручника Краєвича⁴⁵.

У добре обладнаних лабораторіях, де учні могли займатися і в позаурочний час, проводилися практичні (лабораторні) заняття з фізики та хімії. Лише в 1912 р. фізичний кабінет нараховував 117 інструментів на суму понад 10500 рублів⁴⁶. Після занять з фізики чи хімії в лабораторіях кожен вихованець мав детально описати проведені досліди.

Колегія, на відміну від державних гімназій, як зазначалося, мала невелику наповнюваність класів і викладачі мали можливість допомогти підготуватися до певної дисципліни кожному вихованцю. Добротна матеріальна база, достатня кількість навчальних посібників та додаткової літератури забезпечували високі результати навчання учнів. Важливе значення мала і взаємодопомога самих вихованців, які жили в однакових умовах закритого навчального закладу.

Особливу увагу в Колегії приділяли й медичному забезпеченню учнів та викладачів. Лікарня Колегії мала дві кімнати для хворих, ванну кімнату та приміщення для прислуги. Лікар, окрім виконання своїх безпосередніх обов’язків, викладав для колегіатів обов’язковий предмет — гігієну.

Як складова гармонійного розвитку вихованців розглядалося фізичне виховання. Обов’язковими для всіх колегіатів були два уроки гімнастики на тиждень, які проводилися за шкільною системою М. Михайлова. Уроки гімнастики включали відповідні вправи, легку атлетику, гімнастичні ігри та забави. У 1911—1912 навчальному році на уроках гімнастики вихованці всіх класів почали вивчати військовий ряд, на який відводилося 2 уроки на тиждень по 20 хвилин. Крім того, кожного ранку, від 6.40 до 7.10, для всіх вихованців проводилися уроки ранкової гігієнічної гімнастики, які навесні та

⁴⁵ Ежегодник Коллегии Павла Галагана с 1 октября 1910 по 1 октября 1911. Год 16-й. — К., 1912. — I. — 79 с., II — 126 с., III. — 48 с., I. с.39.

⁴⁶ Ежегодник Коллегии Павла Галагана с 1-го октября 1911 года по 1-е октября 1912 года. Год 17-й. — К., 1913. — 214 с., с. 71.

восени проводилися на відкритому повітрі в дворі. У Колегії також займалися тенісом, боксом, фехтуванням, футболом, організовували прогулянки за місто. Заняття проходили як на свіжому повітрі (крокет, лаун-теніс, футбол; взимку влаштовували каток), і в добре обладнаному гімнастичними снарядами спортивному залі.

У 1891 р. було відновлено викладання уроків танців для вихованців 1 — 3 класів по одному уроку на тиждень. Однак цей предмет не був обов'язковим для всіх вихованців. Учні зі слабким здоров'ям мали право на звільнення.

У 1895—1896 навчальному році розпочалося викладання ручної праці за програмою педагога Отто Соломона. За його системою учні виготовляли лише дрібні вироби, а це не могло надовго утримати цікавість юнаків, тому вже в 1904 році від таких занять довелося відмовитися. Замість дрібних виробів вихованці почали виготовляти речі, які можна було використовувати для домашнього вжитку.

Система випробувань, яка існувала в Колегії, поділялася на вступні (претенденти в колегіати складали іспити з російської, латинської, німецької та французької мов, математики), перехідні та випускні іспити. У 1, 2 та 3 класі перевідні іспити (репетиції) складали лише ті учні, які не були від них звільнені.

На основі правил „Об испытаніях учеников гимназий и прогимназий Министерства Народного Просвещения” в Колегії Павла Галагана проводилися в перших трьох класах перевідні іспити, а в 4 класі — іспити на зрілість. Іспитам передувала серйозна підготовка — репетиції з усіх предметів під наглядом директора Колегії. З хроніки закладу можна побачити, що за 25 років її існування перевідні та випускні іспити складали 1292 вихованці, із яких 1219 (94,3 %) переведені в наступний клас та закінчили курс, на другий рік залишено 70 вихованців (5,4 %) ⁴⁷. Така висока успішність пояснюється високим рівнем викладання, вимогливістю викладачів та прагненням учнів до самовдосконалення. Майже всі вихованці після закінчення Колегії вступали до вищих навчальних закладів.

Оцінок поточних не було, лише за чверть та рік (навчання для науки, а не для оцінки). Замість оцінок були рецензії та замітки на твори. Оскільки наповнюваність класів була невеликою, то викладачі мали можливість опитати під час уроку кожного учня. Хоча щоденної цифрової оцінки відповідей учнів не було, проте у класному щоденнику фіксувалися всі випадки поганих відповідей та невиконаних завдань на уроках. На основі цих записів директор та класний вихователь уживали відповідних заходів для виправлення упущень вихованців. Як правило, ці заходи полягали в призначенні учневі додаткових занять.

Для поліпшення успішності та дисципліни рада Колегії в 1885 р. схвалила розроблені правлінням правила для учнів: вихованець-стипендіат, який одержував за поведінку протягом чотирьох чвертей оцінку „3”, та вихованець-своєкоштный, що одержував таку оцінку протягом шести чвертей, відраховувалися; стипендіат-вихованець, який протягом трьох чвертей мав з основних предметів (латина, грецька, російська мови та математика) середній бал „3,5” позбавлявся стипендії; своєкоштный вихованець на другий рік мав право залишитися лише один раз; вихованець 4-го класу з поведінки не міг мати оцінку, нижчу за „4” ⁴⁸.

⁴⁷ Ежегодник Коллегии Павла Галагана с 1-го октября 1896 года по 1-е октября 1897 года. Год 2-й. — К., 1897. — 195 с., с. 13—14; Двадцатипятилетие Коллегии Павла Галагана в Киеве (1 октября 1871 — 1 октября 1896 года). / Под ред. дир. Кол. А.И. Степовича. Киев. — 1896. — 409 с., с. 132—133.

⁴⁸ Отчет о состоянии Коллегии Павла Галагана с 1 октября 1882 г. по 1 октября 1886 г. — К.: Типография К.Н. Милевского, 1887. — 46 с., с. 29—30.

У 1891 р. правлінням Колегії були прийняті нові правила стосовно поведінки та навчання вихованців. Так, вихованець-стипендіат, який мав упродовж двох чвертей оцінку „3” за поведінку або за три чверті оцінку „4”, позбавлявся стипендії; вихованець, який мав оцінку „3” впродовж шести чвертей — виключається із Колегії; стипендіати повинні мати з усіх предметів бал, не менший „3,5”, причому з жодного предмета — не менше трійки; вихованець 4 класу не міг мати оцінку за поведінку нижчу за „4”⁴⁹. За порушення дисципліни вихованці позбавлялися прогулянок і відпусток та одержували зауваження від чергового вихователя або догану від директора й правління Колегії, у крайньому разі — зниження оцінки за поведінку або виключення з лав колегіатів⁵⁰.

Однією з ефективних форм навчання були навчальні екскурсії, мета яких — закріплення вивченого матеріалу та формування естетичного смаку, особливо при вивченні ботаніки, історії та теорії живопису, географії, історії, фізики⁵¹. Наприклад, у 1911 р. проводилися релігійно-просвітницькі (відвідування Києво-Печерської лаври, Михайлівського та Софійського соборів), наукові (відвідування музеїв Києва, виставки картин), природничо-історичні (ознайомлення з топографією старого Києва, відвідування ботанічного саду, Голосіївського лісу, ботанічної лабораторії та зоологічного музею Київського політехнічного інституту) та оздоровчі екскурсії (поїздка на Сирецьке поле для участі у футбольних змаганнях) та ін.⁵². У 1912—1913 навчальному році правління Колегії постановило щорічно проводити поїздки до Москви та Санкт-Петербурга з метою ознайомити вихованців з визначними пам'ятками цих міст⁵³. У тому ж році відбулася перша поїздка вихованців на чолі з директором та двома вихователями до Москви.

Фінансування екскурсій для стипендіатів здійснювали за кошти і Колегії, і стипендіатів, які оплачували половину вартості, а своєкошті свою поїздку оплачували повністю. Для вихованців, які залишалися влітку в Колегії, влаштовували екскурсії на берег Чорного моря^{54, 55}.

Велику увагу в Колегії приділяли позакласному читанню колегіатів. Викладачі, прагнучи, щоб вихованці не витрачали свій час на читання літератури, яка не принесе їм користі, а буде лише засобом витрачання часу, склали систематичний і різносторонній список рекомендованих для читання книг⁵⁶ окремо для кожного класу відповідно

⁴⁹ Отчет о состоянии Коллегии Павла Галагана с 1 октября 1890 г. по 1 октября 1894 г. — К., 1894. — С.35—36.

⁵⁰ Двадцатипятилетие Коллегии Павла Галагана в Киеве (1 октября 1871 — 1 октября 1896 года) / Под ред. дир. Кол. А.И. Степовича. Киев. — 1896. — 409 с., с. 51; Ежегодник Коллегии Павла Галагана с 1 октября 1899 по 1 октября 1900. Год 5-й. — К., 1900. — I. — 75 с., II. (1, 2) — 207 с., II (3). — 26 с. — I. с. 12.

⁵¹ Ежегодник Коллегии Павла Галагана с 1-го октября 1902 года по 1-е октября 1903 года. Год 8-й. — К., 1903. — I. — 53 с., II. (1) — 283 с., 65 с., II. (2) — 98 с., II. (3) — 129 с., 49 с., II (1) с. 278.

⁵² Ежегодник Коллегии Павла Галагана с 1-го октября 1911 года по 1-е октября 1912 года. Год 17-й. — К., 1913. — I.—II. — 213 с., III. — 10 с., I. с. 27.

⁵³ Ежегодник Коллегии Павла Галагана с 1-го октября 1912 года по 1-е октября 1913 года. Год 18-й. — К., 1916. — 243 с., с. 62.

⁵⁴ Книга протоколов правления Коллегии Павла Галагана за 25 января 1915 г. — 27 марта 1917 г. // ІР НБУВ, ф. 120, № 19, арк. 51.

⁵⁵ Филипович О. Спомини про брата // Безсмертні: збірник спогадів про М. Зерова, П. Филиповича, М. Драй-Хмару. — Мюнхен, 1963. — 334 с., с. 105.

⁵⁶ Ежегодник Коллегии Павла Галагана с 1 октября 1900 по 1 октября 1901. Год 6-й. — К., 1901. — I. — 85 с., II. (1) — 187 с., II. (2) — 133 с., I. с. 15.

до навчального предмета з метою поглиблення знань. Для систематизації позакласного читання колегіатів викладачі впроваджували використання зошитів, у яких вихованці записували короткі анотації та свої судження про прочитану книгу⁵⁷.

На відміну від державних навчальних закладів, у Колегії вихователі проводили щоденні вечірні заняття зі свого предмета. На такі заняття кожен вихователь мав по дві години на тиждень у кожному класі. Мета занять полягала в тому, щоб підвищити успішність колегіатів шляхом освітніх бесід та практичних занять. На цих заняттях вихованці зачитували свої реферати з різних предметів, переважно з історії та словесності, займалися приготуванням домашніх завдань, проводили дискусії, бесіди природничо-історичного змісту, готувалися до написання творів та рефератів.

Окрім вечірніх занять, у Колегії у 1912—1913 навчальному році проводили читання вечірніх лекцій для вихованців з метою підвищення навчального інтересу. Ці лекції відвідували учні різних київських гімназій⁵⁸.

Викладачі Колегії допомагали учням та керували ними під час виконання завдань, спрямовували їх на самостійний пошук у вирішенні певної проблеми. На уроках та в позаурочний час проводили дискусії та словесні баталії, метою яких було прагнення викладачів зацікавити учнів, розвивати їхній інтерес до предмета. Наприклад, уважали ганебним готуватися до уроків літератури та історії лише за підручником⁵⁹. Вихованці готували реферати, писали твори на різні теми, які потім обговорювалися. Практикували й дискусії між учнями та викладачами. Така організація навчально-виховного процесу в Колегії була великим кроком вперед, адже, на відміну від державних навчальних закладів, де панували догматизм і схоластика, учні часто механічно заучували матеріал, у Колегії навчально-виховна діяльність була спрямована на розвиток у колегіатів розумових здібностей, пробудження інтересу до наук, виховання освічених і культурних людей.

Під час директорування І. Нечипоренка (1879—1890) вихованці Колегії таємно від керівництва видавали учнівський рукописний журнал „Слово”, де вміщували вірші, повісті, критичні статті та театральні рецензії. Про ще один учнівський журнал знаходимо відомості, досліджуючи біографію колегіата М. Драй-Хмари: „Під впливом свого вчителя з російської літератури Кожіна Драй-Хмара почав писати поезії й надрукував у колегіатському журналі „Лукоморье” вірш „Девушка в алой косынке”. Це було, мабуть, на початку 1910 року”⁶⁰.

У цей же час колегіати заснують історично-літературне товариство, на засіданнях якого обговорюють реферати й повідомлення. Теми, до яких зверталися вихованці, різноманітні за змістом: „Тут були і філософські міркування про свободу волі, і наукові компіляції, наприклад, про шкіряні гроші в давнину, були теми і політико-економічного характеру, і літературно-критичні, — наприклад, про Тургенева; читалися

⁵⁷ Ежегодник Коллегии Павла Галагана с 1 октября 1900 по 1 октября 1901. Год 6-й. — К., 1901. — I. — 85 с., II. (1) — 187 с., II. (2) — 133 с., I. с. 14—19; Страницка из жизни коллегии Павла Галагана // Киевская старина. — 1901. — Т. 75. — № 10—12. — С. 177—178.

⁵⁸ Ежегодник Коллегии Павла Галагана с 1 октября 1912 по 1 октября 1913. Год 18-й. — К., 1916. — 243 с., с. 62.

⁵⁹ Страницка из жизни коллегии Павла Галагана // Киевская старина. — 1901. — Т. 75. — № 10—12. — С. 177—178.

⁶⁰ Безсмертні : збірник спогадів про М. Зерова, П. Филиповича, М. Драй-Хмару. — Мюнхен, 1963. — 334 с., с. 151.

іноді й перевідні речі”⁶¹. Словесні баталії, які проводились на засіданнях товариства, затягувалися інколи й до другої години ночі. Але це не заважало вихованцям старанно готуватися до занять, а навпаки, допомагало. Цим педагоги привчали вихованців до серйозної, наукової роботи.

Колегія Павла Галагана мала свій офіційний друкований орган. З 1897 р. видавався „Ежегодник Коллегии Павла Галагана”, у якому друкувалися найрізноманітніші матеріали з історії навчального закладу, звіти про його роботу, доходи й витрати, статистичні дані, спогади; друкувалися праці викладачів, статті випускників, відомості про їх подальші життєві шляхи.

У 1904 р. рада Колегії приймає рішення заснувати спеціальний педагогічний, літературно-науковий орган, який має сприяти розвитку та організації наукових досліджень. Таким органом стає педагогічний журнал „Педагогическая Мысль” (1904—1905) під керівництвом професора І. Сікорського та викладача Колегії приват-доцента І. Гливенка.

Основна увага в Колегії Павла Галагана як виховному закладі була спрямована на морально-естетичний, духовний та патріотичний розвиток колегіатів. Вихованці разом з викладачами проводили літературно-музично-вокальні вечори з танцями. Тематика вечорів була різною: літературний вечір, присвячений пам’яті поетів О. Пушкіна та М. Лермонтова, письменника Л. Толстого, композитора П. Чайковського, вечір малоруської поезії та ін., на яких читалися вірші, уривки з літературних творів, реферати колегіатів, ставилися п’єси (наприклад, „Борис Годунов” О. Пушкіна), виконувалися й класичні композиції, і українські народні пісні. Так у молоді розвивали потяг до знань, незалежність поглядів, здатність самостійно мислити й творити.

Високо цінували в Колегії зв’язок між родиною та школою. Батькам учнів дозволялося, і це навіть заохочували, відвідувати уроки для того, щоб вони мали змогу бачити, як працюють їхні діти та як проводиться навчально-виховна робота.

Основними методами й способами морального виховання в Колегії були не покарання вихованців, а переконання, запобігання хибній поведінці, особистий приклад учителя-наставника⁶². Одне з основних завдань виховного процесу Колегії Павла Галагана полягало в гармонійному розвитку вікових здібностей учнів, бережливому ставленні до розвитку їх природних обдаровань і талантів.

Підтримка внутрішнього порядку в кожному класі входила до обов’язків класних вихователів. У їх обов’язки також входило вивчення клімату в класі, характеру учнів, розгляд конфліктів, якщо вони мали місце, відвідування уроків для спостереження за успіхами учнів, підтримання зв’язку з викладачами та батьками вихованців. Але таке піклування для вихованців не було нав’язливим. Учнім надавалася повна свобода для здійснення певних задумів, звичайно, якщо вони були спрямовані в позитивне русло. Адже правління Колегії не шкодувало ніяких коштів, якщо справа стосувалася розвитку в її вихованців певних здібностей — технічних, художніх, наукових. Водночас вихователі турбувалися про дозвілля учнів, наповнюючи його змістовною діяльністю.

У 1873—1874 навчальному році правління й рада Колегії приймають рішення за-

⁶¹ Страничка из жизни коллегии Павла Галагана // Киевская старина. — 1901. — Т. 75. — № 10—12. — С. 177—178.

⁶² Ежегодник Коллегии Павла Галагана с 1 октября 1907 по 1 октября 1908. Год 13-й. — К., 1908. — I. — 192 с., II. — 50 с., I. с. 8—9.

просити для допомоги вихователям двох наглядачів (помічників вихователів). Вони були зобов'язані ночувати в закладі разом з вихованцями й бути в повному розпорядженні вихователів. Усі вихователі, окрім викладання навчальних предметів, були зобов'язані керувати та наглядати за вихованцями в позаурочний час.

Атмосфера, яка панувала в Колегії Павла Галагана, добре поставлена навчальна робота сприяли тому, що в учнів вироблялася самостійність думки, прагнення постійного самовдосконалення, пошуку нового, цікавого, що не припинявся й після закінчення навчання в Колегії. Відповідно до структури закладу та мети його заснування, яка полягала у здійсненні підготовки юнаків до вступу в університет, простежується принцип безперервності освіти, адже вихованці Колегії мали можливість вступати до університетів на рівних умовах з випускниками гімназій МНО та перебували під особливим патронатом ради Колегії на час навчання. Стипендіати Колегії Павла Галагана під час навчання в університеті одержували матеріальну допомогу з коштів закладу. Матеріальна підтримка в подальшому навчанні своїх випускників та ґрунтовні знання, які вони здобували в закладі, сприяли тому, що майже всі вихованці продовжили своє навчання у вищих навчальних закладах⁶³.

Родинна атмосфера Колегії сприяла тому, що випускники не поривали зв'язку зі своєю *alma mater*, цікавилися її справами, допомагали. 16 травня 1910 р. в Петербурзі було створено Товариство колишніх вихованців Колегії Павла Галагана, а в 1911 р. відкрилося його київське відділення. Ними була заснована „Стипендія імені таємного радника Г.П. Галагана і дружини його К.В. Галаган” для студентів університету Св. Володимира з числа вихованців Колегії.

На діяльність Колегії негативно вплинула Перша світова війна. Уже в липні 1915 р. в головному корпусі навчального закладу був розміщений лазарет Червоного хреста, а його у зв'язку з військовими діями евакуйовано в м. Кисловодськ. У 1916 р. вихователі й вихованці повернулися з евакуації, але головний корпус лазарет так і не звільнив, хоча Колегія обстоювала свої права на приміщення. З цього часу стабільне життя Колегії припиняється через суспільно-політичні зміни.

Після повалення в лютому 1917 р. самодержавства в українських педагогів з'явилася реальна можливість реформувати систему освіти. Однак реформа розпочалася без спеціальної науково-педагогічної, правової, фінансової підготовки в умовах політичної та економічної нестабільності.

Наголосимо, що пріоритетну і стратегічну мету реформування шкільної освіти українські владні структури — Центральна Рада, гетьманат П. Скоропадського, Директорія УНР — убачали в побудові національної системи освіти, зокрема створенні нової української школи. У період Української національно-демократичної революції (1917—1920) структура шкільної освіти кардинально не змінилася, тому державні та приватні навчальні заклади різних типів продовжили свою діяльність, зокрема й Колегія Павла Галагана.

Безумовно, зміни суспільно-політичного, економічного, педагогічного характеру в ході національної реформи 1917—1920 рр. мали безпосередній вплив на діяльність Колегії Павла Галагана. Завдяки тому, що це був новаторський навчальний заклад, Колегія

⁶³ Костюковський Б. Время не властно: повесть о Дмитриии Курском. — М. : Политиздат, 1989. — 399 с., с. 11.

була готова до реформ і могла впроваджувати в практику школи новаційні за характером і змістом ідеї. У 1917 р. правління Колегії виявило наміри включити до навчального обсягу для охочих викладання декламації. Зокрема в постанові правління зазначалося: „Запропонувати для цієї мети запрошеному викладачу проводити викладання російською мовою, а читання зразків або вправ у декламації — поперемінно російською та українською, тобто одну годину на тиждень присвячувати читанню зразків російської літератури й одну годину — української”⁶⁴. 29 вересня 1917 р. на засіданні правління Колегії до обов’язкових навчальних предметів було внесено географію України (по 2 години на тиждень у 3, 4 класі), історію України (по 1 годині у 2 та 3 класі) та історію нової української літератури (по 3 години на тиждень у 3 класі). Вивчення цих курсів мотивувалося тим, що „тільки добре знайомство з рідним краєм дасть можливість нашим вихованцям стати в майбутньому корисними працівниками своєї батьківщини”⁶⁵. Уже в той час розглядалося питання про необхідність вивчення української мови в 1 та 2 класі. На цьому ж засіданні правління було розглянуто питання про видачу коштів на купівлю значної кількості підручників з українознавства.

Довгий час на засіданнях правління та ради Колегії Павла Галагана дискутувалося питання про викладання української мови. Так, 18 березня 1918 р. на черговому засіданні правління було прийнято рішення ввести до переліку навчальних предметів українську мову, літературу та історію України в усіх класах (8 уроків латинської мови та 1 урок німецької мови замінили уроками українознавства). Унаслідок цього в 1 класі проводили по 2 уроки української мови на тиждень, у 2 класі — 1 урок української мови та 1 урок історії, у 3 та 4 класах — по 2 уроки української літератури на тиждень, у 3 класі — 1 урок історії⁶⁶.

6 жовтня 1918 р. на засіданні правління Колегії обговорювали питання стосовно застосування табелів уроків, які виробило МНО. За рахунок того, що тривалість уроків була встановлена 40 хвилин, правління вирішило збільшити кількість уроків до 6 на день. Водночас було прийняте рішення відмовитися від уроків законознавства, які не були занесені в таблиць Міністерством освіти⁶⁷.

Режим дня в Колегії виглядав так⁶⁸: 7.00—7.20 — підйом; 7.40 — молитва й чай; 8.00—8.45 — ранкові заняття; 8.45 — молитва перед уроками; 9.00—9.40 — 1 урок; 9.50—10.30 — 2 урок; 10.40—11.20 — 3 урок; 11.30 — сніданок; 12.10—12.50 — 4 урок; 13.00—13.40 — 5 урок; 13.50—14.30 — 6 урок (у разі потреби); 16.30 — обід; 18.00—20.15 — вечірні заняття; 20.20 — чай; 20.45—21.30 — заняття; 21.30 — вечірня молитва; 22.00 — сон.

Навчальний рік, який зазвичай починався 16 серпня, згідно з постановою правління Колегії в 1918 р. було розпочато з 4—17 жовтня у зв’язку з тим, що будинки № 7 та № 9 Колегії були зайняті військовими частинами. У 1918 р., після лазарету, у цих приміщеннях розмістився військовий секретаріат УНР, потім їх зайняли більшовики, далі тут перебував військовий загін, що охороняв місто. У травні 1919 р.

⁶⁴ Книга протоколів правління (с 30 января 1920 г. — школьного совета) Коллегии Павла Галагана за 8 апреля 1917 г. — 12 сентября 1920 г. // ІР НБУВ, ф. 120, № 20, арк. 29.

⁶⁵ Там само, арк. 21.

⁶⁶ Там само, арк. 21—40.

⁶⁷ Там само, арк. 58.

⁶⁸ Там само, арк. 59.

більшовицька влада реквізувала один із будинків Колегії (№ 7) і розмістила в ньому венеричну лікарню⁶⁹.

У цей воєнний період скорочується й кількість вихованців Колегії. Так, на 1916 — 1917 навчальний рік загальна кількість вихованців становила менше 50 чоловік, що складало не більше одного класу будь-якої гімназії МНО. У 1918 р. атестати зрілості отримали лише 11 юнаків. У зв'язку зі скрутним становищем у 1918 р. плата за навчання для своєкоштних була встановлена в сумі 2000 крб. на рік без одягу, взуття та білизни⁷⁰.

1918 — 1919 навчальний рік, розпочавшись у жовтні, закінчився на початку квітня. Але не зважаючи на такі скрутні умови функціонування Колегії, навчально-виховна діяльність не припинялася. Так, у 1919 — 1920 навчальному році були призначені іспити для охочих отримувати стипендію ім. Павла Галагана; викладачі склали програми іспитів для вступників у 2 клас Колегії; правління Колегії приймало рішення про передплату газет та купівлю необхідних книг (українською мовою) та підручників (українська література та історія України) для бібліотеки Колегії.

Згідно з навчальними програмами та планами МНО для класичних гімназій обов'язковим було вивчення Закону Божого. У Колегії він вивчався до 1919 р., а 17 лютого 1919 р. на засіданні правління було прийнято рішення вилучити з числа навчальних предметів Закон Божий у зв'язку з декретом радянського уряду про припинення його викладання в школах і про заборону релігійних обрядів у навчальних закладах⁷¹. У 1919 р. було видано розпорядження комісара народної освіти про припинення молитов у навчальних закладах. Правління Колегії відмовилося його виконувати, мотивуючи це особливостями життя закладу (сімейний характер, духовний розвиток вихованців) і постановило не забороняти ранкової та вечірньої молитов для вихованців, які хотіли помолитися⁷².

Загалом 1919 — 1920 навчальний рік був дуже складним для Колегії. Військові дії в країні не закінчувалися, Колегія не мала коштів на утримання вихованців, тому було припинено класні заняття в 4 класі, не було набору в 1 та 2 класи. Однак правління прийняло рішення не зупиняти навчальний процес, працювати в критичному режимі, „вихованця оголосити, що Колегія із завтрашнього дня може запропонувати їм кип'яток і цукор і більше нічого”⁷³, заняття проводили лише в двох кімнатах — фізичному кабінеті та в учительській кімнаті (щоб хоч якоюсь мірою підтримувати функціонування, Колегія здавала в оренду приміщення, які не були реквізовані владою). У цьому ж році правлінням було прийнято рішення про розпуск колегіатів на різдвяні канікули раніше встановленого терміну. І хоча після цього навчання в Колегії більше не розпочинали, правління не припиняло свою діяльність. Проводили засідання, на яких викладачі обговорювали питання про подальшу долю закладу, обов'язкове його функціонування

⁶⁹ Книга протоколів Совета Коллегии Павла Галагана за 28 октября 1913 г. — 25 сентября 1919 г. // ІР НБУВ, ф. 120, № 17, арк. 90, арк. 101—103, арк. 110.

⁷⁰ Книга протоколів правления (с 30 января 1920 г. — школьного совета) Коллегии Павла Галагана за 8 апреля 1917 г. — 12 сентября 1920 г. // ІР НБУВ, ф. 120, № 20, арк. 59.

⁷¹ Там само, арк. 73.

⁷² Книга протоколів Совета Коллегии Павла Галагана за 28 октября 1913 г. — 25 сентября 1919 г. // ІР НБУВ, ф. 120, № 17, арк. 105.

⁷³ Книга протоколів правления (с 30 января 1920 г. — школьного совета) Коллегии Павла Галагана за 8 апреля 1917 г. — 12 сентября 1920 г. // ІР НБУВ, ф. 120, № 20, арк. 87.

навіть в іншому вигляді. Так, у 1920 р. у зв'язку із закриттям 4 класу на засіданнях правління розглядалося питання про відкриття трьох молодших класів гімназії за програмою єдиної трудової школи та запровадження в цих класах викладання українською мовою, що „цілком відповідало б симпатіям і настрою засновника Колегії”⁷⁴.

Колегія формально припинила своє існування згідно з наказом Народного комісаріату освіти УСРР від 15 червня 1920 р. про ліквідацію гімназій⁷⁵. Однак правління Колегії на засіданні 31 липня 1920 р., обговоривши питання про реорганізацію середніх навчальних закладів м. Києва в єдині 7-річні трудові школи для дітей від 8 до 15 років, постановило: „...намагаючись зберегти спадкоємність школи й виконуючи волю засновника Колегії Григорія Павловича Галагана, що заснував її для юнаків від 14 років, перетворити Колегію в школу другого ступеня, тобто згідно з нинішньою схемою в школу професійно-технічну з викладанням у ній загальноосвітніх предметів. Що стосується характеру цієї школи, то, на думку більшості, належною була б сільськогосподарська школа, як така, що найбільше задовольняє потреби широкої маси населення України”⁷⁶.

Але наміри Наркомосу УСРР були категоричними: „закрити Колегію без жодного перетворення її в іншу школу”⁷⁷. Радянська влада з новою концепцією радянської школи не передбачала існування приватних навчальних закладів, якою була Колегія Павла Галагана.

Правління Колегії продовжувало клопотати про долю Колегії, але змінити воно вже нічого не могло. Так, на останньому засіданні правління від 12 вересня 1920 р. було заслухано повідомлення про надруковану в газеті „Вісті” постанову Губревкому щодо Колегії, згідно з якою „I. Колегія Павла Галагана з 1 вересня ц.р. зачиняється. II. Усі помешкання і майно колишньої колегії передаються зразковій семирічній Єдиній Трудовій Школі”⁷⁸. У доповіді голови шкільної ради звучало обурення щодо того факту, що навчальний заклад, який протягом 49 років випустив багато поколінь підготовлених молодих людей, не дістав можливості, як інші навчальні заклади м. Києва, реорганізуватися за розробленим планом у професійно-технічну школу⁷⁹. Ось так припинив існування відомий своїми традиціями й новаціями не лише в Україні, а й за її межами, навчальний заклад — Колегія Павла Галагана, який підготував не одне покоління української еліти.

Зі стін Колегії Павла Галагана вийшло багато видатних науковців, культурних та громадських діячів, що прославляли Україну: філолог, історик, поет, перекладач, професор Київського університету, академік УАН А. Кримський; академік Петербурзької Академії наук Н. Котляревський; юрист, професор міжнародного права в Московському університеті, академік УАН В. Грабар; ботанік, академік, член Російської Академії наук, президент УАН В. Липський; історик, професор загальної історії Варшавського університету, академік АН СРСР Д. Петрушевський; юрист, академік УАН О. Мали-

⁷⁴ Книга протоколів правління (с 30 января 1920 г. — школьного совета) Коллегии Павла Галагана за 8 апреля 1917 г. — 12 сентября 1920 г. // ІР НБУВ, ф. 120, № 20, арк. 87.

⁷⁵ Білокінь С. Колегія Павла Галагана / Сергій Білокінь. — Київ. — 1988. — № 8. — С. 144—149, с. 149.

⁷⁶ Книга протоколів правління (с 30 января 1920 г. — школьного совета) Коллегии Павла Галагана за 8 апреля 1917 г. — 12 сентября 1920 г. // ІР НБУВ, ф. 120, № 20, арк. 102.

⁷⁷ Там само, арк. 106.

⁷⁸ Вісті // Київ. — 1920. — 9 вересня. — № 196.

⁷⁹ Книга протоколів правління (с 30 января 1920 г. — школьного совета) Коллегии Павла Галагана за 8 апреля 1917 г. — 12 сентября 1920 г. // ІР НБУВ, ф. 120, № 20, арк. 106.

новський; юрист, дипломат, нарком юстиції Д. Курський; член-кореспондент УАН, науковий співробітник УАН, професор Л. Окіншевич; професор історії права Харківського університету, член-кореспондент УАН М. Максимейко; професор кримінального права Харківського університету М. Чубинський; поет М. Драй-Хмара; поет В. Отроковський; поет, літературознавець, перекладач П. Филипович; літературознавець, член Товариства природничої антропології та етнографії, член Педагогічного товариства, співробітник „Киевской старины” В. Каллаш; літературознавець С. Савченко; прозаїк Б. Лазаревський, мовознавець М. Калинович; психолог, дійсний член АПН РСРР, професор, доктор психологічних наук, заслужений діяч науки Української РСР Г. Костюк; композитор Б. Яновський. Безумовно, що це не повний перелік, адже було багато інших діячів науки й культури, які прославили Колегію Павла Галагана.

Після закриття Колегії Павла Галагана в її приміщеннях (будинки по вулиці Фундуклеївській, нині Богдана Хмельницького) було розташовано інші заклади: у будинку № 7 — театральний технікум, київська філія Інституту літературознавства ім. Т. Шевченка, Будинок літераторів знесений у 1981 р. у зв'язку з будівництвом станції метро „Театральна”; у будинку № 9 — курси іноземних мов, з 1991 р. — Інститут краси; у головному корпусі (будинок № 11), класних і житлових приміщеннях — Усенародна бібліотека України, трудова школа й дитячий будинок; середня школа № 57 імені І. Франка; Будинок учителя; нині — Національний музей літератури України⁸⁰.

Підсумовуючи, зазначимо, що Колегія Павла Галагана відрзнялася від інших середніх навчальних закладів МНО Російської імперії новаторськими підходами до організації навчально-виховного процесу: доступність усіх верств населення до навчання; індивідуальний підхід до учнів; тісний зв'язок із сім'ями учнів; національний характер навчально-виховного процесу; вільний вибір педагогами методів навчання й виховання. З утворенням УНР (1917) вона була готова до змін на національних та демократичних засадах. Загалом діяльність Колегії Павла Галагана характеризується поєднанням традиційних (викладання предметів відповідно до програм та планів МНО для класичних гімназій; викладання двох давніх мов; право учнів на вступ до вищих навчальних закладів; право викладачів на пенсію та інші пільги) і новаційних форм викладання деяких предметів (природознавство, порівняльна географія, хімія, фізика, мови, креслення, малювання), більшим їх обсягом, ніж у гімназіях МНО; посиленням вивчення іноземних мов; введенням у навчальний процес англійської мови; унесенням українознавчих предметів (з 1917 р.); запровадженням активно-творчих методів навчання (лекції, написання рефератів і творів, лабораторні та практичні роботи учнів, навчальні екскурсії, навчальні дискусії, вечірні заняття; вечірні лекції); розробкою оригінальної системи контролю за навчальними досягненнями учнів (відсутність поточних оцінок); здійсненням доцільної, продуманої системи виховання — морального, національного, патріотичного, розумового, трудового, фізичного, естетичного. Навчально-виховний процес Колегії був побудований на демократичному, гуманістичному, педоцентричному, національному, трудовому (діяльному) принципах, що сприяло цілеспрямованому, усебічному та гармонійному розвитку учнів. На нашу думку, Колегія Павла Галагана — це не лише історія конкретного вітчизняного навчального закладу, а передусім досвід, який може стати в нагоді нинішнім різнотипним середнім навчальним закладам освіти України.

⁸⁰ Ковалинський В.В. Меценаты Киева. — К.: Київ, 1998. — 528 с., с. 75—76.

Література

1. Сведення о Коллегии Павла Галагана, учрежденной в Киеве. — К., 1871. — 29 с.
2. Науменко В. П. Коллегія Павла Галагана в Києве (по поводу 25-летия ее существования) / В. П. Науменко // Киевск. старина. — 1896. — № 12. — С. 418—433.
3. Двадцатипятилетие Коллегии Павла Галагана в Киеве (1 октября 1871 — 1 октября 1896 года) / под ред. дир. Кол. А. И. Степовича — К., 1896. — 409 с.
4. Ежегодник Коллегии Павла Галагана с 1 октября 1912 по 1 октября 1913. Год 18-й. — К., 1916. — 243 с.
5. Білокінь С. Колегія Павла Галагана / Сергій Білокінь. — К., 1988. — № 8. — С. 144—149.
6. Петровский М. С. Городу и миру : Киевские очерки / М. С. Петровский. — К. : Рад. письменник, 1990. — 335 с.
7. Зайченко І. В. Григорій Галаган і його Колегія / І. В. Зайченко // Педагогіка. — К., 1993. — Вип. 32. — С. 74—81.
8. Бондар Н. Школа академіків / Наталя Михайлівна Бондар // Наука і суспільство. — 1993. — № 1. — С. 15—18.
9. Лопухівська А. В. З історії розвитку гімназій і ліцеїв на Україні : посіб. для вчителів / А. В. Лопухівська — К., 1994. — 100 с.
10. Кроп Т. Ювілей школи академіків / Т. Кроп // Київськ. вісник. — 1996. — № 125. — С. 4.
11. Петровський М. Незвичайна колегія українського мецената (Київська колегія Павла Галагана) / Мирон Петровський // Освіта. — 1996. — 24 квітня. — № 22—23. — С. 12.
12. Болотова Г. „Школа академіків” і Павло Житецький / Г. Болотова // Слово і час. — 1996. — № 10. — С. 55—57.
13. Добрянський І. А. Громадська та приватна ініціатива в розвитку освіти України (кінець ХІХ — початок ХХ століття) / І. А. Добрянський, В. В. Постолатій — Кіровоград, 1998. — 143 с.
14. Ковалинський В. В. Меценаты Киева / В. В. Ковалинський. — К. : Кий, 1998. — 528 с.
15. Максименко С. Д. Коллегія П. Галагана в індивідуальній і творчій біографії Григорія Сіловича Костюка / С. Д. Максименко, Ю. Т. Різдественський // Практ. психологія та соц. робота. — 1999. — № 7. — С. 2—5.
16. Хорунжий Ю. М. Українські меценати: добротність — наша риса / Ю. М. Хорунжий. — К. : Вид. дім „КМ Академія”, 2001. — 137 с.
17. Слабошпицький М. Українські меценати / М. Слабошпицький. — К., 2001. — 327 с.
18. Тимошенко А. Колегія Павла Галагана (до 130-річчя з дня заснування) / А. Тимошенко // Сіверянський літопис. — 2002. — № 4. — С. 46—51.
19. Ткаченко Т. В. Громадська та благодійна діяльність Г.П. Галагана : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / Ткаченко Тетяна Валентинівна. — Переяслав-Хмельницький, 2003. — 233 с.
20. Смольницька М. К. Колегія Павла Галагана в національно-культурному житті України (1871—1920) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07. 00. 01 „Історія України” / М. К. Смольницька. — К., 2004. — 20 с.
21. Шевчук О. М. Колегія Павла Галагана — джерело формування інтелектуальної еліти українського народу / О. М. Шевчук // Педагогіка і психологія. — 2006. — № 3. — С. 116—123.
22. Березівська Л. Д. Організація навчально-виховного процесу в Колегії Павла Галагана / Л. Д. Березівська // Наука і освіта. — 2007. — № 1—2. — С. 55—58.

Архівні матеріали

1. Государственный Совет. Мнение об уставе Коллегии Павла Галагана в Киеве. 1870 г. // ІР НБУВ, ф. 120, № 59, арк. 1—4.
2. Журнал Соединенных Департаментов Государственного Совета от 25 мая 1870 г. по проекту устава Коллегии Павла Галагана. Копия // ІР НБУВ, ф. 120, № 58, 4 арк.
3. Книга протоколов правления (с 30 января 1920 г. — школьного совета) Коллегии Павла Галагана за 8 апреля 1917 г. — 12 сентября 1920 г. // ІР НБУВ, ф. 120, № 20, 160 арк.
4. Книга протоколов правления Коллегии Павла Галагана за 25 января 1915 г. — 27 марта 1917 г. // ІР НБУВ, ф. 120, № 19, 106 арк.
5. Книга протоколов Совета Коллегии Павла Галагана за 28 октября 1913 г. — 25 сентября 1919 г. // ІР НБУВ, ф. 120, № 17, 188 арк.
6. Объяснительная записка к проекту плана Коллегии. 2-я половина XIX ст. // ІР НБУВ, ф. 1, № 6898, арк. 1—3.
7. Проекты учебного плана и штата Коллегии Павла Галагана // ІР НБУВ, ф. 1, № 6899, арк. 1—3.
8. Степович А. І. З перших років Колегії Павла Галагана // ІР НБУВ, ф. 179, № 162, 9 арк.
9. Устав Коллегии Павла Галагана // ІР НБУВ, ф. 11, № 325, арк. 1—4.

Н. Б. Антонєць

КИЇВСЬКА ГІМНАЗІЯ О. ДУЧИНСЬКОЇ Й РОЗВИТОК СЕРЕДНЬОЇ ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ (1878 — 1917)

Киевознавці стверджують, що коли Вікентій Беретті в 30-х рр. XIX ст. проектував на місці громадського пасовища ансамбль університету, то вже тоді визначив навколишній район як квартал освіти, науки та духовності. Зокрема тут не повинні були розташовуватися торгові та розважальні заклади, а також прибуткові будинки. Відповідно до задуму відомого архітектора вже в середині XIX ст. існував магічний для багатьох юнаків трикутник: 1-а гімназія (нині „жовтий корпус” університету), 2-а гімназія (тепер у цьому будинку № 18 на бульварі Тараса Шевченка розташувався „Укртелеком”), а на вершині — університет. Зауважимо, усі три навчальні заклади створювали суто чоловіче царство.

Проте невдовзі дівочих голосів на суміжних вулицях побільшало, бо на розі Бібіковського бульвару (нині бульвар Тараса Шевченка) та вулиці Афанасівської (пізніше — Несторівська, тепер вулиця Івана Франка) восени 1878 р. відкрилася перша не лише в Києві, а й у всій Російській імперії приватна жіноча гімназія.

Зауважимо, заснування приватної жіночої гімназії на той час було справою майже нереальною, оскільки згідно з пунктами Положення про приватні навчальні заклади приватним жіночим школам статус гімназії не надавався. Хто ж була та жінка, у якої вистачило не лише педагогічного таланту створити, очолити та забезпечити успішне функціонування школи нового типу, а й сміливості та ініціативності першою в Російській імперії подолати певне юридичне обмеження й домогтися офіційного визнання своєї гімназії.

31.03
Віра Миколаївна Ващенко-Захарченко (дівоче прізвище Мельницька) народилася 19 березня (за ст. ст.) 1840 р. у родині поміщика села Заріччя Вишньоволоцького повіту Тверської губернії. Її батьки по праву могли пишатися шляхетністю своїх предків (мати була баронесою, батько походив з давнього дворянського роду), проте сім'я не належала до числа досить заможних.

До 10 років дівчинка жила в родинному маєтку, а її вихованням та навчанням займалася мати. У 1850 р. як своєюкоштна вихованка Віра вступила до 1 класу Санкт-Петербурзького училища Ордена св. Катерини (Катерининський інститут) — закритого привілейованого середнього навчально-виховного закладу для дітей із дворянських сімей. Уже через рік за прекрасні успіхи в навчанні її переведено на де-

ржавний кошт. Оскільки Катерининський інститут належав до навчальних закладів 1-го розряду, в основу його програм були покладені іноземні мови. Ця обставина дала можливість майбутній освітній діячці досконало оволодіти французькою та німецькою. Крім того, вона вже в підлітковому віці виявила схильність до самоосвіти, поповнюючи обов'язковий обсяг знань систематичним читанням позапрограмних книг, особливо з питань літератури та історії. Згодом, згадуючи інститутські роки, Віра Миколаївна розповідала, що, незважаючи на старанність в опануванні науками, вона була великою пустункою й за своє гостре слівце нерідко отримувала не найвищі оцінки за поведінку. Узагалі ж успадкована від батька життєрадісність і характер, сформований під впливом суворого матері, сприяли тому, що 6 років навчання в столиці минули досить легко й благополучно.

Повернувшись додому в 1856 р. з відмінним атестатом та свідоцтвом домашньої наставниці, дівчина стала допомагати матері навчати молодших братів та сестер (у родині було 14 дітей, серед яких Віра була найстаршою). Проте сільський спосіб життя не задовольняв її діяльної натури. Крім того, потрапивши під вплив громадського руху, що значно активізувався в середині XIX ст., вона пройнялася ідеями жіночої особистої моральної самостійності, матеріальної незалежності, громадської корисності. Зрештою, у 18 років дівчина залишає батьківський дім і обіймає посаду викладача французької мови у Вишньоволоцькій жіночій гімназії. Хоча Віра Миколаївна працювала в цьому навчальному закладі лише три неповних роки, у пам'яті її учениць надовго закарбувався образ доброї, досить поблажливої вчительки, яка завжди була готова разом із дітьми й пожартувати, і посміятися від душі.

Проте викладання іноземної мови гімназисткам молодших класів у глибокій провінції також не відповідало прагненням молодого педагога. У 1860 р., дізнавшись про вакантне місце в Київському інституті шляхетних дівчат, 20-річна Віра знайшла в собі мужність надовго розпрощатися з рідними та відправитися в тяжку дорогу на перекладних у далеке невідоме місто. Одинадцять років (з липня 1860 р. до квітня 1871 р.) вона присвятила виховній роботі в інституті, що належав до того ж типу навчальних закладів, який закінчила сама. Весь цей час педагог обіймала посаду класної дами¹.

Сьогодні, коли милуєшся ошатною спорудою в стилі пізнього класицизму, що здіймається на крутосхилому плато над Хрещатиком (нині тут розташований Київський



V. Vashchenko-Zakharchenko

В. Ващенко-Захарченко

¹ Захарченко М.М. История Киевского института благородных девиц: 1838—1888. — К., 1889. — С. 113.

будинок Міжнародного центру культури і мистецтва, донедавна містився Жовтневий палац культури, а взагалі ця будівля спеціально була спроектована в першій половині XIX ст. архітектором В. Беретті для Київського інституту шляхетних дівчат), то уявляються доволі романтичні картини життя її юних мешканок. Проте сучасні мелодраматичні фантазії дуже далекі від тодішніх реалій, зокрема стосунки між дівчатами та класними дамами були досить складними. На клас призначалися дві класні дами, які жили в приміщенні інституту й по черзі цілодобово були поруч з вихованками. Перебуваючи в умовах закритого навчального закладу, учениці та виховательки психологічно втомлювалися від повсякчасного спілкування з вузьким колом людей, що нерідко призводило до гострих конфліктів.

Не минули неприємні ситуації й В. Ващенко-Захарченко. Так, через багато років одна з її інститутських вихованок згадувала, як усіяко дошкуляла своїм непослухом молодому педагогу до того часу, поки одного разу не сказала Вірі Миколаївні вже зовсім недозволені грубощі. Інша класна дама обов'язково відправила б нахабу до карцеру. Як же здивувалася й розгубилася дівчинка, коли вихователька у відповідь закрила обличчя руками й тихо, гірко заплакала. Потрясіння учениці було таким сильним, що зрештою її поведінка кардинально змінилася на краще².

Незважаючи на певні складнощі та неминучі для початківця невдачі, молодий педагог намагалася будувати свої стосунки з дівчатами на засадах довіри та взаємоповаги. Крім того, постійно займаючись самоосвітою, вона намагалася й у своїх підопічних розвинути допитливість, самостійність, відповідальність, розбудити в кожній з них закладені природою найкращі людські якості та приховані таланти. І здебільшого їй це вдавалося. Інша інститутська вихованка Віри Миколаївни (а пізніше викладач її гімназії) свідчила під час відзначення 25-річчя педагогічної діяльності В. Ващенко-Захарченко: „Молодою дівчиною, якій ледь виповнилося двадцять років, Ви прийшли до Київського інституту в ролі класної дами й саме в той клас, де перебувала я, 12-річна дівчинка... Я могла б розповісти цілу повість про Ваше життя і діяльність як класної дами, але це втомить Вашу увагу, а тому скажу тільки, що Ваша доброта душевна. Ваша чутливість до дитячого горя й радості створила Вам славу найдобрішої, найкращої класної дами. Згадайте тільки, як нерідко учениці Ваші у скрутну хвилину шкільного життя поспішали до Вашої затишної кімнатки, де завжди знаходили добру, розумну й більш досвідчену порадицю, якщо потрібно — хорошу книгу, а часом і гостинчик, такий неоціненний для зголоднілої інститутки. Ми ніколи Вас не боялись і завжди любили Вас. А тепер багато хто з Ваших колишніх учениць, ставши самі матерями й пам'ятаючи Вашу доброту до них, поспішають віддати своїх дітей під Ваше заступництво — саме у Вашу гімназію”³.

Навесні 1871 р. Віра Миколаївна звільнилася з інституту у зв'язку з одруженням. Її чоловіком став професор Київського університету св. Володимира, доктор математичних наук, дійсний статський радник Михайло Юрійович Ващенко-Захар-

² Двадцятипятилетие первой Киевской частной женской А. Т. Дучинской гимназии, основанной В. Н. Ващенко-Захарченко. — К., 1903. — С. 102.

³ Там само, с. 98—99.

ченко⁴. Після смерті першої дружини Михайло Юрійович виховував трьох синів від 15 до 10 років та трьохрічну доньку, і на певний час саме вони стали центром уваги їхньої другої мами.

Цікаво, що в перші роки спільного життя Михайло Юрійович та Віра Миколаївна побудували особняк, який зараз відіграє помітну роль у духовному житті не лише Києва, а й усієї України.

Після завершення будівництва університету перед його фасадом тривалий час розстилався величезний пустир. У 60-х рр. XIX ст. на тій частині пустиря, що прилягала до корпусу, розбили сквер (нині це Шевченківський парк), а територію за сквером на початку 70-х рр. поділили на ділянки, які Миська управа продавала з торгів для приватної забудови. Так виникли сучасна вулиця Терещинківська та паралельна їй частина вулиці Пушкінської (тоді Ново-Єлизаветинська). Серед професорів університету, які взяли участь у торгах, був і М. Вашенко-Захарченко. У грудні 1874 р. він придбав дві ділянки землі, на одній з них у 1875 р. побудував особняк, що зараз має адресу вулиця Пушкінська, 36.

З приводу цієї забудови в книзі „Особняки Києва” зазначено: „То була одноповерхова кам’яниця з невеличким палісадником перед фасадом. Будинок мав 14 кімнат, 4 передпокої, ванну кімнату й коридори, причому в парадному коридорі — мармурова підлога й мармурові сходи. Усі кімнати поклеєні шпалерами, вікна — з мармуровими підвіконнями. Опалювався будинок сімома грубами з межигірської цегли та двома мармуровими каменями. У підвалі містилися дві пральні і кухня.

Ще на садибі стояв одноповерховий кам’яний флігель на шість кімнат з кухнею, коморами, льодовнею, льохом, дров’яником; а також сарай, стайня. Усе подвір’я вкривала бруківка, 130 кв. саж. займав садочок”⁵.

Проте вже в травні 1876 р. Вашенко-Захарченки продають садибу. Її придбала Варвара Ананіївна Стороженко — мати історика, педагога, громадського діяча Миколи Володимировича Стороженка, який був директором Четвертої (1895—1909) та Першої (1909—1915) київських чоловічих гімназій і одночасно в 1904—1920 рр. очолював

⁴ Михайло Юрійович (Єгорович) Вашенко-Захарченко (1825—1912) народився в с. Маліївка Золотоніського повіту Полтавської губернії у дворянській родині. Закінчив Золотоніське повітове училище та Київську 2-у гімназію (1844, із срібною медаллю).

Провчившись 2 роки на математичному відділенні філософського факультету Київського університету, виїхав за кордон, де у 1847—1848 рр. слухав лекції в Парижі та Сорбоні. Повернувшись до Києва, у 1854 р. склав в університеті іспит на ступінь кандидата математичних наук. Викладав математику у Володимирському Київському кадетському корпусі (1855—1867) та фізику в Київському інституті шляхетних дівчат (1862—1864).

У 1862 р. захистив магістерську, а у 1867 р. — докторську дисертації. Починаючи з 1864 р. протягом майже 40 років (до 1902 р.) працював у Київському університеті, де набув славу реформатора у викладанні чистої математики. Автор багатьох наукових праць, а також 12 підручників, зокрема з алгебраїчного аналізу, аналітичної геометрії, варіаційного обчислення, проективної геометрії. Ці навчальні книги, а ними користувалося декілька поколінь студентів, вирізнялися оригінальністю та новизною матеріалу, живою мовою та доступністю викладу.

Керівництво Київського навчального округу часто делегувало М. Вашенка-Захарченка як свого представника на іспити в гімназії та реальні училища. Підручник цього педагога-вченого “Элементарная геометрия в объёме гимназического курса” (1883) є першим у вітчизняній навчальній літературі до свідом практичного відображення ідей М. Лобачевського в курсі математики середньої школи.

⁵ Друг О. Особняки Києва / Ольга Друг, Дмитро Малаков. — К. : Київ, 2004. — С. 416—417.

Міністерську жіночу гімназію св. княгині Ольги. Родина Стороженків була власницею особняка 42 роки⁶.

У радянський час після націоналізації в будинку в різні роки містилися Санітарно-педагогічний інститут, дитячий садок, дитячий будинок, ясла. Після війни особняк став резиденцією екзарха України, підпорядкованого Російській православної церкві. У 1976—1978 рр. будівлю доповнено двома поверхами, а фасад облицьовано плиткою з інкерманського каменю, унаслідок чого втрачено первісне архітектурне оздоблення⁷. Нині тут розташовується резиденція Патріарха Української православної церкви Київського патріархату.

Тепер важко сказати, чому родина Ващенко-Захарченків прожила в особняку зовсім мало часу. На наш погляд, можлива версія, що певну роль тут відіграло рішення Віри Миколаївни заснувати приватну жіночу гімназію — навчальний заклад, який стояв би „на висоті вищих вимог педагогії та гуманістичних ідеалів віку”⁸. Однією з проблем у цьому зв’язку став стан здоров’я діячки, адже Віра Миколаївна фактично була інвалідом. З молодих років її тіло скувало хворобливе ожиріння, з віком хвороба прогресувала й дедалі більше обмежувала можливість рухатись. Принаймні відомо, що велика професорська родина (на той час у подружжя народилися ще дочка та син) переїхала до службової квартири начальниці гімназії, яка розташовувалась у приміщенні навчального закладу за адресою Бібіковський бульвар, 20 задовго до початку занять.

Проте проблема власного здоров’я була не єдиною перешкодою на шляху реалізації рішення цієї мужньої жінки. Утілити задум у життя, як уже зазначалося, було досить складно в першу чергу через законодавчі обмеження стосовно жіночої середньої освіти. Спочатку Вірі Миколаївні довелося переконувати попечителя Київського навчального округу П. Антоновича, який хоча й підтримував саму ідею створення приватної гімназії, проте сумнівався, чи набереться потрібна кількість вихованок для відшкодування витрат на неї. Зрештою 12 жовтня 1877 р. попечитель звернувся до міністра народної освіти з відповідним поданням. Офіційне звернення було активно підтримане впливовими зв’язками М. Ващенко-Захарченка. Так, вирішальну роль у позитивному вирішенні питання відіграло сприяння майбутнього міністра фінансів та голови Комітету міністрів Російської імперії, а тоді ректора Київського університету М. Бунге.

Власне, аргументація прихильників відкриття приватної гімназії була досить вагомою, адже середні жіночі навчальні заклади, що на той час функціонували в Києві (Інститут шляхетних дівчат, дві гімназії Відомства імператриці Марії та одна Міністерства народної освіти), уже не могли прийняти всіх охочих. Ці заклади були переповнені, державних коштів для заснування нових жіночих шкіл бракувало, тому значна частина киянок і більшість з тих, хто спеціально приїздив із провінції в пошуках можливості здобути середню освіту, не мали шансу втілити в життя свої мрії.

⁶ Стороженко М. З мого життя / Микола Стороженко. — К. : Либідь, 2005. — 430 с. — (Пам’ятки історичної думки України).

⁷ Друг О., Кучерук О., Федорова Л. Особняк 1875, в якому проживали Гейбель К. Е., Патріарх Володимир, родини Ващенко-Захарченків, Стороженків // Звід пам’яток історії та культури України : Енциклопед. видання : У 28 т. — К. : Головна ред. Зводу пам’яток історії та культури при вид-ві “Укр. енциклопедія” ім. М. П. Бажана, 2004. — Т. 1: Київ. — Ч. 2: М-С. — С. 1007 — 1008.

⁸ Двадцятипятилетие первой Киевской частной женской А. Т. Дучинской гимназии, основанной В. Н. Ващенко-Захарченко. — К., 1903. — С. 2.

Крім того, для створення приватної жіночої гімназії існувала ще й суто педагогічна передумова. Оскільки в Російській імперії жінки не мали право навчатися в університетах, випускниці гімназій, які хотіли отримати вищу професійну освіту, змушені були виїжджати на навчання в Західну Європу. З метою дещо послабити негативні наслідки такого дискримінаційного підходу в освіті в жовтні 1878 р. в Києві планувалося відкрити Вищі жіночі курси — перший у місті вищий жіночий навчальний заклад університетського типу. Таким чином, перед гімназіями поставало нове завдання — готувати випускниць до можливого вступу у вищий навчальний заклад, а це, перш за все, означало необхідність забезпечити наступність у змісті освіти. У зв'язку з цим у колах, близьких до організації курсів (передусім серед університетських викладачів), жваво обговорювалася нагальна потреба фундації нових, недержавних середніх навчальних закладів. Таких, які мали б право незалежно від різного рангу чиновників самостійно та оперативно коригувати навчальні плани та програми (за образним висловлюванням автора початку XX ст., приватні навчальні заклади були, так би мовити, еластичніше казенних⁹) і завдяки цьому ґрунтовніше, порівняно з існуючими зареґламентованими державними школами, готувати випускниць до здобуття вищої освіти.

Досить цікавим, на наш погляд, було формулювання офіційної відповіді міністра народної освіти на подання попечителя Київського навчального округу. Зокрема міністр зазначав: „Маю честь повідомити, що на основі параграфів 36 та 14 Положення про приватні навчальні заклади не може бути присвоєно таким жіночим навчальним закладам назву гімназій, проте я не бачу перешкод для дозволу дружині професора університету св. Володимира В. М. Ващенко-Захарченко відкрити в Києві жіночу гімназію відомства Міністерства народної освіти (з пансіоном при ній)»¹⁰. При цьому законодавчою основою діяльності закладу визначалось Положення про жіночі гімназії та прогімназії Міністерства народної освіти від 24 травня 1870 р., а викладання предметів мало здійснюватися з урахуванням планів та програм, що їх затвердив міністр народної освіти для гімназій і прогімназій свого відомства 31 серпня 1874 р. Таким чином, навчальному закладу, який заснувала Віра Миколаївна, першому із приватних жіночих шкіл у Російській імперії було офіційно надано статус гімназії загального типу.

Відкриття перших п'яти класів нового закладу освіти відбулося 14 вересня 1878 р. (6 клас почав функціонувати з 1879 р., 7 клас — з 1880 р., а 8 педагогічний клас — з 1881 р.). Хоча обраний будинок певним чином був уже пристосований для здійснення навчального процесу (раніше в ньому розташовувалась Київська чоловіча прогімназія), проте подружжя Ващенко-Захарченків пішло на значні матеріальні витрати для облаштування приміщення відповідно до власних уявлень щодо вимог до опорядження гімназії¹¹. Можливо, саме ці фінансові затрати й спонукали родину продати в 1878 р. другу ділянку землі, куплену під забудову в 1874 р. на майбутній Терещенківській вулиці.

Як досвідчений педагог, В. Ващенко-Захарченко добре знала, що успіх навчально-виховного процесу залежить насамперед від професійного рівня викладацького кор-

⁹ Двадцатипятилетие первой Киевской частной женской А.Т. Дучинской гимназии, основанной В. Н. Ващенко-Захарченко. — К., 1903. — С. 6.

¹⁰ Там само, с. 8.

¹¹ Будинок, в якому гімназія знаходилась протягом 1878—1902 рр., не зберігся. На його місці в 1906 р. було побудовано приміщення Комерційного інституту, що зараз є частиною центрального корпусу Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова.

пую. Тонке відчуття людської психології, уміння та можливість добирати близьких за духом співробітників допомогли їй залучити до праці в гімназії кращі педагогічні сили. На перших етапах функціонування навчального закладу здебільшого тут викладали колеги чоловіка Віри Миколаївни. Серед них були професори Київського університету св. Володимира протоієрей Н. Фаворов (Закон Божий), В. Єрмаков (математика, фізика та космографія), Ф. Гарнич-Гарницький (природознавство), О. Козлов, О. Романович-Славатинський (історія), викладав математику й сам Михайло Юрійович. Також в гімназії працювали професор Київської духовної академії В. Малінін (російська мова та словесність), доцент академії, доктор богослов'я С. Голубев (Закон Божий), викладач Київської духовної семінарії, магістр богослов'я Г. Полетаєв (педагогіка), провідні педагоги чоловічих гімназій та ін. Пізніше до них приєдналися молоді колеги, для яких практичний досвід, набутий поруч із корифеями, став надійним фундаментом для подальшого професійного зростання. Так, викладач педагогіки А. Степович згодом очолив Колегію Павла Галагана, історики М. Любович, А. Ясинський та В. Піскорський були обрані професорами відповідно Варшавського і Юр'ївського університетів та Історико-філологічного інституту кн. Безбородька тощо.

До числа тих педагогів, хто викладав у гімназії найдовше, належить вчителька російської мови Г. Берло (1859—1942). У цьому навчальному закладі вона працювала з 1881 р. до 1904 р., тобто понад 20 років¹². У своїх спогадах Ганна Львівна писала, що її життя йшло двома лініями. Перша, зовнішня, — це лінія життя досить відомої в Києві вчительки російської мови та автора популярних підручників. Друга, яку доводилось приховувати від начальства й більшості оточуючих, — це лінія життя українки за походженням і за переконаннями, яка гаряче любила свій край і по змозі таємно працювала для нього¹³. Так, Г. Берло була членом гуртка, який під керівництвом В. Антоновича працював над складанням біографій українських діячів, ходила на редакційні збори журналу „Киевская старина”, де писала картки для українського словника, який потім упорядкував Б. Грінченко, сприяла становленню першого українського видавництва „Вік”, брала участь у діяльності київської „Просвіти”.

Педагогічну діяльність Г. Берло закінчила в 1919 р., коли стала науковим співробітником комісії для складання біографічного словника діячів України, що функціонувала в структурі тоді тільки створеної Української Академії Наук. У 1928 р. у журналі „Україна”, який видавався Історичною секцією ВУАН під редакцією М. Грушевського, Ганна Леопольдівна опублікувала статтю „З київського життя 1880—1900 рр.”, де фрагментарно згадує і про свою роботу в гімназії В. Ващенко-Захарченко.

Досить представницькою була Опікунська рада гімназії. У різні роки до неї входили

¹² Водночас Ганна Львівна викладала в гімназії Міністерства народної освіти (пізніше їй присвоїли ім'я княгині Ольги) та давала приватні уроки. Багатий практичний досвід дозволив педагогу стати автором підручників „Учебник русской грамматики для младших классов средних учебных заведений. — Ч. 1: Этимология” (протягом 1903—1914 рр. побачило світ 7 видань) та „Учебник русской грамматики для средних учебных заведений. — Ч. 2: Синтаксис” (протягом 1905—1911 рр. виходив 4 рази).

¹³ У статті „Мої знайомства з деякими українськими діячами”, що надрукована у № 3—4 в журналі „Україна” за 1929 р., Г. Берло розповідає про своє спілкування з В. Антоновичем, О. Барвінським, Б. Грінченком, П. Житецьким, М. Комаровим, О. Кониським та багатьма іншими відомими українцями. Діячка також опублікувала листи В. Доманицького до неї (1927) та історичну розвідку „Арсений Берло, епископ Переясловский и Бориспольский” (1904).

ли київський міський голова Г. Ейсман, київський губернський предводитель дворянства князь М. Репнін, дружина київського губернатора К. Гессе, професори університету св. Володимира М. Ващенко-Захарченко, В. Іконников, Ф. Фортинський та ін. Сама В. Ващенко-Захарченко була не лише утримувачем, а й згідно з обранням Опікунською радою та затвердженням міністра народної освіти начальницею гімназії, а також учителькою французької мови в двох перших класах.

Співробітники Віри Миколаївни зазначали, що такі її особистісні якості, як повна довіра до вчителів та класних наставниць, повага до проявів їхньої індивідуальності, толерантність до чужої думки, тактовність, відсутність дріб'язкової опіки, дотепність визначали загальний тон спілкування між педагогами¹⁴. Велика учительська кімната, у якій кожного навчального дня з 9 до 15 години перебувала директор, була швидше салоном, де колеги ділилися досвідом та відпочивали душею. Тут вільно, жваво й не без гумору обговорювалися не тільки педагогічні проблеми, а й державне, громадське, наукове, літературне життя в країні та події за кордоном. Невимушене спілкування допомагало викладачам підтримувати в собі бадьорість та сили, такі необхідні для нелегкої та відповідальної роботи в класі. Товариський дух, що панував під час розмов в учительській, згодом став темою ностальгічних споминів їх учасників.

Високий фаховий рівень викладачів дав змогу педагогічному колективу в пошуках шляхів оптимізації навчального процесу коригувати плани та програми, ініціатором та душею більшості нововведень була, як правило, сама директор. Так, окрім обов'язкових із першого класу в державних середніх жіночих закладах французької та німецької, у гімназії В. Ващенко-Захарченко в 4—7 кл. було введено викладання англійської мови, до програми з природознавства додано відомості з анатомії та фізіології людини і включено цей курс до числа предметів 6 кл., збільшено також обсяг програми з географії (зокрема, урахувавши труднощі засвоєння матеріалу з цього предмета ученицями 2 кл., у 5 кл. додатково було введено систематичний курс географії Європи), збільшено кількість уроків з фізики, алгебри, геометрії.

Намагаючись дати гімназисткам гарну основу для продовження навчання на фізико-математичному факультеті Вищих жіночих курсів, Віра Миколаївна особливу турботу спрямувала на організацію викладання математики. При цьому сама вона була явно гуманітарієм і часто повторювала, що математика є її каменем спотикання (проте, водночас жартуючи, розповідала, що чоловік, якого вважали відомим математиком, завжди звертається до неї за допомогою, коли треба щось швидко підрахувати усно, а не на папері).

Гімназія вирізнялася посиленою увагою, яку приділяли її педагоги наочності. В. Ващенко-Захарченко добре пам'ятала, як у Катериненському інституті навчальний матеріал з фізики вихованки здебільшого просто забурювали, оскільки читав цей

¹⁴ Згадуючи своїх колег-викладачів, Г. Берло писала у споминах: „Мені найбільше подобалась сама начальниця гімназії Віра Миколаївна Ващенко-Захарченко. Вона була розумна, добра й дотепна жінка... Всіх зустрічала ласкаво, привітно, і з нею дуже цікаво було розмовляти. Вона не любила ніяких брехень, пліток, баб'ячого поговору.. Не зазнавши ласки в дитинстві, я гаряче відчувала ширину й сердечну ласку до мене і надзвичайно була за неї вдячна. Коли я після двох або трьох лекцій в Ольгинській гімназії приїду було на останні дві або три лекції до Віри Мик., вона каже „йдите в мою столовую, там для вас приготовлена котлетка, позавтракайте!“ І я, підживившись, завдяки їй, біжу на лекцію. Ця дрібниця показує, як ласкаво й уважно ставилась до людей ця прекрасна людина” (Берло Г. З київського життя 1880—1900 рр. // Україна. — 1928. — №4. — С. 106).

предмет своєю рідною мовою француз, до того ж його виклади ніколи не супроводжувалися дослідями. Мабуть, ці згадки й спонукали Віру Миколаївну стати ініціатором створення унікального фізичного кабінету, слава про який поширилась далеко за стіни навчального закладу. Не шкодувала вона коштів і на придбання різноманітних наочних посібників для полегшення засвоєння навчального матеріалу з інших предметів.

Живий інтерес директора до навколишнього світу взагалі та любов до книги зокрема (улюбленим автором Віри Миколаївни був В. Гюго, улюбленим віршем — „Вечерний звон” І. Козлова, яке вона часто й дуже гарно декламувала), її увага до вітчизняних та зарубіжних літературних новинок, критичне чуття на дитячу та підліткову літературу, обізнаність із фаховими виданнями сприяли тому, що в гімназії було створено велику та добірну бібліотеку, яка також виділяла заклад серед інших жіночих шкіл.

Дружина відомого історика В. Іконникова Ганна Леопольдівна, яка багато років викладала в гімназії історію, зазначала, що Віра Миколаївна протягом усього часу завідування „залишалася вірною своїй педагогічній ідеї, поклавши в її основу любов та довіру”¹⁵. Причому, розглядаючи ці гуманні принципи як підґрунтя для здійснення педагогічного процесу, кінцевою метою процесу діячка вважала реальну готовність своїх вихованок до самостійного життя. У зв’язку з цим, згадувала Г. Іконникова, В. Ващенко-Захарченко часто повторювала думку, що лише гроші, зароблені власною працею, можна вважати своїми. Про ці гроші можна нікому не звітуватися, а це є великим щастям¹⁶.

Віра Миколаївна завжди добре знала всіх учениць гімназії. Аналіз статистичної документації показує, що кількість її вихованок постійно змінювалася, причому відбувалося значне їх збільшення протягом навчального року. Так, у 1879—1880 н. р. розпочали навчання в усіх класах разом 116 гімназисток, а закінчувала рік уже 182 дівчини, у 1883—1884 н. р. ці цифри були відповідно 206 та 242, у 1886—1887 н. р. — 194 та 344, у 1894—1895 н. р. — 133 та 169¹⁷. Переважною частиною учениць були дочки дворян та чиновників, значно меншою — діти з родин купців та міщан, невеликий відсоток належав дівчатам із середовища духовенства, селян, а також іноземцям. Здебільшого гімназистки сповідували православну віру, проте серед них було й немало католичок, лютеранок та іудейок.

Найстрашнішим покаранням для тих, хто погано вчився, було запрошення директора в неділю готувати уроки у вітальні її квартири. Також додому для індивідуальної виховної бесіди вона запрошувала ту дівчину, яка скоїла серйозний проступок. Якщо ж винуватою була група вихованок, то, як згадувала наступниця В. Ващенко-Захарченко на посаді начальниці гімназії О. Дучинська, „Віра Миколаївна входила до класної кімнати і громила всіх; переконливі та обурені її промови сповнювали учениць трепетом, пробуджували сумління та свідомість, створювали настрій, і громадська думка класу запобігала повторенню проступків. Вимагаючи від учениць безумовної правдивості, Віра Миколаївна суворо зупиняла будь-яку спробу доносу. Уважне, ласкаве ставлення до учениць, вільна від дріб’язкової уїдливісті сувора справедливість викликали в дітей щирю любов до начальниці”¹⁸.

Заради об’єктивності слід зазначити, що В. Ващенко-Захарченко була таланови-

¹⁵ Там само, с. 98.

¹⁶ Там само, с. 103.

¹⁷ Там само, с. 52—57.

¹⁸ Там само, с. 3.



Будівля Київської приватної жіночої гімназії О. Дучинської
(початок XX століття)

тим педагогом та організатором, проте не дуже раціональною та підприємливою власницею. Її доброта, великодушність, дивовижне терпіння та певний ідеалізм не могли не спричинити суттєвих фінансових труднощів. Так, у гімназії завжди були вихованки, які офіційно вчилися безкоштовно. Крім того, протягом 17 років керування Вірою Миколаївною закладом з нього не було виключено за несплату жодної своєкоштноі учениці. При цьому частина батьків залишалася боржниками й після закінчення

їхніми дітьми курсу навчання, а деякі, незважаючи на неодноразові нагадування та ви-моги, узагалі просто зовсім не платили.

Безумовно, залучення до викладання в гімназії відомих і популярних педагогів, прагнення створити найліпші умови для успішного проведення навчально-виховного процесу, підтримання на високому рівні облаштування приміщення зумовлювали досить високу плату за навчання, що апріорі передбачало певний майновий стан батьків учениць. Проте серйозна проблема виникала і з дівчатами із дуже заможних сімей. Як писала з цього приводу Г. Берло, від таких гімназисток вимагати знань було не можна, оскільки „панночки вчились, коли хотіли й чого хотіли, а не хотіли — то й не вчились. Діти багатих батьків, київських купців приїздили або приходили гарно вбрані, з браслетками на руках і більше цікавилися танцями, ніж граматику або математикою. Тих учительок, що хотіли їх призначити до роботи, панночки вважали за дуже „строгих”. Доводилося поступатись і вимагати лише мінімуму знання. Учителі старших клас часто мінялись”¹⁹.

Певна фінансова непрактичність В. Ващенко-Захарченко відбилася й на долі пансіону, який мав на меті створити найкращі умови проживання для вихованок з інших міст. Пансіон почав функціонувати одночасно з гімназією й був в одному з нею приміщенні. За тогочасними свідченнями, він був облаштований та утримувався в усіх відношеннях розкішно. Учениці перебували на повному утриманні під керівництвом досвідчених, відданих справі виховательок та під наглядом цілого штату медичного персоналу. Намагаючись створити для дівчат ідеальні умови, Віра Миколаївна відійшла від матеріальних реалій і внаслідок цього в 1883 р. змушена була передати пансіон іншій власниці. Більше того, у цей час фінансова криза загрожувала взагалі існуванню самої гімназії. І лише позики добродійників допомогли запобігти загальній катастрофі. Зрештою, урахувуючи безперечний позитивний педагогічний досвід закладу, Міністерство народної освіти призначило гімназії щорічну субсидію у 5 тис. карбованців, яку Віра Миколаївна отримувала до кінця життя.

Померла В. Ващенко-Захарченко 2 серпня 1895 р. Ця сумна подія могла стати роковою для навчального закладу, оскільки згідно із законом після смерті утримувача

¹⁹ Берло Г. З київського життя 1880—1900 рр. // Україна. — 1928. — № 4. — С. 105—106.

приватна гімназія припиняла своє існування. Проте талант Віри Миколаївни виявився й у створенні життєздатного колективу однодумців, що знайшов у собі сили для подальшого самостійного функціонування²⁰.

Згодом викладачі гімназії писали про В. Ващенко-Захарченко, що вона була дво-рянка з народження, аристократка за смаками, демократка за переконаннями, високо розвинута, гуманна та освічена жінка, а до того ще мала веселий, товариський, добродушний характер²¹. Важко здогадатися, що ця характеристика стосується людини, яка більшу частину свого життя була фактично інвалідом. Але ні тяжка недуга, ні трагічна втрата у 1882 р. улюбленої талановитої 10-річної доньки не зломилі духу цієї активної діячки на терені жіночої освіти, і вона повною мірою виконала своє земне призначення.

Наступницею В. Ващенко-Захарченко й на посту начальниці закладу, і його утримувача стала О. Дучинська, яка з 1889 р. працювала в гімназії класною дамою. Олександрі Тимофіївни довелося очолити педагогічний колектив у найтяжчий період його діяльності, коли багато батьків через невпевненість у майбутньому закладу після смерті Віри Миколаївни перевели своїх дочок до інших шкіл. У результаті катастрофічного скорочення бюджету істотно зменшилася заробітна плата співробітників, проте ніхто з викладацько-виховного персоналу не звільнився, і протягом двох років довір'я до гімназії було відновлене.

У зв'язку із стабілізацією в роботі навчального закладу та значним збільшенням кількості учениць невдовзі постало питання про будівництво нового приміщення. Бажаючи мати будинок, що відповідав би всім вимогам шкільної гігієни, замовники запросили до участі в його проектуванні відомого гігієніста, санітарного лікаря м. Києва, доктора медицини О. Корчака-Чепурковського. Восени 1902 р. гімназія святкувала новосілля. При цьому шкільне обладнання далеко возити не довелося, оскільки нове приміщення було поруч — на тодішній Тимофіївській вулиці (нині вулиця Михайла Коцюбинського), № 7. Сьогодні в цьому будинку розташовується Рахункова палата Верховної Ради України.

Педагоги гімназії не намагалися обмежувати спілкування своїх вихованок стінами власного навчального закладу. Так, серед непересічних подій у житті колективу стало спільне з найпрестижнішою в Києві Першою (чоловічою) гімназією урочисте зібрання, яке відбулося 26 травня 1899 р. і було присвячене пам'яті О. Пушкіна. Захід розпочався в церкві чоловічої гімназії, де в присутності учнів обох навчальних закладів, їх педагогів і батьків, а також попечителя Київського навчального округу В. Вельямінова-Зернова були відслужені літургія та панахида. Після церковної служби в актовому залі чоловічої гімназії відбулося урочисте засідання. Під час його проведення зведений хор учнів проспівав гімн, молитву та кантату Іполитова-Іванова „Пам'яті О. С. Пушкіна”, у ви-

²⁰ У 1897 р. на могилі В. Ващенко-Захарченко на цвинтарі Видубицького монастиря коштом товаришів по службі, вдячних учениць, близьких друзів та родичів був установлений пам'ятник — піраміда з лабрадору, біля підніжжя якої дитина-янгол з білого мармуру писала слова поета О. Плещеева:

Блаженны вы, кому дано
Посеять в юные сердца
Любовь и истины зерно.

На жаль, у 30-ті роки ХХ ст. пам'ятники некрополя Видубицького монастиря перетворилися на джерело каменю для повторного використання, а чавунні надгробні плити та хрести активно використовувалися як металобрухт. У 1950 р. кладовище було знесене взагалі. Нині від кількох сот поховань тут залишилося менш як два десятки, до втрачених належить і могила В. Ващенко-Захарченко.

²¹ Двадцатипятилетие первой Киевской частной женской А. Т. Дучинской гимназии, основанной В. Н. Ващенко-Захарченко. — К., 1903. — С. 4, 100.

конанні гімназистів прозвучали вірші поета, а директор Київської 1-ої гімназії ознайомив присутніх з Положенням про стипендію імені О. С. Пушкіна за особливі успіхи в словесності, яку заснував у його навчальному закладі почесний попечитель цієї гімназії цукрозаводчик, великий землевласник, меценат Олександр Миколайович Терещенко.

Важливою складовою урочистостей стало виголошення промов педагогів, які за сумісництвом викладали російську мову та словесність в обох гімназіях. Так, Микола Олександрович Петров прочитав доповідь на тему: „Народні риси і симпатії в поезії О. С. Пушкіна”, а Порфирій Герасимович Богданович оприлюднив своє дослідження „Особистість О. С. Пушкіна за його листами й нотатками”. Як свідчить публікація текстів промов у книзі „26 мая 1899 г. в Киевской 1-ой мужской и Киевской женской А. Т. Дучинской гимназиях” (1899), це були не просто традиційні ювілейні виступи, а й за обсягом, і за змістом фактично публічні лекції. Подібні акції швидше за все мали за мету не лише збагатити певними знаннями і слухачів у залі, і читачів книги, а й продемонструвати широкій громадськості високий фаховий рівень викладачів цих навчальних закладів.

Закінчилося зібрання врученням атестатів, медалей та жетонів у пам'ять О. Пушкіна тим вихованцям обох гімназій, які завершили курс навчання. У 1899 р. в гімназії О. Дучинської додатковий 8 (педагогічний) клас закінчило 25 дівчат, з них 5 випускниць одержали атестати домашньої наставниці й 20 — домашньої вчительки. Серед останніх була й дочка славетного композитора, музично-громадського діяча, основоположника української класичної музики М. Лисенка Катерина.

О. Дучинська стала не лише адміністративною спадкоємицею В. Вашенко-Захарченко, а й охоронницею заведених нею традицій та пріоритетів. Зокрема вона також приділяла значну увагу поповненню фондів наочних посібників та бібліотеки, витрати на які досягали 900—1200 крб. на рік²², продовжувалися в гімназії й пошуки в царині змісту освіти. Що ж стосується складу педагогічного колективу, то саме під керівництвом Олександри Тимофіївни в цьому закладі певний час викладали два майбутні міністри освіти — В. Науменко та П. Холодний.

Нині гімназії, ліцеї та колегіуми знову стали структурною складовою освітнього середовища України. Закономірно, що їх поява в мережі загальноосвітніх навчальних закладів породжує інтерес до відповідного історичного досвіду. Серед дореволюційних гімназій, що функціонували на території сучасної України, увагу дослідників привертає й Київська приватна жіноча гімназія О. Дучинської. Певні відомості про неї знаходимо, зокрема, у дисертації В. Вірченко „Жіночі навчальні заклади в м. Києві (1861—1920)” та посібнику А. Лопухівської „3 історії розвитку гімназій і ліцеїв в Україні”. Проте автори зазначених праць не ставили за мету всебічно дослідити історію саме цього конкретного навчального закладу, тому матеріал про нього подано досить узагальнено. Не обходить своєю увагою інформацію про видання, присвячені 25-річчю гімназії, та про архівні документи з фонду ЦДІАК, що розкривають зміни у викладацькому складі цього навчального закладу, і укладач бібліографії „Приватні заклади освіти (XIX — поч. XX століття)” С. Гущина. Згадує цей навчальний заклад у зв'язку з меценатською діяльністю А. Нестроєвої автор дисертації „Жіноча середня освіта в Україні (XIX — початок XX ст.)” Т. Сухенко. Проте системне вивчення діяльності гімназії ще попереду.

²² Двадцатипятилетие первой Киевской частной женской А. Т. Дучинской гимназии, основанной В. Н. Вашенко-Захарченко. — К., 1903. — С. 15.

Кількість уроків на тиждень у жіночих гімназіях
згідно з Положенням Міністерства народної освіти від 31 серпня 1874 р.

ПРЕДМЕТИ	1	2	3	4	5	6	7	Усього
Закон Божий	2	2	2	2	2	2	2	14
Російська мова та словесність	4	4	3	3	3	3	3	23
Математика	3	3	3	3	3	4	4	23
Географія	2	2	2	2	—	—	2	10
Історія	—	—	2	2	3	3	2	12
Природнича історія та фізика	—	—	—	2	2	3	3	10
Педагогіка	—	—	—	—	—	—	2	2
Чистописання	2	2	1	1	—	—	—	6
Рукоділья	—	—	2	2	2	2	1	9
Французька мова	5	5	4	3	4	3	2	26
Німецька мова	5	5	4	3	4	3	2	26

Кількість уроків на тиждень у Київській жіночих гімназії О. Дучинської
(станом на 1903 р.)

ПРЕДМЕТИ	1	2	3	4	5	6	7	Усього	Підгот. кл.	8
Закон Божий	2	2	2	2	2	2	2	14	3	1
Російська мова та словесність	4	4	3	3	3	3	3	23	6	5
Математика	3	3	3	3	3	5	4	24	4	7
Географія та космографія	3	3	3	2	2	—	3	16	—	—
Історія	—	—	2	2	3	3	3	13	—	3
Природнича історія та фізика	—	—	—	2	2	5	3	12	—	2
Педагогіка	—	—	—	—	—	—	2	2	—	2
Чистописання	2	2	1	—	—	—	—	5	2	—
Рукоділья	1	1	1	1	1	1	1	7*	—	—
Французька мова	4	4	4	3	3	3	3	24	3	3
Німецька мова	3	3	3	3	3	3	3	21	3	—
Англійська мова	—	—	—	2	2	2	1	7	—	—
Малювання	2	2	2	2	2	2	—	12	2	—
Танці	—	—	—	1	1	1	1	4	—	—
Гімнастика	1,5	1,5	1,5	—	—	—	—	4,5	1,5	—

*) Окрім обов'язкових уроків рукоділья, у гімназії були ще необов'язкові уроки вишуканих робіт.

Література

1. Берло Г. З київського життя 1880—1900 рр. / Г. Берло // Україна. — 1928. — № 4 (29). — С. 93—109.
2. Берло Г. Мої знайомства з деякими українськими діячами / Г. Берло // Україна. — 1929. — Кн. 3—4 (33). — С. 92—101.
3. Ващенко-Захарченко Михаил Егорович // Биографический словарь профессоров и преподавателей Императорского университета св. Владимира (1834—1884) / сост. В. С. Иконников. — К., 1884. — С. 94—97.
4. Вірченко В. В. Жіночі навчальні заклади в м. Києві (1861—1920 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : 07.00.01 / В. В. Вірченко. — К., 2006. — 20 с.
5. Гущина С. Бібліографія: Приватні заклади освіти (XX — поч. XX століття) // Історико-педагогічний альманах. — 2000. — № 2. — С. 97—104.
6. Двадцатипятилетие первой Киевской частной женской А. Т. Дучинской гимназии, основанной В. Н. Ващенко-Захарченко. — К., 1903. — 104 с.
7. 26 мая 1899 г. в Киевской 1-ой мужской и Киевской женской А. Т. Дучинской гимназиях. — К., 1899. — 104 с.
8. Друг О. Особняк 1875, в якому проживали Гейбель К.Е., Патріарх Володимир, родини Ващенко-Захарченків, Стороженків / О. Друг, О. Кучерук, Л. Федорова // Звід пам'яток історії та культури України : енциклопед. видання : У 28 т. — К. : Головна ред. зводу пам'яток історії та культури при вид-ві „Укр. енциклопедія” ім. М. П. Бажана, 2004. — Т. 1 : Київ. — Ч. 2 : М-С. — С. 1007—1008.
9. Друг О. Особняки Києва / Ольга Друг, Дмитро Малаков. — К. : Кий, 2004. — С. 416—426.
10. Захарченко М. М. История Киевского института благородных девиц: 1838—1888 / М. М. Захарченко. — К., 1889. — 169 с.
11. Кілессо Т.С. Некрополь / Кілессо Т.С. // Видубицький монастир. — К. : Техніка, 1999. — С. 90—98.
12. Лопухівська А. В. З історії розвитку гімназій і ліцеїв в Україні : посіб. для вчителя. — К. : ІСДО, 1994. — 139 с.
13. Михаил Егорович Ващенко-Захарченко // Киевские математики-педагоги / под ред. А. Н. Боголюбова. — К. : Вища шк., 1979. — С. 30—38.
14. Празднование двадцатипятилетнего юбилея первой Киевской частной женской А. Т. Дучинской гимназии, основанной В. Н. Ващенко-Захарченко (20—23 октября 1903 г.). — К., 1904. — 35 с.
15. Проценко Л. А. Київський некрополь : путівник-довідник / Л. А. Проценко. — К. : Укр. письменник, 1994. — С. 32—38.
16. Стороженко М. З мого життя / Микола Стороженко. — К. : Либідь, 2005. — 430 с. — (Пам'ятки історичної думки України).
17. Сухенко Т. Роль громадськості та приватних осіб у створенні в Україні середніх жіночих закладів (XIX — поч. XX ст.) / Т. Сухенко // Початк. шк. — 1997. — № 8. — С. 56—59.

В. С. Курило, Л. С. Бондар

ХАРКІВСЬКА ЖІНОЧА НЕДІЛЬНА ШКОЛА Х. Д. АЛЧЕВСЬКОЇ (1862 — 1919)

Народна освіта в Україні у XIX ст., як і в усій Російській державі, була однією з важливих соціальних проблем. У середині століття в дев'яти українських губерніях з корінним населенням 23,5 млн. чоловік налічувалося 1320 початкових шкіл різних типів, де навчалося 67129 чол. У середньому один учень припадав на 163 жителі, у Волинській губернії — на 435, Подільській — на 400. Майже 98% дітей шкільного віку не могли здобути елементарну шкільну освіту. Про низький рівень освіти населення України свідчить і перепис 1897 р. Так, середній відсоток грамотності становив 19,8, у деяких губерніях був значно нижчим: Харківській — 16,8%, Подільській — 15,5%¹. Ще нижчим цей показник виявився в сільській місцевості, особливо серед жінок. У Полтавській губернії, наприклад, письменних жінок було 4,1%, Харківській — 4%².

Незадовільний стан народної освіти, прагнення народних мас до знань, культури сприяли активізації діяльності громадських організацій і установ, поживлення культурно-освітньої роботи. На початку 60-х років XIX ст. поширився просвітительський рух у суспільстві, що захопив багатьох демократично налаштованих діячів культури й народної освіти. Відкривалися школи, бібліотеки, заклади для підготовки вчителів. З'явилися й зовсім нові заклади — приватні школи для дорослих, що працювали у вихідні дні. Одна з таких шкіл — Харківська приватна жіноча недільна школа, яку очолила Христина Данилівна Алчевська.

Народилася Х. Алчевська 4 (16) квітня 1841 р. у м. Борзні Чернігівської губернії. У Курську, куди разом з батьком переїхала вся родина, пройшли її дитячі та юнацькі роки. Період з 1857 до 1859 р. характеризувався поживленням політичного життя в Росії, виникненням таємних політичних товариств, що ставили за мету змінити панівний лад. Молодь читала „Колокол” О. Герцена, захоплювалася творами М. Чернишевського, Ф. Достоевського та ін. У 1859 р. під псевдонімом „Українка” Христина Данилівна таємно листувалася з О. Герценом, популяризувала його твори. Вона закликала „Колокол” поживляти громадську свідомість жінок, просила поради, як працювати в недільних школах. Саме тоді ці школи почали створюватись повсюдно, оскільки гостро постало питання про освіту народу.

¹ Рашин А. Г. Население России за 100 лет / А. Г. Рашин. — М., 1956. — С. 309.

² Там само, с. 294.



Х. Д. Алчевська
(1841 — 1920)

У 1862 р. Х. Алчевська вийшла заміж і переїхала жити до м. Харкова. Її чоловік, Олексій Кирилович Алчевський, українець за походженням, багато сил віддавав громадській діяльності. У 60-ті роки він очолив Харківську громаду, куди входила єдина жінка — Христина Данилівна, яку називали Гетьманшею. Громадівці сприяли просвіті українців, відкривали безкоштовні школи, видавали дешеві популярні книжки „Метелики”, організували лекції, шевченківські вечори, зустрічі з атральними групами, концерти тощо.

Харківською жіночою недільною школою Х. Алчевська керувала з 1862 до 1919 р. „Я вся горіла бажанням поринути в громадську діяльність і зробити в житті щось велике, хороше,”³ — пише Христина Данилівна у своєму щоденнику. Після закриття закладу (1862) Христина Данилівна продовжувала розпочату справу вдома у своїй „маленькій тісній квартирі нелегально”. Ця „таємна” недільна школа діяла майже вісім років. „Положенням про початкові училища від 14 липня 1864 р.” недільні школи узаконювалися, але відкрити їх було практично неможливо.

Офіційно приватна Харківська жіноча недільна школа відкрилася лише 22 березня 1870 р. Вона розташовувалася на одній із кращих вулиць Харкова (Сумській) у зведеному на кошти купця Костюріна двоповерховому будинку, недалеко від квартири Христини Данилівни. Будинок призначався для повітових і парафіяльних училищ. У вихідні дні приміщення надавалося в повне розпорядження недільної школи. Усі шість кімнат були світлими, просторими, достатньо умебльованими. Школа мала актову залу, кімнату, де містилися дві бібліотеки для вчителів і учнів та педагогічний музей наочних посібників. Харківська школа „ждного дня не переривала своєї роботи, щорічно через неї проходили сотні дівчат і жінок, які без цієї школи залишились би неграмотними”⁴.

На початку діяльності Харківської недільної школи як нелегальної (1862—1870) вечорами учениці збиралися групами по 10—20 осіб, з ними проводила заняття лише Христина Данилівна. Згодом працювало вже три вчительки, заняття відвідувало 50 учениць. В останній рік нелегальної діяльності школи (1869—1870) у ній працювало 10 учителів⁵. Заснована Х. Алчевською Харківська жіноча недільна школа функціонувала понад 50 років. Недільні школи за „Положенням...” 1864р. прирі внквалися до по-

³ Алчевская Х. Д. Передуманное и пережитое: Дневники, письма, воспоминания / Х. Д. Алчевская. — М., 1912. — С. 30.

⁴ Вахтерова Э. О. Пятьдесят лет работы для народа: К 50-летию юбилею Х. Д. Алчевской / Э. О. Вахтерова. — М., 1912. — С. 13.

⁵ Алчевская Х. Д. Передуманное и пережитое: Дневники, письма, воспоминания / Х. Д. Алчевская. — М., 1912. — С. 30—31.

чаткової школи. Крім грамоти, лічби й початків християнського вчення, широко подавалися відомості з історії, географії, природознавства, російської літератури, хорового співу тощо⁶.

У перший навчальний рік офіційної діяльності школи (1870—1871) навчалось 100 учениць і працювало 20 учителів. Усі учениці поділялися на групи від 2 до 8 чол., у такому складі вони навчалися весь час⁷. Учителі школи, що функціонувала більш як півстоліття, працювали без винагороди.

Заняття в Харківській жіночій недільній школі проводилися в неділю та у святкові дні з 10 до 14 години, крім трьох літніх місяців і трьох-чотирьох днів, на які припадали великі свята. Навчальний рік становив 30—35 навчальних днів. Урок тривав 50 хвилин з перервою 10 хвилин. Після двох уроків видавали книжки й проводили співи. Групи були нечисленними, оскільки школа не мала можливості надати кожній групі окрему кімнату для занять, тому кілька груп навчалися в одній і тій самій кімнаті. Кожна група складалася з кількох учениць і своєї вчительки.

В одній групі опановували звуки, у другій — навчалися ті, кому важко давалося читання, у третій — займалися елементарною лічбою, в інших групах розв'язували складні задачі; пояснювальне читання ілюструвалося величезними картинами із зображенням тварин. Заняття були різноманітними. Раз на тиждень (у неділю) у школі практикувалися вечірні заняття, мета яких полягала в допомозі учням, що не встигали в навчанні.

Не закінчивши жодного навчального закладу, Х. Алчевська не мала права викладати в школі, проте працювала вчителькою протягом восьми років. Щоб усунути офіційні формальності, почесним попечителем школи було призначено А. Вернадську, матір видатного вченого, першого президента Української академії наук В. Вернадського. Пізніше попечителем школи стала сама Христина Данилівна. Вона змушена була скласти екзамени з російської мови, арифметики й Закону Божого при училищній раді. Отримавши диплом, навчала своїх шістьох дітей і працювала попечителькою та вчителькою в недільній школі.

Восени 1870 р. одним з перших школу відвідав відомий педагог і методист М. Корф. Він наголошував, що Харківська жіноча недільна школа заслуговує називатися „зразковою”, бо „зробила великий крок уперед: із школи грамотності... перетворилась у повну елементарну школу, яку варто відвідати кожному, хто хоче бачити практичне застосування кращих методів навчання з усіх предметів елементарного курсу”⁸. М. Корф, відвідавши в 1871 р. школу вдруге, був уражений тими змінами, що відбулися за рік: у 1870 р. навчалось 100 учениць⁹, а в 1871 р. — уже 154¹⁰.

Збереглися протоколи педагогічних зборів (педагогічної ради) школи Х. Алчевської. Ідею їх складання запропонував М. Корф, який узяв участь у зборах 21 листопада 1870 р. Саме на цих зборах записано перший протокол і прийнято такі рішення: 1) увести наочне

⁶ Миллер Д. Христина Даниловна Алчевская. К пятидесятилетию педагогической деятельности / Д. Миллер // Общее дело. — Вып. 3. — М., 1912. — С. 175.

⁷ Корф Н. А. Женская воскресная школа в Харькове / Н. А. Корф // Наше школьное дело: Сб. ст. по училищеведению. — М., 1873. — С. 135.

⁸ Там само, с. 137—138.

⁹ Алчевская Х. Д. Полувековой юбилей (1862 — 1912) / Х. Д. Алчевская. — М., 1912. — С. 18.

¹⁰ Алчевская Х. Д. Передуманное и пережитое: Дневники, письма, воспоминания / Х. Д. Алчевская. — М., 1912. — С. 13.

навчання; 2) посилити викладання арифметики; 3) навчання грамоти здійснювати невеликими групами, після чого учениць, які засвоїли грамоту на належному рівні, перевести для подальшого навчання (арифметика та наочне навчання) у класи, кількість яких мала залежати від рівня підготовки учнів; 4) у процесі викладання керуватися програмою, поданою в книжці барона Корфа „Русская начальная школа”; 5) контролювати заняття, для чого обирати двічі на рік комісію з працівників школи з метою подальшого аналізу навчально-виховної роботи в школі; 6) про результати перевірки доповідати на зборах¹¹.

З протоколів зборів видно, як вироблялися прийоми ведення справи, як проводилася організаційна робота, які обговорювалися питання (про навчальні програми, методику викладання деяких предметів). Наголошувалося, наприклад, на необхідності викладання географії та елементарної геометрії, ознайомлення з граматичною термінологією, на способах навчання орфографії, на посиленні викладання арифметики, запровадженні наочного навчання; розглядалися питання позакласної роботи.

Найчастіше на зборах обговорювалися навчальні плани для підготовчого, другого й третього класів та програми предметних уроків, питання методики та спеціалізації їх викладання. З'ясовувалися питання щодо викладання вчителем усіх предметів у своїй групі чи одного предмета в кількох групах, розглядалися вироблені в школі форми й методи викладання й застосовувалися найефективніші.

Харківську приватну жіночу недільну школу неодноразово відвідували й такі відомі педагоги, як С. Миропольський, Я. Абрамов, В. Євтушевський, Д. Семенов. Вони високо оцінювали її діяльність, підтримували з нею відносини й допомагали в роботі.

У період становлення школи педагогічні збори відбувалися щодня в будинку Алчевських, де розглядали всі питання шкільного життя. Але практика показала нецільність такого підходу, оскільки виникали питання, які не стосувалися всіх учасників зборів, тому згодом почали проводити загальні й „гурткові збори”.

Для обговорення проблем викладання предметів уся школа поділялася на чотири гуртки. Кожний із гуртків складався з учителів, які мали паралельні групи. Раз на два місяці кожний гурток обговорював питання стосовно занять у своїх групах. Такі збори називалися гуртковими. Окрім них, проводилися й загальні збори, на які виносилися питання, що стосувалися не окремого гуртка, а всієї школи, педагогіки й у цілому недільних шкіл. Такі збори відбувалися кожної неділі й у них брали участь усі вчителі. Лише в 1892—1893 навчальному році було розглянуто 33 питання, зокрема такі: перегляд шкільних програм для їх перевидання, зарахування учениць до школи, викладання історії, домашні роботи учениць, літературні вечори за участю учениць, видавання навчальних книжок ученицям додому, обговорення річного звіту, складання книги для класного читання дорослих, видача книжок з учнівської бібліотеки, відвідування вчительками батьків учениць, удосконалення програми арифметики, характер річного звіту школи. Обговорювалося також багато різних питань та заяв. На зборах у цьому ж навчальному році було заслухано й обговорено 26 доповідей і повідомлень, 35 найбільш характерних листів з недільних шкіл Росії¹².

¹¹ Абрамов Я. В. Наши воскресные школы. Их прошлое и настоящее / Я. В. Абрамов. — Спб., 1900. — С. 125.

¹² Абрамов Я. В. Харьковская частная женская воскресная школа (Исторический очерк) / Я. В. Абрамов // Рус. шк. — 1899. — №5-6. — С. 49—50.

Збори учасників Харківської недільної школи проходили у квартирі Алчевських у величезній залі на 100 осіб, де заслуховувався звіт про роботу за тиждень, обговорювалися актуальні питання, читалася переписка школи з іншими недільними школами, нерідко зачитувалися журнальні й газетні статті та замітки, присвячені справі народної освіти. Такі збори контролювали діяльність школи. На них розглядалися недоліки її діяльності, відбувався обмін думками з питань педагогічної практики тощо. Складання звіту доручалося вчительці М. Салтиковій, яка приймала учнів, котрі вступали до школи, розподіляла їх за групами, з'ясовувала пропуски уроків і школи ученицями, вела звітність школи.



Заняття у недільній школі проводить Х. Д. Алчевська (Харків, 1895 р.)

У Харківській жіночій недільній школі учні ділилися за віком: на малолітніх (від 10 до 12 років), підлітків (від 13 до 15 років) і дорослих (від 16 років); за підготовкою: на неписьменних, напівписьменних (уміли лише читати), малописьменних (уміли трохи читати й писати) і письменних.

Проблему розподілу учениць на групи й класи ставили й розв'язували щороку. На початку пропонували поділити школу на шість груп, а всіх учениць — на два відділення: 1) ті, які навчалися читати й писати; 2) ті, хто вміють читати. Перше відділення поділяли на чотири групи, друге — на п'ять. Перша група дорослих з трьома вчительками й законовчителем учила Закон Божий, арифметику, історію, письмо; дві-три групи з трьома педагогами навчалися читанню, письму, арифметиці; четверта з двома вчителями й п'ята з трьома також навчалися читанню, письму, лічбі. При цьому звертали увагу на те, щоб заняття відвідували всі учениці й у групи об'єднувались учениці одного рівня знань¹³. У 1892—1893 навчальному році в школі існувала 41 група; кількість учениць у групі в середньому становила 10, найбільше — 18, найменше — 3. Така організація давала можливість приймати учениць з різним рівнем підготовки й у будь-який час. Учителька вела одну й ту саму групу кілька років. У кожній групі працювала одна (4 год.) або дві вчительки (по 2 год.). Екзаменів у школі не було, нагороди й покарання не практикували.

У 1892—1893 навчальному році в школі Х. Алчевської навчалася 536 учениць. Малолітніх було 164, або 30%, підлітків — 234, або 44 %, і дорослих — 138, або 26 %. Найбільшу кількість становили учениці 12, 13, 14 років. Середній вік був 14,5 років. Неграмотних було 222 (41%), грамотних — 171 (32 %), малограмотних — 85 (16 %), на-

¹³ Миропольский С. Школа и общество: Частная Харьковская женская воскресная школа / С. Миропольский. — Спб., 1892. — С. 36—38.

півграмотних — 58 (11 %) ¹⁴. Середній вік учениць збільшувався: у 1878—1879 навчальному році він становив 12 років, а в 1892—1893 — 14,5 років. Зростав відсоток селянок. Так, у 1892—1893 навчальному році він збільшився до 55% порівняно з 1878—1879 навчальним роком, коли селяни становили 28%, міщани — 69%, інші — 3% ¹⁵.

Як бачимо, більшість учениць, які вступали до школи, були неграмотними або напівграмотними. Лише частина могла відвідувати школу в усі або майже в усі навчальні неділі. Життєві перешкоди часто впливали на відвідування школи. Вони виявлялися сильнішими за бажання навчатися. Були учениці, які навчалися 13 років. Наприклад, за звітом 1892—1893 навчального року одна учениця відвідувала школу 13 років, інші — 9, 10 р., дві — 7 р., три — 8 р., сім — 6 р., вісім — 5 р., 27 — 4 р., 43 — 3 р., 170 — 2 р. і 266 — 1 р. ¹⁶

Школа Х. Алчевської — це не тільки „живий, колективний педагогічний організм, але й дружна сім'я, поєднана спільністю праці, інтересу й особистісних симпатій...” ¹⁷. Недільні школи могли вільно відвідувати й учителі, і учні. Учителі працювали в школі безкоштовно. За отриманою освітою вони поділялися на такі групи: гімназійної освіти (49); домашньої освіти (34); інституток (11); пенсіонерок (8) і з духовного жіночого училища (7). Їхній вік здебільшого був від 16 до 30 років; невелику частину становили учителі від 30 до 50 років ¹⁸.

Загальний курс недільної школи відповідав курсу початкової народної. У школі були групи, які вивчали короткий курс географії, історії, писали перекази, твори, ознайомлювалися із зразками написання листів. Деякі учениці готувалися до екзамену на звання народних учительок.

У школі Х. Алчевської викладали Закон Божий, Св. історію, грамоту, арифметику, геометрію, географію, вітчизняну історію, природознавство. На уроках Закону Божого учнів навчали „бути добрими, служити ближньому щиро, ради самого добра”. Наставник живим словом переконання, впливаючи на серце слухачів, добивався того, щоб діти „засвоїли молитви, початки християнського вчення, Св. Історію та оволодівали навичками слов'янського читання” ¹⁹. Навчання грамоти проводили звуковим способом. „... Знанням Х. Алчевської справедливо міг позаздрити будь-який майстер у справі навчання грамоти” ²⁰, — стверджував С. Миропольський.

Опановуючи алфавіт у 1892—1893 навчальному році, усі групи читали „Новую азбуку” Л. Толстого, лише одна доросла група розпочала прямо з „Первой книги для чтения” цього ж автора. Щодо письма, то після вивчення алфавіту в усіх групах диктували

¹⁴ Салтыкова М. Отчет Харьковской частной женской воскресной школы за 1892/93 учебный год / М. Салтыкова // Рус. шк. — 1899. — № 2. — С. 283—284.

¹⁵ Абрамов Я. В. Наши воскресные школы. Их прошлое и настоящее / Я. В. Абрамов. — СПб., 1900. — С. 128.

¹⁶ Абрамов Я. В. Частная женская воскресная школа в Харькове и воскресные школы вообще. 4-е доп. изд. / Я. В. Абрамов. — СПб., 1897. — С. 28.

¹⁷ Миропольский С. Школа и общество: Частная Харьковская женская воскресная школа / С. Миропольский. — СПб., 1892. — С. 24.

¹⁸ Там само.

¹⁹ Миропольский С. Школа и общество: Частная Харьковская женская воскресная школа / С. Миропольский. — СПб., 1892. — С. 44—45.

²⁰ Там само, с. 45.

короткі речення з розподілом на слова, склади й звуки. У процесі навчання письма учні мали усвідомити, скільки слів у реченні, складів у слові, скільки і яких букв у кожному складі. Окрім того, вони повинні були ознайомлюватися із поняттями про голосні, приголосні, напівголосні звуки, із застосуванням великих літер, з „ь” і „ъ” знаками в кінці та середині слів²¹.

З арифметики вивчали додавання, віднімання, множення. Розв’язували задачі на ці дії й записували розрахунки в межах до 100. Усний рахунок чисел у межах до 100 проводився на ці ж дії. Вивчали таблицю множення, міри довжини, ваги, часу. Ознайомлювалися з поняттям про розряди, виконували вправи з написання чисел до 1000. На заняттях з арифметики в усіх групах розв’язували задачі на всі чотири дії з числами різної величини²².

Арифметика була одним з важливих предметів. Для унаочнення початкового навчання лічби школа мала арифметичний ящик із торговими й дробовими рахунками, кресленнями та ін.

У Харківській жіночій недільній школі в старшій групі з арифметики опановували короткий курс дробів у поєднанні з повторенням простих та іменованих чисел і дій над ними. З лютого половина уроку відводилася для ознайомлення учениць з різноманітними геометричними тілами й фігурами. З’ясовувалися поняття про лінії, кути, трикутники, чотирикутники, багатокутники, про коло, куб, кулю, конус, циліндр, піраміду. Під час викладання обходилися без доведень, а використовували моделі. Роль посібника виконували кілька книг, зокрема задачник Шохор-Троцького „Элементарный курс геометрии”²³. Докладніше геометрія вивчалася в старших класах. На цей предмет виділялося 10 уроків. Члени зборів запропонували п. Кочетовій скласти програму, яку потім було схвалено²⁴.

Елементарні відомості з географії викладали у зв’язку з предметними уроками (до 10 уроків). Подавали найнеобхідніші географічні відомості, потрібні для розуміння статей, що входили до книги для читання; звертали увагу на складання плану, карти.

Одну годину присвячували заняттям із всесвітньої географії. Головну увагу звертали на вивчення побуту й культури кожної країни. Проводили бесіди із всесвітньої історії, під час яких учениці знайомилися з життям людей стародавнього світу. З політичної історії повідомлялися лише важливі епізоди. У бесідах з фізичної географії, усього їх проведено 18, взяло участь від 25 до 55 учениць. Основним їх змістом були земля, сонце, зірки, місяць, розподіл води й суші на землі, частини океану, рівнини й гори, вулкани й землетруси, хмари, сніги й льодовики, озера тощо.

Відомості з вітчизняної історії подавалися у вигляді бесід або читання підручника. Цьому предмету ще не приділяли належної уваги.

Предмет „Початкові відомості із суспільствознавства” був найменше розробле-

²¹ Годовой отчет группы 2-го года обучения за 1892—1893 // Рус. шк. — 1897. — №7—8. — С. 369.

²² Салтыкова М. Отчет Харьковской частной женской воскресной школы за 1892/93 учебный год / М. Салтыкова // Рус. шк. — 1899. — № 3. — С. 273; Рус. шк. — 1897. — № 7—8. — С. 369.

²³ Там само, с. 282—283.

²⁴ Миропольский С. Школа и общество: Частная Харьковская женская воскресная школа / С. Миропольский. — Спб., 1892. — С. 47—50.

ний, було недостатньо матеріалу з фізики, а найбільше уваги приділяли рослинному царству, хоча ботаніка не ввійшла до курсу школи.

Співи фактично викладала Х. Алчевська. Уроки співів проводили не по нотах, а на слух. Під акомпанемент на роялі співали гімни, п'єси, пісні. Уроки співів були для учнів „не просто відпочинком, а насолодою”, „силою морального впливу, який надає музиці почесне місце в ряді загальноосвітніх засобів школи”²⁵.

Результати навчання в групах були різними. Це пояснювалося рівнем підготовки учениць до вступу в школу. Залежно від цього одні читали „Родное слово” перший рік чи другий, інші — „Родной мир” О. Попової. Окрім „Родного слова”, головним чином для розвитку механізму читання, застосовували „Новую азбуку” та „Первую книгу для чтения” Л. Толстого. Читання „Родного слова” доповнювалося вибраними статтями з „Детского мира” К. Ушинського й байками І. Крилова. Крім другої частини „Детского мира”, читали „Вокруг нас” Ф. Пуциковича.

Грамота викладалася за „Наглядной Азбукой” видавництва Павленкова. Удома учениці читали „Азбуку-копейку”. Вони мали домашні зошити, хоча завдання додому не задавалися. Самостійно, за власним бажанням, учениці читали й писали, на скільки в них вистачало вільного часу й старанності.

У школі Х. Алчевської велику увагу приділяли позакласній роботі. Так, шкільний хор складався з 102 учениць. Усього було проведено 18 занять. Щоразу хор відвідувала різна кількість учениць: від 31 до 79, у середньому — 35. Повторювали молебні, гімни й українські пісні. Вивчали й нові пісні, їх налічувалося понад 30. Хор брав участь у шкільних святах.

З кожним роком зростав відсоток робітниць, які навчалися в школі: з 28% у 1878—1879 навчальному році до 63% у 1900—1901. Збільшувалася кількість охочих навчатися. Це спонукало до розбудови шкільного приміщення. До 1896 р. недільна школа Х. Алчевської містилася в будинку 1-го повітового училища, доки на кошти її чоловіка Олексія Кириловича не побудували власного приміщення для школи. Це була на той час єдина недільна школа, що мала власне приміщення. Водночас у ній перебувало 450—500 учениць. У буденні дні двічі проводилися заняття з маленькими дівчатками, не зарахованими до недільної школи.

У 1896—1897 навчальному році недільна школа почала працювати в неділю у дві зміни. Це сприяло збільшенню кількості учениць до тисячі осіб. До школи приймали дорослих дівчат віком не менше 14 років; дітей, не молодших 10 років; учениць, які закінчили курс звичайних початкових шкіл і бажали навчатися в неділю, щоб не забувати вивченого матеріалу, здобувати нові знання й отримувати книги для читання вдома. Дівчата, які навчалися в початковій школі, до недільної не приймалися. Послугами школи користувалися всі, хто хотів навчатися, незалежно від віку. Більшість учениць вступали до школи на початку навчального року у вересні, але частина зарахувань припадала й на весь період навчання аж до травня місяця.

Учителі Харківської приватної жіночої недільної школи широко популяризували принцип наочності навчання. У „Программах по всем предметам обучения в воскресной школе”, складених учителями, пропонувалися наочні посібники, які слід було ви-

²⁵ Миропольский С. Школа и общество: Частная Харьковская женская воскресная школа / С. Миропольский. — Спб., 1892. — С. 51—62.

користувати на уроках з того чи іншого предмета. У кінці Програми з пояснювального читання для груп малолітніх учнів, які вивчили „Родное слово” К. Ушинського, містився список наочних посібників, рекомендованих для застосування на уроках з пояснювального читання в інших недільних школах. Використання наочних посібників на уроках читання, наголошувала Христина Данилівна, мало сприяти „кращому усвідомленню й засвоєнню нових знань” та „сильніше закарбуватися у свідомості”. Це стосувалося й ілюстрацій до статей у книжках. Учителі школи склали „Каталог музея наглядных пособий при Харьковской частной женской воскресной школе” (1896). На всеросійських виставках демонструвалися наочні посібники музею школи Х. Алчевської.

Музей Харківської приватної жіночої недільної школи був зібранням наочних посібників для предметних уроків. У відділі зоології були чучела й моделі з пап’є-маше: мавпи, летючі миші, представники комахоїдних (кріт, їжак), м’ясоїдних (собака, лисиця, лев, леопард, гієна, соболь, горностай, тхір, білий і бурий ведмеді, енот), гризунів (білка, заєць, бабак, ховрах, миша, криса та ін.), багатокопитних (бегемот, носоріг, слон), двокопитих (кінь, осел, мул, верблюд, жираф, олень, корова, бик, буйвол, цап, вівця), ластоногих (кит, тюлень, дельфін та ін.), птахів (орел, сокіл, папуга, дятел, качка, курка, горобець, страус та ін.), земноводних (черепаха, ящірка, крокодил, гадюка, вуж (у спирті) та ін.), риб (щука, лящ (чучела), камбала, в’юн, оселедець (у спирті)), комах (бджола, колекція метеликів, комах, павуків тощо).

Галузь ботаніки представляли колекції зернят, зібрання злаків та їх продуктів, зразки дерев у різних виробництвах, закам’янілі дерева, ботанічні атласи;

мінералогію — магнітний залізняк, поварена сіль, нашатир, залізний купорос, зразки руди й глини, самоцвітних каменів, гірський кришталь;

математику — рахівниці, терези, квадратні й кубічні міри, дробові рахунки тощо;

географію й фізику — барометр, компас, планетарій, глобуси, стереоскоп, мікроскоп, колекції фарб, зразки шкіри, друкарський набір; моделі меблів і човнів, посуду, картини, різноманітні атласи.

Музей школи — це „багата й дуже цінна колекція для практичного, елементарного ознайомлення учениць з навколишньою природою, а під час читання книжок — з творами інших країн”²⁶.

У педагогічній діяльності Х. Алчевська прагнула якнайповніше використовувати кращі художні твори. Під її керівництвом було складено „Книгу взрослых” у трьох томах, над якою колектив працював шість років. Це прекрасна хрестоматія для недільних шкіл, читання дорослих і підлітків. Перше видання „Книги взрослых” містило 120 статей (релігійно-моральних — 15, ділових — 39, літературних — 66). На заняттях за „Книгой взрослых” дотримувалися таких вимог: читання було пояснювальним, а не механічним; і при навчанні грамоти, і при будь-якому навчанні важливим було свідоме ставлення учнів до справи. Із самого початку привчали учнів зупинятися на незрозумілих виразах і звертатися за поясненням до викладача, який не випускав з очей „внутрішній зміст статті, її ідею”. Під час читання перших статей, коли учениця повільно читала слово за словом, не відволікали її увагу від самого механізму читання, тому перші статті при укладанні книжки добирали так, щоб вони були простими за викладом

²⁶ Миропольский С. Школа и общество: Частная Харьковская женская воскресная школа / С. Миропольский. — Спб., 1892. — С. 20—21.

і практично запобігали незрозумілих слів. Тут в основному учитель зупинявся на ідеї того чи іншого оповідання.

Пізніше матеріали книжки ускладнювалися введенням статей ділового характеру. І при цьому „участь учителя на уроці природно збільшується”, оскільки учениці стикалися з новими для них відомостями.

М. Салтыкова у статті „О применении „Книги взрослых” первый год обучения в воскресной школе” (1900) наголошувала, що порядок уроків читання з учнями, які вивчили алфавіт, був таким: вони читали по черзі статтю окремими реченнями, зупиняючись на кожній крапці (всі перші статті складали з коротких речень). Читання окремими реченнями проводилося на початку, коли учениці тільки ледь читали. Якщо речення читалося погано, воно перечитувалося тими, хто читає краще. Після того, як речення були прочитані, пояснювали незрозумілі слова, а учениці переказували прочитане. Зміст кожного речення не переказували, якщо вчителька переконалася, що учениці його розуміють. Обов’язковою умовою успішності занять було читання всіх учнів (класне читання) ще при вивченні алфавіту.

На уроках читання ставилася важлива мета — „привчити учнів до зрозумілого викладу своїх думок”, „збуджувати допитливість учнів, давати їм нові й нові знання, змушуючи працювати їх думки”. Підтримкою для швидкого навчання було домашнє читання за класною книгою. Готуючись до уроку, учитель складав детальний план занять та з’ясовував питання, на які потрібно звернути особливу увагу учнів, добирав наочні посібники²⁷.

На уроках літературного читання прагнули вибрати цікаві твори для літературного розділу книжки, що складала Харківська школа для класного читання дорослих. Це були, так би мовити, перевірені читання, на основі яких той чи інший уривок для книжки приймався або відхилявся. Читання в школі літературних творів, крім ознайомлення учнів із художніми уривками, „особливо цінні тим, що пробуджують думку; спрямовують її на багато аспектів у житті й людських стосунках, змушують свідомо ставитися до багатьох речей, що є ще такими темними для малорозвинутого простолюдина..., з’ясовують ... , у чому ж полягають добро й правда, а це може бути і є найважливішим завданням школи”²⁸.

Перше видання посібника „Книга взрослых” для першого року навчання, підготовлене вчителями школи під керівництвом Х. Алчевської, вийшло в 1899 р., а для другого й третього років навчання — у 1900 р. „Книга взрослых” для першого року навчання перевидавалася 16 разів, для другого — 12, для третього — 9²⁹. Після випуску „Книги взрослых” учителі Харківської недільної школи в 1901 і 1907 рр. підготували третє й четверте видання збірника програм під назвою „Опыт программ по всем предметам обучения в воскресной школе для взрослых и малолетних учащихся”. До нього увійшли такі програми:

— Навчання читання й письма в групах неграмотних учнів.

²⁷ Салтыкова М. О применении „Книги взрослых”, первый год обучения в воскресной школе / М. Салтыкова // Рус. шк. — 1900. — №3. — С. 61—79.

²⁸ Салтыкова М. Чтение литературных отрывков в воскресной школе / М. Салтыкова // Рус. шк. — 1899. — №1. — С. 226—246.

²⁹ Фридьева Н. Жизнь для просвещения народа / Н. Фридьева. — М., 1963. — С. 88—89.

- Читання для груп дорослих учнів, які закінчили вивчення алфавіту.
- Пояснювальне читання для малолітніх учнів, які закінчили азбуку за „Родным словом” К. Ушинського, II рік.
- Письмові логічні вправи з „Родного слова” у зв’язку з уроками читання, I рік.
- Пояснювальне читання для груп малолітніх учнів, які пройшли „Родное слово”, II рік.
- Навчання письма для всіх груп недільної школи.
- Програма із самостійних письмових вправ.
- Програма з арифметики для груп дорослих учнів у недільній школі.
- Погляд В. Євтушевського на викладання арифметики в групах дорослих учениць Харківської жіночої недільної школи.
- Програма з арифметики для груп малолітніх учнів у недільній школі³⁰.

У звіті Харківської приватної жіночої недільної школи за 1900—1901 навчальний рік уміщено програми бесід з гігієни, анатомії й фізіології та надання допомоги при нещасних випадках до прибуття лікаря.

Журнал „Русская школа” (1900. — № 2) опублікував „Программу по письму для малолетних и подростков на шесть лет обучения в воскресной школе”, розроблену вчителькою Харківської приватної жіночої недільної школи Є. Грузовою. „Программа объяснительного чтения для групп малолетних учащихся, прошедших „Родное слово”, год второй” побачила світ у цьому ж журналі (№ 5—6). Основою для складання програм були: „Детский мир” К. Ушинського (ч. 1 й 2), „Книга для первоначального чтения” В. Водовозова, брошура Д. Кайгородова „Дерево и его жизнь”, книжка М. Рубакіна „Рассказы о великих и грозных явлениях природы”, для літературної частини використали „Детский мир” К. Ушинського (ч. 1 й 2) та „Новую хрестоматию”, складену за редакцією О. Воскресенського. Програма поділялася на 74 уроки. Якщо одна тема не забирала цілої години, тоді пропонувався список байок і віршів для літературного читання³¹.

Позакласне читання стало предметом особливої уваги вчителів школи. У процесі підготовки до проведення занять педагог з’ясовував, чи прочитана книжка до кінця, чи зрозуміла вона, а якщо ні, то з якої причини, як ставляться учениці до змісту прочитаної книжки, чи виникли в них питання під час читання. Щоб поставити позакласне читання на належний рівень, було розроблено методику домашнього читання. Головна мета позакласного читання полягала в заохоченні учнів до книжок, що мало сприяти їх розумовому та моральному розвитку. Ця мета досягалася таким чином: у грамотних групах одночасно з пояснювальним читанням з географії, історії чи суспільствознавства видавалися книжки для домашнього читання відповідного змісту. Отже, учениці готувалися до читання популярно-наукової книжки, а класні бесіди сприяли цьому; у свою чергу, викладання ставало більш усвідомленим, оскільки за допомогою позакласного читання учениці ґрунтовно ознайомилися з предметом уроку³².

У школі Х. Алчевської велика увага приділялася педагогічним засіданням, на

³⁰ Салтыкова М. О „Книге взрослых” // М. Салтыкова // Рус. шк. — 1901. — №2. — С. 70.

³¹ Из учебной практики учебных школ // Рус. шк. — 1900. — № 5—6. — С. 66—73.

³² Доклад Р. Г. Хлебниковой о постановке внеклассного чтения в Екатеринодарской воскресной школе // Рус. шк. — 1901. — №3. — С. 53—54.

які виносилися дискусійні питання. Для цього потрібно було „у вільні години відвідувати уроки своїх товаришів і висловлювати зауваження, але за взаємною згодою”³³. Було складено списки досвідчених учителів, до яких мали звертатися молоді та малодосвідчені педагоги за порадою. Існувала традиція на зборах учительок обмінюватися думками й враженнями від занять в інших недільних школах, відвідування театру разом з ученицями, свят на честь одного з письменників, а також обговорювати уроки колег та доповіді з народної освіти тощо. Відвідувачі школи зазначали, що „Харківська школа — справа великого культурного значення й важливості..., це один з кращих обласних російських пам’ятників минулого XIX століття. Працювати в ній — це висока честь”³⁴.

27 грудня 1896 р. в Харківській недільній школі відкрилася виставка народних шкіл, що працювала до 10 січня 1897 р. Вона розмістилася в п’яти кімнатах. В одній кімнаті демонстрували матеріали про загальне становище народних шкіл (статистичні дані, цифрові таблиці, діаграми, картограми); в іншій — усі матеріали, які стосувалися кожної школи окремо. Деякі школи надсилали звіти, програми занять, каталоги, протоколи педагогічних засідань, учнівські роботи. Останні три кімнати містили експонати, пов’язані з внутрішнім життям школи (підручники, наочні посібники)³⁵. Екскурсії проводили вчителі під керівництвом Х. Алчевської.

З 1897 р. журнал „Русская школа” запровадив рубрику „Хроніка недільних шкіл”, якою керувала вчителька Харківської приватної жіночої недільної школи М. Салтыкова, а редагування здійснювала Х. Алчевська. „Хроніка...” друкувалася в журналі протягом десяти років. Під такою рубрикою було опубліковано 180 матеріалів. Перші з них вийшли в другому номері журналу за 1897 р. Умовно матеріали „Хроніки...” можна поділити на такі групи: звіти окремих недільних шкіл, нариси з історії їх діяльності, програми й методичні вказівки до них, статті про досвід запровадження найефективніших методів викладання. Значне місце належало діяльності педагогічних зборів та роботі шкільних бібліотек, дискусійним матеріалам про завдання й загальноосвітнє значення недільних шкіл тощо.

На сторінках „Хроніки...” містилися матеріали з досвіду викладання окремих предметів: „О преподавании Русской истории...” (1889. — №5—6), „Несколько слов по поводу занятий географией” (1903. — №9), „Руский язык в воскресной школе” (1903, №7—8), „Преподавание арифметики...” (1901. — №7—8), „Опыт введения курса черчения в воскресной школе” (1904. — №3).

Окрему групу матеріалів „Хроніки...” становили публікації про роботу шкільних бібліотек, організацію й методи проведення позакласного читання, визначення доступності творів з літератури. Значне місце в ній посідали проблемні, дискусійні питання про завдання та загальноосвітнє значення недільних шкіл, розширення їх прав, термін навчання, про „Товариство недільників” тощо. У 1907 р. „Хроніка...” припинила своє існування, а стаття П. Казанцева „Уголок народного самосознания” (1907. — №1) була

³³ Салтыкова М. Годовой отчет Харьковской частной женской воскресной школы / М. Салтыкова // Рус. шк. — 1902. — № 9. — С. 56.

³⁴ Там само, с. 75.

³⁵ Виставка воскресных школ в здании Харьковской воскресной школы в декабре — январе 1896—1897 г. // Рус. шк. — 1897. — № 4. — С. 237—240.

останнім матеріалом у ній, де „повною мірою виявилися суспільні погляди організаторів „Хроніки...”, зокрема її редактора Х. Алчевської, а також „недільників” та їхніх вихованців. Ці погляди різко суперечили самодержавній політиці царського уряду”³⁶.

У статті „Образовательное значение воскресной школы” (1903) педагог М. Казанцев зауважував, що завдання недільних шкіл визначають самі керівники, а саме: „... недільна школа має навчити неграмотних грамоти, з малограмотними повинна пройти курс початкової школи, з тими, хто закінчив курс початкової школи, повторити цей курс, людям, які прагнуть поповнити освіту, повинна допомогти вказівками, необхідними для самостійної роботи при самоосвіті”³⁷.

У Харківській приватній жіночій недільній школі проводили й пробні уроки. На такі уроки запрошували учениць, але вони не мали права бути присутніми під час їх обговорення. Проведення пробних уроків було обов’язковим для всіх учителів один раз на рік, причому предмет уроку мав бути з курсу початкової школи, а тема вибору залишалася за вчителем. Педагоги, які тільки розпочинали працювати в школі, спочатку ознайомлювалися з її системою викладання й лише потім проводили пробні уроки. Для контролю занять створювалася комісія, яка двічі на рік доповідала на зборах учителів про результати цих занять.

Більшість учителів школи наполягала на проведенні екзаменів. На їхню думку, вони мали заохочувати учениць до занять, давати їм можливість перевіряти свої знання; екзамен буде корисним і для вчителів, оскільки вони зможуть краще визначити загальний рівень учениць, що дуже важливо при розподілі на групи, перевірити свою методику й з’ясувати, на що в майбутньому потрібно звертати увагу, але питання про екзамени не було реалізоване на практиці.

При Харківській жіночій недільній школі було створено бібліотеку й розроблено спеціальні правила користування нею. Велику увагу приділяли методу вивчення читацьких інтересів. Бібліотека постійно поповнювалася кращими зразками книжок, цікавими й доступними науково-популярними творами. У 1900—1901 навчальному році в ній налічувалося 2000 назв книжок, що розподілялися на 6 відділів: белетристика, релігія і мораль, суспільствознавство, географія, історія й біографія. Бібліотекарі у своїх річних звітах зазначали, як функціонує бібліотека і які з книжок користуються попитом.

Учителі школи й бібліотекарі вважали, що учнів потрібно певною мірою „дисциплінувати”, щоб їхнє ставлення до книжок було неповерховим, а читання — свідомим, щоб вони осмислювали прочитане. З цією метою в школі на кінець навчального року змінювалися порядок видавання книжок та правила бібліотеки. Література видавалася після занять відповідно до списків для дорослих, підлітків і вчителів різного рівня підготовки. Кожний бібліотекар мав постійний контингент учениць з однієї чи кількох паралельних груп, з якими проводилися бесіди про прочитане та яким видавалися книжки.

Були розроблені обов’язки завідувача: своєчасне поповнення бібліотеки новими

³⁶ Мухін М. І. Педагогічні погляди і освітня діяльність Х. Д. Алчевської / М. І. Мухін. — К. : Вища школа, 1979. — С. 166.

³⁷ Казанцев М. Образовательное значение воскресной школы / М. Казанцев // Рус. шк. — 1903. — № 2. — С. 66.

книжками, завідування роботами комісій з розгляду нових книжок, поповнення бібліотеки й видача книжок учням, своєчасне укладання списків книжок для комісій, ведення каталогів бібліотеки й керівних списків, стеження за своєчасним поверненням книжок та їх ремонтом, завідування грошовими справами бібліотеки.

Вихід у світ покажчика „Что читать народу?” в трьох томах (т. 1, 1888; т. 2, 1889; т. 3, 1906) сучасники вважали „надзвичайним явищем”, а саме видання розглядали як „вищою мірою цінне джерело для ознайомлення із зростанням критичної думки народу й тими результатами, до яких ця думка приходить під впливом ознайомлення з кращими творами світової літератури”³⁸. Президент Міжнародної ліги освіти Жан Массе на конгресі приватної ініціативи у справі народної освіти в Парижі (1889) назвав два томи „Что читать народу?” „трофеями призейної ініціативи” в справі народної освіти.

Христина Данилівна пропонує в покажчику твори не лише російських авторів, а українських, зокрема Т. Шевченка, І. Котляревського, Є. Гребінки, Г. Квітки-Основ'яненка, Марка Вовчка, І. Нечуя-Левицького, І. Карпенка-Карого, І. Франка, Панаса Мирного, Ю. Федьковича, П. Грабовського, В. Стефаніка, М. Коцюбинського, Лесі Українки тощо. У третьому розділі — „Видання для народу українською мовою” — пропонуються твори саме українських письменників, 300 найкращих українських пісень. Не лише цим виданням, а й усією своєю діяльністю педагог відстоювала любов до рідного слова, прагнула донести до учениць кращі зразки української літератури XIX — початку XX ст.

Харківська приватна жіноча недільна школа була громадським методичним та об'єднавчим центром недільних шкіл усїєї Росії й „мала давати знання, уміння й бути виховним закладом”. Христина Данилівна Алчевська — основоположник методики навчання грамоти дорослих, творець перших програм і посібників для недільних шкіл, „істинний новатор методу літературних бесід” та інших практичних шкільних свят, а її школа — справжня науково-педагогічна „лабораторія, де розроблялися методи занять з дорослими” і куди приїздили знайомитися з організацією роботи та веденням справ представники недільних шкіл з усїєї Російської імперії.

Після трагічної смерті чоловіка, з яким Х. Алчевська прожила сорок років, їй довелося в 60 років продати будинок (маєток в Олександрівці), де щасливо прожила багато років, та переселитися в маленьку квартиру. Тут Христина Данилівна розпочала нове життя на кошти своїх дітей. До останніх днів була „на своєму посту”. У 71 рік, не маючи змоги ходити, вона не піддалась нещастю, „не опустила рук, а продовжувала жити й працювати”³⁹. Уся діяльність Х. Д. Алчевської — це взірць самовідданого служіння своєму народові.

³⁸ Абрамов Я. В. Наши воскресные школы. Их прошлое и настоящее / Я. В. Абрамов. — Спб., 1900. — С. 179.

³⁹ Вахтерова Э. О. Пятьдесят лет работы для народа: К 50-ти летнему юбилею Х. Д. Алчевской / Э. О. Вахтерова. — М., 1912. — С. 24.

Література

1. Абрамов Я. В. Наши воскресные школы: Их прошлое и настоящее / Я. В. Абрамов. — СПб., 1900. — 352 с.
2. Абрамов Я. В. Харьковская частная женская воскресная школа (Исторический очерк) / Я. В. Абрамов // Рус. шк. — 1899. — №5—6. — С. 40—74.
3. Абрамов Я. В. Частная женская воскресная школа в Харькове и воскресные школы вообще / Я. В. Абрамов. — 4-е доп. изд. — СПб., 1897. — 123 с.
4. Алчевская Х. История открытия школы в деревне Алексеевка Михайловской волости / Х. Алчевская. — Харьков, 1881. — 48 с.
5. Алчевская Х. Отчет о данной группе нового кружка по „Новой программе” за 1897—1898 уч. год / Х. Алчевская // Рус.шк. — 1899. — №4. — С. 267—270.
6. Алчевская Х. Д. Передуманное и пережитое: Дневники, письма, воспоминания / Х. Д. Алчевская. — М., 1912. — 467 с.
7. Алчевская Х. Д. Полгода из жизни воскресной школы: (Из записной тетради учительницы воскресной школы) / Х. Д. Алчевская. — СПб., 1895. — 126 с.
8. Алчевская Х. Д. Полувековой юбилей (1862—1912) / Х. Д. Алчевская. — М., 1912. — 244 с.
9. Алчевська Х. Годовой отчет за 1910—1911 г. / Х. Алчевская // Общее дело. — Вып. 3. — М., 1912. — С. 189—219.
10. Бардіанова В. Д. Христина Данилівна Алчевська / В. Д. Бардіанова // 20 видатних українських педагогів / за ред. А. М. Бойко. — Полтава : АСМІ, 2002.
11. Бондар Л. С. Алчевська Христина Данилівна / Л. С. Бондар // Українська педагогіка в персоналіях : У 2 кн. : навч. посіб. / за ред. О. В. Сухомлинської — К., 2005.
12. Вахтерова Э. О. Пятьдесят лет работы для народа: К 50-ти летнему юбилею Х. Д. Алчевской / Э. О. Вахтерова. — М., 1912. — 24 с.
13. Выставка воскресных школ в здании Харьковской воскресной школы в декабре-январе 1896—1897 г. // Рус. шк. — 1897. — №4. — С. 237—240.
14. Годичный отчет звуковой группы 1893—1894 года // Рус. шк. — 1897. — №7—8. — С. 360—362.
15. Годичный отчет звуковой группы 1894—1895 года // Рус. шк. — 1897. — №7—8. — С. 362—366.
16. Годовой отчет Харьковской частной женской воскресной школы за 1900—1901 год // Рус. шк., 1902. — №3.
17. Годовой отчет группы 2-го года обучения за 1892—1893 // Рус. шк. — 1897. — №7—8. — С. 366—373.
18. Дневник учительницы Х. Д. Алчевской // Рус. шк. — 1898. — №3. — С. 251—257; №5—6. — С. 318—327; №11. — С. 314—317.
19. Дневник учительницы Х. Д. Алчевской // Рус. шк. — 1897. — №12. — С. 299—303; 1898. — №3. — С. 251—257, №5—6. — С. 318—327, №11. — С. 36—40.
20. Из жизни одной воскресной школы // Рус. шк. — 1897. — №7—8. — С. 353—360.
21. Из школьного дневника Х. Д. Алчевской // Рус. шк. — 1897. — №9—10. — С. 374—378.
22. Казанцев М. Образовательное значение воскресной школы / М. Казанцев // Рус. шк. — 1903. — №2. — С. 66—72.
23. Казанцев П. Букварь для взрослых и первая книга для чтения / П. Казанцев // Рус. шк. — 1903. — №4. — С. 53—65.
24. Казанцев П. Задачи воскресной школы / П. Казанцев // Рус. шк. — 1901. — №5—6. — С. 50—70.

25. Казанцев П. Русский язык в школе / П. Казанцев // Рус. шк. — 1903. — №7—8. — С. 56—65.
26. Казанцев П. Что читать? / П. Казанцев // Рус. шк. — 1905. — №1. — С. 63.
27. Книга взрослых: 1-3 годы обучения. Составлена учительницами воскресных школ при ближайшем участии Х. Д. Алчевской. — М., 1899—1900.
28. Константинов Н. А. История педагогики : учеб. для студентов пед. ин-тов / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, Н. Ф. Шабаева. — 5-е изд., доп. и перераб. — М. : Просвещение, 1982. — 447 с.
29. Корф Н. А. Наше школьное дело : сб. статей по училищеведению / Н. А. Корф. — М., 1873. — 430 с.
30. Мазуркевич А. Р. Христина Даниловна Алчевская / А. Р. Мазуркевич // Антология педагогической мысли Украинской ССР / сост. Н. П. Калениченко. — М., 1988. — С. 255—258.
31. Мазуркевич О. Р. До оцінки педагогічної спадщини і творчої діяльності Х. Д. Алчевської / О. Р. Мазуркевич // Рад. шк. — 1958. — №3. — С. 72—88; № 4. — С. 68—80.
32. Миллер Д. Христина Даниловна Алчевская. К пятидесятилетию педагогической деятельности / Д. Миллер // Общее дело. — Вып. 3. — М., 1912. — С. 164—188.
33. Миропольский С. Школа и общество: Частная Харьковская женская воскресная школа / С. Миропольский. — Спб., 1892. — 106 с.
34. Мухін М. І. Педагогічні погляди і освітня діяльність Х. Д. Алчевської / М. І. Мухін. — К. : Вища шк., 1979. — 184 с.
35. Программа объяснительного чтения для групп малолетних учащихся, прошедших „Родное слово”, год второй // Рус. шк. — 1900. — №5—6. — С. 66—73.
36. Рашин А. Г. Население России за 100 лет (1811—1913) / А. Г. Рашин ; под ред. акад. С. Г. Струмелина. — М. : Госстатиздат, 1956. — 352 с.
37. Салтыкова М. Воскресные школы на Нижегородской выставке / М. Салтыкова // Рус. шк. — 1897. — №2. — С. 237—245.
38. Салтыкова М. Выставка воскресных школ в здании Харьковской частной женской воскресной школы в декабре-январе 1896—1897 гг. / М. Салтыкова // Рус. шк. — 1897. — №4. — С. 237—240.
39. Салтыкова М. О „Книге взрослых” / М. Салтыкова // Рус.шк. — 1901. — №2. — С. 57—70.
40. Салтыкова М. О книге взрослых. Как составлялась „Книга взрослых”. Как применять ее в воскресной школе / М. Салтыкова. — М., 1900. — 227 с.
41. Салтыкова М. О применении „Книги взрослых”, первый год обучения в воскресной школе / М. Салтыкова // Рус. шк. — 1900. — №3. — С. 61—76.
42. Салтыкова М. О составлении „Книги взрослых” / М. Салтыкова // Рус. шк. — 1900. — №2. — С. 70—81.
43. Салтыкова М. Отчет Харьковской частной женской воскресной школы за 1892—1893 учебный год / М. Салтыкова // Рус. шк. — 1899. — №2. — С. 281—297; №3. — С. 265—292.
44. Салтыкова М. Чтение литературных отрывков в воскресной школе / М. Салтыкова // Рус. шк. — 1899. — №1. — С. 226—246.
45. Фридьева Н. Жизнь для просвещения народов / Н. Фридьева. — М., 1963. — 99 с.
46. Что читать народу? Критический указатель книг для народного и детского чтения. Том 1—2. — Спб., 1888—1889.

В. С. Курило, Н. П. Дічек

КАТЕРИНОСЛАВСЬКЕ ДВОКЛАСНЕ УЧИЛИЩЕ П. ХРИСТИАНОВИЧА Й РОЗВИТОК ТРУДОВОЇ ШКОЛИ

Кінець XIX ст. в історії Російській імперії позначився активізацією зусиль щодо покращення народної освіти й пошуків у галузі її модернізації¹. Вирішення масштабних проблем, пов'язаних з об'єктивними вимогами часу, сильно гальмувалося кризою державного управління системою народної освіти². За таких обставин дієвою силою розвитку шкільництва став суспільно-педагогічний рух, який на межі століть набрав у країні загальнонаціонального виміру. Незадовільний стан освітньої системи сприяв суспільній і приватній активності на основі нової для того часу особистісно-ціннісної парадигми — свободи особистості в освіті³.

У контексті висвітлення педагогічного новаторства дослідженого періоду цікавою і повчальною є робота Катеринославського двокласного міського училища, створеного (1890) за ініціативи начальника Катеринославської залізниці Петра Івановича Христиановича.

Ставлячи за мету розкрити дуже вагомий і з погляду історії розвитку педагогічних ідей щодо трудової школи, і з погляду активізації освітніх процесів на українських землях наприкінці XIX — початку XX ст. досвід успішної реалізації в умовах окремої школи новаторських починань, пов'язаних із запровадженням трудового навчання учнів, насамперед наголосимо на одвічній суспільно-історичній значущості проблеми трудової підготовки дітей. Упродовж XVII—XVIII ст. у працях Я. А. Коменського, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо розкривалося багато теоретичних положень про надзвичайну доцільність уведення праці до педагогічного процесу з метою повнішого розвитку маленької особистості.

У Західній Європі рух за впровадження праці як предмета в практику загально-освітньої школи активно розпочався в середині XIX ст. У ньому виокремилися дві провідні течії — мануалізм і професіоналізм, представники яких з різних позицій тлу-

¹ Андреев А. Л. Преимущество развития образования в дореволюционной и советской России // Педагогика. — 2008. — №6. — С. 76—77.

² Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX ст. : монографія. — К. : Богдана А. М., 2008.

³ История педагогики: учебник для аспирантов / под ред. акад. Н. Д. Никандрова. — М. : Гардарики, 2007. — С. 260.

мачили педагогічний зміст поняття „праця”, а тому пропонували різні підходи до її використання в шкільних умовах⁴.

Прихильники західноєвропейського мануалізму (Е. Шенкендорф, А. Пабст, Х. Шерер та ін.), які надавали пріоритет практичному й виховному значенню ручної праці, домагалися її офіційного введення до навчальних планів народних шкіл як самостійного обов’язкового предмета, спрямованого на розвиток дітей і первинну підготовку до професійної діяльності в дорослому житті. У межах мануалізму, як зазначено в сучасній „Енциклопедії освіти” (2008), виділилися два напрями — французький, послідовники якого виступали за використання системи вправ з виготовлення будь-яких предметів, і шведський, що передбачав продукування учнями простих, але корисних для вжитку (у школі чи вдома) речей⁵. Однак у „Педагогічному довіднику для викладачів середніх навчальних закладів” (1912), надрукованому за редакцією вітчизняного педагога С. Ананьїна, зауважено, що на початок XX ст. в педагогіці функціонували чотири найпоширеніші системи ручної праці — французька (орієнтація на знання з геометрії й розвиток креслярсько-малювальних умінь), шведська (найпоширеніша на той час, спрямована на виготовлення учнями закінчених предметів), датська (домінування виконання технічних вправ з різноманітними інструментами) і американська (вона так назвалася помилково, оскільки фактично була запозичена з російського курсу, що викладався в Московському технічному училищі)⁶.

Представники другого напрямку — професіоналізму (Р. Зайдель, Р. Кершенштайнер, В. Гаудіг та ін.) — відстоювали впровадження трудового навчання з орієнтацією на набуття учнями конкретного робітничого (ремісничого) фаху.

У формуванні теоретичних засад вітчизняного трудового виховання провідними стали ідеї К. Ушинського про виняткове значення праці як вагомого чинника морального виховання людини, її психічного й фізичного розвитку, а також добробуту суспільства⁷. Попри теоретичне обґрунтування у 50—60-х рр. XIX ст. видатним педагогом необхідності широкого застосування практики праці як багатоаспектного компонента й чинника розвитку особистості, практичне втілення цих настанов на теренах царської Росії було епізодичним.

Лише в 1884 р. завдяки ініціативі педагога І. Вишнеградського в імперії розпочалося запровадження ручної праці як самостійного предмета і його введення до навчальних програм народних училищ⁸. Однак шлях від офіційного визнання й до практичної реалізації зазначеної ідеї не був простим, оскільки для запровадження уроків праці не було матеріальних і педагогічних умов, підготовлених учителів.

Учасники суспільно-педагогічних рухів у Росії останньої чверті XIX ст., які відсто-

⁴ История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX ст.:уч. пособие для пед. уч. заведений / под ред. акад. А. И. Пискунова — 2-е изд. — М. : ТЦ Сфера, 2001.

⁵ Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — С. 915.

⁶ Педагогический справочник для преподавателей всех учебных заведений / под общей ред. С. А. Ананьина, М. Л. Цитрона. — С. Петербург — Киев, 1912. — С. 318—319.

⁷ Ушинський К. Д. Праця в її психічному і виховному значенні / К. Д. Ушинський // Вибр. пед. твори: В 2-х т. — К. : Рад. школа, 1983. — Т. 1. — С. 104—120.

⁸ Екояма Е. Ручной труд в средней общеобразовательной школе России / Е. Екояма, Н. В. Котряхов // Педагогика. — 2009. — №2. — С. 70.

ювали інтереси різних соціальних груп, виступали за реальні перетворення в шкільництві й практично однотайно визнавали необхідність створення так званої трудової школи, хоча й по-різному визначали можливі шляхи цього процесу. Ідею втілювали завдяки особистій ініціативі й активності окремих суспільних діячів, а також педагогів-ентузіастів.

Починаючи з травня 1888 р., у справі „поширення навчання ручної праці й доцільного її викладання”⁹ вагомою була діяльність X секції організаційного Комітету з’їзду російських діячів з технічної і професійної освіти при Імператорському російському технічному товаристві. Її члени (К. Сент-Ілер, В. Сабанін, М. Касаткін, К. Цируль, Д. Загребін та ін.) не лише зібрали багато відомостей про стан і особливості навчання ручної праці в різних вітчизняних і зарубіжних навчальних закладах того періоду, а й поширювали новітні матеріали, у яких було відбито кращі зразки практичного запровадження цього предмету, активізуючи таким чином зацікавленість освітян у подальших творчих пошуках¹⁰.

Тривале масштабне обговорення проблеми трудової школи в пресі, на численних з’їздах, а головне — позитивний досвід, набутий недержавними закладами шкільної галузі в процесі запровадження новаційних ідей і практик, призводили до змін і в державній освітній політиці. Аналізуючи розвиток основних типів російської школи¹¹ на початку XX ст., відомий педагог М. Чехов писав, що в „історії шкільної справи є чимало прикладів, як загальноосвітні заклади, всупереч запроєктованим планам реорганізації й оновлення, що не спрацьовували або не давали бажаного результату, реформувалися під впливом підвищення культури й реальних потреб суспільства або його частини, яку ці заклади обслуговували”¹².

Однією з таких шкіл з новаторськими здобутками було й Катеринославське початкове двокласне училище (з підготовчим класом і п’ятирічним терміном навчання) для дітей залізничників і приміських жителів, відкрите за ініціативи інженера шляхів



Вигляд типового училища кінця XIX століття
(м. Юзівка)

Однією з таких шкіл з новаторськими здобутками було й Катеринославське початкове двокласне училище (з підготовчим класом і п’ятирічним терміном навчання) для дітей залізничників і приміських жителів, відкрите за ініціативи інженера шляхів

⁹ Краткия сведения о занятиях секции и обзор Н. В. Касаткина „О преподавании ручного труда в городских и начальных школах”. — С.-Петербург, Типография и Хромолитография А. Тришель, 1890. — С. 1.

¹⁰ Цируль К. Ю. К XXV-летию введения педагогического ручного труда в русскую школу. — СПб, 1910. — С. 69.

¹¹ До 1917 р. всі школи на українських землях Російської імперії вважалися російськими.

¹² Чехов Н. В. Народное образование в России с 60-х годов XIX века / Н. В. Чехов: под общей ред. проф. А. П. Нечаева. — М.: Книгоиздательство „Польза”, 1912. — С. 4.

сполучення, начальника залізничних майстерень при станції Катеринослав Петра Івановича Христиановича і його однодумців, зокрема інженера П. Буланже. Наголосимо, що це був приклад створення освітнього закладу саме завдяки ініціативі представників новаторськи мислячих кіл суспільства, які прагнули змін у шкільництві. Заснування училища підпорядковувалося меті — налагодити зв'язок шкільного навчання з життєвими вимогами й виробничо-промисловими потребами, у тому числі й із запитами бурливо зростаючої мережі залізниць, а також забезпечити формування в учнів певних практичних навичок, корисних для життя й майбутньої ділової активності.

Катеринославська губернія наприкінці XIX — поч. XX ст. посідала одне з чільних місць за розвитком промисловості і продуктивних сил не лише на півдні Російської імперії, що сприяло і зростанню мережі освітніх закладів різного рівня й призначення. На рубежі століть тут функціонувало 12 з 25 міських училищ (за статутом 1872 р.) Одеського навчального округу, до складу якого входила й Катеринославська губернія¹³. А в 1912 р. — 17 з 79 училищ¹⁴.

Зауважимо, що „величезна різноманітність умов російського життя й участь в утриманні й відкритті училищ майже всіх відомств сприяли появі великого розмаїття типів училищ”¹⁵, а училище П. Христиановича належало до освітніх установ, які становили окрему групу — міські училища. Згідно з Положенням 1872 р., вони були покликані замінити повітові училища й надавати міським дітям з нижчого класу населення підвищену початкову освіту (платну) з шестирічним терміном навчання. За цим Положенням для кожної групи населення в Російській імперії встановлювався особливий тип школи, перейти з якої до школи іншого типу було майже неможливо¹⁶. Єдиним шляхом продовжити освіту для учнів початкових і міських училищ залишалося навчання в середньому педагогічному закладі для того, щоб після його закінчення повернутися вчителем до тих самих училищ.

У Катеринославському училищі при Катеринославській залізниці навчалися діти робітників (змашувальників, кондукторів) і службовців цієї станції, а також діти незаможних батьків. У закладі було успішно запроваджено новаційні за суттю і призначенням виховні заняття й додаткові навчальні предмети. Однак не можна стверджувати, що зміст новацій обмежувався мінімальними потребами щодо освіти зазначеного прошарку працівників, як практикувалося в тогочасних народних училищах. Освітні нововведення мали не вузькофахове і стратифіковане соціальне значення, а відзначалися загальнолюдським спрямуванням, були покликані сприяти підвищенню побутової культури й головне — загальнопрофесійних можливостей молоді. Їх запровадження стало можливим, по-перше, завдяки енергії і сміливим педагогічним прагненням організаторів, які прагнули поліпшення загального стану життя в країні за допомогою

¹³ Переписка с Министерством народного просвещения и дирекциями об открытии и преобразовании городских училищ. 11.01.1902 — 10.10.1906 // Державний архів Одеської області, ф. 42, оп. 35, сп. 1426, арк. 2—5.

¹⁴ Отчет о состоянии народных училищ Одесского учебного округа за 1912 г. // Державний архів Одеської області, ф. 92, оп. 35, 1834—1920 (6/н), арк. 11.

¹⁵ Чехов Н. В. Типы русской школы в их историческом развитии. — М. : Издание Т-ва „Мир”, 1923. — С.89.

¹⁶ Чехов Н. В. Народное образование в России с 60-х годов XIX ст. / под общ. ред. проф. А. П. Нечаева. — М. : Книгоиздательство „Польза”, 1912.

широкої просвіти трудящих людей; по-друге, завдяки тому, що заклад був приватним, а отже, мав відносно значні можливості для експериментування; по-третє, він підпорядковувався не Міністерству народної освіти, надзвичайно консервативно налаштованому щодо нововведень, а Міністерству шляхів сполучення (залізниці), що уможливило реалізацію новаторських починань.

Підтвердженням поширення інформації про корисний досвід училища серед учительства Російської імперії стали публікації про його роботу, зокрема матеріали про новаторську практику Катеринославського закладу дійшли до широкого педагогічного загалу завдяки статті П. Христиановича в журналі „Вестник воспитания” (1899). Згодом на вимогу педагогів-практиків вона повторно була надрукована у вигляді самостійного, дещо розширеного нарису „Досвід організації загальноосвітньої школи з метою кращої підготовки учнів до життя” (1912). Діяльність училища описували також М. Чехов, М. Николаевський.

У передмові до нарису П. Христиановича відомий російський педагог і видавець, професор І. Горбунов-Посадов писав, що питання трудового виховання як основи виховання й освіти в той історичний період було не тільки одним з найважливіших, а й одним з найменш практично розв’язаних¹⁷. Він схарактеризував цю книжку як сповнену „духом живого життя” й навіть як розроблений її автором варіант дієвого реформування тогочасної школи, хоча запропоновані новації й полягали насамперед в якнайширшому введенні ручної праці до завдань і практики школи.

У вступному слові П. Христианович виклав загальні відомості про організований з одностумцями загальноосвітній заклад, де навчалися і хлопчики, і дівчатка. Саме навчання відбувалося спільно, в одному приміщенні, що вже було кроком уперед порівняно із загальноприйнятим у Російській імперії роздільним навчанням.

Започаткували розглядуване загальноосвітнє училище (школу) для реалізації важливих педагогічних новацій, які сприяли б „забезпеченню зв’язку між школою й вимогами життя”. З цією метою запровадили викладання ряду додаткових предметів відповідно до розроблених авторських навчальних програм*, увели різноманітні, в руслі загальної мети роботи закладу, позакласні практичні заняття, яким надавалося великого педагогічного значення і на які засновники школи поклали особливо великі виховні сподівання.

За свідченням П. Христиановича, частину програм додаткових занять, що мали освітньо-гігієнічне спрямування, організатори училища в 1893 р. відправили як брошуру на I Всеросійську гігієнічну виставку, що відбулася в Санкт-Петербурзі. Ці програми здобули публічне визнання й були відзначені великою золотою медаллю¹⁸. Представники освітнього загалу висловили також побажання одержати ширші відомості про роботу залізничної школи¹⁹.

¹⁷ Горбунов-Посадов И. От издателя // Христианович П. Опыт устройства общеобразовательной школы с целью большей подготовки учащихся к жизни. — М. : Типо-литография Т-ва И. Н. Кушнерев и К^о, 1912. — С. 3.

* Стисла програма запроваджених в училищі практичних і додаткових занять наведена в кінці нарису.

¹⁸ Христианович П. Опыт устройства общеобразовательной школы с целью большей подготовки учащихся к жизни. — М. : Типография Т-ва И. Н. Кушнерев и К^о, 1912. — С. 6.

¹⁹ Чехов Н. В. Опыт трудовой школы в России // Трудовая школа в свете истории и современности. — М. : Мир, 1924.

Серед причин, які змусили П. Христиановича та його однодумців, не педагогів за фахом, замислитися над недосконалістю тогочасної школи і зайнятися розробленням заходів щодо „виправлення освітніх вад”, було прагнення змінити роботу тодішньої загальноосвітньої школи. П. Христианович писав, що нижча (початкова — прим. В. К., Н. Д.) загальноосвітня школа дає, по-перше, фрагментарні, „незакінчені” знання, а по-друге, ці знання аж ніяк не пов’язані з умовами життя учнів і „не допомагають їм зробити своє життя кращим хоча б у якомусь відношенні”²⁰. Однак, зауважував діяч, усвідомлення школярами того, що вони знають щось таке, чого не знають неосвічені люди, породжувало в них хибну впевненість у своїй начебто „вищості”. Отже, така школа, на думку Петра Івановича, спричинювала „розвиток безпідставної зарозумілості й зростання в учнів вимогливості до життя, але при цьому не тільки не підвищувала здатності до задоволення цих вимог, а навіть знижувала її, оскільки в школі діти не лише відривалися від домашньої праці і втрачали трудові навички, а, вийшовши зі школи з „уривками” деяких відомостей і з дещо розширеним світоглядом, уважали себе призначеними для якихось вищих занять і з погордою дивилися на чорну працю, водночас не навчившись нових видів праці”²¹. Узагальнюючи свої міркування, П. Христианович назвав таку педагогічну ситуацію „зниженням трудових здібностей” молоді.

Недоліки діяльності нижчих освітніх установ Петро Іванович водночас поширював і на середні, і на вищі навчальні заклади, які теж не готували своїх учнів до життя в соціумі. Причому випускники середньої й вищої ланок освіти, за П. Христиановичем, ще більше вирізнялися „нездатністю взятися й вести підприємницьку діяльність”, а, крім того, для них була характерною набута помітна фізична й нервова втома, яку діяч пов’язував зокрема з перевантаженням гімназійних програм вивченням давніх мов і латини, а також відсутністю піклування про розвиток фізичних сил учнів.

Звернемо увагу, що, на переконання діяча, найбільше шкоди від такого навчання зазнавали дівчата, оскільки з них формувалися „жінки зі світоглядом утриманки, яка не стає помічницею своєму чоловікові, сама нічого не здатна дати родині, але багато вимагає особисто для себе”, тобто стає і „сама нещасливою, і джерелом нещастя для всієї сім’ї”. П. Христианович висловлював переконання, що, яких би вершин не досягло людство в науці, техніці й мистецтві, однак кількість людського щастя не зростає, доки не буде гарних і розумних матерів, дружин і сестер²².

Погляди П. Христиановича на жіночу освіту свідчать про те, що він був прихильником розв’язання так званого „жіночого питання” у сенсі зрівняння прав чоловіків і жінок, для чого закликав витратити на освіту дівчат необхідні кошти й турбуватися про неї не менше, ніж про освіту хлопчиків, що було вже звичним.

Узагальнюючи недоліки тогочасної освіти щодо розвитку хлопців, П. Христианович наголошував на „зниженні в них трудових здібностей”, що виявлялося у відчуженні від „чорної” роботи, у розвитку зарозумілості, у поширенні серед молоді прагнення до „благородної” праці, що теж призводило до зниження загальної ділової (підприємницької) здатності²³. Він уважав неприпустимим, аби розвиток духовних сил людини не

²⁰ Христианович П. Опыт устройства ..., с. 7.

²¹ Там само, с. 7—8.

²² Там само, с. 11.

²³ Там само, с. 9.

покрашував, а погіршував її, а саме це відбувалося через недоцільне шкільне навчання, зокрема його невідповідність життєвим потребам школярів.

Несподіваним, на нашу думку, є твердження Петра Івановича про посилення серед молоді „розпущеності волі” (російською мовою „распущенность воли” — прим. В. К., Н. Д.), яку він розумів як відсутність самодисципліни й здатності планомірно діяти для досягнення свідомо визначеної мети. Діяч був переконаний, що з цим явищем слід боротися й найкращою зброєю має стати дисциплінування думки, волі й почуттів молоді, але „не за допомогою насилля, яке через передозування може призвести до протилежних результатів, а через пропонування дитині певних цікавих вправ, що зможуть привернути і задіяти її увагу, привчаючи поступово формувати волю”²⁴.

Підсумовуючи думки щодо подолання головних вад тогочасної освіти, П. Христианович наголошував, що найперше необхідно внести зміни й доповнення до програм, свій варіант яких він розробив і запровадив у Катеринославському училищі. Провідними цілями, відповідно до яких здійснювали локальне реформування шкільної освіти в умовах цього окремого навчального закладу, стали такі:

1. Виробити в учнів уміння працювати й навчити їх дисциплінувати себе.
2. Подати школярам відомості, безпосередньо потрібні для життя.
3. Сприяти фізичному розвитку учнів.
4. Розвинути повагу й прихильність до „чорної” праці²⁵.

Надзвичайно важливим організатори училища вважали розвиток у дітей особливої здатності — „уміння працювати”, яке П. Христианович ще називав „розум діла” і тлумачив ділову (або трудову) здатність як залежну частково від природи дитини, частково від здобутих нею знань, а головне — від доцільно організованої виховної роботи загальноосвітньої школи, роботи, яка повинна була стати одним з головних її завдань. Логіку такого виховного процесу він пояснював у такий спосіб: „Перш, ніж створити гарного фахівця, треба навчити його використовувати знання, тобто слід неодмінно починати з доцільно організованої загальноосвітньої школи й далі вже переходити до спеціального навчання (професійного — прим. В. К., Н. Д.)”²⁶.

В училищі ділові здібності, які мали охоплювати не лише виконавську, а головне творчу здатність, тобто здатність до творення, формували за допомогою низки спеціально розроблених вправ. У їх змісті було враховано особливості різних вікових груп учнів та умов навчання. Фундатори закладу були переконані, що, оскільки для розвитку певного м’язу людського тіла потрібне тренування, то так само й для розвитку будь-яких духовних здібностей (мислення, пам’яті, логіки) чи органів чуттів єдиною можливим засобом розвитку є виконання відповідних систематичних вправ. Це міркування поширювалося і на сферу моральності, бо егоїзм у дітей тлумачився як результат бездіяльності в піклуванні про близьких.

Висловлюючись сучасними термінами, П. Христианович сформулював узагальнений алгоритм виконання будь-якої роботи, а саме: щоб витратити якнайменше часу й докласти якнайменше трудових зусиль, тобто працювати якнайраціональніше, виконавець має чітко уявляти кінцеву мету завдання, скласти загальний план його виконан-

²⁴ Христианович П. Опыт устройства ..., с. 13.

²⁵ Там само, с. 14.

²⁶ Там само, с. 13.

ня (якщо завдання легке, то скласти план можна хоча б подумки), окреслити проміжні етапи (фази) і реалізовувати окремі частини завдання, поступово досягаючи кінцевої мети²⁷. Вочевидь, він пропонував поєднувати дедуктивне вміння усвідомлювати весь обсяг роботи, аби не розпорошувати зусилля на часткові питання, що може призвести до непродуктивної праці й подальшої втрати виконавцем енергії та інтересу до своєї роботи, з індуктивним умінням доцільно визначати складники трудового процесу. Щоб успішно реалізувати завдання, наголошував П. Христианович, важливо виховувати в молоді звичку обов'язково доводити до кінця розпочату справу, розвивати здатність підтримувати постійну увагу й уміння зосереджуватися на виконуваних завданнях, а також формувати навички дотримуватися чіткої послідовності в роботі. Дотримання таких правил педагог тлумачив як сприяння розвитку логічного мислення.

Викладені вимоги до формування ділової здатності в учнів П. Христианович узагальнював щодо всіх без винятку видів праці — і розумової, і ручної, і дослідницької та життєвих справ. Водночас стверджуючи, що ділову здатність можна розвинути завдяки доцільно організованій педагогічній роботі, зокрема й різноманітним завданням ремісничого спрямування, він підкреслював: „...зміст цих завдань не повинен збігатися зі спеціальним професійним (ремісничим) навчанням і також має відрізнятися від організації „ручної праці“²⁸. Петро Іванович мав на увазі, що спеціальні заняття з розвитку ділової здатності, зокрема й ті, що проводилися в організованому ним училищі, ставили загальноосвітню й виховну мету, а тому могли бути запроваджені в загальноосвітніх закладах шкільної галузі. У той час як мета ремісничих занять полягала у вивченні певного виду ремесел і підпорядковувалася вузькопрофесійній орієнтації, через те і досягалася іншими засобами. Загалом ремісниче навчання — завдання професійної школи, навчанню в якій обов'язково має передувати достатня загальноосвітня підготовка молоді, наголошував П. Христианович. Він наполягав на розмежуванні понять „спеціальна професійна підготовка (реміснича)“, „ручна праця“ і „виховні заняття з розвитку ділових здібностей“. Саме останні діяч розумів як універсальні й необхідні для запровадження в загальноосвітніх закладах, оскільки їх педагогічно обґрунтоване проведення закладає в учнів основи для виконання з більшим ефектом будь-якого виду роботи в житті чи подальшому навчанні.

Зважаючи на зміст і цілі навчально-виховних занять з розвитку здатності до творчої справи, що реалізовували в Катеринославській школі, можна стверджувати: вони були побудовані на гуманістичних і передових педагогічних ідеях, які й у наш час є актуальними.

Узагальнимо навчально-виховні засади, на яких ґрунтувалися вимоги до занять у новаторському закладі. Так, найперша й найголовніша умова проведення занять — викликати *зацікавлення* в дітей, підтримувати постійний інтерес, щоб вправи видавалися дітям *цікавими*. На думку організаторів закладу, це було необхідно, щоб заплановані виховні навички вироблялися не під впливом дисципліни чи будь-якого тиску ззовні, що може призвести до негативного ефекту, а за власним бажанням учня й без особливого напруження²⁹. Спираючись на власний життєвий досвід і тогочасні педагогічні знання, з якими П. Христианович був добре обізнаний, він дійшов конструк-

²⁷ Христианович П. Опыт устройства ..., с.16.

²⁸ Там само, с.14.

²⁹ Чехов Н. В. Двуклассное училище при станции Катеринослав Екатеринославской железной дороги [б.м.], 1900.

тивних, ідентичних до сучасних, висновків щодо виняткової важливості інтересу як форми вияву пізнавальної потреби, пов'язаної з позитивним емоційним ставленням до пізнання, до оволодіння певним видом діяльності. Саме завдяки створенню педагогічної ситуації (зацікавлення), у якій заохочені пізнавальним інтересом школярі поступово, непримусово привчаються самостійно впорюватися зі своїми „неслухняними силами”, досягався, на його переконання, запланований виховний результат. При цьому формування у вихованців бажаних умінь пов'язувалося з психологічними аспектами їхньої навчальної діяльності, які П. Христианович називав „участь нервів”, „збудження нервів” (під впливом інтересу) і пояснював, що збудження нервів (здіяння) значно зміцнює й фізичні, і духовні сили дітей. Інтерес до занять, писав Петро Іванович, „викликає певне збудження нервів і цим готує ґрунт для більш сильного й міцного сприйняття знань, які здобували на заняттях”³⁰.

Друга засаднича умова проведення занять — забезпечення *посильності* виконуваних школярами завдань, щоб діти фізично й нервово не перевтомлювалися. Недотримання цієї умови призводило до зниження або втрати інтересу, і заняття могло проходити пасивно, тому пропонувані учням вправи мали плануватися й здійснюватися в порядку зростання й посилення їх складності.

Наступна умова — необхідність визначення на початку кожного заняття *конкретної, корисної* й по зможі *швидкодосяжної мети*, аби одержання видимих результатів сприяло поступовому формуванню у вихованців стійкого прагнення досягати поставленої мети. На нашу думку, зміст цієї вимоги перегукується з положеннями продуктивної педагогіки, активно запроваджуваної в радянській школі наприкінці 50-х років ХХ ст. У сучасних умовах на важливості її втілення в роботі школи наголошують багато вчених (академік В. Мадзігон³¹ та ін.). Додамо, що наприкінці ХІХ ст., коли П. Христианович розвивав свої погляди про працю в тогочасних шкільних реаліях, він не передбачав виготовлення учнями виробів на продаж, що мало б суспільну цінність, як це тлумачиться нині³². Він радив не використовувати дуже складні інструменти й верстати, розробляти виконання практичних завдань за допомогою простих, але якісних знарядь (бо неякісні інструменти можуть відбити інтерес до роботи), переважно таких, які найчастіше зустрічаються вдома, оскільки, по-перше, це полегшувало досягнення головної виховної мети, по-друге, практично уможливлювало виконання вправи, по-третє, давало продукт, корисний у побуті.

Далі висували умову, що кожне завдання повинно виконуватися за попередньо складеним *планом* і закінчуватися повним завершенням. З метою вироблення стійких навичок щодо дотримання послідовності в роботі відповідно до заздалегідь затвердженого плану на першому році проведення занять учнів забезпечували наочним знаряддям — зразками первинного матеріалу, моделями кількох проміжних фаз вправи (у натуральну величину). Починаючи з другого року, матеріальні зразки замінювали відповідними креслярськими рисунками.

³⁰ Христианович П. Опыт устройства ..., с. 20.

³¹ Мадзігон В. М. Продуктивна педагогіка : монографія / В. М. Мадзігон. — К. : Наук. думка, 2007. — 376 с.

³² Продуктивна праця учнів // Педагогічний словник / за ред. акад. М. Д. Ярмаченка. — К. : „Педагогічна думка”, 2001. — С. 379.

Серед важливих педагогічних умов доцільної організації занять з розвитку ділових здібностей учнів, які описав, але не виокремлював П. Христианович, необхідно зацентувати увагу на умові забезпечення *індивідуалізованого підходу* до кожного учня-виконавця — „для кожного ступінь вимогливості має бути індивідуальним, залежно від особистих якостей”³³, а також на *контролі* за рівнем свідомого виконання завдань школярами, який мав здійснювати учитель, ставлячи відповідні запитання дітям у процесі роботи. Підсумкові результати занять за рекомендацією організаторів закладу раз чи двічі на рік проглядалися й перевірялися так само, як і результати навчальних досягень в класі.

Як автор педагогічної ідеї Петро Іванович передбачав можливість внесення пропозицій учнями щодо варіантів виконання завдань. У такому випадку дитина на практиці мала можливість або пересвідчитися в нерациональності обраного нею способу дії, або відстояти свій, самостійно обміркований варіант. З цим положенням була тісно пов'язана умова дотримання якнайповнішої *самостійності* виконання вправ школярами, без чого вони виявлялися б безпорадними перед новими завданнями. Водночас учитель повинен був стежити за роботою юного виконавця, підказувати й допомагати йому, аби запобігти появі непереборних труднощів і втраті через це інтересу до занять.

Нарешті П. Христианович підкреслював, що пропоновані трудові заняття мають бути не лише нешкідливими для здоров'я учнів, а й забезпечувати виконання якомога більше корисних фізичних вправ.

У міркуваннях П. Христиановича помітна певна суперечність щодо формулювання вимоги, яка стосувалася обов'язковості занять для всіх учнів і дотримання розробленої педагогами програми їх виконання, „без особливих відступів від неї на догоду дитячим капризам”. На його думку, така умова мала привчати дітей до серйозного ставлення до будь-якої роботи, хоча він не відкидав і важливості дитячої ініціативи. У цьому зв'язку додамо, що сучасник Петра Івановича, послідовний прихильник ідей вільного виховання, педагог І. Горбунов-Посадов, радячи найширшому загалу вчителів і батьків ознайомитися з ідеями П. Христиановича, висловлював незгоду з тим, що автор цих ідей надавав надвеликого значення дисциплінуванню волі й навіть „думок і почуттів” учнів, хоча П. Христианович пояснював це прагненням сприяти розвитку в дітей необхідної трудової самодисципліни, працелюбства для „задоволення їхніх трудових завдань”. Водночас, не відкидаючи думки про велике виховне значення дитячої самодисципліни, І. Горбунов-Посадов наголошував, що вона має логічно випливати з інтересу дітей до праці та з усієї трудової атмосфери школи, а не із зовнішнього дисциплінування, яке не відповідає принципам природного виховання³⁴.

Розглянемо різновиди практичних занять, запроваджених у Катеринославському училищі, і проаналізуємо їх виховний та практичний зміст. Практичні, або трудові, заняття в школі П. Христиановича проводилися, по-перше, з урахуванням гендерних особливостей дітей, а по-друге, у двох формах: додаткові уроки (або навчання в класі) і позакласні заняття, тобто ті, які проходили в позаурочний час.

³³ Христианович П. Опыт устройства ..., с. 20.

³⁴ Горбунов-Посадов И. От издателя // Христианович П. Опыт устройства общеобразовательной школы с целью большей подготовки учащихся к жизни. — М.: Типо-литография Т-ва И. Н. Кушнерев и К^о, 1912. — С. 4.

Викладені раніше чотири ключові навчально-виховні цілі діяльності новаторського закладу були спільними в педагогічній роботі і з хлопчиками, і з дівчатками. Лише одна з них, що відбивала прагнення педагогів формувати у школярів „уміння працювати й навчити їх дисциплінувати своєю волю”, на думку засновників, не стосувалася дівчат.

До гуртових (об'єднаних) трудових занять для школярів обох статей, що проводилися в позаурочний час, належали такі:

- заняття з городництва й садівництва;
- спільні ігри;
- спільні співи;
- сільськогосподарські літні заняття.

Серед занять з *городництва й садівництва* практикувалися підготовка ґрунту, вирощування овочів і рослин, догляд за ними, ознайомлення з їхніми властивостями, особливостями використання тощо.

Зазначений вид праці розглядали в закладі не як власне прикладний, а як такий, що сприяв загальнофізичному й особистісному зростанню учнів, а також їхньому оздоровленню. Для повнішого розуміння своєрідності й глибини педагогічних поглядів організаторів школи, зокрема П. Христиановича, і їх актуальності наведемо таке промовисте міркування щодо цінності подібних занять: „Окрім загальної придатності у виховному відношенні й корисні для здоров'я, заняття із садівництва й городництва сприяють розвитку спостережливості, а точніше — здатності *дивитися й бачити*. Більшість людей звикла помічати лише те, на що звертають їхню увагу, і те, що різко впадає у вічі, а тому часто проходять повз важливі й цікаві речі та явища, а часом і зовсім їх не помічають. Якщо ж вони (люди — прим. В. К., Н. Д.) ознайомлюються з різноманітними властивостями й особливостями деяких рослин, то звикають придивлятися та уважно ставитися до будь-якого їх нового різновиду, а згодом ця навичка переходить і на інші життєві явища”³⁵.

На приучилищному городі й у саду, площа яких становила близько 1 десятини, учні працювали чотири рази на тиждень — двічі зранку й двічі ввечері, щоразу по 2 години³⁶. Роботою в саду й на городі керував досвідчений педагог з вищою агрономічною освітою, який із захопленням ставився до своєї справи. І хоча цей педагог знав безліч корисних речей, пов'язаних зі своїм фахом, часом і він, писав П. Христианович, не міг упоратися зі „зливою” дитячих питань і переслухати всі розповіді про спостереження за природою. Багато радості й користі дітям дав догляд за двома вуликами бджіл. Педагогічна особливість усіх цих занять полягала в тому, що діти з надзвичайною легкістю, без напруження, порівняно зі шкільним матеріалом, засвоювали різноманітні практичні відомості.

Спільні ігри (за уточненням самого П. Христиановича — *суспільні ігри*³⁷) були покликані розвивати насамперед фізичні сили дітей і „долати шкідливі наслідки довгого шкільного сидіння”. Крім цього, педагоги Катеринославської школи усвідомлювали

³⁵ Христианович П. Опыт устройства ..., с. 32.

³⁶ Чехов Н. В. Двухклассное училище при станции Екатеринослав Екатеринославской железной дороги. — [б.м.], 1900.

³⁷ Христианович П. Опыт устройства ..., с. 36.

надзвичайно важливе виховне, „нічим іншим не замінне” значення ігор — підготовку до життя в людському соціумі й до суспільної праці. Інакше кажучи, у ході ігрової діяльності учнів мала відбуватися їхня початкова соціалізація.

У контексті такого призначення спільних ігор П. Христианович порушував болюче педагогічне питання — протистояння дитячому егоїзму. При цьому Петро Іванович не вважав це поширене явище наслідком поганих якостей дитини, а розумів як підсвідомо-притаманну їй рису. Однак, як наголошував діяч, з дорослішанням маленької людини і за відсутності в неї здатності й навичок урахувати інтереси інших осіб, властивий дитині егоїзм перетворюється на свідомий. На думку педагога, така риса характеру робить людину малопридатною для спілкування з оточенням, і головне — малокорисною для будь-якої колективної праці чи діяльності. П. Христианович писав, що, хоча усунення такої вади особистості може відбуватися завдяки „урокам життя”, тобто в процесі переживання неприємних життєвих обставин, але „переробити” дорослу особистість такі „уроки” не можуть. Виховний висновок Петро Іванович сформулював так: „Вироблення такої навички має бути предметом виховання й наскільки можливо — завданням школи”³⁸.

Недооцінюючи словесні повчання як виховний засіб, єдино можливим і доцільним шляхом впливу на дитину з метою формування в неї суспільної філантропії П. Христианович визнавав конкретні вправлення у відповідній дії. До них він зараховував і спільні ігри, що вимагають від учасників постійної узгодженості своїх вчинків з діями інших, обмеження своїх вигод і задоволень вигодами інших гравців і підкорення своїх бажань та інтересів спільним інтересам гри. Інакше кажучи, корисними могли бути такі ігри, у процесі яких непомітно для самої дитини й без насилля над нею відбувалося „дисциплінування її окремих бажань і дій”, при цьому чим цікавішими були бави, тим міцнішою формувалася навичка до узгодження інтересів.

Серед педагогічних умов, яких слід дотримуватися при проведенні суспільних ігор, П. Христианович називав такі: організацією ігор має опікуватися досвідчений вихователь, який усвідомлює їх призначення й уміє викликати інтерес до них в учнів; спершу варто навчити правил гри невелику групу найбільш активних дітей, щоб надалі перекласти на них проведення розваги; ігри можуть відбуватися в будь-який вільний час, зокрема на перервах між уроками. При цьому слід надавати перевагу тим забавам, які вимагають „одночасного руху якомога більшої кількості учнів”³⁹. Окрім організації спільних ігор, для дітей взимку при школі влаштували каток.

Великої виховної ваги в училищі надавали *спільним* для всіх дітей *співам*, а також діяльності окремого, спеціально організованого хору. Такі групові заняття сприяли виникненню в учасників позитивних почуттів, задоволення, були гарною емоційною розрядкою, зокрема й протягом довгого перебування у школі. Водночас вважалося, що співи, окрім користі для розвитку голосового апарату, допомагали „пом’якшувати й облагороджувати нрави (поведінкову мораль — прим. В. К., Н. Д.)”, адже формували в молоді здатність переймати краще.

Програма, розроблена організаторами Катеринославського училища, визначала окремим видом практичних позашкільних занять *сільськогосподарські літні заняття*,

³⁸ Христианович П. Опыт устройства ..., с. 34.

³⁹ Там само, с. 35.

що мали організовуватися поза межами міста. Планувалося проводити низку сільськогосподарських робіт, корисних і потрібних для ведення городництва, садівництва, молочарства, птахівництва, бджолярства, перевезення зерна, сіна, а також заготівлі вирослених плодів, ягід, грибів тощо. Дівчата мали по черзі виконувати також завдання на кухні й у пральні для спільної користі всіх, зайнятих на сільськогосподарських роботах. Загалом такі літні заняття мали бути невтмовливими для дітей і займати близько 3—6 годин щодня для кожного учня залежно від віку. Однак цей вид позашкільних занять через брак коштів, необхідних для облаштування замиського господарства, і часу для виконання запланованого, не було зреалізовано, хоча в канікулярний час заняття із садівництва й городництва проводилися на пришкільних ділянках у збільшеному обсязі.

До позакласних занять з учнями належали такі:

— різні види *рукоділья* (плетення, шиття руками й за допомогою швейної машини, крій); у процесі навчання дівчаток знайомили з властивостями, сортами і якістю тканин, зі способами їх виготовлення, з гігієнічними вимогами щодо фасону й крою строїв;

— *куховарство*, яке включало навчання готувати нескладні, поширені в щоденному ужитку, страви, а також їжу для дітей і хворих, формування вміння (і головне — звички) визначати якість провізії, робити домашні заготівлі продуктів тощо;

— *прання* (навички мити, катати й прасувати білизну, виводити плями, елементарно чистити й дезінфікувати одяг); вправління в пранні, окрім реалізації суто виховного аспекту — формування працелюбства, передбачало насамперед здійснення такої актуальної на той час побутово-практичної мети, як прищеплення майбутнім господарям прогресивних санітарно-гігієнічних навичок облаштовувати життя в родині.

П. Христианович наголошував на необхідності за допомогою виховних впливів сприяти підвищенню загального рівня щоденного побуту якнайширших кіл населення, справедливо нарікаючи на відсутність уваги до цієї проблеми в шкільній практиці. Усвідомлюючи низький загальнопобутовий рівень життя сучасників, він прагнув через просвіту школярів вплинути на поліпшення умов життя в країні. Діяч писав про важливість у повсякденному житті звичаю періодичного (не рідше, ніж раз на три місяці, а в часи епідеміологічних захворювань — раз на місяць) прання й дезінфекційного прання одягу, що дало б змогу запобігати поширенню інфекцій, а отже, й епідемії через забруднений одяг.

Додамо, що для розширення практичних умінь хлопчиків П. Христианович рекомендував і їх навчати догляду за одягом і взуттям, а також нескладного ремонту особистих предметів ужитку.

Щоб більше наблизити шкільну освіту до розв'язання актуальних життєвих питань, загальноприйняті навчальні програми в Катеринославському училищі доповнили викладанням кількох предметів і навчальних курсів, вивчення яких засновники закладу вважали найбільш раціональними на той час. До цих предметів, обов'язкових для вивчення дітьми обох статей, належали гігієна, „загальні поняття про урядові й соціальні заклади” (короткі відомості з суспільствознавства), креслення й малювання*. Для дівчат запроваджували також курси догляду за хворими, дітьми, надання першої швидкої (долікарняної) допомоги, фізіології харчування (у значенні формування поглядів на здоровий спосіб життя).

* У той період малювання не входило до переліку обов'язкових шкільних предметів.

Доцільність таких занять була підтверджена практично. Спостерігаючи за учнями й ученицями, П. Христианович зазначав, що на початку запровадження занять деякі дівчатка уникали занять на кухні й у пральні, пояснюючи це тим, що їм соромно виконувати „чорну” роботу. До училища навіть приходило кілька матерів з проханням звільнити їхніх доньок від таких занять. Але наступного року становище кардинально змінилося: усі учениці не лише виконували обов’язкові завдання, а ще й працювали із задоволенням⁴⁰. Заняття з догляду за хворими, якими керував лікар місцевої лікарні, теж викликали в учениць інтерес і вони старанно робили все необхідне.

У хлопчиків заняття не викликали жодних нарікань, навпаки, вони з радістю й насолодою їх відвідували. Особливу позитивну реакцію в дітей викликала робота з жерстю, результати якої (кухлі, відра, чайники тощо) можна було забирати додому й використовувати в побуті. За спостереженнями вчителя праці й інших учителів, „наприкінці другого року занять хлопчики стали більш вдумливими, уважними, ґрунтовними й самостійними ..., вони сміливіше бралися до виконання нової роботи”⁴¹.

Наводився приклад позитивного впливу практичних занять на особистість одного кмітливого хлопчика з інтелігентної родини, який однак відзначався „розпущеністю думки й волі” і не зміг підготуватися, аби вступити до гімназії. На прохання батьків він за особливим дозволом керівництва закладу відвідував заняття в училищі. Спочатку хлопчик не міг зосереджуватися й жодне завдання не доводив до кінця, але поступово інтерес до занять допоміг йому „впоратися зі своїм характером і він почав краще справлятися із завданнями”⁴². На жаль, через переїзд батьків дитини до іншого міста це цікаве з психологічного погляду спостереження не мало продовження (хлопчик відвідував заняття лише протягом 4-х місяців).

Загалом педагогів Катеринославського училища найбільше вражав той факт, що й хлопчики, і дівчатка демонстрували щире задоволення від практичних занять, а це було запорукою досягнення виховних цілей⁴³.

Не обмежуючись практичними заняттями лише в стінах свого закладу й спостерігаючи позитивні результати їх проведення, засновники Катеринославського училища пропагували свій досвід серед освітнього загалу імперії — через оприлюднення ідей і конкретних новачій у пресі, на педагогічних виставках. Вони вважали, що схожі на їхні практико-навчальні курси для дівчат дуже корисно було б внести до програм жіночих гімназій і прогімназій, а виховні заняття трудового спрямування взимку й садово-городні влітку для хлопців дуже необхідні в чоловічих гімназіях, бо тоді зменшилася б „кількість жертв перевтоми, а решту школярів вони (заняття — прим. В. К., Н. Д.) зробили б більш життєстійкими, бадьорими й пристосованими до життя”⁴⁴.

Підсумовуючи доцільність запровадження розглянутих виховно-практичних занять і додаткових предметів для досягнення окреслених раніше ключових цілей роботи училища, педагог М. Чехов писав, що випускники, передусім дівчата, які засвоїли

⁴⁰ Чехов Н. В. Двухклассное училище при станции Екатеринослав Екатеринославской железной дороги. — [б.м.], 1900.

⁴¹ Христианович П. Опыт устройства ..., с. 49.

⁴² Там само, с. 48—49.

⁴³ Чехов Н. В. Двухклассное училище при станции Екатеринослав Екатеринославской железной дороги. — [б.м.], 1900.

⁴⁴ Христианович П. Опыт устройства ..., с. 42.

уміння й знання на таких заняттях, „не тільки будуть здатні виконувати все, необхідне в побуті, а й знатимуть певні вдосконалені прийоми та способи цих дій і володітимуть необхідними для життя науковими відомостями”⁴⁵.

Засновники закладу були впевнені, що такий підхід до розширення змісту шкільної освіти дає змогу долати відчуження школи від умов життя, а колишні учні не залишаються безпорадними в навколишній дійсності, бо набувають більш-менш усебічної підготовки до неї. Організоване в такий спосіб навчання дітей „не лише сприятиме їхньому фізичному та розумовому розвитку, розширенню світогляду й здобуттю певних теоретичних відомостей, а й навчить використовувати ці знання, навчить не лише мислити, а й працювати, а, окрім цього, збагатить їх відомості, безпосередньо потрібними для життя”⁴⁶. Убачаючи подвійну користь від упровадження практичних занять, П. Христианович зазначав, що їх велике виховне значення поєднується з активізацією в процесі їх здійснення результатів від засвоєння програмових абстрактних навчальних предметів.

Що ж до того, коли доцільно розпочинати виховально-практичні заняття з дітьми, П. Христианович наголошував, що з дво-трирічного віку слід зосереджуватися на вихованні й дисциплінуванні волі та думок, бо це є однією з ключових цілей пропагованих занять. Однак виховні засоби повинні добиратися відповідно до віку, що спочатку має бути враховано під час організації ігор, а у шкільному віці — у ході проведення виховних занять. Найпростіші й легкі вправи (робота з папером, картоном, жерстю) можна розпочинати з дітьми 8—9 років, а якщо дитина фізично міцна, то й у 7 років. Щоб запобігти перевтомі, до 13-14-річного віку на практичні роботи варто відводити по дві години на день тричі на тиждень⁴⁷. При цьому бажано, щоб заняття проводилися через півтори-дві години після закінчення класних уроків. Петро Іванович настільки високо оцінював значення пропагованих занять, що стверджував: ”Коли виникає необхідність зменшити час перебування учнів у школі, то через виховну й життєво зумовлену важливість практичних занять та додаткових навчальних предметів краще скоротити не їх, а деякі класні уроки з програмових предметів”⁴⁸.

Спостереження за тогочасною шкільною дійсністю привели П. Христиановича до таких загальнопедагогічних висновків, які для свого часу були прогресивними й не втратили дидактичної цінності донині:

— практику спільного навчання в одному класі 30—40 учнів слід визнати хибною, бо вчитель не має можливості приділити достатню увагу кожній дитині, тому більшість школярів витрачають навчальний час без користі й змушені виконувати завдання шкільної програми ввечері, коли зайняті домашньою роботою, а це, у свою чергу, сприяє їхній перевтомі й тягне за собою погані наслідки для здоров'я;

— у 1—3 класах водночас має навчатися не більше 12—15 дітей, тоді вони встигатимуть за 4 години ранкових занять у класі виконувати програмовий матеріал (і не мати домашніх завдань), а 2 години практичних вправ не будуть для них обтяжливими.

⁴⁵ Чехов Н. В. Двухклассное училище при станции Екатеринослав Екатеринославской железной дороги. — [б.м.], 1900.

⁴⁶ Христианович П. Опыт устройства ..., с. 42.

⁴⁷ Чехов Н. В. Двухклассное училище при станции Екатеринослав Екатеринославской железной дороги. — [б.м.], 1900.

⁴⁸ Христианович П. Опыт устройства ..., с. 46.

Цікавими вважаємо міркування П. Христиановича з приводу доцільності проведення практичних занять у сільських школах. Стверджуючи, що селянські діти не потребують розвитку ділових здібностей, бо „вони в них виробляються самими умовами селянського життя — з 8—9 років діти допомагають батькам, а з 10—12 років стають фактично працівниками”⁴⁹, Петро Іванович водночас зазначав, що такі заняття повинні мати дещо інше спрямування. З учнями-селянами варто проводити практичні заняття, орієнтовані переважно на набуття ремісничих умінь, однак їх зміст має бути педагогічно продуманим, обов’язково цікавим і посильним для дітей. Перевагу слід віддавати виготовленню окремих предметів, корисних у селянському побуті. Що ж до занять із садівництва й городництва, то через специфіку селянської праці варто зробити акцент на вирощуванні рослин, які не культивуються в рідній місцевості, однак могли б бути корисними для розширення виробничих можливостей. Тому раціональним діяч визнавав запровадження в сільських школах таких додаткових практичних занять, які надалі сприяли б розвитку нових, але практично корисних у конкретній місцевості кустарних ремесел — гончарства, лозоплетення, шовківництва тощо.

На окрему увагу заслуговують міркування П. Христиановича про те, хто має проводити практичні заняття, оскільки таких фахівців тоді ніде не готували. На його думку, це насамперед мають бути добре загальноосвічені й зі здібностями до виховання люди, які необов’язково повинні володіти власне практичними вміннями: „Буде набагато менше шкоди, коли вчитель погано знатиметься на практичному акценті заняття, ніж коли він погано усвідомлюватиме його виховне призначення”⁵⁰ — писав діяч. Однак, як би слабко не знав предмет учитель, він, на думку Петра Івановича, повинен особисто брати якнайактивнішу участь у процесі виконання вправ, бо це добре впливає й на виховну ситуацію, і на учнів.

Наголошуючи на необхідності спеціально готувати вчителів для проведення практичних занять, П. Христианович акцентував увагу на тому, що до цього типу викладацької діяльності слід залучати найбільш здібних представників освітянського загалу, оскільки „навчити читати й писати може кожен, а сформувати здібності і якості, без яких людина залишається безпорадною в житті, є справою більш талановитих”. До того ж високоосвічені викладачі покликані власним прикладом формувати повагу до самої праці („чорної”) і поширювати поважне ставлення до будь-якої корисної роботи.

Вивчення джерел про діяльність Катеринославського двокласного училища дає підстави для висновку про те, що засновники школи розробили своєрідну систему вимог до організації навчально-виховного процесу, які сприяли не лише забезпеченню зв’язку школи з довколишнім життям відповідно до соціальних запитів історичної доби, а й формуванню в учнів особистісно вартісних рис характеру — вольових якостей, зосередженості, працелюбства, уміння самостійно діяти.

Якщо спробувати чітко визначити спрямування педагогічних пошуків Петра Івановича та його однодумців, то, спираючись на характеристику різних напрямів у трудовій педагогіці (до 20-х рр. XX ст.) Є. Бургера⁵¹, можна стверджувати, що втілений у

⁴⁹ Христианович П. Опыт устройства ..., с. 43.

⁵⁰ Там само, с. 44.

⁵¹ Ананьїн С. А. Трудове виховання. Його минуле і сучасне / С. А. Ананьїн. — К. : Друкарня Київської філії книгоспілки, 1925. — С. 32.

Катеринославському училищі досвід забезпечував реалізацію гігієнічної просвіти, ви-
мог дидактики й трудового виховання, відповідав соціальним викликам часу, тобто був
доволі інтегральним. Педагогічний процес в училищі будувався на гуманістичних за-
садах визнання важливості сприяти фізичному розвитку учнів, їхній адаптації до умов
життя, збереженню їхнього здоров'я. Головне — задекларована діячем-засновником
необхідність набуття молодими людьми життєво важливих ділових здібностей, що із
сучасних позицій можна трактувати як одну з перших в історії української практич-
ної педагогіки спроб формувати загальноділову компетентність учнів, „необхідну для
якісної продуктивної діяльності в будь-якій сфері”⁵².

За твердженням сучасника П. Христиановича, згодом відомого ученого-педаго-
га М. Чехова, заклади, схожі на цю школу, спочатку організовувалися на гроші са-
мих працівників залізниці, а управління певної залізничної магістралі обмежувалося
певною матеріальною допомогою. Поступово склався найбільш відповідний для умов
життя й побуту залізничників тип школи — двокласне училище, яке надавало достат-
ню освіту, щоб посісти нижчі залізничні посади, а також відкривало доступ учням до
середніх технічних і ремісничих училищ⁵³. Убачаємо в цьому факті підтвердження
життєвої доцільності досвіду школи П. Христиановича, а висловлені ним педагогічні
ідеї такими, що були не лише актуальними у свій час, а й не втратили гуманістичного
значення донині.

⁵² Бібік Н. М. Компетенції // Енциклопедія освіти. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — С. 409.

⁵³ Чехов Н. В. Типы русской школы в их историческом развитии. — М. : Издание Т-ва „Мир”, 1923. — 49 с.

Література

1. Ананьїн С. А. Трудове виховання. Його минуле і сучасне / С. А. Ананьїн. — К. : Друкарня Київської філії книгоспілки, 1925. — 148 с.
2. Андреев А. Л. Преемственность развития образования в дореволюционной и советской России / А. Л. Андреев // Педагогика. — 2008. — №6. — С. 74—83.
3. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX ст. : монографія / Л. Д. Березівська. — К. : Богданова А. М., 2008. — 406 с.
4. Бібік Н. М. Компетенції / Н. М. Бібік // Енциклопедія освіти. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — С. 409.
5. Вихрущ А. В. Трудова підготовка учнів у загальноосвітніх школах України (XIX — поч. XX ст.) : монографія / А. В. Вихрущ. — К., 1993. — 174 с.
6. Горбунов-Посадов И. От издателя / И. Горбунов-Посадов // Христианович П. Опыт устройства общеобразовательной школы с целью большей подготовки учащихся к жизни. — М. : Типо-литография Т-ва И. Н. Кушнерев и К, 1912. — С. 3—5.
7. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX ст. : уч. пособ. для пед. учеб. заведений / под ред. акад. А. И. Пискунова. — 2-е изд. — М. : ТЦ Сфера, 2001. — 510 с.
8. Ковальчук Г. П. Трудове виховання школярів у загальноосвітніх закладах України в першій третині XX століття : дис. ... канд. пед наук : 13.00.01 / Ковальчук Геннадій Петрович. — К., 2008. — 197 с.
9. Краткия сведения о занятиях секции и обзор Н. В. Касаткина „О преподавании ручного труда в городских и начальных школах”. — СПб. : Типография и Хромофотография А. Тришель, 1890. — 31 с.
10. Мадзігон В. М. Продуктивна педагогіка : монографія / В. М. Мадзігон. — К. : Наук. думка, 2007. — 376 с.
11. Николаевский М. Н. Три типа трудшколы / М. Н. Николаевский. — М., 1922.
12. Отчет, доклад и переписка Министерства народного просвещения с дирекциями училищ об открытии, деятельности и преобразовании классов ручного труда и ремесленных отделений. 7.01 1900-23.04. 1900. // Государственный архив Одесской области, ф. 42, оп. 35, д. 1153, л. 1-9.
13. Отчет о состоянии народных училищ Одесского округа за 1912 г. // Государственный архив Одесской области, ф. 42, оп. 35, д. 1426, л. 1-25.
14. Педагогический справочник для преподавателей всех учебных заведений / под общей ред. С. А. Ананьина, М. Л. Цитрона. — СПб.—К., 1912. — 523 с.
15. Переписка с Министерством народного просвещения и дирекциями об открытии и преобразовании городских училищ. 11.01. 1902-10.10.1906 // Государственный архив Одесской области, ф. 42, оп. 35, д. 1426, л. 1-18.
16. Продуктивна праця учнів // Педагогічний словник / за ред. акад. М. Д. Ярмаченка. — К. : Педагогічна думка, 2001. — С. 379.
17. Рождественский С. В. Очерки по истории систем народного просвещения в России в XVIII—XIX в. — СПб, 1912. — Т. 1.
18. Ручной труд в средней общеобразовательной школе России // Педагогика. — 2009. — №2. — С. 70—75.
19. Труды комиссии по техническому образованию. 1890—1891. — СПб. : Типография В. Демакова, 1891. — 22 с.
20. Труды съезда (1-й, 29 дек. 1889 — 6 янв. 1890) русских деятелей по техническому и профессиональному образованию в России. — СПб. : „Владимирская” Типо-литография, 1890. — 162 с.+ 132 с.+ 51 с.

21. Ушинський К. Д. Праця в її психічному і виховному значенні / К. Д. Ушинський // Вибр. пед. твори : в 2-х т. — К. : Рад. шк., 1983. — Т. 1. — С. 104—120.
22. Христианович П. Опыт устройства общеобразовательной школы с целью большей подготовки учащихся к жизни / П. Христианович. — М. : Типо-литография Т-ва И. Н. Кушнерева и К., 1912. — 58 с.
23. Цируль К. О. К XXV-летию введения педагогического ручного труда в русскую школу / К. Цируль. — СПб., 1910. — 97 с.
24. Отчет о состоянии народных училищ Одесского учебного округа за 1912 г. // Державний архів Одеської області, ф. 92, оп. 35, 1834—1920 (б/н).
25. Чехов Н. В. Двухклассное училище при станции Екатеринослав Екатеринославской железной дороги [б.м.] / Н. В. Чехов. — 1900.
26. Чехов Н. В. Народное образование в России с 60-х годов XIX века / Н. В. Чехов ; под общ. ред. проф. А. П. Нечаева. — М. : Книгоиздательство „Польза“, 1912. — 224 с.
27. Чехов Н. В. Опыт трудовой школы в России / Н. В. Чехов // Трудовая школа в свете истории и современности. — М. : Мир, 1924.
28. Чехов Н. В. Типы русской школы в их историческом развитии / Н. В. Чехов. — М. : Изд-ие Т-ва „Мир“, 1923. — 149 с.

Программа воспитательныхъ практическихъ занятій

№ про- граммъ	Наименование занятий
А. Для мальчиковъ	
I. Изделіія изъ бумаги и картона.	X. Рукоделія: вязанье и шитье.
II. » » шести и листового железа.	XI. Занятія въ кухне.
III. » » проволоки.	XII. » » прачечной.
IV. » » дерева.	VII. » по огородничеству и садоводству.
V. Занятія по слесарнымъ работамъ.	IX. Уходъ за обувью и мелкая ея починка.
VI. » » малярнымъ »	
VII. » » огородничеству и садоводству.	
VIII. Уходъ за платьемъ и мелкая починка его.	
IX. » » обувью и мелкая ея починка.	

Дополнительная программа класнаго преподаванія

№ про- граммъ	Наименования предметов
Б. Для мальчиковъ	
I. Гигіена.	I. Гигіена.
III. Поданіе первой помощи до прибытія врача.	II. Уходъ за больными.
VI. Общія понятія объ уездныхъ, городскихъ и губернскихъ, правительственныхъ и общественныхъ учрежденіяхъ.	III. Поданіе первой помощи до прибытія врача.
VII. Рисованіе.	IV. Уходъ за детьми.
	V. Физиологія питанія.
	VI. Общія понятія объ уездныхъ, городскихъ и губернскихъ, правительственныхъ и общественныхъ учрежденіяхъ.
	VII. Рисованіе.
А. Для девочекъ	

(3 книжки: П. Христианович. Опыт устройства общеобразовательной школы с целью большей подготовки учащихся к жизни / П. Христианович. — М. : Типо-литография Т-ва И. Н. Кушнерев и К^о, 1912. — С. 5).

М. Я. Антоненць

КИЇВСЬКА РИСУВАЛЬНА ШКОЛА М. І. МУРАШКА (кін. XIX — 10-і рр. XX ст.)

Основним у життєдіяльності відомого українського художника, педагога, художнього критика, історика мистецтва і громадського діяча Миколи Івановича Мурашка (1844 — 1909) було створення й керівництво роботою Київської рисувальної школи (1875 — 1901).

Народившись у родині іконостасного майстра, М. І. Мурашко з дитинства перебував серед маси зразків, так званих „кунштів”, що були мистецькими зразками-посібниками для написання ікон. Таке середовище збуджувало у нього цікавість і бажання якщо не створювати щось нове, то хоча б змальовувати з наявного. Саме з цього середовища змальовування оригіналів він у 1858 р. приїхав до Києва і став учнем художника-реставратора, який його надмірно експлуатував. Переконавшись у тому, що в майстерні копіює він не зможе здобути ґрунтовних знань, М. І. Мурашко за порадою художника І. М. Сошенка їде у Петербург і вступає до Академії мистецтв, у якій навчався впродовж 1863 — 1867 рр. Найближчим його товаришем в ці роки був І. Ю. Рєпін.

Академія не могла дати багато студенту, якому потрібно було і вчитись, і водночас шукати засоби для існування. Та в М. І. Мурашка жила любов до картин, гравюр, фотографій, і в ранні юнацькі роки з нього вже сформувався збирач і колекціонер. Саме під час навчання в Петербурзькій академії мистецтв М. І. Мурашко написав портрет Т. Г. Шевченка. Ця його праця належить до небагатьох творів, присвячених образу Тараса Григоровича, виконаних незабаром після його смерті. Портрет був поміщений у „Кобзарі”, виданому 1867 р. у Петербурзі. Портрет Т. Г. Шевченка роботи М. І. Мурашка вважається одним з найбільш яскравих і високохудожніх зображень поета в українському образотворчому мистецтві¹.

На жаль, Миколі Івановичу не вдалося завершити повний курс навчання в академії: він тяжко захворів і змушений був повернутися в Україну та вирішив присвятити себе педагогічній діяльності. Для цього потрібно було скласти екзамен на звання вчителя малювання. У жовтні 1867 р. М. І. Мурашко надсилає до Петербурзької академії мистецтв свої малюнки з проханням на їх підставі присвоїти йому звання вчителя малювання. У 1868 р. Академія мистецтв присвоїла М. І. Мурашкові звання вчителя малю-

¹ Турченко Ю. Портрет Шевченка роботи М. Мурашка / Ю. Турченко // Мистецтво. — 1955. — № 2. — С. 12.

вання, і цього ж року він розпочинає викладацьку роботу в Київській прогімназії. „Без найменшої педагогічної підготовки, з якогось натхнення з неба, — згадуватиме він, — треба було знайти і методи, і способи викладання. Тепер існують педагогічні курси при Академії, є музеї всіляких посібників. Тоді нічого не було, треба було використовувати будь-які випадкові крихти, що траплялися на життєвому шляху. Так, наприклад, стало у пригоді випадкове знайомство в Новгород-Сіверському з учителем малювання В. Тимофєєвим. Останній казав, що він не дає ніяких оригіналів своїм учням, що сам рисує на дошці й учні услід за ним зрисовують”².

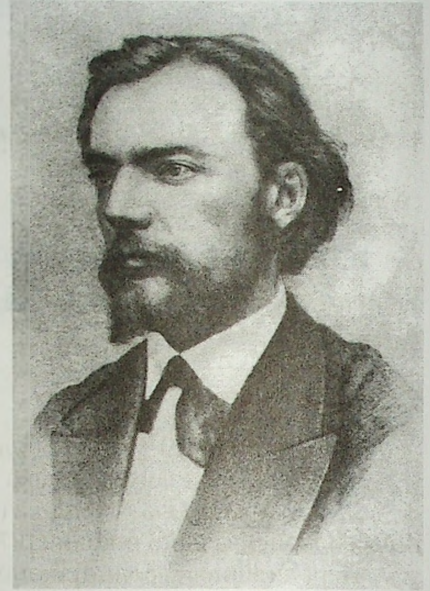
У 1869 — 1870 рр. М. І. Мурашко викладає малювання в 1-й Київській гімназії, а з серпня 1873 р. — у Київському реальному училищі. Микола Іванович звернув увагу на те, що в місті з кожним роком збільшувалась кількість осіб, які прагнули здобути художню освіту.

Думка про відкриття рисувальної школи виникла в М. І. Мурашка 1874 р. під впливом великої кількості приватних уроків, які йому доводилося проводити: охочі здобути художню освіту змушені були брати приватні уроки, оскільки в місті не існувало відповідного навчального закладу. Микола Іванович плекав мрію створити такі умови, за яких би ті, хто любить мистецтво, могли б вільно розвиватись й удосконалюватись з естетичного погляду, спостерігаючи шедеври майстрів і красу природи³.

Варто зазначити, що спроби заснувати в м. Києві рисувальну школу робилися й до М. І. Мурашка. Так, ще наприкінці 50-х рр. XIX ст. рисувальну школу в себе вдома відкрив власним коштом любитель живопису, вільний художник Н. М. Буяльський. Її відвідували кілька юнаків, однак жодних слідів від роботи цієї школи не залишилося.

У 1859 р. з ініціативи російського художника-ілюстратора М. С. Башилова відкрили вечірні класи рисування при Київському університеті св. Володимира. Ці класи проіснували лише один зимовий сезон і зникли так само безслідно, як і школа Н. М. Буяльського.

У 60-х рр. XIX ст. відкривається рисувальна школа при Києво-Печерській лаврі завдяки зусиллям одного з монахів о. Аліпія. Школа займала просторе приміщення, що було обставлене відповідними меблями, погруддями, статуями, манекенами тощо, було чимало посібників. Іконописці лаври, юнаки, які жили при школі, та ті, що при-



М. І. Мурашко

² Мурашко М. І. Спогади старого вчителя / М. І. Мурашко / Вступна стаття П. Говді. — К. : Мистецтво, 1964. — С. 15.

³ Мурашко М. І. Текст промови на святкуванні 25-річчя школи. 1901 р.: автограф. — Національний художній музей України, ДАФ № 17, од. зб. № 63, арк. 2.

ходили, — усі навчались і працювали в школі. Але й ця школа припинила своє існування, оскільки в ній перейшли до більш затребуваного ремісничого іконопису.

На початку 70-х рр. XIX ст. при Першій Київській гімназії за рахунок коштів, наданих дійсним членом Товариства аматорів російської словесності при Московському університеті, головою Київського слов'янського благодійного товариства, головою київського відділу Російського музичного товариства М. А. Рігельманом, були утворені класи рисування в недільні дні, у яких викладав і М. І. Мурашко. Та і ці класи через фінансово-матеріальні труднощі припинили своє існування.

З юних років М. І. Мурашко належав до пристрасних любителів і збирачів предметів мистецтва. „Мені здавалось, — зазначає він у брошурі „Десятилетие Киевской рисовальной школы”, — що в мене вже дещо зібрано і що цим можна поділитися з іншими й дещо зробити”⁴.

У 1875 р. М. І. Мурашко припиняє приватні заняття й оголошує, що приймає в себе вдома тих, хто хоче вчитися рисувати. „У скромній невеличкій квартирі на Михайлівській вулиці [...] я чекав попиту. Я добре пам'ятаю свою маленьку публіку: один юнак привів свою сестру. Це була перша і єдина на той час моя учениця...; вона здалася мені дуже здібною. Потім поміщик з Борзни, родич Куліша, надумав з нудьги потішитися олівцем. Двоє хлопчиків-євреїв готувалися з рисування до п'ятого класу Кременчуцького реального училища і, нарешті, кілька дітей. Ось й уся школа перших днів її існування”, — зазначає Микола Іванович у своїх „Спогадах старого вчителя”⁵. Однак незабаром кімната квартири, виділена для школи, виявилась тісною, а коштів розширити її в нього не було.

М. І. Мурашко звернувся з проханням допомогти школі матеріально до одного з синів заможної родини цукропромисловців Терещенків, зокрема до Івана Миколовича, який на той час закінчував Київський університет і захоплювався малюванням. І він виділив школі потрібну суму. В одному з будинків на Трьохсвятительській вулиці для рисувальної школи було знайдено простору залу. На прохання М. І. Мурашка офіційно існування Київської рисувальної школи було узаконено юридичним актом управління Київського навчального округу від 16 вересня 1876 р. Але матеріальна підтримка від Міністерства народної освіти школі не передбачалась, оскільки її відкриття вважали приватною справою Миколи Івановича, тому йому самому потрібно було думати й шукати необхідне обладнання, наочні посібники тощо.

Одним з перших, до кого звернувся М. І. Мурашко за допомогою, був професор П. В. Павлов, який читав у Київському університеті курс теорії та історії мистецтв. Цей авторитетний і впливовий фахівець, із співчуттям поставившись до започаткування Миколою Івановичем так необхідного для Києва художнього навчального закладу, надіслав його лист до Петербурзької Академії мистецтв з проханням допомогти в новоствореній у місті рисувальній школі. Рада Академії розглянула цей лист й ухвалила безкоштовно забезпечити школу деякими наочними посібниками.

Подальше становлення Київської рисувальної школи М. І. Мурашка відбувалося

⁴ Мурашко Н. Десятилетие Киевской рисовальной школы (1875 — 1885): речь, читанная заведующим в день десятилетия школы 22 октября 1885 г. — К. : Тип. Л. Г. Даниловой, 1885. — С. 7.

⁵ Мурашко М. І. Спогади старого вчителя / М. І. Мурашко / Вступна стаття П. Говді. — К. : Мистецтво, 1964. — С. 16 — 17.

з надзвичайно великими труднощами, які полягали передусім у тому, що вона не мала ні моральної, ні матеріальної підтримки з боку держави, а її засновник не мав можливості утримувати школу власним коштом. Тому в листі до конференц-секретаря Петербурзької Академії мистецтв П. Ф. Ісеева Микола Іванович писав: „Становище мое в школі жахливе, без коштів і без наочного приладдя, [...] допоможіть нам, чим тільки можете, — орнаменти, частини обличчя, це вже для Вас нічого не важить, але ми в них відчуваємо величезну потребу й не маємо до цього часу... У бюстах відчуваємо таку потребу, що якщо Ви вже не можете допомогти безкоштовно, то ми вже готові хоч світом ходити, але вислати належну суму, аби скоріше мати що-небудь”⁶. І така допомога академією була надана.

Виручивши від влаштування учнями школи літературно-музично-танцювального вечора певні кошти (близько 400 карбованців), М. І. Мурашко їде в Петербург. Він вирішив обійти столичних художників з метою зібрати взірці їхніх робіт як посібники для навчання й естетичного розвитку учнів своєї школи. Одним з перших, до кого звернувся Микола Іванович, був російський пейзажист, живописець і гравер, член-засновник Товариства пересувних художніх виставок І. І. Шишкін, який запропонував етюди, рисунки, а інший художник — колекцію фотографій з кращих своїх картин. Один з найвпливовіших членів правління і засновник Товариства передвижників І. М. Крамської також відібрав рисунки, акварелі та виконані олійними фарбами етюди. Були й випадки іншого ставлення до прохання М. І. Мурашка: його випродали „як справжнього жebraка”. Дехто, замість підтримки новостворюваного навчального закладу і надання хоча б найменшої допомоги, висловлював недобррозичливі, прикрі, образливі думки, що Київська рисувальна школа існує без будь-якої програми й системи. Були й ті, хто говорив: „І що це Мурашко із двогривенним у кишені надумав улаштувати рисувальну школу?”⁷.

І все-таки з Петербурга до Києва М. І. Мурашко повертався зі значною колекцією художніх предметів, завдяки яким він мав можливість обставити свою школу і надати їй належного вигляду. Після однієї з поїздок до Петербурга І. М. Терещенко також привіз картини, старовинні узористі матерії, оправи образів, чаші, а також кілька цінних видань з орнаменту. Усе це мало стати основою шкільного музею.

Характерною рисою Київської рисувальної школи була її загальнодоступність для всіх охочих, незалежно від віку, статі, освіти, стану тощо. Її учнями, окрім дітей, були студенти, ремісники, військові, селяни. Про демократизм школи свідчить і те, учні-бідняки користувалися пільговими умовами щодо плати за навчання, а найобдарованіші з них взагалі звільнялися від неї.

Діяльність Київської рисувальної школи, а також завдання, які вона ставила перед собою, привернули увагу місцевої громадськості. Школа одержувала підтримку й матеріальну допомогу від киян. Це були пожертвування грішми, гравюрами, етюдами, рисунками тощо. І саме це відіграло особливо важливу роль у перші місяці існування школи, оскільки коштів на придбання необхідного обладнання, зокрема наочних посібників, у М. І. Мурашка не було.

⁶ Турченко Ю. Київська рисувальна школа / Ю. Турченко. — К. : Вид-во Академії наук Української РСР, 1956. — С. 13.

⁷ Евграшина М. „Что это Мурашко, с двугривенным в кармане, вздумал устраивать рисовальную школу?” / Марина Евграшина // Факты и комментарии. — 2006. — 13 дек. — С. 14.

Завдяки настійному клопотанню М. І. Мурашка й підтримці громадськості Київська міська дума у вересні 1876 р. надала в розпорядження школи приміщення однієї з крамниць (у ній вона проіснувала до 1880 р.), а з січня 1877 р. призначила школі грошову субсидію в розмірі 300 карбованців щорічно (проте в 1880 р. міська дума позбавила школу цієї допомоги). Характер занять у школі змінився: замість однієї загальної групи було створено три.



Будинок Київської рисувальної школи

У 1-й — початковій — групі учні малювали узори й орнаменти переважно з естампів. У 2-й — середній — групі нескладні геометричні фігури з дроту і дерева, з гіпсових орнаментів та інших моделей. У 3-й — старшій — групі учні малювали гіпсові зліпки частин тіла (ніг, кистей руки, частин обличчя, масок і, нарешті, усієї голови). У цій же групі ліпили з глини.

Для учнів середньої і старшої груп М. І. Мурашко почав читати один раз на тиждень *курс теорії перспективи*⁸ — науки про відтворення на малюнку уявної зміни розміру, форми об'ємних предметів.

Зазначені зміни були зумовлені й метою школи — “навчити кожного з її відвідувачів свідомо, точно і ясно рисувати з естампів⁹ і моделей”¹⁰, і тим, що до школи прийшли учні, які або десь уже вчилися раніше, або готувалися до вступу в навчальні заклади, де на екзаменах необхідно було вміти намалювати гіпсовий бюст.

А починалось навчання рисуванню в школі з малювання по клітинках з літографованих оригіналів: учням потрібно було найточніше відтворити рисунки-оригінали із зображенням різноманітних декоративних візерунків. Ці вправи виконувались з метою набути суто технічних навичок.

Наступний етап у навчанні полягав у переході до рисування безпосередньо з натури найпростіших геометричних тіл — конусів, кубів тощо.

Після того, як учні навчилися правильно передавати лінії, їх починали знайомити з технікою тушовки.

Потім вихованці школи малювали з гіпсових орнаментів, а на кінець першого року навчання учні молодшої групи переходили від орнаментів до рисування частин обличчя, кисті руки, ступні ноги.

⁸ Перспектива — спосіб зображення на площині або на кривій поверхні об'ємних предметів такими, якими вони бачаться з певної точки спостереження: відтворення на малюнку уявної зміни розміру, форми об'ємних предметів; об'ємність зображення.

⁹ Естамп — відбиток на папері, рідше на шовку та інших матеріалах якого-небудь зображення, зробленого самим художником або майстром-гравером.

¹⁰ П. П. Рисовальная школа в г. Киеве // Киевлянин. — 1877. — № 22. — С. 2.

На кінець другого року навчання учні переходили до рисування гіпсової маски.

У 70-х рр. XIX ст. курс навчання в школі завершувався вивченням рисунка голови з гіпсового бюста.

Вивчення фігури всієї людини включала шкільна програма у 80 — 90-х рр. У цей період учні малювали не тільки з гіпсових бюстів і фігур, але й з живої натури.

Замість двох груп створюються чотири класи, а саме: *підготовчий, масковий, головний і фігурний*.

До підготовчого класу входили учні, які протягом першого року навчання рисували з оригіналів геометричні тіла й орнаменти.

У *масковому* класі учні переходили від оригіналів до рисування з гіпсових зліпків частин тіла людини, а на кінець року — до рисування гіпсової маски.

У середині або на кінець третього року навчання більшість вихованців школи переходила до *головного* класу, де рисували гіпсові бюсти й живу натуру, але лише голову.

Під час четвертого року навчання — у *фігурному* класі — учні починали рисувати гіпсову фігуру всієї людини. З відкриттям у 90-х рр. XIX ст. *натурного* класу найбільш підготовлені учні починали рисувати голого натурщика. Перед ними ставилось також завдання навчитися передавати пластику фігури, одягненої в сучасний костюм. На всіх етапах навчання серйозна увага приділялась ґрунтовному знанню основ живописної техніки, умінню komponувати картину.

Однією з особливостей навчання в Київській рисувальній школі М. І. Мурашка було те, що учні вступали до неї протягом усього навчального року. Звичайно, це створювало значні труднощі й заважало регламентованій організації навчального процесу. Та Микола Іванович не міг піти шляхом установаження певних годин занять або припинення прийому до школи після початку навчального року, оскільки за такого підходу більшість учнів була б позбавлена можливості відвідувати рисувальну школу. Такі обставини вимагали необхідності забезпечувати індивідуальний підхід до кожного з учнів і виключали можливість одночасно навчати всіх вихованців, зокрема молодшої групи, за єдиною програмою. Однак принцип переходу від легкого до складнішого, якого додержувалися в школі, давав можливість долати труднощі у навчанні учнів різного віку й різного ступеня підготовленості. Тому школа була відкрита протягом майже цілого дня з двогодинною перервою. Відвідувачі приходили, коли кому зручно, одні змінювали інших. Для ремісників, які працювали в будні, були встановлені безкоштовні недільні уроки.

М. І. Мурашко намагався якнайповніше й найдоцільніше використовувати художній матеріал, що мав у своєму розпорядженні. У школі було створено вітрини, де кожного тижня змінювалася виставка гравюр, офортів, фотографій, рисунків, акварелей тощо. Це не був випадковий набір художніх творів. Передбачалося, щоб вивчення, порівняння й аналіз виставленого наводили учнів на творчі роздуми й плани.

Варто підкреслити, що такі провідні діячі російської культури, як І. Ю. Рєпін, І. М. Крамської, Г. Г. М'ясоєдов, М. М. Ге, К. Є. Маковський, О. І. Корзухін та інші підтримували починання М. І. Мурашка. Особливо вітав його ініціативу й діяльність І. Ю. Рєпін, який почав листування з Миколою Івановичем. Ілля Юрійович широко популяризував Київську рисувальну школу серед художників, допомагав збирати для неї твори кращих майстрів. Так, підтримуючи ідею М. І. Мурашка про організацію в Києві постійно діючої художньої виставки, основою якої мав стати створений при рисувальній школі музей творів живопису та графіки, І. Ю. Рєпін передав Миколі Іва-

новичу кілька своїх творів. А згодом після відвідання школи в нього залишиться від неї найкраще враження. Протягом усього життя спільність інтересів, міцна дружба пов'язувала М. І. Мурашка та І. Ю. Рєпіна. Ілля Юрійович написав також і портрет Миколи Івановича.

Свої твори передали Київській рисувальній школі такі художники, як І. М. Крамськой, І. І. Шишкін, П. О. Брюллов, О. Д. Литовченко, Й. Є. Крачковський, К. Є. Маковський, В. Д. Орловський, О. П. Боголюбов, П. Р. Мартинович, О. О. Кисельов, М. К. Клодт, К. В. Лемох, М. Н. Неврьов, В. Г. Перов, В. І. Суріков, А. В. Прахов.

Київській рисувальній школі значну матеріальну допомогу надала Петербурзька Академія мистецтв (етюди, рисунки, гіпсові моделі: різні орнаменти, зліпки вуха, ока, носа, бюсти, статуї).

Отже, завдяки допомозі І. М. Терещенка, киян, російських художників і Петербурзької Академії мистецтв становище Київської рисувальної школи значно зміцнилось, що позитивно позначилось на результатах її роботи. Так, за надісланими М. І. Мурашкою 1878 р. до Академії мистецтв вибраних робіт учнів її діяльність була удостоєна похвального відзиву, що впевнило Миколу Івановича в правильності принципів навчання. У цьому зв'язку варто зазначити, що М. І. Мурашко не погоджувався з І. М. Терещенком з приводу висловленого ним бажання поставити викладання у школі на більш утилітарний ґрунт, пов'язаний з практично-прикладним застосуванням одержуваних результатів навчання. В одній з розмов Іван Миколович сказав Миколі Івановичу, що він „недоволений” школою: „У нас нічого не робиться для ремісників, і я цілком від неї відмовляюсь. [...] Я, звичайно, даватиму вам на школу все, що визначив, тільки серце моє не лежить до неї. [...] Звичайно, і в тому, що ви робите, є дещо добре, але це зовсім не те, чого б я хотів”¹¹. Того часу висловлювались і набули певного поширення думки, що суспільству потрібні не самі художники, а умільці загалом, спроможні накреслити, наприклад, орнамент, чи створити щось з найнеобхідніших речей для широкого вжитку, які б відзначалися майстерним виконанням.

Певний час М. І. Мурашко був і завідувачем та єдиним викладачем школи. Потім йому стали допомагати деякі із старших учнів, яких звали репетиторами і якими призначалися найбільш підготовлені вихованці, переважно з бідняків: вони жили при школі й були на її повному утриманні. До їхніх обов'язків входили заняття з учнями молодшої групи й підготовка приміщення до занять. Для запрошення штатних викладачів школа не мала коштів.

Першим помічником І. М. Мурашка і викладачем-художником був київський художник П. М. Попов. Однак, незважаючи на зростання кількості учнів, матеріально школа не забезпечувала ні самого її завідувача, ні штатного фахівця. Тому наприкінці 1878 р. Павло Михайлович змушений був залишити рисувальну школу і взявся за іконопис. І наступний викладач, художник Й. К. Будкевич, добрий знайомий Миколи Івановича ще за спільним навчанням у Петербурзькій Академії мистецтв, який погодився безкоштовно давати вечірні уроки учням старшої групи і користувався популярністю серед них, також залишив школу, оскільки виїхав за кордон. Тому М. І. Мурашкові знову довелось самому вести всю педагогічну роботу.

¹¹ Мурашко М. І. Спогади старого вчителя / М. І. Мурашко / Вступна стаття П. Говді. — К. : Мистецтво, 1964. — С. 51.

У діяльності рисувальної школи Микола Іванович звертав особливу увагу на необхідність систематично, повсякденно, наполегливо навчатися й послідовно підвищувати рівень художньої майстерності, тому він закликав вчитися завжди. До мистецтва миттєво втрачає інтерес той, наголошував педагог, хто перестає вдосконалюватися. Однак спочатку кожен має прагнути передати й усно та письмово те, що його оточує, те, яке так чи інакше привертає увагу. А завдання педагогів — допомагати відтворити навколишню дійсність і не забувати про неї з перших етапів навчання¹².

Домінуюче місце у школі посідав метод навчання, що виявлявся в усталеному практикою ланцюгу послідовних вправ: рисування геометричних тіл, орнаментів, частин гіпсової маски (ока, носа, рота, вуха), а тим, хто досягав більшого результату, і цілої маски.

Важливою подією в діяльності школи стало *малювання з бюста*. З цією метою М. І. Мурашко позичив бюст на деякий час в іконописній майстерні при Києво-Печерській лаврі. І 22 жовтня 1876 р. учні старшої групи вперше малювали з бюста. Цей день був настільки пам'ятним у житті школи, що його щорічно відзначали як свято.

З 1883 р. М. І. Мурашко запроваджує в школі такий метод, як малювання з пам'яті. Його суть полягала в тому, що в учнів мав бути наготові чистий аркуш паперу чи записна книжка, на станку виставлявся закритий красивий і великий твір мистецтва. Коли увага і цікавість учнів були готові, твір відкривали. Присутні наближалися до виставленого предмета. Їхня реакція і враження могли бути надзвичайно несподіваними і найрізноманітнішими. Через п'ять хвилин твір закривали. Ось як описав одну з таких ситуацій Микола Іванович: „... Вони були наче в невеличкому сомнамбулізмі, ніхто наче нічого не бачив, крім одержаного враження; усі були сповнені ним і старалися швидше знайти собі місце, щоб зараз же зарисувати те, що вони бачили”¹³. Згодом відкривали твір ще раз, але вже на менший проміжок часу.

Вправи на рисування з пам'яті проводили у школі в певні дні тижня, і в них брали участь усі учні. У такій спосіб активізувалась пам'ять, з'ясовувалось, що в ній залишається з побаченого й що відтворено, наскільки потрібні повторення й доповнення знань, зокрема з анатомії. У тодішніх художніх закладах учні переважно весь час проводили за змальовуванням предмета, що нерухомо стояв перед їхніми очима у вигляді орнаменту, погруддя, статуї чи живої натури. Але художнику інколи необхідно „схопити” певний момент життя, руху, а не статичний предмет. Микола Іванович уважав, що художник покликаний надати іншим можливість споглядати випадково ним побачене й зображене.

Цей метод М. І. Мурашко не вважав своїм авторським винаходом. Однак Микола Іванович „приписує” собі заслугу в тому, що він активно взявся за нього, оскільки вірив, що в майбутньому така вправа набуде подальшого розвитку й стане основою в навчанні малярства.

Навчально-виховний процес Київської рисувальної школи М. І. Мурашко оновлював і збагачував тим, що надзвичайно великого значення, окрім заняттям у класі, приділяв методам милування красою природи, особливо навесні й ранньої осені. Від багатства краси природи до краси людської душі — це було його мистецько-педагогічним кредо.

¹² Мурашко Н. И. Впечатления школьной выставки / Н. Мурашко // Заря. — 1883. — № 65. — С. 2.

¹³ Мурашко М. І. Спогади старого вчителя / М. І. Мурашко / Вступна стаття П. Говді. — К.: Мистецтво, 1964. — С. 61.

Зазначимо, що ще з 60-х рр. XIX століття постало актуальне питання про вдосконалення методів малювання. На той час переважав метод копіювання античних оригіналів. Першим кроком до пошуків викладання М. І. Мурашко вважав запровадження великих розрисованих таблиць, з яких змальовував весь клас. Збуджуючи в учнів певне змагання, ця система давала змогу вчителю робити деякі теоретичні вказівки, що вже становило значну перевагу порівняно з методом копіювання. Однак ці таблиці містили лише рисунки орнаментів, часто досить-таки сумнівного смаку й стилю, унаслідок чого висловлювалися пропозиції щодо їх відміни¹⁴.

Питання про викладання малювання розглядали й у комісіях при Міністерстві народної освіти і при Академії мистецтв, активну участь в його обговоренні брали такі корифеї російського мистецтва, як І. М. Крамської і М. М. Ге. Переконані реалісти, прихильники природи й життя, вони критично ставились до методу копіювання з літографій і оригіналів.

Улітку 1880 р. Іван Миколович і Олександр Миколович Терещенки вирішили видавати для школи по 500 карбованців щорічно кожний. Для школи було знайдене нове приміщення в двоповерховому будинку на Панасівській вулиці [нині вулиця І. Франка]: на першому поверсі містились вечірні класи, на другому — простора зала і ще клас, кабінет для прийому: „Одним словом, це вже цілком солідне приміщення. Здавалося б, розміри школи, що настільки розширилися, давали підстави тому, хто стояв на чолі, титулуватися директором, але мені це звання не подобалось, і я залишився при своїй старій назві „завідувач”. Так я з ним прожив свій вік, хоч ніхто мене не настановлював і не затверджував у цьому званні”¹⁵.

Отже, завдяки серйозній фінансовій підтримці І. М. Терещенка Київська рисувальна школа перейшла у п'ятикімнатний будинок. Однак цього разу Іван Миколович погодився матеріально підтримувати школу М. І. Мурашка за умови, що вона перебуватиме не лише під його матеріальним покровительством, але й під його ж безпосереднім контролем. Цьому меценату імпонувала думка стати для Києва тим, ким був для Москви П. М. Третяков.

На початку 80-х рр. у Київській рисувальній школі М. І. Мурашка навчалась і Леся Українка.

У листопаді 1882 р. у школі відкривається *фігурний* клас. Викладачем цього класу був запрошений художник Х. П. Платонов. Це було значною подією, що свідчила про зростання школи. У ньому учні, які засвоїли рисунок голови, переходили до рисування всієї фігури людини.

У цей же час у школі після закінчення Петербурзької Академії мистецтв стає викладачем один з її вихованців — М. К. Пимоненко, який разом з Х. П. Платоновим викладав у старших класах — *головному й фігурному*.

У лютому 1883 р. у школі відкрилася перша виставка учнівських робіт: рисунків, акварелей, етюдів олійними фарбами. Її метою М. І. Мурашко вважав не стільки виставити напоказ публіки твори школярів, скільки усвідомити, що зроблено за поточний

¹⁴ Мурашко М. І. Спогади старого вчителя / М. І. Мурашко / Вступна стаття П. Говді. — К. : Мистецтво, 1964. — С. 16.

¹⁵ Там само, с. 52.

період, провести огляд творчих сил і можливостей учнів. Київська громадськість прихильно поставилась і схвалила цю виставку, що було заслуженим визнанням творчого зростання вихованців рисувальної школи¹⁶.

Восени 1883 р. у київській газеті „Заря” з’явилася стаття, у якій було надруковано критичний відзив про рисувальну школу М. І. Мурашка. Висловлювали докір на вади методу, системи навчання. У цьому зв’язку Микола Іванович зазначив: „... Система й метод викладання були для нас речі, на які ми дивились більш, ніж холодно, я ніколи не вірив у це як у щось живе. ... Ми повинні боятися всілякого застою, і страх був той, що в нас вже надто засіли міцні й малорухливі, на жаль, метод і система. Бажання було, щоб кожен вільно розвивався, не втрачаючи своєї хоча б маленької індивідуальності, розвивався відповідно до своїх здібностей, нахилів і якомога менше страждав від гніту методу й системи”¹⁷.

М. І. Мурашко більш за все дбав про те, щоб школа не перетворилась на навчальний заклад з догматично регламентованим статутом. І хоча школа успішно зростала, однак Микола Іванович найменше прагнув здобувати для неї будь-яких додаткових пільг і прав: „До нас повинна приваблювати тільки любов до самої справи і нічого більше. [...] Школа наша була дуже корисна своєю відкритістю для людей усякого віку і всякого стану”¹⁸.

Значною подією 1884 р. у художньому житті Києва була виставка картин І. К. Айвазовського, який тричі відвідав рисувальну школу й подарував їй одну із своїх картин, а також пожертвував для школи половину одержаного з виставки збору.

У 1884 р. І. М. Терещенко збільшив суму на утримання школи до 7000 карбованців, що дало більшу можливість покращувати матеріальне становище рисувальної школи, а передусім — удосконалювати й збагачувати навчально-виховний процес. Тому цього ж року запроваджують курс перспективи, для читання якого було запрошено доктора астрономії В. І. Фабриціуса, зміст лекцій якого вважали більш ґрунтовним, ніж у тодішніх підручниках.

Цього ж року до школи був запрошений М. О. Врубель, який паралельно з розписом Кирилівської церкви почав викладати уроки живопису „натюрморт”. У приміщенні школи перебувала й одна з двох його київських майстерень.

Школа росла й розширювалась. Так, у 1884 — 1885 навчальному році в ній вже нараховувалось 180 учнів, серед яких — 25 дівчат.

Варто підкреслити той позитивний факт, що у цей же період у школу був запрошений репетитор з метою проводити заняття за загальноосвітньою програмою з тією групою учнів, які не мали можливостей вчитися в початкових і середніх навчальних закладах. Більше того, найздібніші учні навчалися за рахунок школи в реальному училищі.

З 1886 р. вводять регулярні бесіди, лекції з історії мистецтв, які читав приват-доцент, а згодом професор Київського університету Г. Г. Павлуцький, а також сам М. І. Му-

¹⁶ Мурашко Н. И. Впечатления школьной выставки / Н. Мурашко // Заря. — 1883. — № 65. — С. 2—3.

¹⁷ Мурашко М. І. Спогади старого вчителя / М. І. Мурашко / Вступна стаття П. Говді. — К. : Мистецтво, 1964. — С. 66.

¹⁸ Там само, с. 60.

рашко¹⁹, а з 1887 р. розпочинають заняття з пластичної анатомії. Також стало можливим запросити нових викладачів — І. Ф. Селезньова, Г. Г. Павлуцького, П. М. Натансона. Створюється також Рада школи.

Водночас школа відчувала труднощі, викликані нестачею статуй, необхідних для фігурного класу. І знову у вирішенні цієї проблеми допомогла Петербурзька Академія мистецтв, де в 1895 р. були закриті *головний* і *фігурний* класи, а вступний екзамен був установлений безпосередньо в *натурний* клас. Тому й у Київській рисувальній школі підвищилися вимоги до учнів старших груп і була збільшена кількість годин для занять у *натурному* класі.

Читання курсів перспективи й анатомії було доручено колишньому вихованцю школи Г. К. Дядченку, який повернувся до школи після закінчення Петербурзької Академії мистецтв.

У Київській рисувальній школі не тільки періодично слухали лекції, а й читали, співали, декламували, ставили спектаклі. Починаючи з 1885 р., виходили рукописні журнали „Ученик”, „Палитра” й „Школьник” за ініціативою учнів — С. Костенка, Г. Дядченка, В. В. Андрєєва.

Кількість учнів на початку 90-х рр. досягла 250 чоловік. Навіть за навчання у дві зміни не вистачало приміщень, тому 1891 р. школа переходить у будинок на Великій Володимирській, 47, у якому було 18 кімнат. Починає викладання один з найталановитіших вихованців рисувальної школи С. П. Костенко, а в 1892 р. були запрошені художники І. В. Косиченко й О. І. Троїцька-Гусєва.

Учні рисувальної школи М. І. Мурашка неодноразово мали можливість практично застосувати свої знання й художні здібності під час виконання робіт суспільно-мистецького значення. Це, наприклад, їхня участь в реставрації старовинних фресок Кирилівської церкви під керівництвом М. О. Врубеля, у прикрашуванні під керівництвом В. М. Васнецова новозбудованого Володимирського собору, це їхнє перебування в ролі помічників професора В. В. Верещагіна під час розпису стін Печерської обителі тощо.

У цей час М. І. Мурашко доходить висновку, що вже створились усі передумови для реорганізації Київської рисувальної школи в художнє училище, тобто в середній навчальний заклад. І він переконав у цьому І. М. Терещенка, який дав згоду на розроблення відповідного статуту. Однак, коли розроблення його було в основному завершено, меценат змінив свою думку й матеріально не підтримав проект перетворення рисувальної школи в художнє училище, хоча з відкриттям у січні 1894 р. *натурного* класу школа фактично стала надавати своїм вихованцям середню художню освіту.

Зважаючи на успіхи Київської рисувальної школи, представники міської громадськості поставили питання про необхідність перетворення її з приватної в державну. Проте М. І. Мурашко негативно поставився до цієї ідеї, оскільки вважав, що це може погіршити результати її діяльності. Та більшість викладачів школи не поділяли цієї позиції Миколи Івановича і навіть пішли з неї, оскільки вони відстоювали необхідність створити

¹⁹ Див.: Мурашко М. І. Бесіди з історії мистецтва з учнями школи. 7 — 20 березня 1899 р.: автограф. — Національний художній музей України, ДАФ № 17, од. зб. № 47, 19 арк.; Мурашко М. І. Бесіди з учнями про італійське мистецтво: автограф. — Національний художній музей України, ДАФ № 17, од. зб. № 49, 30 арк.

художній навчальний заклад, який би не залежав від приватної особи, а був на утримання держави. Однак М. І. Мурашко, цілком поклавшись на прихильність до рисувальної школи І. М. Терещенка, не шукав інших шляхів для її матеріального забезпечення.

У 1901 р. у зв'язку зі смертю І. М. Терещенка школа залишилась без будь-яких коштів. За заповітом Іван Миколович залишив 200 тисяч карбованців для відкриття в Києві художньо-промислового училища. Родичі вирішили перетворити Київську рисувальну школу в художньо-промислове училище його імені.

Цей факт був тяжким ударом для М. І. Мурашка. Однак він мав намір залишитися радником і відстоювати необхідність створення в училищі маленької високохудожньої академії. Та ідея створення художньо-промислового училища на той час не була реалізована.

На вимогу спадкоємців І. М. Терещенка навесні 1901 р. заняття в Київській рисувальній школі були припинені, і 22 травня вона також як навчальний заклад припинила свою діяльність.

Київська рисувальна школа відіграла велику роль у підготовці українських художників. У ній здобули художню освіту М. К. Пимоненко, О. О. Мурашко, С. П. Костенко, Г. К. Дядченко, І. С. Їжакевич, Г. П. Світлицький, М. І. Жук, В. Д. Замирайло, О. А. Курінний, Ф. С. Красицький. У 1877 — 1878 рр. тут навчався В. О. Серов. У школі викладали, окрім М. І. Мурашка, Х. П. Платонов, М. К. Пимоненко, а певний період і М. О. Врубель. Відвідували Київську рисувальну школу й матеріально допомагали їй російські художники І. Ю. Репін, М. М. Ге, І. А. Айвазовський, польський живописець Я. Станіславський та ін. У школі експонувались виставки російських і українських митців. Київська рисувальна школа М. І. Мурашка стала базою для створення Київського художнього училища, серед організаторів якого були такі її колишні вихованці, як В. К. Менк, М. К. Пимоненко. І викладачами його були вихованці рисувальної школи, а саме О. О. Мурашко, Г. К. Дядченко, Ф. С. Красицький.

Київська рисувальна школа М. І. Мурашка підготувала велику кількість учителів малювання. Навчаючи ремісників, що становили близько половини від загального числа її учнів, школа значно піднесла якість місцевих художньо-промислових робіт.

М. І. Мурашко мріяв про те, щоб Київська рисувальна школа стала свого роду українською Академією мистецтв. І вона справді стала школою, яка відіграла визначну роль не лише в розвитку художнього життя Києва, але й всієї України. У ній навчалися художники, які зробили вагомий внесок у розвиток мистецтва.

За 25-річчя свого існування Київська рисувальна школа пододала багато труднощів. Цим вона зобов'язана незвичайній одержимості, енергії й педагогічному сумлінню й умінню свого засновника. М. І. Мурашко зумів її створити, і мецената для неї знайшов, і сам жертвував. У щоденнику за 30 серпня 1899 р. читаємо такий запис Миколи Івановича: „... Ми з голубкою дружиною собі в усьому відмовляли, аби тільки школа була повна посібниками”²⁰. Він поставив її діяльність так, що в художньому житті Києва вона посіла помітне і надійне місце, дала вітчизняному живопису ряд відомих імен і мала професорів і викладачів із своїх учнів. Так, надзвичайно багато змогла зробити добра й енергійна постать М. І. Мурашка.

²⁰ Щоденник Миколи Мурашка: автограф. — Національний художній музей України, ДАФ № 17, од. зб. 2., арк 237.

У відомій промові „О некоторых веяниях в педагогике искусства”, виголошеній у жовтні 1898 р. з нагоди тридцятирічного ювілею своєї службової діяльності, а також у книзі „Спогади старого вчителя” Микола Іванович неодноразово відзначає заслугу І. М. Терещенка як мецената, а також його роль у творчому житті Київської рисувальної школи. Однак окремі дослідники радянського періоду, очевидно, через класово-ідеологічну заганжованість, вважали, що М. І. Мурашко явно перебільшував роль Івана Миколовича. Як уже зазначалось, Микола Іванович, не маючи власних коштів, змушений був звертатися за фінансовою підтримкою до відомого мецената. І протягом всього двадцятип’ятирічного існування школи така допомога надавалась. Хоча зрозуміло, що ці обставини зумовлювали матеріальну залежність М. І. Мурашка від свого фінансового покровителя.

Однак М. І. Мурашко вважав, що саме з ім’ям І. М. Терещенка нерозривно пов’язана вся його діяльність: „Скажу більше: без його допомоги мені, очевидно, ніколи не вдалося б досягти тієї мети, яку я собі поставив”²¹. Микола Іванович вважав необхідним для себе охарактеризувати свого мецената і як людину, у зв’язку з чим сказав: „Для мене ця характеристика дійсно є моральною потребою, оскільки за весь час нашого знайомства він не тільки не допускав публічного вираження моєї до нього вдячності за все, зроблене для школи, але за властивої йому скромності завжди намагався висунути лише мене”²². На думку М. І. Мурашка, І. М. Терещенко сприймав ні за що ті кошти, які він жертвував для рисувальної школи. „Наскільки ж ці кошти були значними, — підкреслює Микола Іванович, — можна судити за тим, що коли в 1885 р. виникло питання про виховне значення орнаменту, Іван Миколович негайно відправив мене за кордон, щоб вивчити стан цього питання в іноземних навчальних закладах”²³. М. І. Мурашко не вважав тому перебільшенням сказати (1898 р., тобто за життя І. М. Терещенка), що „усе, досягнуте нами, — досягнуте завдяки освіченій турботі Івана Миколовича, який утримує школу винятково лише на свої кошти й до цього дня, а тому якщо нашій школі судилось хоча б частково сприяти піднесенню художнього рівня суспільства, якщо завдяки їй наша промисловість і місцеве виробництво наберуть більш художньої форми, — честь і слава цих благих результатів повинні бути віднесені на рахунок глибокої і щирої любові до нашої справи з боку Івана Миколовича, який так щедро й великодушно відкликався на моє прохання про допомогу...”²⁴.

Київська рисувальна школа М. І. Мурашка була одним з найпомітніших художніх навчальних закладів України останньої чверті XIX століття.

Ім’я М. І. Мурашка невіддільно пов’язана з історією розвитку образотворчого мистецтва й художньої освіти в Україні в другій половині XIX — початку XX ст.

Варто також зазначити, що в одному із залів Національного художнього музею України були представлені роботи, що дали сучасникам змогу ознайомитися з творчістю художників, пов’язаних з колом Київської рисувальної школи — закладу, що відіграв

²¹ Мурашко Н. И. О некоторых веяниях в педагогике искусства (Речь, читанная Н. И. Мурашко в Киевской рисовальной школе по случаю тридцатилетнего юбилея его служебной деятельности в октябре 1898 г.) / Н. И. Мурашко // Искусство и художественная промышленность. — 1899. — № 11. — С. 933 — 934.

²² Там само, с. 934.

²³ Там само.

²⁴ Там само.

одну з ключових ролей у становленні українського живопису. Живописний доробок засновника школи Миколи Мурашка, який більшу частину своїх сил віддав педагогічній справі, був представлений в експозиції картиною „Вид на Дніпро” (1890-ті) та *Портретом Миколи Ге*, видатного художника-передвижника, який, часто буваючи в Києві, брав активну участь у житті школи.

Київська рисувальна школа дала змогу творчо реалізуватися М. Пимоненку та О. Мурашку, С. Костенку і Г. Світлицькому, Ф. Красицькому і Г. Дядченку, К. Крижицькому та Ф. Данилову. Іван Селезньов (1856 — 1936), творчість якого була представлена в експозиції цікавим *„Портретом художника Ф. І. Данилова”* (1905), був одним з улюблених учнів М. Мурашка в київській прогімназії, у якій Микола Іванович викладав ще до заснування рисувальної школи. Успішно закінчивши петербурзьку Академію мистецтв (отримав велику золоту медаль та право пенсіонерської подорожі до Італії), І. Селезньов повернувся до Києва та став викладачем у школі, заснованій його першим учителем.

Здобувши в школі базові засади освіти, багато хто з її вихованців удосконалював свою майстерність в Академії мистецтв у Петербурзі; двоє з представлених в експозиції — Г. Світлицький та Ф. Красицький — у майстерні І. Рєпіна. Картина Григорія Світлицького (1872 — 1948) *„Музиканти”* (1912) співзвучна своєю естетикою мистецтву зрілого реалізму, експонувалась також його пейзажна робота *„Хата в місячну ніч”* (1919).

Після навчання в Петербурзі частина вихованців рисувальної школи поверталась до неї, приступаючи до викладацької роботи (після 1901 р. більшість з них продовжила цю діяльність у Київському художньому училищі), що позитивно впливало на формування творчої атмосфери Києва. Однак не всі таланти, виплекані школою М. Мурашка, зуміли розкритись на повну силу своїх творчих можливостей. Сергію Костенку (1868 — 1900), автору картини *„На уроці”* (1891), стали на заваді хвороба та рання смерть, Григорію Дядченку (1869 — 1921) — обставини життя. *„Портрет дівчинки”* (1892) хоча і є раннім твором художника, усе ж розкриває його тонкий дар.

Більшість експонованих творів — пейзажі, замальовки з повсякденного життя, портрети. Чистим пейзажистом став Костянтин Крижицький (1858 — 1911) — художник, який ще за життя здобув загальноросійського визнання. Відомими київськими пейзажистами були Федір Данилов (1863 — 1927) та уродженець Архангельська Володимир Менк (1856 — 1920), який мешкав у Києві з 1887 р., викладаючи малювання в навчальних закладах міста, у тому числі в Рисувальній школі М. І. Мурашка.

Творчість Ф. Красицького була представлена полотном *„Гість із Запоріжжя”* (1916).

В експозиції була картина М. Івасюка *„Вїзд Богдана Хмельницького до Києва”* (1912).

І в Центральному державному архіві-музеї літератури й мистецтва України зберігаються картина М. І. Мурашка *„Боярка”*, а також полотна колишніх учнів Київської рисувальної школи: І. Іжакевича — *„Богородиця”*, *„Квартет”*, *„Шлях на Московщину”*, Г. Дядченка — *„Сутінки. Кирилівка”*, *„Ісус Христос перед вибором”*. Ці твори ввійшли до мистецької скарбниці творів українських художників XIX — XX ст.

Література

1. Амеліна Л. Думки про мистецтво (зі щоденника Миколи Мурашка) / Лариса Амеліна // Студії мистецтвознавчі. — 2008. — № 1. — С. 130 — 142.
2. Евграшина М. „Что это Мурашко, с двугривенным в кармане, вздумал устраивать рисовальную школу?“ / Марина Евграшина // Факты и комментарии. — 2006. — 13 дек. — С. 14.
3. Іванченко О. Як з'явилася перша художня школа в Україні, або Духовність творять одержимі: До 160-річчя від дня народження Миколи Мурашка / Олесь Іванченко // Столиця. — 2004. — 2 верес. — С. 23.
4. Мистецтво України: біограф. довід. // упоряд. : А. А. Кудрицький, М. Г. Лабінський; за ред. А. В. Кудрицького. — К. : Укреникл., 1997. — 700 с.
5. Мурашко М. І. Беседа з учнями про користь роботи над ескізом : автограф. — Національний художній музей України, ДАФ № 17, од. зб. № 52, 4 арк.
6. Мурашко М. І. Бесіди з історії мистецтва з учнями школи. 7 — 20 березня 1899 р. : автограф. — Національний художній музей України, ДАФ № 17, од. зб. № 47, 19 арк.
7. Мурашко М. І. Бесіди з учнями про італійське мистецтво : автограф. — Національний художній музей України, ДАФ № 17, од. зб. № 49, 30 арк.
8. Мурашко М. І. Беседа з учнями (про метод рисування з натури). 16 квітня 1896 р. : автограф. — Національний художній музей України, ДАФ № 17, од. зб. № 44, 5 арк.
9. Мурашко Н. И. Впечатления школьной выставки / Н. Мурашко // Заря. — 1883. — № 65. — С. 2 — 3.
10. Мурашко Н. Десятилетие Киевской рисовальной школы (1875 — 1885): речь, читанная заведующим в день десятилетия школы 22 октября 1885 г. — К. : Тип. Л. Г. Даниловой, 1885. — 20 с.
11. Мурашко Н. И. О некоторых веяниях в педагогике искусства (Речь, читанная Н. И. Мурашко в Киевской рисовальной школе по случаю тридцатилетнего юбилея его служебной деятельности в октябре 1898 г.) / Н. И. Мурашко // Искусство и художественная промышленность. — 1899. — № 11. — С. 929 — 934.
12. Мурашко М. І. Спогади старого вчителя / М. І. Мурашко ; вступна стаття П. Говді. — К. : Мистецтво, 1964. — 166 с.
13. Мурашко М. І. Текст промови на святкуванні 25-річчя школи. 1901 р. : автограф. — Національний художній музей України, ДАФ № 17, од. зб. № 63, 10 арк.
14. П. П. Рисовальная школа в г. Киеве // Киевлянин. — 1887. — № 22. — С. 2.
15. Репин И. Е. Письма к художникам и художественным деятелям / И. Е. Репин. — М. : Искусство, 1952. — 408 с.
16. Савицька Л. Художня критика в Україні. Друга половина XIX — початок XX ст. Хрестоматія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. культури і мистецтва / Лариса Савицька. — К. : Кадри, 2001. — 319 с.
17. Сборник работ учеников К. Р. Ш. 1899 : автограф. — Національний художній музей України, ДАФ № 17, од. зб. 54. — 76 арк.
18. Толстова Л. Микола Мурашко (1844 — 1909): „Хочеться, щоб школа наша була достойна бути школою цілого краю...“ : з листів до цукропромисловця, колекціонера і мецената Івана Терещенка (1854 — 1903) / Леся Толстова // Музейний провулок. — 2007. — № 1. — С. 24 — 29.
19. Турченко Ю. Київська рисувальна школа / Ю. Турченко. — К. : Вид-во Академії наук Української РСР, 1956. — 143 с.
20. Турченко Ю. М. І. Мурашко. Нарис про життя, творчість і педагогічну діяльність / Ю. Турченко. — К. : Держ. вид-во образотворчого мистецтва і музичної літератури, 1956. — 35 с.
21. Турченко Ю. Портрет Шевченка роботи М. Мурашка / Ю. Турченко // Мистецтво. — 1955. — № 2. — С. 12.
22. Чуліпа І. Непроминувший спадок Старого вчителя (До 125-річчя заснування Київської рисувальної школи) / Іван Чуліпа // Українська академія мистецтва. — 2000. — № 7. — С. 319 — 323.
23. Щоденник Миколи Мурашка : автограф. — Національний художній музей України, ДАФ № 17, од. зб. 2. — 122 арк.

Н. Б. Антонєць

ВНЕСОК МУЗИЧНО-ДРАМАТИЧНОЇ ШКОЛИ М. ЛИСЕНКА В РОЗВИТОК МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (1904 — 1918)

1903 р. був ювілейним 35-им роком у композиторській та музично-громадській діяльності М. Лисенка. Ця дата викликала помітний резонанс у музичних колах усієї Російської імперії. Навіть у Санкт-Петербурзі на честь Миколи Віталійовича 18 лютого 1904 р. відбувся великий концерт з його творів. Серед інших свою повагу ювілярові, який спеціально на запрошення організаторів урочистого зібрання приїхав до столиці, засвідчили визнані в мистецькому світі авторитети М. Римський-Корсаков, О. Глазунів, Ц. Кюї, А. Лядов.

Ювілейні урочистості пройшли й у багатьох містах на теренах українських земель. Особливо пишними вони були у Львові, Чернівцях, Тернополі, Харкові, Кременчуці, Вінниці. Тут на зборах, оперних виставах, концертах були присутні тисячі людей. Проте центром свята, безумовно, став Київ, де мешкав М. Лисенко. Саме сюди йшли численні вітання від різних установ, громадських об'єднань та приватних осіб. Наприкінці 1903 р. Микола Віталійович писав у листі до Ганни Барвінок про київське вшанування, що відбувалося 20-21 грудня (за ст. ст.): „Ото було люду! Незчислені тисячі и на академії в Купецькій залі, и другого дня на концерті в опернім театрі, а у вечері на опері „Різдвяна ніч“. Галичан та буковинців зїхалось душ 30, з сім'ями. Скільки було промов, а адресів в роскішних папках, а срібних вінців!”¹.

Зауважимо, свято М. Лисенка сприймали не просто як ювілей видатного композитора та віртуозного піаніста. Завдяки своїй багаторічній різноманітній, але цілеспрямованій творчій роботі, зміст якої завжди визначався прагненням зберегти в умовах дискримінаційної політики російського царату українців як націю, Микола Віталійович на той час уже став одним з найвизначніших діячів української музичної культури. Тому вшанування такого масштабу було свідченням високого поцінування особистого внеску маестро в національну мистецьку скарбницю й водночас могутньою демонстрацією самого існування та багатства української культури як явища.

Під час святкувань шанувальники таланту М. Лисенка організували збір коштів

¹ Лист М. В. Лисенка до О. М. Куліш (Ганни Барвінок) від 29 грудня 1903 р. з Києва // Лисенко М. В. Листи / Микола Лисенко / авт.-упоряд. Р. М. Скорульська. — К. : Муз. Україна, 2004. — С. 381.

для ювіляра². За задумом, ці гроші (а зібрано було понад 5 тис. крб.) призначалися, по-перше, на видання творів композитора, по-друге, на придбання дачі для 62-річного маестро, який був уже вдівцем і сам опікувався п'ятьма дітьми, і, по-третє, на створення в Києві музичної школи імені М. Лисенка. Однак Микола Віталійович вирішив усі кошти витратити на фундацію першої в Україні національної музично-драматичної школи. Таке рішення, мабуть, було закономірним для діяча, що прожив дуже плідне творче життя й хотів передати молодому поколінню свій фаховий досвід та ідейні переконання.



М. Лисенко серед викладачів та учнів
Музично-драматичної школи (1910 р.)

А життя М. Лисенка дійсно було активне та багате на отриманий досвід. Народився основоположник української класичної музики в 1842 р. у селі Гриньки Кременчуцького повіту Південно-західної губернії (тепер Глобинський район Полтавської області) у дворянській родині. Домашнє виховання майбутнього діяча проходило в умовах боротьби двох протилежних впливів. З одного боку — мати, яка закінчила петербурзький Смольний інститут шляхетних дівчат, розмовляла здебільшого французькою мовою й намагалася будувати життя сім'ї на аристократичний кшталт, з іншого — оточуюча українська народна стихія з її милозвучною мовою, цікавими етнографічними традиціями, фольклорним багатством, що підсвідомо нестримно вабили хлопчика й будили в його душі генетичну пам'ять давнього козацького роду.

За сприяння матері, яка була прекрасною піаністкою, Микола Віталійович рано виявив свої музичні здібності, для розвитку яких були всі умови. Зокрема, коли хлопчику було п'ять років у родині оселилася вчителька музики. Пізніше юним талантом опікувався один з найкращих і наймодніших у Києві у 50-х рр. XIX ст. вчителів музики — відомий піаніст Алоїз Паночіні, котрий викладав гру на фортепіано в київському приватному пансіоні француза Петра Гедуена, де в 1852 — 1855 рр. навчався Микола. Подальше здобуття освіти в Другій Харківській гімназії (1855 — 1859) юнак продовжував поєднуючи з музичними заняттями в кращих харківських педагогів.

Після закінчення гімназійного курсу навчання із срібною медаллю М. Лисенко, порушуючи давню сімейну традицію спадкових військових, спочатку вступає до Харківського університету, а через рік переводиться на природниче відділення фізи-

² Зокрема будь-хто міг надіслати гроші до редакції журналу „Киевская старина”, який на той час фактично був друкованим органом Київської української громади. У номерах часопису за 1903—1904 рр. можна побачити рубрику „На юбилейный дар Н. В. Лисенку”, де публікувалися звіти редакції про надходження (композитор зауважував, що його прізвище походить від слова „лис”, а не від слова „лисий”, а тому наполягав на його написанні російською мовою через „и”).

ко-математичного факультету Київського університету св. Володимира. Саме в Києві протягом студентських років і відбувалося його формування як свідомого українця, чому значною мірою сприяло загальне піднесення в середині XIX ст. українського національно-визвольного руху. Дружнє спілкування з М. Драгомановим, П. Житецьким, Т. Рильським, М. Старицьким, В. Беренштамом, участь у створенні українських недільних шкіл для бідного люду (зокрема викладання в недільній школі на Подолі) не пройшли даремно ні для становлення світоглядних позицій, ні для розвитку педагогічного хисту діяча.

Закінчивши в 1864 р. університетський курс та захистивши в 1867 р. кандидатську дисертацію на тему „О половом развитии нитчатых водорослей”, М. Лисенко за покликом свого таланту вирішує здобути вищу музичну освіту. Протягом двох років (1867 — 1869) він опановує чотирирічний курс навчання (фортепіано й теорія музики) у Лейпцизькій консерваторії, що тоді мала славу найкращої в Європі. Тим часом Київське відділення Російського музичного товариства на початку 1868 р. відкрило єдину в місті музичну школу. Дізнавшись про неї, Микола Віталійович писав у листі до батьків: „Школа киевская не особенно меня утешает. Будет та же итал[ьянщина] і німеччина, а о народных, родных основаниях у нас не только запрещено, но даже преступно говорить. Это так было, этому и продлится ещё Бог весть до каких долгих счастливых времён. А музык[ально]-образовательная школа у нас иначе и немыслима, как на народных подставах, — иначе она даст, как и всё у нас, начиная с общества, блёклый цвет с иностранными румянами”³. Проте М. Лисенко частково помилився. Одним з головних завдань школи було на противагу поширеній тоді серед киян італійській музиці культивувати російську музичну творчість. У цьому Микола Віталійович мав можливість пересвідчитись повною мірою, коли після повернення з Лейпцигу протягом 1869 — 1870 навчального року працював у школі викладачем гри на фортепіано.

У Києві М. Лисенко швидко став модним музикантом. Найаристократичніші сім’ї запрошували його для салонних виступів та домовлялися про приватні уроки. Однак сам Микола Віталійович залишався незадоволеним рівнем власної музичної освіти, а тому в 1874 р. знову береться за навчання, тепер уже під керівництвом М. Римського-Корсакова в класі інструментовки в Петербурзькій консерваторії. Незважаючи на принадну пропозицію обійняти в тодішній столиці Російської імперії посаду капельмейстера приватної опери з перспективою переходу на імператорську сцену, що забезпечувало стабільне матеріальне становище та гарні умови для власної творчості, композитор у 1876 р. повертається до Києва. Як свідчив троюрідний брат та щирий друг М. Лисенка, автор більшості лібрето його опер, видатний український письменник, театральний і громадський діяч Михайло Старицький, додому Миколу Віталійовича тягнула „туга за батьківщиною та бажання служити їй лише одній, не розпорощуючись на загальноєвропейські сюжети”⁴.

У Києві М. Лисенко поновлює педагогічну діяльність, зокрема дає приватні уро-

³ Лист М. В. Лисенка до рідних від 28 (16) березня 1868 р. з Лейпцигу // Лисенко М. В. Листи / Микола Лисенко / авт.-упоряд. Р.М.Скорульська. — К. : Муз. Україна, 2004. — С. 52.

⁴ Старицький М. К биографии Н. В. Лысенка (воспоминания) / Михайло Старицький // Микола Лисенко у спогадах сучасників : у 2 т. / А. П. Лашенко (гол. ред.). — К. : Муз. Україна, 2003. — Т. 1 / упоряд., передм. та комент. Р. Я. Пилипчука. — С. 35.

ки, а також викладає в Інституті шляхетних дівчат, де професійний рівень учителів музики традиційно був досить високим. Одна з учениць Миколи Віталійовича в інституті, згодом відома українська письменниця Наталена Королева, згадувала, що завжди елегантного композитора любили та поважали всі, проте потрапити в його клас, а головне потім утриматися в ньому тривалий час було непросто⁵.

У 1893 р. в Києві відкрили дві нові приватні музичні школи — С. Блуменфельда та М. Тутковського. Обидва засновники на свої пропозиції про співпрацю отримали від М. Лисенка позитивні відповіді. Український музичний діяч, піаніст, композитор Микола Тутковський в 1927 р. писав у спогадах: „Протягом декількох років Микола Віталійович викладав фортепіанну гру в мене в музичній школі... Але педагогічна діяльність, як сам зізнався Микола Віталійович, менше цікавила його, ніж композиторська й віртуозна. Проте як педагог він був дуже акуратним і сумлінним, не пропускав занять і наполегливо вимагав від учнів виконання його вказівок. Клас його в моїй школі був нечисленним (він не хотів мати багато учнів)... Хоча в класі він ставив до учнів суворі вимоги, та на річних екзаменах дуже поблажливо ставився до учнів інших класів й узагалі користувався великою популярністю з боку своїх колег-педагогів, з якими в нього ніколи не було неприємних сутичок”⁶.

Зауважимо, що 1870 — 1890-ті рр. у житті М. Лисенка були надзвичайно творчо активними. Він часто виступав на концертах, сам збирав та обробляв фольклорний матеріал, на основі якого видав цілу низку збірників народних пісень, плідно займався композиторською діяльністю, створюючи вокальні, хорові, фортепіанні та сценічні твори. Водночас композитор видав кілька фольклористичних досліджень, зокрема працю „Народні музичні інструменти на Україні” (1894). У цей же період М. Лисенко активно займався пропагандою української національної музичної культури серед широких верств населення. Просвітництво було органічною частиною таланту Миколи Віталійовича, а тому він з ентузіазмом організовував славнозвісні мандрівні хори, де учасники нерідко отримували свою неофіційну початкову мистецьку освіту, регулярно брав участь у концертах в Народній аудиторії, улаштовував щорічні шевченківські концерти тощо.

Безумовно, вимушена педагогічна робота заради заробітку в Інституті шляхетних дівчат, у музичних школах, а також численні приватні уроки були прикрою перешкодою для такої активної власної творчості та громадської діяльності М. Лисенка. Досить відомими є його слова, написані у хвилину роздратування в листі, датованому 1895 р.: „Занят глупой непроеводительной работой отупевающего урокодавания”⁷. Разом з тим, коли учні „виявляли таланти, поривання, працю, благородне самолюбство”, вони, за власним зізнанням Миколи Віталійовича, сторицею винагороджували „каторжне життя педагога від музики”, і 5-6 безперервних годин праці не змучували,

⁵ Королева Н. Без коріння : Життєпис сучасниці // Королева Н. Без коріння ; Во дні они ; Quid est Veritas? : повість, роман, новели, оповідання, спогади / Наталена Королева / упоряд. і наук. ред. О.Баган. — Дрогобич : Відродження, 2007. — С. 163. — (Український модерн / Науково-ідеологічний центр ім. Дмитра Донцова).

⁶ Тутковский Н. Мои воспоминания о М. В. Лысенко / Николай Тутковский // Микола Лисенко у спогадах сучасників : у 2 т. / А. П. Лашенко (гол. ред.). — К. : Муз. Україна, 2003. — Т. 1 / упоряд., передм. та комент. Р. Я. Пилипчука. — С. 229 — 230.

⁷ Лист М. В. Лисенка до М.М.Климентової-Муромцевої від 1 грудня 1895 р. з Києва // Лисенко М. В. Листи / Микола Лисенко / авт.-упоряд. Р. М. Скорульська. — К. : Муз. Україна, 2004. — С. 247.

а оновлювали, приносили моральне задоволення⁸. З часом такий досить суперечливий погляд Миколи Віталійовича на педагогічну діяльність почав змінюватися, і певну роль у цьому процесі відіграв театр.

Оскільки царський уряд забороняв україномовне навчання в будь-яких типах шкіл, актори українських театрів повинні були або здобувати професійну освіту в російських навчальних закладах, або оволодівати фаховою майстерністю безпосередньо в трупах під керівництвом антрепренерів і режисерів. Природно, такі обставини негативно позначалися на розвитку національного театрального мистецтва. М. Лисенко як автор оперети „Чорноморці” (1872), опер „Різдвяна ніч” (1877), „Утоплена” (1883), „Наталка Полтавка” (1889), „Тарас Бульба” (1890) та інших сценічних творів розумів це чудово. Так само добре він розумів і те, що не варто чекати від державних структур Російської імперії ініціатив, спрямованих на покращення ситуації.

Усвідомлення неоптимістичних реалій спонукало замислитись про необхідність створення приватного музично-драматичного навчального закладу. Причому цей заклад, на відміну від інших шкіл, одним з головних своїх завдань (хоча б і неафішовано) повинен мати виховання національних високоосвічених митців, у яких відчували гостру потребу українська музика й український театр.

Поштовхом для початку конкретних дій стали сумні події. У лютому 1898 р. раптово помер засновник однієї з приватних музичних шкіл, де працював М. Лисенко, піаніст і композитор С. Блуменфельд. Щоб закінчити навчальний рік, колеги обрали директором Миколу Віталійовича. Навесні після екзаменів школа повинна була закритися, тому її викладачі почали пропонувати М. Лисенку відкрити свій навчальний заклад, аргументуючи, що такому видатному музикантові навряд чи відмовлять у дозволі. Микола Віталійович певний час вагався, оскільки розумів, що йому як діячу, добре відомому своєю активною боротьбою за збереження та розвиток української нації, важко буде отримати санкцію на фундацію приватного навчального закладу від імперської влади, яка цілеспрямовано здійснює асимілятивну національну політику. Проте бажання по можливості реалізувати власні уявлення про організацію мистецької школи зрештою перемагло⁹. 1 травня 1898 р. композитор писав в одному з листів: „Якщо Міністерство Вн[утренніх] Дел, куда я послал прошение через Драгомірова, разрешит мне, то будет нова Муз[ична] Школа Лисенка. Тільки самому мені її не підняти. Якщо пристати до спілки зі мною грішми, то діло почати можна буде, а як ні, то розрішення лежатиме у кишені”¹⁰. Статут школи було затверджено 5 березня 1899 р., але відсутність достатніх коштів затримала втілення наміру в життя на довгі 5 років.

Отримавши в 1904 р. надію завдяки подарунку від українського громадянства реалі-

⁸ Л-ая Т. В. Спогади про М. В. Лисенка однієї з його учениць // М. В. Лисенко у спогадах сучасників / упоряд. О. Лисенко ; ред. і комент. Р. Пилипчака. — К. : Муз. Україна, 1968. — С. 458.

⁹ Певним прикладом для М. Лисенка служила й Київська рисувальна школа М. Мурашка. Композитор не лише особисто був знайомий із засновником школи й бував у ній як гість на різних заходах. Саме в цей заклад у 1888—1892 рр. ходив на заняття внучатий небіж Т. Шевченка майбутній український живописець і графік Фотій Красицький. Микола Віталійович опікувався розвитком таланту здібного, але дуже бідного хлопця з села Зелена Діброва, а тому не тільки привів його на навчання до М. Мурашка, а й узяв на певне утримання у свою родину (про Київську рисувальну школу М. Мурашка див. у відповідному розділі).

¹⁰ Лист М. В. Лисенка до О. Л. Самойлович від 1 травня 1898 р. з Києва // Лисенко М. В. Листи / Микола Лисенко / авт.-упоряд. Р. М. Скорульська. — К. : Муз. Україна, 2004. — С. 276.

зувати свої давнішні плани, М. Лисенко з ентузіазмом узявся за організаційні клопоти. Намагаючись надати школі загальноукраїнського значення, він розсилає оголошення про відкриття нового навчального закладу для поширення в різні міста України (зокрема в Миколаїв до М. Аркаса, в Одесу до С. Шелухіна, у Львів до М. Грушевського), а також розміщує відповідну інформацію в багатьох (у тому числі галицьких) часописах. Водночас Микола Віталійович займається формуванням педагогічного колективу та підшукує придатне для школи приміщення.



Будівля, в якій розташовувалася
Музично-драматична школа М. Лисенка (фото 1935 р.)

Сьогодні за київською адресою вул. Ярославів вал, 15 можна побачити досить похмуру п'ятиповерхову споруду, у якій в 1960-1990-х рр. був готель „Червона зірка”. На місці цього теперішнього фасадного будинку до кінця 1950-х рр. стояв одноповерховий будинок з мезоніном, споруджений наприкінці XIX ст. У книзі О. Друг та Д. Малакова „Особняки Києва” можна прочитати такий опис уже втраченого особняка: „Потинькований фасад, традиційно симетричний, було декоровано в дусі ренесансу, з виділенням розкреповками центральної частини, де троє вікон відповідали вітальні. Віконні отвори облямовувало соковите ліплення, особливо пишне між перемичкою та півкруглим сандриком. Пілястри з капітелями коринфського ордера тримали розвинутий карниз, а фриз прикрашали меандрові вставки. У підвіконних фільонках барокове ліплення з центральною квіткою... Край даху в центральній частині фасаду стояли парапетні тумби з кованим огородженням між ними. Аналогічне оздоблення прикрашало портал парадних дверей, влаштованих ліворуч, біля воріт. Останні було навішено на цегляні пілони, так само декоровані меандром у фризи та завершені півкруглими фронтонами під бляхою. Все підпорядковувалося стилістичній єдності”¹¹. У листі М. Лисенка до дочки Катерини знаходимо ще один, значно коротший опис будинку: „8 покоїв унизу на вулицю, 4 з двору... але 10 топок, то подумай, що це грошей [треба] на топливо!”¹².

Цей особняк, що належав визнаному авторитету в галузі психології та психічних захворювань професору медицини Київського університету св. Володимира Івану Сікорському (батьку відомого авіаконструктора Ігоря Сікорського)¹³, і вирішив орендувати для своєї Музично-драматичної школи М. Лисенко.

¹¹ Друг О. Особняки Києва / Ольга Друг, Дмитро Малаков. — К. : Київ, 2004. — С. 574.

¹² Лист М. В. Лисенка до К. М. Масляникової від 19 серпня 1904 р. з Китаєва // Лисенко М. В. Листи / Микола Лисенко / авт.-упоряд. Р. М. Скорульська. — К. : Муз. Україна, 2004. — С. 389.

¹³ Сам І. Сікорський із сім'єю мешкав у ще одному власному, але вже триповерховому будинку, що розташовувався у дворі особняка. Родина Сікорських жила на першому поверсі, а над їхньою квартирою на другому й третьому поверхах у 16 кімнатах містився створений Іваном Олексійовичем Лікарсько-педагогічний інститут для хворих дітей (див. відповідний розділ).

Проте на початку серпня 1904 р., коли вже надійшла значна кількість заяв від майбутніх учнів, було майже сформовано педагогічний колектив (причому деякі викладачі заради роботи в школі спеціально переїхали до Києва), а приміщення знайдено, М. Лисенко несподівано для себе зіткнувся з тим, що кошти, зібрані під час святкування ювілею на придбання йому в подарунок дачі, витратити не за визначеним громадською призначенням, тобто на сплату оренди приміщення школи, придбання меблів та інструментів, видачу авансу викладачам, він, власне, права не має. За таких обставин композитор у розпачі декілька разів письмово звертається до члена спеціального громадського комітету зі збору грошей на купівлю дачі Володимира Науменка з проханням офіційно позичити (!) принаймні на рік із зібраної для нього ж суми 4 тисячі рублів на початкову організацію навчального процесу. Як зазначав у листах Микола Віталійович, хутір купувати він не збирається, а відмовитися через нестачу грошей від наміру заснувати школу після такої широкої реклами є великим соромом для його імені, до того ж провал заходів щодо створення національно орієнтованого навчального закладу чимало потішить кола, близькі до Київського відділу Російського музичного товариства¹⁴. Зрештою фінансова проблема вирішилася позитивно, і 1 вересня 1904 р. Музично-драматичну школу М. Лисенка було освячено й відкрито.

Зауважимо, що, хоча фундатор нового навчального закладу й задумував його як освітню установу, яка насамперед сприяла б розвитку саме українського музично-драматичного мистецтва, проте через дискримінаційну національну політику російського царату цю спрямованість не можна було афішувати. Принаймні, у статутних документах про неї не було навіть натяку.

Згідно із затвердженням Міністерством внутрішніх справ статутом, метою Музично-драматичної школи М. Лисенка було надати її вихованцям цілком завершену художню, музичну або драматичну освіту¹⁵. У заклад приймалися особи обох статей та всіх суспільних верств і національностей. Навчальні предмети поділяли на спеціальні та допоміжні. Відповідно до спеціальних предметів передбачали такі класи: фортепіано й скрипки (у них приймалися учні не молодші 9 років), віолончелі (приймалися учні не молодші 11 років), класи духових інструментів та арфи (приймалися учні не молодші 12 років), контрабаса (приймалися учні не молодші 14 років), класи співу соло, сценічної гри та декламації (приймалися дівчата не молодші 16 років і юнаки не молодші 17 років), клас ударних інструментів. Крім того, до числа спеціальних предметів уходили теорія музики та композиції, а також диригування оркестром і хором. До кола допоміжних навчальних предметів було включено низку музично-теоретичних дисциплін (сольфеджіо, елементарна теорія, гармонія, енциклопедія¹⁶, інструментовка), світський і духовний хоровий спів, оркестрова гра, оперний та камерний (інструментальний) ансамбль, дикція, історія музики, історія культури, історія літератури, історія драми, естетика, італійська мова, міміка, фехтування, гімнастика, танці, гримування.

¹⁴ Листи М. В. Лисенка до В. П. Науменка від 4 та 9 серпня 1904 р. з Києва у Київ // Лисенко М. В. Листи / Микола Лисенко / авт.-упоряд. Р. М. Скорульська. — К.: Муз. Україна, 2004. — С. 387 — 388.

¹⁵ Умовля приїма в Музыкально-драматическую школу Н. В. Лисенка // Киевская старина. — 1904. — Июль-август. — Приложение. — С. 7.

¹⁶ „Енциклопедією” у дореволюційних російських консерваторіях називалася дисципліна, що давала знання з контрапункту (відділ теорії музики, присвячений вивченню поліфонії), музичних форм, а також ознайомлювала з музичними інструментами.

Школа мала музично-вокальне й драматичне відділення. Охочі навчитися грі на музичних інструментах складали вступні іспити, за результатами яких розподілялися по класах. Для вступу на перший (підготовчий) курс першого класу для майбутнього музиканта необхідно було мати лише гарний музичний слух, музичну пам'ять та добрий стан здоров'я. Повний курс навчання для музикантів передбачав 9 років, випускники музичного відділення повинні були засвоїти програму консерваторії.

Від майбутніх вихованців драматичного відділення при вступі вимагалися сценічні зовнішні дані, відсутність невивірених вад мови (гугнявість, заїкання, безнадійна шепелявість) та голосу (надзвичайна слабкість або неприємний тембр), а також загальна освіта обсягом щонайменше чотири класи гімназії. Якщо вступник при наявності всіх інших позитивних якостей не мав потрібної загальної освіти, його могли прийняти з умовою обов'язково слухати лекції й складати іспити з визначених наукових (допоміжних) предметів. Якщо ж претендент на вступ до школи навпаки мав добрий загальний розвиток та гарно поставлену дикцію, його не мали права відразу прийняти на другий або вищий курс. Він, у разі потреби, міг лише перевестися після першого півріччя навчання на першому курсі на вищий курс з обов'язковим складанням усіх відповідних іспитів. Повний курс навчання на драматичному відділенні становив 4 роки, заняття проходили за програмою Московського філармонічного музично-драматичного училища.

За статутом у школі могли бути вільні слухачі, які відвідували заняття з окремих предметів за власним вибором. Навчальний рік починався 1 вересня й закінчувався 15 травня. Вступні іспити проводилися наприкінці серпня.

У вересні 1904 р. на драматичному відділенні офіційно відкрився лише клас російської декламації й сценічної гри. Але метою М. Лисенка було готувати кадри українських акторів-професіоналів. Не маючи права навіть натякнути на це в періодичних виданнях, які виходили в Російській імперії, він у своїх оголошеннях про відкриття школи в галицькій періодиці (зокрема у львівському „Літературно-науковому віснику“) до переліку вимог до вступників вніс уміння правильно та вільно читати українською мовою. Тут також зауважувалося, що місцева говірка не є перешкодою для вступу, але її треба буде позбутися протягом першого року навчання¹⁷.

Автори брошури, яка вийшла в 1928 р. з нагоди 10-річчя Державного музично-драматичного інституту ім. М. Лисенка, писали, що думка Миколи Віталійовича як ініціатора фундації школи „мала виразну тенденцію до створення такої освітньої установи, де були б усі умови для нормального розвитку української культури в галузі музично-драматичного мистецтва; але не менш виразні тенденції були й у царського уряду, який усіма силами став на перешкоді цьому нормальному прагненню... Це призвело до того, що моменти української культури мали бути приховані й подавалися в певному замаскованому вигляді; і лише з великими труднощами вдалося запровадити більш-менш нормальну роботу на відділі української драми. Про щось більше годі було й балакати, бо всяка українська інституція, і особливо культурна, була під вічним підозрінням і на шляху її роботи завжди було чимало тернів та скорпіонів”¹⁸. Клас української декламації й сценічної гри Микола Віталійович зміг відкрити, користуючись певними

¹⁷ Музично-драматична школа М. В. Лисенка в Києві // Літературно-науковий вісник. — 1904. — Кн. VIII. — С.94.

¹⁸ Державний музично-драматичний інститут ім. М. Лисенка (1903—1918—1928). — К., 1928. — С. 5.

політичними змінами в країні, які відбулися внаслідок революційних подій 1905 р., у 1906 р. Підкреслимо, клас з таким українським курсом було створено вперше, а школа М. Лисенка стала єдиною в Російській імперії, де навчання (хоча б і частково) здійснювалося українською мовою.

Визначаючи головними засадами викладання у своїй школі високий професіоналізм і національну спрямованість, Микола Віталійович намагався згуртувати навколо себе відповідне коло однодумців. Йому вдалося зацікавити своєю ідеєю та залучити до викладацької роботи найкращих представників мистецької еліти. Так, на музично-вокальному відділенні клас скрипки вела випускниця Московської консерваторії (де гармонії навчалася в П. Чайковського), перша виконавиця скрипкових творів М. Лисенка Олена Вонсовська (Буцька). Сольний та оперний спів викладала вихованка Петербурзької консерваторії (удосконалювала співацьку майстерність у Парижі та Мілані), солістка Київської російської опери (1885 — 1889) та Великого театру в Москві (1889-1898) Марія Зотова (меццо-сопрано). Цей же предмет також викладала вихованка Московської консерваторії Олена Муравйова (лірико-колоратурне сопрано), яка згодом була педагогом таких видатних українських співаків, як Іван Козловський, Зоя Гайдай, Лариса Руденко. Професором співу у 1905 — 1911 рр. був вихованець Львівської консерваторії (удосконалював майстерність у Мілані) видатний український тенор Олександр Мишуга, який виступав на сценах Мілана, Парижа, Відня, Варшави, Львова, Праги, Петербурга, Лондона, Стокгольма. З теорією музики та композицією учнів школи знайомив вихованець Московської та Петербурзької консерваторій, музикознавець та композитор, автор підручників з гармонії і теорії музики Григорій Любомирський.

Від початку функціонування школи М. Лисенко виношував ідею створити в ній клас гри на бандурі, причому на місце викладача в ньому Микола Віталійович хотів знайти гарного, досвідченого кобзаря з народу. Наміри композитора активно підтримували ті українські діячі, які добре усвідомлювали значення кобзарства як національного феномену. Так, член Санкт-Петербурзької української громади, аматор кобзарської справи військовий інженер-електротехнік Олександр Бородай віддав у школу цілу колекцію стародавніх кобз, він же запропонував М. Лисенку запросити викладачем харківського сліпого кобзаря Івана Кучугуру-Кучеренка. Під керівництвом цього відомого бандуриста восени 1907 р. й розпочалися заняття в новому класі. Підкреслимо, на теренах усєї Російської імперії це був перший клас у музичній школі, де навчали гри на народному інструменті.

Наскільки турботливо Микола Віталійович опікувався налагодженням навчального процесу з учнями-бандуристами можна довідатися з листа до українського композитора, громадського діяча та педагога С. Дрімцова, у якому М. Лисенко писав: „Ви питаєте мене в справі поліпшення стану катеринославської „Просвіти” урядити концерт на користь „Просвіти” з участю кобзаря Кучеренка і просите одпустити його на якийсь час. Добре, я був би радий вчинити це задля „Просвіти”, та чи маю ж я право одпускати навчителя під час вчення у школі? У Кучеренка склалася від недавна аудиторія кобзарів-учнів чоловіка з 17, і всі вони з місяць не більше, як почали свою науку. Значиться, наука ця саме в початку і потребує пильної праці і пильного догляду на перших порах за учнями. Ставлю собі сам запитання, — чи маю я моральне право сказати Кучеренкові: лиши на час свою науку і їдь туди, куди тебе посилаю.

Нехай він мене й послуха, а що скаже й подумає аудиторія, яка довго й тяжко складалася, що ми вже були й надію загубили на її складання. Даймо собі, що вони копійками зносять свої дачки кобзареві (школа, звичайно, не бере собі й шеляга, а дає ще од себе кімнату для науки), щось там по 2 крб. на місяць чи що, але ж це не зміня обов'язків Кучеренкових до учнів. А докір і протест од учнів та ще в такій справі, яка особливо дорога й люба мені, будуть дуже небажані й тяжкі надто, коли б це примусило розстроїти клас бандури. Я ще побалакаю зі своїми людьми, а, може, доведеться — і з учнями, як вони на це подивляться, та тоді і знов сповістю Вас"¹⁹. Таке уважне, небайдуже ставлення директора навчального закладу до вчителя, учнів і громадських справ, безумовно, варте глибокої поваги та наслідування.

Водночас М. Лисенко всіляко пропагує свого викладача-бандуриста та його спеціальність. У листопаді 1908 р. у київській Народній аудиторії І. Кучугура-Кучеренко виступив у супроводі хору та цимбаліста. Тематичний вечір розпочався з ознайомлення присутніх з рефератом „Малоросійські думи”, який прочитав педагог школи М. Лисенка професор В. Перетц. Після такого теоретичного вступу Іван Йович виконав думи „Про смерть козака-бандуриста”, „Про вдову і трьох синів”, „Невільницький плач”, „Про Хмельницького і Барабаша” та народні пісні. У рецензії на концерт газета „Рада” писала про кобзаря: „Він знає багато старих дум і має дуже міцний голос баритон, співає з великим почуттям і експресією. Публіка кричала „Слава!”²⁰.

М. Лисенко був не лише керівником школи, а й викладав гру на фортепіано. Результатом багаторічної педагогічної праці Миколи Віталійовича стала власна система викладання. Ще під час навчання в Лейпцигу він не міг погодитися з тією надмірною увагою, яку приділяли в консерваторії технічним проблемам виконавства („пальцебіганню”), водночас не дуже піклуючись про виразність і нюансування в грі. Така творча позиція згодом зумовила власні педагогічні принципи композитора. Метою своєї викладацької роботи М. Лисенко вважав виховання свідомого, культурного, усебічно розвиненого музиканта. Володіючи бездоганною технікою, Микола Віталійович разом з тим був переконаний, що вироблення технічних навичок виконання ні в якому разі не повинно домінувати в процесі навчання, як це зазвичай відбувалося в тогочасній фортепіанній педагогіці, а лише слугувати головним завданням — образності, виразності, емоційності виконання, загальному осмисленню побудови твору, глибокому усвідомленню та відтворенню задуму автора.

Цікаво, що заняття з кожним новим учнем композитор завжди починав не з традиційної постановки руки й засвоєння технічних вправ, а зі співу улюблених пісень новачка, після чого відповідні мелодії підбиралися й розучувалися на фортепіано. Саме так здобувалися перші навички гри, коли художньо-емоційні враження, інтерес дитини допомагали формувати звичку долати неминучі під час оволодіння інструментом труднощі. Увесь подальший курс навчання Микола Віталійович вибудовував таким чином, щоб виявити та розвинути індивідуальність учня, сформувати в нього самостійність художнього мислення (аби не нав'язувати своє бачення, педагог на уроці навіть ніколи не

¹⁹ Лист М. В. Лисенка до С. П. Дрімцова 1907 р. (листопад — ?) з Києва // Лисенко М. В. Листи / Микола Лисенко / авт.-упоряд. Р. М. Скорульська. — К. : Муз. Україна, 2004. — С. 422.

²⁰ [Концерт в Народній аудиторії] : Рецензія // Рада. — 1909. — 4 лют.

грав музичний твір, над яким працював учень, від початку до кінця), виховати тонкий смак, прищепити схильність до творчої ініціативи.

Надійною помічницею М. Лисенка в організації навчального процесу в школі була донька його троюрідного брата та широго друга драматурга М. Старицького Марія Старицька. Марія Михайлівна закінчила Петербурзьке театральне училище, театральну школу Московського філармонічного товариства (де вчилася у В. Немировича-Данченка) та мала багатий досвід роботи в російських та українських трупах (Петербург, Москва, Київ) як актриса й режисер. У школі вона очолювала клас української драми, де викладала кілька предметів: дикцію, постановку голосу, художнє читання й акторську майстерність. На драматичному відділенні також сценічну майстерність викладав випускник Київського університету та музичної школи М. Тутковського, режисер київських театрів (зокрема, театру „Соловцов”), театральний художник, автор першого в Україні посібника з режисури Г. Гаєвський. З курсом фізіогноміки учнів школи ознайомлював хазяїн будинку професор І. Сікорський. Курс історії західно-європейського й російського театру й драми читав випускник Петербурзького університету, літературознавець і театрознавець, автор багатьох публікацій (зокрема праць „До історії дослідження літературного джерела опери І. П. Котляревського „Москаль-чарівник”, 1894, та „Ляльковий театр на Русі. Історичний нарис”, 1895) професор Київського університету В. Перетц. Історію української драми, а також логіку та психологію викладав випускник Київського університету, громадсько-політичний діяч, літературознавець (зокрема автор ґрунтовної розвідки „Історія української драми”, 1908), майбутній Генеральний секретар освіти в уряді Центральної Ради І. Стешенко.

Зауважимо, що майже всі викладачі школи були не лише високоосвіченими інтелектуалами, віртуозними інструменталістами або талановитими вокальними виконавцями, а й, як і сам директор, людьми з активною громадянською позицією. До цього числа належав, наприклад, український історик, правознавець, археограф, етнограф, літературознавець і письменник, один з майбутніх фундаторів Академії наук України О. Левицький. У школі М. Лисенка він читав історію української літератури. Але окрім видання наукових праць (а їх було понад 200) та педагогічної діяльності Орест Іванович засвідчував себе громадянином із сформованою українською самосвідомістю, по-перше, членством у таких об'єднаннях, як київська Стара громада, Історичне товариство Нестора-літописця, Наукове товариство ім. Т. Шевченка, по-друге, працюючи секретарем Тимчасової комісії для розгляду давніх актів і, нарешті, співробітництвом у журналі „Киевская старина“. Безумовно, такий викладач не міг залишати своїх учнів байдужими до проблем національного питання.

Сприяв формуванню національної самосвідомості вихованців і сам зміст навчання. Такою, наприклад, була програма курсу історії українського театру: „Вертепна драма. Містерія XVII віку. Ф. Прокопович; шкільна драма XVIII віку; інтермедії: Довгалевський, Лашевський, Георг Кониський, Щербацький, діалоги Некрашевича.

Нова драма XIX віку. Етнографічно-побутова драма Котляревського. Гоголь (батько), Квітка, Кухаренко, Тополя.

Початок історичної драми. Стороженко, Шевченко, Куліш, Костомаров.

Початок постійного українського театру. Драматичні переробки. Соціально-по-

бутова та історична драма. Старицький, Карпенко-Карий, Кропивницький, П. Мирний, Яновський, Грінченко, Тогобочний та ін. Галицько-український театр”²¹.

Музично-драматична школа М. Лисенка була дуже цікавим, дійсно, як і мріяв Микола Віталійович, неординарним навчальним закладом. І не тільки тому, що в ній, в умовах офіційної політики асиміляції неросійських народів, усіляко намагалися сприяти збереженню та розвитку української культури. Мабуть через те, що весь навчальний процес будувався на персональній, індивідуальній творчій праці кожного з учнів, у цьому закладі мали місце ситуації, які є досить незвичними для традиційного, усталеного, трафаретного сприйняття. Наприклад, викладач школи одночасно міг бути і її учнем. Так, зокрема, сталося в житті українського хорового диригента, композитора О. Кошиця. Він познайомився з Миколою Віталійовичем у 1893 р. і завдяки впливу маестро на все життя захопився фольклористичною роботою. Закінчивши в 1901 р. Київську духовну академію, Олександр Антонович з 1904 р. був викладачем хорового класу й керівником хору школи М. Лисенка, а в 1906 — 1910 рр. одночасно ще й навчався в ній композиції. „Ніколи не забуду того маленького директорського кабінету в школі Лисенка, де збиралися в перервах між лекціями професори, — згодом з великою теплотою писав О. Кошиць. — При нічному світлі лампи під синім абажуром тут можна було бачити рядком на одній канапі чи у фотелях при столі й самого Миколу Віталійовича Лисенка, і професора університету Володимира Перетца, і академіка Ореста Івановича Левицького, і Марію Михайлівну Старицьку та її сестру Старицьку-Черняхівську (Людмилу Михайлівну), і знаменитих колись співачок імператорської сцени, а тепер професорів співу — Зотову і Муравйову, і мого улюбленого професора композиції Любомирського та багатьох інших, заслужених і відомих”²².

Зауважимо, що М. Лисенко належав до тих шляхетних особистостей, у яких національний патріотизм гармонічно поєднується з глибокою повагою до представників інших народів. Так, ті учні й педагоги, які навчалися й працювали в школі в 1904 — 1905 навчальному році (тобто протягом першого року існування навчального закладу), розповідали, як їхній директор протягом доби звільнив учительку фортепіанної гри за виявлений нею антисемітизм. Заявивши, що не може терпіти, „щоб у школі представника пригнобленої нації хтось смів цькувати будь-яку з пригноблених інших національностей”, Микола Віталійович від самого початку заклав чіткі засади вирішення національного питання у своєму закладі. Згодом професор Г. Любомирський, пригадуючи, що крім нього в школі М. Лисенка були ще викладачі-євреї й дуже багато учнів цієї національності, свідчив, що Микола Віталійович ставився до всіх них незмінно доброзичливо й однаково по-дружньому і що, працюючи під керівництвом Миколи Віталійовича у школі від 1904 р. до 1912 р., він ні разу „не відчув у ній будь-якого отого „душка”²³.

Одним зі складних моментів у приватних навчальних закладах завжди було й залишається питання оплати. У Музично-драматичній школі М. Лисенка учні поділя-

²¹ Цит. за : Кузьмін М. Музично-драматична школа М. В. Лисенка / Кузьмін М. // Українське музикознавство : Рес. міжвід. наук.-метод. зб. — К. : Муз. Україна, 1984. — Вип. 19. — С. 40.

²² Мишуга О. Спогади ; Матеріали ; Листи. — К., 1971. — С. 108.

²³ Ревуцький Д. М. Микола Лисенко. Повернення першоджерел / Дмитро Ревуцький / вступ. ст., упоряд. текстів, іл. матеріалу В. В. Кузик. — К. : Муз. Україна, 2003. — С. 200 — 201.

лися на „комплектні” й „позакомплектні”. „Комплектні” учні оплачували навчання в повному розмірі. Наприклад, рік занять з таких спеціальних предметів, як фортепіано, арфа, співи соло, композиція, диригування, а також драматичний клас коштував 100 крб., заняття в класі скрипки та віолончелі — 80 крб., навчання гри на інших музичних інструментах — 50 крб. За заняття з теорії музики, оркестрової гри, камерного ансамблю, світського та духовного хорового співу як допоміжних предметів вихованці сплачували 10 крб., за навчання оперному ансамблю — 50 крб., заняття з міміки, фехтування, гримування та танці коштували 30 крб. за рік²⁴.

„Позакомплектні” учні оплачували навчання за домовленістю з дирекцією. Декому з бідних учнів надавалася персональна знижка, а дехто навчався зовсім безкоштовно. У число останніх, зокрема, уходив майбутній український актор і театральний педагог П. Коваленко. Закінчивши в 1910 р. школу М. Лисенка, П. Коваленко працював актором у театрі М. Садовського (1910 — 1917), Київському українському драматичному театрі ім. І. Франка (1926 — 1948), викладав у Київському театральному інституті (1934 — 1960). Він також є автором книг „Незабутнє” (1962) та „Шляхи на сцену” (1964). У своїх спогадах Прохор Тихонович із вдячністю згадував, як свого часу Микола Віталійович сказав йому, бідному хлопчині-робітнику: „Ну що ж, як станете колись артистом, будете добре заробляти, то сплатите цей борг школі або віддасте тим, хто нуждатиметься, а зараз учіться так”²⁵. А коли розвалилася злиденна хата, у якій жила сім’я П. Коваленка з малою дитиною, композитор тимчасово дав притулок родині у своїй квартирі.

Не менш вдячний М. Лисенкові був і юнак-сирота з Миргорода, майбутній видатний оперний і камерний співак (драматичний тенор) М. Микиша. Він не тільки навчався безкоштовно, а й був на повному утриманні сім’ї Миколи Віталійовича. Закінчивши школу М. Лисенка в тому ж 1910 р., Михайло Венедиктович спочатку працював у театрі М. Садовського (1910 — 1914), потім співав у Київській опері (1914 — 1922), Великому театрі в Москві (1922 — 1931), Харківському (1931 — 1942) і Київському (1942 — 1944) театрах опери та балету, був професором Київської консерваторії (з 1946), а в 1971 р. отримав звання народного артиста УРСР. Звання заслуженого вчителя УРСР отримав ще один безоплатний учень Музично-драматичної школи, а згодом відомий вокальний педагог В. Мерзляков.

Узагалі, створивши педагогічний колектив із близьких собі за шляхетним духом викладачів, М. Лисенко спровокував певні ускладнення загального фінансового становища навчального закладу. Адже інші педагоги, також співчуваючи обдарованим, але бідним учням, постійно збільшували кількість „безкоштовних вихованців”, а О. Мишуга ще й виплачував своїм нужденним підопічним стипендії власним коштом.

Завдяки активності та таланту директора, його принципової вимогливості в мистецьких питаннях (це особливо було помітно під час екзаменів) школа досить швидко налагодила стабільну та результативну роботу, стала відомою й популярною. У листі від 24 квітня 1908 р. Микола Віталійович так описував її діяльність: „Школа

²⁴ Умовия приёма в Музыкально-драматическую школу Н. В. Лисенка // Киевская старина. — 1904. — Июль-август. — Приложение. — С. 9.

²⁵ Коваленко П. Перша українська музично-драматична школа та її організатор М. В. Лисенко // М. В. Лисенко у спогадах сучасників / упоряд. О. Лисенко; ред. і комент. Р. Пилипчука. — К.: Муз. Україна, 1968. — С. 622.

моя музик[ально]-драматична, дякуючи Богові, зростає з року в рік. У цьому році щось нашитують до 230 учнів. Професорам моїм добре дуже живеться: добрі гроші заробляють. Учні теж, як видно, задоволені режимом школи й наукою, яку їм тут дають. Для мене поки що недобре трохи, бо професори беруть до себе багато безплатних; нехай би собі брали, — то їх діло, особливо, коли трапляються талановиті люди, але коли ти не береш за їх науку грошей, то школа в кожному разі повинна брати на себе, бо вона ж содерує помешкання, яке досі коштувало 1800 р. на рік, а тепер хазяїн одразу набавив 700 р., тобто 2500 р. на рік! А дрова, а слуги, швейцари, інструменти і усе інше? Ні, далі так не можна. Я рішив, що школа мусить свій процент з учня брати, коли б професор і не брав з його за свою працю. Взагалі, школа моя має добрий попит [нерозбірливо] у широкій публіці миської і позамиської, провінціальної. Багато питають, приїздять, цікавляться, поступають. Особливо класи співу у 3-х професорів, п. Зотової, Муравйової і у п. Мишуги мають дуже добрий і голосний попит. Вечори публічні одвідуються дуже людно і приймаються дуже гучно, так само й драма російська і українська, чи то в декламаціях на публіч[них] вечорах, чи на виставах у театрі завжди одвідуються людно, а оперні вистави (бо з цього року завівся у мене в школі оперний клас) в оперному театрі з оркестром оперним роблять цілу сенсацію в городі. Повний театр бува, і співці, і музиканти сторонні теж сходяться слухати. Овації такі бувають, що куди! Вже з моєї школи чимало співців, особливо співачок, мають ангажементи в театрах Тифліса, Москви, Харкова і [деякі?] в Києві теж дебютують. Учні українсь[кої] драми, що скінчили цієї весни курс у моїй школі, поїхали вже своєю юнною трупкою по Україні, в Херсонщину, далі в Полтавщині (Кременчук), а потім і в Катеринославщину.

У моєму класі фортепьяно є кілька талановитих пьяністів і пьяністок, на жаль більшість перемагає з племені Ізраїля. Але Іудеї беруться дуже охоче й зятятно до роботи, та до того мають і відповідний темперамент, от для того вони й перед ведуть в артизмі [виконавстві]. В класі скрипки є теж кілька визначних талановитих хлопців²⁶.

Славу кожної школи, безумовно, у першу чергу створюють успіхи її учнів. Імена випускників Музично-драматичної школи М. Лисенка широко відомі не лише спеціалістам. По-різному склалися їхні долі. Серед тих, хто брав активну участь в організації музичного життя й музичної освіти в роки визвольних змагань — український композитор, хоровий диригент, музично-громадський діяч К. Стеценко. Після закінчення в 1903 р. Київської духовної семінарії він у 1904 — 1907 рр. здобував музичну освіту в школі М. Лисенка. Провчителювавши кілька років на периферії, Кирило Григорович у 1912 р. прийняв сан священника та оселився на Вінниччині. У 1917 р. К. Стеценко повернувся до Києва, де створив кобзарську школу, працював у Всеукраїнському музичному комітеті відділу мистецтв при Наркомосі УРСР, викладав у Музично-драматичному інституті ім. М. Лисенка. З його ініціативи створювалися мандрівні хорові капели, освоєно нотодрукування, засновано музичну бібліотеку (з грудня 1920 р. К. Стеценко жив у с. Веприк на Київщині, де помер у 1922 р.).

До числа найвідоміших українських митців-емігрантів належить ім'я О. Кошиця. У 1919 р. він виїхав за кордон разом з Українською республіканською капелою, засновником якої був (диригував хорами в США та Канаді, помер у 1944 р. у Вінніпезі).

²⁶ Лист М. В. Лисенка до І. П. Андріанопольської від 24 квітня 1908 р. // Лисенко М. В. Листи / Микола Лисенко / авт.-упоряд. Р. М. Скорульська. — К.: Муз. Україна, 2004. — С. 426.

Значна частина випускників школи М. Лисенка змогла зреалізувати свій творчий потенціал в умовах радянського устрою. Серед них, зокрема композитор, педагог, музично-громадський діяч, професор Київської консерваторії (1935), доктор мистецтвознавства (1941), народний артист СРСР (1944), академік АН УРСР (1957), Герой Соціалістичної Праці (1969), лауреат Державних премій СРСР (1941) та УРСР ім. Т. Шевченка (1966) Л. Ревуцький, який у Музично-драматичній школі навчався протягом 1906 — 1908 рр. З усіх учнів по класу фортепіано, які навчалися в М. Лисенка в школі, найвидатнішим спеціалісти вважають українського й російського музикознавця, композитора і педагога, доктора мистецтвознавства (1943), професора Ленінградської консерваторії А. Буцького.

На жаль, є серед учнів Миколи Віталійовича й ті, хто став жертвами політичних репресій у СРСР. До їх числа належить український композитор, диригент, хореограф, фольклорист, етнограф, педагог, автор першого посібника з української хореографії „Теорія українського народного танцю” (1919), укладач збірника дитячих ігор та пісень „Весняночка” (1925) В. Верховинець. Є серед репресованих і викладачі школи, зокрема народний артист УРСР бандурист І. Кучугура-Кучеренко.

Після смерті М. Лисенка в 1912 р. справа, якій він присвятив останні 8 років свого життя стільки уваги та душевних сил, опинилася під загрозою. Проте викладачі школи дійшли спільної думки, що збереження і самого навчального закладу, і того національного спрямування, якого надав йому засновник, буде найкращим знаком пошани пам'яті Микола Віталійовича як педагога. Відтоді школа стала носити ім'я М. Лисенка. Художня рада обрала своїм новим директором О. Вонсовську, яка працювала в цьому навчальному закладі від самого початку його існування і яку пов'язувала з Миколою Віталійовичем велика дружба, взаємна повага й спільні педагогічні погляди.

Успішне функціонування навчального закладу та високий рівень знань, що отримували його учні завдяки професіоналізму викладачів, послужили підставою за часів гетьманату Павла Скоропадського на початку вересня 1918 р. реорганізувати школу у Вищий музично-драматичний інститут ім. М. Лисенка²⁷. Серед викладачів нового навчального закладу з успіхом працювали як педагоги школи Миколи Віталійовича (зокрема О. Вонсовська, Г. Гаєвський, Г. Любомирський, О. Муравйова, М. Старицька), так і її вихованці (В. Верховинець, М. Микиша, К. Стеценко, Л. Ревуцький та ін.). Тут також працювали дочка М. Лисенка Мар'яна та його син — музикознавець Остап. У 1934 р. інститут було поділено на Київську державну консерваторію²⁸ (нині — Національна музична академія імені П. Чайковського) та Київський державний театральний інститут (нині — Київський національний університет театру, кіно й телебачення імені І. Карпенка-Карого). Таким чином, саме Музично-драматична школа М. Лисенка стала тим життєдайним підґрунтям, на якому відбулося становлення сучасної національної системи підготовки музикантів, співців та акторів в Україні.

²⁷ У літературі радянського періоду можна знайти твердження про створення інституту в 1919 р. урядом Радянської України, що не відповідає дійсності.

²⁸ Київську консерваторію було засновано в 1913 р. на базі музичного училища Київського відділення Російського музичного товариства. У 1925 р. цей навчальний заклад ліквідували — молодші класи об'єднали в музичний технікум, а старші — увели до складу Музично-драматичного інституту ім. М. Лисенка. У 1934 р. консерваторію було відновлено як самостійний навчальний заклад.

Література

1. Архімович Л. Б. М. Лисенко: життя і творчість / Л. Б. Архімович, М. М. Гордійчук. — 3-є вид., доп. й перероб. — М. : Муз. Україна, 1992. — 253 с.
2. Богданов Н. А. Очерк деятельности Киевского отделения императорского Русского музыкального общества и учреждённого при нём музыкального училища со времён их основания (1863 — 1888) / Н. А. Богданов. — К., 1888. — 172 с.
3. Державний музично-драматичний інститут ім. М. Лисенка (1903 — 1918 — 1928). — К., 1928. — 54 с.
4. Друг О. Особняки Києва / Ольга Друг, Дмитро Малаков. — К. : Кий, 2004. — 823 с.
5. Коренюк О. Педагогічні принципи М. В. Лисенка / О. Коренюк // Укр. музикознавство. — 1969. — Вип. 4. — С. 111 — 121.
6. Коренюк О. Школа М. Лисенка / О. Коренюк // Музика. — 1982. — № 2. — С. 14.
7. Королева Н. Без коріння : Життєпис сучасниці // Королева Н. Без коріння ; Во дні они ; Quid est Veritas? : повість, роман, новели, оповідання, спогади / Наталена Королева / упоряд. і наук. ред. О. Баган. — Дрогобич : Відродження, 2007. — С. 45 — 200. — (Український модерн) (Науково-ідеологічний центр ім. Дмитра Донцова)
8. Кузьмін М. Музично-драматична школа М. В. Лисенка / М. Кузьмін // Українське музикознавство : Респ. міжвід. наук.-метод. зб. — К. : Муз. Україна, 1984. — Вип. 19. — С. 37 — 50.
9. Курковський Г. Микола Віталійович Лисенко піаніст-виконавець / Г. Курковський. — К. : Муз. Україна, 1973. — 151 с.
10. Лисенко М. В. Листи / Микола Лисенко / авт.-упоряд. Р. М. Скорульська. — К. : Муз. Україна, 2004. — 680 с.
11. М. В. Лисенко у спогадах сучасників / упоряд. О. Лисенко ; ред. і комент. Р. Пилипчака. — К. : Муз. Україна, 1968. — 821 с.
12. Микола Лисенко у спогадах сучасників : у 2 т. / А. П. Лашенко (гол. ред.). — К. : Муз. Україна, 2003. — Т. 1 / упоряд., передм. та комент. Р. Я. Пилипчака — 344 с.
13. Мишуга О. Спогади ; Матеріали ; Листи / О. Мишуга. — К., 1971.
14. Музично-драматична школа М. В. Лисенка в Києві // Літературно-науковий вісник. — 1904. — Кн. VIII. — С. 92 — 96.
15. Ревуцький Д. М. Микола Лисенко. Повернення першоджерел / Дмитро Ревуцький ; вступ. ст., упоряд. текстів, іл. матеріалу В. В. Кузик. — К. : Муз. Україна, 2003. — 320 с.
16. Условия приёма в Музыкально-драматическую школу Н. В. Лисенка // Киевская старина. — 1904. — Июль-август. — Приложение. — С. 7 — 9.

Н. Б. Антонець

ОЛЕКСАНДРІВСЬКА ШКОЛА-ХУТІР ГЛУХОНІМИХ ЯК УНІКАЛЬНЕ ЯВИЩЕ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ (1903 — 1917)

Мабуть, важко знайти сурдопедагога, який ніколи не чув про один з краших у світовій педагогічній практиці навчальних закладів для глухонімих — Олександрівську школу-хутір. У радянський час цей навчальний заклад згадувався й у тих підручниках з історії сурдопедагогіки, що виходили в Москві, і в тих, за якими навчалися студенти дефектологічних факультетів в Україні. Не оминають увагою своєрідне дитяче містечко сучасні українські дослідники-дефектологи, з повагою згадували й згадують ім'я організатора школи-хутора Фелікса Мовчановського в Запоріжжі, адже саме це місто до 1921 р. було Олександрівськом.

Водночас про унікальний навчальний заклад фактично нічого не відомо широкому педагогічному загалу. Мабуть, це негативний наслідок певної традиційної відокремленості дефектології від інших педагогічних наук, що було логічним віддзеркаленням певної відмежованості людей з різними вадами в суспільстві. Нині Україна намагається здолати цей узвичаєний дискримінаційний стереотип. Повільно, але все ж відбувається інтеграція людей з особливими потребами, у тому числі в освітній системі та на ринку праці. У цьому сенсі набуває іншого значення й історичний досвід виховання та навчання дітей з фізичними й психічними вадами. Його уроки, здобутки повинні посісти повноправне місце не лише на своєму, спеціальному, а й на загальному тлі історико-педагогічного процесу.

* * *

Восени 1864 р. родина російського імператора Олександра II готувалася до визначної події — одруження старшого сина й спадкоємця престолу Миколи з датською принцесою Марією-Софією-Фредерікою-Дагмар. У вересні відбулися заручини, проте через кілька місяців наречений несподівано помер. Минуло два роки й Романови знову запросили Дагмар у Росію, тепер уже як наречену іншого сина Олександра II — цесаревича Олександра, майбутнього Олександра III. Перед вінчанням датська принцеса прийняла православ'я й стала великою княжною Марією Федорівною. За твердженням російських істориків цей шлюб був одним з найщасливіших в історії Дома Романових.

Після сходження на престол Олександра III в 1881 р. Марія Федорівна, за традицією, очолила Відомство закладів імператриці Марії, яке вело свою історію з 1796 р. Це був державний орган управління благодійними жіночими та деякими спеціальними навчальними закладами, що перебували під покровительством імператриць та інших представників імператорської родини.

Ставши в 1894 р. вдовою, Марія Федорівна продовжувала очолювати Відомство закладів імператриці Марії аж до його скасування в 1917 р. Вона не лише відвідувала навчальні заклади, виховні будинки, притулки, які підпорядковувалися цьому органу управління, а й ініціювала створення нових осередків благодійництва. Так, у 1898 р. у Відомстві було засновано окреме Опікунство імператриці Марії Федорівни про глухонімих. Головними завданнями Опікунства були, по-перше, пошук джерел надходження благодійних коштів шляхом розширення кола членів Опікунства за рахунок вступу до нього заможних представників дворянства та буржуазії, ініціювання субсидій від різних громадських організацій та державної казни, схилення до благодійних пожертвувань окремих приватних осіб тощо, по-друге, використання одержаних коштів для допомоги навчальним закладам для глухонімих.

Незважаючи на впровадження різних форм отримання благодійних пожертв (у тому числі влаштування лотерей, балів, лекцій, друкування календарів та листівок, збирання грошей у церквах тощо), фінансів для реалізації планів Опікунства про глухонімих постійно не вистачало. Тому в його керівному органі — Опікунській Раді — виникла ідея створення шкіл-хуторів. За задумом, у таких містечках глухонімі діти селян, не відриваючись від свого звичайного середовища, мали можливість здобути загальну освіту й оволодіти навичками раціонального господарювання. Утримання учнів у такому навчальному закладі частково повинно було відшкодовуватися їхньою працею, а зразкова організація господарства на хуторі мала слугувати прикладом для жителів навколишніх сіл.

У 1899 — 1900 рр. Опікунська Рада розіслала губернаторам Російської імперії листи, у яких роз'яснювала важливість існування шкіл-хуторів та закликала проявити ініціативу щодо їх створення. Позитивно активними реальними діями відреагували на заклик лише дві людини, причому обидві з України: глухонімий купець з Лохвиці М. Варда, який свого часу закінчив Санкт-Петербурзьке училище глухонімих, та міський голова Олександрівська Ф. Мовчановський. За фінансової підтримки земств Полтавської губернії та міста Лохвиця М. Варда заснував хутір на 20 чоловік. Програма навчання в ньому була досить простою: грамота, усне мовлення, навчання ремеслу плетіння кошиків та шевська справа. Натомість Ф. Мовчановський спромігся створити навчальний заклад, що ввійшов в історію сурдопедагогіки як „найбільше у світі училище для глухонімих, оригінальне за організацією навчальних закладів, за змістом навчання й за підготовкою учнів до майбутньої трудової діяльності”¹.

Власник лісопильного заводу та лісової пристані дворянин Фелікс Францевич Мовчановський був обраний головою Олександрівської міської управи 22 січня 1902 р. Мине час і в 1911 р. вдячні жителі міста напишуть про нього так: „крупный, очень богатый и интеллигентный коммерсант, человек необычайного размаха, чисто американской энергии и неусыпного труда... За десять лет своего управления городом он буквально создал эпоху в истории Александровска. Про последний можно сказать, что история его делится на два неравных периода: от сотворения мира и до Мовчановского и от Мовчановского и до наших дней. Из маленького захолустного городка, погрязавшего во всякой нечисти, он превратился в 40 т[ысячный] город, с мостовыми, водо-

¹ Басова А. Г. Очерки по истории сурдопедагогике в СССР : учебное пособие для студентов / А. Г. Басова. — М. : Б. и., 1965. — С. 92.

проводом, 4 середніми учебними заведеннями, с 2 линиями железных дорог, с благоустроенной пристанью на Днепре, с бюджетом около 400 т[ысяч] рублей. И буквально нет ни одного полезного, благого дела в городе, в котором Мовчановский не был бы инициатором или главным деятелем"². З іменем Фелікса Францевича також пов'язано створення міської громадської бібліотеки (пізніше її спадкоємцем стала Запорізька обласна наукова бібліотека), відзначення 100-річчя з дня народження М. Гоголя та інші заходи, що сприяли підвищенню культурного та освітнього рівня городян.

Не залишилося поза увагою нового голови Олександрівської міської управи й колишнє рішення місцевої Думи заснувати школу-хутір. Ще в 1900 р. у відповідь на лист з Опікунства безкоштовно було виділено необхідну ділянку землі, а в 1901 р. Олександрівська міська управа підтвердила свої наміри створити такий навчальний заклад, проте подальші кроки в цьому напрямку призупинилися. 11 травня 1903 р. Ф. Мовчановський разом з групою місцевих громадських діячів (до їх числа входили предводитель дворянства, директор банку, судовий слідчий, секретар управи та ін.) створили Олександрівський відділ Опікунства імператриці Марії Федорівни про глухонімих, який розпочав конкретні дії щодо фундації нового освітнього закладу. Засновники школи-хутора поставили перед собою мету так навчати та виховувати своїх підопічних, щоб урівняти їх, кому через ваду слуху загрожували відчуження, самотність та бездоглядність, з нормальними здоровими людьми. Для цього глухонімих дітей треба було морально, фізично й матеріально підтримати, навчити спілкуватися, дати освіту та підготувати до самостійного життя.

Консультантом Олександрівського відділу став інспектор Петербурзького училища глухонімих і водночас інспектор усіх в Росії шкіл Опікунства про глухонімих, відомий сурдопедагог М. Лаговський, який незадовго до того з метою поглибленого вивчення практики навчання глухих в Європі їздив у відрядження до Австрії та Німеччини. Ф. Мовчановський також особисто активно вивчав досвід уже існуючих спеціальних закладів у Росії. Зокрема, збереглося листування цього діяча із завідувачем школою глухонімих у с. Мурзинка (передмістя Санкт-Петербургу), якого Фелікс Францевич просив надіслати інформацію про потрібні програми та підручники, про правила для співробітників школи, про форму для учнів і навіть про меню. Уже в серпні того ж 1903 р. новий освітній заклад, розташований у мальовничій степовій місцевості в двох верстах від Олександрівська, зміг прийняти перших 30 дітей.

Зауважимо, що початковий капітал Олександрівського відділу Опікунства складав усього 311 крб. 40 коп. Проте невдовзі, завдяки переконливим зверненням Ф. Мовчановського, почали надходити різного роду субсидії та добродійні пожертвування від земств, міських самоуправлінь, сільських громад, приватних осіб (значну суму власних коштів витратив на школу й сам Фелікс Францевич³). Серйозну матеріальну допомогу отримав заклад, зокрема в результаті проведення чотирьох лотерей-алеґрії⁴, квитки

² Цит. за: Каменский П. В. История одного погрома / П. В. Каменский. — 2-е изд., доп. — Екатеринбург, 1914. — С. 5 — 6.

³ З цього приводу в поданні Катеринославському губернаторові зазначалося, що голова Олександрівської міської управи дворянин Ф. Мовчановський переведений до чину колезького асесора саме за його подвижницьку працю та значний матеріальний унесок при організації спільного для Катеринославської й Таврійської губерній Олександрівського відділу опікунства про глухонімих. Див.: Морозюк В. К. Наша духовна спадщина / В. К. Морозюк // Рад. школа. — 1991. — № 6. — С. 33.

⁴ Лотереї з негайною виплатою виграшу.



Викладачі й попечителі Олександрівського училища (1912 рік). Сидять: четвертий ліворуч — директор училища М. Лаговський, п'ятий ліворуч — попечитель училища, міський голова Ф. Мовчановський

яких їх організатор Ф. Мовчановський поширював по всій Росії та навіть за кордоном. Також фінансово підтримували школу членські внески Олександрівського відділення Опікунства, виплати за навчання та утримання вихованців, згодом почали надходити прибутки від власної господарської діяльності хутора.

Безумовно, потрібно було мати оптимізм, енергію, підприємливість та авторитет Ф. Мовчановського, щоб без допомоги державних коштів упродовж семи років на 30 десятинах землі побудувати та забезпечити злагоджене функціонування цілого містечка, опис якого вражає і сьогодні.

Однією з особливостей Олександрівської школи-хутора було створення в ній другого, після Києва, дитячого садка для глухонімих. Розташувався він в окремій півтораповерховій будівлі з великим балконом і приймав 30 малюків 5-6-річного віку. Приміщення дитячого садка розташовувалося осторонь інших споруд і було розраховане на автономне функціонування, зокрема в ньому навіть передбачалися квартири для співробітників. Будинок оточував сад з доріжками, клумбами та галявинками. Головним завданням вихователів було під час спеціальних ігор, завдяки цілеспрямованим вправам, не дати загрубіти голосовим зв'язкам малюків до початку їхнього систематичного навчання, яке, урахувавши фізичний стан дітей, уважалося доцільним здійснювати з 8-9 років. Крім того, педагоги проводили заняття за фребелівською системою, опікувалися фізичним і моральним розвитком вихованців, намагалися привнести в їхнє життя радість та оптимізм.

Після завершення трирічного підготовчого періоду діти переходили до школи, де навчання тривало 9 років. Будівля школи мала 14 класних кімнат, що відповідали всім вимогам гігієни, великий світлий рекреаційний зал, клас ручної праці та приміщення для прислуги. Жили школярі в двох гуртожитках — чоловічому та жіночому. У будівлі гуртожитку для дівчат та вчительок була також ошатна церква.

Не відкидаючи категорично мову жестів, педагоги Олександрівської школи-хутора надавали пріоритет навчанню глухих усному словесному мовленню та використан-

ню його як засобу спілкування й отримання глухими учнями загальноосвітніх знань. Цей шлях соціалізації дітей з вадами слуху більшістю тогочасних сурдопедагогів визнавався найдосконалішим, тому головними завданнями учителів закладу було навчити учнів, по-перше, зчитувати за рухом губ мовлення інших людей, по-друге, вимовляти слова самим, по-третє, вести розмову. Одночасно з оволодінням усним мовленням діти навчалися писати й читати. Звичайно, така складна робота вимагала від викладача не лише знання спеціальної методики, а й багато часу та терпіння. Тому один клас складався не більше, ніж з 10—11 школярів. Кваліфікована й наполеглива праця педагогів давала суттєві позитивні результати. Так, члени комісії, які в 1910 р. перевіряли роботу школи, зазначали у своєму звіті, що в її вихованців чудові успіхи, і якби не гортанний голос, то кращих учнів неможливо було б відрізнити від звичайних дітей⁵.

Окрім грамоти, до навчальної програми школи-хутора входили Закон Божий, російська мова, арифметика, історія, географія, природознавство, фізика, курс загальнокорисних знань. Заняття малюванням, кресленням та каліграфією проводилися в гарно облаштованих спеціальних класах тільки з тими, хто виявляв до них здібності. Оскільки на той час ще не було офіційно затверджених обов'язкових навчальних програм для шкіл глухонімих, фундатори закладу на основі вже існуючих варіантів склали свої орієнтовні програми з перспективою їх доопрацювання в процесі викладання.

Безумовно, діти, які навчалися в школі-хуторі, були дуже різними, зокрема й за своїми розумовими здібностями. Щоб максимально наблизити рівень викладання до можливостей сприйняття кожної дитини, організатори навчального закладу вирішили відкрити на хуторі школу для тих, хто не встигає в навчанні. Передбачаючи існування такої окремої школи, Олександрівський відділ Опікунства імператриці Марії Федорівни про глухонімих, єдиний у Російській імперії, створив умови для реалізації ідеї окремого навчання дітей, які з різних причин погано засвоюють програмний матеріал. Для цих учнів було побудовано велику світлу красиву будівлю на два з половиною поверхи, а в ній облаштовано три класи, спальні та різні побутові приміщення. Навчання тут тривало також 9 років, але за скороченою програмою. Головним завданням педагогів школи для невстигаючих було не допустити розвитку в учнів апатії, пригніченості, лінощів і, наскільки можливо, допомогти ліквідувати причини відставання та наздогнати ровесників з основної школи.

Ураховуючи, що під час навчання глухонімих принцип наочності має особливо важливе значення, Олександрівський відділ Опікунства забезпечив педагогів значною кількістю картин, колекцій, альбомів, таблиць та іншою наочною з усіх навчальних предметів. Відділ також потурбувався про створення гарної бібліотеки. Вона розташовувалася в окремій будівлі та поділялася на дорослу та дитячу. Співробітники хутору могли тут знайти спеціальну педагогічну літературу, белетристику, періодику. Для учнів закупалися переважно ті книги та журнали, які адресувалися нормальним дітям молодшого та середнього віку.

Крім будівель, що вже згадувалися, на території хутора також були 3-поверховий адміністративний корпус, шкільний музей, лікарня з аптекою, пекарня, два будинки з квартирами для сімейних співробітників, лазня, парова пральня, біологічна

⁵ Каменский П. В. История одного погрома / П. В. Каменский. — 2-е изд., доп. — Екатеринбург, 1914. — С. 15.

станція, у якій за допомогою каналізаційної системи очищувалася брудна вода та нечистоти. Усі приміщення мали водогін, центральне парове опалення, з'єднувалися між собою та з Олександрівськом телефонним зв'язком. Містечко прикрашали ставок, джерело та спеціально обладнане русло струмка. У хутора була власна залізнична платформа, а вночі вся його територія гарно освітлювалася.



Випускники Олександрівського училища — працівники типографії при цьому училищі (1914 рік).

Усі вихованці перебували під постійним медичним контролем. Водночас Ф. Мовчановського як попечителя закладів Олександрівського відділу Опікунства про глухонімих турбувало те, що діти, яких приймали до школи-хутора, часто страждали недокрів'ям, золотухою та іншими хворобами, лікування яких потребувало особливо сприятливих кліматичних умов. Тому Фелікс Францевич виклопотав у Євпаторійської міської управи дарчу для Олександрівського відділу Опікунства на володіння чотирьох десятин землі на березі Чорного моря. Невдовзі на оголеному, піщаному приморському ґрунті з'явилися зелені галявинки, клумби, грядки з городиною, молодий плодовий сад та ягідні кущі. А серед них виросла дуже гарна двоповерхова будівля, що нагадувала палац. Це була школа-санаторій на 50 дітей з п'ятьма окремими класними кімнатами, домашньою церквою, рекреаційним залом, бібліотекою. Неподалік від школи було побудовано лікарню, лазню, пральню, майстерню та інші господарські споруди. Сюди по черзі на рік відправлялися п'ять молодших класів школи-хутора. Не перериваючи регулярних класних занять, діти мали змогу купатися в морі та лимані, приймати сонячні ванни, дихати цілющим повітрям⁶. Причому санаторій займав лише дві десятини, а на інших двох подарованих десятинах планувалося побудувати 100 квартир для відпочивальників. Прибуток від квартир у майбутньому мав повністю забезпечити утримання школи-санаторію.

Організатори школи-хутора знали, що понад 90% їхніх вихованців належить до непривілейованих прошарків населення. Після навчання більшість випускників повернуть-

⁶ Учителька школи-санаторію Олена Сафонова писала про цей заклад: „Состоя учительницей в данной санатории уже второй год, мне пришлось наблюдать следующее: детей, особенно маленьких, годовиков привозят слабыми, малокровными, худосочными, с слабо развитой грудной клеткой, тело их нередко бывает покрыто лишаями, чирьями и чесоткой, между ними большинство с явными признаками туберкулёза. На вид все эти дети бледные, апатичные и вялые, но через год их не узнать, все в среднем прибавляют более, чем на 15 фунтов, делаются крепче, бодрее, с живым жизнерадостным взглядом и с загорелыми свежими лицами. Инфекционных заболеваний за 5 лет существования санатории не было ни разу... С восстановлением физических сил у детей резко проявляется желание заниматься, знакомиться со всем окружающим, что я и могла наблюдать на детях моего класса”. Сафонова Е. А. О школе-санатории в г. Евпатории / Е. А. Сафонова // Труды Всероссийского съезда деятелей по воспитанию, обучению и приречению глухонемых, состоявшегося в Москве с 27 до 31 декабря 1910 года. — М., 1911. — С. 312—313.

ся до своїх домівок, а тому вони повинні бути адаптовані до тих реалій, у яких доведеться жити надалі. Прагнучи не нашкочити психіці учнів, спочатку відлучивши їх на довгий час від рідного середовища з усіма його нестатками, а потім знову туди повернувши, засновники навчального закладу організували дітям побут, що якнайбільше відповідав їхній домашній обстановці. Школярі спали на солом'яних матрацах, носили простий одяг з полотна, улітку ходили босоніж. Вони самі прибирали приміщення, в їдальнях готувалися поживні, але прості страви. Учнів привчали до порядку, охайності, дисципліни, у них не лише намагалися формували інтелектуальні потреби, а й виховували любов до праці.

Від початку створення школи-хутора педагогічний колектив ставив за мету надати вихованцям можливість одночасно з отриманням певних загальноосвітніх знань оволодіти ремеслами, що допоможуть їм утримувати себе в дорослому житті. У перші роки існування навчального закладу хлопці під керівництвом майстрів починали відразу працювати в столярній, палітурній та шевській майстернях, проте це не давало бажаних результатів. Тому восени 1909 р. відкрився гарно облаштований клас ручної праці. З того часу найменші хлопчики плели сумки із шпагату, виготовляли кошики із стружки, займалися випилюванням та іншими нескладними роботами. А хлопці середніх та старших класів ходили на заняття в клас ручної праці, де під керівництвом досвідчених педагогів згідно зі спеціально розробленою програмою ознайомлювалися з використанням різних інструментів та оволодівали навичками роботи з ними. Ці заняття були підготовчим етапом перед навчанням конкретних ремесел у спеціальних майстернях, якому особлива увага приділялася протягом трьох останніх років перебування учня в школі.

Дівчата в цей час займалися рукоділлям, причому тут також ставили за мету сформувати вміння, завдяки яким у майбутньому можна мати певний заробіток. Учениці вчилися шити, вишивати, лагодити одяг, плести на спицях, крючком, а також на в'язальних машинах. Особлива увага приділялася вмінню кроїти. Спочатку викройки робилися з паперу в натуральну величину, а потім дівчата креслили їх у зменшеному розмірі у своїх спеціальних зошитах. Таким чином у кожній учениці створювався власний альбом, яким можна було користуватися в подальшому житті. Дівчат з інтелігентних сімей вчили робити жіночі капелюшки. Частина дитячих виробів (сумки, капелюшки та ін.) йшла на продаж, швейний клас забезпечував одягом вихованців школи-хутора.

Оскільки 80% учнів школи були дітьми селян двох землеробських губерній (Катеринославської і Таврійської), її засновники вважали своїм обов'язком потурбуватися, щоб за час навчання вихованці отримали якнайбільше новітніх сільськогосподарських знань, а також практично призвичаїлися до раціональної організації сільської праці. Хутір додатково орендував у міста землю, де було влаштовано зразкове господарство з шестипільною сівозміною. Тут також розводили на продаж свиней (лише йоркширської породи), тримали свійську птицю, ферму (молоко 18 корів використовували в їдальнях хутора) та навчальну пасіку. У 1909 р. у плодовому саду школи-хутора було 2 тисячі дерев, частину землі між ними засаджено полуницею. П'ять десятин землі займав город. У господарстві було проведено досліди з вирощування троянд для виробництва дорогої трояндової олії. Спроби виявилися вдалими, і в 1909 р. у розарії росло вже 10 тисяч кущів. Тоді ж почалися досліди з вирощування шовкопряда (на залишках колись великого хуторського парку, біологічної станції, фруктового саду й трояндової плантації пізніше було створено Запорізьку обласну станцію юних натуралістів).

Улітку додому відпускалися лише учні трьох молодших класів та хворі, які не могли працювати фізично. Усі інші розподілялися на групи для роботи. Найстарші хлопці працювали в полі, учні середніх класів обробляли город і сад. Дівчата готували їжу, прали, ішли на ферму тощо. За свідченнями педагогів, таке поєднання навчання та праці не лише реально готувало до майбутньої дорослої самостійності, а й урізноманітнювало життя дітей, не давало їм ні нудьгувати, ні стомлюватися від одноманітності⁷.

При школі діяла дослідна сільськогосподарська метеорологічна станція. Вона була з числа тих, які облаштовувалися Головним управлінням землеробства та державних маєтностей у різних місцях Російської імперії для проведення спостережень за впливом метеорологічних умов на розвиток сільськогосподарських рослин. На допомогу завідувачу станцією призначалися учні старших класів. Їхні звіти про спостереження щомісячно відправлялися в метеорологічне бюро та в Миколаївську головну фізичну обсерваторію, а також друкувалися в річних звітах Олександрівського відділу Опікунства про глухонімих.

Як уже зазначалося, Олександрівська школа-хутір не фінансувалася державою, а існувала здебільшого завдяки пожертвуванням небайдужих людей, які співчували тяжкій долі глухонімих. Проте й субсидії від громадських організацій, і благодійні приватні внески, безумовно, мали несистематичний характер, утримувати за них таке велике господарство було просто неможливо. Шукаючи шляхів стабілізації фінансового стану школи, засновники навчального закладу в ідеалі прагнули його самозабезпечення. Конкретними кроками на шляху до реалізації бажаної матеріальної незалежності стало створення на хуторі друкарні та заводу землеробських машин і знарядь. Проектувальники цих виробничих об'єктів урахували максимум відомих на той час технічних удосконалень, витримали всі гігієнічні вимоги. Було придбано найновітніше обладнання, усі машини працювали на електроенергії. Учні старших класів після засвоєння певних навичок на уроках ручної праці допускалися до роботи на заводі та друкарні у вільний від занять час. Так вони здобували професію і після закінчення школи могли тут працювати, отримуючи досить пристойну заробітну плату (завод, наприклад, забезпечував зайнятість 500-м особам).

Цікаво, що ініціатори створення заводу вбачали в ньому не лише надійний засіб вирішення економічних проблем школи-хутора, а намагалися надати цьому промисловому підприємству загальнодержавного значення. За задумом, працювати на Маріїнському (як його назвали на честь імператриці Марії Федорівни) заводі в досить сприятливих умовах, не зазнаючи експлуатації приватного підприємця, міг випускник будь-якого в Росії навчального закладу для глухонімих (ті, хто не відвідував навчальний заклад, не приймалися принципово). Як зауважували організатори, завдяки заводу глухонімі працівники мають можливість і забезпечити себе, і віддячити суспільству за турботу, і відчутти задоволення від усвідомлення, що прибуток від їхньої праці допомагає отримати освіту меншим товаришам по недолі через вади слуху⁸. А оскільки завод

⁷ Каменский П. В. История одного погрома / П. В. Каменский. — 2-е изд., доп. — Екатеринослав, 1914. — С. 17.

⁸ Мальцев А. О работе училища глухонемых в г. Александровске Екатеринославской губ. / Мальцев А. // Хрестоматия по истории воспитания и обучения глухонемых детей в России. — М. : Учпедгиз РСФСР, 1949. — Т. 1. — С. 298.

розташовувався в центрі степового сільськогосподарського регіону, його продукція — жатки, сіялки, молотарки тощо — мала гарний попит, і це забезпечувало стабільні прибутки та гарні перспективи.

Досить прибутковою виявилась і друкарня. Завдяки турботам Ф. Мовчановського вона була повністю забезпечена замовленнями від громадських організацій, комерційних та промислових підприємств, усіляких ілюстрованих видань тощо. Причому надходили ці замовлення і з місць досить віддалених — Харкова, Москви, навіть з Санкт-Петербурга. Серед інших книг типографія друкувала літературу з проблем сурдопедагогіки, зокрема праці викладачів школи-хутора. Наприклад, у 1911 р. було видано „Рассказы и статьи для глухонемых детей младшего возраста” А. Мальцева та друге видання посібника М. Лаговського „Обучение глухонемых устной речи”, що був настільною книгою для вчителів глухих. Узагалі, як підтвердив досвід друкарні школи-хутора, типографська праця є однією з числа улюблених серед глухонімих. Таким чином, завод землеробських машин та знаряддів і друкарня були джерелом стабільного фінансового забезпечення школи-хутора й місцями, де учні цього навчального закладу здобували професії, а випускники мали можливість отримати роботу.

У 1910 р. в школі-хуторі працювали 30 педагогів. Зауважимо, що рівень організації навчально-виховного процесу в усіх закладах містечка був досить високим. Цьому сприяло правило щотижня проводити один відкритий урок. Щоп’ятниці, закінчивши заняття з учнями, усі члени педагогічного колективу о 16 годині приходили на урок, який відповідно до програми проводив у своєму класі їх колега. Колективні обговорення відкритих уроків сприяли постійному професійному росту всіх учасників таких зібрань. Недаремно деякі педагоги хутора стали авторами підручників для глухонімих. З метою підвищення фахової кваліфікації молодих учителів Олександрівський відділ Опікунства імператриці Марії Федорівни про глухонімих кілька разів виділяв кошти для оплати їх навчання на спеціальних курсах у Санкт-Петербурзі. Завдяки активному професійному життю педагогічного колективу засновники навчального закладу з повним правом могли стверджувати — на хуторі існує й практикується все, що на той час придумали люди для полегшення та поліпшення справи освіти глухонімих.

У 1910 р. директором школи-хутора став відомий сурдопедагог М. Лаговський. Як уже зазначалося, він від початку заснування закладу опікувався його діяльністю. Очоливши педагогічний колектив „хуторян”, Микола Михайлович запросив на викладацьку роботу в містечко глухонімих свого учня, майбутнього відомого українського дефектолога І. Соколянського. Після закінчення Кубанської вчительської семінарії Іван Панасович у 1908 р. вступив на педагогічне відділення природничо-історичного факультету Санкт-Петербурзького психоневрологічного інституту. Паралельно з навчанням в інституті юнак відвідував сурдопедагогічні курси при Петербурзькому училищі глухонімих, де до переїзду на хутір викладав М. Лаговський. Перейшовши на заочну форму навчання, Іван Панасович у 1910 р. став членом педагогічного колективу школи-хутора. Тут він викладав до 1914 р., коли його призвали в армію у зв’язку з початком Першої світової війни.

У грудні 1910 р. разом з педагогами з Харкова, Києва, Одеси, Малина (Київська губ.) група вчителів Олександрівської школи-хутора взяла участь у Всеросійському з’їзді сурдопедагогів, що проходив у Москві. Так, делегати прослухали та обговорили доповіді викладачів цього навчального закладу А. Мальцева „Участие учреждений

Александровского отдела Попечительства о глухонемых на выставке и о необходимости популяризации идеи обучения глухонемых в обществе”, П. Гладуша „Почему глухонемые по окончании школы чуждаются физического труда”, М. Поповой „К вопросу о материальном положении учителя глухонемых”.

Разом з колегами до початку з’їзду в його організаційний комітет надіслав свою доповідь „Об обучении украинских глухонемых детей родному языку” і І. Соколянський. Оскільки відповідно до русифікаторської політики царату в Російській імперії не лише в усіх звичайних, а й у всіх спеціальних навчальних закладах викладання здійснювалося лише російською мовою, вибір такої теми був досить сміливим кроком. Власне, Іван Панасович навіть не дуже розраховував на підтримку делегатів-росіян і передбачав, що багато хто з них скаже „никакой Украины и нет! Кто её выдумал?... Какая там может быть ещё национальная украинская жизнь, школа и пр. и какое их отношение к глухонемым. У нас так много неразрешённых вопросов, а тут предлагают обучать какому-то украинскому языку.. ”⁹. Проте це не зупинило молодого педагога. У своєму виступі він переконливо й досить різко збирався довести, що багатотисячна сім’я глухонімих потребує уваги не філантропів з їхніми благодійними закладами, а людей науки з їхньою навчально-виховною школою. А щоб така школа дійсно принесла користь учням, вона повинна бути нерозривно пов’язана з життям тієї народності, діти якої в ній перебувають, і, у першу чергу, це стосується навчання рідною мовою школярів.

Проте під час проведення з’їзду обговорити таке важливе для українських сурдопедагогів питання не довелося, оскільки директор Петербурзького училища глухонімих П. Єнько категорично наполіг на знятті з порядку денного доповіді І. Соколянського як такої, що суперечить державній національній політиці. У результаті Іван Панасович не виступав, але його доповідь було надруковано в збірнику праць з’їзду (швидше за все, завдяки М. Лаговському, який був членом Президії цього зібрання)¹⁰.

В Олександрівській школі-хуторі навчання та утримання дітей з незможних родин було безкоштовним. Проте батьки зобов’язувалися не забирати дитину зі школи раніше, ніж вона закінчить повний курс. В іншому випадку заклад мав право вимагати повернути йому всі витрати. Така міра була вимушеною, оскільки батьки часто переривали навчання дітей, як тільки ті підросли й могли вже допомагати по господарству. У результаті ще погано засвоєні знання та вміння швидко забувалися, а гроші та зусилля педагогів виявлялися витраченими марно. Крім того, Олександрівський відділ Опікунства імператриці Марії Федорівни про глухонімих стягував з кожного учня як заставу 1 карбованець на місяць. Суму, що складалася за роки навчання, віддавали випускнику, а гроші того, хто залишав хутір достроково, мали переходити в розпорядження відділу.

Наприкінці 1910 р. у всіх школах хутора навчалися 145 хлопчиків та 82 дівчинки. З них 125 учнів утримувалися за рахунок Олександрівського відділу Опікунства, 72

⁹ Соколянський І. А. Об обучении украинских глухонемых детей родному языку / И. А. Соколянський // Труды Всероссийского съезда деятелей по воспитанию, обучению и призрению глухонемых, состоявшегося в Москве с 27 до 31 декабря 1910 года. — М., 1911. — С. 303.

¹⁰ Також у збірнику праць з’їзду серед доповідей, які не заслуховувалися делегатами, вміщено матеріал учительки Олександрівської школи-хутора О. Сафонові „О школе-санатории в г. Евпатория”.

школярів були земськими стипендіатами, 29 дітей навчалися за кошти своїх батьків і 1 вихованець був платним приходящим учнем¹¹. З цих дітей 14 хлопчиків та 5 дівчаток перебували в дитячому садку, 78 хлопців та 50 дівчат навчалися в основній школі, 20 хлопців та 9 дівчат були учнями школи для дітей, що відстають, 34 хлопця та 17 дівчат виїхали в школу-санаторій¹². Щорічно хутір приймав 30—40 нових вихованців, чого не робив жодний спеціальний навчальний заклад Російської імперії. Усе майно закладу оцінювалося в півтора мільйона карбованців.

Роботу школи-хутора періодично перевіряли комісії, які у своїх звітах характеризували її як „висококультурний чудовий куточок”, де діти рухливі, веселі, ввічливі, ласкаві, доволі дисципліновані, мають здоровий вигляд. Тут також часто бували гості різного рангу, у тому числі губернатори, єпископи, сенатори, професори. Їхні емоційні позитивні враження відображав візитаційний журнал. Автор одного із зроблених у ньому записів, наприклад, стверджував, що, якби таких закладів існувало побільше, Росія була б найщасливішою країною¹³.

Педагоги хутора також намагалися репрезентувати свій заклад широкій громадськості. Зокрема, школа неодноразово брала участь у різних виставках, де завжди звертала увагу відвідувачів. Так, на Катеринославській виставці 1910 р. за постановку навчально-виховної роботи школа-хутір отримала золоту медаль. На різних спеціальних виставках вироби заводу та продукти сільського господарства принесли навчальному закладу ще 14 медалей (серед них, наприклад, срібна медаль від Головного управління землеробства та землеустрою на 3-ій насінневій виставці (1909 р.) Харківського товариства сільського господарства та сільськогосподарської промисловості). Розповідь про школу-хутір та її експонати спонукали багатьох відвідувачів виставок надавати закладу посильну фінансову підтримку.

Отримував нагороди за свою діяльність і сам організатор школи-хутора Ф. Мовчановський. Серед них: Золотий науковий знак 4 ст. Опікунства государині імператриці Марії Федорівни за заслуги перед державою (1903 р.), високі подяки (1903 р., 1904 р., 1908 р.) та іменна подяка імператриці Марії Федорівни (1908 р.).

В.Н. Шенковський розповідає про себе, поділитися з колегами своїм досвідом, надати їм певний свій приклад, педагоги школи-хутора опублікували про свій заклад жодних окремих видань. Так, у 1910 р. в типографії хутора були надруковані брошури директора закладу М. Лаговського „Учреждения Александровского отдела неслыхотных и глухонемых” та „Лекция, прочитанная в августе 1910 года на сельско-хозяйственной выставке в г. Екатеринославле”, викладача А. Мальцева „Училище-хутор глухонемых в с. Александровке, Екатеринославской губернии. 1903 — 1910 гг.”, агронома А. Арафимовича „Опытный отчет по хозяйству хутора при училище глухонемых в 1910 г. в Александровском закладу”.

Зберігся лист і Соколовського

в той час, в

¹¹ Каменский П. В. История одного погрома / П. В. Каменский. — 2-е изд., доп. — Екатеринослав, 1914. — С. 15.

¹² Шевченко В. М. Виникнення і розвиток в Україні спеціальних шкіл для глухонімих у другій половині XIX — початку XX століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Шевченко Володимир Миколайович. — К., 2006. — С. 151.

¹³ Каменский П. В. История одного погрома / П. В. Каменский. — 2-е изд., доп. — Екатеринослав, 1914. — С. 25.

Оскільки Олександрівську школу-хутір почали визнавати не лише однією з кращих серед 19 існуючих у Росії навчальних закладів для осіб з вадами слуху, а й однією з кращих у світі, то слава про неї дійшла й до урядових кіл. Завдяки прем'єр-міністру П. Столипіну інформація про унікальний заклад зацікавила царську родину. Так Ф. Мовчановський — головна особа у житті, як тоді говорили, „дива, що виникло в степах Катеринославської губернії”, — отримав аудієнцію в монарха Російської імперії Миколи II. Під час цієї зустрічі 9 лютого 1911 р., крім самого імператора, були присутні його дружина імператриця Олександра Федорівна, а також його мати, сама засновниця Опікунства про глухонімих імператриця-вдова Марія Федорівна. Майже годину Фелікс Францевич розповідав про здобутки та проблеми школи-хутора й отримав повне схвалення всіх напрямів його діяльності. Як пам'ять про таку знаменну подію в історії закладу, його засновники постановили кожного року безкоштовно приймати під свою опіку двох хлопчиків та двох дівчаток.

Здавалося б, після особистого монаршого схвалення школі-хутору гарантоване тривале й щасливе життя. Проте сталося зовсім не так. Єдина структура, яка від самого початку чомусь не хотіла дієво допомагати Олександрівському відділу, був центральний орган Опікунства про глухонімих — Опікунська Рада. У цьому зв'язку показовим є такий випадок. У 1910 р. голова Опікунства граф Н. Гейден відвідав школу-хутір і після ґрунтовного вивчення її діяльності записав у візитаційному журналі, що позитивні враження, які він отримав, перевершили всі очікування. Повернувшись до Санкт-Петербургу, граф уважав за свій обов'язок запропонувати Опікунській Раді фінансово підтримати таку успішну добродійну діяльність навчального закладу. Невдовзі Олександрівський відділ отримав телеграму. У ній Н. Гейден сповіщав, що оскільки Опікунська Рада відмовилася схвалити пропозицію, він попросив звільнити його з посади голови Опікунства. Це прохання задовольнили. Наведений приклад є лише одним з довгої низки випадків, коли Опікунська Рада ігнорувала інтереси, запити, прохання Олександрівського відділу, завдаючи його діяльності суттєвих збитків.

Відразу після царської аудієнції Опікунська Рада змінила ставлення до свого периферійного відділу — 7-річне глухе ігнорування трансформувалося в специфічний інтерес. У тому ж лютому 1911 р. спеціальна комісія почала ревізію школи-хутора, а в травні новий голова Опікунства про глухонімих (який замінив на цій посаді занадто принципового графа Н. Гейдена) постановив за результатами перевірки порушити проти Ф. Мовчановського карну справу. Фелікса Францевича звинуватили одночасно в перевищенні влади та бездіяльності, а також у розтраті, підробці документів, у неправильному веденні рахунків та ін. Усього було знайдено 420 (!) злочинних дій. Із суттєвими порушеннями закону (без пояснень самого звинуваченого, без резолюції головноуправляючого Відомства закладів імператриці Марії) Ф. Мовчановського спочатку заарештовують, а потім випускають під заклад у 50 тисяч карбованців.

Розслідування тривало два роки. У червні 1913 р. прокурорський нагляд Харківської судової палати постановив: за відсутністю складу злочину справу закрити.

Ці два роки були жахливими не лише для самого Ф. Мовчановського, а й для його дітища. Протягом цього часу унікальне явище педагогічної практики, що виникло виключно завдяки благодійництву та ентузіазму, співчуттю та професіоналізму, зникло. Замість нього з'явилося ще одне шаблонне, убоге училище для глухонімих. Відповідно до директив Опікунської Ради ліквідувати все зайве, було закрито дитя-

чий садок і школу для учнів, які не встигають. Школу-санаторій визнано „безплідною сентиментальністю”, а її територія з чудовим будинком-палацем перейшла у власність Відомства закладів імператриці Марії. В основній школі кількість вихованців зменшили на 77 чоловік, надалі приймалися лише ті діти, за яких були спроможні платити батьки. 9-річний курс навчання тут замінили 6-річним. Звільнили 11 педагогів, а заробітну платню тих учителів, які залишилися, зменшили більше, ніж удвічі. Продовольчі витрати урізали до нереально малих розмірів, що призвело до голодування дітей. Повністю було знищено зразкове сільське господарство, почала занепадати типографія. За безцінь було продано завод, будинки, де розташовувалися дитячий садок, школа для невстигаючих, шкільний музей, а також частина старовинного парку та розарій (причому їхній покупець негайно перепродав усе це за значно вищу ціну бельгійській компанії).

Для свідків знищення школи-хутора так і залишилось відкритим питання, які таємні мотиви цього погрому? Відомство закладів імператриці Марії злякалося за себе? Адже за 100 років існування, маючи значні кошти, воно не створило нічого навіть віддалено схожого на Олександрівську школу-хутір. Або столичним чиновникам не сподобалася занадто велика самостійність діячів на периферії, виникнення там чогось такого, що значно виходить за межі визначеного керівництвом шаблону? Не виключено, що Опікунська Рада помстилася Ф. Мовчановському за аудієнцію в імператора, оскільки вона всіяко намагалася її не допустити. Або мала місце чиясь спокуса поживитися майном навчального закладу (між іншим, у покупці заводу було відмовлено двом місцевим великим землевласникам, які пропонували за нього вищу ціну й планували продовжити справу Фелікса Францевича).

Незважаючи на всі випробування долі, Ф. Мовчановський намагався відродити школу. У жовтні 1916 р. його знову обирають Олександрівським міським головою, і він створює спеціальну комісію для відновлення хутора. 1 березня 1917 р. Ф. Мовчановський письмово звернувся по допомогу до Голови Державної Думи М. Родзянка та членів Думи П. Мілюкова, В. Маклакова, М. Чхеїдзе, О. Керенського, В. Шульгіна, В. Львова, С. Шидловського, М. Некрасова. Аналогічні клопотання були надіслані членам Державної ради А. Коні, О. Гучкову, професору П. Каменському. Останній у відродженні знаменитої школи взяв особливо активну участь. Він ще 1914 р. ґрунтовно вивчив матеріали про історію створення, діяльність та знищення унікального у вітчизняній та світовій педагогічній практиці освітнього закладу й написав з цього приводу об'єктивну працю, яка стала важливим джерелом інформації про школу-хутір і для тогочасної громадськості, і для сучасних дослідників.

На жаль, революційні та воєнні події в країні не дозволили повною мірою відродитися цьому навчальному закладу. Він залишився світлим образом у пам'яті учнів та педагогів. Зберігся лист І. Соколянського, датований 1946 роком. Незважаючи на значний проміжок часу, що збіг після описаних подій, відомий дефектолог писав: „Я без волнення не могу слышать об этой школе, о том, что было и ...во что всё это превратилось. Я начинал работу в этой школе в период её расцвета, когда она была жемчужиной и не только России, а в международном масштабе... При этой школе был впервые построен дом из железобетона (он за парком в углу); при этой школе впервые на юге (как тогда говорили) была построена станция биологической очистки воды; при школе в её цветниках были солнечные часы из цветов, при школе были мавританские газоны;

при школе было то, что трудно перечесть. Всё это поражало иностранцев, в том числе и американцев”¹⁴.

Але досвід, накопичений в педагогічному колективі, дав нові паростки. Саме тут у 1919 р. вийшов перший український буквар для глухих, автором якого був учитель цієї школи В. Кошик. У 1921 — 1922 рр. тут були проведені перші в Радянському Союзі курси з підготовки 20 сурдопедагогів, уперше в Україні розроблені навчальні плани й програми для шкіл глухих тощо. Запорізька школа глухих упродовж багатьох років була опорною базою відділу спеціальних шкіл Народного комісаріату освіти УРСР. У кінці 70-х років навчальний заклад переїхав у новозбудоване приміщення, тепер це Запорізька спеціальна школа-інтернат для глухих.

31 січня 1992 р. на колишньому приміщенні школи глухонімих було відкрито меморіальну дошку з написом: „З цього будинку в 1903 році за ініціативою прогресивних сил м. Олександрівська на чолі з Феліксом Мовчановським була започаткована одна з перших в Україні школа-хутір для глухонімих”. Сам будинок оголошено пам’яткою історії та архітектури.

¹⁴ Цит. за: Шевченко В. М. Виникнення і розвиток в Україні спеціальних шкіл для глухонімих у другій половині XIX — початку XX століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Шевченко Володимир Миколайович. — К., 2006. — С. 157.

Література

1. Басова А. Г. Очерки по истории сурдопедагогике в СССР : учеб. пособие для студ. / А. Г. Басова. — М. : Б. и., 1965. — 262 с.
2. Каменский П. В. История одного погрома / П. В. Каменский. — 2-е изд., доп. — Екатеринбург, 1914. — 129 с.
3. Кульбіда С. З нагоди славного ювілею Запорізької школи для глухих / Світлана Кульбіда // Дефектологія. — 2003. — № 4. — С. 51 — 53.
4. Мальцев А. О работе училища глухонемых в г. Александровске Екатеринбургской губ. / А. Мальцев // Хрестоматия по истории воспитания и обучения глухонемых детей в России / сост. А. И. Дьячков, А. Д. Добрава. — М. : Учпедгиз РСФСР, 1949. — Т. 1. — С. 292 — 302.
5. Морозюк В.К. Наша духовна спадщина / В. К. Морозюк // Рад. школа. — 1991. — № 6. — С. 31 — 35.
6. Полякова Г. Заглянемо в минуле / Г. Полякова // Наше життя. — 2005. — 16, 23 верес.
7. Труды Всероссийского съезда деятелей по воспитанию, обучению и призрению глухонемых, состоявшегося в Москве с 27 до 31 декабря 1910 года / сост. Ф. А. Рау, А. Д. Дрожжин. — М., 1911. — 372 с.
8. Шевченко В. М. Виникнення і розвиток в Україні спеціальних шкіл для глухонімих у другій половині XIX — початку XX століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Шевченко Володимир Миколайович. — К., 2006. — 220 с.
9. Ярмаченко М. Д. Історія сурдопедагогіки / М. Д. Ярмаченко. — К. : Вища шк., 1975. — 423 с.

Н. П. Дічек

НОВАТОРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ КИЇВСЬКОГО ЛІКАРСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ СІКОРСЬКИХ (1904 — 1914)

Ретроспективний аналіз зародження теоретичних ідей і їх утілення в педагогічній практиці створює можливість здійснення своєрідного діалогу освітніх надбань минулого й досягнень сьогочасних навчально-виховних систем. З огляду на гуманістичну спрямованість наукової діяльності, невтормне творче новаторство, відданість своїй справі актуальним є звернення до науково-дослідної роботи професора Івана Олексійовича Сікорського (1842 — 1919 рр.) — видатного представника вітчизняної експериментальної педагогіки, лікаря-психіатра й психолога, активного суспільного діяча в галузі поширення прогресивних ідей про виховання дітей і здоровий спосіб життя людини.

Дослідження психолого-педагогічної спадщини І. Сікорського особливо значуще в контексті вивчення діяльності навчально-виховних закладів новаторського спрямування, які з'являлися й функціонували на землях Наддніпрянської України за часів їх входження до складу Російської імперії, оскільки саме цей учений став натхненником і організатором у Києві першої установи для так званих важких дітей (фактично — з осені 1903 р., офіційно — з осені 1904 р.) — Лікарсько-педагогічного інституту (далі — ЛПІ). Під поняття „важкі діти” у той період підпадало строкате коло дитячого населення, представники якого мали різні за походженням і природою відхилення в поведінці або труднощі в навчанні. Далі про це буде докладніше.

Перш ніж висвітлити основні складові й специфіку роботи Київського ЛПІ, необхідно розкрити суспільні, наукові й суб'єктивно-особистісні чинники, які вмотивували орієнтацію дослідницьких інтересів І. Сікорського й сприяли створенню зазначеного освітньо-виховного закладу. Наголосимо, що виникненню ЛПІ передувала довга, понад 25-річна науково-дослідна діяльність ученого в галузі вивчення дитинства, сповнена справжнього пошуку й новаторства. Тому, для визначення провідних засад і особливостей діяльності закладу, спочатку необхідно окреслити зміст основних психолого-педагогічних ідей ученого, на які спиралася робота новаторського ЛПІ і які своєю суттю зумовили її новаторське спрямування.

Експериментальну роботу І. Сікорський розпочав ще в 70-х рр. XIX ст. після успішного закінчення медичного факультету Київського університету Св. Володимира (1869 р.). Бажаючи вдосконалювати знання у галузі психіатрії, становлення якої як самостійної науково-практичної галузі медицини розпочалося в царській Росії лише в 60-х рр. XIX ст., він поїхав працювати (1873 — 1880 рр.) до Військово-медичної ака-



Іван Олексійович Сікорський
(1842 — 1919)

демії (Санкт-Петербург), де діяла перша з трьох у Російській імперії (дві інші — у Москві й Казані) психіатричних клінік.

У цей період учений зокрема зацікавився вивченням питання стомлювання учнів гімназії в процесі розумової праці, тобто навчання. Про результати проведеного експериментального дослідження І. Сікорський доповів на засіданні петербурзької шкільно-санітарної комісії (1878 р.), а потім виклав їх у статті „Про явища стомлювання під час розумової праці у дітей шкільного віку” (1879 р.). Її аналіз дає підстави стверджувати, що на основі сформульованої гіпотези („розумова втома виявляється деякими змінами психомоторної діяльності [дитини]”¹), науковець цілеспрямовано організував і здійснив масштабний психолого-педагогічний експеримент (за сучасною термінологією — констатувального типу), у якому взяли участь гімназисти з 1-го по 6-й клас, загалом близько 120 осіб. Мета експерименту полягала в установленні факту появи змін у розумовій діяльності учнів про-

тягом шкільних уроків через дослідження часткової сфери їхніх психічних проявів під час письмового мовлення. І. Сікорський проаналізував понад 1500 робіт-диктантів, виконаних учнями вранці, на початку занять, і в кінці уроків. Доцільність зазначеного підходу до з’ясування обраної проблеми вчений обґрунтовував тим, що психомоторні рухи тісно пов’язані з процесами, які відбуваються у свідомості, подібно до того, як міміка й жести споріднені з почуттями².

Зафіксовані зрушення в розумовій діяльності, що виявилися в збільшенні наприкінці робочого дня у перевіркових диктантах помилок певного типу, незалежних від знань орфографії або синтаксису, І. Сікорський пов’язав зі зменшенням здатності школярів розрізняти „малі психофізичні розбіжності, тобто з послабленням гостроти пам’яті і з появою психічного роздратування (подразнення), що вказувало на явище стомлення нервово-психічного механізму”³.

Оприлюднення вченим результатів експерименту, по-перше, сприяло розгортанню вітчизняних досліджень з педагогічної психології; по-друге, привернуло увагу науковців до важливого й невивченого на той час у педагогіці питання дитячої стомлюваності, яке відтоді почало активно розроблятися; по-третє, представило приклад застосування математичного апарату для обґрунтування висновків, що забезпечило високий ступінь вірогідності й ґрунтовність досліді, та фактично — модель здійснення подібних студій; по-четверте, зафіксувало здійснення дослідження у формі природного експерименту.

¹ Сикорский И. А. О явлениях утомления при умственной работе у детей школьного возраста // Сб. научно-лит. статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены : в 5-ти кн. / И. А. Сикорский. — К. : Типогр. С. В. Кульженко, 1900. — Кн. 3. — С. 42.

² Там само.

³ Там само.

Як свідчать наші дослідження друкованої спадщини І. Сікорського, саме він, принаймні у вітчизняному масштабі, став піонером (не пізніше 1878 р.) у постановці природного експерименту як методу вивчення дитини. Проведене ним дослідне вивчення стомлюваності учнів за своїми ознаками підпадає під визначення природного експерименту, що значно пізніше обґрунтував вітчизняний учений-педолог О. Лазурський у доповіді „Про природний експеримент”, виголошеній на I



Родина Сікорських
(початок ХХ століття)

Всеросійському з'їзді з експериментальної педагогіки (1910 р.). Терміном „природний експеримент” він позначав особливий спосіб психологічного дослідження, який посідає проміжне місце між зовнішнім, об'єктивним спостереженням, з одного боку, і лабораторним, штучним експериментом з іншого⁴. Такі проміжні дослідницькі прийоми, зазначав учений, не є чимось абсолютно новим, однак, щоб вони були продуктивними, необхідна їх детальна розробка. Для цього треба цілеспрямовано обирати ті природні для дитини форми проявів її психофізичної діяльності (ігри або їх правила, спосіб читання, гімнастичні вправи), які давали б змогу одержувати дані, що найповніше характеризували б її індивідуальність. О. Лазурський наголошував, якщо заздалегідь продумано, доцільно дібрати вид експериментальної ситуації, то „спостерігач, обравши ту чи ту форму прояву дитини в природних для неї обставинах, буде здатний застосувати цю форму її чинення як експеримент, тобто з метою викликати у дитини ті чи ті прояви”⁵.

Спираючись на визнані наукові твердження О. Лазурського, можна зробити висновок, що І. Сікорський першим серед вітчизняних науковців провів і оприлюднив експериментальне дослідження у формі природного експерименту з педагогічної психології. Його стаття про розумову стомлюваність була перекладена французькою мовою для бельгійського видання з питань гігієни „Annales d'hygiene publique en Belgique” (1879 р.), а також надрукована англійською мовою у фаховому часописі „Журнал з виховання” („The Journal of Education”, 1880 р.)⁶.

Започаткування І. Сікорським досліджень з експериментальної педагогіки тлумачимо як чинник-поштовх до подальших пошуків у цьому науковому полі. Іншим важливим фактором, що вплинуло на організацію в майбутньому Київського ЛПІ, стало вивчення Іваном Олексійовичем так званих „важких дітей”. У 1880 р., за державним до-

⁴ Лазурский А. Ф. О естественном эксперименте // Избранные труды по психологии. — М. : Наука, 1997. — С. 403.

⁵ Там само.

⁶ Сикорский И. А. О детях трудных в воспитательном отношении // Сб. научно-лит. статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены : в 5-ти кн. — К. : Типогр. С. В. Кульженко, 1899. — Кн. 2. — С. 169 — 181.

рученням І. Сікорський як приват-доцент клініки психічних і нервових захворювань, був відряджений до військової прогімназії у м. Вольську (Саратовська губернія) для оз-найомлення з її організаційно-педагогічними засадами, а також для спостереження за процесом виховно-виправної справи⁷. Про цей заклад учений потім написав, що то був перший (1868 р.) на теренах Російської імперії спеціальний заклад, де почали застосовувати педагогічні прийоми для виправлення „важких дітей”. До прогімназії зібрали хлопчиків, які слабо встигали в навчанні, були хворобливими в душевному (психічному — прим.) відношенні, мали негативні якості характеру, чим завдавали труднощів у звичайних навчальних закладах⁸.

Висвітливо проблему „важких дітей”, яка тісно пов’язана з основним змістом діяльності Київського ЛПІ. Наприкінці 60-х рр. XIX ст. в ужиток педагогів імперської Росії увійшов термін „важкі діти”, який використовували в Європі. Ним позначали дітей, які, насамперед, вирізнялися серед однолітків зовнішніми проявами своїх індивідуально-психологічних особливостей, а саме: соціально негативними вчинками, агресивністю, моральною черствістю, жорстоким ставленням до оточуючих, а також зниженою здатністю до навчання. Часто-густо такі маленькі особистості вже з дитинства коїли протиправні дії, що давало підстави тогочасним ученим вважати до певної міри синонімами поняття „важкі діти” і „малолітні злочинці”⁹. Популярність таких поглядів була спричинена поширенням у зазначений час теорії про провідну роль спадковості у розвитку особистості, а також ідей італійського психіатра і антрополога Ч. Ломброзо про вроджену злочинність, згідно з якою злочинцями не стають, а народжуються. У галузі виховання це давало підстави стверджувати, що дитина від народження є недосконою, ледачою, вередливою й загалом недовершеною істотою.

З подібними міркуваннями погоджувалися далеко не всі тогочасні освітяни. Наприклад, видатний російський педагог П. Лесгафт наголошував, що визнання подібних теорій було вигідним лише для вчителів-невдах. Він належав до тих учених, які відстоювали думку про те, що „зісутність” дитини є результатом поганої системи виховання: „У переважній більшості випадків не природжена тупість (моральна або розумова), а педагогічні помилки готують дитині гірке майбутнє”¹⁰.

Спираючись на спостереження за станом фізичного, розумового та морального розвитку вихованців Вольської прогімназії та учнів інших закладів, загалом — понад 150 дітей, І. Сікорський сформулював свої міркування щодо виховання „важких дітей”, які виклав у доповіді „Про дітей, важких у виховному сенсі”, проголошеній на IV Міжнародному конгресі з гігієни, що відбувся в м. Женева (1882 р.). Це питання вважалося важким і нерозробленим у той час, а тому викликало великий інтерес.

Суттєво зазначити, що у своїх дослідженнях учений використовував широке коло

⁷ Сикорский И. А. Воспитательно-исправительное учебное заведение / И. А. Сикорский // Сб. научно-лит. статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены : в 5-ти кн. — К. : Типогр. С. В. Кульженко, 1899. — Кн. 2. — С. 182.

⁸ Там само, с. 184 — 185.

⁹ Лаврова О. В. Проблеми виховання важковиховуваних дітей у спадщині І. О. Сікорського / О. В. Лаврова // Вісник Луганського нац. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка: Пед. науки. — Ч. II. — Луганськ : Альма-матер, 2006. — С. 78.

¹⁰ Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание и его значение / П. Ф. Лесгафт // Избр. пед. соч. — М. : Педагогика, 1988. — С. 12.

різноманітних відомостей про дітей, не обмежуючись лише безпосереднім спостереженням за ними, під час якого фіксував їхні фізичні й психічні властивості та особливості. Зокрема він у деталях знайомився з обставинами життя учнів у гімназії й у період, що передував перебуванню в навчальному закладі, для створення психологічних біографій вихованців вивчав їхні характеристики, які щороку складали вихователі прогімназії. Крім того, дослідник проаналізував атестаційні зошити, що у військово-навчальних закладах, на його думку, велися дуже ретельно й ґрунтовно. У такі зошити записували відомості про успіхи хлопчиків у навчанні, про їхню поведінку й вчинки. Згадану документацію І. Сікорський уважав надзвичайно „цінним матеріалом для розумової і моральної статистики учнів”¹¹. Учений намагався також визначити вплив на учнів навчального й виховного плану роботи школи.

На основі проведених досліджень І. Сікорський обґрунтував класифікацію „важких дітей“ за 5 типами, виходячи з нервово-психічного стану учнів. Він детально схарактеризував кожний з виокремлених типів. Крім того, зазначаючи серед сукупності інших причин моральної й розумової зіпсутості учнів чинник хронічної втоми, учений умотивував три стадії розвитку цього явища. Вочевидь, він продовжив і розвинув свої дослідження розумового стомлювання дітей, розпочаті раніше.

Головна мета виступу вченого на міжнародному женеvському конгресі полягала в доведенні необхідності вирізняти в понятті „важкі діти” природну відсталість і зіпсутість, спричинену специфічними умовами росту організму дитини й розвитку її фізіологічних функцій. Реакція зарубіжного наукового загалу на висловлені положення була дуже позитивною, а самого доповідача назвали першопрохідцем у галузі дослідження дітей, важких у виховному відношенні¹². З того часу офіційно визнавалося, що крім двох основних категорій „важких дітей” (розумово відсталі та малолітні правопорушники) існує ще одна категорія: діти, важкі у виховному відношенні¹³.

Отже, вивчення „важких дітей” мало виключно важливе значення для поступового формування в ученого стійкого переконання в необхідності спеціальної навчально-виховної роботи з ними у поєднанні з наданням їм лікарської допомоги й опіки, що згодом реалізувалося в стінах Київського ЛПІ.

Дослідження, проведені І. Сікорським щодо „важких дітей”, дали підстави для ряду важливих висновків: по-перше, про потребу розширити коло наукових спостережень за дітьми з метою встановлення моменту зародження (започаткування) труднощів у вихованні. Для цього вчений вирішив розпочати вивчення дітей більш раннього віку — дошкільного. Він здійснив низку спостережень у Санкт-Петербурзькому виховному будинку, у відділі законних дітей¹⁴, тобто дітей, народжених у шлюбі, але які через драматичні обставини залишилися без батьківської турботи. По-друге, дослідник спрямував наукові спостереження на аномалії розвитку дитинства.

¹¹ Сикорский И. А. О детях трудных в воспитательном отношении / И. А. Сикорский // Сб. научно-лит. статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены : в 5-ти кн. — К. : Типогр. С. В. Кульженко, 1899. — Кн. 2. — С. 170.

¹² Врачебно-педагогический Институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. Отчет о деятельности за 1905-й и 1906 годы. — К. : Литотинография Т-ва И. Н. Кушнерев и К^о, 1906. — С. 7.

¹³ Там само, с. 8.

¹⁴ Там само, с. 6 — 7.

Водночас треба брати до уваги, що з середини XIX ст. у Європі посилювався інтерес до вивчення особливостей психіки дошкільнят, почався період активного накопичення даних від спостережень за розвитком дитини з перших днів її життя. Хоча поштовхом до поширення таких студій слід вважати опис психічного розвитку хлопчика від немовляти й до трьох років, здійснений німецьким філософом Тідеманом (1787 р.), однак до середини XIX ст. цей вид фіксування процесу зростання маленької людини не набув розповсюдження.

З підвищенням наукового й суспільного інтересу до осягнення початкових етапів формування людської особистості в розвинених європейських країнах розпочалися спершу аматорські, тобто здійснювані батьками-нефахівцями, а згодом і професійні описи-спостереження за природним процесом розвитку дитини. Найчастіше подібні дослідження власних дітей вчені проводили у формі хронік-записів. Так Ч. Дарвін опублікував „Біографічний нарис однієї дитини” (1877 р.) — щоденник спостережень за своїм сином, проведених ще у 30—40-х рр. Великий інтерес становили публікації подібних емпіричних спостережень, виконаних німецьким ученим А. Куссмаулем (1859 р.), французьким — І. Теном (1876 р.), німецькими фізіологами Рільманом і Вітовським (1878 р.) та ін.

Наголосимо, що зростання подібного інтересу до початкового етапу розвитку людської особистості було спричинене такими суспільно-історичними й власне науковими чинниками, як інтенсивний розвиток теорії еволюції в біології та її поширення в наукових колах, зростання популярності філософської діалектики Г. Гегеля. Таким чином, не сам по собі розвиток психологічних ідей, а нагальні потреби суспільства у висвітленні особливостей розвитку ширших кіл дитячого населення, приріст природничо-гуманітарного знання спонукали до інтенсивного вивчення дитячої психіки.

На думку сучасного історика психології М. Ярошевського¹⁵, новий етап у вивченні психічного розвитку дитини відкрила книга німецького фізіолога В. Прейєра „Душа дитини” (1882 р.), що стала підсумком багаторічних щоденних спостережень автора за розвитком дитини, який він зафіксував тричі на день. Таку ж оцінку дослідження В. Прейєра в контексті характеристики методологічних засад експериментальної психології можна знайти й у видатного російського психолога С. Рубінштейна¹⁶. Загалом, окрім цінності натуралістично точно занотованих багатючих спостережень, тобто конкретного дослідного матеріалу, німецький учений зробив принципово важливий висновок про те, що душа немовляти не є „чистою дошкою”, яка заповнюється з набуттям нею власного життєвого досвіду. Подібний погляд на природу дитини був усталеним у той час. Натомість В. Прейєр доводив, що „ще до народження дитини білий аркуш її нервово-психічної організації списано вже безліччю неясних, нерозбірливих і невидимих знаків, що є слідами чуттєвих сприймань, які відчували минулі покоління”¹⁷. Копітки спостереження дали підстави німецькому досліднику стверджувати, що „спадковість грає в психогенезі (людини-прим.) таку саму важливу роль, як і особистісна діяльність”¹⁸.

Поділяючи думки німецького вченого, І. Сікорський не лише переклав російсь-

¹⁵ Ярошевский М. Г. История психологии / М. Г. Ярошевский. — 3-е изд., дораб. — М. : Мысль, 1985. — С. 278.

¹⁶ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2007. — С. 64.

¹⁷ Прейер В. Душа ребенка. Наблюдения над духовным развитием человека в первые годы жизни / В. Прейер ; пер. с нем., редакция и предисловие профессора И. А. Сикорского. — СПб. : Изд-ие А. Е. Рябенко, типография А. С. Суворина, 1891. — С. 10.

¹⁸ Там само.

кою мовою книжку „Душа дитини” (1891 р.), а й доповнив її особистими висновками із спостережень за розвитком своєї старшої доньки Лідії, а також дітей з виховного будинку в Санкт-Петербурзі, який він відвідував як лікар-психіатр (1873 — 1885 рр.)¹⁹. Таким чином, як і видатні вітчизняні вчені В. Бехтерев (у 80-х рр. ХІХ ст.), і М. Ланге (у 90-х рр. ХІХ ст.), І. Сікорський уже в 70-х рр. ХІХ ст. був захоплений проведенням спостережень за послідовністю виникнення й ускладненням усіх психофізичних проявів дитини. Пояснюючи причини, що спонукали тогочасних учених до вивчення психіки (душі) дитини, І. Сікорський писав у вступі до книжки В. Прейера: „...найважливіша частина психології, яка стосується періоду дитячого віку, належить до найменш розроблених відділів, і всі основні положення, якими керується педагогія, запозичені з психології дорослої людини. За таких умов будь-який крок уперед у вивченні психології дитинства набуває першочергового значення для науки і мистецтва виховання”²⁰. Підкреслюючи, що свої спостереження В. Прейер проводив „за методом точних наук”, І. Сікорський саме в цьому вбачав найбільше досягнення німецького фізіолога.

Щоб заповнити прогалину в тогочасній науці, де було „відсутнє чітке наукове уявлення про природу дитини й про її розвиток у перші роки життя”²¹, І. Сікорський написав ґрунтовну працю „Виховання у віці першого дитинства” (1884 р.), де пропонував ученим „вийти з груди педагогічного емпіризму й розпочати розробку принципів виховання”²². Зазначаючи, що поява останнім часом (друга половина ХІХ ст.) природничо-наукових досліджень таких учених, як Сигізмунд, Дарвін, Куссмауль, Тен, Лобіш, Шульце, Прейер, Фірордт, а також перевидання творів Дж. Локка разом „становлять сучасну психологію дитинства й дають вихідну точку для гігієни і виховання дітей”, І. Сікорський пояснював, що він у своїй книжці „робить спробу простежити найважливіші фази нервово-психічного розвитку дитини у віці першого дитинства й визначити умови, які сприяють цьому розвитку або можуть сповільнювати його”²³.

Ця праця І. Сікорського, на думку, наприклад, відомого психолога, професора О. Лазурського, стала на довгий час одним з найфундаментальніших і популярних видань з дитячої психології.

Особливо визначальним для встановлення причини організації Київського лікарсько-педагогічного інституту Сікорських є той факт, що Іван Олексійович належав до вчених, які активно поширювали в суспільстві ідею про необхідність здійснення цілеспрямованого педагогічного впливу на дітей з розумовими і психічними відхиленнями. Він уважав, що розумово відсталі діти, „яких не навчили й не розвинули в школі, у майбутньому збільшать загальний відсоток злочинності”²⁴. Поряд з важливістю налагодження продуманого навчально-виховного процесу для таких дітей, він наполягав

¹⁹ Лаврова О. В. До питання авторства книги І. О. Сікорського „Душа дитини” / О. В. Лаврова // Шлях освіти. — 2006. — № 2. — С. 48 — 49.

²⁰ Прейер В. Душа ребенка. Наблюдения над духовным развитием человека в первые годы жизни / В. Прейер ; перевод с нем., редакция и предисловие профессора И. А. Сикорского. — СПб. : Изд-ие А. Е. Рябченко, типография А. С. Суворина, 1891. — С. 1.

²¹ Сикорский И. А. Воспитание в возрасте первого детства — СПб. : Изд-ие А. Е. Рябченко, типография А. С. Суворина, 1884. — С. 3.

²² Там само, с. 4.

²³ Там само, с. 5.

²⁴ Сикорский И. А. О лечении и воспитании недоразвитых, отсталых и слабоумных детей / И. А. Сикорский. — 2-е изд., доп. — К. : Литотипогр. Товарищества И. Н. Кушнарев и К^о, 1904. — С. 3.



Будівля Лукарсько-педагогічного інституту Сікорських (Київ, сучасне фото)

на забезпеченні їх можливість перебувати в спеціальних навчальних закладах, організацію яких обстоював.

Іншим важливим чинником, що зумовив у подальшому спрямування виховного процесу в Київському ЛПІ, стало високе поцінування І. Сікорським виховних можливостей праці. Він виводив пряму залежність між моральним обличчям особи і її повсякденним трудовим навантаженням: „Людина починає опускатися морально, коли припиняє працювати”²⁵. Слід наголосити, що І. Сікорський

був прибічником діяльнісного підходу до навчання й виховання психічно аномальних дітей, і був прибічником ідеї щодо педагогічної доцільності „невпинної розумової й моральної напруги вихованців”²⁶.

З рештою в основу обґрунтування важливості створення Київського ЛПІ лягло й переконання вченого, що медицина розробляє методи боротьби з хворобами людини в ході дослідження патологічних станів її здоров’я, тому І. Сікорський уважав найсуттєвішим для педагогів вивчення різноманітних видів відхилень у розвитку дітей. Зазначимо, що в другій половині XIX ст. ще зберігалися думки про вроджену притаманність відхилень у розумовому розвитку маленької людини, через це заперечувалася необхідність проведення психолого-педагогічної корекції природи таких дітей. І. Сікорський не поділяв цю традиційну для того часу думку і надавав великого значення психолого-педагогічним методам впливу на дитину, а також ролі вчителя й вихователя в процесі розвитку аномальних дітей. Виступаючи на II з’їзді вітчизняних психіатрів у Києві у вересні 1905 р., він наполягав на необхідності залучення до педагогічно-виправної роботи з такими дітьми широкого загалу фахівців: і педагогів, і психологів, і лікарів²⁷.

Отже, здійснені І. Сікорським у 70—80-х рр. XIX ст. психолого-педагогічні спостереження та наукові висновки з них, по-перше, відзначалися новаторським характером; по-друге, сприяли розвитку вітчизняної педагогічної психології; по-третє, склали основу для створення вченим і його доньками в 1904 р. в м. Києві першого на українських землях приватного навчального закладу нового типу — Лікарсько-педагогічного

²⁵ Сикорский И. А. Вопросы нервно-психической гигиены / И. А. Сикорский // Сб. научно-лит. статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены : в 5-ти кн. — К. : Типогр. С. В. Кульженко, 1900. — Кн. 3. — С. 2.

²⁶ Там само.

²⁷ Сикорский И. А. Психологические основы воспитания: Речь, произнесенная в торжественном заседании II-го съезда отечественных психиатров в Киеве 8 сентября 1905 г. / И. А. Сикорский — 2-е изд., доп. — К. : Литотипография Товарищества И. Н. Кущнарев и К., 1906. — С. 3 — 4.

інституту, мета якого полягала у сприянні розумовому, фізичному розвитку важких дітей різних типів та їхньому моральному виправленню²⁸.

І. Сікорський уважав, що для ЛПІ слід створити статут, відмінний від Положення про державні лікарські заклади для ненормальних дітей, яке офіційно затвердили 14 червня 1903 р. Згідно з цим Положенням, подібні державні допоміжні заклади мали зосередити свою діяльність лише на лікарському опікуванні станом здоров'я дітей з вадами психофізичного розвитку. А І. Сікорський відстоював думку про те, що таким дітям для розвитку внутрішнього потенціалу необхідний не тільки лікарський догляд, але й допомога психолога, педагога та сімейна атмосфера. За словами вченого, „звичайні заклади чи школи, які займаються переважно розумовим розвитком, непридатні для задоволення потреб таких дітей, оскільки багато дітей з певними відхиленнями розвитку, зберігаючи здатність до морального розвитку та виховання, з великими труднощами досягають розумових успіхів та техніки”²⁹.

Складений І. Сікорським і його доньками Ольгою та Оленою статут ЛПІ пройшов офіційне затвердження не лише в Міністерстві народної освіти, а й у Міністерстві внутрішніх справ імперії, і влітку 1904 р. організатори одержали дозвіл на відкриття закладу, який розпочав роботу в листопаді того ж року.

У поясненні до проекту статуту Київського ЛПІ зазначалося, що до закладу прийматимуться діти з такими відхиленнями в розвитку: 1) діти з легкими формами морального недоумства; 2) діти з нетяжкими формами нервово-психічного виродження (генетичний ідіотизм); 3) слабоумні діти, але не ідіоти; 4) діти, які в ранньому дитинстві або в лоні матері перенесли хворобу, що загальмувала розумовий розвиток; 5) діти з відхиленнями в ході розумового та морального розвитку (коли почуття більш розвинені порівняно з волею та розумом або недорозвинена воля, або порушена гармонія між душевним і фізичним розвитком); 6) діти, у яких розумовий та моральний розвиток був порушений унаслідок тривалого нетяжкого хворобливого стану мозку та нервової системи³⁰.

Отже, 5 листопада 1904 р. Лікарсько-педагогічний інститут, заснований І. О. Сікорським разом з доньками Ольгою та Оленою, офіційно відчинив свої двері. Він розташовувався в їхньому власному будинку, точніше у триповерховому флігелі на вулиці Ярославів вал, 15-б, де на першому поверсі мешкала сім'я Сікорських, а у 16 кімнатах 2-го і 3-го поверху містився заклад³¹, що й призначався для навчання й виховання „розумово недорозвинених, відсталих та нервових дітей обох статей, а також для виправлення морально ненормальних дітей”³². В інституті І. Сікорський виконував обов'язки головного наукового консультанта, а доньки були виховательками й здійснювали керів-

²⁸ Врачебно-педагогический Институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. Отчет о деятельности за 1905-й и 1906 годы. — К. : Литотипография Т-ва И. Н. Кушнерев и К^о, 1906. — С. 3.

²⁹ Там само, с. 2 — 4.

³⁰ Там само, с. 13 — 14.

³¹ Друг О. М. Особняки Киева : наук.-популярне видання / Ольга Друг, Дмитро Малаков. — К. : Вид-во „Кий”, 2004. — С. 580.

³² Врачебно-педагогический институт для умственно недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. Отчет о деятельности за 1905-й и 1906 годы. — К. : Т-ва И. Н. Кушнерев и К^о, 1906. — С. 13 — 14.

ні функції. Готуючись до відкриття закладу, вони вивчали досвід і набули практичних навичок у подібному інституті Ж. Бурневіля в Парижі³³.

Заклад задумувався фундаторами як своєрідне виховне середовище, наближене за своїм устроєм до сімейного осередку. ЛПІ поєднував школу й пансіон (інтернат), тобто вихованці перебували в ньому постійно, повертаючись додому лише на канікули. Це створювало можливість цілодобового продуманого впливу на дітей — і в процесі навчальних занять, і в позанавчальний час. Інша особливість діяльності ЛПІ полягала в тому, що, окрім навчання й виховання, діти одержували необхідне медичне обстеження й лікування. „Успіх виховання в багатьох випадках залежить від правильного лікування”, — стверджував І. Сікорський³⁴.

Заклад був специфічним науково-дослідним майданчиком у царині спостереження за аномальними дітьми, їхнього вивчення, а також застосування корекційних психолого-педагогічних прийомів і заходів для поліпшення стану здоров'я вихованців. До складу інституту входили також приватна психологічна лабораторія лікаря-консультанта І. Сікорського та педагогічна амбулаторія³⁵, де досліджували причини й особливості патології дитячого розвитку, встановлювали „психологічний та педагогічний діагноз” дітей та надавали психологічну допомогу, консультації.

Головна мета роботи педагогічної амбулаторії полягала в тому, щоб на широкому практичному педагогічному матеріалі підготувати лікарсько-педагогічний персонал до всебічного вивчення дитячих аномалій, і завдяки цьому „розширити коло діяльності інституту й створити можливість полегшення розповсюдження у суспільстві здорових ідей стосовно виховання дітей, забезпечення їхнього здорового розумового розвитку та догляду за ними у перші роки їхнього життя”³⁶.

Педагогічна амбулаторія була призначена не тільки для роботи з вихованцями ЛПІ. Її працівники надавали безкоштовні консультації батькам та вихователям щодо виховання психічно неврівноважених і недорозвинутих дітей та поради з догляду за ними. Як зазначалося у звітах про діяльність ЛПІ, іноді амбулаторію відвідували й дорослі люди, щоб порадитися стосовно відхилень у власному характері³⁷. Відкриття педагогічної амбулаторії створило можливість для встановлення реального контингенту аномальних дітей міста, для поширення практичних знань про виховання дітей у сім'ї та школі серед пересічних батьків. В одному із звітів про роботу ЛПІ І. Сікорський повідомляв, що інститутом зібрано великий матеріал про властивості та прояви хворобливих натур, а також про умови, які сприяють розвитку цих ненормальних явищ³⁸.

Описані особливості роботи ЛПІ дають нам підстави ретроспективно характеризувати заклад як новаторський за педагогічною метою, за спрямуванням діяльності, за організацією навчання і виховання дітей, яких нині називають дітьми з особливими потребами.

Заснувавши ЛПІ, І. Сікорський утілює у життя своє переконання в тому, що „важ-

³³ Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X — поч. XX ст.) : Нариси / Редколегія : М. Д. Ярмаченко та ін. — К. : Рад. шк., 1991. — С. 225 — 226.

³⁴ Сикорский И. А. О лечении и воспитании недоразвитых, отсталых и слабоумных детей / И. А. Сикорский. — 2-е изд., доп. — К. : Литотипограф. Товарищества И. Н. Кушнерев и К^о, 1904. — 44 с.

³⁵ Врачебно-педагогический Институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. Отчет о деятельности за 1905-й и 1906 годы. — К. : Литотипография Т-ва И. Н. Кушнерев и К^о, 1906. — С. 11.

³⁶ Там само.

³⁷ Там само, с. 55 — 56.

³⁸ Там само, с. 56.

ких дітей” слід навчати й виховувати окремо від нормальних учнів, тобто в спеціально створеному закладі: „Недорозвинена, відстала, слабоумна дитина ні вдома, ні в закладі для божевільних не може залишатися без шкоди для себе. Тільки спеціально створений заклад може дати такій дитині необхідне виховання і врятувати її від розумового і морального занепаду”³⁹. Такого висновку вчений дійшов у процесі тривалих багаторічних спостережень за розумово відсталими й морально викривленими дітьми. Вивчаючи аномальних дітей, І. Сікорський встановив, що у звичайних навчальних закладах такі діти стають об’єктом утисків та переслідувань з боку здорових дітей, а в сім’ї їх нівечать невмілим поводженням чи недостатньою опікою⁴⁰. Організацію лікувально-педагогічних закладів вчений уважав винятково важливим не лише в педагогічному, а й у соціальному аспекті, бо розумово відсталі діти, позбавлені лікування й виховання, неминуче привносять у суспільство елемент виродження⁴¹.

Згідно з класифікацією, розробленою професором І. Сікорським, усіх „важких” дітей поділяли на три типи:

- діти, слабкі в розумовому відношенні: а) тяжкий тип розумової недорозвиненості (ідіотизм); б) розумова слабкість, недоумкуватість; в) розумова відсталість;
- діти, нестійкі в моральному відношенні;
- психічно хворі діти.

Ці типи дитячої недорозвиненості (окрім пункту а), на думку вченого, підлягали виховному впливу та корекції лікувальними методами і могли бути компенсовані за допомогою раціональних психологічних та педагогічних прийомів.

На початку діяльності до інституту приймали дітей усіх трьох груп. Але в процесі роботи педагогічний колектив змушений був відмовляти в прийомі дітям з тяжкою формою розумової недорозвиненості (ідіотизм), оскільки, за висловом І. Сікорського, для таких осіб інститут слугував скоріше притулком, ніж навчально-виховним закладом. Через тяжкі вади мозку діти-ідіоти не могли користуватися підручниками, не могли жити спільним життям з іншими вихованцями, перебуваючи, переважно, в ізоляції під пильним наглядом нянь. Власне наявність таких дітей у ЛПІ суперечила й основній ідеї, покладеній в основу роботи інституту, а саме: „Кожен вихованець, прийнятий до інституту, повинен розвиватися. ...вихованцями інституту можуть бути тільки ті діти, які здатні до подальшого розвитку” (§ 4 статуту закладу)⁴².

Аналіз організаційних засад діяльності ЛПІ дає підстави стверджувати, що базовими положеннями, якими керувався персонал, виступали такі:

- забезпечення чіткого виконання педагогічно продуманого режиму дня вихованців;
- застосування в навчанні фребелівських методів, організація навчального процесу на принципах поступовості й доступності;

³⁹ Сикорский И. А. Олечени и воспитани недоразвитых, отсталых и слабоумных детей / И. А. Сикорский. — 2-е изд., доп. — К. : Литотипогр. Товарищества И. Н. Кушнарв и К^о, 1904. — С. 28.

⁴⁰ Врачебно-педагогический Институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. Отчет III-й, 1909 — 1910 гг. — К. : Типография С. В. Кульженко, 1910. — С. 38.

⁴¹ Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : навч. посіб. — К. : Наш час, 2005. — С. 26.

⁴² Врачебно-педагогический Институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. Отчет III-й, 1909 — 1910 гг. — К. : Типография С. В. Кульженко, 1910. — С. 71.

- створення сімейної атмосфери в закладі;
- використання фізичних вправ у поєднанні з прищепленням дітям навичок особистої гігієни;

Через те, що відсутність звички до раціонального розпорядку дня є загальною особливістю важковиховуваних дітей, І. Сікорський надавав принципово важливого значення встановленню й дотриманню в ЛПІ доцільного з педагогічної та медичної точки зору режиму дня. Він писав, що „правильна визначеність дня потроху змінює моральний стан розбещених дітей та сприяє розвитку уваги”⁴³. Прагнучи заповнити різноманітними заняттями весь день вихованців, учений водночас завжди враховував необхідність запобігати їхній перевтомі, а тому в закладі практикували чергування занять з відпочинком. Він наголошував, що заняття слід змінювати відразу, як тільки педагог помітить зміну настрою в дитини („втомлення почуттів”) чи появу неуважності („втомлення розуму та волі”). Для попередження втомлюваності й для підтримки нормально-го настрою дітей у ЛПІ чергували абстрактну розумову роботу з іншим видом розумової діяльності, яка проводилася у вигляді ігор, забав, розваг, педагогічної гімнастики⁴⁴.

І. Сікорський відстоював необхідність та користь правильного чергування роботи та відпочинку в житті будь-якої людини — і маленької, і дорослої. Він був прихильником ідеї своїх сучасників — західноєвропейських гігієністів Петенкофера та Фойта, головна суть досліджень яких полягала в доведенні факту, що після шести днів напелегливої праці людський організм має одержати повний відпочинок на 24 години. Згідно з цим, навчання в ЛПІ відбувалися з понеділка по суботу, а в неділю вихованці мали день, вільний від занять. Однак архівні матеріали свідчать, що встановлений на початку розпорядок на тиждень було з часом трохи змінено. Вірогідно, що в процесі діяльності, виходячи з об’єктивних потреб вихованців, І. Сікорський визнав необхідність запровадити серед робочого тижня (у четвер) ще один напіввільний від занять день (після обіду заняття не проводилися), аби сприяти повнішому задоволенню потреб „важких” дітей⁴⁵. Це нововведення свідчить про невпинний процес уважних спостережень за станом вихованців, про невтомний творчий розвиток поглядів ученого на організацію раціонального навчання й виховання дітей.

Науково обґрунтований розподіл усього дитячого часу, на думку І. Сікорського, мав стати принципом роботи подібних навчально-виховних закладів для „важких” дітей.

Перш ніж перейти до аналізу роботи ЛПІ, підкреслимо, що подібної думки про значення режиму дня в житті розумово й морально недорозвинених дітей дотримувався й талановитий російський педагог-психіатр В. Кашенко, який організував у Москві в 1908 р. школу-санаторій для важковиховуваних дітей, один з перших приватних закладів подібного роду в Росії. Однією з основних гігієнічних вимог і водночас важливим психотерапевтичним і виховним чинником діяльності школи-санаторію проголошувався режим дня, якого чітко дотримувалися всі. Обов’язковість виконання вимог розпорядку дня давала змогу вихованцям, на думку організатора, не витрачати психіч-

⁴³ Врачебно-педагогический Институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. Отчет о деятельности за 1905-й и 1906 годы. — К. : Лититопография Т-ва И. Н. Кушнерев и К^о, 1906. — С. 33.

⁴⁴ Там само, с. 47.

⁴⁵ Врачебно-педагогический Институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. Отчет III-й, 1909 — 1910 гг. — К. : Типография С. В. Кульженко, 1910.

ну енергію на пристосування до нових умов, дисциплінувала їх, що було особливо ко-
рисно для вередунів, для дітей зі слабо розвиненою вольовою сферою⁴⁶. Саме В. Ка-
шенку належить уведення на початку ХХ ст. до вітчизняного педагогічного лексикону
аналогу поняття „важкі“ діти — поняття „дефективні“ діти, який згодом, уже в 20-ті
роки, він замінив поняттям „виключні“ діти.

Повертаючись до висвітлення організації життєдіяльності Київського ЛПІ, за-
значимо — день в інституті починався півторагодинними заняттями з вихованцями ще
до сніданку. Після прийому їжі вихованці виходили на прогулянку, по закінченні якої
ще годину займалися за програмою. Удень перед обідом заняття тривали по 2 години в
старшій-середній групах і 1 годину — в молодшій. Увечері, перед вечірнім чаєм, протя-
гом години відбувалися завершальні заняття⁴⁷.

Ураховуючи особливості психофізичного розвитку й загальноосвітню підготовку
вихованців в інституті їх розподіляли на три групи:

- молодша, до якої входили діти, що не вміли розмовляти, а також діти зі слабо
розвиненою увагою або з відсутністю якогось певного виду уваги;
- середня, де займалися діти, які вже вміли читати, писати та рахувати;
- старша, яка об'єднувала вихованців, що могли самостійно готувати домашні
завдання.

Кожну групу учнів, у свою чергу, для проведення занять поділяли на відділення по
3—4 особи, що вимагало залучення до педагогічної роботи великої кількості персоналу
— понад 20 викладачів. Процес навчання складався з уроків і так званих „розумових
вправ“, які були своєрідними підготовчими заняттями для дітей недорозвинених у ро-
зумовому чи психічному відношенні і мали на меті початкову корекцію їхнього світос-
прийняття шляхом розвитку різних видів уваги, почуттів.

„Розумові вправи“ застосовували переважно в молодшій групі, а також у роботі з
тими вихованцями, яким була властива „однобокість сприйняття вражень“. Такі впра-
ви сприяли розвитку в дітей зовнішньої уваги (сприйняття зовнішніх вражень за допо-
могою органів чуттів: зору, слуху тощо), внутрішньої уваги (запам'ятовування одержа-
них вражень, їх синтез та аналіз, подальше відтворення), почуттєвої сфери, формували
вольові якості. Наприклад, у ході занять використовували різнокольорові кульки з вов-
ни для вивчення кольорів, кулі однакового розміру, але різної ваги для формування
вмінь розрізняти предмети на дотик, дошка з наклеєними на ній зразками різних видів
тканин (шовк, сукно, бавовна тощо) для формування вмінь розрізняти предмети на
вигляд і на дотик, скляні дзвіночки для розвитку слуху (диференціація висоти тону)
тощо. Для розвитку зовнішньої уваги й уміння розрізняти різні види людського мов-
лення дітям пропонували для прослуховування казки, скоромовки, пісні⁴⁸.

⁴⁶ Кашенко В. П. История и современное состояние воспитания и обучения дефективных детей в
России / В. П. Кашенко // Дефективные дети и школа / под ред. В. П. Кашенко. — М., 1912.

⁴⁷ Врачебно-педагогический Институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей,
учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. Отчет III-й, 1909 — 1910 гг. — К. : Типография
С. В. Кульженко, 1910. — С. 24 — 27.

⁴⁸ Врачебно-педагогический Институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей,
учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. Отчет о деятельности за 1905-й и 1906 годы. — К. :
Литотипография Т-ва И. Н. Кушнерев и К^о, 1906; Врачебно-педагогический Институт для умственно-
недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. Отчет
III-й, 1909 — 1910 гг. — К. : Типография С. В. Кульженко, 1910.

Під час проведення „розумових вправ”, які використовували для сприяння розвитку внутрішньої уваги вихованців, реалізовували принцип надання дітям обмежено-дозованих вражень, аби вони були спроможні їх засвоїти й навчитися ними оперувати. Наприклад, учням пропонували ознайомитися з виглядом і кольором предмета або його виглядом і вагою, або його формою й запахом тощо. Коли дитина навчалася вільно пов'язувати одержані враження, у процесі навчання переходили до наступного етапу: учили дітей відтворювати або описувати враження. Для цього виконували, наприклад, такі вправи: учням пропонувалося визначити за однією певною ознакою предмета весь предмет (упізнати предмет навіпомацки: ключ, олівець тощо; угадати по голосу того, хто говорить; визначити, не торкаючись, довжину предмета; розпізнати за запахом яблуко, апельсин тощо; установити смакову ознаку предмета — солодкий, кислий тощо)⁴⁹.

З опису методики проведення „розумових вправ” можна зробити висновок про те, що вже на початку XX ст. І. Сікорський утілював у практику педагогічної роботи з „важкими” й психічно недорозвиненими дітьми систему вправ-впливів, спрямованих на розвиток у них відчуттів і сприймання, емоційної сфери в процесі їхньої взаємодії з предметами, тобто задіював сукупність розвивальних заходів, які нині називають сенсорним вихованням⁵⁰. Завдяки таким прийомам підвищувалася здатність аналізаторів дитини диференціювати властивості довколишніх явищ і об'єктів, формувалися відчуття кольору, форми, загострювався слух, тобто ті якості, що створюють сенсорну культуру людини й визначають її здатність адекватно сприймати світ.

Своєрідним стимулюючим прийомом у навчанні було запровадження так званих „зошитів першого числа”. Традиційні письмові завдання, як-от диктанти, перекази, твори, різноманітні граматичні вправи та інші різновиди навчальної роботи вихованців на початку кожного нового місяця виконували в особливих „зошитах першого числа”. Створювалася педагогічна ситуація, за якої діти могли самі відстежувати свої (може й незначні) досягнення, що авансувало доцільність наступних навчальних зусиль⁵¹.

Документація й звіти про роботу ЛПІ свідчать, що за розкладом занять до сніданку та до обіду з дітьми проводили вивчення основних предметів: молодша група вихованців займалася елементарними „розумовими вправами”, з середньою вивчали початкові відомості з загальноосвітніх предметів та іноземні мови, а діти старшої групи, крім уроків загальноосвітнього циклу, що відповідали програмі перших класів гімназії, мали до обіду виконати домашні завдання.

До навчальної програми в ЛПІ входили такі предмети: Закон Божий, історія Нового Завіту, російська мова, арифметика, історія, географія, природознавство, французька та німецька мови, фребелівські заняття (вправи з паличками, лучинками, кубиками, цеглинками тощо), малювання, ліплення, музика, гімнастика, танці, співи тощо. Крім того, для хлопчиків проводили уроки в столярній та палітурній майстернях, а також навчали їх випилювання, а з дівчатками — проводили заняття з шиття, рукоділля. На

⁴⁹ Врачебно-педагогический Институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. Отчет о деятельности за 1905-й и 1906 годы. — К. : Литотипография Т-ва И. Н. Кушнерев и К^о, 1906. — С. 41 — 45.

⁵⁰ Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. — К. : Пед. думка, 2001. — С. 414.

⁵¹ Врачебно-педагогический Институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. Отчет о деятельности за 1905-й и 1906 годы. — К. : Литотипография Т-ва И. Н. Кушнерев и К^о, 1906. — С. 48 — 49.

уроках праці не ставилося за мету виробити у вихованців професійні навички й уміння, а лише використовувався лікувально-виховний потенціал ручної праці.

Зупинимося на фребелівських заняттях, тобто системі вправ, що проводили за методикою й рекомендаціями видатного німецького педагога, теоретика дошкільного виховання Ф. Фребеля (1782 — 1852 рр.). Поширення його ідей у Російській імперії почалося в 70-х рр. XIX ст. і відбувалося завдяки суспільній ініціативі передових кіл інтелігенції, яка, об'єднуючись у Фребелівські товариства, прагнула шляхом організації різноманітних платних і безкоштовних (доброчинницьких) дошкільних закладів, навчальних курсів для підготовки вихователюк, просвітительських публічних лекцій, видання відповідної літератури сприяти запровадженню раціональних форм і методів сімейного й загалом дошкільного виховання в країні.

І. Сікорський і його доньки були активними прихильниками ідей Ф. Фребеля. Красномовним є той факт, що Іван Олексійович став першим директором (1907 р.) Київського Фребелівського інституту — „вищої жіночої педагогічної школи для наукової й практичної підготовки слухачок до педагогічної діяльності й спостереження за юною душею від періоду новонародження й до юнацького віку включно”⁵², тобто вищого навчального закладу (приватного), який готував вихователюк і керівниць дошкільних дитячих установ. У 1908 р. він очолив Київське Фребелівське товариство. Через несприятливі об'єктивні обставини, пов'язані з фінансуванням, воно змушене було перепідпорядкувати офіційну приналежність інституту, аби мати змогу реально впливати на його діяльність і досягти проголошеної провідної мети фундаторів ВНЗ — „розвитку й покращення справи виховання”. Завдяки другому народженню (1908 р.)⁵³ Фребелівського інституту вдосконалився його статут, поглиблювалася підготовка слухачок, яка з двох років збільшувалася до трьох. За ініціативою І. Сікорського в статуті зазначалося, що „товариство започатковує педагогічний Фребелівський інститут із взірцевим дитячим садком, притулком і початковою школою для підготовки вихователів, дитячих садівниць, нянь і взагалі осіб, які готуються до педагогічної справи”⁵⁴. Фактично усі перелічені заклади ще й на додаток педагогічна амбулаторія складала єдиний освітньо-виховний комплекс.

Щодо практичного втілення фребелівських ідей у роботу ЛПІ зазначимо, що в перші три роки роботи закладу, як свідчить розклад урочних годин, щотижня відбувалися заняття за методикою німецького педагога: практикувалися викладання паличок, лучинок у певних конфігураціях з поступовим збільшення їх кількості й ускладненням викладуваних фігур, побудови з кубиків, які урізноманітнювалися від уроку до уроку тощо. Мета цих завдань, на нашу думку, була споріднена з цілями, які організатори ЛПІ прагнули досягти завдяки проведенню інших занять — „розумових вправ”, які теж уходили окремим заняттям до розкладу. Тобто останні фактично були певним удосконаленим і розширеним варіантом вправ, представлених у спадщині Ф. Фребеля. Гіпотетично припускаємо, що в навчальному процесі доцільнішою й ефективнішою виявилася система „розумових

⁵² Прудченко І. І. Взаємозв'язок теоретичної та практичної підготовки в Київському Фребелівському педагогічному інституті (1907 — 1920) / І. І. Прудченко // Матеріали доповідей Всеукр. наук.-практ. конференції „Оновлення змісту та форм дошкільної і початкової освіти України”. — Миколаїв, 2003. — С. 99.

⁵³ Лаврова О. В. Новаторський внесок І. О. Сікорського у вітчизняну педагогіку / О. В. Лаврова // Постаті Київщини / Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди. — К.: Міленіум, 2007.

⁵⁴ Сікорський І. А. Киевский педагогический фребелевский институт и его задачи: речь, произнесенная при открытии Женского Фребелевского педагогического института 30 сентября 1907 / И. А. Сікорський. — К.: Литотипография Т-ва И. Н. Кушнерев и К^о, 1908. — С. 2.

вправ” з використанням іграшок і приладдя, апробована свого часу (1875 — 1876 рр.) І. Сікорським під час розвивальних занять зі своєю старшою донькою Лідією⁵⁵.

Спираючись на узагальнення результатів наукових спостережень за дітьми дошкільного та шкільного віку, І. Сікорський підкреслював, що „значна частина відхилень у характері та розумовому стані дітей виникає у віці першого дитинства (тобто в період від народження до семи років), а деякі виникають через хворобливу спадковість”⁵⁶. А тому, стверджував учений, починати впливати на малюків необхідно якнайраніше. Такий висновок відзначався новизною, оскільки в тогочасній педагогіці визнавалося за доцільне „перечекати” до настання перехідного віку дитини, коли вади особистості можуть зникнути самі собою⁵⁷.

Характеризуючи загальнопедагогічні засади, на яких ґрунтувався навчально-виховний процес у ЛПІ, зазначимо, що особливо значущим був принцип доступності дидактичного матеріалу: вихованці вивчали лише те з програми, що було доступно їм відповідно до їхніх розумових здібностей⁵⁸.

Навчальний процес у ЛПІ тісно пов’язувався з розвитком фізичних сил і можливостей вихованців, що відбувався під час гімнастики, яка визнавалася й засобом тілесного вдосконалення, і засобом розвитку психомоторних функцій, і лікувальним засобом. В основному в інституті практикували гімнастику дихальну й педагогічну (довільні та ритмічні рухи). Дихальна гімнастика складалася з комплексу вправ на чергування повільних, глибоких, плавних дихальних рухів з 1-2-хвилинною паузою для звичайного дихання. Такі вправи, на переконання І. Сікорського, покращували у вихованців мозковий кровообіг і цим сприяли регуляції розумової діяльності, а також розвитку уваги⁵⁹.

Застосування педагогічної гімнастики мало на меті збереження в пам’яті дітей показаних їм рухів і осмислення ними нервових зусиль, необхідних для відтворення цих рухів, тобто такі вправи сприяли розвитку розуму (пам’яті), почуттів, фізичних можливостей.

Окрім гімнастичних занять, до системи психофізичного розвитку вихованців ЛПІ входили тривалі прогулянки на свіжому повітрі (близько двох годин на день), тижневі екскурсійні прогулянки містом, а теплої пори року — екскурсійні поїздки за межі Києва.

Ураховуючи історичний час функціонування закладу, наголосимо, що для розглядуваного періоду життя країни значущим було запровадження в навчально-виховній установі елементів гігієни побуту, які не видаються незвичайними людині ХХІ ст., але які на початку ХХ ст. ще не набули широкого вжитку, особливо в житті сімей пересічних громадян. Маємо на увазі такі побутові звички, як регулярне прийняття ванни (старші діти приймали ванну 2 рази на тиждень, молодші — 3 рази), обов’язкові ранковий і вечірній особистий туалет вихованців, що передбачав користування індивідуальним туалетним приладдям, рушниками. Ураховуючи широкі суспільні контакти педагогічного персона-

⁵⁵ Лаврова О. В. Проблема розумового розвитку дошкільників засобами гри у педагогічній спадщині І. О. Сікорського / О. В. Лаврова // Рідна шк. — 2006. — № 2. — С. 76 — 77.

⁵⁶ Врачебно-педагогический Институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. Отчет о деятельности за 1905-й и 1906 годы. — К. : Литотипография Т-ва И. Н. Кушнерев и К^о, 1906. — С. 7.

⁵⁷ Сикорский И. А. Воспитание в возрасте первого детства / И. А. Сикорский. — СПб. : Изд-ие А. Е. Рябченко, типография А. С. Суворина, 1884. — С. 20 — 21.

⁵⁸ Сикорский И. А. Всеобщая психология с физиогномикой в иллюстрированном изложении / И. А. Сикорский. — К. : Типография С. В. Кульженко, 1904. — С. 20.

⁵⁹ Там само, с. 121.

лу ЛПІ з батьками й дітьми, педагогами й вихователями інших закладів, можна ствердити, що відбувалося активне поширення знань про раціональний, гігієнічний побут.

Для встановлення й підтримки родинної атмосфери в закладі його фундатори врахували багато різних аспектів: по-перше, те, що спільне проживання під одним дахом вихованців і вихователів (засновники ЛПІ, педагоги, няні) створює постійну неформальну близькість, можливість неперервного піклування й догляду за „важкими” дітьми, по-друге, важливість організації та проведення сімейних свят — дні народження кожного учня й вихователя, а також тих свят, які сприяли згуртуванню всього виховного колективу — День відкриття інституту (5 листопада) і День святого покровителя закладу євангеліста Луки (18 жовтня), релігійні й державні свята. Святкування проходили так, як це зазвичай відбувається в родинному колі: запрошувалися родичі педагогічного персоналу, знайомі сім’ї Сікорських, близькі й друзі вихованців.

Часом через хворобу або внаслідок некерованої збудженості дитини виникала потреба ізолювати її, щоб не зашкодити іншим підопічним. Проте відокремлені діти не залишалися на самоті, а перебували під наглядом няні або виховательки до покращення стану здоров’я⁶⁰.

Хоча діти жили в ЛПІ як у закладі закритого типу, двічі на тиждень їм влаштовували побачення з рідними. Поїздки додому на канікули дозволяли лише тим вихованцям, які, на думку керівниць і вихователів, зміцніли в моральному відношенні та яким перерва в заняттях та зміна режиму не могли зашкодити. Немісцеві батьки могли приїжджати до своїх дітей будь-коли. Контакт педагогічного колективу з родинами вихованців підтримували також через листи-повідомлення про результати навчання й стан здоров’я дітей, які надсилали батькам щотижня.

Набутий педагогічним колективом ЛПІ досвід був поцінований київською громадою. Зокрема, під час організації міською училишною комісією спеціальної школи для дітей, яких необхідно було вилучити з міських приходських училищ через явні психофізичні аномалії, педагогів ЛПІ було закликано до співпраці в комісії та консультування⁶¹.

Діяльність ЛПІ була широкого визнаною і в Києві, і поза його межами. До закладу привозили на навчання дітей з різних губерній Російської імперії, з міст і сіл Молдавії, Фінляндії, Польщі⁶². Вік дітей коливався в межах від 4-х до 19-ти років. Однак зазначаємо, що інформація про здобутки ЛПІ була все ж недостатньо відомою широкому освітянському загалу країни. Наприклад, уже згадуваний лікар-педагог В. Кашенко, виступаючи в 1909 р. на III з’їзді вітчизняних психіатрів, стверджував, що в Росії немає пристойних медико-педагогічних закладів, які б займалися навчанням і розвитком розумово відсталих і дефективних дітей. Закликаючи до „створення суспільної течії на користь численного класу нещасних дітей в інтересах державної безпеки, шкільної гігієни й педагогіки”⁶³, він, на жаль, не згадав про свого попередника (чи, може, не

⁶⁰ Врачебно-педагогический Институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. Отчет о деятельности за 1905-й и 1906 годы. — К. : Литотипография Т-ва И. Н. Кушнерев и К^о, 1906. — С. 33, 37.

⁶¹ Переписка с инспектором народных училищ, профессором университета Св. Владимира И. А. Сикорским и др. лицами о необходимости организации школы для недоразвитых детей (Началось 19 февраля 1905 г. Кончилось 1 февраля 1908 г.). — Держ. архів м. Києва, ф. 16, оп.479, од. зб. 135, арк. 7, арк.10 — 12.

⁶² Врачебно-педагогический Институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. Отчет III-й, 1909 — 1910 гг. — К. : Типография С. В. Кульженко, 1910. — С. 5 — 6.

⁶³ Кашенко В. П. История и современное состояние воспитания и обучения дефективных детей в России / В. П. Кашенко // Дефективные дети и школа / под ред. В. П. Кашенко. — М., 1912. — 278 с.

знав про його діяльність?), який неодноразово оприлюднював подібні заклики, починаючи з 80-х рр. XIX ст., і плідно займався їх реалізацією в стінах ЛПІ.

Погоджуючись із сучасним російським науковцем Л. Головановим, який оцінив московську школу-санаторій В. Кашенка як „оригінальний дитячий заклад, що поєднував педагогічні, лікувальні й дослідницькі цілі ... і за своїми завданнями й організацією справи був новим не лише для Росії, а й загалом у світі”⁶⁴, вважаємо цілком виправданим поширити цю оцінку й на Лікувально-педагогічний інститут Сікорських, який розпочав подібну діяльність на чотири роки раніше, ніж московський заклад.

Виходячи з твердження сучасного українського вченого, історика педагогіки, академіка О. Сухомлинської про те, що на початку XX ст. „особливо благодатний ґрунт для розвитку нової науки, яка поєднала в собі психологію й педагогіку — педології, було створено в Росії” і перші власне педологічні дослідження проводили О. Нечаєв, Г. Россолімо, О. Лазурський, В. Кашенко⁶⁵, треба, думаємо, доповнити цей перелік ім’ям вітчизняного дослідника, який першим спромігся поєднати успіхи психології, фізіології, медицини, гігієни з потребами педагогіки — ім’ям Івана Олексійовича Сікорського. Він застосував педологічний підхід (не пізніше 1978 р.) для розкриття психо-фізичних особливостей дітей під час навчального процесу й обґрунтував принципово важливий педагогічний висновок щодо залежності розумового навантаження від фази робочого дня школярів. Тому його варто характеризувати як представника педології — „своєрідної галузі педагогічної антропології”⁶⁶. Комплекс використаних І. Сікорським експериментальних прийомів повністю узгоджується з висновком, який у 1910 р. зробив О. Лазурський: прийоми природного експерименту „мали порівняно з простим спостереженням безперечно перевагу й були застосовані в тій сфері, яка мало придатна лабораторному експерименту”⁶⁷.

Загалом представлені в нашому нарисі факти й закономірності індивідуального й групового розвитку дітей, виявлені І. Сікорським-ученим, не лише заклали фундамент для практичної реалізації ефективного виховання в умовах новаторського педагогічного закладу Київського ЛПІ Сікорських, а й збагатили вітчизняну педагогічну психологію.

З плином часу роль і внесок І. Сікорського в розвиток психології та педагогіки, зокрема дефектології, не забулися, хоча довго, майже до 90-х рр. XX ст. про спадщину видатного вченого практично не згадувалося на офіційному рівні. Нині його ім’я — серед плеяди тих учених, які уславили Україну своїми звершеннями й чия невтомна праця здобула визнання. Директор сучасного Інституту дефектології АПН України, академік В. Бондар так оцінив діяльність створеного родиною Сікорських Лікарсько-педагогічного інституту: „Це був перший і останній приватний навчальний заклад для розумово відсталих дітей в Україні в дожовтневий період, досвід роботи якого вивчався й упроваджувався в педагогічну практику на наступних етапах розвитку спеціальної школи”⁶⁸.

⁶⁴ Кашенко В. П. Педагогическая коррекция : кн. для учителя / В. П. Кашенко. — М. : Просвещение, 1992. — С. 8. (Переиздание книги, созданной ученым в 30-х годах XX ст.)

⁶⁵ Сухомлинська О. Проблеми розвитку особистості в історичному контексті психології та педагогіки / О. Сухомлинська // Шлях освіти. — 2005. — № 4. — С. 42.

⁶⁶ Бим-Бад Б. Педагогическая антропология : курс лекций / Бим-Бад Б. — М. : Логос, 2002.

⁶⁷ Лазурський А. Ф. О естественном эксперименте / А. Ф. Лазурський // Избранные труды по психологии. — М. : Наука, 1997. — С. 409.

⁶⁸ Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : навч. посіб. / В. І. Бондар. — К. : Наш час, 2005. — С. 28.

Література

1. Бим-Бад Б. Педагогическая антропология : курс лекций / Б. Бим-Бад. — М. : Логос, 2002.
2. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : навч. посіб. / В. І. Бондар. — К. : Наш час, 2005. — 176 с.
3. Врачебно-педагогический Институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. Отчет о деятельности за 1905-й и 1906 годы. — К. : Литотипография Т-ва И. Н. Кушнерев и К^о, 1906. — 57 с.
4. Врачебно-педагогический Институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. Отчет III-й, 1909 — 1910 гг. — К. : Типография С. В. Кульженко, 1910. — 38 с.
5. Друг О. М. Особняки Києва : науково-популярне видання / О. М. Друг, Д. В. Малаков. — К. : Вид-во „Кий”, 2004. — 824 с.
6. Иван Олександрович Сікорський // Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги : підручник / А. М. Бойко та ін. — К. : ВД „Професіонал”, 2004. — С. 239 — 257.
7. Кашенко В. П. История и современное состояние воспитания и обучения дефективных детей в России / В. П. Кашенко // Дефективные дети и школа / под ред. В. П. Кашенко. — М., 1912. — 278 с.
8. Кашенко В. П. Педагогическая коррекция : кн. для учителя / В. П. Кашенко. — М. : Просвещение, 1992. — 223 с. (Переиздание книги, созданной в 30-х годах XX ст.).
9. Лаврова О. В. До питання авторства книги І. О. Сікорського „Душа дитини” / О. В. Лаврова // Шлях освіти. — 2006. — № 2. — С. 47 — 51.
10. Лаврова О. В. Новаторський внесок І. О. Сікорського у вітчизняну педагогіку / О. В. Лаврова // Постаті Київщини / Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди. — К. : Міленцум, 2007. — С. 296 — 305.
11. Лаврова О. В. Проблема розумового розвитку дошкільників засобами гри у педагогічній спадщині І. Сікорського / О. В. Лаврова // Рідна школа. — 2006. — №2. — С. 75 — 77.
12. Лаврова О. В. Проблеми виховання важковиховуваних дітей у спадщині І. О. Сікорського / О. В. Лаврова // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка: Пед. науки. — Ч. II. — Луганськ : Альма-матер, 2006. — С. 78 — 82.
13. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание и его значение / П. Ф. Лесгафт // Избр. пед. соч. — М. : Педагогика, 1988. — С. 16 — 228.
14. О разрешении Киевскому обществу трудовой помощи для интеллигентных женщин открыты в г. Киеве частный Фребелевский педагогический институт. — Центр. держ. історичний архів України у м. Києві, ф. 707, оп. 279, од. зб. 35. — 183 арк.
15. Переписка с инспектором народных училищ, профессором университета Св. Владимира И. А. Сикорским и др. лицами о необходимости организации школы для недоразвитых детей (Началось 19 февраля 1905 г. Кончилось 1 февраля 1908 г.). — Держ. архів м. Києва, ф. 16, оп. 479, од. зб. 135, арк. 15 — 24.
16. Прейер В. Душа ребенка. Наблюдения над духовным развитием человека в первые годы жизни / проф. В. Прейер ; пер. с нем., ред. и предисл. проф. И. А. Сикорского. — СПб. : Изд-ие А. Е. Рябченко, типография А. С. Суворина, 1891. — 207 с.
17. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (XIX — поч. XX ст.): нариси / редколегія: М. Д. Ярмаченко (відпов. ред.) та ін. — К. : Рад. шк., 1991. — 381 с.
18. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. — К. : Пед. думка, 2001.
19. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. — К. : Академвидав, 2006. — 424 с.

20. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2007. — 713 с.
21. Сикорский И. А. Вопросы нервно-психической гигиены / И. А. Сикорский // Сб. научно-лит. статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены : в 5 кн. — К. : Типогр. С. В. Кульженко, 1900. — Кн. 3. — 227 с.
22. Сикорский И. А. Воспитание в возрасте первого детства / И. А. Сикорский. — СПб. : Изд-ие А. Е. Рябченко, типография А. С. Суворина, 1884. — 203 с.
23. Сикорский И. А. Воспитательно-исправительное учебное заведение / И. А. Сикорский // Сб. научно-лит. статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены : в 5 кн. — К. : Типогр. С. В. Кульженко, 1899. — Кн. 2. — С. 182 — 293.
24. Сикорский И. А. Всеобщая психология с физиогномикой в иллюстрированном изложении / И. А. Сикорский. — К. : Типография С. В. Кульженко, 1904. — 574 с.
25. Сикорский И. А. О детях трудных в воспитательном отношении / И. А. Сикорский // Сб. научно-лит. статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены : в 5 кн. — К. : Типография С. В. Кульженко, 1899. — Кн. 2. — С. 169 — 181.
26. Сикорский И. А. О лечении и воспитании недоразвитых, отсталых и слабоумных детей / И. А. Сикорский. — 2-е изд., доп. — К. : Литотипография Товарищества И. Н. Кушнарев и К^о, 1904. — 44 с.
27. Сикорский И. А. О явлениях утомления при умственной работе у детей школьного возраста / И. А. Сикорский // Здоровье. — СПб : Типография Н. А. Лебедева, 1879. — Т. V. — Год шестой. — С. 26 — 29.
28. Сикорский И. А. Психологические основы воспитания: Речь, произнесенная в торжественном заседании II-го съезда отечественных психиатров в Киеве 8 сентября 1905 г. / И. А. Сикорский. — 2-е изд., доп. — К. : Литотипография Товарищества И. Н. Кушнарев и К^о, 1906. — 31 с.
29. Сухомлинська О. Проблеми розвитку особистості в історичному контексті психології та педагогіки / О. Сухомлинська // Шлях освіти. — 2006. — № 7. — С. 41 — 45.
30. Філімонова Т. В. Сікорський Іван Олексійович / Т. В. Філімонова // Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. / за ред. О. В. Сухомлинської — К. : Либідь, 2005. — Кн. 1. — С. 525 — 530.
31. Ярошевский М. Г. История психологии / М. Г. Ярошевский. — 3-е изд., дораб. — М. : Мысль, 1985. — 575 с.

Література

1. Бюшар В. Палеонтологія антропология. 177 лекцій / В. Бюшар. — М.: Наука, 1988.

2. Коплер В. Психологія загальної освіти: підручник для спеціальних педагогів загальної освіти / В. Коплер. — К.: Вид-во «Світ», 2005. — 176 с.

3. Видвечило-Писарів Писарівський Інститут для умовлено-недорозвинутих, отримавши ім'я князя улюбленця князя Олександра в Баско Сикоростімі в Києві. Опис о діяльності від 1905-й до 1912-го. — К.: Держлітзагромада, 1-й кн. — Київнерви в К., 1940. — 37 с.

4. Видвечило-Писарівський Інститут для умовлено-недорозвинутих, отримавши ім'я князя улюбленця князя Олександра в Баско Сикоростімі в Києві. Опис III-го, 1909-1910-го. — Київнерви в К., 1940. — 38 с.

5. Дроз О. М. «Образы Гитлера и Сталина» — образы вытания? О. М. Дроз, Г. В. Митрофанов. — Вид-во «Київ», 2004. — 82 с.

6. Іван Олександрович Степаненко / Персоналії в історії української педагогіки: 22 портрети українських педагогів. — К.: Вид-во «Київська школа», 2004. — 204 с.

Розділ 2

ПЕРША УКРАЇНСЬКА ГІМНАЗІЯ ІМ. Т. ШЕВЧЕНКА — УТЛЕННЯ МРІЙ УКРАЇНСЬКОЇ ІНТЕЛІГЕНЦІЇ

7. Давидович В. Психологія загальної освіти: підручник для спеціальних педагогів загальної освіти / В. Давидович. — М.: Вид-во «Світ», 2005. — 176 с.

8. Давидович В. Психологія загальної освіти: підручник для спеціальних педагогів загальної освіти / В. Давидович. — М.: Вид-во «Світ», 2005. — 176 с.

9. Давидович В. Психологія загальної освіти: підручник для спеціальних педагогів загальної освіти / В. Давидович. — М.: Вид-во «Світ», 2005. — 176 с.

10. Давидович В. Психологія загальної освіти: підручник для спеціальних педагогів загальної освіти / В. Давидович. — М.: Вид-во «Світ», 2005. — 176 с.

11. Давидович В. Психологія загальної освіти: підручник для спеціальних педагогів загальної освіти / В. Давидович. — М.: Вид-во «Світ», 2005. — 176 с.

12. Давидович В. Психологія загальної освіти: підручник для спеціальних педагогів загальної освіти / В. Давидович. — М.: Вид-во «Світ», 2005. — 176 с.

13. Давидович В. Психологія загальної освіти: підручник для спеціальних педагогів загальної освіти / В. Давидович. — М.: Вид-во «Світ», 2005. — 176 с.

14. Давидович В. Психологія загальної освіти: підручник для спеціальних педагогів загальної освіти / В. Давидович. — М.: Вид-во «Світ», 2005. — 176 с.

15. Давидович В. Психологія загальної освіти: підручник для спеціальних педагогів загальної освіти / В. Давидович. — М.: Вид-во «Світ», 2005. — 176 с.

16. Давидович В. Психологія загальної освіти: підручник для спеціальних педагогів загальної освіти / В. Давидович. — М.: Вид-во «Світ», 2005. — 176 с.

17. Давидович В. Психологія загальної освіти: підручник для спеціальних педагогів загальної освіти / В. Давидович. — М.: Вид-во «Світ», 2005. — 176 с.

О. В. Сухомлинська

ПЕРША УКРАЇНЬСЬКА ГІМНАЗІЯ ІМ. Т. ШЕВЧЕНКА — УТЛЕННЯ МРІЙ УКРАЇНЬСЬКОЇ ІНТЕЛІГЕНЦІЇ

Перша українська гімназія імені Т. Шевченка — середній навчальний заклад, який працював у Києві з 1918 р. до 1930 р. Це був перший на Лівобережній (Підросійській) Україні заклад не лише з українською мовою навчання, а й український за змістом, спрямованістю та ідеологією діяльності. Гімназія існувала в надзвичайно складних політичних, ідеологічних і соціально-економічних умовах, проте зробила значний внесок у розвиток національної освіти завдяки тим непересічним особистостям, які задумали, створили, очолювали цей заклад і працювали в ньому.

Перш ніж перейти до розгляду діяльності гімназії, коротко зупинимося на умовах виникнення українського навчального закладу, адже без цього екскурсу залишаться нез'ясованими обставини й рушійні сили цього факту.

Розв'язана в 1914 р. Перша світова війна спровокувала розпад Російської імперії та дала реальну надію українцям на утворення власної держави. Лютнева революція 1917 р. спричинила падіння царського режиму та імперії, створення Тимчасового уряду, який узяв на себе повноваження з керівництва країною. У Києві в березні 1917 р., крім Виконавчого комітету, що мав діяти від імені Тимчасового уряду, а також Київської ради робітничих і солдатських депутатів, існувала й Українська Центральна рада, яка стала вищим законодавчим органом і, виступивши за автономність України, розпочала діяльність різних українських урядів, боротьбу ліворадикальних сил за встановлення Радянської влади. І саме в період 1917—1920 рр. зародилося реальне українське шкільництво, що охопило всі ланки освіти.

До цього часу Україна не мала досвіду організації національної початкової освіти, не говорячи вже про середню: не було навчальної літератури, окрім підручників навчання грамоти й початкової лічби, не було педагогів, не було врешті-решт достатньої кількості національно спрямованої інтелігенції, яка б вимагала цього. Адже попри зростання культурницького, просвітницького й політичного руху з національним забарвленням, національно спрямована інтелігенція становила незначну частину суспільства, що налічувала не більше кількох тисяч осіб. Проте й у цієї нечисленної групи людей було надзвичайно велике бажання створити школу для народу як першу сходинку в розбудові власної держави.

Коли читаємо літературу тих часів, звертаємося до архівів, джерел, то бачимо одні

й ті ж постаті — С. Русова, Я. Чепіга, С. Черкасенко, С. Єфремов, О. Музиченко та декілька інших, які брали участь у діяльності майже всіх культурних і освітніх установ, що започатковувалися або ж змінювали напрями своєї роботи. Ці люди намагалися собою, своїм досвідом, своєю енергією „затулити всі дірки й прогалини” у зв’язку з новими завданнями, з діяльністю національних урядів, українізацією.

З лютого до червня 1917 р. влада в Києві належала Тимчасовому уряду. Оскільки уряд не переймався нагальними питаннями освіти, то київська інтелігенція взяла це питання під свою опіку й керівництво, створивши відповідні громадські організації. Найпомітнішою з них було Товариство шкільної освіти, організоване в квітні 1917 р. На своїх загальних зборах Товариство затвердило свій Статут, обрало Раду товариства у такому складі: голова — І. Стешенко, товариш голови — П. Холодний, члени ради — А. Лещенко, Ол. Дорошкевич, С. Русова, В. Прокопович, Н. Шульгіна, М. Сімакевич, кандидати в члени ради — Т. Лубенець, О. Ковалькова. За архівними даними, „Товариство було засновано з самого початку революції й було визвано необхідністю мати орган, котрий керував би українськими освітніми справами. З перших же часів Товариство проявило жваву діяльність. Улаштувало по всій Україні низку курсів по українознавству для вчителів народних шкіл”¹.

Товариство шкільної освіти існувало до 1920 р., коли радянська влада остаточно утвердилася в Києві. До цього часу Товариство утримувало українські школи: надавало їм помешкання, меблі, постачало паливо та заснувало книжкові склади для забезпечення українських шкіл підручниками².

Утворена 7 листопада 1917 р. Українська Центральна Рада, перебравши на себе законодавчі та виконавчі функції, започаткувала роботу спеціальної Шкільної комісії, на яку й поклала завдання організації нової системи освіти. Головою її став П. Холодний. До складу Шкільної комісії увійшли переважно члени Товариства шкільної освіти: В. Дурдуківський, В. Прокопович, Й. Гермайзе, С. Постернак, Ол. Дорошкевич, прізвища яких багато говорять дослідникам історії розвитку української освіти. Шкільна комісія прийняла рішення про якнайшвидше переведення всіх початкових шкіл Києва на викладання українською мовою, українізацію початкової та вищої початкової школи³.

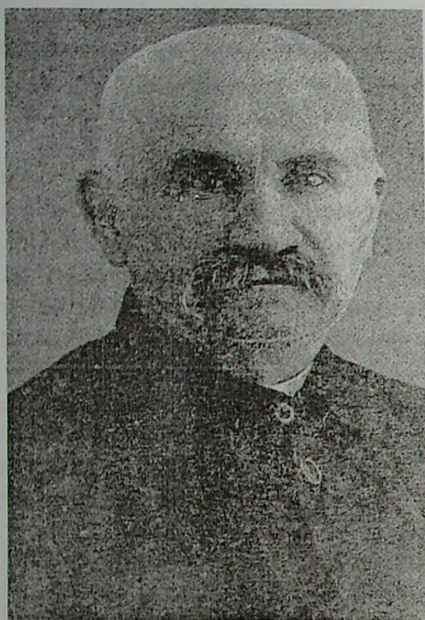
Зважаючи на труднощі впровадження цієї ідеї, Комісія вирішила започаткувати в Києві лише один український навчальний заклад, що надавав би середню освіту. І цим закладом стала Перша українська гімназія, урочисто відкрита 18 березня 1917 р. Підкреслимо, що гімназія створювалася наново, не була перетворена з будь-якого іншого закладу. Їй з першого дня було присвоєно ім’я Тараса Григоровича Шевченка.

Учитель історії цієї гімназії Й. Гермайзе зазначав пізніше про „надзвичайно характерний факт — українська школа до установлення радянської влади в Україні постає не з ініціативи різних отих урядів, що були на Україні, а з ініціативи самих педагогів, ентузіастів культурної праці й відродження українства. Товариство Шкільної освіти — приватна організація — доручає гурткові педагогів, куди входить і В. Ф. [Володи-

¹ КМДА, ф. 346, оп. 1, спр. 1. — С. 5.

² КМДА, ф. 346, оп. 1, спр. 1, арк. 7.

³ Див.: Даниленко В. М. Володимир Дурдуківський — педагог, критик, громадський діяч / В. М. Даниленко, А. А. Кравченко. — К. : Нік-Центр, 2000. — С. 33—34.



В. Ф. Дурдуківський
(30-і рр. ХХ ст.)

мир Федорович Дурдуківський — О. С.], заснувати першу п р и в а т н у українську школу. Це згідно з тодішньою освітньою номенклатурою — Перша українська гімназія ім. Т. Шевченка. Ця школа була першою не тільки в Києві, але першою стала вона й для всієї України⁴.

Школа проіснувала досить незначний час — з 1917 р. до 1930 р. — 13 років, які поділилися на два періоди: перший — 1917—1920 рр. — період Першої української гімназії імені Тараса Шевченка за часів існування українських урядів; другий — 1920—1930 рр. — радянський період. Кожен з них мав свою специфіку, яка визначалася не тільки політичними, ідеологічними й соціальними чинниками, але й значною мірою педагогічними.

Чим же гімназія була відома? Що нас примушує згадувати про неї сьогодні, майже через 90 років? Чому раніше український педагог, учитель, просвітянин нічого про неї не чув, не читав, як про інші навчально-виховні заклади, діяльність яких широко висвітлювалася в наукових статтях і в публіцистиці. Для цього є декілька причин, і серед них головні такі:

- Негативне, різко вороже ставлення радянської влади й відповідно радянської педагогічної науки до національної ідеї взагалі й особливо до її розвитку в педагогіці та шкільництві, виключаючи період 20-х рр., коли відбувалися процеси, спрямовані на українізацію освіти.

- Перекреслення й необ'єктивне оцінювання не лише періоду діяльності українських урядів 1917—1920 рр. державної політики українізації освіти, а й раннього періоду діяльності радянської влади на Україні, періоду творчих пошуків в організації навчального процесу, тобто відкидання поступального розвитку школи в 20-і рр., її тотальна критика.

- Участь багатьох учителів гімназії та головним чином В. Дурдуківського в процесі Спілки Визволення України (1929 р.), під час якої Володимир Федорович, учителі школи, а, отже, і сама школа були призначені державою і, відповідно, судовим слідством найзапеклішими ворогами радянської влади. Цим було повішено завісу мовчання, у першу чергу, на В. Дурдуківського й на діяльність школи.

Отже, відкривши Першу гімназію, Товариство спочатку призначило П. Холодного її директором, але через дуже короткий час, за кілька місяців, цю посаду обійняв В. Дурдуківський. До першого складу педагогічного колективу, як свідчить журнал „Вільна українська школа”, увійшли такі вчителі: О. Хоменко (Закон Божий), Г. Голоскевич (українська мова), К. Бухановська й Л. Білецький (російська мова), Л. Прохорова (французька мова), В. Прокопович і Ф. Слюсаренко (історія), Л. Чикаленко й

⁴ Й. Гермайзе. Свято української школи / Й. Гермайзе // Життя і революція. — 1926. — № 1. — С. 70.

П. Холодний (географія), Н. Ржепишевська (природознавство), М. Кравчук, В. Шарко, О. Астряб, О. Шещенко (математичні науки), В. Кричевський, Ф. Красицький (малювання й чистописання), Л. Шульгіна (молодші підготовчі класи), Е. Караванський (спів) і П. Чорноморський (гімнастика)⁵.

Склад учителів увесь час змінювався, що було викликано низкою причин: відсутністю платні, майже аматорськими зусиллями створення нової національної української школи через нестачу навчально-методичної літератури та програм, постійними змінами влади в Києві, особистими планами кожного з педагогів тощо. Особливо цей процес активізувався, коли освіта стала одержавленою й радянською, але й на цьому першому етапі діяльності школи до неї долучилися як вчителі О. Бургардт, С. Русова, П. Козицький, М. Лисенко, Ю. Трезвінський, В. Гребінецький та ін.

Скажемо декілька слів про педагогічний колектив, бо саме він визначає обличчя закладу. І згадаємо перш за все тих, хто залишився в пам'яті випускників, у матеріалах та джерелах, які збережені в архіві, у працях сучасних дослідників.

Перший директор — *Петро Іванович Холодний* (1876—1930) — відомий український художник, громадський і педагогічний діяч, учений-хімік. Він закінчив 4-ту Київську гімназію та природничий відділ фізико-математичного факультету Київського університету. Мистецьку освіту здобув у Київській рисувальній школі М. Мурашка. Згодом працював викладачем у приватних київських гімназіях, а також був дійсним членом Київської просвіти, одним з організаторів Товариства шкільної освіти, Всеукраїнської вчительської спілки.

П. Холодний відкрив Першу українську гімназію, як директор цього закладу стояв біля її витоків, очолював у найтяжчий період — період її становлення, але обіймав цю посаду недовго — уже в жовтні 1917 р. він залишив директорство, тому що зайнявся організацією шкільництва в державному масштабі — при українських урядах був товаришем Генерального секретаря (міністра) освіти.

З остаточним встановленням радянської влади в Києві П. Холодний виїхав з України й після короткочасного періоду еміграції з 1921 р. жив і працював у Львові, де присвятив себе мистецтву, малярству й набув широкого визнання (іконопис, церковні вітражі, художні полотна, портрети). Помер у Варшаві в 1930 р.

Викладачем релігії, Закону Божого в гімназії був *Василь Костянтинович Липківський* (1864—1937) — видатний діяч Української автокефальної православної церкви, митрополит Київський і всієї Русі (1921—1927).

Навчався в Уманському духовному училищі, потім у Київській духовній академії. У 1890-х рр. був законовчителем державної гімназії в Києві, настоятелем міського собору, повітовим інспектором церковно-парафіяльних шкіл, завідувачем Київської церковно-вчительською школою. З 1917 р. очолював український релігійно-громадський рух за автокефалію української православної церкви.

З організацією Першої української гімназії В. Липківський викладав у ній релігію та Закон Божий. Вочевидь, що він прийняв це рішення на прохання В. Дурдуківського, який також переймався створенням Української автокефальної православної церкви як загальнонаціональної справи. Саме в приміщенні Першої української гімназії в 1919 р. вечорами збиралися віддані цій ідеї діячі (В. Чехівський, Н. Шараївський,

⁵ Див.: Вільна українська школа, 1917. — № 2. — С. 114.

П. Тарнавський) і перекладали українською мовою священні тексти. Звичайно, за радянських часів В. Липківський релігію не викладав, але духовно був пов'язаний з гімназією та вчителями.

У жовтні 1921 р. Усеукраїнський церковний собор затвердив проголошену в 1919 р. автокефалію Української православної церкви й обрав В. Липківського її митрополитом. У 1927 р. він був переобраний.

Василь Костянтинович постійно перебував під наглядом репресивних органів, його неодноразово заарештовували й ув'язнювали. У 1937 р. був засуджений особливою трійкою й розстріляний.

Учителькою Першої українською гімназії певний час була й *Людмила Михайлівна Старицька-Черняхівська* (1869—1941) — письменниця, перекладач, літературознавець та театрознавець, драматург, громадська діячка, донька письменника Михайла Старицького й рідної сестри Миколи Лисенка. Зростала Людмила в атмосфері Старої Громади. Дитиною відвідувала дитячий садок сестер Ліндфорс (Софії Русової та її сестри). Згодом навчалася в приватних жіночих пансіонах, зокрема в гімназії Вашенко-Захарченко, яку закінчила в 1886(7) р. Широко обдарована, вона займалася не лише літературною діяльністю, а й педагогічною, викладала в багатьох навчальних закладах, зокрема у Фребелівському інституті й у Першій українській гімназії.

Як і багато вчителів гімназії, Л. Старицьку-Черняхівську було заарештовано в жовтні 1929 р. за звинуваченням у належності до Спілки визволення України (СВУ), засуджено до 5 років суворої ізоляції. У 1936 р. вона повернулася до Києва й пережила трагедію арешту своєї доньки Вероніки, яку в січні 1938 р. повторно (уперше — 1929 р.) заарештували й засудили до 10 років ув'язнення. Донька була розстріляна в Києві 21 вересня 1938 р., але Людмила Михайлівна про це нічого не знала й довго її розшукувала. Письменниця жила в Києві з молодшою сестрою Оксаною Стешенко, їх обох було заарештовано 21 липня 1941 р. й звинувачено в „антирадянській націоналістичній діяльності”. У товарному потязі Л. Старицька-Черняхівська їхала на заслання, десь під Харковом померла, і її тіло викинули з вагону⁶.

Нетривалий час французьку мову в перший період діяльності гімназії викладала *Софія Федорівна Русова* (принаймні ми знаходимо її прізвище в переліку осіб, які працювали в школі)⁷.

Учителем природознавства в гімназії працював *Левко Євгенович Чикаленко* (1888—1965) — археолог, син Євгена Чикаленка, відомого українського громадського діяча, мецената. Після закінчення гімназії в Києві (1907) навчався на природничому факультеті Лозанського університету, у 1909 р. перевівся до Санкт-Петербурзького університету, який закінчив у 1917 р. Спеціалізувався у Федора Вовка* в галузі археології, проводив археологічні дослідження, за що був обраний членом Російського антропологічного товариства. Після лютневої революції брав активну участь у націо-

⁶ Борисенко В. Людмила Старицька-Черняхівська / В. Борисенко // Українки в історії. — К. : Либідь, 2001. — С. 187—189.

⁷ Даниленко В. М. Володимир Дурдуківський — педагог, критик, громадський діяч / В. М. Даниленко, А. А. Кравченко. — К. : Нік-Центр, 2000. — С. 34.

*Вовк Федір (Хведір) (1847—1918) — видатний український антрополог, етнограф і археолог, автор близько 200 наукових праць із цих проблем. За царату зазнавав переслідувань, жив за кордоном, з 1907 р. працював у Петербурзькому університеті. Зібрав велику колекцію антропологічних матеріалів.

нальному й політичному житті України, був членом Центральної ради від Української соціал-демократичної партії. З часу створення Всеукраїнської академії наук ВУАН (1918) — член комісії зі складання археологічної карти України. З приходом у Київ радянської влади емігрував, жив у Польщі, Чехословаччині, Франції, США, займався науковою роботою.

Цікавою особистістю був і вчитель латинської та німецької мов гімназії *Освальд Бургарт* (літературний псевдонім — Юрій Клен) (1891—1947) — український поет-неокласик, перекладач, літературознавець.

Німець за походженням, народжений у Подільській губернії, він закінчив романо-германське відділення філологічного факультету Київського університету, займався політичною й громадською діяльністю, був у засланні в Росії (1915). Рятуючись від голоду, у 1920—1921 рр. читав курс усесвітнього письменства в економічному технікумі с. Баришівка Київської області. Того ж року був заарештований ЧК та звільнений за клопотання відомого письменника В. Короленка. У 1931 р. отримав дозвіл на виїзд у Німеччину, викладав у Мюнстерському університеті, захистив докторську дисертацію. Про нього як вчителя гімназисти згадували: „...Своєю вимогливістю та причепливістю доводив нас до сліз <...>, гадаю, ховаючи за тим свою м'яку поетичну вдачу...”⁸.

Співи в гімназії викладав *Пилип Омелянович Козицький* (1893—1960), який пізніше став відомим композитором, писав симфонічну й пісенну музику, займався обробкою народних пісень, був заслуженим діячем мистецтв УРСР. Як учитель, він приділяв значну увагу хоровому співу. Ось як згадував про це його колишній учень: „Пилип Козицький керував гімназійним хором, у якому і я співав. Брала участь у громадських заходах, урочистих вечорах, ювілеях відомих людей тощо. Хор був на три голоси: перші й другі дисканти, альти... Деякий час, окрім музики, Козицький викладав у нас історію України, про що пізніше, за часів масових репресій, він волів не згадувати”⁹.

У Першій українській гімназії вчителем історії був *В'ячеслав Прокопович* (1881—1942) — відомий громадський і політичний діяч, історик, публіцист. Після історико-філологічного факультету Київського університету працював у Київській державній гімназії, звідки був звільнений за національні погляди, деякий час працював бібліотекарем у Київському педагогічному музеї. З 1911 р. до 1917 р. В. Прокопович був редактором педагогічного журналу „Світло”, у 1918 р. певний час працював міністром освіти УНР, у 1920 р. очолив Раду Народних міністрів УНР. З 1921 р. В. Про-



Перша група (клас) першої зразкової трудової семіричної школи імені Т. Г. Шевченка (1922 р.)

⁸ Редакційна пошта // Зона. — 1998. — № 3. — С. 219.

⁹ Там само.

копович перебував у таборах для інтернованих на території Польщі, а з 1924 р. жив у Парижі, співпрацював з С. Петлюрою, у 1926—1939 рр. — голова Ради Міністрів УНР в екзилі.

У тій незначній кількості джерел, присвячених Першій українській гімназії ім. Т. Г. Шевченка, ми знаходимо також ще й інші прізвища українських інтелігентів, які працювали, співпрацювали або приділяли увагу діяльності цього закладу. І серед них — піаністка Мар'яна Лисенко, учитель музики, донька Миколи Лисенка, учитель хореографії Марія Юркевич, учитель малювання Юрій Павлович та Юхим Спиридонович Михайлів (1885—1935) — відомий український художник-символіст. У молодших класах викладала Марія Тобілевич, дочка драматурга Івана Карпенка-Карого; Надія Іщук-Шульгіна викладала математику¹⁰.

І це далеко не весь перелік тих, хто долучався до роботи гімназії. Їх було досить багато, але об'єднавчою силою, яка збирала всіх інтелігентів навколо гімназії, була постать її директора *Володимира Федоровича Дурдуківського* (1874—1938) — педагога, ученого, літературного критика, громадського діяча.

Про особистість, життєвий та творчий шлях Володимира Федоровича вже існує достатня історіографія¹¹, але коротко зазначимо, що В. Ф. Дурдуківський народився в родині священика Федора Остаповича Дурдуківського, який закінчив Київську духовну семінарію й був священиком у селах Пединівці й Мирівці Звенигородського повіту Київської губернії. Мав шестеро синів і три доньки, долі яких були пов'язані з церковним життям. Його дочка Онисія була громадянською дружиною Сергія Єфремова, видатного українського вченого, літературознавця, громадського діяча, головного звинувачуваного в процесі СВУ. Жили всі разом у будинку на вул. Гоголевській, 27, який придбав Ф. Дурдуківський для своєї великої родини¹¹.

Володимир Федорович закінчив духовне училище, Київську духовну семінарію та Київську духовну академію зі ступенем кандидата богослов'я, вів активне політичне життя, належав до партії соціал-федералістів. Але головною для нього була просвітницько-громадська, церковна та педагогічна робота, що мала яскраво виражене національне забарвлення й підпорядковувалася ідеї українофільства. Він був одним із засновників, потім і багаторічним працівником українського видавництва „Вік”, писав на теми з історії України, культури, літературознавчі статті. Ще в семінарії та академії він зблизився з прихильниками національної ідеї і серед них з С. Єфремовим, про якого писав пізніше: „Я зустрівся, познайомився й на все життя заприятелював з С. О. Єфремовим, який завжди мав на мене найбільший вплив, був і назавжди зостанеться моїм найкращим, найближчим, найдорожчим приятелем”¹².

Отже, перший період — період започаткування гімназії. З журналу „Вільна українська школа” за 1917 р. у розділі „Хроніка” читаємо, що 18 березня (за старим сти-

¹⁰ Див.: Спогади про Першу українську гімназію в Києві // Українські вісті. — 20 липня 1986 р. — № 29 (2710). — С. 2.

* Див.: Електронний ресурс. — Режим доступу: http://www.library.eduud.net/id/523/xina_editor.html/id/529. — у цьому списку 22 позиції

¹¹ Див.: Молода нація. Альманах — 2003. — № 1(26). — С. 189—190.

¹² Даниленко В. Він був „душею школи”. Володимир Дурдуківський / В. Даниленко // 36. наук. ст. пед. ун-ту ім. М. Драгоманова. — К., 1999. — С. 181.

лем) 1917 р. Товариство шкільної освіти на власні кошти й „не маючи змоги одержати асигновку на гімназію од Уряду, а почасти бажаючи зберегти більшу самостійність і незалежність щодо внутрішнього розпорядку в своїй гімназії” відкрили Першу українську гімназію, що почала з першого дня носити ім'я Тараса Шевченка¹³.

Від самого початку в гімназії було створено 3 класи — молодший підготовчий, старший підготовчий і перший, нараховувалось 80 учнів. Серед них переважну більшість склали хлопці та дівчата з Галичини, що евакуювалися до Києва в розпалі Першої світової війни, яка особливо зачепила землі колишньої Австро-Угорщини, окуповані російськими військами, після чого майже відразу було закрито всі україномовні видання, українські школи. Війна носила затяжний характер, українське населення бідувало й голодувало, добиралося до Великої України, де перебувало в захистках для біженців. А оскільки діти біженців „ще до революції вчилися на рідній мові”, то вони й склали основний учнівський контингент гімназії, до якого додалася „порівнюючи невелика кількість дітей свідомих українських громадян”¹⁴.

З кожним роком, навіть кожним місяцем кількість учнів гімназії збільшувалася: так, у наступному році учнівський колектив складав уже 174 людини.

III кл. 18 учнів (12 хлопців, 6 дівчат)
 II кл. 42 учнів (28 хлопців, 14 дівчат)
 I кл. А 36 учнів (22 хлопців, 14 дівчат)
 I кл. Б 30 учнів (20 хлопців, 9 дівчат)
 Ст. підг. 36 учнів (19 хлопців, 17 дівчат)
 Молод. підг. 12 учнів (6 хлопців, 6 дівчат)

Разом — хлопців 108
 дівчат 66
 Усього учнів 174¹⁵

Гімназія почала працювати в другу зміну з 15 до 17 год. у приміщенні гімназії Желіної (вул. Львівська, 27), зараз вул. Артема.

Оскільки Перша українська гімназія була приватною, то, вірогідно, навчання в ній було платним, хоча це могло бути й не так. Щодо платні саме в цій гімназії даних не знайдено, проте маємо свідчення, що в Другій українській державній гімназії імені Кирило-Мефодіївського братства, яка була відкрита 13 вересня 1917 р., платня складала 80 карбованців на рік¹⁶. Отже, якщо навіть у державній гімназії навчання було платним, то, мабуть, у приватній також.

Тепер розглянемо засади, на які спиралася у своїй роботі гімназія, що хоча й була приватною, але працювала за державним зразком.

Гімназія не могла весь час залишатися „в приймах”, і наступним кроком В. Дурдківського були пошуки відповідного приміщення. Ці пошуки збіглися в часі зі зміною

¹³ Вільна українська школа. — 1917. — № 2. — С. 113.

¹⁴ Там само, с. 114.

¹⁵ Там само.

¹⁶ Там само, с. 113.

влади в Києві — наприкінці березня 1918 р. до управління державою прийшов гетьман П. Скоропадський, який у цілому продовжив розпочату Центральною Радою роботу, особливо в галузі культури й освіти: було відкрито близько 150 українських гімназій, 2 українських університети, запроваджувалось обов'язкове вивчення українознавчих предметів в існуючі російськомовні гімназії та училища, було відкрито чисельні культурні й просвітницькі установи — і серед них Українська академія наук (пізніше Всеукраїнська або ВУАН), засновано національний архів та національну бібліотеку.

Приміщення для гімназії після довгих пошуків було знайдено — амбулаторія при Покровському монастирі, яку вже не використовували за призначенням. Це приміщення, як зазначав згодом один з вихованців гімназії, „було просто хорошим. Великий зал-почекальню було перетворено на зал, у якому проводилися заняття з фізвиховання. А з часом було влаштовано в тому залі невеличку сцену, на якій відбувалося безліч вистав і концертів. Від зали відходили два довгих коридори з лікарськими кабінетами по боках, в яких розмістилися класи. На горищі знайшлися „історії хвороб”, які негайно пішли на зошити, дуже дефіцитні в 1918—1919 рр. У залі висіли великі ікони із суворими обличчями. У перший рік навчання кожен шкільний день починався із виконання усіма класами хором молитов — „Отче наш” і „Царю небесний утішителю” під керівництвом учителя співів Пилипа Омеляновича Козицького. Коли часи змінилися — ікони було знято, молитви відмінено, а зал прикрасила чудова колекція українських килимів, подарованих батьками учнів школи. У залі, коридорах та класах висіло на стінах безліч плакатів, виконаних учнями, з шевченківськими цитатами — „учіться, брати мої”, „в своїй хаті своя правда, і сила, і воля” та іншими і велика кількість портретів Т. Г. Шевченка”¹⁷.

Але в 1917—1918 рр. гімназія ще організовувалася, переїжджала з тимчасового приміщення в постійне. Як свідчать історичні джерела останніх років¹⁸, присвячені 1917—1919(20) рр., Тимчасовий уряд, особливо Центральна рада, створили при Генеральному секретаріаті освіти (голова І. Стешенко, товариш голови — П. Холодний) Головну всеукраїнську шкільну раду, до якої входили О. Дорошкевич, А. Лешенко, С. Русова, О. Музиченко, Г. Голоскевич, Ф. Сушицький та ін., які безпосередньо займалися організацією нової школи та її змістом. Одночасно вони були активними членами Товариства шкільної освіти, працювали в складі шкільних комісій, що розробляли плани, програми й підручники для нової школи. У такій співпраці — держава й громадськість — освіта почала досить плідно розвиватися впродовж існування Центральної Ради аж до Гетьманату, за якого Головна шкільна рада припинила своє існування „як нелегальна”. Пізніше, за часів Директорії, Головна шкільна рада поновила свою діяльність, але в 1919 рр., під кінець існування УНР, вона не встигла розгорнути свою діяльність.

Підкреслимо ще один факт, важливий для розуміння феномену Першої української гімназії імені Тараса Шевченка в м. Києві. Сучасні дослідники цього періоду підкреслюють, що українізація існуючих навчальних закладів у м. Києві й на всій Україні

¹⁷ Цит. за: Даниленко В. М. Володимир Дурдуківський — педагог, критик, громадський діяч / В. М. Даниленко, А. А. Кравченко. — К.: Нік-Центр, 2000. — С. 37.

¹⁸ Див.: Боровик А. Українізація загальноосвітньої школи: перші кроки (1917—1920) / Анатолій Боровик. — Чернівці, 2003. — 270 с.

за часів правління всіх трьох українських урядів зіткнулася не лише з супротивом, а й з відвертим саботажем цих процесів з боку російськомовної громади, до яких би політичних й ідеологічних течій вони не належали¹⁹.

Як свідчать ці автори, спираючись на історичні джерела, бажана для всіх свідомих українців українізація школи, проголошення її національною, відбувалася дуже повільно, й українознавчі предмети — українська мова й література, географія та історія України — спочатку вводилися факультативно й далеко не в усіх школах.

Не будемо детально зупинятися на цій проблемі, але особливо підкреслимо, що Перша гімназія (як і три інші в Києві) утворювалися як абсолютно нові, на новому місці, з новим контингентом учителів і дітей, які підтримували українізацію, хотіли вчитися в українській школі. І в цьому був величезний позитивний посыл в перспективах її роботи. Вони були об'єднані єдиною метою — українська школа, і в цьому їх усіляко підтримувала — не лише морально, а й значною мірою матеріально, законодавчо — українська громадськість і влада.

Але в цьому процесі були й досить значні труднощі — відсутність навчально-методичного забезпечення українознавчої складової діяльності школи. Що ж стосувалося інших предметів — російської мови та літератури, латини, філософії, математики, природознавства, то для викладання цих предметів залишалися старі підручники, але вони обов'язково мали проходити рецензування в Головній шкільній раді, яка дозволяла/не дозволяла використовувати їх у школі.

Звичайно, велику увагу було зосереджено на створенні підручників для початкової школи, хоча на той час уже були підручники, написані на початку ХХ століття, — „Буквар” Б. Грінченка, „Рідне слово” С. Черкасенка, „Віночок” О. Білоусенка, „Коротка граматка” Г. Шерстюка та ін. Але, як зазначалося на вчительських з'їздах, „значно гірші справи були з підручниками для старших класів. Професор Д. Сумцов констатував, що для середньої школи українських підручників „не було зовсім”. Це і стало однією з перешкод для українізації школи... Так, підручник з історії України неможливо було підготувати за короткий час, тому шкільна рада доручила В. Прокоповичу й Л. Добровольському розглянути книжки Б. Грінченка та Г. Коваленка для тимчасового використання їх за браком справжніх підручників. А географія України вже готувалася до друку С. Русовою”²⁰.

Паралельно зі створенням підручників Товариство шкільної освіти, яке не можна відокремити від Першої гімназії, опікувалося просвітницькою роботою щодо найважливішого, як вони вважали, — організації курсів з українознавства для учителів не лише Києва, а й усєї країни, забезпечення їх відповідним складом викладачів.

До цього процесу залучилася й створена 7 листопада 1917 р., ще за часів Центральної Ради у великому залі Педагогічного музею, Українська педагогічна академія, головною метою діяльності якої була підготовка високоосвічених науково-педагогічних кадрів для потреб національної освіти. У Педагогічній академії лекції читали

¹⁹ Див.: Боровик А. Українізація загальноосвітньої школи: перші кроки (1917—1920) / Анатолій Боровик. — Чернігів, 2003. — 270 с.; Богуславська В. Г. Народна освіта в добу національно-демократичної революції 1917—1920 рр. / В. Г. Богуславська. — Донецьк, 2001. — 210 с.

²⁰ Боровик А. Українізація загальноосвітньої школи: перші кроки (1917—1920) / Анатолій Боровик. — Чернігів, 2003. — С. 173—174.

В. Зінковський (педагогічна психологія), А. Владимирський (лікарська педагогіка), М. Грушевський (історія України), І. Огієнко (історія української мови), С. Русова (методика викладання географії України), О. Дорошкевич (методика української літератури), О. Музиченко (дидактика), Л. Старицька-Черняхівська (декламація), В. Дога (методика декламативного читання)²¹.

Як бачимо, викладачами Педагогічної академії були й учителі Першої гімназії — Л. Старицька-Черняхівська, В. Дога, С. Русова та ін., але надзвичайно важливим є той факт, що слухачі курсів українознавства „проходили практику в гімназії ім. Т. Шевченка, давали показові уроки в Кирило-Мефодіївській гімназії”²².

І що ж педагоги бачили в гімназії? Як вибудовувався навчально-виховний процес? Ставлячи завдання розбудови єдиної народної школи, спрямованої на виховання й розвиток творчої особистості через нові форми й методи навчання й виховання, держава, а швидше за все свідомо налаштоване вчительство через свої громадські організації, бачила мету діяльності школи в національному вихованні, залученні дітей до рідної мови, літератури, мистецтва, історії. Власне, і шкільна політика була спрямована саме на це.

Ось як про це писав директор гімназії В. Дурдуківський: „Наша школа мусить бути національною школою. Кожному зрозуміло, що національність у навчанні й вихованні не може обмежуватися самою мовою школи. Учити й виховувати в національному дусі — це не значить розмовляти тільки й вести навчання дітей українською мовою. Якби, не дай Боже, така школа з’явилася в нас на Україні, то її ніяк не можна було б вважати за рідну національну школу, — це був би поганенький переклад на українську мову російської школи, і як кожний переклад далеко від свого оригіналу гірший. Справжня національна школа повинна бути рідною дитині і мовою, і всіма подробицями, деталями тієї обстановки, яка оточує її, яка утворює особливу, рідну, інтимну атмосферу.

...Наша нова... школа мусить бути широко демократичною... Час уже зробити середню освіту загальною й широкодоступною для дітей нашого селянства й робітництва, забути дикий старий погляд на середню освіту, як на привілей панства. Наша школа мусить якнайширше відчинити свої двері перед дітьми нашої демократії. Це велике завдання нашої школи, бо ми повинні покликати до культурної і державної праці нові численні кадри нової ж духом й напрямом інтелігенції, щоб вона стала на місце тих чужинців або зрадників, які так шкодять нашій національній справі”²³.

Першочергове місце в такій школі посідав зміст освіти. Як уже зазначалося, зміни в шкільному розкладі відбувалися поступово. Для більш чіткого й предметного уявлення про зміст шкільного навчання, наведемо таблицю переліку предметів у початковій і середній школі.

²¹ Завальнюк О. М. Будівництво української загальноосвітньої школи в роки національно-демократичної революції (1917—1920). Історичний нарис / О. М. Завальнюк, Ю. В. Телячий. — Кам’янець-Подільський : Абетка-Нова, 2001. — С. 107.

²² Там само, с. 182.

²³ Зубалій О. Д. Освітній рух в Україні удобу національно-державного відродження (1917—1920 рр.) / О. Д. Зубалій, Д. С. Ляшенко // Український історичний журнал. — 1998. — № 3. — С. 15—16.

Шкільний план предметів нижчої початкової школи на 1918—1919 н. р.²⁴

Групи	Назви предметів	Групи	Назви предметів
1	1. Закон Божий. 2. Рідна мова: а) усні бесіди; б) читання; в) письмо-правопис. 3. Арифметика. 4. Співи.	3	1. Закон Божий. 2. Рідна мова: а) усні бесіди; б) читання; в) письмо-правопис. 3. Російська мова. 4. Арифметика. 5. Пропедевтичний курс: а) географії (краєзнавства); б) історії України (розмова про старовину); в) природознавства. 6. Співи.
2	1. Закон Божий. 2. Рідна мова: а) усні бесіди; б) читання; в) письмо-правопис. 3. Арифметика. 4. Співи.	4	1. Закон Божий. 2. Рідна мова: а) усні бесіди; б) читання; в) письмо-правопис. 3. Російська мова. 4. Арифметика. 5. Пропедевтичний курс: а) географії України; б) історії України (продовження); в) природознавства.

* де за сприятливих умов проводяться малювання, ліпка, вирізування, моделювання, драматизація, рухи і співи.

Навчальний план для старших класів класичної української гімназії на 1918—1919 н. р.
(схвалено 2 серпня 1918 р.), год.

№ п/п	Предмети	Класи	5	6	7	8
1	Рідна мова		4	4	3	2
2	Російська мова		2	2	2	2
3	Чужоземні мови		5	4	4	3
4	Латина		4	4	4	4
5	Математика з космографією		4	4	4	4
6	Фізика		—	2—1	3—1	3
7	Природознавство		2	(хімія)	—	—
8	Історія		не вказано	—	—	2
9	Політична економія, або законознавство, або філо- софська пропедевтика		— 1	1 2	1 2	1 2
10	Гімнастика		2			
11	Релігія					
Разом			30	30	30	30

²⁴ Таблиці подаються за: Тригубенко В. В. Освіта і педагогічна думка в Києві за тисячу років / В. В. Тригубенко, Л. С. Несторенко. — К., 2002. — С. 180; Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті / Л. Д. Березівська. — К., 2008. — С. 117.

Як же проходив навчально-виховний процес у гімназії? Ось як про це писав у 1927 р. сам В. Дурдуківський (зважимо на те, що він був змушений висловлюватися дуже обережно, відчуваючи, які віють вітри): „По всіх українських школах ішла напружена, інтенсивна, творча праця. Школи йшли з своїм ідейним і матеріальним куратором „Товариством шкільної освіти”, допомагали йому своєю роботою в його тяжкій, славетній і історичній боротьбі за рідну культуру. Переглядаючи свої щоденники і протоколи шкільної ради, я бачу, що школи весь час, незважаючи на непевне становище, на матеріальні злидні, працювали невтомно і цікаво. З протоколу шкільної ради виховательської й предметних комісій не сходять такі, на той час нові, бойові питання: клубна робота, дитяче самоврядування й самообслуговування, дитячий кооператив, шкільна й наукова термінологія, програми, методи роботи, підручники, організація кабінетів, облік роботи, дитячі характеристики, свята для дітей і населення, гарячі сніданки для дітей і т. ін.”²⁵.

Значну увагу В. Дурдуківський і його колеги надавали гуртковій роботі як вияву дитячої творчості, самодіяльності, індивідуального підходу. У школі діяло багато гуртків. Особливою популярністю користувалися літературний, драматичний, хореографічний, гурток декламації тощо. Складаючи основу позакласної та позашкільної роботи, вони втілювалися в організації й проведенні шкільних ранків і вечірок як структурних складових національного виховання. Ось як образно й лірично пише про це директор: „Горе тому народові, якого зрадлива доля позбавила міцного історичного коріння, який втервав органічний зв'язок з історичним минулим, який не витворив міцного національного ґрунту. Він — немов той листочок, одірваний од рідного дерева, немов та трісочка серед грізного, бурхливого моря — нема йому певного захистку, нема порятунку. Підхоплюють його буйні вітри, гойдають страшні хвилі, аж поки, навітавши досхочу, кинуть геть, щоб знищити, розбити дощенту, розвіяти по світу”²⁶.

Мету роботи своєї школи Володимир Федорович убачав у „витворенні міцного, твердого, надійного, національного ґрунту для дальшого широкого, вільного, швидкого культурного розвитку нашого молодого ще в політичному житті народу”²⁷. А одним із засобів досягнення цієї мети директор уважав долучення до історії, поезії через проведення тематичних шкільних ранків та вечірок, у першу чергу, присвячених творчості Тараса Григоровича Шевченка, ім'я якого носила гімназія, адже ім'я було обрано зовсім не випадково й не формально. В. Дурдуківський так характеризує постать поета: „Шевченко — наш геній, сонце нашої літератури, батько нашої поезії, могутній оборонець нашого рідного слова, великомученик за волю і долю України, натхненний пророк і апостол нашого національного відродження, наша краса, гордощі і святощі”. Особлива увага до постаті Шевченка була прикута в Шевченківські дні — День народження й День світлої пам'яті поета: „Ці дні є національними святами, і школа в ці дні має присвятити усю свою діяльність постаті поета”²⁸.

У статті, присвяченій цій темі, В. Дурдуківський, ураховуючи досвід гімназії, ділиться з педагогами методикою проведення свят узагалі — процес пробудження інтересу в дітей, спрямування його в потрібному вчителєві напрямі, створен-

²⁵ Дурдуківський В. Жовтень переміг / В. Дурдуківський // Рад. освіта. — 1927. — № 11. — С. 67.

²⁶ ВУШ. — 1918. — № 7. — С. 145—146.

²⁷ Там само, с. 146.

²⁸ Там само, с. 147.

ня літературної, „співочої” або „музичної”, артистичної, господарської комісії (3 — 4 учні), кожна з яких має свій обсяг і свій напрям роботи: відбір матеріалу, художнє музичне оформлення, режисерська, декламаторська, артистична робота. За такої методики охоплені всі діти, а їхня діяльність носить творчий, естетичний і самостійний характер, оскільки вчитель лише спонукає до діяльності.

В. Дурдуківський склав і використовував у роботі гімназії перелік поезій та уривків з творів Т. Г. Шевченка для „нижчої” (початкової), вищої початкової та середньої школи, а також вислови (як він пише, „гарні вирази для плакатів, якими була обвішана школа в ці дні”)²⁹.

Крім Шевченківських днів, у гімназії проводили різноманітні тематичні свята й вечори: „Дитинство”, „Рідна пісня”, „1-е травня і весна” тощо. Вони користувалися великою популярністю не лише серед батьків і педагогів, а й у київської інтелігенції. Зала завжди була переповнена, діти пропускали відвідувачів за квитками, які робили самі, брали за відвідування гроші (у гімназії був шкільний кооператив), а потім використовували їх на потреби школи, а також для підтримки „дітей з бурси”. Її було відкрито при гімназії в 1918 р. для переведених з усіх притулків і захистків дітей біженців, а на педагогічний колектив покладено повне їх матеріальне забезпечення³⁰. Це були переважно діти з Галичини, яких воєнне лихоліття закинуло в м. Київ. Увесь педагогічний колектив і особливо В. Дурдуківський робили все, щоб нагодувати, одягти, навчити й обігріти цих дітей: „Клопотання перед владою, приватні пожертви, ... звертався до військового начальства”. Йому вдалося зберегти бурсу й дітей, пережити з ними ті страшні часи, навіть отримати для бурси назву „зразкового дитячого дому”³¹.

Але поступово контингент учнів змінювався — до гімназії все більше приходили діти української інтелігенції, міцніли її зв'язки з київською громадськістю й громадськими рухами. Частими гостями в гімназії були С. Єфремов, М. Грушевський, М. Грінченко, М. Зеров, М. Рильський. Школярі брали також активну участь у житті міста, давали концерти та вистави в різних залах — у Купецькому зібранні, у Будинку залізничників на Шулявці, театрі Бергоньє та ін. Вони приходили й додому до відомих людей, письменників з привітаннями з Різдом чи іншими святами.

Ось як про це писалося в журналі „Вільна українська школа” в березні 1918 р.: „На перший день Різдвяних свят Перша українська гімназія в Києві улаштувала колядковий похід учнів до відомих українських письменників і громадських діячів. Похід розпочався о 12 годині ранку. В супроводі директора В. Ф. Дурдуківського і вчителя співів П. О. Козицького гімназисти обійшли з колядкою таких поважних людей: д.д. І. С. Нечуй-Левицького, М. Грінченко (Загірню), М. П. Драгоманову, С. Ф. Русову, С. Єфремова, М. М. Черняхівську, С. В. Тобілевич, І. М. Стешенка, М. С. Грушевського, П. І. Холодного, С. Ф. Черкасенка, Л. М. Шульгину і батьків деяких учнів...

Похід скінчився о 6 годині ввечері. Стомлені, але щасливі діти весело розбіглися по своїх хатах, несучи додому вістки про своє надзвичайне колядування.

Метою цього походу, крім організації дітям святкової розваги, було, з одного боку

²⁹ ВУШ. — 1918. — № 7. — С. 149—156.

³⁰ Даниленко В. М. Володимир Дурдуківський. Педагог, критик, громадський діяч (1874—1938) / В. М. Даниленко, А. А. Кравченко. — К. : Ніка-Центр, 2000. — С. 40.

³¹ Там само.

— поновлення старовинного звичаю, а з другого — ознайомлення дітей з відомими українськими діячами і збільшення цим в них активного інтересу до громадського і культурного життя України. І треба зазначити, що ця просвітня мета здійснилася якнайкраще”.

У джерелах зазначено, що коли гімназія виходила за межі свого майданчика, то це було яскраве видовище: кожен клас гімназії мав свій прапор, своє оформлення, діти йшли в національному вбранні, співаючи й танцюючи дорогою і тим самим приваблюючи до себе увагу й симпатії³².

Окремо потрібно сказати про музичну спрямованість діяльності гімназії. Володимир Федорович надавав музично-естетичному напрямку роботи надзвичайно важливого значення. Він був вихідцем з родини священика, випускником семінарії та духовної академії — уже це свідчить про його музичну, вокальну підготовку. Майже всі вчителі були також вихідцями із священицьких родин, тобто розумілися на співі, тому гімназія славилася своїми хорами, хоровими співами, музичними постановками, виконанням оперних партій. Невипадково вчителем співів у гімназії був композитор П. Козицький.

В. Дурдуківський, заприятелювавши з відомим музикантом М. Леонтовичем, запропонував йому написати дитячу оперу за твором Б. Грінченка „Русалчине весілля”. „Цю обіцянку М. Леонтович виконав, і його талановиту оперу не раз виставляли ми в школі й навіть у театрі ім. Шевченка (колишнього Бергоньє)”, — писав директор у своїх щоденниках³³.

Як бачимо, гімназія набувала ваги, ставала помітною в культурному й громадському житті Києва й усієї України. І це незважаючи на надзвичайно складні політичні, матеріальні й педагогічні обставини — в умовах зубожіння, постійних змін влади в Києві й зовсім неоднозначного ставлення до української освіти. Але гімназія вистояла й готова була працювати далі, розвиваючи педагогічну творчість на національній основі, у нових творчих формах.

Унаслідок багатьох збройних переходів влади 1917—1920 рр. у Києві остаточно встановилася радянська влада, і освіта почала переходити на інші засади. Але попри несприйняття національної української школи, яка тільки почала утверджуватися, радянська влада не могла одномоментно все припинити. До 1920 р. вона вже дещо напружувала самостійно й утілювала в Східній Україні (Українська Соціалістична Радянська республіка, Донецько-Криворізька Радянська республіка), куди влада українських урядів не поширювалась. У 1919 р. було проголошено створення єдиної трудової школи, виключно світської (бо церква відокремлювалася від держави) і виключно державної, ліквідувалася різновідомчість шкіл, проте вивчення „місцевої мови” вважалося пріоритетним завданням школи. Але ці положення залишалися суто декларативними й діяли на обмеженій території, проте в 1919 р., а особливо в 1920 р. вони набували ще більшого практичного втілення.

У 20-і рр. школа в УСРР почала розвиватися відповідно до „Декларації про соціальне виховання” (1920) як єдина, трудова, державна й соціальна, спрямована на

³² Даниленко В. М. Володимир Дурдуківський. Педагог, критик, громадський діяч (1874—1938) / В. М. Даниленко, А. А. Кравченко. — К. : Ніка-Центр, 2000. — С. 40.

³³ Там само, с. 40.

захист дитинства через дитячі будинки, дитячі садки та майданчики, школи-клуби, дитячі містечка тощо. Система освіти складалася з семирічної школи (два концентри — 4+3), потім професійної школи (3 роки). Вищу професійну освіту давали технікуми та інститути (3 — 4 роки навчання). Метою й завданнями навчання й виховання проголошувалося створення „нової людини” комуністичного суспільства, насичення змісту освіти класовими та ідеологічними складовими. Диктатура пролетаріату, відданість партії й ідеям соціалізму вважалися засадничими в розбудові змісту освіти. У побудові навчально-виховного процесу прихильністю нової влади користувалися ідеї педоцентризму (по-перше, тому що вона не довіряла старому вчительському корпусу, а, по-друге, педоцентризм був надзвичайно популярним на Заході й до нього негативно ставилися офіційні кола Російської імперії) та колективізму, який існував поки що без відповідної педагогічної, науково-методичної аргументації.

Задекларована таким чином школа ще певний час, через свою природну консервативність і голу декларативність запропонованих засад, продовжувала звичний режим роботи, підкріплений запровадженням у 1921 р. нової економічної політики (НЕП), яка не передбачала різких змін, тому йшла на поступки не лише в економіці, а й у сфері культурного розвитку. Цей останній чинник був, мабуть, найвагомішим.

Але разом з тим така невизначеність і непевність мала й позитивну складову. У 20-х рр. не було єдиних програм, єдиних підручників та навчальної літератури. Наркомос видавав і пропонував різні варіанти навчальних планів для різних типів шкіл, до яких місцеві органи освіти, учителі вносили певні зміни. Створення конкретних програм покладалося здебільшого на місцеві органи й школи (краєзнавство, мови національних меншин). Учителі заохочувалися до творчої, самостійної роботи, віталася ініціатива й сміливість.

В організації роботи школи, розкритті змісту навчання пропонувалися інтегровані підходи у вигляді концентрації навчального матеріалу за певними життєвими темами („природа — праця — суспільство”), які носили назву комплексних програм, особливо в школі першого концентру семирічки. Комплексні програми накладалися на самостійну, дослідницьку індивідуальну й групову методику організації навчання за Дальтон-планом, методом проектів тощо.

Такі зміни відбувалися в галузі освіти, і гімназія В. Ф. Дурдуківського не була винятком із загального процесу.

У лютому 1921 р. цей навчальний заклад було перетворено в семирічну трудову школу імені Тараса Шевченка, і почався другий етап діяльності школи. Сказати, що директор гімназії був супротивником нової школи й нової влади не можна, бо він, як і багато інших педагогів, покладав на неї великі сподівання, надії на те, що вона продовжить ту діяльність, яку заклала УНР.

В. Дурдуківський залишився директором школи, і педагогічний колектив у цілому також зберігся. Але зі школи пішли вчителі, яких почали вважати „неблагонадійними” (В. Липківський, Л. Старицька-Черняхівська), і ті, хто залишив Україну (П. Холодний, С. Русова, О. Бургардт, Л. Чикаленко, В. Прокопович).

Школа продовжувала працювати так, як і в попередній період, залишивши незмінними зміст, форми й методи. Про це ми дізнаємося з досить великої статті „Наша школа”, яка надрукована в першій частині збірника „З практики трудової школи. Педагогічний збірник”, що вийшов у Київському видавництві „Слово” в 1923 р. і мав 140

ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗБІРНИК

**З ПРАКТИКИ
ТРУДОВОЇ ШКОЛИ**

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА

ВІСЛАВІЦІЮ „С Л О В О” Київ 1923

Обкладинка педагогічного збірника
„З практики трудової школи” (1923 р.)

сторінок. Усе видання було присвячене діяльності Першої трудової школи імені Т. Шевченка. Крім 3 статей В. Дурдуківського („Наша школа”, „Дитяче шкільне самоуправління” і „Про клубну роботу в трудовій школі”), у збірнику поміщено статті учителів школи: В. Доги про рідну мову, О. Гермайзе про методику навчання історії в школі, Н. Шульгіної-Ішук про роботу математично-природничої секції, М. Юркевич про фізичне виховання і Ю. Трезвінського „Сторінки з життя першої групи”. Таким чином, завдяки цьому збірнику маємо досить повну картину діяльності школи.

Отже, Перша єдина трудова школа імені Т. Шевченка в 1922—1923 н. р. нараховувала 453 учні (з них 232 хлопці й 221 дівчина), які входили до 12 груп (класів): сім основних і п'ять паралельних. У кожному класі — 38 чоловік, у деяких — більше 50 (I і II групи)³⁴. Педагогічний колектив складався з 26 осіб і 4 осіб технічного персоналу.

Мету роботи своєї школи В. Дурдуківський з учителями бачили в тому, щоб „виховати гармонійну розвинену людину, виховати по змозі всі сили і здібності дитини (фізичні, розумові, соціальні, естетичні)... Ми бажаємо утворити нову душу, змістом і методами праці школу, наблизити її до життя, зробити її потрібною і здатною до життя, викликавши максимум самодіяльності, активності й творчості в дітей”³⁵.

Як бачимо, у визначенні мети діяльності школи В. Дурдуківський вступає в протиріччя з визначеними в Декларації цілями: „створення нової людини — громадянина Радянської республіки, будівника й борця за соціалізм”. Хоча в інших освітянських документах, зокрема в „Кодексі законів про народну освіту” (1922), ще йшлося про „гармонійний розвиток членів колективістського суспільства”, але й це твердження поступово зникло з низки офіційних цілей та завдань.

Програми й плани, за якими працювала школа В. Дурдуківського, були такими ж, як і в інших школах, але із змінами та доповненнями, котрих вимагала специфіка роботи цієї школи.

Ми знаємо, що в цей час було недостатньо підручників, навчальної літератури, тому школа, освіта широко користувалися тими, які перейшли в спадок від УНР. Серед них підручники С. Черкасенка, Я. Чепіги, О. Астряба, Т. Лубенця, М. Грінченко, О. Єфіменко та ін., але разом з тим створювалися поспіхом нові.

У ці роки підручники не відігравали такої значущої ролі, як у дореволюційній школі, оскільки на передній план висувався зовсім інший принцип діяльності школи — творчо-пошуковий, дослідницький, життєвий, практично-орієнтований, де ве-

³⁴ Дурдуківський В. Наша школа / В. Дурдуківський // З практики трудової школи : пед. зб. — Ч. I. — С. 7.

³⁵ Там само, с. 8.

ликого значення набувала самодіяльність школяра й учителя. Тому підручники були допоміжним інструментом, і великою мірою організація роботи в школі залежала від творчого характеру вчителів, оскільки саме вони формували ідеологію роботи школи.

У школі I-го й II ступеня (4+3) вивчали такі предмети: українська мова й література, російська мова й література, загальна історія, історія України, суспільствознавство, загальна географія, географія України, математика, малювання, співи, музика, фізичні вправи, праця.

Колектив Першої трудової школи ім. Т. Шевченка в нових умовах поставив перед собою завдання:

- критично переглянути запропоновані загальні навчальні програми, скоротити їх, усунути непотрібне, застаріле, створивши програми з кожного предмета;
- наблизити школу до життя через важливі для всіх теми — комплекси;
- позбавити школу суто інтелектуального характеру;
- покласти природознавство в основу всієї шкільної науки;
- надати відповідне місце ручній праці як важливій складовій навчально-виховного процесу;
- подбати про належну постановку в школі фізичного виховання;
- педагогічно обґрунтувати взаємозв'язки між класною й клубною роботою в межах школи;
- утворити школу—дитячий будинок, який об'єднав би дітей із родин і дітей, що не мали батьків.

Школа також ставила перед собою завдання матеріального забезпечення: оснастити школу гарною бібліотекою, науковими кабінетами, лабораторіями, майстернями, садком, городом, господарством; знайти нове приміщення, яке було більш придатним для організації шкільного життя; запровадити гарячі сніданки для дітей, „бо без цього вони занадто виснажують себе й не можуть працювати у клубі”; матеріально забезпечити вчителів, „щоб вони не мали сторонніх заробітків, щоб усю свою силу і енергію вони віддавали виключно школі”.

На яких же принципах і засадах розбудовувала свою діяльність школа В. Дурдуківського? Перш за все на *трудовому і класовому (пролетарському)*, які були задекларовані радянською владою як соціалізаційні. Особливу увагу тут приділяли принципам *самодіяльності, творчості, активності* дитини, які також були задекларовані радянською шкільною політикою, але в школі В. Дурдуківського, школі молодій, без тягара традицій й спадкового традиціоналізму, школі, де вчителювати прийшла інтелігенція, позбавлена догм і приписів, і де такі принципи ініціювалися й творчо розвивалися ще в період УНР, у радянський час вони просто продовжувалися, обростали новим змістом, формами й методами, але також були важливими.

Але головним принципом діяльності школи В. Дурдуківського залишився *національний* принцип, на основі якого створювалася школа в 1917 р. На ньому будувалася вся її діяльність у 1917—1920 рр., у радянський час вона цілеспрямовано продовжувалася, зосередившись навколо постаті Тараса Григоровича Шевченка.

Які ж шляхи реалізації цих принципів обрала для себе Перша єдина трудова школа імені Т. Шевченка? Перш за все — через відповідний зміст навчального матеріалу. Оскільки єдиних навчальних планів не було, з 1921 р. (і до 1928 р.) щорічно випускалися „Порадники соціального виховання НКО УСРР”, де надавалися конкретні настанови

й рекомендації щодо організації й проведення навчально-виховного процесу в школі. Це питання досить повно розкрито в історико-педагогічній літературі³⁶. У цих працях зазначається, що зміст освіти мав перехідний характер, у ньому розглядалася українознавча, краєзнавча та місцева (локальна) проблематика при загальній пролетарсько-класовій, різко „антибуржуазній” спрямованості. Що ж до конкретної реалізації цих напрямів діяльності, то тут вони були різноманітними.

Перша трудова школа ім. Т. Шевченка побудувала свою роботу на самоврядуванні та клубній діяльності як основі всього соціального виховання.

Самоврядування директор школи розглядав як „устрій шкільного життя, коли діти, складаючи й утворюючи разом з учителями тісний, об’єднаний спільними інтересами і працею робочий колектив, самі хазяйнують у своїй школі, самі порядкують у ній. Роля вчителів обмежується доглядом, ідейним керуванням, пильним стеженням за роботою молодих, мало ще досвідчених хазяїв, необхідними корективами до їх праці”³⁷. Директор зазначає, що набагато простіше й легше організувати роботу школи традиційно — наказати, примусити, покарати, аніж організувати творчу самостійність дітей. Але тільки творчість через самоврядування „об’єднує всіх дітей школи, робить їх рівноправними громадянами; воно споріднює дітей і педагогів, утворює з них дружню сім’ю, товариську громаду; воно привчає дітей цікавитися громадськими справами, жити широкими, громадськими інтересами; воно призвичаює дітей до громадського, вільного життя по власних законах і конституціях; воно дає змогу дітям виявити свою самодіяльність і творчість у соціальній сфері, воно виховує дітей соціально, воно витворює ту інтимну, рідну шкільну атмосферу, яка є найпотрібніший і найкорисніший засіб для кожної широко педагогічної праці”³⁸.

У школі В. Дурдуківського самоврядування ґрунтувалося на таких засадах:

- обов’язкова участь усіх учителів і працівників школи, однакостайність щодо необхідності самоврядування;
- вивчення й знання особливостей кожного школяра, його можливостей та здібностей з погляду структури та ієрархії процесу самоврядування;
- створення умов у школі для стимуляції творчості, активності, самостійної діяльності („зацікавлення”) школярів;
- конкретизація самоврядування, продумування процесу, „добре розроблений план роботи”;
- участь громадськості („громадянства”), особливо батьків: „дитина буде під подвійним, об’єднаним впливом учителів і своїх родин, бо тоді не буде того надзвичайного шкідливого з педагогічного боку розбрату між учителями й батьками, який нищить педагогічну справу, ставить в прикре становище як батьків, так і вчителів, підриває віру дітей або до вчителів, або до батьків, що в рівній мірі не бажано, — бо тоді, нарешті, школа зможе виконувати ту велику місію, яку покладено на неї: бути джерелом здорових педагогічних думок не задля себе лише, але й для всього громадянства, що її оточує”³⁹.

³⁶ Нариси історії українського шкільництва (1905—1933). — К., 1996; Очерки школы и педагогической мысли народов СССР. 1917—1941. — М., 1980.

³⁷ Дурдуківський В. Дитяче шкільне самоврядування / В. Дурдуківський // З практики трудової школи. — К., 1923. — Ч. I: Теорія та методика. — С. 16—17.

³⁸ Там само, с. 17—18.

³⁹ Там само, с. 20.

Щодо конкретного змісту й структури шкільного самоврядування, то в школі починали з елементарного, звичного — чергування, але надавали йому нового змісту й нового характеру: „допомога товаришам у праці, допомога вихователеві (чистота, порядок, добрі взаємини серед учнів, самодисципліна, товариський суд), допомога вчителям (керівництво гуртками, завідування кабінетами й майстернями, видання журналів), допомога бібліотекарєві (класні бібліотекарі)”⁴⁰.

Отже, у Першій єдиній трудовій школі ім. Т. Шевченка існувала система організації дитячого самоврядування, яка охоплювала, по-перше, кожен дитячу особистість залежно від її нахилів й уподобань, по-друге, самоврядування в класі (або групі), куди входили класний комітет на чолі з обраним дітьми головою, секретар комітету, що займався діловодством, учитель, керівники гуртків, класні бібліотекарі, редактор класного журналу, класний скарбник тощо.

У 20-х рр. у школах УСРР, усього Радянського Союзу, а також Західної Європи й Америки були дуже поширені товариські суди (у різних формах) як складові шкільного самоврядування. Майже всі школи захоплювалися цією формою, й у літературі тих часів є багато прикладів їх діяльності.

У Першій трудовій школі дуже обережно застосовували цю форму самоврядування, її директор радив не захоплюватися нею, уважаючи не зовсім педагогічною й травмуючою для психіки дитини, яка часто не здатна оцінити вчинки товаришів, захоплюється роллю судді, буває жорстокою й безкомпромісною.

Педагогічний колектив уважав за потрібне зрідка вдаватися до цієї форми самоврядування в підготовленому, міцному й соціально розвиненому класі під керівництвом учителя, „щоб він міг у кожен потрібний момент допомогти дітям своїм досвідом і авторитетом, захистити інтереси правди й корисну для дітей ідею товариського суду”⁴¹. Педагоги також уникали зайвої зарегламентованості шкільного самоврядування, його бюрократизації, а вироблення статутів і положень відкладали на той період, коли воно набуде постійного й усвідомленого, соціально спрямованого характеру.

У школі В. Дурдуківського самоврядування набуло особливого поширення серед старшокласників (15 — 16 років), але його елементи були й у молодших групах (8 — 9 років).

Групове самоврядування було органічною складовою загального самоврядування, що формувалося на основі загальношкільного комітету, до якого входили голови всіх класних комітетів (або ж на загальношкільних зборах обиралися представники (5 — 6 хлопців і дівчат) класних організацій з правами загальношкільного комітету). Загальношкільний комітет виконував функції об'єднання й постійного керування роботою в масштабах усієї школи як єдиного цілого. Він „утворює об'єднані комісії з класних голів, класних секретарів, класних господарів і господинь, класних редакторів і літописців, класних бібліотекарів і т. д.”, які спільно із загальношкільними зборами розробляли проекти шкільних правил, законів і статутів та поширювали їх серед школярів; стежили за чистотою й оздобленням класних кімнат, усього шкільного приміщення; видавали загальношкільний дитячий журнал і газету, шкільну хроні-

⁴⁰ Дурдуківський В. Дитяче шкільне самоврядування / В. Дурдуківський // З практики трудової школи. — К., 1923. — Ч. I: Теорія та методика. — С. 21.

⁴¹ Там само, с. 23.

ку, опікувалися бібліотечними справами (каталоги, рекомендаційні списки книжок, оправа й добре ставлення до книжок, організація окремої класної бібліотеки); стежили за справедливим розподілом праці й чергування, влаштуванням шкільних свят, розваг і екскурсій, за придбанням і продажем продуктів, приладдя, книжок, роботою шкільного кооперативу, клубної комісії, каси товариської взаємодії тощо.

Загальношкільний комітет, до складу якого був уведений і один з учителів на правах постійного звичайного члена, вирішував усі поточні справи в школі, підпорядковуючись загальним зборам навчального закладу, участь у яких брали учні, учителі, усі представники школи. Порядок денний оголошували завчасно, як правило, до нього вносилися актуальні питання життя школи: робота класних комітетів, різних гуртків, шкільних комісій, обрання кандидатів до органів самоуправління.

Володимир Федорович і весь педагогічний колектив вважали розвиток дитячої творчості й активності через самоврядування важливою складовою соціального виховання.

Підкреслимо особливо, що „Декларацією про соціальне виховання дітей” (1920) дитячий будинок визначався головною установою, де відбувалося зростання дитини. Така позиція виникла з різних причин, але головною з них було „повне підпорядкування дитячої особистості виховним впливам новоутвореної держави”⁴². Звичайно, це завдання (або ж надзавдання) ставила перед собою держава, але й багато педагогів прийняли цей погляд, тим більше, що й самі вони також поставали в ролі учнів перед абсолютно новими змістом і формами навчання.

Охорона дитини поширилася на всю її життєдіяльність, з намаганням виключити вплив іншого середовища на дитину, особливо родини. Але разом з тим багато з переліченого: майстерня, книгозбірня, студія, їдальня, позакласна робота, проведення свят — радянська влада взяла від форм роботи національної школи періоду українських урядів, бо саме так працювала Перша українська гімназія.

Відзначимо також характерний факт: від самого початку радянська влада позиціонувала себе в Україні як ворога національного руху, бо навіть у відносно ліберальні роки — початок 20-х рр. — В. Дурдуківський у своєму збірнику, у трьох статтях навіть словом не обмовляється про роботу Першої гімназії, про період 1917—1920 рр., проте часто критикує дореволюційну школу за схоластику, відсутність індивідуального й домінування усередненого підходу, який губив обдарованість і творчість дітей.

Яку ж клубну роботу проводили в школі В. Дурдуківського і в чому полягала її сутність? Зважаючи на статтю Володимира Федоровича, під клубною роботою він розумів організацію різноманітної позакласної роботи у своїй школі, називаючи це або „шкільний клуб”, або „дитячі наукові шкільні клуби”. Він розглядав клуб як „вільну лабораторію”, де вчитель апробує, експериментує, досліджує нові форми й методи навчання, новий зміст, не пов’язаний з регламентованою програмою, розкладом. Директор зазначає: „У житті нашої школи клуб дитячий часто відіграє таку роль лабораторії, досвідної установи, де вчителі роблять різні педагогічні експерименти. Якщо такі досвіди дають гарні наслідки, то експерименти стають звичною шкільною працею”⁴³.

⁴² Нариси з історії українського шкільництва (1905—1933). — К., 1996. — С. 155.

⁴³ Дурдуківський В. Про клубну працю в трудовій школі / В. Дурдуківський // З практики трудової школи. — К., 1923. — Ч. I: Теорія та методика. — С. 35.

Клубна робота пов'язувала школу, учнів з життям, відривала від „сухого, часто дуже нудного для дитини вивчення того чи іншого підручника, ... [давала] змогу трохи відпочити в живій, з життя взятій і до реального життя направленій праці”⁴⁴. Саме клубна робота, уважав Володимир Федорович, викликає „живий інтерес і прихильність до школи”, інтерес до шкільної праці, а найголовніше — сприяє гармонійному розвитку, розвиває самодіяльність і творчість дітей.

Прихильник індивідуального підходу, „обороняючи ідею індивідуального виховання” шляхом клубної роботи, директор бачив у ній також шлях до виховання свідомого члена громади, привчання до колективної праці, „до праці в громаді, з громадою і громадськими методами”.

Як бачимо, Перша трудова школа зовсім не услід партійним настановам підходить до організації клубної роботи, аполітично й педоцентрично, висуваючи свої аргументи лише з педагогічного боку.

Дитячий шкільний клуб у Першій трудовій школі складався з окремих наукових, художніх і технічних гуртків, ініціатива відкриття яких належала дітям: „Коли діти, під впливом певної класної лекції, чи екскурсії, чи прочитаної книги, чи пережитих подій, організуються, виявляють чималий серйозний інтерес до якої-небудь науки або окремого питання, коли їх набереться не менш, як п'ять душ, ... коли діти знайдуть собі серед учителів вчительку, який буде стежити за їхньою працею, — то це й усе, що потрібно для того, щоб відкрити той чи інший гурток”⁴⁵. Ініціативу заснування гуртків брали на себе також і вчителі школи, аби спрямувати дітей, надати поштовх для творчого розвитку.

У шкільному клубі, тобто в гуртках, діти працювали самостійно під опосередкованим керівництвом учителів, які уважно стежили за їхньою роботою. Очолювала роботу кожного гуртка „президія” — голова, товариш голови, секретар, який головує на засіданнях гуртка, розподіляє працю, стежить за роботою, взаємодіє з іншими гуртками, видає журнал, влаштовує свята тощо. Керівництво гуртка підпорядковується такій же президії в загальношкільному масштабі. До часу написання статті (1923) в школі існувало до 30 гуртків, „більшість у зв'язку з класним навчанням, а деякі й не зв'язані безпосередньо з класною роботою (драматичний, Лесі Українки, чужих літератур, психологічний, пасішницький, кобзарський)”⁴⁶. Діти з великим задоволенням брали участь у клубній роботі.

Директор школи й учительський колектив були стурбовані тим, що діти працюють у занадто великій кількості гуртків, що переобтяжує й стомлює їх, тому шкільна рада переглянула кількість гуртків й виключила малочисельні (психологічний, кобзарський).

Клубну роботу організовували в класних кімнатах, тому що в школі не було відповідного приміщення, але директор уважав, що для гурткової роботи необхідні бібліотеки, „гарно опоряджені наукові кабінети, великі садиби із зразковим полем, городом і маленьким власним господарством, а також кілька майстерень”. Щодо ділянки, то

⁴⁴ Дурдуківський В. Про клубну працю в трудовій школі / В. Дурдуківський // З практики трудової школи. — К., 1923. — Ч. I: Теорія та методика. — С. 36.

⁴⁵ Там само, с. 42.

⁴⁶ Там само, с. 43.

школа в 1923 р. отримала „невеличкий город (300 сажн. на 450 учнів)”, а також кожного року „брала для літньої праці городи в Боярці, на Сирці, на Пріорці”. Урожай використовувався для дитячого харчування, у шкільній їдальні. Деяким дітям городину давали й додому.

Через те, що школа працювала як школа-клуб, коли діти весь день проводили в її стінах, Володимир Федорович опікувався здоров'ям дітей, їх психічним і фізичним станом, переживав, що вони негодовані: „Дитина голодна, без обіду, без гарячої страви, не може й не повинна залишатися. Школа мусить подбати, щоб діти мали в самій же школі обід або принаймні хоч гарячий сніданок; без цієї необхідної умови клубна праця не може провадитися нормально, успішно й з користю для дітей. Голодна, виснажена, знесилена дитина працює без інтересу, без уваги, без захоплення”⁴⁷.

І хоч як було важко педагогічному колективу організувати харчування дітей у школі, учителі змогли це зробити: так, діти з більш заможних родин підгодовували інших, допомагали благодійники й відповідні організації (АРА)^{*}. Але залишалася проблема, про яку часто говорив Володимир Федорович, — напівголодний учитель, який, щоб прожити, мав декілька місць роботи, не одержував платню за клубну роботу: „Таке становище неможливе. Якщо вчителі, працюючи в клубі, роблять щось потрібне, серйозне й корисне, то їм повинні за це платити. Не можна без краю їхати на ідеалізмі вчителя, не можна, не допустимо в Радянській Соціалістичній Республіці експлуатувати, визискувати тощо. Нещасна доля вчителів: про них так гарно завжди говорять, їх культурну роль так завжди високо підносять, а їхні школи та їх самих не хотять забезпечити як слід, їм не дають змоги працювати виключно цілком для школи”⁴⁸.

Але ми знаємо, що ці слова (як і багато інших) були непочуті, що школа в цілому трималася на ідеалізмі вчителя, але ця критика пригадається Володимир Федоровичу неодноразово в його трагічній долі, яка чекає на нього, його вчителів та школу.

Попри ідеологізацію, школа В. Дурдуківського залишилася провідником національної ідеї, звичайно, у межах, можливих за умов радянської влади. Вона була відомою в усій Україні, до неї приїздили численні делегації з багатьох міст Радянського Союзу й з-за кордону.

В. Дурдуківський брав найактивнішу участь у роботі Науково-педагогічного товариства при ВУАН: виступав на загальних зборах, працював у комісіях, проводив за дорученням Товариства велику дослідницьку роботу в керованій ним школі. Результати своєї праці він оприлюднював у педагогічній пресі, зокрема в журналі „Радянська освіта”.

Найповніше систему роботи своєї школи Володимир Федорович виклав у статті „Шевченківська школа — Шевченкові (З досвіду Київської 1-ої трудової школи

⁴⁷ Дурдуківський В. Про клубну працю в трудовій школі / В. Дурдуківський // З практики трудової школи. — К., 1923. — Ч. I: Теорія та методика. — С. 47.

^{*} American Relief Administration — скорочено — АРА — „Американська адміністрація допомоги” (1919—1923) — благодійна організація, створена для надання допомоги європейським країнам, що страждали під час Першої світової війни. У 1921—1923 рр. здійснювала допомогу в СРСР, зокрема в Україні, видала дітям близько 2 млрд. харчових наборів.

⁴⁸ Дурдуківський В. Про клубну працю в трудовій школі / В. Дурдуківський // З практики трудової школи. — К., 1923. — Ч. I: Теорія та методика. — С. 48.

ім. Т. Шевченка)". Ця публікація вийшла в 1924 р., у період відносно демократичного ставлення влади до педагогічної творчості вчителів, проте редакція „Радянської освіти” вважала за необхідне зробити таку примітку: „Поділяючи думку автора про велике значення вивчення Шевченкових творів і про доцільність виучування їх за комплексною системою, редакція вважає корисним рекомендувати вчителям-практикам студіювати за тим самим методом свята — Жовтневої революції, Дня 1-го травня, а надто життя й твори В. І. Леніна”.

Нагадаємо читачеві, що в системі шкільного навчання переважав комплексний метод, за яким увесь зміст освіти поділявся не за окремими предметами, а за трьома напрямками: „природа”, „людина”, „суспільство”. Володимир Федорович уважав, що „Шевченко” має стати темою-комплексом для всієї школи. Він докладно розробив систему запровадження такого комплексу в школі. Так, учитель української мови для розкриття історико-літературного, стилістичного, граматичного змісту творів Кобзаря знайомив дітей з біографією поета, діти працювали над рефератами, доповідями, інсценуваннями тощо; учителі російської та іноземних мов порівнювали твори Т. Шевченка з творами інших поетів, перекладали його вірші іноземними мовами; учитель історії знайомив із соціально-економічними умовами, у яких жив поет; учитель краєзнавства знайомив з місцями, де мешкав і працював Т. Шевченко тощо.

Комплекс „Шевченко” поширювався не лише на зміст навчання, а й на всю життєдіяльність вихованців Першої трудової школи: учні ілюстрували та випускали літературні журнали, куди вміщували свої реферати й твори, у яких досліджували епоху й життя поета.

Результатом тривалої напруженої й цікавої роботи було шкільне свято, яке проводили в день народження Т. Шевченка. На ньому діти демонстрували своє мистецтво: співали в хорі, декламували, показували п'єси.

Хори школи продовжували залишатися гордістю В. Дурдуківського та П. Козицького. Свідченням тому є зміст однієї з книжок, які перебувають зараз у Бібліотеці імені В. Вернадського. Зверніть увагу, що музика П. Козицького до хорових співів покладена в основному на слова Т. Шевченка⁴⁹.

Робота, спрямована на творчий розвиток, самодіяльність, зв'язок з життям, трудове начало, активність і інтегрованість, національне й соціальне виховання, не обмежувалася власне стінами школи, а виходила за її межі. Як і в дорадянський період, школа, її дитячий і педагогічний колектив усіма засобами популяризували свої досягнення в місті й за його межами. Продовжуючи гімназійну традицію, школа регулярно проводила виставки, де презентувала свою роботу. Перша така відкрита виставка пройшла в 1921 р. й відображала всі напрями роботи школи, про які йшлося. Вона була розташована в усіх дванадцяти шкільних кімнатах, у коридорах і великому залі. На виставці демонструвалися дитячі малюнки, плакати, діаграми, колекції, газети, журнали, ручні вироби тощо. У кожному залі, присвяченому окремому навчальному предмету, була присутня дитяча комісія, яка відповідала на запитання відвідувачів виставки. За рішенням міського відділу народної освіти презентація пропрацювала два тижні за-

⁴⁹ Козицький Пилип Омелянович. 10 шкільних хорів [Для дитячого хору без супр.] / П. Козицький. — К. : Держ. вид-во, 1922 (Трест „Киев-Печать” 7-я типогр.). — 11 с. іл.

мість одного й на її основі було створено „Музей дитячої творчості”, єдиний на той час у Радянському Союзі, який відвідували багато освітян не лише СРСР, а й з-за кордону, і серед них — нарком Російської Федерації А. В. Луначарський, відомий німецький педагог Е. Гернле⁵⁰.

У наступному 1922 р. разом з іншими закладами міста школа В. Ф. Дурдуківського відсвяткувала свій п'ятирічний ювілей спочатку у своєму приміщенні, куди прийшло багато гостей, які підкреслювали значення цього закладу для розвитку національної освіти та національної культури. Школа взяла участь також у загально-міському святі, яке відбувалося в оперному театрі, де після офіційної частини діти давали концерт.

У 1926 р., уже все більше ховаючись і пристосовуючись, але залишаючись вірним національній ідеї й національному вихованню, Володимир Федорович і його школа зустріли 25-річний ювілей учительської діяльності директора. Ювілей був досить широко відзначений у періодичній пресі. Так, Йосип Гермайзе в журналі „Життя і революція” у статті „Свято нашої школи” зазначав: „Перша українська школа — діло праці й творчого натхнення того колективу, що його організував і що ним керував наш ювілянт. Передчасно сивий, з юнацькими блискучими очима, з невтомною енергією глибокого ентузіяста, він зумів передати виплекану поколіннями, зміцнену в огні революційних змагань любов до української школи своїм товаришам, зумів організувати їх, зумів з ними на чолі дійти до найкращих досягнень педагогічної практики на Радянській Україні”⁵¹.

Але, незважаючи на хисткість і певну двозначність, школа В. Дурдуківського отримувала все більший авторитет, її популярність зростала не лише в Києві, а й у всій республіці. А оскільки, як уже зазначалося, Володимир Федорович активно співробітничав з ВУАН, то з 1925—1926 н. р. Перша трудова школа імені Т. Шевченка почала працювати як досвідна установа при Науково-Педагогічній комісії ВУАН, тобто вона стала науково-методичним центром для проведення пошукової та експериментальної роботи. Наприклад, у „Звіті за діяльність Науково-Педагогічного товариства при УАН” від часу його заснування (14 травня 1925 р.) до 1 січня 1927 р. зазначено, що комісія викладачів природознавства ухвалила розроблену робочу програму з ботаніки й доручила її авторам „випробувати” її в досвідній Першій трудовій школі ім. Т. Шевченка⁵².

І саме в межах діяльності ВУАН Володимир Федорович подає в 1927 р. експериментальний Проект програм для вивчення ланкової системи праці в трудовій школі. Цей проект доповнений міркуваннями педагога щодо мети та завдань освіти та виховання, до яких на цей час внесено суттєві корективи, бо бачимо, що Володимир Федорович і його школа змушені були відмовитися від виховання всебічної та гармонійної особистості, виписаної на прапорах і гаслах Першої трудової школи ім. Т. Шевченка у попередні роки. Він стверджує, що „минули вже ті часи, коли за ідеал людини вважали

⁵⁰ Див.: Даниленко В. М. Володимир Дурдуківський. Педагог, критик, громадський діяч (1874—1938) / В. М. Даниленко, А. А. Кравченко. — К., 2000. — С. 43—44.

⁵¹ Гермайзе О. Свято нашої школи // Життя і революція. — 1926. — №1. — С. 71.

⁵² Див.: Науково-педагогічне товариство при Українській Академії Наук, Звіт за діяльність. — К., 1927. — С. 10.

блискучих індивідуалістів..., минули й ті часи, коли школа ставила своїм завданням виховати таких сильних, сміливих, жорстоких індивідуалістів-егоїстів”⁵³.

Ідеологом діяльності школи стає колектив, бо людина „живе й може жити тільки в колективі й для колективу, працює в колективі й для колективу”⁵⁴.

Уживання Володимиром Федоровичем терміна „ланкова” більше відповідає поняттю „групова”, але підкреслює її радянизованість.

А оскільки школа і є першою сходинкою дитини до радянського колективу, то педагоги Першої київської трудової школи розробили програму ланкової роботи й почали за нею працювати. Над цією ж проблемою працювали й інші школи, й інші вчителі, бо така методика організації навчально-виховної роботи була визнана провідною. Директор поділився власним досвідом такої організації, тому що вважав, що „ланкова організація роботи в школі є цікаве явище, цінне, дороге придбання нашої нової школи. Якщо ми справді даємо перевагу колективній педагогіці над індивідуальною, якщо ми справді бажаємо привчити дітей до колективної праці, виховати з них майбутніх громадян-колективістів, то повинні звернути пильну увагу на ланкову роботу — початковий етап на широкому шляху колективістичного виховання”⁵⁵.

Для організації роботи за ланковою системою вчителі перш за все продумували й визначали загальні умови, у яких буде проходити робота: помешкання, меблі, кабінети, бібліотека, а також кількість учнів у класі, організація дисципліни, обсяг навчального матеріалу. Потім проектували роботу з організації ланок — вік і склад дітей, за статтю, здібностями, станом здоров’я, ставленням до праці, терміном роботи ланки, її внутрішньою (рольовою) організацією.

Наступним елементом було планування роботи ланки залежно від характеру діяльності (комплексний чи предметний підхід), активність, спосіб студіювання й засвоєння матеріалу (колективний чи індивідуальний), роль учителя в цьому процесі.

Такий же підхід до організації ланкової роботи застосовували в школі В. Ф. Дурдуківського й у позакласній та позаурочній роботі, в організації шкільного самоврядування.

Особливу увагу педагоги школи приділяли вимірюванню результативності ланкової роботи, її кількісному і якісному обліку, а саме: психологічний настрій, темп роботи кожного, обсяг завдання, форми розгляду та обговорення результатів, фіксація здобутих результатів; частина колективної й індивідуальної роботи, час роботи, наслідки (матеріальні й формальні), кількість і якість цих наслідків тощо⁵⁶.

Проведення дослідницької роботи вчителями й учнями Першої трудової школи мало дати відповідь на низку запитань: чи розвиває ланкова робота в учнів звичку до колективної праці, чи підвищує їхню активність, чи дає кращі результати; чи не пригнічує вона слабших дітей, робить їх пасивними, відбиває бажання вчитися; узагалі чи потрібна вона як складова інших видів роботи, чи має охопити весь навчальний процес.

⁵³ Дурдуківський В. Проект програми для досвідної роботи у справі вивчення ланкової системи праці в трудовій школі / В. Дурдуківський // Рад. освіта. — 1927. — № 1. — С. 36.

⁵⁴ Там само.

⁵⁵ Там само, с. 38.

⁵⁶ Там само, с. 36.

Для відповіді на ці запитання в школі В. Дурдуківського було організовано експериментальні й контрольні групи, у яких проводили спостереження, анкетування, бесіди тощо.

Отже, науково-дослідницька робота школи активно розвивалася. Володимир Федорович намагався, не відмовляючись від своїх національних переконань, іти в ногу з часом, підлаштовуватися під усе нові й нові ідеологічні вимоги, проте провідна ідея його життя й життя його школи — утверджувати українськість і державність — поступово, під тиском згортання радянської українізації й усе більшого, тотального ідеологічного партійно-класового тиску на все культурно-просвітницьке життя України зникла на його очах й змусила педагога замислитись над проблемою національного виховання не лише старшокласників, а особливо й тієї молоді, що вже закінчила навчання, відійшла від впливу школи, усвідомленої українськості. Тому ще в 1923 р. в Першій київській трудовій школі ім. Т. Шевченка за пропозицією В. Дурдуківського 60 випускників школи утворили Літературне товариство, згодом перейменоване в Товариство єднання і згоди (ТЕЗ). Його головною метою було зміцнення шкільної дружби, підтримка зв'язку зі школою, допомога школі у вихованні⁵⁷. Почесним головою товариства обрали В. Дурдуківського, керівником — Й. Гермайзе, секретарем — М. Павлушкова, племінника В. Дурдуківського й С. Єфремова, скарбником — Б. Матушевського, сина відомого українського громадського діяча, одного з керівників УНР, який у той час жив за кордоном.

Товариство єднання і згоди спочатку збиралося щомісячно, проводило літературні читання, організовувало екскурсії, дружні вечірки. При ТЕЗ працював історико-політичний гурток, яким керував Й. Гермайзе. На його засіданнях обговорювалися політичні теми, порушувались гарячі питання, щоразу все гарячіші й непримириміші, тому що випускники школи, занурюючись у щоденне життя, бачили значні протиріччя між вихованням у школі й офіційною політикою. „Для мене стало ясно, — писав згодом В. Дурдуківський, — що ТЕЗ може дуже пошкодити школі, що практично він мало дав, ... що треба його ліквідувати або відокремити від школи, провадити роботи з ним значно конспіративніше. Я просив М. Павлушкова не робити більше в школі засідань ТЕЗу, узагалі якось офіційно, принаймні, припинити його роботу й зв'язок зі школою”⁵⁸.

Щодо утворення інших політичних організацій — Спілки української молоді та Спілки визволення України, то їх існування взагалі є дискусійним і донині. Вони були офіційно визнані радянською владою як контрреволюційні й контррадянські. Ці організації виникли в офіційних документах, в офіційній пресі, у слідчих справах КДБ відразу ж після арештів М. Павлушкова та Б. Матушевського, готувалися впродовж 1928 р. й попередніх років, щоб нанести нищівного удару по українській інтелігенції, яка ще думала й мріяла про українську державу та українську ідею.

Так, наприкінці 1920-х рр. в УСРР було розпочато широкомасштабну операцію на винищення діячів української культури та науки, педагогів, духовенства УАПЦ. З трав-

⁵⁷ Науменко К. Є. Спілка Української молоді у 1923—29 рр. Історичний нарис / К. Є. Науменко. — Електронний ресурс. — Режим доступу : <http://sum.org.ua/tmp/071207022059C.htm>.

⁵⁸ Цит. за: Даниленко В. М. Володимир Дурдуківський. Педагог, критик, громадський діяч (1874 — 1938) / В. М. Даниленко, А. А. Кравченко. — К., 2000. — С. 49.

ня 1929 р. до січня 1930 р. органами КДБ було заарештовано у справі Спілки визволення України 45 представників української інтелігенції, які звинувачувалися в підготовці до повалення радянської влади шляхом збройного повстання та встановлення військово-фашистської диктатури. На час передачі до суду справа налічувала 237 томів, де доказами були зізнання в „злочинах”. Хоча серед істориків і не існує одностайної думки щодо існування (чи відсутності) цієї організації, ніяких інших свідочств та доказів щодо існування СВУ, окрім зізнань, самозвинувачень, немає⁵⁹.

Трагічною й катастрофічною обернулася ця кампанія для Першої Київської трудової школи, адже саме навколо неї, її вчителів, учнів і особливо директора проводилася вся судова справа. З 45 засуджених у справі СВУ 14 чоловік мали безпосереднє відношення до школи, а інші — опосередковане. Так, до різних термінів позбавлення волі були засуджені директор школи В. Дурдуківський (8 років позбавлення волі, 3 роки пораження в правах, звільнений у 1930 р., у 1937 р. заарештований і розстріляний за вироком трійки 31 грудня 1937 р.); Й. Гермайзе (5 років позбавлення волі й 2 — пораження в правах); О. Гребенецький (5 років позбавлення волі, 2 — пораження в правах); В. Дога (висилка за межі України строком на 3 роки); А. Залеський (5 років позбавлення волі й 2 — у правах); Г. Іваниця (6 років позбавлення волі й три — у правах); Л. Старицька-Черняхівська (5 років позбавлення волі, 3 — у правах); Н. Токаревська (3 роки позбавлення волі умовно); Ю. Трезвінський (3 роки позбавлення волі умовно); В. Шарко (висилка за межі України на 3 роки); а також колишні учні Першої трудової школи: М. Павлушков (10 років позбавлення волі й 3 — у правах); Б. Матушевський (5 років позбавлення волі).

Під час арештів, проведення процесу та після оголошення вироку нищівна критика розгорнулася навколо діяльності Першої трудової школи, учителів, Науково-педагогічного товариства й Педагогічної комісії при ВУАН. Усі ці організації та їх учасники розглядалися як „недобитки української контрреволюційної інтелігенції”, „поневолювачі України”, „вірні пси світового капіталізму”, „отруювачі дитинства”, „петлюрівські „академіки”, що організували „вплив на школу, на дитинство, на педагога-професіонала, на шкільний підручник, на методику й техніку педагогічного процесу й разом з тим — на нашу систему освіти й педагогічну систему. ...Потрібуючи імена українських революційних письменників — Т. Шевченка та М. Коцюбинського — контрреволюційні „педагоги” зі СВУ використали школи цих письменників (у Києві та Чернігові), як „досвідні” станції для своїх ганебних експериментів”⁶⁰.

Педагогам школи В. Дурдуківського закидалося те, що вони не проводили класового принципу в освіті, „ненавиділи” виховання дітей у комуністичному дусі, „душили піонерів їхніми ж таки червоними краватками та пришпилювали записки на трупиках з погрозами, що те саме буде всім піонерам”⁶¹, тлумачили „радянський навчально-програмний матеріал у певному контрреволюційному шовіністичному освітленні (приміром, Шевченко як гетьмансько-петлюрівський поет тощо)”, проводили націо-

⁵⁹ Див.: Пристайко В. Справа „Спілки Визволення України”. Невідомі документи і факти / В. Пристайко, Ю. Шаповал. — К., 1995. — 448 с.

⁶⁰ Попів О. Шкідництво в педагогіці / О. Попів // Рад. освіта. — 1930. — № 5—6. — С. 39—43.

⁶¹ Там само, с. 41.

налістичне виховання, спираючись виключно на історію, не проводили індустріально-виробничого, антирелігійного та інтернаціонального виховання, притягували в педагогічний процес „педагогіку Толстого й Грінченка... без ніякого зв'язку з нашими науково-педагогічними принципами”⁶².

Звичайно, у цих страшних, безглузких, жорстоких і бруталних звинуваченнях є й доля правди. Так, не любили вчителі Першої трудової школи радянську владу, про що свідчить і діяльність школи, і їхні особисті прагнення. Про це вони говорили щиро на перших допитах, коли з них ще не вибивали визнання.

Володимир Федорович зауважував: „... Я не зовсім погоджуюся з різко класовою політикою Радянської влади, особливо щодо школи. ... Мені здається, що Радянська влада занадто різко й без потреб гостро поставила питання боротьби з релігією, що ці різкі засоби, найбільші в школі, можуть дати зовсім протилежні наслідки. Я проти дуже різних форм практичного виявлення диктатури пролетаріату”⁶³. Володимир Федорович також визнавав, що в Першій школі „значно більше, ніж потребували шкільні програми, відводилося місця й часу для вивчення Шевченка, Кирило-Мефодіївського братства... Шевченко з'явився перед учнями не пролетарським за суттю поетом, борцем за визволення покріпаченого селянства, а поетом-борцем за національне визволення України, національним пророком України”⁶⁴.

Учителі школи О. Гребенецький, В. Дога, Й. Гермайзе також висловлювали своє незадоволення розвитком освіти в республіці. Але, як свідчить історія розвитку навчального закладу цього періоду, Перша єдина трудова школа була не єдина у визначенні власної моделі розбудови шкільного простору. Вона перебувала серед лідерів і не лише позиціонувала себе як справжня національна школа, але й була такою по суті. Її висока драматична й трагічна доля сильно вплинула на подальший розвиток освіти в республіці й на довгі десятиліття відбила бажання мати власну думку, творчо підходити до справи.

Процесом проти Спілки визволення України було перекреслено життя багатьох людей: і педагогів, і випускників, і учнів Першої трудової досвідної школи імені Тараса Шевченка. Але крізь довгі роки, через процеси, заслання, розстріли, заборону згадувати навіть прізвища директора, учителів, школа В. Ф. Дурдуківського залишилася в пам'яті своїх учнів.

За даними українських істориків В. Даниленка та А. Кравченко, Першу трудову школу закінчили академік-нейрохірург А. Ромоданов, доктори й кандидати наук Г. Янківська, Г. Зайцева, О. Тертиця, О. Дуб'яга, народний художник України, лауреат Шевченківської премії Д. Нарбут, учений-літературознавець Г. Сидоренко⁶⁵.

Ми вже згадували, що частина учнів повторила долю своїх учителів — потрапили

⁶² Попів О. Шкідництво в педагогіці / О. Попів // Рад. освіта. — 1930. — № 5—6. — С. 43.

⁶³ Цит. за: Даниленко В. Він був „душею школи”. Володимир Дурдуківський / В. Даниленко // Наукові записки : зб. наук. статей Нац. пед. ун-ту ім. Драгоманова. — К., 1999. — Ч. 4. — С. 189.

⁶⁴ Цит. за: Науменко К. Є. Спілка Української молоді у 1923—1929 рр. Історичний нарис / К. Є. Науменко. — Електронний ресурс. — Режим доступу : <http://sum.org.ua/tmp/071207022059C.htm>.

⁶⁵ Даниченко В. М. Володимир Дурдуківський. Педагог, критик, громадський діяч (1874—1938) / В. М. Даниченко, А. А. Кравченко. — К., 2000. — С. 63.

за грати М. Павлушков, В. Матушевський, Д. Бобир. 18 колишніх учнів Першої трудової опинилися в еміграції, зокрема в США, де брали активну участь у роботі української діаспори (В. Ревуцький — один з провідних знавців українських театрів, автор книги „Нескорені березильці”, Н. Синівська, В. Павловський та його дружина О. Чехович-Павловська — науковці)⁶⁶.

І хоча з тривалою часовою перервою в кілька десятиліть, та все ж Перша українська гімназія та її наступниця — Перша трудова школа імені Тараса Шевченка — повертаються із забороненого забуття в нашу пам'ять і посідають гідне місце серед шкіл, навчальних закладів, якими не просто потрібно нам пишатися, а вивчати, розвивати їх плідні ідеї та методики.

⁶⁶ Див.: Спогади про Першу українську гімназію в Києві // Українські вісті. — 20 липня 1986. — № 29. — С. 2.

Література

1. Дурдуківський В. Ф. Українознавство в середній школі / В. Ф. Дурдуківський // Нова рада. — 1918. — 26 липня, № 185.
2. Дурдуківський В. Матеріяли для шкільних ранків і вечірок в пам'ять Тараса Шевченка / В. Дурдуківський // Вільна Українська Школа. — 1918. — № 7. — С. 145 — 156.
- 3. Дурдуківський В. З практики трудової школи / В. Дурдуківський. — К. : Слово, 1923. — Ч. 1.; 1924. — Ч. II.
4. Дурдуківський В. Ф. Педагогічна діяльність Б. Грінченка / В. Ф. Дурдуківський // Всеукраїнська акад. наук. Історико-філолог. Відділ № 97. Праці науково-педагогічної комісії, 1929. — Т. I. — С. 1 — 78.
5. Биковець М. Рецензія на книгу „З практики трудової школи” / М. Биковець // Червоний шлях. — 1924. — № 1—2. — С. 241 — 242.
6. Тараненко П. Шкільна практика українського фашизму / П. Тараненко // Комуністична освіта. — 1932. — № 4—5.
7. 125 років Київської української академічної традиції. — Нью-Йорк, 1993.
8. Автобіографія Людмили Старицької-Черняхівської // Слово і час. — 1997. — №2.
9. Даниленко В. М. Він був «душею школи» / В. М. Даниленко. — Освіта. — 1997. — 3—10 грудня.
10. Наталя Левитська [Спогади про «школу Дурдуківського»] // Зона. — 1998. — № 13.
11. Ревуцький В. По обрїю життя / В. Ревуцький. — К. : Час, 1998.
12. Смоляр Л. Минуте заради майбутнього. Жіночий рух Наддніпрянської України другої половини ХІХ — початку ХХ ст. Сторінки історії / Л. Смоляр. — Одеса, 1998.
13. Кравченко А. А. Українська загальноосвітня школа в період визвольних змагань (1917 — 1920) / А. А. Кравченко. — Запоріжжя, 2002.
14. Кравченко А. А. Українська громадська організація Товариство шкільної освіти / А. А. Кравченко // Вісник зб. наук. статей Над. пед. ун-ту ім. Драгоманова. — 2002. — Вип. 2.
15. Марочко В. Тюремні записки педагога Володимира Дурдуківського: сповідь перед стратою / В. Марочко, Ѓотц Хіллїг // Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1992 — 1941). — 2003. — С. 265 — 271.
16. Сухомлинська О. В. Дурдуківський Володимир Федорович (1874 — 1938) / О. В. Сухомлинська // Українська педагогіка в персоналіях. — К., 2005. — С. 109 — 117.
17. Хорунжий Ю. Педагог Володимир Дурдуківський і його школа / Ю. Хорунжий // Мужі чину: історичні парсуни. — К., 2005. — С. 232 — 250.
18. Спогади про Першу українську гімназію в Києві [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.maidan.org.ua/History/hharkib/lynbolv_drazhevska/pessha_ukr_himnaziya.htm
19. Центральний державний архів вищих органів влади і управління України, ф. 2201, оп. 1, спр. 614. — Про Першу українську ім. Т. Шевченка гімназію. — 20 арк.

Розділ 3

ШКІЛЬНЕ ПЕДАГОГІЧНЕ ЕКСПЕРИМЕНТАТОРСТВО РАДЯНСЬКОЇ ДОБИ

- Дитячі містечка — новаторський проект
ранньорадянського періоду:
 - Дитячі містечка, керовані М. Шульманом
і С. Рівесом
(ДІЧЕК Н. П.)
 - Київське дитяче містечко ім. В. І. Леніна
(ФЛІМОНОВА Т. В.)
 - Одеське дитяче містечко ім. III Інтернаціоналу
(ФЛІМОНОВА Т. В.)
- Дослідна трудовка № 4 Т. Лубенця у Пущі-Водиці
(20-і рр.)
(КУЛІШ Т. І.)
- Педагогічне новаторство у виховних закладах
А. Макаренка
(ДІЧЕК Н. П.)
- Школа В. О. Сухомлинського в Павлиші
(50 — 60-і рр.)
(СУХОМЛИНСЬКА О. В.)
- Трудова спрямованість Богданівської школи
І. Г. Ткаченка (60 — 90-і рр.)
(ФЛІМОНОВА Т. В.)
- Педагогічний експеримент в Зибківській середній
школі за керівництва М. Щетиніна (80-і рр.)
(КУЛІШ Т. І.)
- Новаторський внесок В. Шаталова в українську
педагогіку (60 — 90-і рр.)
(БОНДАР Л. С.)

ДИТЯЧІ МІСТЕЧКА — НОВАТОРСЬКИЙ ПРОЕКТ РАННЬОРАДЯНСЬКОГО ПЕРІОДУ

Н. П. Дічек

Дитячі містечка, керовані М. Шульманом і С. Рівесом

Частина I. Одеська школа-комуна № 1 — піонер соціального виховання на засадах дитячої колективної самодіяльності

На початку 20-х рр. ХХ ст. у стінах одного з колишніх сиротинців м. Одеси „народився” цінний виховний досвід, який не втратив свого педагогічного значення донині й може якщо не навчити розв’язувати деякі сучасні проблеми соціалізації дітей, то підказати можливі варіанти виходу зі складних виховних ситуацій. Уважаємо, що приклад діяльності дитячої установи — школи-комуни № 1 (з літа 1920 р. до осені 1921 р.), у подальшому реалізований і в роботі Літнього дитячого містечка (протягом літа 1921 р.), — залишається повчальним, оскільки спирався на гуманістичні засади любові й поваги до кожної дитини, ґрунтувався на прагненні педагогів сприяти творчому виявленню внутрішніх сил, самоактуалізації своїх вихованців.

Щоб виразніше уявити зміст новаторства освітньо-виховної роботи, здійсненої в зазначених дитячих закладах, необхідно врахувати кілька важливих чинників. По-перше, ці установи функціонували в умовах „пролетарської диктатури, громадянської війни й господарської руїни”¹. Унаслідок іноземної воєнної інтервенції та громадянської війни на українських землях протягом 1917—1920 рр. було зруйновано промислове й сільськогосподарське виробництво, лютували епідемії, голод. У цей період в Україні нараховувалося близько мільйона сиріт і безпритульних². Ураховуючи суспільно-економічні умови життя, радянська влада проголосила першочерговим завданням турботу про дітей-сиріт, що мала реалізовуватися через відкриття дитячих будинків — „маяків

¹ Потемкин В. Предисловие к первому изданию / В. Потемкин // Опыт коммунистического воспитания: От школы-коммуны к детскому городку им. Октябрьской революции / С. Ривес, Н. Шульман. — Серия 3. — № 2. — М. : Гос. издат., 1924. — С. 4.

² Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР : монографія. — К. : Рад. школа, 1967. — С. 43.

соціального виховання”. Згідно з оприлюдненою в липні 1920 р. „Декларацією Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей” встановлювався курс на „охорону дитинства, яка мусить бути одночасно і разом — і освітою, і вихованням, і годуванням, і одяганням <...>, під час руйнації „сім’ї” не може бути „навчання” без охорони, без соціального забезпечення дитини ...”³. Поряд з цим саме поняття „соціальне виховання” тлумачилося в той час як таке, що означало передачу виховних функцій родини „соціальному організму” (суспільству), чим утворювалася нова соціальна функція — „соціальне виховання”⁴. Відповідно до новітніх педолого-педагогічних положень ним планувалося охопити не тільки все життя кожної дитини, але й усіх дітей до часів юнацтва (приблизно до 15 років).

Характеризуючи досвід роботи установ соцвиху інтернатного типу за п’ять років від часу прийняття Декларації, активна учасниця розбудови радянської системи освіти В. Дюшен зазначала, що справою будівництва дитячих будинків займалися кращі педагогічні сили, оскільки на дитбудинки покладалася надія щодо запровадження „справжнього комуністичного виховання, ...бо діти в них перебували цілодобово, поривали зі своїми родинami; старий побут, що виразно ще почувався в сім’ї, не міг впливати на дитину, що живе в дитбудинку”⁵. В. Дюшен також констатувала, що діти дитячих будинків у зазначений час „з величезним довір’ям ставилися до радянської влади, бо були певні, що вона кожному допоможе дістати ту освіту чи роботу, для яких у підлітка будуть належні знання”⁶.

По-друге, ситуація розбудови нового суспільства пролетарів на основі повної руйнації усталених законів і традицій вимагала докорінного оновлення підходів до навчання й виховання підростаючого покоління. На початку 20-х рр. напрям реформування педагогічної науки й практики був ще зовсім невизначеним і „єдине, у чому педагоги були однакові, — це різке відмежування від діяльності офіційної дореволюційної школи, що будувалася на основі гербартианства (класичні гімназії) та позитивізму (реальні училища)”⁷.

По-третє, необхідно враховувати специфічність складу вихованців у розглядуваних закладах, оскільки там перебували діти, які повністю або частково втратили свої родини, постраждали від громадянської війни та її наслідків, тобто мали важкі долі.

Аналіз досвіду школи-комуни № 1 дає змогу детально простежити зародження й утілення виховних ідей у шкільній практиці. Важливо також наголосити, що зазначений виховний досвід мав кілька суттєвих особливостей: з одного боку, він тривав досить короткий час — близько року, оскільки в той складний історичний період, у постійно змінюваних умовах життя заклад також видозмінювався й уже наприкінці 1922 р. був розформований, а його керівники виїхали працювати до Москви; по-друге, незважаючи на короткостроковість функціонування, досвід, започаткований у школі-комуні,

³ Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX—XX ст.): хрестоматія. — К.: Наук. світ, 2003. — С. 240.

⁴ Там само, с. 237.

⁵ Дюшен В. Цілева установка дитячих будинків, дитячих містечок і дитячих колоній / В. Дюшен // Рад. освіта. — 1926. — № 7—8. — С. 9—10.

⁶ Там само, с. 10.

⁷ Нариси історії українського шкільництва. 1905—1933: навч. посіб. / за ред. О. В. Сухомлинської. — К.: Заповіт, 1996. — С. 121.

згодом розвинутий у діяльності Літнього дитячого містечка, набув не лише виняткового поширення, а й визнання як новаторський.

Процес становлення, а точніше шляхи оновлення виховної роботи в Одеській досвідній школі-комуні № 1, відзначалися виникненням плідних і по-справжньому новаційних ідей і виховних прийомів, які були детально описані вихователями й учасниками революційних змін, чудовими педагогами Наумом Мусійовичем Шульманом⁸ і Соломоном Марковичем Рівесом⁹ у книзі „Досвід комуністичного виховання: Від школи-комуни до дитячого містечка ім. Жовтневої революції” (1922). Її текст у трохи скороченому вигляді був передрукований провідним українським часописом „Путь просвещения” („Шлях освіти”. — 1922. — № 3—4). А згодом, у 1924 р., ця книжка вийшла накладом у 15 000 примірників у московському видавництві. Таке масове оприлюднення, безперечно, сприяло поширенню досвіду й свідчило про його доцільність. Наша мета — розкрити й актуалізувати процес виникнення виховних новацій у буденному житті дитячого закладу, які значно сприяли популяризації практики самодіяльного колективного виховання в радянському шкільництві.

Зауважимо, хоча книжка „Досвід комуністичного виховання: Від школи-комуни до дитячого містечка ім. Жовтневої революції” написана в співавторстві двома педагогами, які безпосередньо брали участь і часом „спрямовували” виховний процес, разом з дітьми „працювали й терпіли, раділи й сумували, боролися й перемагали”¹⁰, однак у тексті практично відсутні конкретні відомості про те, що саме кожен з них „вклав” у спільну виховну справу. Постаті Н. Шульмана й С. Рівеса, хоча й присутні в змалюванні подій, проте приховані за безособовим узагальненим словом „вихователь”.

Обидва педагоги на момент роботи в школі-комуні були молодими, сповненими революційних поривань і прагнень щодо оновлення шкільного життя. Відомий громадський і освітній діяч В. Потьомкін¹¹, який у той час працював завідувачем відділу народної освіти Одеського ГубВНО, характеризував їх так: вони „молоді духом, їм не властиве рутинне бачення, [вони — прим. Н. Д.] не бояться порушувати прийняті догми, скидати з п’єдесталу існуючі авторитети, відходити від пануючих традицій. Вони — справжні революціонери у своїй галузі”¹². Їхнє „гаряче захоплення своєю роботою” і „віра в обрання єди-

⁸ Шульман Н. М. — на жаль, не вдалося знайти повні біографічні відомості про цього педагога. Установлено лише, що він народився 1889 р. (Державний архів Одеської області. Одесская губернская инспектура народного образования (ГубИНО) за 1919—1925 гг., ф. 150, оп. 1, д. 118, л. 36.). З 1919 р. до літа 1923 р. працював в Одесі (з 1922 р. — у дитячому будинку № 37а). З осені 1923 р. — у Москві. У 1925 р. опублікував такі педагогічні праці: „Вопросы коммунистического воспитания” (1925), „О трудовых навыках и умениях для трудшколы 1-й ступени” (методичний лист, 1925), статтю „О трудностях урока” (1937).

⁹ Рівес С. М. — [06[18].06.1892 р., м. Умань Київської губ., нині — Черкаська обл. України — 06.07.1953 г., Москва).

¹⁰ Потьомкін В. Предисловие к первому изданию / В. Потьомкин // Опыт коммунистического воспитания: От школы-коммуны к детскому городку им. Октябрьской революции / С. Ривес, Н. Шульман. — № 2. — М.: Гос. Издат, 1924. — Серия 3. — С. 5.

¹¹ Потьомкін Володимир Петрович (1874—1946) згодом став відомим радянським дипломатом (1922—1940), був також членом колегії Наркомосу РСФСР (1918—1919), міністром освіти РСФСР (1940—1946).

¹² Потьомкін В. Предисловие к первому изданию / В. Потьомкин // Опыт и проблемы социально-го воспитания: От школы-коммуны № 1 к детскому городку им. Октябрьской революции / Н. М. Шульман, С. М. Ривес; под общ. ред. В. П. Потемкина. — Вып. 1. — Одесса: Изд-ие Наркомпроса Украины, Одесский ГубОНО, 1922. — С. 4.

но правильного шляху” детально, майже фотографічно відбилися на сторінках книги, і саме ця конкретика, на думку В. Потьомкіна, є „переконливою силою робіт такого роду”, бо перед читачами постає „живий матеріал, дані педагогічного досвіду, безпосередніх спостережень”¹³.

Незважаючи на те, що розповідь Н. Шульмана і С. Рівеса про діяльність закладу відзначена фактологічною конкретикою й персоніфікованими прикладами вчинків і подій, значущих для відтворення яскравої картини



Вихованці одеського дитячого містечка під час роботи в саду (20-і рр. XX ст.)

розвитку комуні, у книзі часом відсутні важливі відомості про його структуру й роботу. Тому з непрямих доказів постає, що в цьому закладі перебувало близько 150 дітей єврейської національності різного віку обох статей. До 1924 р. при Одеському ГубВНО існували освітні секції, виокремлені за національною ознакою, які керували діяльністю відповідних дитячих закладів, у тому числі була і евсекція. Водночас з початку 1920 р.¹⁴ і до 1921 р. всіма єврейськими установами для дітей опікувалася рада Одеської єврейської общини, яка виділяла кошти на їх утримання. Єврейським дитячим установам, що перебували на утриманні місцевого бюджету, матеріально допомагали також єврейські міжнародні організації, АРА¹⁵, „Орт”¹⁶.

Статус закладу інтернатного типу — школа-комуна — передбачав підпорядкування його діяльності певним загальнозстановленим вимогам. Наведемо типовий циркуляр початку 20-х рр. щодо плану й розпорядку дня в школі-комуні¹⁷. Підйом, ранкова гімнастика, туалет — о 7—8 год., чай — о 8—9 год., з 9 до 12 год. — шкільні заняття й доведення (у сучасних термінах — самообслуговування, зокрема прибирання приміщень, лагодження речей, набуття простих трудових навичок тощо). Шкільні заняття у формі 40-хвилинних уроків охоплювали навчання грамоти, лічби, вимірювання й світознавство (уроки були обов’язкові для всіх). З 12 до 13 год. — другий сніданок, з 13 до 16 год. — клубні заняття й доведення (підготовка до обіду, прибирання тощо), з 16 до 18 год.

¹³ Потёмкин В. Предисловие к первому изданию / В. Потёмкин // Опыт и проблемы социального воспитания: От школы-коммуны № 1 к детскому городку им. Октябрьской революции / Н. М. Шульман, С. М. Ривес ; под общ. ред. В. П. Потемкина. — Вып. 1. — Одесса : Изд-ие Наркомпроса Украины, Одесский ГубОНО, 1922. — С. 4.

¹⁴ Списки преподавателей и переписка с Советом Одесской еврейской общины о назначении учителей. — Государственный архив Одесской области, ф. 298, оп. 1, ед. хр. 51, л. 35—36.

¹⁵ Протоколы совещаний заведующих детскими домами. — Государственный архив Одесской области, ф. 150, оп. 1, ед. хр. 942, л. 122.

¹⁶ Хроника // Наша школа. — 1923. — № 4—5. — С. 155—156.

¹⁷ Примерная схема. План и распорядок работы в школе-коммуне. — Государственный архив Одесской области, ф. 227, оп. 1, ед. хр. 372, л. 74.

— обід і відпочинок. З 17—18 до 20 год. — громадсько-організаційна робота (засідання дитячих ініціативних груп за участю вихователів і керівників закладу, звіти за денну роботу й за виконання загальних планів, концерти тощо). О 8—9 год. — вечеря, сон.

За архівними матеріалами встановлено, що керував школою-комуною № 1 М. Волов¹⁸, але важливі рішення приймалися колегіально педагогічною радою. Заклад мав „розпорядок дня, розроблений педагогічною радою, де були зазначені й шкільні заняття, і клубна робота в городі й майстернях, співи й гімнастика, час для дозвілля, встановлено певний час для прибирання. Але все це залишалось лише на папері”¹⁹. Призначена бути установою інтернатного типу, насправді на початку свого заснування школа-комуна була лише прихистком для знедолених дітей, де вони могли одержати дах над головою, їжу й опіку.

Хоча точних відомостей, коли саме розпочала діяти школа-комуна, не збереглося, однак із вторинних свідчень можна зробити висновок, що її організували в 1920 р. на базі Одеського четвертого міського сиротинця, що розташовувався за адресою: вул. Базарна, 5²⁰.

За підтримки Одеського ГубВНО, а також безпосередньо В. Потьомкіна як одного з керівників освітньої галузі в Одеській губернії, С. Рівес і Н. Шульман перейшли від початкового завдання (зібрати й не дати загинути осиротілим, безпритульним дітям, яких було безліч у зруйнованій громадянською війною країні, зокрема на півдні, куди ринули натовпи сиріт з різних куточків колишньої імперії) до здійснення провідної педагогічної мети — „сублімувати й спрямувати все, що клекотіло в дитячому середовищі, у напрямі комуністичної самоорганізації”²¹.

Труднощі виховного процесу в той період організаторами соціального виховання вбачалися насамперед у необхідності сформувати в дітей систему нових соціальних звичаїв і цінностей, які не тільки „не мали коренів у традиціях минулого й у спадковості, а й стикалися у вихованців із сильним опором”²². Як наголошували в передмові до другого видання книги її автори, „наш апарат революційного виховного впливу недостатньо стійкий, недостатньо викристалізувався з усієї „ідеологічної маси” перехідного періоду, щоб бути в змозі прищепити дітям і зміцнити в них необхідну суму комуністичних рефлексів і навичок у той час, як атмосфера дезорганізованої вулиці цілком оповиває дитину й проникає в неї”²³.

Ще одну, не менш значущу складність описуваного виховного процесу становила специфічність контингенту вихованців, оскільки „психіка безпритульного дитячого натовпу була terra incognita для тогочасної індивідуалістичної психології, а для педа-

¹⁸ Списки сотрудников и переписка о работе школы-коммуны № 1 г. Одессы. Дек. 1922. — Государственный архив Одесской области, ф. 150, оп. 1, ед. хр. 910, л. 2.

¹⁹ Шульман Н. М. Опыты и проблемы социального воспитания: От школы-коммуны № 1 к детскому городку им. Октябрьской революции / Н. М. Шульман, С. М. Ривес ; под общ. ред. В. П. Потемкина. — Одесса : Изд-ие Наркомпроса Украины, Одесский ГубОНО, 1922. — Вып. 1. — С. 7.

²⁰ Лозинский С. О. Борьба групп в детском доме / С. О. Лозинский // Опыты и проблемы социального воспитания. — Одесса : Изд-ие Одесского ГубОНО, 1923. — Вып. 3.

²¹ Ривес С. М., Шульман Н. М. Предисловие ко второму изданию // Опыт коммунистического воспитания: От школы-коммуны к детскому городку им. Октябрьской революции / С. М. Ривес, Н. М. Шульман. — М. : Гос. издат, 1924. — Серия 3. — № 2. — С. 11.

²² Там само, с. 9.

²³ Там само, с. 9—10.

гога, який зазвичай мав справу з „домашніми” дітьми, така безпритульна маса часом виявляється стихією, здатною потопити найміцніші судна педагогіки й дидактики”²⁴.

Змальовуючи початковий стан справ у школі-комуні, С. Рівес і Н. Шульман визнали, що вихованці зневажливо ставилися до педагогів, уникали занять і прибирання, а вільний час для них був сповнений суцільного нудьгування й дрібних сутичок. У дитячому середовищі панував загальний настрій невдоволення й злоби, спрямований насамперед на дорослих вихователів.

Прагнучи змінити таке становище в школі-комуні, педагоги вирішили зробити ставку на ті виховні заходи й прийоми, завдяки яким можна було б активізувати властиві дітям важливі якості, як-от: жага самостійності, прагнення діяльності й творчого вияву енергії, потяг до широкого спілкування, до живих масових зустрічей, до об’єднуючого ритму й злиття з широким реальним середовищем, яке рухається й розвивається; юнацьке прагнення поширювати власні погляди та ідеї серед ровесників, переконуючи їх у своїй правоті, бажання різноманітних видів змагань, потреба в усіляких розвагах та іграх, повага й любов дітей до шикуння, до підбадьорюючої самодисципліни, до самостійного створення чіткого порядку. І нарешті найголовніше, на чому акцентували свою увагу педагоги, — це створення для кожного вихованця атмосфери *радості* від відчуття й усвідомлення власного зростання, відчуття своїх сил, які неухильно зміцнюються й розвиваються, а також від усвідомлення суспільного визнання й оцінки своїх достоїнств та успіхів. Не залишилася поза увагою вихователів і така характерна, особливо безпритульним дітям риса, як загострене відчуття соціальної несправедливості й ворожості до соціальної нерівності²⁵.

Для згуртування дитячого складу школи-комуні було вирішено створити такі умови життєдіяльності, за яких дитина могла б *добровільно* поступитися своїми особистими бажаннями заради колективу, але при цьому сам колектив уже був би для неї джерелом радості, предметом її прихильності й поваги²⁶. Проголошувалася новаційна за своєю суттю виховна ідея: „Дитину слід авансувати, а не вимагати авансів від неї”²⁷. Малося на увазі, що педагогічний процес повинен будуватися так, аби перше звертання колективу до індивіда не становило б вимогу до нього, не було б проголошенням його обов’язків або догани, а полягало б у запрошенні й залученні маленької особистості до творчості й загальної радості.

У цьому контексті наголосимо, що С. Рівес, добре обізнаний із зарубіжними ідеями нового виховання, критично ставився до досягнень американської педагогіки, зокрема до американського методу самоуправління, і до положень вільного виховання, наприклад, досвіду М. Монтесорі. Виступаючи на педагогічній раді (тогочасна назва — семінарії), він висловив думку, що одні лише „серйозні”, яскраві, переконую-

²⁴ Рівес С. М., Шульман Н. М. Предисловие ко второму изданию // Опыт коммунистического воспитания: От школы-коммуны к детскому городку им. Октябрьской революции / С. М. Ривес, Н. М. Шульман. — М.: Гос. издат, 1924. — Серия 3. — № 2. — С. 9 — 10.

²⁵ Там само, с. 11—12.

²⁶ Шульман Н. М. Опыты и проблемы социального воспитания: От школы-коммуны № 1 к детскому городку им. Октябрьской революции / Н. М. Шульман, С. М. Ривес; под общ. ред. В. П. Потемкина. — Одесса: Изд-ие Наркомпроса Украины, Одесский ГубОНО, 1922. — Вып. 1. — С. 10.

²⁷ Ривес С. Развитие общественности среди детей в школе-коммуне № 1: доклад на конференции Губсоцвоса / С. Ривес. — Государственный архив Одесской области, ф. 227, оп. 1, ед. хр. 372, л. 62.

чі виховні бесіди з дітьми не зможуть позитивно вплинути на них або змінити їхню свідомість. Так само критично педагог поставився й до абсолютизації виховної сили загальних зборів і загальної думки дітей²⁸. І головне, чому С. Рівес не визнавав силу цих методів впливу й переконання, полягало в тому, що внаслідок їх застосування індивід не одержував відчуття радості. На думку педагога, „недостатньо, щоб дитина відсторонено зрозуміла своєю свідомістю, що поза колективом їй було б гірше, а необхідно, щоб вона ясно відчула всім своїм еством, що в колективі їй добре, весело, радісно, незважаючи, може, і на низку незручностей”²⁹.

Ці дещо абстрактні міркування були конкретизовані С. Рівесом таким чином. Він стверджував, що радість народжується тоді, коли людина відчуває, що наближається до своєї, обраної нею мети, і це відчуття міцніє й виростає до відчуття граничного щастя й екстазу тоді, коли до своєї мети йде не поодиноким чином людина, не індивід, а гармонічно поєднаний у єдиному запалі праці й творчості, солідарний колектив. Зародити радість у душі дитини, зазначав педагог, можна лише тоді, коли допомогти їй наблизитися до своєї власної, зрозумілої і нею ж визначеної мети. Інакше кажучи, він закликав усіх вихователів напружити свої відчуття, уважно поставитися до кожного вихованця, щоб відчути істинні, здорові бажання дитячих душ, можливо, навіть такі, які ще приховані й від самих дітей, а далі допомогти їм зрозуміти самих себе, підказати їхній власний шлях і разом з ними рухатися до обраної мети. С. Рівес запропонував таке визначення поняття колектив: „Колектив, що об'єднує рівних і рідних по духу співробітників і дітей, які пов'язані між собою їхніми власними бажаннями і які спільними зусиллями домагаються їх здійснення, буде колективом живим, органічним, справжнім джерелом найвищої радості й щастя”³⁰.

С. Рівес добре усвідомлював, що на шляху до створення колективу виникатимуть труднощі й непередбачувані перешкоди. Для підтримки духу в колективі він пропонував використовувати художню символіку — „справжню супутницю всіх прагнень людства”, що здатна піднімати занепалий дух, викликати надію, віру, стійкість прагнень, тому „кожний дитячий колектив повинен мати свій прапор, свою емблему, свої гасла, девізи, свята, гімни й пісні”³¹.

Згуртування строкатої дитячої юрби й дорослих працівників закладу почалося несподівано зі спільних вечірніх співів, коли стомлені за день вихованці примирливо ставилися до присутності вихователів. Розпочинали спів кілька дітей, а далі група збільшувалася, і вже невеликий хор з бажанням і настроєм виконував і дитячі, і революційні пісні. Такі хвилини об'єднували дорослих і малих спільною радістю співу, і саме таким чином зароджувалися перші міжособисті приязні стосунки й зв'язки, виникав „дух інтимності й близькості”.

Якось один з вихователів уловив у короткій бесіді з дітьми, які розходилися після гуртових співів, їхнє бажання влаштувати самодіяльний концерт. Обговоривши цей епізод з колегами, було вирішено спрямувати саме цих дітей на організацію шкільного

²⁸ Проте досвід школи-комунч показав, що рішення загальних зборів насправді виявилися великою силою.

²⁹ Шульман Н. М. Опыты и проблемы социального воспитания... — С. 10—11.

³⁰ Там само, с. 12.

³¹ Там само.

свята. Їм запропонували скласти осередок, який назвали „ініціативна група”. Під час спільного обмірковування вихователі підштовхнули дітей до думки про необхідність мати окрему кімнату, де вони могли б збиратися й репетирувати і яку для цього слід приборати, що й було зроблено.

Цікаво, що на перших засіданнях ініціативної групи в однієї з вихованок виникла пропозиція про можливість підготовки драматичної вистави. Дівчинка, яка це запропонувала, нещодавно разом зі своїми друзями-„артистами” прибула до школи-комуні з іншого сиротинця. Проте вже перша репетиція виявила суперечності між ініціативною групою й „артистами”, тому було вирішено зробити загальне оголошення в закладі про підготовку до свята й заклик до охочих узяти в ньому участь.

Ці турботи активізували всю комуну. Почалися обговорення на різних часткових зібраннях, унаслідок чого з’явився гурток декламаторів, які теж готувалися до свята, гурток натуралістів, які почали ходити на екскурсії з учителем природознавства, збирати колекції тощо, з’явився гурток під назвою „студія”, який поділявся на відділення — літературне й образотворче. Під керівництвом учителя мистецтва студійці почали активно навчатися грати, декламувати, співати, малювати, що викликало зацікавлення серед інших вихованців і сприяло популярності гуртка. Така діяльність сприяла написанню перших власних творів, які виконували діти-автори. Можна констатувати, що один маленький крок, але зроблений фактично за ініціативи вихованців і в напрямі до збудження їхньої творчості, викликав ланцюгову реакцію серед усіх дітей і сприяв розбудові колективу.

Зазначені події в школі-комуні створили радісний, піднесений настрій у дітей. Виникнення кількох угруповань за інтересами; так би мовити „малих груп”, сприяло кристалізації й самоструктуруванню аморфної маси дітей, що полегшило в подальшому зусилля з організації справжнього дитячого колективу. Виникли, „розмножилися” й почали діяти багато маленьких колективів за інтересами, або, як писали педагоги, „органічних колективів”. Зацікавлені в проведенні шкільного світа, ці колективи об’єднувалися задля спільної роботи і якнайкращого здійснення задуму: „артисти” готували виставу, члени художнього відділення студії займалися оформленням сцени й завіси, ініціативна група прибирала кімнату, призначену для театру, декламатори й танцюристи готували концерт. Були ще й інші, суто організаційні заходи, до яких долучилися всі колективи, що готували свято. Відбувалося „єднання й братство колективів”³².

Наступною ненав’язливою підказкою вихователів, яка розширювала межі творчих ініціатив і можливостей, стала пропозиція дітям видавати шкільний часопис, як це роблять дорослі, де б висвітлювалися діяльність і пропозиції ініціативної групи, проводилася агітація за творчу самодіяльність. Красномовною стала передова стаття за назвою „Хто ми”, написана колективно й навіть колективно відредагована членами ініціативної групи. У ній зазначалося: „Ми — ті, які взялися зробити все, аби наше життя стало цікавішим. Ми закликаємо до цієї роботи всіх бажаючих; ті, хто не бажає, хай живуть, як хочуть, і нехай сміються з нас”³³.

Настрій дітей у той період яскраво відображено в дописах відділу хроніки, де, наприклад, ініціаторка театральної вистави, дівчинка на ім’я Рухеле, писала: „Ожив наш

³² Шульман Н. М. Опыты и проблемы социального воспитания... — С. 16.

³³ Там само, с. 17.

дім: ініціативна група, драматична група, журнал і ще один журнал (стало відомо, що студія збирається видавати свій журнал). Ось ще студія. Будуть читати, малювати, танцювати, готуватися — уже без діла сидіти не будуть, все буде кипіти, як у котлі — журналі, драми, казки, вірші! ... У добру путь!³⁴

Описуючи всі ці зміни в житті комуни, педагоги особливо наголошували на самопочутті вихованців, їхньому настрої. У день проведення свята діти, зазначають педагоги, „почували себе винуватцями урочистостей, організаторами святкування й цілковитими господарями своєї справи. Вони переконалися у своїй силі, у силі організованих ними колективів, які стали для них у той день реальною, відчутною цінністю”³⁵.

Водночас після закінчення святкування постала проблема досягнення єдності дій та цілей і всередині самих гуртків та груп, і в більш загальному вимірі, тобто між ними. Виявилися випадки відсутності дисципліни серед гуртківців, сварок між членами різних об'єднань, що шкодило спільним справам. Деякі гуртки, зокрема натуралістів, зовсім не брали участь у колективних турботах. З іншого боку, серед дітей спостерігалося прагнення до об'єднання. У зв'язку з такою ситуацією абсолютно природним чином постало питання про запровадження певного органу, який би й надалі керував загальною діяльністю дітей і розв'язував поточні питання їхнього спільного життя. Отже, самі вихованці висунули вимогу щодо запровадження дієвого керівного органу.

Зібравшись на спільні збори школи, діти проголосили й підтримали пропозицію щодо створення центрального органу „для зв'язку й загального керівництва”, тобто вони висловилися за об'єднання всіх гуртків в один колектив. Обраний зборами комітет назвали „Культур-Ліга”³⁶. Головне його завдання полягало у „створенні загального життя для всіх гуртків”³⁷.

На першому ж засіданні постали питання про розміщення самого комітету й різних гуртків, що викликало необхідність розробки розкладу їх роботи, а також змусило дітей добровільно прибрати кілька запустілих кімнат великого занедбаного будинку.

Так гарно розпочата справа з об'єднання вихованців у єдину родину-колектив на основі творчості зайшла в глухий кут з початком осінніх холодів. У приміщенні школи-комуни було багато незаскленних вікон, гуляли дошкульні протяги, віяло холодом від цементних підлог. До захворювань дітей, що почастишали, додалася загроза епідемії сипного тифу, холери³⁸, оскільки санітарно-гігієнічним станом житла ніхто не опікувався. Як зазначали педагоги, утворилася безодня непорозуміння між комітетом і суворою дійсністю. Зайняті підготовкою до реалізації нових планів — проведення конференції, святкування дня дитини і ювілею єврейського письменника Абрамовича — члени комітету працювали лише над розв'язанням культурних питань, залишаючись байдужими до складної складних реалій буття.

³⁴ Шульман Н. М. Опыты и проблемы социального воспитания... — С. 17.

³⁵ Там само, с. 17—18.

³⁶ Ідеться про аналог назви відомої на той час єврейської громадської організації „Культур-Ліга”, яка займалася організацією освітньо-культурного життя єврейства. Зазначимо, що в тексті книги, із скопченнями передрукованому на сторінка всеукраїнського часопису „Путь просвещения” в № 3—4 за той самий 1922 р., усі згадки про національну приналежність вихованців школи-комуни були вилучені.

³⁷ Шульман Н. М. Опыты и проблемы социального воспитания... — С. 18.

³⁸ Херсонский Р. Физическое развитие интернированных детей / Р. Херсонский // Наша школа. — 1923. — № 3—4. — С. 138.

Замість комітету, який не виступив організатором боротьби з буденними труднощами, самоорганізувалася група з новоприбулих вихованців, які під тонким педагогічним спонуканням вихователя самі згуртувалися в так званий „санітарний легіон”, що зайнявся тяжкою, неприємною, але такою необхідною роботою — боротьбою з антисанітарним станом казарменої споруди школи. Сім хлопчиків, які вирішили нікого більше не приймати до своїх рядів, докорінно змінили весь будинок, а головне — ставлення інших дітей до принизливої праці, яка в їхніх руках перетворилася на „чудову поему”. Цей почин привернув до себе увагу всіх вихованців, він „приголомшив своєю новизною й полонив своїм героїзмом”³⁹. Таким чином, окрім комітету, у закладі з’явився ще один дуже впливовий колектив — санітарний легіон.

Фактично одночасно з легіоном у школі-комуні з’явилася ще одна група дітей, які об’єдналися в комуністичний гурток за ідейними переконаннями. Це був приклад зародження дитячої спілки поза ініціативою дорослих вихователів, їхньою участю та впливом. Так, один з хлопчиків-ініціаторів заснування санлегіону, який вирізнявся гостро-критичним ставленням до закладу, бо той був начебто „старорежимним”, зокрема тому, що в буденних справах закладу бракувало революційної спрямованості, організував таємний комуністичний гурток. Незабаром цей осередок, до якого входило лише п’ять чоловік, вийшов з підпілля, але не здобув спочатку популярності, а його ватажка навіть обсміяли інші діти. Однак комгуртківці, керуючись своєю програмою, почали широку агітацію серед вихованців і показали приклад товариських стосунків, що характеризувалися загостреним почуттям товариської солідарності⁴⁰ й девізом: один — за всіх, усі — за одного.

До програми комгуртка, який проголосив, що бере на себе зобов’язання „перебудувати все життя школи на комуністичних засадах”⁴¹, входило чотири основні пункти, складені дітьми: 1) оскільки заклад зветься школа-комуна, то всі мають знати, що означає слово *комуна*, а також вивчати історію російської революції, біографії революціонерів, програму комуністичної партії тощо; 2) треба бути вірними, гарними товаришами, прикладом товариської солідарності для всіх; 3) якщо ми комуністи, то зобов’язані працювати; 4) усі зазначені вимоги комгуртківці зобов’язуються не лише виконувати самі, а й поширюватимуть їх серед дітей⁴².

Докладно висвітлений перший, початковий етап розвитку школи-комуни № 1 дає можливість детально уявити моменти зародження дитячого колективу, а точніше — різних за провідною ідеєю і метою згуртування малих колективів. Звернемо увагу також на ту обставину, що різноаспектний виховний процес у закладі був домінуючим, а навчання фактично перебувало в занепаді, тому серед дітей залишалось багато неграмотних. Додамо, що у виступі на освітянській конференції у травні 1921 р. С. Ривес з жалем констатував, що „школи в закладі фактично немає й діти школу не поважають”⁴³.

Згодом, ділячись з учителями своїм досвідом щодо застосування засобів педагогіч-

³⁹ Шульман Н. М. Опыты и проблемы социального воспитания ... — С. 21.

⁴⁰ Ривес С. Развитие общественности среди детей в школе-коммуне № 1: доклад на конференции Губсоцвоса / С. Ривес. — Государственный архив Одесской области, ф. 227, оп. 1, ед. хр. 372, л. 64.

⁴¹ Шульман Н. М. Опыты и проблемы социального воспитания ... — С. 27.

⁴² Там само, с. 31.

⁴³ Ривес С. Развитие общественности среди детей в школе-коммуне № 1: доклад на конференции Губсоцвоса / С. Ривес. — Государственный архив Одесской области, ф. 1395, оп. 1, ед. хр. 138, л. 66.

ного впливу, С. Рівес писав, що самоврядування в дитячому закладі не повинне триматися на „шкраб'ячих милицях”⁴⁴, що колектив має „будуватися на конкретних життєвих цілеспрямуваннях самих дітей, що постають на ґрунті природних потреб дитколективу”⁴⁵.

До літа 1921 р. у подальшій роботі школи-комуни відбувалися різні події, пов'язані саме з самодіяльними малими або локальними дитячими колективами. Важливо наголосити, що в житті вихованців відбився „стиль” і особливості дорослої дійсності того часу. Маємо на увазі схильність дітей до організації й проведення численних зборів і конференцій з довгими доповідями, обговореннями й дебатами, до обрання комітетів і командирів на кшталт того, як це відбувалося в робочих колективах.

З іншого боку, у процесі розвитку свідомості дітей змінилися пріоритети векторів впливу: авторитет санітарного легіону (санлегіону) і комгуртка переважив вплив і значення в житті вихованців комітету „Культур-ліги”, унаслідок чого останній рішенням загальних зборів було ліквідовано. Так, незважаючи на проведену комітетом роботу з організації творчого й культурного життя дітей, яка сприяла значному прогресу в саморозвитку гуртківців (загалом у гуртках нараховувалося 94 вихованці⁴⁶), на видання двох номерів часопису з численними зразками дитячих творів різних жанрів, комітет звинуватили у відриві від реальних потреб життя, у тому, що його цікавлять лише культурні цілі, тоді як більш значущими є завдання працювати й дотримуватися товариської солідарності⁴⁷.

Ще одним своєрідним виявом укорінення колективістської свідомості серед вихованців вважаємо зміни в їхньому ставленні до форм харчування. У їдальнях діти виявляли інстинкт самозбереження, змагаючись за більшу, на їхній погляд, порцію, за глибшу тарілку або навіть відбираючи їжу в слабшого товариша. Така ситуація непокоїла педагогів. Одного разу вихователь, спостерігаючи, як два члени комгуртка діляться своїми пайками, запропонував їм замість пайкового харчування спробувати порізати весь хліб на маленькі скибочки й покласти на спільну тарілку, щоб кожний узяв стільки, скільки хоче. Діти підтримали таку пропозицію, розцінивши її як таку, що відповідає співжиттю в справжній комуні. До ініціативи приєдналися інші комгуртківці й організували їдальню-комуни. Вони почали агітувати за свою нову ідею, і згодом на загальному мітингу школи вихованці ухвалили пропозицію щодо утворення для кожного трудового загону їдальні-комуни, оскільки ті, хто разом працюють, мають і харчуватися разом⁴⁸. Таким чином, у світоглядних спрямуваннях дітей відбувалися суттєві зміни в напрямі групової соціалізації.

Проголошена членами комгуртка й санлегіону орієнтація життя закладу на труд і солідарність отримала загальне визнання серед дітей завдяки своїй реальній дієвості: героїзм суспільно корисної праці забезпечив нормальне функціонування комуни, а ідейна переконаність, яка виявлялася у „впровадженні товариської дисципліни, у накладанні й дотриманні низки обов'язків і безумовному виконанні завдань”⁴⁹, сприяла консолідації зусиль. Це були колективи, чия активність ознаменувала нову лінію ви-

⁴⁴ Шкраб — скорочення від словосполучення „школьный работник”, яке вживали в 20—30-х рр.

⁴⁵ Рівес С. М. Про засоби педагогічного впливу: Розмови з учителями / С. М. Рівес. — Харків-Одеса : Держ. вид-во „Рад. школа”, 1931. — С. 82.

⁴⁶ Там само, с. 26—27.

⁴⁷ Там само, с. 27.

⁴⁸ Шульман Н. М. Опыт и проблемы социального воспитания ... — С. 39—40.

⁴⁹ Там само, с. 34.

ховної роботи в дитячому закладі, відповідно до якої визнавалося, що доцільними є „дії і тільки дії, спрямовані на навколишнє життя”⁵⁰, тим самим було розпочато другий період у розвитку локальних дитячих колективів.

Замість комітету на конференції вирішили утворити раду комуни (комунальна рада), на її чолі став штаб. У дусі часу санлегіон перейменували на комунальний легіон. Згідно з гаслом про необхідність працювати всім і кожному створили трудовий легіон. Він мав складатися лише з гуртківців, тобто діти постановили: той, хто не бере участі в трудлегіоні, не може відвідувати гуртки. За постановою конференції для кращого виконання всього обсягу різноманітних господарсько-суспільних завдань на добровільних засадах дітей розподілили на три загони (чорнороби, ремонтники, прибиральники-прикрашальники), кожен з яких поперемінно призначав чергових для роботи в їдальні. Головний командир комунального легіону водночас був і головою комунальної ради.

Зазначене переформатування локальних дитячих колективів сприяло, по-перше, тому, що суспільно-виховна діяльність, у тому числі гурткові заняття й епізодичний навчальний процес, зосередилася навколо трудових загонів як провідних і авторитетних об’єднань вихованців. По-друге, безперечним ватажком в ініціюванні й прийнятті важливих загальнокомунарських рішень став комгурток, який „панував над усіма угрупованнями, його голос скрізь був першим і завжди виявлявся вирішальним”⁵¹.

Унаслідок такого розподілу впливу в школі-комуні сформувався прошарок дітей, невдоволених подібною панівною роллю комгуртківців. І на противагу останнім з колишніх членів комітету, культгуртрегерів, які входили переважно до загону ремонтників, виник сімейний гурток. До нього вступили ті вихованці, кому були властиві тиха вдача, слухняність і прагнення спокійної творчої культурної праці. Це новостворене дитяче об’єднання вирізнялося з-поміж інших такою особливістю: за рішенням його членів очільником гуртка став один з вихователів („старший брат”) і його дружина („старша сестра”). Сімейний гурток проголосив, що ставить перед собою теж комуністичні цілі: допомога слабким і піклування про маленьких дітей, а також сповідує такі ідеали: „правда, чесність, братерство, захист слабосильних”⁵². Для його членів важливим було жити в злагоді, як брати й сестри, тихою родиною, не сварячись і без бійок, як це, попри комуністичну ідейність, дозволяли собі чинити комгуртківці.

Відбулося урочисте відкриття сімейного гуртка: з підняттям власного прапора (на ньому зобразили лебедя, який закриває крильми пташенятко), з проголошенням складеної дітьми присяги, з музично-літературною частиною. Присутні на заході комгуртківці, невдоволені ініціативою сімейного гуртка і його діями, навмисно заспівали „Інтернаціонал”, перебивши завершальний спів „сімейників”, а далі в категоричній формі висловили свою незгоду з існуванням подібного об’єднання.

У цьому зв’язку наголосимо, що притаманна комгуртківцям переконаність у правоті лише власного погляду й уміння нав’язати його іншим, а також бойовитість, у прямому і переносному значенні цього слова, створювали „нестерпну диктатуру ...”, вони грубо владарювали над дітьми й навіть над персоналом, ... вчиняли цензуру або

⁵⁰ Шульман Н. М. Опыты и проблемы социального воспитания ... — С. 34.

⁵¹ Там само, с. 42.

⁵² Там само, с. 43—44.

контроль над ідеями й прагненнями інших...”⁵³. Наведену оцінку діяльності комгуртківців на педагогічній раді школи-комуни дали ті вихователі, які не погоджувалися з подібним станом речей.

Однак їхні колеги, убаचाючи в комгуртку й санлегіоні зразки справжніх колективів дії та могутнього духу, що гартували своїх членів залізною дисципліною й важкими обов’язками, визнавали силу комгуртка, який зміг відсунути на другий план усі інші об’єднання. Ці педагоги наголошували, що вихователі не повинні підтримувати створення дитячих колективів — прихистків для молоді, яка не вміє захищати свої права й завойовувати собі належне місце, навпаки, треба всіляко зміцнювати її дух і допомагати пристосовуватися до здорового, сильного й бадьорого способу життя⁵⁴. Визнанням домінування комгуртківської позиції дорослі спричинили впровадження знеособлювального стилю життя в школі-комуні, проголосили можливим нехтування особистісно орієнтованим варіантом виховання. Однак на цьому ранньому етапі розвитку нової (радянської) системи виховання ще було можливим співіснування різних думок і за „іншість” поглядів не карали.

Оскільки педагогічний колектив, цілком у дусі ідей вільного виховання, практично не виступав зі своїми пропозиціями, а йшов за дитячою ініціативою, то навчально-виховний процес певною мірою підпорядковувався й зміні пір року, що вмотивовували види суспільно корисної діяльності. Так, з початком весни значно менше стало турбот задля підтримання нормальних умов життя в закладі й енергія дітей знову переключилася на творчість, до того ж узимку зайняті життєзабезпеченням діти майже не навчалися. З одного боку, поновилася робота в профільних гуртках, з іншого — комгуртківці висунули ідею щодо ліквідації неписьменності не лише серед своїх членів, а й серед інших дітей. За їхньою ініціативою було організовано клуб, при якому відкрили бібліотеку й читальню. При клубі розпочали роботу курси з навчання грамоти. Навчальний процес обмежували лише цими заняттями.

Водночас комгуртківці почали розширювати свої контакти з іншими громадськими організаціями міста. Статті з їхньої газети „Комуніст” були передруковані в міській комсомольській газеті „Комуністше Штимме” (мовою ідиш), зокрема поширився їхній заклик до всіх шкіл м. Одеси організувати комгуртки. Дві школи відгукнулися й попросили відрядити до них інструкторів з комгуртка школи-комуни № 1.

Не зупиняючись в ініціюванні змін, комгуртківці започаткували ще один напрям діяльності. Через допис у своїй газеті вони висловили прохання до педради закладу про виділення ділянки городу для обробки на колективних засадах⁵⁵. Продовжуючи свої починання з розширення самоврядування в закладі, вони також висловили ідею щодо усунення вчителів від керівництва господарством комуни й заявили про готовність комгуртківців узяти все управління до своїх рук.

Однак почалося літо, яке внесло значні зміни в життя школи-комуни № 1. Проведення літньої кампанії з організації відпочинку й оздоровлення дітей, а також створення загальноміського Літнього дитячого містечка⁵⁶ змусило керівництво школи-кому-

⁵³ Шульман Н. М. Опыты и проблемы социального воспитания ... — С. 46.

⁵⁴ Там само, с. 47.

⁵⁵ Там само, с. 52—53.

⁵⁶ Про Літнє містечко йтиметься в другій частині.

ни розділити вихованців і відправити у різні приміські селища. За наказом Одеського ГубВНО кількох вихователів і комгуртківців відрядили для налагодження виховної роботи в Літньому дитячому містечку в заміському дачному районі Люстдорф. Сімейний гурток виїхав відпочивати й працювати на колишню ферму на Хаджибеевському лимані (надалі цих дітей називали скорочено „ферма”), а наймолодші діти — на дачі курортної частини Одеси — Середній фонтан.

Якщо діяльність комгуртківців була зосереджена на „активній участі в організації містечка, ... [їх — прим. Н. Д.] не злякала ця робота, бо вони пройшли раніше ті ж етапи розвитку у своїй школі-комуні ... і міцно дотримувалися свого гасла — навчати себе та інших”⁵⁷, то члени сімейного гуртка боролися переважно з труднощами побутового характеру, оскільки на зруйнованій фермі вони не тільки багато працювали на городі й у полі, а й змушені були самостійно привозити з міста харчі, збирати хмиз, носити здалека воду, що в умовах недоїдання забирало в дітей багато сил.

Суттєва відмінність життя першої та другої груп вихованців школи-комуні № 1 полягала в тому, що комгуртківці мали змогу продовжити свою роботу з розвитку самоврядування, але вже в значних масштабах збірного Літнього містечка, хоча „ферма” жила в умовах дисциплінарного тиску з боку вихователів, під їхнім пильним керівництвом. Один із вихователів-керівників „ферми” пояснював згодом на педраді школи-комуні необхідність підтримання порядку й накладання стягнень на дітей тим, що „тяжкі умови життя, які часто деморалізують дітей, з одного боку, та егоїстичні нахили дитячої натури — з іншого, завжди є перешкодою для гармонійного злиття й правильного співробітництва в колективі, а тому вихователю треба бути активним у подоланні всіх цих небажаних сторін”⁵⁸. У цьому контексті визнавалася педагогічна доцільність покарань у тих випадках, коли інші засоби впливу було вичерпано. Через скрутне становище з харчуванням на „фермі” за рішенням педагогів відмовилися від їдалень-комун і повернулися до індивідуальних пайків.

Наймолодші члени школи-комуні № 1, займаючись за містом переважно іграми й вільно проводячи час, „поздоровішали” на природі. Заняттям приділялося лише дві години на день, але діти „значно просунулися у своєму розвитку й у техніці грамоти”⁵⁹. Вони стали спокійнішими в поведінці, стриманішими й згуртованішими. Проте останнє виявилось досить своєрідно, зовсім не в дусі комгуртківців. Так, після повернення з-за міста, маленькі вихованці на таємному зібранні вирішили через мовчазний бойкот вимагати повернення до пайкового харчування.

Важливо наголосити, що після приїзду восени 1921 р. усіх вихованців до школи-комуні серед педагогів, які супроводжували різні групи, виникли суперечки з приводу доцільності тих чи інших виховних методів. Головним чином дискусія точилася навколо таких виховних моментів:

- роль педагога у виховному процесі;
- місце й призначення дитячого колективу в житті школи.

Вихователі „ферми” наголошували на необхідності вести активну боротьбу з негативними виявами поведінки й характеру дітей, у тому числі й засобами повчань, доган,

⁵⁷ Шульман Н. М. Опыты и проблемы социального воспитания ... — С. 89.

⁵⁸ Там само, с. 99.

⁵⁹ Там само, с. 98.

покарань, тобто ставлячи межі й заборони волі дітей, обмежуючи цим їхні силу й права. Представники Літнього містечка вважали шкідливим активне втручання дорослих у виховання, уважаючи, що самі діти, сповнені світлих ідей, мають перемогти в собі погані нахили. Тому в Люстдорфі не застосовували такі стимули, як примушування й насилля, а роль вихователя полягала не в роботі „владного охоронця порядку, а улюбленого ватажка, воля якого зливається з волею дітей — його молодших соратників”. Таким чином, вихователі „ферми” вважали своєю функцією принагідно нагадувати членам дитячого колективу про їхні обов’язки стосовно колективу, чим підкреслено протиставляли волі колективу прагнення й наміри окремої дитини. Через це „колектив ставав для дітей чимось обтяжливим і таким, що існує лише для того, щоб обмежувати їхні бажання й поривання”⁶⁰.

Погляд Н. Шульмана й С. Рівеса з цього приводу можна визначити як двоєдине прагнення врахувати різні погляди на виховання й водночас поширити свою симпатію до ідей педагогічної підтримки вихованців, а не до авторитарного керівництва ними. Педагоги зазначали, що за останнього підходу „колектив є чимось на кшталт доповнення до волі вихователя й знаряддям у його руках, бо обидва вони разом, спільно атакують особистість дитини й породжують в її душі прихований протест”⁶¹. Згодом, ділячись з учителями своїм практичним досвідом щодо засобів педагогічного впливу, С. Рівес підкреслював, що ефективно самоврядування вихованців будувалося на конкретних життєвих цілеспрямованнях самих дітей, які поставали на ґрунті природних потреб дитколективу.

Педагогічну позицію люстдорфівців характеризували визнанням можливості існування протиріччя між інтересами особистості й колективу в поєднанні з визнанням шкідливості спроб нотаціями й моральними нагадуваннями підтримувати й збільшувати авторитет колективу. Вони сформулювали важливу умову врівноваження й гармонізації інтересів індивіда й колективу, що полягала у створенні ситуації, коли дитина сама відчує справжню радість співпраці й творчого злиття з колективом, бо в такому випадку „колектив не постає чимось ворожим і чужим для маленької особи, а стає їй рідним, з’єднаним з її еством, притягує й поглинає її, як море поглинає потоки, що спрямовані до нього”⁶². Вихователі Люстдорфу зосереджували свої зусилля на розширенні й збагаченні колективного життя дітей, не стаючи захисниками колективу від замахів особистості, бо вважали колектив головним осередком дитячої сили й радості, широкою ареною, що була необхідна навіть найталановитішій дитині для вияву своїх здібностей і талантів.

Поцінуючи чималі досягнення „ферми” у виконанні виробничих завдань, у створенні багатьох продуктів дитячої творчості, визнаючи вироблені у вихованців акуратність і дисциплінованість, Н. Шульман і С. Рівес однак проголосили провідною виховною метою *організацію міцного колективу дітей, сильного своєю самостійністю, єдиним поривом і прагненням усіх його членів до вивільнення від усього, що обмежує й стримує його творчу колективну волю*⁶³. Таким чином, підхід до виховання, що сформувався в школі-комуні й набув досвідного підтвердження в ході організації роботи Літнього дитячого містечка, було визнано основним для майбутнього розгортання педагогічного процесу.

⁶⁰ Шульман Н. М. Опыты и проблемы социального воспитания ... — С. 103.

⁶¹ Там само.

⁶² Там само.

⁶³ Там само, с. 104.

На наш погляд, одеські педагоги, інтуїтивно обравши шлях уважного спостереження за дитячою природою й відповідного реагування на її запити у вигляді тонкої підказки щодо можливого способу подолання перепон або пошуку варіантів розвитку життєвої ситуації, фактично реалізовували на практиці провідні принципи вільного виховання: віра педагога у творчі здібності дитини; зосередження зусиль вихователя на здобутті дитиною власного досвіду, на основі чого відбувається повноцінний розвиток особистості; стимулювання (але не примушування) активного ставлення до життя, культури, освітньо-пізнавальної діяльності; тлумачення будь-якого дитячого закладу як живого організму, що безперервно розвивається відповідно до дитячої природи; трактування призначення педагога як старшого товариша вихованців, який організує освітньо-виховне середовище.

Проте з текстів праць Н. Шульмана й С. Рівеса можна дійти висновку, що вони критично сприймали ідеї вільного виховання. Зокрема промовистим є той факт, що у вступній статті під назвою „Замість передмови”, яка відкривала перше видання книжки й не була вміщена в наступних перевиданнях через те, що „багатьох уводили в оману”⁶⁴, її автори в загальних висловах виклали свій погляд на завдання революційної, тобто оновлюваної в той час, педагогіки. Визнаючи, що всі прийоми старого, „асимілюючого дійсність минушиною” виховання абсолютно безсилі в революційний час і навіть шкідливі, педагоги назвали вільне виховання найраціональнішим методом саме такого асимілюючого виховання⁶⁵, а отже, непридатним для модернізації засад виховання. Вони стверджували, що виховати дитину можна, лише вивільнивши маленьку особистість з-під влади дорослого вихователя, тобто „розкріпачити” дітей означає допомогти їм організуватися в солідарні дитячі колективи, здатні втілювати в життя свої власні прагнення, інтереси й цілі⁶⁶. Водночас наголосимо, що в тексті вступної статті, як і в тексті самої книги, відсутні мотиви класової заангажованості, ідейний ригоризм і суто комуністична термінологія.

У міркуваннях педагогів помічаємо деяку непослідовність, хоча й беремо до уваги, що відбувався інтуїтивний пошук нових форм виховання, що автори й самі не дуже чітко уявляли, як саме й куди буде спрямовано ініціативу дітей і до чого це призведе. Наприклад, виникнення й діяльність найавторитетнішого з гуртків — комуністичного — були повністю поза впливом дорослих, швидше частина педагогів самі потрапили під його нестримний тиск і авторитет. Що ж стосується непослідовності, то, з одного боку, вихователі не хотіли запроваджувати готові педагогічні погляди й норми, а з іншого — не могли не усвідомлювати, що некоригована поведінка дітей призводить до того, що хтось із них змушений страждати від грубощів і сили інших, а отже, насправді спостерігається насилля вихованця над вихованцем. І все ж з цим явищем, на думку Н. Шульмана й С. Рівеса, легше змиритися, ніж з фактом примушування дітей учителями.

Власне вся життєдіяльність закладу залежала від настроїв і „вільного духу” дитячих ватажків, але, як визнають самі автори, відповідно до завойованого лідерами у

⁶⁴ Ривес С. Предисловие ко второму изданию / С. Ривес, Н. Шульман // Опыт коммунистического воспитания: От школы-коммуны к детскому городку им. Октябрьской революции. — № 2. — М.: Госиздат, 1924. — Серия 3. — С. 13.

⁶⁵ Шульман Н. М. Опыты и проблемы социального воспитания ... — С. 4.

⁶⁶ Там само, с. 5.

відкритій боротьбі авторитету, на деякі їхні недоліки слід було зважати⁶⁷. Наголошуючи на значенні ініціативної групи — активу — у формуванні дитячого середовища, педагоги тонко відчували один з головних принципів колективного виховання. Серед інших, виокремлених ними важливих засобів згуртування дитячої юрби та її подальшої трансформації у виховний колектив, назвемо запровадження відповідної згуртовуючої символіки й атрибутики, проведення масових самодіяльних заходів.

У той ранній радянський період педагоги не прагнули досягти однаковості серед вихованців і стверджували, що суспільну думку в дитячому середовищі можна сформувати лише під час відкритої боротьби поглядів та ідей, хоча й уважали необхідним педагогічне керівництво цією боротьбою й обережну допомогу, проте без авторитарного нав'язування волі дорослих. Підсумовуючи виховні здобутки школи-комуни, через вісім років С. Рівес наголошував, що „в процесі боротьби думок і бажань дітей, а не по шаблону згори у формі дарованої конституції, справді органічно росло й розвивалося, під кінець тільки оформилося єдине обличчя нашої комуни”⁶⁸.

Для поглиблення ретроспективного аналізу педагогічного новаторства в школі-комуні № 1 вважаємо цікавим і важливим навести результати дослідження життя закладу з погляду боротьби різних малих груп у дитячому середовищі, здійсненого в 1922—1923 рр. одеським педологом С. Лозинським. На підставі комплексного вивчення стану колективів вихованців 17 дитячих установ м. Одеси він дійшов висновку, що „боротьба груп є постійним, тривалим і таким, що еволюціонує, явищем життя колективу, [вона — прим. Н. Д.] різниться за мотивами, формами, тривалістю, змінюється залежно від складу дітей і умов життя колективу”⁶⁹. Крім того, дослідник установив, що боротьба угруповань сприяє міцнішому об'єднанню членів усередині кожного з них, до усвідомлення дітьми смислу взаємовідносин, до формування дисципліни й витримки, до вироблення, ускладнення й удосконалення засобів і методів соціальної боротьби з урахуванням власного досвіду, до дієвого усвідомлення й критичного ставлення до питань суспільного буття⁷⁰.

Аналізуючи зокрема життя в школі-комуні, науковець звернув особливу увагу на такі моменти: група⁷¹, яка захопила (!) вплив і цілком задовільно здійснювала свої завдання, не була сприйнята багатьма іншими дітьми і „своїм владним тоном драгувала багатьох”: художників, артистів, літераторів, змушених підкорятися цьому ініціативному об'єднанню, тобто комгуртку і загон дітей-чорноробів. Така ситуація сприяла утворенню на протигагу зазначеному угрупованню іншого самостійного дитячого об'єднання — сімейного гуртка. Наголошуючи, що це співіснування тривало близько року, С. Лозинський звернув увагу, що згодом „комуністи”, які втратили свого ватажка⁷², дещо „зменшили тон і спустилися на землю”, а члени сімейного гуртка стали

⁶⁷ Шульман Н. М. Опыты и проблемы социального воспитания — С. 58.

⁶⁸ Рівес С. М. Про засоби педагогічного впливу: Розмови з учителями / С. М. Рівес. — Харків-Одеса: Держ. вид-во „Рад. школа”, 1931. — С. 83.

⁶⁹ Лозинський С. О. Борьба групп в детском доме / С. О. Лозинский // Опыты и проблемы социального воспитания. — Одесса: Изд-ие Одесского Губ ОНО, 1923. — Вып. 3. — С. 54.

⁷⁰ Там само, с. 99.

⁷¹ Ідеться про комгурток, однак С. Лозинський не акцентував увагу на ідейній (комуністичній) спрямованості його діяльності.

⁷² Вихованець-ватажок Н., який ініціював створення комгуртка й більшість подальших суспільних акцій і нововведень, восени 1922 р. виїхав з матір'ю до Москви.

сприйнятливішими до ідей комунізму”⁷³. Їхнє зближення було закріплене „формальним актом”, як автор визначив використання безвідмовного засобу примирення — загального спільного свята.

Дослідник стверджував: щоб ініціативна група позбулася негативного ставлення до її починань, їй необхідно довести свою життєздатність. У зв’язку з чим і виникають сутички, а також розпочинається тривала боротьба, яка набирає різноманітних форм і часом стимулюється дорослими. Іншим приводом для боротьби може стати ситуація відчуження групи-лідера від дитячих мас або вияви її нездатності (слабкості) у розв’язанні нагальних життєвих проблем⁷⁴. На прикладі школи-комуни № 1 С. Лозинський показав, що саме внаслідок успішного розв’язання низки суспільно-побутових питань комгурток здобув визнання в колективі.

Ще однією суттєвою умовою виникнення ініціативної групи науковець називав наявність сильної особистості, здатної об’єднати навколо себе певну кількість дітей і повести їх на боротьбу.

Визнаючи саме боротьбу одним з простих і яскравих показників життя колективу й ступеня його розвитку, а її відсутність — підозрілим симптомом, педолог С. Лозинський все ж уважав розумне педагогічне керівництво необхідним для чіткішого визначення форм і методів такої боротьби⁷⁵.

Відомий радянський освітній діяч В. Потёмкін, підсумовуючи в травні 1922 р. перші успіхи виховної діяльності Н. Шульмана й С. Ривеса, стверджував, що „у ході самого процесу розвитку свого колективу вони встигли встановити й сформулювати суттєві педагогічні спостереження й висновки”, до яких він відніс такі положення:

- найнесприятливіші умови зовнішнього оточення здатні породжувати самодіяльність дитячого колективу;
- у процесі боротьби дітей із складними обставинами навколишнього світу виникають дуже цінні досягнення в галузі соціального виховання;
- роль дорослого вихователя в самодіяльному дитячому колективі „повинна обмежуватися лише дбайливою й умілою допомогою у створенні ними самими нового життя, яке відповідає здоровим дитячим нахилам й інтересам”⁷⁶.

Додамо, що самі педагоги-новатори найсуттєвішими аспектами свого успішного виховного досвіду вважали забезпечення переходу від дезорганізації до організації, від хаосу до гармонії шляхом розвитку художньої творчості дітей і впровадження наукового методу в організацію соціального життя, який ґрунтується на комуністичній політиці⁷⁷. Таким чином, поєднання художньої педагогіки з комуністичними принципами визначалося як художньо-комуністична педагогіка⁷⁸. Причому першорядного значення в її царині Н. Шульман надавав розвитку саме дитячої художньої творчості, яка „визна-

⁷³ Лозинский С. О. Борьба групп в детском доме ... — С. 71.

⁷⁴ Там само, с. 66.

⁷⁵ Там само, с. 99.

⁷⁶ Потёмкин В. Предисловие к первому изданию / В. Потёмкин // Опыты и проблемы социального воспитания: От школы-коммуны № 1 к детскому городку им. Октябрьской революции / Н. М. Шульман, С. М. Ривес; под общ. ред. В. П. Потёмкина. — Одесса: Изд-ие Наркомпроса Украины, Одесский ГубОНО, 1922. — Вып. 1. — С. 11—111.

⁷⁷ Шульман Н. М. Мысли о коммунистическом воспитании / Н. М. Шульман // Опыты и проблемы социального воспитания. — Одесса: Изд-ие Одесского ГубОНО, 1923. — Вып. 3. — С. 31—32.

⁷⁸ Цей термін уживав Н. Шульман.

чить, розвине й організує всі їхні (дітей — прим. Н. Д.) приховані сили, і вже зміцнілих і розвинених передасть до рук науково-комуністичної педагогіки <...>, і тільки у формах і законах художньої творчості треба шукати керівних указівок для виховної діяльності”⁷⁹. Він певним чином ототожнював метод комуністичного виховання та метод художньої творчості й уважав, що теорія творчості та експериментальна педагогіка можуть лише допомогти художнику (у широкому розумінні — прим. Н. Д.) і педагогу точніше знайти те, до чого вони йшли навпамацки, а тому Н. Шульман визнавав педагогічну вагу й цінність інтуїції. А в основі педагогічного таланту й педагогічної інтуїції, на переконання педагога, повинні лежати глибинний інтерес і увага до дітей, тобто „з любов’ю до дітей, — писав він, — будь-хто може стати художником-педагогом, а без цього — ніхто”⁸⁰.

З наведених думок Н. Шульмана зрозуміло, що він прагнув гармонізувати ідеї вільного виховання з соціально орієнтованими цінностями виховання в комуністичному дусі, прагнув оновити положення педоцентризму, водночас залишаючись прихильником не матеріалістичного, а інтуїтивно-образного сприйняття світу, за що його критикували⁸¹.

С. Рівес своє бачення успішності виховного процесу пов’язував з організацією колективного життя дітей, з активізацією й саморозвитком колективу в процесі розвитку самодіяльності й самоврядування, а тому як значущий чинник виокремлював формування дитячого активу, який ініціює дії та рух уперед усієї дитячої маси. „Актив — це не „доглядачі” й „почесні голови”, яким належить влада й провідне місце в колективі. Ні, це ті, хто завжди виявляють перше напруження сил, ідуть перші з ризиком на небезпечну дільницю, <...> показують приклад здійснення певної ідеї і цим захоплюють доти байдужих до неї,”⁸² — писав педагог.

Досвід та організаційно-виховні знахідки й здобутки школи-комуни № 1 було використано в процесі організації ще одного новаторського за організаційною ідеєю закладу вже міського значення (точніше — цілого комплексу різних дитячих закладів) — Дитячого містечка, завдяки чому досвід набув не лише подальшого розвитку, а й поширення в масштабах країни.

Одним із тогочасних свідчень швидкого визнання педагогічних досягнень молодих вихователів є й те, що С. Рівеса, як педагога-новатора, уже восени 1922 р. запросили до Москви для навчання на Вищих науково-педагогічних курсах, після закінчення яких (1924) він викладав у Академії комуністичного виховання ім. Н. К. Крупської⁸³.

⁷⁹ Шульман Н. М. Мысли о коммунистическом воспитании... — С. 32.

⁸⁰ Там само, с. 33.

⁸¹ Хаит И. А. Предисловие / И. А. Хаит // Опыты и проблемы социального воспитания. — Одесса : Изд-не Одесского ГубОНО, 1923. — Вып. 3. — С. 11—12.

⁸² Рівес С. М. Про засоби педагогічного впливу: Розмови з учителями / С. М. Рівес. — Харків-Одеса : Держ. вид-во „Рад. школа”, 1931. — С. 88.

⁸³ У подальшому (1925) С. Рівеса разом з відомим педагогом П. Пістраком було запрошено до новоствореної кафедри педагогіки Білоруського державного університету, де вони займалися організацією й здійсненням навчально-методичної й науково-дослідної роботи. З 1938 р. С. Рівес працював у Московському державному педагогічному університеті ім. В. І. Леніна й одночасно проводив дослідження в Науково-дослідному інституті педагогіки Наркомосу РРФСР (згодом — НДІ АПН РРФСР) з питань виховання волі, дисципліни в учнів, релігійності й антирелігійності дітей. У повоєнний час він керував лабораторією з вивчення педагогічної спадщини А. Макаренка в Інституті теорії та історії педагогіки АПН РРФСР. Його здобутки було високо оцінено: 1934 р. йому присвоїли звання професора, 1945 р. обрали членом-кореспондентом АПН РРФСР, у 1952 р. за наукові досягнення присвоїли науковий ступінь доктора педагогічних наук.

Частина II. Літнє дитяче містечко під Одесою — приклад запровадження масових форм організації життєдіяльності дітей

Перш ніж висвітлити й проаналізувати виховні здобутки новаторського дитячого закладу — Літнього дитячого містечка, одного з піонерів запровадження масових колективних методів організації життя дітей в історії української радянської педагогіки, зазначимо, що в основу його діяльності було покладено досвід створення малих дитячих об'єднань-колективів в одеській школі-комуні № 1⁸⁴.

Як особлива нова форма згуртування дітей у 20-х рр. ХХ ст. в Україні виникли й поширилися дитячі містечка, що фактично об'єднували значну кількість різноманітних окремих дитячих закладів.

Після встановлення радянської влади на частині українських земель, які увійшли до складу УСРР, поряд з питаннями відновлення промислового й сільськогосподарського виробництва надзвичайно гостро постала проблема, пов'язана зі становищем дитячого населення. Як зазначав тогочасний нарком освіти УСРР Г. Гринько, „за три роки безупинної громадянської війни в Україні досяг великого напруження складний процес повного або часткового фізичного розкладу сім'ї, її господарчого виснаження й згасання, як джерела виховательних впливів”⁸⁵. Додаючи, що послабився і вплив зруйнованої суспільною нестабільністю школи, він наголосив на зростанні негативної ролі вулиці в соціалізації дітей. Г. Гринько стверджував, що „її (вулиці — прим. Н. Д.) складний дезорганізуючий і одночасно по-новому організуючий вплив і влада над дітьми росте”, а тому „повстає практична проблема соціального виховання й організації дитинства”⁸⁶.

„Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей” (1920) орієнтувала освітню галузь насамперед на суспільне опікування дитячим населенням: збирання самотніх і безпритульних дітей, забезпечення їхнього захисту й охорони здоров'я, а також облаштування їхнього життя в гуртовій або колективній формі. Оскільки головним визнавалося соціальне забезпечення дітей, то в умовах перехідного періоду на шляху від „теорії й практики „сім'ї і школи” до нового соціалістичного виховання”⁸⁷ доцільною проголошувалася така система соціального виховання (соцвиху), яка складалася б з різних типів дитячих установ — всілякі літні майдани, дитячі садки, школи, школи-клуби неповного дня, денні дитячі будинки або школи повного дня і, як найвищий ступінь, дитячі будинки. Зазначені заклади мали постійно розвиватися, видозмінюючись відповідно до вимог часу.

Саме у зв'язку з орієнтацією радянської освітньої галузі на втілення в життя принципів соціального захисту й виховання дітей у пролетарському (комуністичному) дусі, а також у зв'язку з прагненням розвивати нові форми соціального виховання на початку 20-х рр. почали з'являтися дитячі містечка як комплексні об'єднання кількох дитячих установ, переважно дитбудинків. Містечка розглядали як „найдосконаліший

⁸⁴ Очерки по истории и практике работы Одесского 1-го детского городка им. Коминтерна. 1920—1940 / Автор-сост. А. А. Шиндель. — Рукопись, 1975. — Фонд отдела редкой книги Одесской национальной академии права.

⁸⁵ Гринько Г. Ф. Соціальне виховання дітей / Г. Ф. Гринько // Порадник по соціальному вихованню дітей. — Х. : Всеукраїнське Державне Видавництво, 1921. — Вип. 1. — С. 11.

⁸⁶ Там само, с. 12.

⁸⁷ Там само, с. 19.

тип установи соцвиху, що досить добре справляється не тільки з суто педагогічними завданнями, але й з тими задачами, що їх нав'язує кожній дитячій установі НЕП (нова економічна політика — прим. Н. Д.)”⁸⁸.

Протягом 20-х рр. ХХ ст. дитячі будинки й дитячі містечка в Україні визнавалися важливими соціально-педагогічними формами роботи з дітьми, які повністю або частково залишилися без родинної опіки. Однак лише в 1924 р. з'явилося офіційне тимчасове положення Головоцвиху УСРР про дитяче містечко, у якому зазначалося, що це „установа соціального виховання, яка утворюється через об'єднання поодиноких дитячих будинків-комун..., які об'єднуються по територіальній та адміністративно-організаційній ознаках”⁸⁹.

Уже в 1926 р., аналізуючи коротку історію існування й діяльності установ соцвиху (дитбудинків, дитмістечок і дитколоній), освітня діячка В. Дюшен зазначала, що соціальне виховання пройшло кілька етапів. Перший з них (1919 — 1922 рр.) вона вважала часом розквіту дитячих будинків, їх організували в „масовому масштабі, аби вони стали закладами соцвиху для більшості дітей Радянського Союзу”, бо Наркомос УСРР трактував дитячі будинки як основу соціального виховання, де можна з перших років здійснювати справжнє комуністичне виховання, у той час як у школі ще йтиме боротьба між старим і новим побутом, між старою й новою педагогікою⁹⁰.

Другий період (1922 — 1925 рр.) педагог пов'язувала з розгортанням нової економічної політики в СРСР, коли влада через скрутне економічне становище вже не ставила завдання охопити всіх дітей вихованням за державний кошт, а зосереджувалася на забезпеченні й опіці бездоглядних дітей. Скорочували контингент дітей у дитбудинках, де залишали лише тих вихованців, які не мали житла; а також значно зменшували фінансування дитячих установ, до того ж керування дитбудинками передали органам „Допомоги дітям” за мінімальної уваги до їх дій з боку Наркомосу⁹¹. Водночас почалося створення дитячих містечок і трудових колоній, які були здатні забезпечити для дитячих установ „економічну базу й покращити їх життя, хоча шкільне навчання в них було на досить кепському рівні”⁹². Як зазначалося в провідному українському освітньому часописі „Шлях освіти” (1923), дитячі „містечка стали наслідками шукань нових форм, які б закінчили (завершили — прим. Н. Д.) ідею соціального виховання”⁹³.

Для третього періоду, який в Україні розпочався лише 1926 р., на думку В. Дюшен, характерним було повернення інтересу до роботи дитячих будинків з боку Наркомосвіти УСРР та його органів, який виявився в започаткуванні розробок методичного обґрунтування навчально-виховного процесу в дитмістечках і дитбудинках⁹⁴.

⁸⁸ Мостовий П. Дитяче містечко як чергова проблема соцвиху / П. Мостовий // Шлях освіти. — 1924. — № 10. — С. 132.

⁸⁹ Порадник по соціальному вихованню дітей. — Х. : Всеукраїнське Державне Видавництво, 1924. — Вип. 1.

⁹⁰ Дюшен В. Цілева установка дитячих будинків, дитячих містечок і дитячих колоній / В. Дюшен // Рад. освіта. — 1926. — № 7—8. — С. 9.

⁹¹ Там само, с. 10—11.

⁹² Там само, с. 11.

⁹³ Дитячі містечка // Шлях освіти. — 1923. — № 7—8. — С. 282.

⁹⁴ Дюшен В. Цілева установка дитячих будинків, дитячих містечок і дитячих колоній / В. Дюшен // Рад. освіта. — 1926. — № 7—8. — С. 12.

Таким чином, якщо на початку створення дитячих містечок їх організація була переважно результатом стихійних педагогічних пошуків ініціативних освітян і спричинена браком достатньої кількості досвідчених учителів і вихователів, спроможних проводити навчально-виховний процес, намаганням влади „усуспільнити” молоде населення країни в контексті оновлення чинників і напрямів його соціалізації, а також відсутністю придатних приміщень і мізерністю коштів на утримання окремих численних невеликих дитячих будинків, то вже з 1925 р. виникнення й функціонування виховних закладів зазначеного типу викликали дещо інші обставини. Так, каузальний центр ваги зрушив у бік міркувань суто матеріально-практичного характеру: утримання одного вихованця коштувало дешевше, якщо він жив у великому колективі; при комплексній дитячій установі було значно простіше створити профшколу з сільсько-господарським або індустріальним ухилом⁹⁵. Останнє давало дітям змогу, по-перше, отримувати трудові професійні навички й уміння, які допомагали знайти роботу після закінчення закладу, а по-друге, уже в процесі трудової підготовки виробляти руками вихованців різноманітну продукцію, прибутки від реалізації якої використовувалися в інтересах дитячого закладу. До того ж такий трудовий вектор в освітньо-виховному процесі дитмістечок відповідав задекларованим Наркомосом УСРР керівним положенням про запровадження ранньої професіоналізації молоді.

Мережа закритих дитбудинків у формі дитмістечок набула в Одесі найбільшого розвитку в 1920 — 1922 рр.⁹⁶. Звернення до діяльності Літнього дитячого містечка, яке відкрилося в курортному передмісті Одеси, у Люстдорфі, ще в березні 1920 р. дає уявлення про початок розвитку цієї нової форми організації соціального виховання. Однак у цей час відбулося лише формальне проголошення про його створення, оскільки через матеріальну скруту й невизначеність суті роботи містечка було звичайним притулком. Лише влітку 1921 р.⁹⁷ тут розпочався природний педагогічний експеримент у дусі пошуків шляхів оновлення виховного процесу на засадах революційних перетворень.

Переважна більшість новаторських організаційно-виховних форм, упроваджених у роботу містечка, були започатковані й апробовані в одеській школі-комуни № 1. Завдяки публікаціям у пресі її представників (вихованців і педагогів), а також завдяки їхнім виступам на міських конференціях з питань соціального виховання про результати досвіду стало відомо в середовищі подібних одеських закладів. З досвідом ознайомилося також керівництво Одеського губернського відділу народної освіти (далі — ГубВНО). Виховні набутки школи-комуни № 1 визнали успішними й доцільними для втілення в роботі й інших дитячих установ. За наказом ГубВНО⁹⁸ на початку літа 1921 р. одного з керівників школи-комуни⁹⁹ й вихованця-керівника комуністичного гуртка цього ж

⁹⁵ Ганжій А. Дитячі містечка / А. Ганжій // Рад. освіта. — 1925. — № 6—7. — С. 69—70.

⁹⁶ Протоколи совещаний зав. детдомами. — Государственный архив Одесской области, ф. 150, ед. хр. 942, л. 122.

⁹⁷ Пучков А. Детгородок / А. Пучков // Народный учитель. — 1930. — № 12. — С. 56.

⁹⁸ Шульман Н. М. Опыт и проблемы социального воспитания: От школы-коммуны № 1 к детскому городку им. Октябрьской революции / Н. М. Шульман, С. М. Ривес; под общ. ред. В. П. Потемкина. — Одесса: Изд-ие Наркомпроса Украины, Одесского ГубОНО, 1922. — Вып. 1. — С. 61.

⁹⁹ На нашу думку, такою особою був Н. Шульман, про що можна здогадатися зі статті С. Лозинського „Боротьба груп у дитячому будинку” (вона вміщена в збірнику „Опыт и проблемы социального воспитания”, 1923. — Вып. 3. — С. 55), хоча прямих доказів цього не знайдено.

закладу було „мобілізовано для організації педагогічної частини всіх дитячих закладів, сконцентрованих у Люстдорфі¹⁰⁰ і об'єднаних в одне Літнє дитяче містечко”¹⁰¹.

З досвіду школи-комуни № 1 вирішили використати ідею широкого запровадження діяльності різноманітних малих („органічних” — за висловами педагогів-авторів) об'єднань дітей за творчими інтересами й насамперед практику роботи самоорганізованого дитячого комуністичного гуртка, що взяв на себе функції спрямування й керівництва всіма сферами життя школи-комуни й успішно з ними впорався. Вихованця-керівника цього комгуртка запросили до співпраці в Люстдорф через те, що в містечку склалася критична ситуація: „не було потрібного педагогічного персоналу, і серед зібраних поспіхом з різних закладів дітей у значній кількості перебував елемент соціально-занедбаний і деморалізований”¹⁰². Однак ватажок комгуртка висунув вимогу: він має забрати до Літнього дитячого містечка весь свій гурток, який, по-перше, продовжить там розпочату в школі-комуні роботу, а по-друге, лише за допомоги гуртківців-однодумців можна буде організувати життя молоді в Люстдорфі.

Контингент дітей, які опинилися в Літньому містечку, склали переважно діти вулиці й міських передмість, які раніше займалися жебракуванням, дрібними крадіжками, часом брали участь у грабіжницьких нальотах. До них приєднали також молодь із сиротинців та виправних будинків, а також з деяких міських шкіл. Усього в містечку перебувала строката юрба з-понад 700 осіб¹⁰³. Згадуючи свої перші враження від дитячого складу, С. Рівес писав, що Люстдорф — „бурхливе море хуліганства й бандитизму”¹⁰⁴.

Серед вихователів містечка в основному переважала молодь без досвіду, не підготовлена до роботи в таких складних обставинах. Додамо також, що повоєнна розруха спричинила великі нестатки не лише в необхідному для дитячого закладу обладнанні, а головне — у їжі, тому юні члени поселення постійно були зайняті пошуком додаткових джерел харчування й не завжди робили це законним шляхом.

Коли новопризначений керівник педагогічної частини¹⁰⁵ зібрав персонал містечка й вислухав їхні сумні доповіді про стан роботи в закладі, про дезорганізованість і грубість вихованців, про те, що вони не хочуть учитися й зайняті лише пошуком їжі, то у відповідь він ознайомив присутніх з короткою історією подій і педагогічних пошуків у школі-комуні. Найсуттєвіший успіх виховної й організаційної роботи, на думку доповідача, полягав у тому, що санітарний легіон, трудовий загін вихованців-чорноробів і комгурток „живилися найціннішим у житті дитини, як і всього людства, — жадобою могутності і свободи. Кожен їхній крок був демонстрацією сили й незалежності. Вони героїчно змагалися зі складною дійсністю, освітлюючи свій шлях гаслами: організованість, сила й

¹⁰⁰ Люстдорф — курортна зона під м. Одесою, де були зосереджені вілли й дачі заможних власників. Після встановлення в місті радянської влади мастки було експропрійовано й віддано під дитяче містечко для знедоленої молоді ще в березні 1920 р.

¹⁰¹ Шульман Н. М. Опыт и проблемы социального воспитания ... — С. 61—62.

¹⁰² Там само, с. 62.

¹⁰³ Потёмкин В. Предисловие к первому изданию / Потёмкин В. // Опыт и проблемы социального воспитания... / Н. М. Шульман, С. М. Ривес. — С. 6.

¹⁰⁴ Ривес С. М. Про засоби педагогічного впливу: Розмови з учителями / С. М. Ривес. — Харків-Одеса: Держ. вид-во „Рад. школа”, 1931. — С. 87.

¹⁰⁵ На нашу думку, яка сформувалася під час ознайомлення з різними друкowanими матеріалами цього періоду, завідувачем педагогічною частиною був саме Н. Шульман.

радість, прикрашаючи свої груди емблемами й знаками перемоги, — і кожне напруження їхніх м'язів, кожне зусилля їхньої волі становило для них гордість і радість”¹⁰⁶.

Наголошуючи, що на спільних зборах слід покласти край нудним бесідам про мораль, завідувач зазначив, що натомість необхідно без зволікань закликати всіх дітей до „однієї армії дитячої сили”, юнь має групуватися стрункими лавами, загонами, частинами, патрулями, кожен зі своєю емблемою, прапором, піснями й гімнами¹⁰⁷. Він пояснив, що в дітей, які „відчують себе членами чогось сильного, могутнього й прекрасного”, зросте самоповага й самооцінка, а це дасть змогу сконцентрувати їхню, поки що розпорошену, енергію на досягненні високої мети. Підтриманий у своїх поглядах на подальші зміни в житті дитячого містечка, завідувач проконсультував охочих вихователів, і разом вони окреслили найближчі педагогічні завдання.

Педагогічну роботу розпочали з того, що вихователі поінформували дітей про організацію загонів, які називали патрулями. Серед вихованців знайшлися волонтери, і вже наступного дня частина молодого населення містечка колонами вишикувалася на найбільшій площі Люстдорфа. Там-то за столами розташувалася педагогічна комісія, до якої ввійшли лікар, інструктор зі спорту й фізичного виховання, шкільний інструктор і завідувач педагогічною частиною. Останній виголосив коротку вступну промову про те, що діти поки не вміють використовувати ті чудові курортні можливості, які їм надали, а головне — у містечку панує нудьга й саме для створення веселощів і розваг їх закликали на збори. У пропозиціях до вихованців пролунало запрошення до створення „єдиного стрункого легіону дитячої сили й радості”, задля чого треба поділитися на окремі патрулі, установити суворий розпорядок життя, розробити свої закони, свою дисципліну, обрати своїх командирів, які стежитимуть за всім, і спільно, дружніми зусиллями влаштувати нове життя. Водночас завідувач зауважив, що життя в патрулях буде й приємним, і складним, бо кожному члену такого об'єднання треба вміти підкорятися й не чинити кожного разу так, як заманеться.

Педагогічна комісія містечка провела ретельний огляд вишикуваних дітей, у ході якого визначили стан їхнього здоров'я, спортивні нахили й можливості, оцінили рівень розвитку знань, з'ясували відомості про минуле й соціальний стан кожного.

Згодом, порадившись, комісія оголосила, що всіх вихованців, які з'явилися на огляд, зараховано до легіону. Відповідно до фізичного розвитку й рівня підготовки кожної дитини їх згрупували в різні патрулі (або загони). Можна припустити, що ці об'єднання були різновіковими загонами, хоча наймолодших дітей все ж згрупували окремо. Важливим виховним і згуртовуючим моментом стало те, що наприкінці процедури перегруповані в патрулі вихованці разом заспівали „Інтернаціонал” і організовано, з бадьорим співом вирушили до ідалень. Виховну користь спільного хорового співу, його велику об'єднуючу силу, зафіксовану Н. Шульманом і С. Рівесом ще на початку роботи в школі-комуні № 1, було використано для згуртування й організації дітей у Літньому містечку.

Післяобідньої пори педагоги запропонували вихованцям за бажанням щось продекламувати, заспівати або зіграти. Цей імпровізований концерт не тільки тривав цілий вечір і широко порадював усіх, але й закінчився проголошенням тези: „Хай живе органі-

¹⁰⁶ Шульман Н. М. Опыт и проблемы социального воспитания ... — С. 66.

¹⁰⁷ Там само, с. 66—67.

зоване життя!”, — яку діти підтримали багаторазовим „ура”. Цей педагогічний „хід”, хоча й непідготовлений заздалегідь, теж був відомий вихователям школи-комуни як дієвий засіб збудження дитячої природи й спонукання її до творчого вияву.

Надалі подібним чином педагогічна комісія поступово оглянула всіх дітей містечка й розподілила їх на патрулі. Але в її роботі були й перерви, коли комісія зосереджувала свою увагу на організації життя в новостворених об’єднаннях, оскільки, на думку вихователів, відсутність конкретної діяльності могла призвести до безладу. Серед першочергових справ новостворених патрулів — облаштування й прикрашання своїх помешкань, розподіл обов’язків і справ між членами груп, вибір назви й емблеми кожного патруля, а також обрання командира. Педагоги неодноразово згадували, що діти містечка, які ще не були зорганізовані, з нетерпінням цікавилися, коли надійде і їхня черга „на організацію”, що свідчило про бажання „аморфних дитячих мас” упорядкувати своє існування.

Щоденний розпорядок життя патрулів у містечку був регламентований і однаковий для всіх. Ранок починався о 6-й годині з проведення гімнастики, на яку за барабанним сигналом скликали всіх мешканців містечка, що збігалися з пагорбів у долину на гімнастичний плац з патрульними знаменами й палицями для вправ. „Усі околиці сповнюють веселими, дзвінками співами дітей — і перед очима спостерігачів відкривається картина злагодженої, організованої, ритмічно крокуючої дитячої армії”¹⁰⁸ — зазначали Н. Шульман і С. Рівес.

Після вранішніх фізичних вправ діти снідали (пили чай) і прибирали. Кожен патруль займався впорядкуванням свого приміщення й прилеглих територій. Далі проводилося навчання, яке тривало до третьої години дня за певним для кожного патруля графіком у прилаштованій під школу будівлі. Через обмежену кількість кваліфікованих учителів необхідним виявився саме так організований порядок навчання. Головним навчальним завданням стала ліквідація неписьменності серед вихованців.

Після занять під керівництвом інструкторів з фізвиховання діти йшли на пляж, де, крім купання й прийняття сонячних ванн, займалися фізичними вправами. Увесь опоряджений пляж було розподілено між патрулями, які на свій смак і розсуд „причепурили” відведені їм ділянки: дехто обладнав парадний вхід з „алеями й воротами”, інші збудували з каміння столики, спорудили примітивний телефон з порожніх коробок і дроту, а один з патрулів змайстрував на своїй території сонячний годинник¹⁰⁹.

Звичайно, найяскравіше дитяча творчість виявлялася в післяобідню пору, коли розпочиналася клубна робота. У відведених приміщеннях працювали музичний, драматичний, образотворчий, спортивний, літературно-науковий клуби. Було відкрито бібліотеку, читальню й музей природознавства. Заняття в клубах відрізнялися від ранкових навчальних лише тим, що вони не були обов’язковими для вихованців¹¹⁰. За свідченням педагогів, спочатку клуби відвідувало небагато дітей, тільки ті, хто вже мав цілком конкретні вподобання й інтереси. І лише після оголошення радою патрульних про підготовку до урочистого офіційного відкриття ради патрулів Літнього містечка участь дітей у клубній роботі значно позжавилася.

¹⁰⁸ Шульман Н. М. Опыт и проблемы социального воспитания ... — С. 75.

¹⁰⁹ Там само, с. 77.

¹¹⁰ Там само.

За ініціативою ватажка комгуртка, який агітацією про користь і необхідність видання в містечку власної газети, як це було в школі-комуні, переконав й інших вихованців, розпочалося видання газети „Нове життя”. Уже через шість днів вийшов її перший номер, на шпальтах якого розповідалося про початковий етап розбудови Літнього містечка. Надалі газета виходила щотижня. До її редакції ввійшли два досвідчені журналісти — члени комгуртка зі школи-комуни та їхній ватажок як головний редактор, а також двоє хлопців з дитячого будинку № 1.

Змальована ідилічна картина життя в Люстдорфі проте неодноразово затьмарювалася виявами стихійної поведінки вихованців, їхнім небажанням підкорятися запровадженому розпорядку: діти втікали на „невод” (вид риболовлі), бо хотіли їсти, з тієї ж причини грабували кухні й продовольчі склади, прогулювали навчання, тиняючись містечком, купалися не у відведений для цього час тощо. Як зазначав у своїй розвідці, присвяченій встановленню принципів розвитку дитячих об’єднань-колективів протягом 1922—1923 рр. у 17 одеських дитячих будинках педолог С. Лозинський, у дитячих установах, де „гарно розвивається колектив, зазвичай виникає група на основі різного розуміння дітьми своєї ролі в колективі, різного рівня розвитку, соціального почуття й різного світосприйняття”¹¹¹.

Описуючи щоденні турботи членів Літнього містечка, Н. Шульман і С. Рівес відобразили змагання між тими, хто визнав доцільність колективного співжиття, і тими, хто не хотів йому підкорятися. Прикладом може бути випадок з прибиранням засміченого пляжу, розпочатим патрулями, і зведення їхньої роботи нанівець групою порушників. Цей конфлікт члени патрулів розв’язали шляхом організації цілодобового чергування на пляжі, що засвідчило силу колективного рішення й міцність волі, а також поширення серед вихованців „загального духу організації й дисципліни”.

Аби припинити вияви недисциплінованості серед членів містечка, на раді патрульних вирішили запровадити чергування караулу, який мав стежити за порядком на території установи. Ці дії викликали супротив „бунтарів”, які у відповідь вирішили, об’єднавшись, нападати на караул і бити його членів. У результаті такого змагання все ж довелося констатувати, що на частину вихованців не вплинув ні колективістський дух містечка, ні можливості творчого застосування власних сил, і тому за постановою адміністрації їх змушені були відправити до Одеси в розпорядження комісії у справах неповнолітніх порушників¹¹².

У газетному відгуку на цю подію редактор, ватажок комгуртка школи-комуни № 1, зазначав: „Необхідно, щоб усі зрозуміли користь патрульного життя... Не було іншого виходу. Вони (вигнанці — прим. Н. Д.) руйнували наше життя... Але вони ще повернуться. Вони, безумовно, виправляться, і ми їх приймемо як своїх товаришів”¹¹³. Описаний випадок прискорив організацію комуністичного гуртка в дитячому містечку, що взяв на себе завдання „жити як комуністи й показати іншим, як повинні жити комуністи, тобто показати зразки праці й товариської солідарності”¹¹⁴.

¹¹¹ Лозинский С. О. Борьба групп в детском доме / С. О. Лозинский // Опыт и проблемы социального воспитания. — Одесса : Изд-ие Одесского ГубОНО, 1923. — Вып. 3. — С. 66.

¹¹² Шульман Н. М. Опыт и проблемы социального воспитания ... — С. 79.

¹¹³ Там само.

¹¹⁴ Там само, с. 80.

Загалом життя в Літньому містечку, як і життя в школі-комуні № 1, було насичене урочистими зібраннями й численними святами. Необхідно підкреслити, що такі заходи дуже пошваблювали й урізноманітнювали будні дітей, до того ж активізували їхній творчий потенціал. Так, свято відкриття ради патрульних, яке відбулося через два тижні після початку функціонування містечка, наочно продемонструвало різницю між колишнім життям дітей і їхнім, сповненим радості й творчої діяльності, оновленим життям.

Через місяць від початку роботи Літнього містечка в залі театру відбувся призначений дітьми „день звіту”, на якому було проголошено ділові, дещо задовгі, як згадували педагоги, але цікаві з погляду висвітлення змін у свідомості дітей та їхньому ставленні до дійсності доповіді. Фактично було представлено історію боротьби дітей з власною неорганізованістю й досягнення на зазначеному шляху. Провідна думка, яка повторювалася в усіх виступах, полягала у визнанні того, що „у нас є поки що недоліки, але чим далі, тим стає краще”. Про це згодом писали й автори-дописувачі в 4-му номері газети „Нове життя”.

Під час обговорення доповідей з'ясувалося, що найважливішими питаннями, які вимагали якнайшвидшого розв'язання, були такі: 1) черговість у прибиранні; 2) доцільність переходу від пайкового харчування до їдалень-комун, де кожен їсть відповідно до своєї потреби й за спільним столом; 3) стан дисципліни вихованців.

Якщо узагальнити думки дітей з цих питань, то можна стверджувати, що виявилася їхнє небажання приєднатися до більшості пропозицій, висловлених головним ініціатором новацій — комгуртком. Так, з приводу прибирань постановили виконувати будь-яку роботу в межах патруля лише спільними зусиллями, не встановлюючи чергувань, бо „спільна праця створює зовсім інший настрій”. Щодо запровадження їдалень-комун, як це було в школі-комуні № 1, то одержання індивідуальної пайки — півфунта хліба¹¹⁵ — особисто кожним вихованцем було одностайно визнано єдином можливим варіантом харчування. Лише в питанні примушення до виконання загальних вимог порядку недисциплінованих дітей збори схвально поставилися до пропозиції ватажка комгуртка, обраного до того ж головою виконавчої ради в раді патрулів. Вирішили не виокремлювати бунтарів у спеціальний перевиховний загін. З'ясувавши, що в кожному патрулі було не більше 6—7 таких осіб, ватажок запропонував не застосовувати будь-яких особливих дисциплінарних заходів і впливати на них силами самих вихованців, що дитячий загаль одностайно підтримав.

За традицією школи-комуні № 1 збори закінчилися хоровим співом „Інтернаціоналу” й музично-драматичним вечором, підготовленим спільно дітьми й вихователями.

Утіленню планів з подальшого покращення життя Літнього містечка дуже заважав голод. Часом через відсутність доставки провіанту діти на кілька днів залишалися голодними, що підривало їхні й без того кволі сили й спричиняло занепад духу. Діти частково розходилися в пошуках хоча б чогось їстівного, вирушали на „невод” або до міста.

Для моральної підтримки комгурток вирішив видати спеціальний листок під назвою „Голодні дні”, у якому ініціатори заходу змалювали стан містечка. Так, один з авторів писав: „Усі голодні тиняються без діла ... Ніхто не може думати про роботу, бо крутиться в голові й ноги не хочуть іти”, а інший хлопець констатував: „Голод зруйнував усе наше нове життя й водночас — роботу в гуртках і в школі”. Наведемо ще одну

¹¹⁵ Півфунта — це 204 грами.

промовисту фразу: „За ці декілька днів містечко завмерло, і, якщо б чужа людина потрапила до нашого містечка, то подумала б, що ми мертві”¹¹⁶. Таке жахливе враження, висловлене очевидцем, дає змогу хоча б приблизно зрозуміти нам, нащадкам, у яких тяжких умовах часом мусили жити й працювати, виховувати й учитися наші співвітчизники. Однак зазначимо, що всі статті листка закінчувалися закликами до дітей триматися й продовжувати розпочату справу.

Останнім важливим запланованим заходом стало урочисте відкриття легіону. За прикладом школи-комуни № 1 діти придумали слова й мелодію власного гімну, а також емблему¹¹⁷ закладу, яку мав носити на грудях кожен член Літнього містечка. Під час колективних обговорень дійшли думки, що найточніше відбиватиме дух містечка слово, у якому поєднано поняття світла й сили, тобто „Світосильний”. Загалом термін „легіон” для членів Літнього дитячого містечка втілював їхнє „єднання в спільну, згуртовану родину”, а фактично означав назву того цілого, що утворювали разом усі патрулі як частини.

До запланованого грандіозного концерту драматичний гурток підготував численні номери, так само вчинив збірний хор містечка. Комгурток зосередився на підготовці спеціального випуску газети.

Святкування продовжувалося два дні, віддзеркаливши колективне творче натхнення й бажання кожного вихованця самовиявитися: „чудові номери гімнастики; зворушливі сценки „спілки чайок і гномиків”, тобто наймолодших дітей, „Танок стихій” драматичного гуртка, невеличка постановка „3 майстерні до міста” комгуртка — усі ці вистави, у яких брали участь не одиниці, а величезні маси дітей під відкритим синім небом, над широким спокійним морем, були справжнім виявом колективної радості й колективної сили”¹¹⁸.

Оскільки прийшла осінь і членам Літнього містечка час було повертатися до своїх закладів в Одесі, бо життя в літніх дачних приміщеннях ставало неможливим, то останнім, спільно проведеним заходом вирішили зробити прощальний вечір. Крім уже звичних номерів самодіяльності, цікавим, на нашу думку, було те, що на цьому зібранні вихованці дитячого будинку № 1 подарували своїм товаришам з містечка, які від’їжджали першими, портрет Т. Шевченка з пам’ятним написом¹¹⁹.

Від’їзд до міста був добре організований, бо рада патрульних створила евакуаційні комісії при кожній школі й дитбудинку, а з представників від цих комісій утворили для всього містечка центральний евакуаційний комітет (ЦЕК), який керував евакуацією дитячого поселення. Він займався турботами про відправку загальних установ містечка, готуючи й роздаючи розпорядження шкільним комісіям. Від’їзди проходили дружно й з урочистостями: з піднятим прапором легіону, зі співом „Інтернаціоналу”, з привітальним і напутнім словом від керівника ЦЕК.

Вихованці повернулися до міста в складний час. Для Одеси 1921—1922 рр. пройшли під знаком голоду й хвилі епідемій. Якщо за відомостями Одеського Губстатбюро смертність у місті коливалася в 1905—1914 рр. у межах 15,8—23,2 осіб на 1 000 жителів, у

¹¹⁶ Шульман Н. М. Опыт и проблемы социального воспитания ... — С. 85.

¹¹⁷ На емблемі було зображено боротьбу сонця з грозою, що відповідало запропонованій назві легіону — „Світосильний”.

¹¹⁸ Там само, с. 88.

¹¹⁹ Шульман Н. М. Опыт и проблемы соц. воспитания ... — С. 90.

1919 р. — дорівнювала 53,3, то в 1922 р. вона сягла цифри 156 осіб на 1 000 мешканців, до того ж понад половину смертей відділення рагсів не фіксували¹²⁰.

В Одесі частині дитячого містечка відвели кілька кварталів і новоутвореній установі напередодні свята Жовтневої революції присвоїли ім'я — Містечко ім. Жовтневої революції. Невдовзі його приєднали до дитячого містечка ім. Комінтерна¹²¹.

Більшість вихованців школи-комуни № 1 повернулися у своє приміщення на вул. Базарній, однак їхня кількість зі 150 на початку роботи закладу зменшилася майже вдвічі. За архівними матеріалами, у 1922 р. у школі-комуні № 1 перебувало 84 особи (38 хлопчиків і 46 дівчаток) віком від 11 до 14 років¹²². У звітних даних повідомлялося, що в закладі — 43 грамотних, 27 малограмотних і 15 неграмотних¹²³. У 1923 р. школу-комуни було переведено в приміщення на вул. Маразлієвській, 36 і перейменовано в дитбудинок № 37-а¹²⁴. Ще через рік заклад об'єднали з іншим дитбудинком.

Повертаючись до періоду 1921—1922 рр., зазначимо, що відбулося різке збільшення кількості дітей, які внаслідок голоду й хвороб та з інших негативних причин постреволюційної доби втратили свої родини й потребували посилення соціального захисту. Описуючи період розширення організації дитячих будинків для зростаючої кількості безпритульних, „коли головним завданням було врятувати їх від голодної смерті”, а на педагогічно-виховну роботу зверталось мало уваги, учасниця тих подій С. Петровська писала, що в 1923 р. стан справ з поліпшення виховного процесу став покращуватися. Так, у дитбудинках запроваджувалися дитячі виконавчі комітети, які брали участь у керівництві закладами, організовувалися низки дитячих комісій з самообслуговування, різноманітні гуртки й клуби, бібліотеки, а „в деяких дитбудинках видано два-три номери дитячих журналів, а в інших будинках редакційними комісіями збирається матеріал у вигляді створених дітьми п'єс, віршів, малюнків і гумористичних сценко”¹²⁵. З наведеного опису форм організації життя безпритульних можна зробити висновок, що відбувалося активне впровадження в педагогічну практику виховних новацій школи-комуни й Літнього дитячого містечка. У доповіді на засіданні Одеської філії Всеукраїнського Науково-педагогічного Комітету й Асоціації Наукової Педагогіки Н. Шульман, спираючись на ефективний досвід діяльності школи-комуни й Літнього дитячого містечка, так узагальнив зміст їх виховної діяльності: „Діти утворюють Інтернаціональний робітничий легіон, шикуються у щільні ряди землеробів, будівників, металістів і загони інших професій і розпочинають насамперед облаштування свого нового дитячого світу”¹²⁶.

¹²⁰ Херсонский Р. Физическое развитие интернированных детей / Р. Херсонский // Наша школа. — 1923. — № 3—4. — С. 138.

¹²¹ Очерки по истории и практике работы Одесского 1-го детского городка им. Коминтерна. 1920—1940 / авт.-сост. А. А. Шиндель. — Рукопись, 1975. — Фонд отдела редкой книги Одесской национальной академии права.

¹²² Списки сотрудников и переписка о работе школы-коммуны № 1 г. Одессы. Дек. 1922. — Государственный архив Одесской области, ф. 150, оп. 1, ед. хр. 910, л. 1—2.

¹²³ Там само, арк. 7.

¹²⁴ Там само, арк. 3.

¹²⁵ Петровская С. Прежде и теперь / С. Петровская // Бюллетень 1921—1923 Губернского отдела социального воспитания и межведоственной комиссии беспризорного ребенка. — 1923. — Февраль. — С. 14.

¹²⁶ Шульман Н. М. Мысли о коммунистическом воспитании / Н. М. Шульман // Опыт и проблемы социального воспитания. — Одесса : Изд-ие Одесского ГубОНО, 1923. — Вып. 3. — С. 48.

Усебічно висвітливши фактично початковий етап у перетворенні Літнього дитячого містечка з формального зібрання окремих дитячих закладів, де перебували різні за віком, уподобаннями, загальною й фізичною підготовкою, соціальним походженням діти, у доцільно організований єдиний колектив однодумців і творців, вважаємо за потрібне представити інформацію про те, який розвиток мали описані виховні ініціативи і як у подальшому використовували набутий досвід згуртування великої кількості дітей у єдиний виховний організм.

Літнє дитяче містечко у видозміненій формі, з іншим складом вихованців і вихователів існувало під Одесою принаймні до початку 30-х рр. Звичайно, у його діяльності відбулися суттєві зміни, але багато з тих започаткувань, які було зроблено в 1921 р., залишилися й розвинулися в подальшій педагогічній роботі. Так, у 1930 р. в понад ста будиночках-гуртожитках мешкало близько двох тисяч дітей обох статей, головним чином колишніх безпритульних¹²⁷. У кожному будиночку функціонував обраний вихованцями власний виконавчий комітет, у якому працювали різні секції: культурна, господарська, виробнича тощо. Містечком керував учнівський виконком, але вся робота проходила під наглядом досвідчених педагогів, завдання яких полягало в тому, щоб „зробити з дітвори й молоді людей з організаційною навичкою, водночас виокремивши серед них яскраві індивідуальності й дати їм спрямування за нахилами...”¹²⁸.

1930 р. у розпорядку дня містечка підйом о 6.30 год. ранку для старших вихованців (15—17 років) і о 7.30 год. — для молодших. Далі навчання, продуктивна праця, клубно-гурткова робота за вибором. Порівняно з 1921 р. головною відмінністю в діяльності містечка стала організація життя вихованців на основі поєднання шкільного навчання молоді з виконанням різноманітних видів продуктивної праці. Про обсяг виконуваних членами закладу робіт свідчить той факт, що вироблена ними продукція давала змогу не лише забезпечувати юне населення містечка майже всім необхідним для життя, але й виконувати замовлення й заробляти необхідні кошти на утримання закладу. Старші вихованці до обіду навчалися у звичайній семирічній школі на 1 300 учнів, а з 14.30 год. працювали в 9 виробничих майстернях: швейній, палітурній, столярній, слюсарно-механічній, чоботарській, трикотажній, панчішній, рукодільній, друкарській. Функціонувала також майстерня з виготовлення простих сільськогосподарських знарядь (граблі і вили). Її продукція (близько чотирьох тисяч одиниць на місяць) мала значний попит і давала щомісячні прибутки¹²⁹.

Трохи по-іншому довелось тій молоді, яка за своїми знаннями відстала від шкільної програми. Діти зранку три години працювали в майстернях, а після обіду протягом чотирьох годин навчалися в школі. Загалом працею в майстернях було зайнято 800 осіб¹³⁰. Молодші діти займалися садівництвом і городництвом. Як зазначає автор статті про дитмістечко, там „твориться не тільки кваліфікований робітник, <...> у ньому виробляють культурну, кваліфіковану людину-громадянина”¹³¹.

Ще одним суттєвим доповненням стало запровадження в дитячому закладі-ко-

¹²⁷ Пучков А. Детгородок / А. Пучков // Народный учитель. — 1930. — № 12. — С. 56.

¹²⁸ Там само.

¹²⁹ Там само, с. 56.

¹³⁰ Там само.

¹³¹ Там само, с. 57.

муні роботи досвідного господарства, яке займалося вирощуванням на 490 га високоякісних сортів насіння овочів і збіжжя. У його розпорядженні працювало три трактори „Інтернаціонал”. Капусту й помідори з досвідного городу вагонами відправляли до Москви й Ленінграду.

Були в господарстві й тваринницькі ферми з 45 коровами, високопородними свинями-йоркширами, яких через сільськогосподарський банк як високосортний розплідний матеріал розсилали всією Україною¹³², діяла також птахоферма.

Серед тих починань, які залишилися від першопрохідців соцвиху, — функціонування великої бібліотеки, де зберігалось близько 23 тисяч книжок і часописів. Про активне користування її фондами свідчили численні журнали відгуків читачів на прочитане. Як і в 1921 р., працював Центральний клуб, але він уже мав цілком однозначну політичну орієнтацію, бо був осередком піонерського руху. У клубі, який становив особливу гордість дитмістечка, існувало багато „гуртків здібностей”, де до кожного шукали індивідуальний підхід і прагнули визначити його нахили й покликання. Коли ці нахили вихованця було встановлено, його посилали до центрального „гуртка здібностей”, а звідти — до вишу. У такий спосіб містечко виплекало талановитих дипломованих агрономів та інженерів. На час написання статті її автор наводить відомості про те, що понад 1 800 колишніх вихованців закладу вже працювали на заводах і в колгоспах, а частині з них дали робітничі путівки до вищих навчальних закладів.

Ще в 1926 р. у резолюції першої Всеукраїнської конференції дитячих містечок, яка підсумувала досвід їх діяльності в різних округах республіки, зокрема і в Одесі, зазначалося, що як форма соцвиху дитмістечки мають суттєві переваги порівняно з дитбудинками. До переваг зарахували:

- комплектування педагогічного персоналу найкваліфікованішими фахівцями з окремих галузей праці через наявність великої кількості співробітників;
- можливість запроваджувати „єдину педагогічну лінію”, починаючи з виховання дітей дошкільного віку й дотримуючись її до закінчення перебування молоді в містечку;
- вищу ефективність здійснення виховного впливу у великому колективі;
- досягнення дитмістечками при однакових грошових асигнуваннях (з дитбудинком — прим. Н. Д.) кращих результатів „щодо визначення навчально-виховної роботи й охорони здоров'я дітей”¹³³.

Однак у середині 30-х рр. у зв'язку з розв'язанням проблеми безпритульного дитинства було припинено діяльність дитячих містечок, а дитячі будинки продовжували існувати як інтернатні установи.

Підсумовуючи результати новаторського виховного досвіду школи-комуни й Літнього дитячого містечка, зазначимо, що успішність діяльності установ слід приймати з деякими застереженнями. Короткочасність цього досвіду не дає доказів того, що поза ситуацією революційного пафосу й прагнення до постійної святковості, які не можуть тривати довго, в умовах захопленості „методом настрою”¹³⁴ (тобто пріоритетної орієн-

¹³² Пучков А. Детгородок / А. Пучков // Народный учитель. — 1930. — № 12. — С. 58.

¹³³ Дюшен В. Перша Всеукраїнська конференція дитячих містечок / В. Дюшен // Шлях освіти. — 1926. — № 11. — С. 128.

¹³⁴ Хейфец Х. К вопросу о детском движении в детучреждениях / Х. Хейфец // Наша школа. — 1923. — № 3—4. — С. 75.

тації на настрої кожної дитини) можна досягти стійких позитивних виховних результатів. Свідок діяльності зазначених дитячих закладів, педагог одеського дитячого містечка ім. III Інтернаціоналу Х. Хейфець закидав Н. Шульману, С. Лозинському докори в тому, що „і колектив вихователів, і колективи дітей жили за рахунок власних настроїв, створювали ті чи інші цінності, захопившись красою „створюваної легенди” соціального виховання. <...> Життя проходило під прапором пафосу, ентузіазму, сильного до безглуздя захоплення тією чи іншою суспільною грою, але в ньому було занадто мало постійного, точного, послідовного”¹³⁵.

Звертаючись до досвіду школи-комуни, Х. Хейфець наголосив, що після того, як звідти пішли Н. Шульман і С. Рівес, уся виховна робота зійшла нанівець, „зруйнувалося все те, чого діти, здавалося, набули в плані перевиховання, дитбудинки почав деградувати”. Однак цей прикрий висновок, на нашу думку, свідчить насамперед про виключну роль особистості педагога у виховному процесі, у якому вихователь одночасно постає й порадиником дітей, і керівником дій, і гарантом стабільності розвитку. В історії педагогіки є чимало прикладів, як успішний авторський виховний експеримент занепадав (досвід Л. Толстого, С. Рачинського, А. Нілла, Дж. Дьюї), коли його натхненник з якихось причин залишав роботу.

Стихийно розпочата в стінах школи-комуни № 1 досвідна робота з організації самодіяльних дитячих колективів, згодом продовжена в діяльності Літнього дитячого містечка, була в подальшому підхоплена й поширена як корисний досвід соціального виховання дітей і молоді. Радянський освітній діяч В. Потёмкін у характерних для того часу термінах стверджував, що це був „досвід перенесення лабораторної культури в масове заводське виробництво”¹³⁶. Уважаємо, що це була успішна спроба оновлення організації виховного процесу на засадах поваги й любові до дітей, спроба, що ґрунтувалася на прагненні педагогів поєднати самоактуалізацію особистості з визнанням нею цінностей колективу.

¹³⁵ Хейфець Х. К вопросу о детском движении в детучреждениях / Х. Хейфець // Наша школа. — 1923. — № 3—4. — С. 76.

¹³⁶ Потёмкин В. Предисловие к первому изданию / В. Потёмкин // Опыт и проблемы социального воспитания... / Н. М. Шульман, С. М. Ривес. — С. 6.

Література

1. Ганжій А. Дитячі містечка / А. Гаджій // Рад. освіта. — 1925. — № 6 — 7. — С. 69 — 74.
2. Гринько Г. Ф. Соціальне виховання дітей / Г. Ф. Гринько // Порадник по соціальному вихованню дітей. — Х. : Всеукраїнське Державне Видавництво, 1921. — Вип. 1. — С. 5 — 23.
3. Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX — XX ст.) : хрестоматія. — К. : Наук. світ, 2003. — С. 237 — 240.
4. Дитячі містечка // Шлях освіти. — 1923. — № 7 — 8. — С. 282.
5. Дюшен В. Цілева установка дитячих будинків, дитячих містечок і дитячих колоній / В. Дюшен // Рад. освіта. — 1926. — № 7 — 8. — С. 9 — 14.
6. Дюшен В. Перша Всеукраїнська конференція дитячих містечок / В. Дюшен // Шлях освіти. — 1926. — № 11. — С. 127 — 133.
7. Лозинский С. О. Борьба групп в детском доме / С. О. Лозинский // Опыт и проблемы социального воспитания. — Одесса : Издание Одесского ГубОНО, 1923. — Вып. 3. — С. 53 — 99.
8. Мостовий П. Дитяче містечко як чергова проблема соцвиху / П. Мостовий // Шлях освіти. — 1924. — № 10. — С. 132 — 144.
9. Нариси історії українського шкільництва. 1905—1933 : навч. посіб. / [О. В. Сухомлинська та ін.]. — К. : Заповіт, 1996. — 304 с.
10. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР : монографія. — К. : Рад. школа, 1967. — 483 с.
11. Очерки по истории и практике работы Одесского 1-го детского городка им. Коминтерна. 1920 — 1940 / авт.-сост. А. А. Шиндель. — Рукопись, 1975. — Фонд отдела редкой книги Одесской национальной академии права.
12. Петровская С. Прежде и теперь / С. Петровская // Бюллетень 1921 — 1923 Губернского отдела социального воспитания и межведоственной комиссии беспризорного ребенка. — 1923. — Февраль. — С. 13 — 15.
13. Порадник по соціальному вихованню дітей. — Х. : Всеукр. держ. вид-во, 1924. — Вип. 1.
14. Потёмкин В. Предисловие к первому изданию / В. Потёмкин // Опыт и проблемы социального воспитания: От школы-коммуны № 1 к детскому городку им. Октябрьской революции / Н. М. Шульман, С. М. Ривес ; под общ. ред. В. П. Потемкина. — Одесса : Издание Наркомпроса Украины, Одесского ГубОНО, 1922. — Вып. 1. — С. 1 — 5.
15. Примерная схема. План и распорядок работы в школе-коммуне. — Государственный архив Одесской области, ф. 227, оп. 1, ед. хр. 372., л. 74.
16. Протоколы совещаний заведующих детскими домами. — Государственный архив Одесской области, ф. 150, оп. 1, ед. хр. 942, л. 122.
17. Пучков А. Детгородок / А. Пучков // Нар. учитель. — 1930. — № 12. — С. 56 — 58.
18. Ривес С. М. Про засоби педагогічного впливу: Розмови з учителями / С. М. Ривес. — Харків-Одеса : Держ. вид-во „Рад. школа”, 1931. — 103 с.
19. Ривес С. Опыт коммунистического воспитания: От школы-коммуны к детскому городку им. Октябрьской революции / С. Ривес, Н. Шульман. — М. : Гос. издат., 1924. — 178 с.
20. Ривес С. Развитие общественности в школе-коммуне № 1: доклад на конференции Губсоцвоса, май 1921 г. / С. Ривес. — Государственный архив Одесской области, ф. 1395, оп. 1, ед. хр. 138, л. 60 — 66.
21. Списки педагогического состава и служащих детских домов, коллектора № 2. 1920 — 1922. — Государственный архив Одесской области, ф. 150, оп. 1, ед. хр. 118, л. 36.
22. Списки сотрудников и переписка о работе школы-коммуны № 1 г. Одессы. Декабрь 1922. — Государственный архив Одесской области. — Ф. 150, оп. 1, ед. хр. 910, л. 2.
23. Списки преподавателей, переписка с Советом Одесской еврейской общины о назна-

чени учителей. — Государственный архив Одесской области, ф. 298, оп. 1, ф. 298, оп. 1, л. 35 — 36.

24. Хаит И. А. Предисловие / И. А. Хаит // Опыт и проблемы социального воспитания. — Одесса : Издание Одесского ГубОНО, 1923. — Вып. 3. — С. 9 — 13.

25. Хейфец Х. К вопросу о детском движении в детучреждениях / Х. Хейфец // Наша школа. — 1923. — № 3 — 4. — С. 75 — 78.

26. Херсонский Р. Физическое развитие интернированных детей / Р. Херсонский // Наша школа. — 1923. — № 3 — 4. — С. 138.

27. Хроника // Наша школа. — 1923. — № 4 — 5. — С. 155 — 156.

28. Шульман Н. М. Мысли о коммунистическом воспитании / Н. М. Шульман // Опыт и проблемы социального воспитания. — Одесса : Издание Одесского ГубОНО, 1923. — Вып. 3. — С. 1 — 49.

29. Шульман Н. М. Опыт и проблемы социального воспитания: От школы-коммуны № 1 к детскому городку им. Октябрьской революции / Н. М. Шульман, С. М. Ривес ; под общ. ред. В. П. Потемкина. — Одесса : Издание Наркомпроса Украины, Одесского ГубОНО, 1922. — Вып. 1. — 109 с.

30. Шульман Н. М. От школы-коммуны к детскому и городку / Н. М. Шульман, С. М. Ривес // Путь просвещения. — 1922. — № 3 — 4. — С. 152 — 198.

Т. В. Філімонова

Київське дитяче містечко ім. В. І. Леніна

В умовах громадянської війни, голоду, виявів бандитизму 1919 — початку 1920 рр. в Україні відбувається остаточне встановлення радянської влади, розпочинається планомірний розвиток освіти на нових ідейно-політичних і педагогічних засадах. Державне забезпечення, створення притулків, розповсюдження ідей захисту дітей стали основними завданнями соціального виховання, поставленими Наркомосом УСРР. Головним напрямом роботи було визначено соціальне виховання, в основу якого покладено дитячий будинок як ідеальну форму розвитку освіти дітей. З цією метою було організовано Всеукраїнську центральну раду охорони дітей при Раднаркомі й створено губернські ради при губвиконкомах. До їхніх обов'язків входило відкриття майданчиків, осередків, дитячих будинків, містечок, а також забезпечення харчуванням, надання медичної допомоги тощо¹.

У 1921 р. виходить перший „Порадник по соціальному вихованню дітей”, у якому визначалася практична мета соціального виховання: „згідно з природою дитини й природою нового суспільства організація дитячого життя, яка б виховала й підготувала дитину до того, аби вона після 15 років свого життя могла би приступити до професійної своєї освіти”². А щоб досягти цієї мети, потрібно було забезпечити дитину всім необхідним для її повноцінного життя й розвитку, „необхідно правильно й досить широко поставити так зване „громадське” виховання дитини, у вузькому розумінні цього слова, — себто виховання її колективістичних нахилів та звичок, виховання її „для суспільства”, — зазначалось у „Пораднику”³.

На початку 20-х рр. ХХ ст. найпоширенішою формою охоплення дітей соціальним вихованням стають дитячі будинки та дитячі містечка. Відповідно дитячий будинок визначався як трудова дитяча комуна для дітей віком від 4 до 15 років, де органі-

¹ Ганджій А. Дитячі містечка / А. Ганджій // Рад. освіта. — 1925. — № 6—7. — С. 16.

² Порадник по соціальному вихованню дітей. — Х., 1921. — С. 24.

³ Там само.

зовується колективне життя, надається повне матеріальне забезпечення, навчання та виховання „і все, що входить у поняття виховного процесу єдиної психофізичної організації дитини; діти й дорослі (керівники) складають єдиний колектив”⁴.

Що ж викликало до життя таку форму організації дітей як дитмістечка? Як свідчать джерела, у першу чергу — міркування матеріального характеру (дешевше коштувало утримання однієї дитини у великому колективі), по-друге, бажання створити для дітей дитячих будинків окрему соціальну установу з сільськогосподарським чи індустріальним напрямом згідно із запропонованою схемою побудови української системи освіти, намаганням українського уряду професіоналізувати систему освіти. Дитмістечко охоплювало надзвичайно велику кількість гострих і болючих питань педагогічного, економічного й політичного характеру. Як правило, більшість дитячих містечок розташовувалися в сільській місцевості або в курортних містечках (з сільськогосподарським ухилом), де об’єднувалися навчально-виховні, господарчі й виробничі засоби в єдине ціле, і за своєю структурою нагадували господарчо-економічні об’єднання, які в ті роки часто називалися трестами.

Піонером серед дитмістечок було Київське дитяче містечко ім. Леніна, яке розташовалося в центрі міста (район Лук’янівки). Це була маленька дитяча держава — „республіка зі своєю Радою, зі складним апаратом взаємостосунків, з великими пошуками в галузі цілого ряду проблем сучасної педагогіки”, — зазначав відомий педагог того часу Б. Манжос, який стояв біля витоків створення містечка й завідував його педагогічною частиною⁵.

Через велику кількість дрібних дитячих будинків у 1923 р. Київський губернський виконавчий комітет та відділ народної освіти ухвалили об’єднати частину з них в одну дитячу установу — заклад соціального виховання інтернатного типу — Дитяче містечко ім. Леніна, яке в подальшому отримало офіційну назву „Ленінське”.

Історію розвитку дитячого містечка „Ленінське” поділяємо на три етапи. Перший (1923 — 1925 рр.) — період створення, час ідей та проектів, бо процес організації навчально-виховного процесу був надзвичайно складним, навіть кризовим через скрутне матеріальне становище.

Другий етап припадає на 1925 — 1927 н. р. — період розгортання навчально-виховної роботи. Враховуючи попередні помилки й недоліки в роботі містечка, організації освітньої системи, постала потреба кардинальних змін, які б оздоровили колектив „Ленінського”. За основу навчально-методичної роботи в цьому закладі було взято принцип єдиного педагогічного процесу: школа, майстерня, колектив як єдине ціле (трудова спрямованість, підготовка до життя, надання професії, активний виробничий процес тощо). Така система, на думку педагогічних працівників, мала обумовити цільову установку: „кожного вихованця записано на три роки на роботу до певної майстерні, що дає, крім теоретичних знань, трудове виховання, кваліфікацію на підручного, або самостійного ремісника на виробництво. Наслідком цього ми маємо добре письменного, громадсько-виховного, при звичаєного до праці з певною кваліфікацією готового до самостійного життя громадянина — юнака, що вливається до єдиної трудової сім’ї, а це наша цільова установка”⁶.

⁴ Порадник по соціальному вихованню дітей. — Х., 1921. — С. 24.

⁵ Манжос Б. Из практики детского городка им. Ленина в Киеве / Б. Манжос // Путь просвещения. — 1924. — № 7. — М. 89—99.

⁶ Там само.

Третій етап — період з 1928 до 1930(31) рр. — завершення, коли розпочато плано-мірну кампанію закриття дитмістечка „Ленінське”.

Отже, 1 травня 1923 р. на вул. Дегтерівській, 9⁷ було урочисто відкрито Київське дитяче містечко ім. Леніна як експериментальну базу для створення дитячої трудової інтернаціональної комуни, де застосовувалися найновіші форми виховання й навчання. „Існувало багато навчальних груп, з різним складом дітей щодо віку, розвитку, а іноді й мови. Усіх груп було на кінець 1924/1925 року біля 25. За робочі кімнати були їдальні, чи навіть опочивальні, де іноді працювали по дві групи”, — писав К. Жилінський⁸.

Переселення дітей до дитмістечка розпочалося 19 травня 1923 р. і продовжувалося до 23 травня. Діти прибували із будинків по вул. Володимирській, Трьохсвятительській (понад 10 дітей), Виноградної та Міжгір'я. Принцип організації дітей в колективи був національний. У містечку існував український, російський, єврейський і польський дитячі колективи. Перший колектив, який був укомплектований вчасно, — єврейський (понад 20 дітей дошкільного віку) відповідно до планів єврейської секції дитмістечка. 1 лютого 1924 р. до „Ленінського” було переведено дітей з польських дитячих будинків м. Києва (школярі й дошкільники), які в містечку отримали назву „Перший польський шкільний колектив” і „Другий польський дошкільний колектив”⁹.

Для зручності педагогічного керування дитячі колективи було поділено на так звані „кущі” (групи). Отже, діти від 4 до 7 років належали до дошкільного „куща”. Діти 8—12 років — перший концентр (в тогочасній загальноосвітній школі — перші чотири роки навчання) — зараховувались до молодшого „куща”, а діти 13—16 років — другий концентр (відповідно п'ятий, шостий і сьомий роки навчання) — до старшого „куща”. Дитячі колективи (вони ще називалися „громадами”) підбиралися перш за все за національною ознакою, також за віком та інтелектуальним розвитком. Решта складових структури дитмістечка — школа, клуб, майстерня вважались обслуговуючими закладами, які пристосовувалися до фізичного та інтелектуального розвитку дітей.

Питання організації розпорядку дня (враховуючи не лише медичний аспект, а й різновікові категорії дітей) вирішувалися на засіданнях Ради дитмістечка, яка була створена з перших днів існування установи. На одному з таких засідань було розроблено орієнтовні вимоги до розпорядку дня дітей: підйом о 7.30 год., о 8 год. — сніданок. З 8 до 12 год. — час для занять фізичною та розумовою працею. З медичного погляду оптимальним часом для праці було визначено такий: для дітей від 18 років — 8 год.; від 16 до 18 років — 7 год.; для дітей 14—15 років — 4—5 год.; 12—14 років — 4 год. (півго-

⁷ Дитяче містечко розташувалося в комплексі дегтерівських добродійних закладів (побудованих на кошти мецената (з родини калузьких купців, які поселилися в Києві) Дегтерьова Михайла. Комплекс складався з 16 споруд (розрахованих на 1 500 дітей віком від 4 до 16 років), більшість з яких збереглися й до сьогодні. Перші 13 будівель було зведено в 1900 — 1902 рр. за проектом архітектора В. Ніколаєва. До 1913 р. приміщення добродійних закладів призначалися для опіки жінок. У 1913 р. добудовано двоповерховий притулок ім. Є. Дегтерьової для 100 дітей дошкільного віку. З 1923 рр. — це територія дитячого містечка „Ленінське”. Після ліквідації містечка в 1931 р. приміщення було передано 45-й дивізії, згодом — танковому училищу (Див.: Звід пам'яток історії та культури України. — К., 1999. — Кн. 1. — Ч. 1. — С. 348—349).

⁸ Ювілейний збірник Київського дитячого містечка „Ленінське”. 1923—1928. — К. — С. 3.

⁹ Справа з витягами наказів про звільнення та прийом педперсоналу і інше листування (1924—1928 рр.). — Державний архів м. Києва, р—138, оп. 1, спр. 21, арк. 18.

дини перерви); від 8 до 12 років — 1,5 год. Після обіду — година відпочинку й період занять у клубі (від 2 до 3 год.). Підлітки лягали спати не пізніше 23 год., молодші — о 22 год.¹⁰

Вся організаційна робота в містечку здійснювалася педагогічним колективом, який сам визначав подальші шляхи її реалізації. Так, 23 травня 1923 р. відбулося одне з перших засідань співробітників дитмістечка, де обговорювалися адміністративно-організаційні питання. Спочатку було визначено структуру управління дитмістечком: у кожному дитячому колективі призначався завідувач, який відповідав за всю педагогічну та господарську роботу; вищим органом управління, керівництва й урегулювання всього життя містечка стала Радча Комісія, до складу якої входили завідувач дитмістечком, завідувач педагогічною частиною й завідувач виробничою частиною всього дитмістечка¹¹.



„Ленінське” дитяче містечко. Робота в теплицях (20-і рр.)

Відповідно до Тимчасового положення про дитяче містечко (1924), визначалися наступні організаційні складові „Ленінського”:

Дитяче містечко ім. Леніна створюється при Київському відділі народної освіти як окрема установа, яка має право юридичної особи. Воно об’єднує у своєму складі дітей чотирьох національностей (польської, єврейської, української та російської) у кількості 1 500 дітей віком від 4 до 17 років і ставить собі за мету, використовуючи сільськогосподарський та індустріально-технічний напрями, виховати нове комуністичне покоління.

Для практичного здійснення цих завдань при дитмістечку створювалися такі *навчально-виробничні установи*:

- для роботи з дітьми дошкільного віку — дитячі садки за рідномовним принципом;
- для дітей шкільного віку — семирічна школа за тим же принципом;
- для підлітків — школа фабзавучу з сільськогосподарським та індустріально-технічними ухилом.

При дитмістечку організовувалися навчально-виробничі майстерні (столярно-токарна, слюсарна, швейна, типографія та ін.). З метою поглиблення навчально-виховної роботи було організовано клуб з бібліотекою, різними студіями та кабінетами з різноманітних галузей знань; а також лікарня, амбулаторія, кабінет спеціалістів. Для всебічного висвітлення дитячої творчості при дитмістечку відкрився музей дитячих робіт.

Для *господарсько-виховних завдань* у містечку було створено огорожню, лугову, молочну ферми, конюшню тощо.

¹⁰ Протоколи общих собраний сотрудников детгородка (8/V—23 — 18/IX—23 гг.). — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 8, арк. 9.

¹¹ Там само, арк. 14.

З метою здійснення *науково-експериментальних завдань* відкривалися антропологічний, експериментально-педологічний кабінети, педагогічні курси та дослідницькі гуртки.

Дитмістечко підпорядковувалося керівництву ГУБВНО (губернському відділу народної освіти). Очолював містечко призначений ГУБВНО завідувач містечком, до обов'язків якого входило: а) нагляд за діяльністю адміністративно-господарського апарату; б) загальний напрям навчально-виховної роботи, відповідно до Кодексу законів по народну освіту; в) відповідальність за всі установи й підприємства при містечку; г) призначення та звільнення педагогічного персоналу за утвердженням Губсоцвиху (губернського відділу соціального виховання).

Свою роботу завідувач проводив через своїх заступників з адміністративно-господарської, педагогічної, лікарської та агрономічної частини.

Першим керівником такого закладу став Степан Деомидович Щедрін; завідувач педагогічною частиною — Борис Семенович Манжос; завідувач школою — Василь Іванович Помагайба¹². З 1925 н. р. містечко очолив Костянтин Казимирович Жилінський, педагогічну частину — Михайло Іванович Задериголова (з 1928 р. Олександров); інструктором педагогічної частини став Олександр Федорович Музиченко.

Господарсько-фінансову базу містечка складала асигнування Губвиконкому; кошти, отримані від господарських операцій містечка; державні субсидії, а також субсидії, отримані від різних товариств та організацій.

Робота співробітників містечка тарифікувалася союзом профспілки працівників освіти (Робос). Їм виділялося більше коштів порівняно з іншими працівниками освіти. Діти співробітників дитмістечка до 15 років вважалися вихованцями містечка, але в кількості не більше двох на кожного співробітника¹³.

Як уже зазначалося, у перші дні організації містечка виникла гостра проблема в кваліфікованих педагогічних працівниках з відповідною вищою педагогічною освітою. Це питання порушувалося на засіданні Радчої комісії від 23 травня 1923 р., де було вирішено приймати на роботу лише на основі анкети, розробленої завідувачем педагогічною частиною Б. С. Манжосом, яка виявилася досить складною й дискусійною. Потрібно було мати серйозну теоретичну й практичну підготовку, щоб відповісти на всі запропоновані питання. У ході обговорення вирішили розробити три анкети: одну для тих, хто вже працював в установах соціального виховання; другу — для осіб, які хотіли працювати в містечку, і третю — для загального обліку працівників. Для обробки цих анкет пропонувався створити експертну комісію для з'ясування рівня кваліфікації працівників¹⁴.

Таким чином, у перший період було закладено організаційно-управлінські основи діяльності містечка. Водночас життя установи й дітей у ній було позначене кризовими явищами, які усвідомлювалися всіма педагогами. Звичайно, труднощі, у першу чергу стосувалися матеріального становища, фінансування, але було досить багато й педагогічних проблем.

13 липня 1925 р. до Радчої комісії було подано „Проект про реорганізацію життя в

¹² Штатный список сотрудников городка и протоколы МРКК (1923—1925). — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 12, арк. 2.

¹³ Временное положение о детском городке (1924). — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 17, арк. 1—3.

¹⁴ Там само, арк. 17.

містечку та про заходи педагогічного впливу на дітей”, що стало відповіддю на ту кризову ситуацію, яка склалася в „Ленінському”. У документі зазначалося, що виховання дітей не досягає своєї мети, а дитмістечко стало для більшості з них притулком, „транзитним пунктом” у житті. Тому, на думку автора проекту Білецького, необхідно змінити напрям виховання — „перекопати, дати зрозуміти кожному вихованцю, що життя — це боротьба за існування. Ставка тепер на працюючого. Досягти цього можна через госпрозрахунок, виробити облік праці при містечку мусить страхфонд, на випадок хворости якого члена колективу. Хто більше працює, той більше й споживає. Це виробить свідоме відношення до кожного факту. Утвориться колективний дух: „всі за одного, а один за всіх”¹⁵.



Вихованці дитячого містечка „Ленінське”

Для розв’язання кризової ситуації, що склалася в дитмістечку, перш за все було визначено причини цього явища, розроблено рекомендації щодо його подолання: „а) діти не продукували жодних матеріальних цінностей, а лише споживали, що породило паразитизм; б) педперсонал йшов за дітьми, тобто помінявся ролями з дітьми, тоді діти стали „вихователями”, а вихователі — „дітьми”; в) роз’єднаність, а правильніше повне шматування педагогічного процесу поміж школою, колективом, Ю. П. (Юними піонерами. — прим. Т. Ф.), майстернею тощо; г) неправильне розташування дітей у колективах, коли не можна було спланувати роботу, захопити нею дітей, зацікавити й тим самим не дати більше витратити свою енергію на пустоту”¹⁶.

Було визначено план навчально-виховної роботи, який містив такі складові:

- а) „усі діти мали пройти спеціальну антропометричну комісію, після чого розподілялися в колективах таким чином, аби не порушувати їхніх інтересів та інтелектуального розвитку;
- б) охопити всіх дітей педагогічним впливом протягом усього дня шляхом навантаження повною й обов’язковою громадсько-корисною працею; зміст роботи з дітьми повинен бути чітко продуманий та календаризований;
- в) в основу всієї навчальної роботи покласти фізичну працю дітей на городі, у садку, в колективі, майстернях тощо;
- г) відкинути принцип застосування індивідуального впливу педагога на дитину, замінивши колективним; впливати на дитину через дитячий колектив”¹⁷.

¹⁵ Протоколи Управління містечка (1 січня 1926 — 10 грудня 1926 рр.). — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 76, арк. 2.

¹⁶ Отчет о работе школы детгородка за 1924/25 год. — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 32, арк. 69.

¹⁷ Там само, арк. 70.

Засади діяльності школи також здійснювалися з певними змінами:

1) школу в традиційному розумінні було скасовано; назву „школа” замінено терміном „навчання”, підкресливши тим самим процес, а не установу;

2) навчання поділялося не на групи чи класи, а на роки (перший рік навчання, другий рік навчання тощо) за програмою Головоцвуху (за „Порадником по соціальному вихованню”);

3) для більш успішного навчання відкривалися лабораторії — природнича, фізико-математична та ін.;

4) колектив очолював завідувач, який мав кваліфікацію не нижчу, ніж завідувач 7-річної трудової школи;

5) за головування завідувача колективу, рада розподіляла обов’язки серед своїх членів в межах єдиного навчально-виховного плану;

6) усі колективи розподілялися на „кущі”: I дошкільний — діти від 4 до 8 років; II молодший шкільний вік — від 8 до 12 років; III старший шкільний вік — від 12 до 15 років і старші¹⁸. Очолював куш інструктор педагогічної частини, який відповідав за постановку всієї навчально-виховної роботи (навчання, майстерня, клуб тощо);

7) для розробки й використання характеристик дітей, антропометричних та психометричних обстежень, а також керування читанням педагогічної літератури в кожній установі було введено посаду вченого секретаря;

8) завідувач педагогічною частиною, завідувач клубом та вчений секретар склали Педагогічну колегію — єдиний педагогічний центр, що організовував, планував і проводив усю навчально-виховну роботу в установі. Таким чином, вважали педагоги містечка, „ми повинні остаточно усунути „многоцентріє” й досягти єдності педагогічного процесу”¹⁹.

З 1925 — 1926 н. р. новий керівний склад містечка, очолюваний К. Жилінським, розпочинає створення повноцінного дитячого колективу як організаційної складової дитячого містечка, що відповідало загальним тенденціям розвитку педагогічної науки в радянській Україні: „кожен колектив мусить відати всією справою виховання дітей. Він (колектив) стає центром, що планує, переводить та обраховує всю працю, увесь педагогічний процес з певною кількістю дітей”²⁰. Серйозна увага зверталася на організацію навчальних груп, роботу за комплексною системою, піднесення авторитету педагога, на виховну, клубну роботу та працю в майстернях. В основу всієї навчально-виховної роботи дитмістечка було покладено комплекси за „Порадником по соціальному вихованню”, виданому в 1924 р.

Педагогічна частина дитмістечка займалася організацією дитячих колективів, яких було досить багато. З маленьких груп створювалися такі громади, з якими можна було проводити систематичну роботу, проте їхній різноманітний склад не давав можливості утворити певні сталі колективи. Так, наприклад, лише молодший концентр склався з 17 громад (колективів):

Український сектор:

Дві I громади — 61 дитина;

¹⁸ Отчет о работе школы детгородка за 1924/25 год. — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 32, арк. 70.

¹⁹ Там само, арк. 71.

²⁰ Ювілейний збірник Київського дитячого містечка „Ленінське”. 1923—1928. — К. — С. 7.

Дві II громади — 50 дітей;
Одна III громада — 29 дітей;
Одна IV громада — 42 дітей.

Російський сектор:

Три I громади — 77 дітей;
Дві II громади — 57 дітей;
Одна III громада — 38 дітей;
Одна IV громада — 36 дітей.

Єврейський сектор:

I громада — 28 дітей;
II громада — 26 дітей;
III громада — 30 дітей;
IV громада — 26 дітей²¹.

Усі працівники відповідних „громад” входили до складу методичних комісій. Ті, у свою чергу, становили Пленум або Конференцію методичних комітетів, відповідних концентрів (тобто за віковим принципом), який збирався двічі або тричі на триместр для визначення загального плану роботи.

Загальновідомо, що в 1920-ті рр., особливо в другій половині, організація навчання відбувалася за комплексною системою. Комплексні програми включали такі теми: „Жовтнева революція” (була розроблена виключно для російського сектору, де подавалася відповідна література й допоміжний матеріал); „Охорона здоров’я”, „Санітарія в місті”, „Зима” (уведено соціальні моменти, пояснення такого свята, як Різдво); „Вожді і революція”; „Підготовка до весни” (на основі екскурсій, які мали цільову установку, проводилися бесіди про боротьбу зі шкідниками; діти записували спостереження в щоденники тощо); „Червона Армія”, „Контрактова ярмарка”, „День робітниці”, „Шевченко і Лютнева революція”, „Паризька комуна”, „Сільськогосподарська робота весною”, „Деревонасадження”, „1-е Травня”, „Річка влітку” та ін.²²

Відповідно було визначено такі навчальні комплекси на весняний триместр 1924 — 1925 н. р.:

- 1) для перших громад — „Весна”. Підтеми: а) „Весняні роботи в дитмістечку на городі, у садку та квітниках”; б) „Поле, ліс, річка навесні”;
- 2) для других громад — „Наша праця весною”. Підтеми були такі: а) „Як обробляється земля”; б) „Грунт та його утворення”; в) „Сільськогосподарське знаряддя”; г) „Умови життя рослин”;
- 3) для третіх громад — „Наш квітник”;
- 4) для четвертих громад — „Сільськогосподарські роботи”²³.

²¹ Отчет о работе школы детгородка за 1924/25 год. — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 32, арк. 19.

²² Книга протоколов педсовета комплексных групп школы детгородка „Ленинск”. — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 26, арк. 22.

²³ Отчет о работе школы детгородка за 1924/25 год. — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 32, арк. 20.

Після закінчення комплексу обов'язково відбувалися дитячі конференції в групах, а також триместрові конференції²⁴.

Дидактичний матеріал здебільшого був унаочнений практично в установах і майстернях містечка. Навчальні плани склалися за трудовим принципом, і тут переважали такі методи, як дослідницький, екскурсійний, активно-трудоий, лабораторний. Одні колективи працювали в комунальних установах дитмістечка, а інші — у його майстернях. Громади або колективи поділялися на десятки на чолі з десятником та його секретарем, які вели облік відвідування й щоденник роботи, звітування за такою формою: 1) дата; 2) відвідування; 3) що потрібно зробити; 4) характер праці та методи; 5) що не виконано; 6) зауваження щодо праці; 7) примітки.

Значні труднощі в дитмістечку викликала організація дитячих колективів, на яких покладалися надії педагогів і вихователів. Так, у протоколі Педагогічної конференції „Ленінського” від 21 лютого 1925 р. зазначалося: „Є лише співжиття дітей, немає певної бази, на якій би ґрунтувалося колективне життя; відсутнє керівництво роботою вихователів, вони не пов'язані у своїй роботі...”. Педагоги визнавали, що дитячі колективи фактично були відірвані від школи, не співпрацювали з майстернями, піонерським рухом, самоврядування існувало лише на словах; діти негативно ставилися до роботи й усього навколишнього, мали антисоціальні нахили; матеріальна незабезпеченість і відсутність штатів робітників у громадах не сприяли організації колективного життя. Вихід з такої ситуації педагоги вбачали в оздоровленні роботи колективів, поповненні їх кваліфікованими працівниками, охопленні соціально пасивних дітей, повній трудовій завантаженості, розвитку взаємозв'язків: колектив — школа — клуб — виробництво.

Об'єктом виховання в містечку стає колектив, де кожна дитина — повноцінний член певної дитячої організації. Наведемо уривок з доповіді співробітника містечка Єршова, проголошеної на засіданні завідувачів колективами: „Не може бути окремої дитини, яка вимагає окремого впливу. Треба, щоб дитина була організована, активна, мала певну трудову установку, дисципліну й т. д. Коли вона так себе не виявляє, то ми розглядаємо її як порушника, але не вдаємося до глибших джерел, де можна було б знайти відповідний термін для її кваліфікації. Основний засіб нормування — це організований колектив. Над цим працює педагогічна думка: утворити найдоцільніші форми дитячого колективу. Ми випускаємо зі своєї уваги цілу низку дрібниць. Професор Володимирський називає їх мікроповедінкою, з якої складається істота. Вони найголовніші й на них треба найбільш звернути увагу, з них формується активіст, борець, будівник і т. ін. Ми не помічаємо цієї мікроповедінки й внаслідок виявляємо педагогічні хиби, кваліфікуючи дитину як злочинця, психоневротика й т. д., і викидаємо поза межі нормальної педагогічної роботи. Треба стежити, як утворився цей стан, які процеси пройшли, яка мікроповедінка зробила психонашарування. Над цією мікроповедінкою треба найбільш працювати. Це мозаїчна робота. Але методики технічної ми на сьогодні ще не маємо ясної. Причини хибних моментів в мікроповедінці дитячої здебільшого з'являються від її непоінформованості. Унаслідок різних дрібних випадків з боку дитини ми кладемо на неї тавро й дитина погублена <...>.

²⁴ Отчет о работе школы детгородка за 1924/25 год. — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 32, арк. 22.

Над засобами впливу в практичному аспекті нам на сьогодні треба думати, як над основою нашої виховної роботи.

Треба попрацювати над питанням, чи дійсно мікроповедінка мусить стати перед нами як дидактична одиниця виховання? Як спрямовувати й унормувати її? Експериментально визначу: кожен педагог має свою норму. Є моменти, які неприпустимі. У нас самі норми поведінки не визначені. Це фундамент нашої роботи над методикою виховання. Треба, щоб термін „вплив” став предметом нашого обміркування <...>”, — зазначив доповідач²⁵.

Як бачимо, незважаючи на те, що предметом виховання починає виступати колектив, значна увага приділялася й особистостям, які його становлять. Життя дитячого колективу як одного зі складних педагогічних явищ розвивалося за своїми законами й нормами. Тривали різноманітні пошуки, дослідження та спостереження, які були частиною живої практики, висувалися потребами життя. Одним з них було питання колективного самообслуговування. „Самообслуговування по колективу — прибирання приміщень, підтримка чистоти та порядку, отримання їжі та ін. — є самою важкою, невдячною та нецікавою частиною роботи в дитячому колективі. Ця робота має життєву необхідність, вона не будується на дитячій зацікавленості, вона побудована тільки на свідомості, що колективне життя потребує відомих культурних навичок, що самообслуговування є важкою, вкрай потрібною справою для колективу”²⁶. Перед педагогами містечка постало питання: як оживити життя колективу, перейти до нових активних та цікавих форм колективної праці через самообслуговування?

Оскільки за основу було взято визначену Наркомосом освіти мету дитячих установ — „підготовка дітей до організованого колективного будівництва нового життя”, виникла потреба визначення принципів, на яких можна було б побудувати дитяче самообслуговування й перейти до його організації на нових, більш живих та цікавих ініціативах. Отже, були визначені такі принципи: колективна робота, вміла постановка визначених завдань, творче, організоване їх вирішення.

Питання самообслуговування, як правило, спричиняло найбільшу кількість конфліктів між дітьми та педагогами. Найчастіше незадоволення дітей викликала непосильна для них праця, часто організація роботи не давала можливості правильно розподілити роботу між дітьми. В існуючій формі, обслуговування не привчало дитину працювати колективно й організовувати працю. Тому потрібна була інша система, яка будувалася б на нових принципах. Нею стала „артільна система”, яка мала всі переваги порівняно з чергуваннями, допомагала спрямувати дітей на працю, автоматизувала навички, наближувала до наукової постановки роботи; привчала колективно працювати, спільно нести відповідальність за свою роботу.

Перед проблемою самообслуговування постала більшість колективів містечка. „Колектив складався з дітей віком 8—11 років, причому 38 чоловік були 8, 9, 10 років, які прийшли з дошкільного колективу й абсолютно не пристосовані до праці. Приміщення колективу велике, при відсутності техперсоналу й при присутності маленьких дітей прибирати й підтримувати чистоту, а також подавати їжу на 90 чоловік було дуже

²⁵ Справа з протоколами Завколективів та нарад інструкторських майстерень (1929/30 н. р.). — Державний історичний архів Києва, р—318, оп. 1, спр. 131, арк. 45.

²⁶ Ювілейний збірник Київського дитячого містечка „Ленінське”. 1923—1928. — К., — С. 8.

важко. Існуюча традиція генеральних прибирань вносила багато проблем — порушувала плановий розпорядок дня, зривала заняття й не досягала своєї мети”, — зауважували вихователі²⁷.

Ось тоді й було піднято питання про необхідність організації „артілі” зі здорових і сильних дітей. Першими в артіль записалися хлопчики, які визначили відповідального, налагодили дружню роботу; у дітей з’явився інтерес до праці, відповідальність перед колективом. Згодом дівчатка виступили з ініціативою організувати артіль для проведення генеральних прибирань. Кожна артіль прикріплювалася до певного приміщення і у свій день тижня прибирала. Від чергувань ці діти не звільнялися, робота в артілях була їх громадським обов’язком. Але за переваги артільної роботи більшість колективів на повне артільне самообслуговування не перейшли — настільки була сильною традиція чергувань. Педагоги, у свою чергу, не хотіли форсувати природного росту дитячої свідомості, не хотіли його штучно прискорювати. Така ситуація існувала до 1927 р., і тільки в кінці першого триместру 1927 / 1928 н. р. було ліквідовано чергування й усі колективи перейшли на артільну систему.

Відтак у містечку організувалося 12 артілей, у яких діти виявили себе повною мірою. „В артіль по їдальні в перший день їх роботи з’явилося нововведення — посуд стали збирати весь і зразу мити, раніше чергові мили по столам; усіх обідаючих просили сидіти до того часу, поки не приберуть зі столів посуд і не витруть столи. На питання дітей „навіщо це?” — почули відповідь — „для порядку, шматки з собою таскати не буде!”. На другий день ввели розподіл праці — одні стали мити посуд, інші доставляти продукти, треті — підмити тощо²⁸.

Кожна артіль поділялася на дві частини з таким розрахунком, щоб один тиждень працювати й один тиждень відпочивати. Після перших двох тижнів нововведення було скликано дитячі збори. На поставлене питання: „Як краще працювати: артілями або нести чергування?” відповідь була одностайна: „Артілями”. — „Чому?”. — „Легше, знаємо свою роботу, працювали всі разом, ніхто не втік з роботи, тиждень працюємо і тиждень відпочиваємо”. На питання: „Чому ж не втікають?” — „Не можна — артіль усю підведеш”²⁹.

Усі артіль підпорядковувалися санітарному комітету, який був не лише регулюючим і контролюючим органом, а також проводив і культурно-просвітницьку роботу — висвітлював окремі процеси праці: „артілі сприяють групуванню дітей за їх психічними ознаками; сприяють прояву ініціативи й організаційних здібностей; привчають дітей до колективної праці й відповідальності; дають можливість дітям регулярно відпочивати від роботи, і, нарешті, виробляють у дітей — тонких спостерігачів, — як впроваджувати ті або інші покращення у свою роботу”³⁰.

Отже, введення артільної системи в роботу дитячих колективів сприяло групуванню дітей за психічними ознаками, спонукало до вияву ініціативи, організаційних здібностей, привчало до колективної праці та відповідальності.

На початку кожного навчального року проводилися перевірки налагодження

²⁷ Ювілейний збірник Київського дитячого містечка „Ленінське”. 1923—1928. — К., — С. 8.

²⁸ Там само, с. 8—9.

²⁹ Там само.

³⁰ Там само.

навчально-виховної роботи в містечку. В одному з актів обстеження зазначалося, що порівняно з попередніми роками (1923 — 1925 рр.) наявні певні досягнення в упорядкуванні життя дитмістечка, але разом з тим зверталася увага на провідне, вирішальне значення дитячих колективів, особливо педагогічних рад колективів, що організують та унормовують життя дітей у колективі, а також педагогічних колегій, які надають вказівки та загальну установку щодо всієї виховної роботи.

Вищим органом управління колективами була Розширена Рада, що складалася з представників (завідувачів) усіх окремих колективів, дитячих виконкомів старших колективів та шефських, громадських і професійних організацій. Вона обговорювала й вирішувала питання загально-принципового характеру, заслуховувала звіти завідувачів, визначала загальний напрям роботи.

Не менше одного разу на триместр проводилася педагогічна конференція, де обговорювалися загальні питання обліку роботи дітей та педагога, залучення дітей до методичної розробки комплексів, організації самоврядування з метою переходу на систему самоорганізації, визначення певного мінімуму знань у гуртках з кожної дисципліни, функціонування літньої школи, обліку відвідування дітьми майстерень, обліку успішності тощо³¹.

Щодо організаційної роботи, Радою ставилися такі завдання: всебічне вивчення колективів старших концентрів (5—7 класів) (фізичний стан дітей, їхнє навантаження, інтереси, успішність у різних видах діяльності; санітарні умови життя, харчування, взаємовідносини з педагогічним персоналом тощо). Стосовно внутрішнього життя дитячих колективів, то рекомендувалося дбати про те, аби виховання всіх національних колективів спрямовувалося на інтернаціональну єдність через розвиток національної свідомості³².

Провідне місце в загальному житті дитмістечка посідала *виробнича школа*, яка містила дві складові: загальноосвітню (на основі виробництва дає загальне світорозуміння та формальні знання, необхідні в житті) і виробничу (надає суму виробничих професійних навичок — конкретну спеціальність). Відповідно до „Правил внутрішнього розпорядку дня дітей старшого концентру” кожен учень мав серйозно ставитися до відвідування загальноосвітньої й виробничої школи: з’являтися на роботу у виробничу частину школи рівно о 8 год. ранку (для учнів 14 років тривалість занять на виробництві становила 3 год. на день, для учнів від 15 років — 4 год.).

Існувала цікава система контролю за відвідуванням і роботою дітей у майстернях. Приходячи в майстерню, учні знімали з контрольної дошки особисті марки й залишали їх у себе до кінця роботи. Рівно о 8:10 майстер кожної майстерні знімав особові марки, які залишилися, і вшав замість них білі марки, де зазначалося ім’я підлітка. Об 11.50 учні, завершуючи роботу, міняли свої особисті марки й отримували звітні іменні марки трьох кольорів: а) учні, які працювали успішно, без зауважень, але запізнилися, — червоного кольору; б) ті, хто порушував трудову дисципліну, отримували зауваження, — зеленого кольору; в) учні, які запізнилися на роботу не більше ніж на 10 хвилин без поважної причини, — білу марку; г) учні, які запізнилися з поважної причини, от-

³¹ План работы на лето и акт обследования городка. — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 77, арк. 1—2.

³² Там само, арк. 3.

римували синю марку. Щодня на окремій дошці у виробничому відділі, а також у майстернях вивішувалися зелені й білі списки учнів, які отримали відповідні марки, що засвідчувало загальний стан роботи дітей у майстернях.

Поведінка учня, який отримав без поважної причини білу марку вперше, обговорювалася на загальних зборах виробничого колективу; вдруге — на шкільній раді. У випадку подальших прогулів виробничої школи учні за постановою шкільної ради виключалися з майстерень. Без відповідного дозволу вони не могли виготовляти речі для особистих потреб. Після закінчення роботи в майстернях залишалися чергові для прибирання й провітрювання приміщення. Кожний учень виробничої школи повинен був щодня звітуватися про зроблену роботу в особистому щоденнику. У відповідні моменти щоденник подавався для відмітки завідувачу майстернею чи інструктору. У другій половині дня учні виробничої школи відвідували загальноосвітню школу.

Отже, виробнича школа стала основним навчально-виробничим осередком усього життя дитмістечка, творчою майстернею, де об'єднувалися такі складові виховного процесу: організація праці, дисципліни серед підлітків, уміння самообслуговувати, повага до себе й своїх товаришів тощо. Уже один той факт, що заняття у виробничій школі проводилися в першу зміну, а навчання — у другу, свідчить про те, яке значення надавалося в ті роки трудовій спрямованості школи, трудовому принципу організації життєдіяльності дитини.

Робота на виробництві, участь у гуртках і все життя дітей у дитмістечку мало підпорядковуватися певній дисципліні, якій надавалася значна увага. Так, на Педагогічній конференції (3 вересня 1924 р.) з доповіддю на цю тему виступив В. І. Помагайба³³, який вважав, що дисципліна має формуватися через вольову сферу дитини: „Раніше у вихованні була сувора дисципліна. Воля дітей була на першому місці. У наших же дітей, завдяки багатьом причинам, склалося враження, що хтось їм зобов'язаний усе давати, звідси й бажання дітей переходить межу: „я хочу” — і більшість працівників поступаються підчас несусвітньому й власному „хочу” наших дітей, при цьому забуваючи, що бажання дітей не є законом, вони є тільки тією передумовою, з якою нам необхідно рахуватися”, — зазначав Василь Іванович³⁴.

На дисципліну дітей впливав також і національний чинник. Усі осередки, школа,

³³ Треба зазначити, що біля витоків організації дитячого містечка „Ленінське” стояли талановиті педагоги, психологи, педологи. Серед них — відомий фахівець у галузі дидактики, методики навчання в початковій школі Помагайба Василь Іванович (1892—1972), який з 1924 до 1928 рр. завідував школою в містечку. Практично на всіх засіданнях Педагогічної ради, Педагогічної колегії, конференцій дитмістечка Василь Іванович виступав з цікавими науковими доповідями щодо впровадження в практику ідей Дальтон-плану як способу організації навчального процесу, застосування комплексних програм тощо. Авторитет В. Помагайби в дитмістечку був дуже високим, з ним завжди радилися, до його думок прислухалися.

Так, у 1925 р. на одному з засідань Педагогічної ради дитмістечка від імені всіх керівників комплексних гуртків було висловлено щире подяку В. І. Помагайбі: „За уміле керівництво школою, за його умілий і товариський підхід до справи, за всі ті поради, які вчасно й влучно давалися ним робітникам школи, збори висловлюють щире подяку й побажання, аби т. Помагайба залишив у письмовому вигляді свої методичні поради, якими могли б керуватися надалі робітники школи” (Див.: Книга протоколів педсовета комплексних груп школи детгородка „Ленінск”. — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 26, арк. 39).

³⁴ Протоколи Педсовещаний и педконференций городка (1924—1925). — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 27, арк. 1.

майстерні, клуб-студії намагалися знівелювати національні розбіжності. Але, як зазначав В. І. Помагайба, найбільше відокремлювалася від інших саме українська громада, тому що була найменше задіяна в громадському житті містечка³⁵. Щоб це подолати, проводилися особисті бесіди з дітьми; не застосовувалася праця як покарання, створювався тісний взаємозв'язок між вихователями й дітьми, побудований на почуттях довіри та поваги один до одного.

Як бачимо, перед педагогами постала нова актуальна проблема: пов'язати дисциплінування, дисципліну, яка в дорадянський період була особистісною, індивідуальною якістю учня, з колективістською спрямованістю всієї педагогічної науки й організації навчання та праці школярів. Це було абсолютно новим явищем у педагогіці й вимагало розвитку новаторських ідей.

На одному із засідань Педагогічної колегії „Ленінського” (10 лютого 1926 р.) була заслухана доповідь педагогічного працівника Горохова, який звертав увагу на відсутність у дітей інтересу майже до всього, їх апатичність, що розвинулася через замкненість дитмістечка, строкатий склад дітей і перевантаження працівників. Щоб уникнути цієї проблеми, було розроблено наступний план:

- організація відкритого дитячого садка в „Ленінському”, який відвідували б діти з різних районів Києва;
- школа має вийти за межі дитмістечка;
- випускники повинні працевлаштуватися в професійній школі або на виробництві (можливо, за рахунок дитмістечка)³⁶.

Свідченням того, що проблема вивчення дитини, її психосоціального стану перебувала в центрі уваги фахівців, є стаття М. І. Задериголови, який з 1925 р. очолював педагогічну частину містечка³⁷.

Майже з перших днів у дитмістечку проводилися різні дослідження з метою вивчення дітей: профілактична амбулаторія з цілою низкою спеціалістів (психологів, педологів і лікарів) аналізувала їхній фізичний розвиток, досліджувала дитячу хворобливість, анатомо-фізіологічні особливості дитячого організму, розробляла питання патології дитини; спільно з лікарями педагоги вивчали дитячу психіку й поведінку та ін. Результати таких досліджень оброблялися, науково узагальнювалися, застосовувалися на практиці, використовувалися в подальшому.

Для цього ж у 1928 р. створюється *Педологічний комітет*, до складу якого ввійшли Жилінський (завідувач дитмістечком), Олександров (завідувач педагогічною частиною), Вулих (головний лікар профілактичної амбулаторії), Покрас (санітарний лікар), Агатов (завідувач антропометричним кабінетом), Кондрачук (інструктор молодшого концентру) і Щербак (інструктор старшого концентру).

Головною метою Педологічного комітету стала розробка питань „гігієни вихо-

³⁵ Протоколи Педсовещаний и педконференций городка (1924—1925). — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 27, арк. 1.

³⁶ Протоколи по Педколегії (1926 р.). — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 73, арк. 7.

³⁷ Стаття під назвою „Дитяче містечко як чергова проблема соцвишу” була опублікована в журналі „Шлях освіти” (№ 10, 1924 р.), у якій М. І. Задериголова проаналізував загальний стан розвитку мережі дитячих містечок в Україні на початку 1920-х рр.; науково обґрунтував соціально-економічні причини виникнення дитячих містечок; висвітлив діяльність Охтирського дитячого містечка, дитмістечка „Ленінське”, Полтавського дитячого технікуму тощо.

вання”, обґрунтування педологічних підходів до роботи дитмістечка. Відповідно був розроблений план роботи на 1928 р., який містив такі положення:

— „у галузі антропометрії — встановити ступінь фізичного розвитку дітей; провести облік річного приросту окремих ознак у дитини;

— у галузі психометрії — встановити ступінь розумових здібностей і виокремити неблагополучних дітей; провести на основі психометричних досліджень і даних педагогів перерозподіл дітей у шкільних групах і в колективах; вивчити поведінку дитини в колективі;

— у санітарно-гігієнічній галузі — вивчити гігієну житла, харчування, гігієну тіла й гігієну праці та відпочинку;

— у галузі профілактичної дисципліни — провести всіх дітей через кабінети профамбулаторії з метою вивчення особливостей дитячого організму”³⁸.

На засіданнях Педологічного комітету було розроблено анкети для вивчення дитмістечкового життя дитини та кола її спілкування; заслуховувалися доповіді з аналізом умов проживання дітей у містечкових приміщеннях, харчування й гігієни дітей; розроблялися питання фізичного виховання та ціла низка інших.

Майже всі діти проходили через профілактичну амбулаторію, в антропометричному кабінеті визначався фізичний розвиток, і на основі колективного дослідження за методом проф. Г. Россолімо встановлювався ступінь розумового розвитку багатьох вихованців. На перших засіданнях Педологічного комітету (11 квітня 1928 р.) було розроблено педологічні картки на всіх дітей та дані про колектив у цілому (санітарне оточення, господарчий стан тощо).

Педологічний комітет займався також питаннями складання педагогічних характеристик дітей. На засіданні Педагогічної колегії „Ленінського” (15 травня 1928 р.) було вирішено надавати характеристику, відштовхуючись від антро- та психометричних досліджень дітей, що проводилися педологічним кабінетом. Усі характеристики розглядалися й затверджувалися Радою колективу. У старших колективах замість тестів користувалися так званими „опрісниками”, які складали самі діти. Було створено загальноколективну комісію, яка розробляла інструкції для групових колективних підкомісій з метою виявлення рівня досягнень в оволодінні такими чотирма групами навичок: санітарно-гігієнічні, творчо-господарчі, культурно-освітні; громадсько-організаційні³⁹.

Наприкінці 1920-х рр. одним з напрямів педологічної служби стає професійна орієнтація й професійний відбір дітей старшого концентру. Уся педологічна робота в дитмістечку: профілактика неуспішності, визначення режиму дня, гігієнізація шкільного оточення, психонервова профілактика — спрямовувалася на створення оптимальних умов для всебічного розвитку дітей. І найголовнішим завданням педологічної науки в цей період стала соціально зумовлена й професійна орієнтація. Педологічні осередки збирали матеріал щодо успішності, поведінки, стану здоров’я дітей і після його узагальнення здійснювали „відправний момент для професійної консультації учнів”⁴⁰.

³⁸ Ювілейний збірник Київського дитячого містечка „Ленінське”. 1923—1928. — К., — С. 13.

³⁹ Протоколи педколегій та нарад (1927/28 н.р.). — Державний історичний архів Києва, р—318, оп. 1, спр. 94, арк. 96.

⁴⁰ Ровна М. З. Педологічний осередок в школі: його організація та робота / М. З. Ровна // Шлях освіти. — 1930. — № 11—12. — С. 170.

Для дітей, які закінчували трудову школу, педологічний кабінет проводив профконсультативну роботу: розробляв план професійно-інформаційної роботи для учнів VI і VII класів; друкував повідомлення про стан профконсультативної роботи на теренах країни (СРСП); проводив організаційні заходи щодо визначення ролі школи в профорієнтації дітей; науково висвітлював проблему профорієнтації, виголошував доповіді шкільного лікаря, медичні рекомендації щодо запобігання хвороб, інформацію про охорону праці. Для перевірки цієї роботи та її ефективності на початку кожного навчального року подавався запит щодо обліку професійних настанов шляхом запитань та анкетування.

Для визначення здібностей дитини до певної професії широко запроваджувалася популярна тоді психотехніка — наука, що розробляла питання здатності людини до тієї чи іншої професії і допомагала визначити майбутню спеціальність на основі всебічного знання про організм дитини, її реакції на навколишнє середовище.

Ще одним напрямом педологічної науки в контексті професійної підготовки дітей було вимірювання дитячого технічного кругозору. Питання визначення особливостей дитячої технічної діяльності, уявлень дітей у галузі техніки висвітлювалися на шпальтах журналу „Педологія”. Дослідників цікавили такі проблеми: які технічні інтереси в дітей, що доступно дитячому спостереженню, який вплив на дитячий технічний кругозір має виробниче середовище тощо. Ці психотехнічні та педологічні дослідження допомагали вчителю з'ясувати рівень технічної інформованості дитини, визначити слабкі сторони, необізнаність тощо. Відповіді на тести давали уявлення про дитяче технічне мовлення, термінологію, інтереси.

Робота Педологічного комітету була тісно пов'язана з професійною підготовкою дітей, політехнізацією школи, яка розпочалася в кінці 1920-х — на початку 30-х рр. і мала на меті максимально наблизити теорію до педагогічної практики, підвищити якість політехнічного навчання в школах.

Педологічний комітет дитмістечка не обмежувався лише вивченням технічного кругозору дітей, професійною консультацією та професійним відбором. У центрі його уваги були такі проблеми, як вивчення технічної свідомості, технічної обдарованості, дослідження конструктивних здібностей, організованості, умінь працювати колективно тощо. Збирання матеріалу, застосування методів наукової організації дитячої праці давали уявлення про те, наскільки напрями діяльності містечка відповідали загальним завданням і вимогам політехнізації школи.

Вагомого значення дитмістечко „Ленінське” надавало *клубній роботі*, яка тісно перепліталася з життям усього дитмістечка і насамперед з економічними можливостями та ідейно-комуністичною ідеологічною спрямованістю. Залежно від послідовності розвитку всього дитмістечка етапи розвитку клубної роботи також можна поділити на певні періоди:

І етап (1923 — 1924) — період ідейного піднесення, коли „Ленінське” перебуває в ідеологічному захопленні. За допомогою шефів у містечку відкривається центральна книгозбірня, упорядковується читальня, проводиться значна робота з розвитку бібліотечної справи, яка мала на меті охопити максимальну кількість дітей.

Організуються центральні гуртки для всіх колективів: *драматичний* (керівник — англієць Діксон), де діти цілковито віддавалися драматизації, використовуючи творчий метод, зусиллями драмгуртка було поставлено чимало гарних вистав у центрально-

му клубі; *спортивний гурток*, шефом якого стала Київська вища інженерна школа. Було створено *Центральний хоровий гурток*, який хоча й працював менш інтенсивно, але все ж дав декілька концертних виступів.

II етап (друга половина 1924 — 1925 рр.) припадає на період занепаду практично всієї роботи дитмістечка. Як свідчать архівні матеріали, у цей період гурткова робота майже завмерла, залишився один вид масової роботи в клубі — кіно, але „й тут апарат було вкрадено, і довгий час доводилося шукати кіноапарат в позику на стороні”⁴¹.

III етап (перша половина 1925 — 1928 рр.) — повільне зростання клубної роботи, що пояснюється початком нового етапу життя містечка — децентралізації. Відкривається гурток *фізкультури*, який об’єднав значну кількість дітей старшого концентру; окреме місце в житті містечка посідає гурток *духового оркестру*, який грав уривки з різних опер, давав концерти на київській радіостанції.

Створений у цей час *бібліотечний гурток* проводив серйозну роботу студійного характеру: а) бібліотечна орієнтація; б) свідоме читання; в) пропаганда книг; г) організація при центральному клубі силами гуртка загальної читальні тощо⁴².

Цікавою була робота *шахового гуртка*, де проводилася ціла низка шахових турнірів у дитмістечку та кілька матчів з працівниками заводу „Більшовик”. „Шах-гурток” у дитмістечку масовий. То він широко розгортає свою діяльність аж до „шахової гарячки” під час шкільних перерв, то ніби завмирає й лише окремі одиниці продовжують вивчати досконало теорію шахової гри та здобувати тренівку з галузі шахової техніки”, — зазначалося у ювілейному збірнику дитмістечка⁴³.

Із захопленням брали участь діти в роботі *радіогуртка*, який багато працював над вивченням радіоприймачів різних систем і виробленням власних. У 1928 р. гурток отримав дві премії на Київській радіовиставці за продемонстровані експонати, які діти зробили власноруч.

У 1927 — 1928 н. р. при Центральному клубі містечка відкрився *військовий гурток*, який залучав багатьох дітей до своєї організації й надавав їм знання в галузі військової та стрілецької справи. Усі клуби, що діяли в містечку, об’єднувалися в єдиний керівний центр.

У 1928 р. загальними зборами дітей — членів центральних гуртків та юних піонерів — було обрано Правління клубу, яке мало вагоме значення в розвитку всієї клубної роботи дитмістечка. Завданням Правління стало об’єднання всіх членів гуртків, упровадження так званого членства центрального клубу, проведення культурно-освітньої й політичної роботи⁴⁴. Для цього рекомендувалося „а) зобов’язати робітників колективів виконувати вироблений план за певним календарем; б) піонерський загін повинен стати ядром, біля якого розвивалася б планова клубна праця цілого дитколективу; в) до клубної праці обов’язково залучити всіх дітей відповідно до хисту кожного з них; г) клуб повинен стати об’єднуючим для всіх старших колективів міжнаціональним осередком”⁴⁵.

⁴¹ Ювілейний збірник Київського дитячого містечка „Ленінське”. 1923—1928. — К., — С. 9.

⁴² Там само, с. 9—10.

⁴³ Там само, с. 10.

⁴⁴ Там само.

⁴⁵ План работы на лето и акт обследования городка. — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 77, арк. 2.

Окрему сторінку в історії дитмістечка займали *агрофілії* (агрономічні філіали). Так, у квітні 1926 р. з метою оздоровлення дітей розпочинається відвідування ними курортного містечка Буча, що під Києвом. Але згідно з напрямками розвитку шкільництва цих років оздоровлення передбачало й обов'язкову суспільнокорисну працю дітей. В її основу було покладено зв'язок з місцевим населенням, а навчально-виховна робота була спрямована на вивчення природи, дослідження рослинного та тваринного світу Бучі. Умови Бучанської дачі цілком сприяли проведенню відпочинку: „гарне лісове повітря, вода біля дачі, відсутність усього, що може дратувати дітей, дає можливість використати його з найбільшою користю для оздоровлення дітей”⁴⁶.

Щодо організації дітей, то вони мали об'єднуватися в „десятки”, чи гуртки (природничі, етнографічні та ін.), на чолі яких стояли „десятники” та їх секретарі, й в обов'язки яких входив облік відвідування та ведення щоденника праці, звітування перед громадою чи колективом. Як і в дитмістечку, так і в Бучі день розподілявся на три частини відповідно до видів трудової діяльності, які враховували дитячі інтереси, залучаючи їх до складання робочого плану на день, тиждень тощо. За підсумками роботи проводилися дитячі конференції, куди обов'язково запрошувалося місцеве населення.

Розпорядок дня був приблизно такий: о 7 год. ранку — підйом; від 7 до 9 год. — прибирання, сніданок; з 9 до 13 год. — суспільнокорисна праця, другий сніданок; з 13 до 15 год. — навчально-виховна праця, обід, година відпочинку; з 15 до 19 год. — купання, прогулянки, ігри, оздоровлення дітей; з 19 до 21 год. — вечеря і приготування до сну; о 21 год. — сон⁴⁷.

Для дітей, які на період літнього триместру залишалися в дитмістечку, також було визначено основні напрями праці: *виробнича праця дітей* молодшого, старшого та виробничого колективів проводились систематично в майстернях протягом всього літа з перервою на липень; *навчально-виховна праця* спрямовувалася на організацію екскурсій на природу та до пам'ятників старовини й культури м. Києва відповідно до певної мети й плану.

У молодшому концентрі діти кожного дня (протягом однієї години) писали щоденники, читали та ін. Значна увага приділялася „драматичній праці” — кожен колектив упродовж літа давав по дві вистави на літній сцені. Проводилися рухливі та настільні ігри на свіжому повітрі.

За бажанням дітей старшого концентру проводилась підготовка до вступу до профшкіл та шкіл фабрично-заводського учнівства. З власної ініціативи колективи могли налагодити зв'язок з дітьми району та організувати спільні вистави, гулянки тощо.

Оздоровлення дітей проводилося за рекомендаціями санітарних лікарів, якими було визначено норми перебування дітей на свіжому повітрі (на сонці, у воді тощо), порушення яких могли негативно відбитися на стані здоров'я дітей чи призвести до нещасних випадків. Організація прогулянок на природу, до лісу в поєднанні з рухливими іграми стали позитивним організуючим моментом для колективного виховання⁴⁸.

⁴⁶ План работы на лето и акт обследования городка. — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 77, арк. 4.

⁴⁷ Там само.

⁴⁸ Протоколи Педколегій та педконференцій. — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 129, арк. 38.

Влітку діти були організовані в так звані „десятки”, або артілі, на чолі яких стояли обрані „одиниці”, що вели облік відвідування та щоденник праці, звітувалися за роботу свого десятка перед дитячим самоврядуванням чи загальними зборами.

Облік праці був дуже деталізований і для вихователів, і для дітей. Максимум уваги приділялося систематизації й збереженню зібраних під час екскурсій та прогулянок експонатів.

Обов'язковим було ведення щоденника праці за такою схемою:

Дата	Зміст праці на день та її мета	Підготовка до праці та її проведення	Кількість дітей	Настрій та ставлення дітей до праці	Примітка
------	--------------------------------	--------------------------------------	-----------------	-------------------------------------	----------

На початку 1927 р. Інспектура дитячих будинків Київського відділу народної освіти, дбаючи про збільшення кількості дітей в умовах села для сільськогосподарського виробництва, порушила клопотання про виділення відповідної площі землі для улаштування взірцевого господарства та агрономізованого навчального закладу для вихованців київських дитячих будинків. Безпосередньо цю справу доручили дитячому містечку „Ленінське”, працівники якого знайшли майданчик з 48 десятин у Жукинському районі при дачному селищі Микольська пустинь (територія й садиба були колись церковною землею, де мешкав піп). З часом землю було націоналізовано й передано держфонду.

За два роки (з 1927 до 1929 рр.) зусиллями вихованців дитячого містечка було виконано значну господарсько-організаційну роботу: закладено сівозміни, проведено часткову меліорацію та угноєння земель, підвищено її врожайність, заведено культури овочів тощо; здійснено очистку та часткове поліпшення непридатних земель, засаджено лозою піщані та болотисті землі; зроблено капітальні ремонти двоповерхового та одноповерхового будинків під школу та житло вихованців і службовців; відбудовано кухню та їдальню; збудовано дві оранжереї та закладено 50 парникових рам (на всі ці заходи витрачено, не враховуючи страхової премії, більше 6 000 крб.)⁴⁹.

Було започатковано школу — старший концентр агрономізованої семирічки на 60 вихованців „Ленінського” та інших дитячих будинків (зазначимо, що разом з вихованцями дитмістечка школу відвідували й селянські діти). Завдяки вмілому керівництву й зацікавленості самих дітей, їх свідомому ставленню до роботи, навантаження господарчими справами зовсім не відбивалося на решті виховної роботи та шкільному навчанні. Наприклад, вихованці 5-ої громади Микольської пустині, яких відрядили до робфаків та ФЗУ, успішно склали іспити. „Діти, які кожного року поповнюють склад дитячого колективу агрофілії Микольської пустині й прибувають сюди зовсім несвідомі в сільському господарстві і, навіть ще переважно ставляться вороже до такого, пробувши там перший триместр, цілком за керівництвом та під впливом ядра старих вихованців перероджуються та набувають нової трудової психології та любовного ставлення і до тварин, і до різних сільськогосподарських процесів”, — зазначається в архівних документах⁵⁰.

⁴⁹ План работы на лето и акт обследования городка. — Державний архів Києва, р—318, оп. 1, спр. 77.

⁵⁰ Докладная записка в Президиум Киевского окружного исполнительного комитета о предоставлении земли для создания показательного хозяйства в детгородке (1929 г.). — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 134 арк. 1—5.

Так, позитивні результати в роботі агрофілії, а головне — придатність земельної ділянки та досягнення у виробничо-виховній роботі спонукали інспектуру дитячих будинків за підтримки Відділу народної освіти клопотати перед Президією окружного виконавчого комітету про передачу та закріплення агрофілії за окружною народною освітою для подальшого зміцнення шкільного господарства та розгортання й поглиблення навчально-виховної роботи на базі сільськогосподарського виробництва для дітей — вихованців дитмістечка „Ленінське” й інших дитбудинків.

Для цього було вирішено протягом одного-двох років відкрити першу на Київщині школу колгоспного учнівства (спочатку на базі 7-річки з подальшим розвитком) за типом програм шкільної селянської молоді. Їх кінцевою метою була підготовка технічних кадрів і кваліфікованих робітників для колгоспів та радгоспів (наприклад, доглядача-скотника, свинарника, пташника, кулінара, старшого садового та городнього робітника, комірника, культпросвітника тощо)⁵¹.

Але ці плани не реалізувалися. У Києві ж робота продовжувалася й розвивалася.

У 1929 / 1930 н. р. було розроблено нову схему управління дитмістечком „Ленінське”, де визначалося впорядкування кожної структурної складової, її зв'язки та функції: Президія містечка, місцевий комітет, партійний осередок, педагогічна, виробнича, господарча та сільськогосподарська частини склали основну управлінську структуру містечка.

Відповідно до цієї нової структури *старший куц* складався з першого й четвертого та виробничого колективів, кожен з яких мав свого завідувача й завідувача господарством. Виробничі осередки дитмістечка залишалися, як і раніше, цілком виробничими, де всі діти брали участь у праці, „щоб набути там певну суму трудових навичок, виховати трудову настанову”⁵². Мова викладання в школі залишилася російською та українською; у побуті та громадській роботі — державна українська.

Робота *молодшого куца* була спрямована на виховну роботу. Станом на січень 1930 р. у дитмістечку існувало два молодших колективи по 150 вихованців, що спричинило педагогічне перевантаження, тому було вирішено поділити ці колективи на чотири по 75 дітей. Адміністративне керування було побудовано за аналогією до старшого куца: завідувач, керівник навчально-виховною та виробничою працею, завідувач господарчим відділом. Мова викладання — російська та українська. Щодо дошкільних куців, то тут так і залишилося 4 колективи з окремими завідувачами, що виконували лише методичну роботу⁵³.

На початку 1930 р. в житті дитмістечка розпочинається новий етап — реконструкція навчально-виробничої школи, викликана загальним реформуванням трудових шкіл УСРР, тому „Ленінське” мало відійти від трудової й професійної школи й перейти до політехнічної. Потреба в реорганізації роботи в містечку, розв'язанні організаційних моментів неодноразово обговорювалися на педагогічних колегіях закладу.

⁵¹ Докладная записка в Президиум Киевского окружного исполнительного комитета о предоставлении земли для создания показательного хозяйства в детгородке (1929 г.). — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 134 арк. 1—5.

⁵² Протоколи Президії Дитмістечка „Ленінське” (22.XII.29 — 26.XII.30). — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 128, арк. 70.

⁵³ Там само, арк. 70.

Так, 23 березня 1930 р. було проведено розширену Педагогічну колегію дитмістечка, де обговорювалося питання щодо політехнізації навчального процесу, зокрема в „Ленінському”. У ході обговорення виникла низка питань: які організаційні форми накреслив Наркомос щодо політехнічної школи; чи потрібно зараз включати сільське господарство в програми політехнічної школи; як буде пов’язана робота політехнічної ділянки з політехнічною школою; якою буде реорганізація навчання у зв’язку з частковим переходом у III триместрі на політехнічну школу; яким чином проходитиме запровадження політехнічної школи в молодшому концентрі та ін.

Створення політехнічної школи в містечку мало проходити не тільки в межах старшого концентру, а починатися з молодшого. „Старший відділ молодшого куща наблизатиметься за характером роботи до старшого куща. Різниця може бути тільки в тому, що ми визначаємо не групових керівників і не керівників етапів, як це є в старшому кущі, а керівників окремих тем. Отже, тематичний матеріал буде лежати так само в основі організації праці педагогів молодшого концентру”⁵⁴. Саме такий спосіб планування, на думку педагогів, допоміг би створити в дитини певне уявлення про явища з виробничого життя, а також дати можливість просунутися в бік раціоналізації роботи містечка.

Відповідно ті навчальні дисципліни, які вважалися шкільними предметами, стали називатися методами роботи. „Суспільствознавство, математика й інші дисципліни — це є методи, якими дитина повинна опанувати й за якими вона набуде певного світогляду, розв’язуючи трудові процеси суспільства. Для того, щоб розв’язати виробничі процеси, дитина мусить використати весь матеріал, усі наукові засоби. Художня література складає частку матеріалу, що може підсилити дитячий світогляд”⁵⁵.

Політичне й політехнічне виховання мали стати складовими єдиного педагогічного процесу. Планувалося, що деякі частини виробництва будуть вмонтовані в школу, а ті виробництва, що залишалися й надалі підприємствами, поставатимуть засобом конкретизації уявлень дітей про виробничі процеси. Висновком роботи Педагогічної колегії стала резолюція, де зазначалося, що „за предмет вивчення мусить правити „праця”, а весь інший матеріал, що над ним працювала школа, є методи. Давати дітям уявлення про сільськогосподарську працю ми мусимо тому, що ми говоримо не про спеціальне, не індустріальне виховання, а кажемо про політехнічне виховання. Отже, ми ставимо проблему ширше”⁵⁶.

Педагогічним колективом містечка було вирішено створити дві комісії: одна розроблятиме програми для політехнічної школи, інша працюватиме над загальною реконструкцією школи дитмістечка.

Але 29 березня, через декілька днів після проведення засідання Педагогічної колегії щодо політехнізації школи, на засіданні Президії дитмістечка „Ленінське” було зачитано лист, що надійшов з наросвіти, де повідомлялося, що містечко має передати учнів 7-ої української громади до школи на Куренівці (10-річки). Це повідомлення стурбувало всіх педагогічних працівників закладу „не тільки тому, що у зв’язку з

⁵⁴ Протоколи Педколегії та Педконференції (1930). — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 155, арк. 44.

⁵⁵ Там само.

⁵⁶ Там само, арк. 49.

цим ми позбавимося групи, але головне тому, що перед нами зникла перспектива щодо зростання „Ленінського” до справжньої політехнічної школи. Тим самим, Наросвіта забрала від нас дітей і не дозволила думати про 8 громаду, вона відняла від нас тим самим ознаку, за якою відтіняються передові позиції нашого освітнього фронту. Отже, не дивлячись на те, що „Ленінське” міг би (за його умовами) бути наймогутньою фортецею — опинився у „тилу”, — зазначалося в протоколі засідання⁵⁷.

На засіданнях відзначалося, що з перших днів організації роботи містечка було розроблено навчально-виховний план, постійно проводилися реорганізації відповідно до вимог часу, і до 1930 р. дитмістечко пододало всі труднощі. Тому вказівки, що надійшли, були несподіваними як для керівництва „Ленінського”, так і для його педагогічних працівників. „Чому Наросвіта забороняє 10-літку? Ми одержали офіційну заборону навіть думати про 8-й рік навчання в Дитмістечку. Коли ми просимо пояснити причини заборони, щоб не бути сліпими виконавцями наказів, а щоб ми могли активно й свідомо брати участь у перебудові школи, то відповіді ми не одержали”, а на запит про те, яким буде стан дитини, що переходить до 10-літки, відповідь була така: „Ми забираємо дітей, організуємо інтернат, інтернат буде на коштах місцевого бюджету”⁵⁸.

В обговоренні цього важливого питання взяли участь практично всі працівники містечка із залученням представників міської ради, Наросвіти, громадськості. Турбувало єдине: чи дитмістечко перетвориться знову в „нічліжку”, у транзитний пункт, чи стане установою соціального виховання, що й було передбачено, коли започаткували такий важливий заклад. Звичайно, керівництво „Ленінського” відстоювало перспективу 10-річної школи на території дитмістечка, тим більше, що причин позбавлення цієї можливості в Наросвіти не було. „Коли ми звернемо увагу на нашу установу й ознайомимося докладно зі всіма моментами й умовами її життя, то ми побачимо, що це не є лише дитячий будинок, який ліквідує безпризорність, але що вона має далеко ширші завдання й можливості. <...> Що чекає наших дітей, якщо ми їх передамо до 10-літки? Вони деякий час житимуть у нас, а далі — інтернат. Життя інтернату ми добре відчули на собі. Перевести дитину до інтернату — це значить, що робота семирічки зовсім пропаде, пропадуть і кошти, що їх витратила держава на них у той час, коли вони були в 7-річці, марно пропаде енергія робітників”, — зазначалося у виступах працівників „Ленінського”⁵⁹.

Педагогічний колектив містечка засудив рішення Наросвіти: „Навіть і комісії нема, яка б могла з’ясувати можливості переходу тої чи іншої 7-літки на форми політехнічного виховання”, тому вилучення дітей призведе до руйнації не лише стимулів до праці, перспектив, але й діяльності всього „Ленінського”. Саме містечко мало всі підстави — як економічні, так і педагогічні — для переходу на політехнічну школу: налагоджене соціальне виховання й педагогічна установка суто виробничого характеру, усі діти зайняті по 10 годин у майстернях та на виробництвах, чого майже не було в інших школах Києва. „Наша дитина має навчальні виховні години, години з самообслуговування, суто виробничо-навчальні години, й це складається до того, що дитина

⁵⁷ Протоколи Президії Дитмістечка «Ленінське» (22.XII.29 — 26.XII.30). — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 128, арк. 39.

⁵⁸ Там само, арк. 35.

⁵⁹ Там само, арк. 36.

в нас цілком пристосована до умов сучасного життя. Ми маємо право запровадити систему політехнічного виховання”, — зазначалося в протоколах Президії дитмістечка⁶⁰.

Для подальшої роботи дитячого містечка було розроблено план операційної роботи на 1931/1932 н. р.:

1. „На підставі ухвал XVI Всесоюзного та XI Всеукраїнського з’їзду комуністичної партії про розгортання широкої програми на всьому фронті щодо заміни старої техніки на нову з великою підготовкою кадрів для індустрії сільського господарства „Ленінське” вважає доцільним „провести в життя політехнізацію школи ФЗС з напрямом повного застосування на всіх його ділянках комуністичного виховання кадрів”⁶¹.

Саме з 1930/1931 н. р., після вищезазначених подій, розпочинається розформування „Ленінського” (за розпорядженнями Народного комісаріату освіти). Для цього при дитмістечку створено спеціальний штаб, очолюваний Брауде, складено детальний план і визначено точний порядок його реалізації.

У зв’язку з ліквідацією дитмістечка вихованців було розподілено до інших закладів України⁶².

Закінчити статтю хочемо цитатою, яка повною мірою характеризує дитяче містечко „Ленінське” як окреме соціально-педагогічне явище в історії вітчизняної педагогічної думки. Так, кожного року до містечка приходили студенти, що мали на меті познайомитися з педагогічною роботою досвідних установ соціального виховання. Знайомство з дитячим містечком, спілкування з дітьми й вихователями „зробило на студентів велике враження і відразу покінчило з сумнівами деяких із них про місце дитячого містечка в системі соцвиху.. Дитяча республіка з цілком природно зрощеним дитячим колективом, з організованими і свідомими громадянами-дітьми сама говорила за себе і свою майбутність... Лише відвідавши Ленінськ, на власні очі побачивши його життя, його розвиток, обумовлений добре поставленим виробництвом, яскраво відчуваєш негативні риси наших дитячих будинків з їх штучними трудовими процесами й слабим дитячим колективом... Узагалі Ленінськ, відібравши в екскурсантів чимало часу, по їх власному визнанню, зробив на них найбільше враження з усього того, що дав їм Київ з його великим скарбом історичних й інших пам’ятників”⁶³.

⁶⁰ Протоколи Президії Дитмістечка „Ленінське” (22.XII.29 — 26.XII.30). — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 128, арк. 37—39.

⁶¹ Протоколи засідань президиума. — Державний історичний архів Києва, р—318, оп. 1, спр. 168, арк. 45.

⁶² Листування по ліквідації Ленмістечка (початок 14/IX.1931). — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 174.

⁶³ Волобуїв П. По досвідних установах соцвиху України / П. Волобуїв // Рад. освіта. — 1925. — № 4. — С. 51—54.

Література

1. Акт обстеження стану дитячого містечка за 1929/30 год. — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 148.
2. Анкети вихователів. — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 15.
3. Волобуїв П. По досвідних установах соціального виховання України / П. Волобуїв // Радянська освіта. — 1925. — № 4. — С. 51—54.
4. Временное положение о детском городке (1924). — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 17.
5. Ганджій А. Дитячі містечка / А. Ганджій // Радянська освіта. — 1925. — № 6—7. — С. 16.
6. Докладная записка в Президиум Киевского окружного исполнительного комитета о предоставлении земли для создания показательного хозяйства в детском городке 1929 г. — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 134.
7. Задержилова М. І. Дитяче містечко, як чергова проблема соціального виховання / М. І. Задержилова // Шлях освіти. — 1924. — № 10.
8. Звід пам'яток історії та культури України. — К., 1999. — Кн. І. — Ч. І. — С. 348—349.
9. Книга протоколів педсовета комплексных групп школы детского городка „Ленинск”. — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 26.
10. Копії свідчень про закінчення вихованцями трудової школи д/м „Ленінськ” (1925/26 навчальний рік). — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 47.
11. Листування по ліквідації Ленмістечка (початок 14/IX.1931 р.). — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 174.
12. Личные карточки воспитанников за 1927—1930 гг. — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 109а.
13. Манжос Б. Из практики детского городка им. Ленина в Киеве / Б. Манжос // Путь просвещения. — 1924. — № 7. — С. 89—99.
14. Отчет о работе школы детского городка за 1924/25 год. — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 32.
15. Отчет о работе школы за 1925/26 учебный год. Списки сотрудников админ/хозяйственной и производственной части. — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 45.
16. План работы дошкольного коллектива на 1928/29 год. — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 135.
17. План работы на лето и акт обследования городка. — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 77.
18. Помагайба В. І. Дальтонівський план на практиці (з досвіду дитячого містечка Ленінськ) / В. І. Помагайба // Радянська освіта. — 1924. — № 1—2.
19. Порадник по соціальному вихованню дітей. — Х., 1921.
20. Протокол засідання інспекторів соціального виховання о стані містечка (12/VIII.1924 — 29/IX.1924 г.). — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 25.
21. Протоколи Педколегії та Педконференції (1930 р.). — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 155.
22. Протоколи педколегій та нарад (1927/28 н. р.). — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 94.
23. Протоколи Педколегій та педконференцій. — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 129.
24. Протоколи по Педколегії (1926 р.). — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 73.
25. Протоколи Президії Дитмістечка „Ленінське” (22.XII.29 — 26.XII.30). — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 128.

26. Протоколи та плани по педчастині 1928/29 навчальний рік. — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 112.
27. Протоколи Управління містечка (1 січня 1926 — 10 грудня 1926 рр.). — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 76.
28. Протоколи засідань педколегій і педконференцій городка за 1927/28 год. — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 92.
29. Протоколи засідань педколектива і правила внутрішнього розпорядка за 1926/27 учебний год. — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 72.
30. Протоколи засідань педсовета городка (1927/28). — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 93.
31. Протоколи засідань президіума. — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 168.
32. Протоколи общих собраний сотрудников детгородка (8/V—23 — 18/IX—23 гг.). — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 8.
33. Протоколи Педсовещаний і педконференцій городка (1924—1925). — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 27.
34. Протоколи собраний педагогической конференции городка (16.IV.1924 — 8.VIII.24 рр.). — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 23.
35. Ровна М. З. Педологічний осередок в школі: його організація та робота / М. З. Ровна // Шлях освіти. — 1930. — № 11—12. — С. 170.
36. Список личного состава школы детского города „Ленинское” (20.X.24 — 17.VI.25 гг.). — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 37.
37. Справа з витягами наказів про звільнення та прийом Педперсоналу і інше листування (1924—1928 рр.). — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 21.
38. Справа з протоколами Зав. колективів та нарад інструкторських майстерень (1929/30 н. р.). — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 131.
39. Справки, удостоверения и другие материалы о личном составе городка (1 октября 1923 — 26 марта 1924 г.) — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 175.
40. Учебные планы и отчеты о работе за 1926/27 год. — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 78.
41. Штатный список сотрудников городка и протоколы МРКК (28.X.23 — 12.X.25). — Державний архів м. Києва, р—318, оп. 1, спр. 12.
42. Ювілейний збірник Київського дитячого містечка „Ленінське”. 1923—1928. — К., 16 с.

Т. В. Філімонова

Одеське дитяче містечко ім. III Інтернаціоналу

Період 1919 — 1920 рр. в Україні характеризувався надзвичайно нестійким політичним становищем: часта зміна влади, громадянська війна — усе це не могло не дати своїх негативних результатів, не вплинуло на життя дітей. Відомий громадський діяч, організатор народної освіти, завідувач Одеського губернського відділу освіти (1921—1922) Володимир Петрович Потьомкін, який стояв біля витоків організації соціального виховання, так охарактеризував надзвичайно непросту ситуацію щодо опіки дитинства, зокрема в Одесі: „...Загальна ситуація громадянської війни, вуличні бої, артилерійська канонада, інколи обстріл тих приміщень, де були діти (так було в серпні 1919 року, коли добровольці обстрілювали артилерійським вогнем територію колишнього кадетського корпусу, де в той час розміщувались чотириста дітей), — все це не могло не накласти свого різкого відбитку на дитячу душу”¹.

З перших років радянської влади головну турботу про безпритульних дітей було покладено на Народний комісаріат соціального забезпечення, а з 1921 р. — на Народний комісаріат освіти; певні повноваження також мали народні комісаріати охорони здоров’я, праці та юстиції.

Першим центральним органом, який об’єднав зусилля всіх комісаріатів, стала Рада захисту дітей², осередки якої відкривалися по всій Україні й в обов’язки яких входило відкриття майданчиків, дитячих будинків, містечок; забезпечення харчуванням, медичною допомогою тощо.

¹ Первый Детский Городок имени Коминтерна / В очерках и монографиях под общей ред. В. П. Потемкина. — Одесса, 1922. — С. 3.

² Рада захисту дітей була створена декретом РНК УСРР від 14 березня 1919 р., і забезпечувала узгодженість роботи установ та організацій щодо охорони дітей. У 1922 р. уряд України прийняв рішення про ліквідацію Ради захисту дітей і створення нового міжвідомчого органу з питань узгодження діяльності державних органів та громадськості у справах порятунку дітей — Центральної комісії допомоги дітям (ЦКДД) при ВУЦВК на чолі з Г. І. Петровським.

Так, 12 липня 1920 р. при одеському революційному комітеті (ревкомі) було створено Раду захисту дітей (із широкими повноваженнями й наглядом за діяльністю тих губернських відділів, у підпорядкуванні яких перебували діти). Саме з цього моменту питання про відкриття Одеського дитячого містечка набирає обертів і входить у площину практичного впровадження. У процесі організаційної роботи створюється відповідна інструкторська колегія (бюро) на чолі з представником ревкому А. Нікуліним, яка стала виконавчим органом Ради захисту дітей. 11-го серпня 1920 р. губернським відділам освіти й охорони здоров'я було доручено виробити план організації дитячого містечка, а очолити цю справу запропонували відомому педагогу, фахівцю з проблем зарубіжної педагогіки Артемію Григоровичу Готалову-Готлібу.

Єдине питання, яке викликало багато суперечок, — розташування містечка. Одні члени Ради захисту дітей вважали, що найкраще місце — це територія селища „Отрада”, розташованого ближче до м. Одеси. Інші відстоювали ідею розміщення дітей у колишньому будинку кадетського корпусу й у селищі „Самодопомога”, на курортній території. На думку організаторів дитячого містечка, у будинках кадетського корпусу можна було розмістити понад 700 дітей шкільного віку, а в 30 садибах „Самодопомоги” — до 600 дошкільників, що в цілому складало понад 1 300 дітей з відповідною кількістю педагогів і технічного персоналу.

До кінця вересня 1920 р. тривала копітка робота щодо організації й відкриття дитячого містечка. Так, на засіданні Ради захисту дітей від 10 вересня 1920 р. остаточно було вирішено питання щодо розташування дитмістечка — це селище „Самодопомога”.

Отже, розпочалася планомірна організаційна робота. Спочатку уклали Положення про Перше одеське дитяче містечко, затверджене завідувачем Губернського відділу освіти Я. Ряппо від 5 жовтня 1920 р. Існування Одеського дитячого містечка визначалося наказом губнаросвіти як організоване Радою захисту дітей і перебувало у винятковому підпорядкуванні губнаросвіти; завідувач містечком керував господарською, адміністративною й навчально-виховною частиною, усіма установами й службовим персоналом.

✓ Спільними зусиллями 1 жовтня 1920 р. було закінчено переселення на територію дитячого містечка першої групи дитячих закладів. На жаль, керівництво концентраційного табору, залишаючи будинок кадетського корпусу, вивезло практично все обладнання, театральну сцену, предмети господарського вжитку, інвентар, майстерні й багато іншого майна. Тому діти в'їжджали майже в порожні кімнати. „Усі зусилля організаторів запобігти цьому нещастю, усі прохання й протести залишилися марними. Провина в цьому випадку падає на тих осіб, які мали право й можливість дати справі інший напрям”, — зазначав Володимир Потьомкін³.

✓ Першим директором дитячого містечка став робітник-революціонер Андрій Васильович Трофімов, відомий в Одесі як „дід Трофім”, який „особисто приводив за руку майбутніх вихованців — обідраних і виснажених, які ночували в люльках теплотрас, на горищі й у підвалах, маленьких, але часто вже брутальних злочинців”⁴.

Склад дітей, що прибували до дитмістечка, поділявся на дві основні групи: *перша*, більш численна, — це вихованці колишніх міських притулків; *друга* — діти най-

³ Первый Детский Городок имени Коминтерна / В очерках и монографиях под общей ред. В. П. Потемкина. — Одесса, 1922. — С. 15.

⁴ Див.: Они называли себя коминтерновцами // Комсомольська іскра. — 1990. — С. 3.

бідніших кварталів міста, опікою яких уперше стали займатися державні органи освіти. Особливо важкими були вихованці першої групи: значна їх частина потрапила в притулки з колишніх виховних закладів; часто це були діти випадкових зустрічей і зв'язків найбільш запущених і знедолених людей; багато з них були з наслідками важкої спадковості від алкоголіків, сифілітиків, дегенератів, туберкульозних та ін.; деякі з явними ознаками дефективності, з різкими виявами психічних і статевих аномалій⁵. Більшість дітей не мали власних імен та прізвищ, тому в документах значились як „Безіменні” або „Невідомі”.



Вихованці одеського дитячого містечка
(Центральний корпус)

Старші діти практично не відрізнялися від молодших, у деяких уже проявлялися негативні риси характеру. „Це були або „дикі”, залякані істоти, або зухвалі й сміливі злочинці 13—15 років. Злодійство було повсякденним явищем для всіх”, — так описує стан дітей один з вихователів дитячого містечка. Навіть потрапивши в нормальні життєві умови, отримавши опіку та харчування, діти продовжували займатися крадіжками, були грубими й „за старою звичкою ходили на базар жебракувати й при нагоді красти”⁶.

Інша група дітей, яка спочатку була незначною за своєю кількістю, — „*дити вулиці*”, батьки яких здебільшого важко працювали цілий день, постійно боролися за існування. Чимало серед таких дітей було й повних сиріт, про яких мали піклуватися родичі. „Багато хто з цих дітей провели своє дитинство в сирих і темних підвалах, харчуючись скоринкою житнього хліба, яку їм подавала „жаліслива сусідка”. Такий спосіб життя негативно відбився на дитячій психіці: вони були надзвичайно жадібні до всього, що бачили, провокували жорстокі сутички за зайвий шматочок хліба. На початку свого перебування в закладах соціального виховання вони до всього ставилися підозріло, особливо якщо справа стосувалася господарства й харчування.

Крім зазначених двох великих груп, виокремлювалася й *третья* — діти червоноармійців, загиблих під час революції громадян, діти біженців та ін. Існувала також і невелика група колишніх інституток. Але кількість цих дітей була незначною, тому головний дитячий контингент складали перші дві категорії: саме вони на початку формували загальний тон життя в дитячому містечку.

Один із вихователів так охарактеризував дітей у школі-комуні дитмістечка: „Школа, досягнувши в остаточному підсумку цифри 150 осіб, являла собою конгломерат людських істот різноманітного віку (від 7 до 19 років), розвитку, впливів, соціальної цінності, смаків, потреб й інтересів, де наївність і незнання життя дівчинки з „інститу-

⁵ Первый Детский Городок имени Коминтерна / В очерках и монографиях под общей ред. В. П. Подемкина. — Одесса, 1922. — С. 1.

⁶ Там само, с. 3.

ту шляхетних дівчат” зіштовхувалася зі спокусами вуличного підлітка. Незабаром серед цього хаосу домінуючим стане вуличний вплив: він підкорює собі всі інші настрої. Небажання працювати взагалі, прагнення до бродяжництва, до легкої наживи, невизнання жодних авторитетів, крім свого „Я”; відсутність поваги до педагогів, грубий і різкий тон, повне свавілля, спеціальний жаргон — ось загальна атмосфера школи, яка доповнювалась явищами крайньої інертності (к. інститутки) й істеричності (діти вулиці)”⁷. Таким було становище в дитячому містечку в момент його організації.

У лютому 1921 р. розпочалася боротьба за територію між військово-технічними курсами, які претендували на будинки колишнього кадетського корпусу, і керівництвом дитячого містечка.

На початку весни 1921 р. завідувачем дитячого містечка стає впливовий політик Володимир Потьомкін, який приймає рішення заселити невикористані дачі селища „Самодопомога” й ряд інших дач аж до Аркадії.

Незважаючи на майже узгоджені дії з керівництвом військових курсів, Губнаросвіта негайно інформувала НКО УСРР про стан, у якому опинилися діти. Щоб запобігти знищенню установи, Рада Народних комісарів УСРР прийняла декрет від 12 квітня 1921 р. про надання дитячому містечку в м. Одесі статусу зразкового дитячого містечка імені III Комуністичного Інтернаціоналу. „В інтересах розвитку соціального виховання дітей України, маючи на увазі найкраще забезпечення дітей-сиріт Донбасу, Раднарком ухвалив:

1. Оголосити дитяче містечко в м. Одесі державною зразковою установою.

2. Надати дитячому містечку в м. Одесі назву „Зразкове Дитяче Містечко імені III Інтернаціоналу”.

3. Закріпити за зразковим дитячим містечком імені III Інтернаціоналу колишній кадетський корпус, усі дачі колишнього селища „Самодопомога”, дачу „Валетуда”, пляж і купальні колишнього курорту „Аркадія” з усіма їхніми будівлями, садами та городами.

4. Заборонити будь-яку реквізицію або утиснення цих приміщень, також будь-яке розміщення інституцій на належних до дитячого містечка територіях.

5. Зобов’язати комунальне господарство м. Одеси в терміновому порядку подбати про належне влаштування дитячого містечка.

6. Зобов’язати Наркомосвіти вжити всіх заходів до зміцнення роботи з організації цього дитячого містечка, розташувавши протягом весняного й літнього періоду найбільшу кількість дітей Донбасу”⁸.

Після видання документу, що офіційно легалізував дитяче містечко й зокрема самих дітей, їхнє право на перебування на території селища „Самодопомога”, наказом Губвиконкому було створено комісію з представників Губнаросвіти, Житловідділу, Губчека, яку очолив Домбровський, з повноваженням вирішувати всі гострі питання в організації дитячого містечка. Зрозуміло, що зняти з „насаджених місць” 350 — 400 мешканців дач було нелегким завданням. Згідно з цим декретом не лише військово-технічні курси позбавлялися надій на отримання майна, а й виселялися мешканці зі своїх будівель,

⁷ Первый Детский Городок имени Коминтерна / В очерках и монографиях под общей ред. В. П. Потемкина. — Одесса, 1922. — С. 64.

⁸ Див.: Декрет Ради Народних Комісарів про Зразкове Державне Дитяче Містечко імені III Комуністичного Інтернаціоналу в м. Одесі // Бюлетень Народного Комісаріату освіти. — Харків, 1921. — 5 липня. — Ч. 6. — С. 4—5.

дач, з обжитих місць. Цілком зрозуміло, що власники дач селища „Самодопомога” всіляко прагнули застрахувати себе від виселення „і тепер, у рішучий момент, виявилися чудовими знавцями всіх пружин радянських установ, до Ревтрибуналу й Надзвичайної Комісії включно”, — зазначав В. Потьомкін⁹. Але розпочатий процес набирив обертів, і територія дитячого містечка розширювалася.

Станом на 7 листопада 1921 р. до складу Першого Одеського дитячого містечка входило 28 дитячих установ, що свідчило про постійне збільшення кількості дітей. У структурі містечка було п'ять типів установ:

1. Дитячі садки (7): 4 інтернаціональних, 2 єврейських, 1 український.

2. Дитячі будинки (6): 1 інтернаціональний, 3 польських, 1 литовський, 1 білоруський.

3. Школи-комуни (11): 9 інтернаціональних, 1 українська, 1 єврейська.

4. Допоміжні школи (2): інтернаціональні для школярів і для дошкільників.

5. Лікувально-допоміжні (2)¹⁰.

Так склалося, що об'єднання цих дитячих закладів як складових дитмістечка залишилося лише на папері, насправді ж містечко було лише осередком зібрання дитячих установ, що перебувають неподалік одна від одної. Відповідно до „Положення” про містечко, де всі дитячі заклади мали становити одне ціле й підпорядковувалися єдиному керівництву — завідувачу дитмістечком, на практиці ж існувала зовсім інша ситуація: кожною дитячою установою (школою-кмуною чи дитячим садком) керував не завідувач установою або педагогічною частиною, а одна із секцій губнаросвіти. Відповідно керівництво здійснювали такі секції губерньського відділу освіти: дошкільна, секція шкіл-комун, білоруська, польська, єврейська, литовська секції. Тому постало питання про об'єднання всіх окремих дитячих установ в один навчально-виховний центр. Для цього було організовано спеціальний апарат педагогічної частини, до складу якого ввійшли кращі співробітники містечка і два інструктори з кращих завідувачів установами. Також було створено колегію педагогічної частини, на засіданнях якої вирішувалися загальнопедагогічні питання (організаційного й практичного характеру) життя дитмістечка. Окрім цього, було запроваджено регулярні щотижневі засідання педагогічної колегії разом із завідувачами всіх дитячих установ; наради завідувачів і співробітників дошкільних і шкільних установ під керівництвом членів педагогічної колегії. Раз на місяць влаштовувалися загальнопедагогічні збори всіх співробітників містечка.

Для врегулювання розподілу нових дітей, що прибували, було створено колектор-приймач, у якому діти проводили перші два-три тижні свого перебування в дитмістечку. За цей час вони проходили ретельне обслідування, й відповідно до результатів, направлялися в навчальні заклади на підставі виданих їм характеристик.

За першими підрахунками станом на вересень 1921 р., кількість дітей у містечку досягла тисячі дітей: з них хлопчиків — 51%, дівчаток — 49%; напівсирит — 47%, сирит — 45%, що мають батьків — 8%; дітей робітників — 20%, селян — 4%, невідомих — 50%, службовців — 14%, інших — 12%, і з персоналом співробітників у кількості 410 чоловік¹¹.

⁹ Первый Детский Городок имени Коминтерна / В очерках и монографиях под общей ред. В. П. Потемкина. — Одесса, 1922. — С. 27.

¹⁰ Там само.

¹¹ Там само, с. 63.

Така значна кількість дітей потребувала адміністративного, педагогічного й технічного персоналу, досвідчених робітників, які б знали свою справу й уміли працювати. Основна кількість вихователів у дитмістечку становила 172 чол.; з них з вищою освітою — 12, середньою — 122, нижчою — 34, домашньою — 5. Фахівців-викладачів було всього 23, з них: з малювання — 2, пластики — 2, музики й співу — 8, гімнастики — 3, столярної справи — 3, шиття — 2, швейного ремесла — 1. Вихователі поділялися на дві категорії: вихователі й практиканти (останні головним чином були відряджені жінвідділами, профспілками); також це були колишні вихованці дитячих установ.

Постало питання про кваліфікованих працівників у галузі соціального виховання. Спочатку підготовка вихователів і педагогів проходила у вигляді „самокурсів”, в основу яких було покладено ідею — пов’язати теорію з педагогічною практикою. Було вирішено не складати заздалегідь певної програми: питання мали висуватися самим життям, тобто труднощами, з якими вихователі стикалися у своїй повсякденній роботі. Поступово визначилися основні інтереси вихователів і відповідно утворювалися постійні гуртки, а саме: із загальних педагогічних питань, соціального виховання, характерології, дитячої творчості, природознавства, рідної мови, пластики, музики, співу тощо. Такі „самокурси” функціонували до вересня 1921 р.

У листопаді 1921 р. губернським відділом професійної освіти було дозволено відкрити в дитячому містечку ім. III Інтернаціоналу підготовче відділення факультету соцвиху Одеського ІНО. Цей курс був пристосований спеціально для працівників дитмістечка й розрахований, з одного боку, на поповнення теоретичних знань, а з іншого — на безпосереднє керівництво педагогами в їхній щоденній роботі. Організовувалися семінари, на які запрошувалися фахівці з питань психології й педагогіки; читалися лекції з історії педагогіки, зокрема історії трудової школи, з питань виховання й навчання „дефективних” дітей; системи сучасних тестів та ін. Було організовано низку лекцій з природознавства, рідної мови, математики й іноземної мови. Основний зміст роботи полягав у виголошенні слухачами своїх рефератів та їх обговоренні. Заняття відбувалися не менше одного разу на тиждень, їм приділялося три вечірні години — від 19 до 22 год., відвідування було необов’язковим; чисельність групи не перевищувала 50 осіб; методи роботи — семінарський (для питань педагогічного характеру, що висувалися самими слухачами) і лекційний (загальні теми освітнього характеру, але тільки в тих випадках, коли не можна подавати матеріал семінарським шляхом). „Єдність теорії й педагогічної практики” — стало гаслом відділення факультету ІНО.

Для встановлення єдиної педагогічної системи в галузі адміністративно-педагогічної роботи періодично (один раз чи двічі на тиждень) проходили засідання всіх завідувачів школами й дитячими садками, де вирішувалися поточні проблеми, що вимагали негайного практичного розв’язання. Обговорювалися питання про колективну та клубну роботу, про форми самообслуговування, характер і специфіку освітньої діяльності, самоврядування, про різні випадки порушень тощо.

Окреме місце в житті дитячого містечка посідало національне питання, гендерний підхід, а також релігійне виховання, які від самого початку визначали загальний фон не лише спільного життя дітей, а й спілкування. Розглянемо кожне питання окремо.

Контингент містечка був різнонаціональним. Стосунки між дітьми різних національностей налагоджувалися дуже складно, ураховуючи те, як діти виховувалися до моменту поселення в дитмістечко. Найбільшою неприязні зазнавали єврейські діти від

однолітків російської національності. Окремим осередком виділялися хлопці й дівчата української громади, де розмовляли винятково рідною мовою. Завідувач цією школою так охарактеризував стан національного питання: „<...> Під впливом читання історичних оповідей діти, особливо старшого віку, виявляли своє гарне або вороже ставлення до тих народів, яких вони вважали своїми національними ворогами або друзями. Під впливом минулих політичних подій — як велика європейська війна, що відбулася на долі їхніх родин-батьків, матерів і близьких родичів, у них складалося своє розуміння того, що вороги всього людства, і їхні в тому числі, — німці й їх союзники, що розпочали війну, наслідком якої стало їх осиротіння або бідність”¹².

Щодо стосунків між хлопчиками й дівчатками, то з перших днів перебування дітей у дитмістечку відбувалося абсолютне несприйняття один одного, що пояснювалося минулим виховання більшої частини, коли хлопчики навчалися окремо від дівчаток. Після впровадження спільного життя спочатку хлопчики одноставно ігнорували дівчаток. Завідувач школою-комуною, де перебували винятково діти з притулків, так описував один із спільних вечорів: „Перший час хлопчики трималися відокремлено від дівчаток; почували себе ніяково; особливо це було помітно на святах: дівчатка танцюють, веселяться, а із хлопчиків майже ніхто не вмів танцювати. Вони стояли купками, іноді приймалися бігати й стрибати з таким розрахунком, щоб штовхнути дівчинку. Коли вечори стали влаштовуватися часто, особливо у групах, хлопчики звалили, причому деякі намагалися брати тон „кавалерів”, ходили парами, дуже любили грати в пошту: отут багато чого можна написати, чого на словах не зумів би сказати”¹³.

За спостереженнями вихователів, хлопчики до 8 років мало чим відрізнялися від дівчаток (так, наприклад, спати в одній спальні з дівчинками або окремо не викликало питань). У віці більше 8 — 9 років виявлялося прагнення дівчаток відокремитися від хлопців (у віці 10 років хлопці стають ворогами), і на цьому ґрунті виникало багато непорозумінь. Дівчатка віком від 13 й хлопчики від 14 — 15 років ставали більш „примиреними”, а об’єднуючими чинниками були спільні ігри й розваги.

Більше проблем виникало в релігійному питанні. Так, у більшості шкіл містечка воно було відсутнім, але й тут проявлялися гендерні відмінності. „Хлопчики завжди більш індиферентні до релігійних питань, ніж дівчатка”, — зазначав В. Потьомкін¹⁴, особливою почуття релігійності в них не спостерігалося; у дівчаток це почуття (зовнішній його вияв) був сильнішим. Оскільки радянська влада категорично відмовилася від релігійного виховання, вважаючи це „буржуазним пережитком”, проводилася боротьба з обрядовою стороною релігійного життя деяких дітей, що, у свою чергу, викликало їхню різку опозицію. Діти, які змалечку були привчені молитися, прагнули зберегти свої традиції й у школі. Релігійне почуття найбільше виявляли дівчатка притулків й інституту шляхетних дівчат: зняті на вимогу вихователів іконки дівчатка ховали під подушками. Інші діти просилися у святкові дні в церкву на службу, запитували, коли їх вчитимуть церковного співу.

Аби викоринити релігійне виховання, вихователі, використовуючи й репресивні

¹² Первый Детский Городок имени Коминтерна / В очерках и монографиях под общей ред. В. П. Потемкина. — Одесса, 1922. — С. 79.

¹³ Там само, с. 80.

¹⁴ Там само, с. 81.

заходи, намагалися „задовольнити те почуття, з якого народжується потреба в релігії як відомому світогляди, з іншого джерела: суспільствознавства, астрономії, історії культури, а також співах й музиці”¹⁵. З часом релігійне питання в житті дітей було знято.

Першими закладами, які становили загальну структуру дитмістечка, були дошкільні установи. Дитячих садків з дітьми віком від 3 до 7 років у містечку станом на 1921 р. налічувалося 7 із загальною кількістю до 350 дітей. Кожен дитячий садок займав окремий дім-садибу з 5 — 9 кімнат з садком, невеликим городом і службовими приміщеннями.

Режим дня в дошкільному закладі містечка був приблизно такий:

10—11 год. — 1-й сніданок

11—12 год. — заняття на городі

12—14 год. — екскурсії

14—15 год. — 2-й сніданок

15—16 год. — ліплення

16—17 год. — малювання

17—19 год. — обід і відпочинок

19—20 год. — упорядкування матеріалів, добутих на екскурсіях

20—21 год. — спів, ігри й гімнастика під акомпанемент

21—22 год. — вільний час

22—22 год. — вечерея

22.30—23.30 год. — підготовка до сну.

Як свідчать документи, загальновизначених методів роботи в дитячих садках містечка не було. Кожна група працювала за самостійно визначеним планом. Так, наприклад, один дошкільний садок мав на меті полегшити майбутню роботу школи з дітьми (керівниці бачили свою роботу в дошкільному закладі як підготовку до школи). В інших садках „центром уваги педагога була природа: сад, луг, поле, життя рослин і тварин” і пов’язані з цим роботи: „останні мали на увазі розвиток дитини, як соціальної особистості, тобто засвоєння навичок, організації суспільної солідарності й ін.”¹⁶. В одному зі звітів садочка зазначалося: „Метод виховання, беручи до уваги малий вік дітей, був визначений такий: дітям повинна надаватися повна свобода. Вибір занять повинен виходити від дітей. Вихователька повинна відчувати настрій дитини й відповідно до цього настрою проводити ту або іншу роботу з дитиною”¹⁷. З наведеної цитати видно, що від самого початку діяльності дитячих садків визначалися різні за своїм змістом програми: від підготовки до школи, точного розпорядку дня до вільного виховання, яке набирало обертів на початку 1920-х рр.

Однак, незважаючи на популярність, якою користувалися ідеї вільного виховання, у роботі дошкільних закладів дитмістечка вони не приймалися беззаперечно. Так, одна із завідувачок дитячим садком зазначала: „Безсумнівно, правильний метод вільного виховання довелося видозмінити через такі міркування: можна чекати гарних результатів від методу вільного виховання, якщо почати застосовувати його до дітей з

¹⁵ Первый Детский Городок имени Коминтерна / В очерках и монографиях под общей ред. В. П. Потемкина. — Одесса, 1922. — С. 82

¹⁶ Там само, с. 63.

¹⁷ Там само, с. 54.

найменших років. Але дітям 7 — 8 років, які знають принади вуличних забав й ігор, і у яких, в силу умов колишнього життя або в силу законів спадковості виявляються риси характеру — негативні й навіть порочні властивості, — таким дітям надати волю, вибір занять і час проведення звичайно неможливо. У перші ж дні роботи принципи вільного виховання довелося сильно звужити”¹⁸.

Отже, план і характер роботи дитячих садків у містечку визначався самим життям, загальними умовами й, головним чином, особливостями дітей. Перше, що потрібно було зробити, це перебороти інертність дітей та їхню „неколегіальність”. Єдино доцільним, що могло хоча б трохи активізувати „запущених” дітей притулку й вулиці, на думку вихователів, мав стати санітарно-гігієнічний підхід: „помиті, почишені, краще одягнені, більш ситі діти легше піддаються педагогічному впливу, більше відчують увагу й тепле ставлення до них”¹⁹. За таких умов тривали пошуки „точки опори” для подальшої педагогічної роботи. Спочатку діти ще не виявляли ініціативи, але із задоволенням й організовано відвідували вистави, дитячі вечори, перегляд кінофільмів. У гуртках розпочиналася дитяча самодіяльність, творчість і спільне життя. Навколо задуманої роботи велися загальні бесіди, діти збиралися для репетицій, вигадували костюми тощо. У процесі такого спільного життя легко прищеплювалися елементи організації колективу: визначалися групи дітей, які тимчасово об’єднувалися для виконання тієї чи іншої роботи, зароджувалися почуття відповідальності, солідарності.

Систематичнішого характеру набувала робота зі старшими дошкільниками, особливо щодо засвоєння ними техніки читання й проведення організованої суспільної роботи. З часом у дітей з’явився інтерес до книги: „від легких казок і коротеньких розповідей поступово перейшли до творів Андерсена, Толстого й ін. <...> У зв’язку з читанням у душах багатьох дітей створюються ідеали. Так, вірш Некрасова „Школьник” і знайомство з біографією Ломоносова викликали в групи дітей бажання йти шляхом „багатьох славних”, і вони стали мріяти „про Москву”²⁰.

Розвиток спільного, колективного життя, інтересів, об’єднання дітей у маленькі групи, розваги й свята, а також переживання естетичного характеру (спів, пластика тощо) — усе це майже зовсім змінило дитяче життя, згладжувало вияви ворожнечі, упертості, дикої брутальності стосовно виховательок і товаришів. Діти ставали ласкавішими, привітнішими навіть до сторонніх відвідувачів. Спочатку в колективі спостерігалися часті вияви національної ворожнечі, зокрема лайки стосовно євреїв. Проте з часом національний розподіл практично зник: „у перші дні єврейських дітей ображали росіяни. Тепер у садку — одна родина, на національному ґрунті немає жодних зіткнень”²¹.

Так, незважаючи на матеріальні й психологічні перешкоди, з великими труднощами й перепонами, викликаними кризовою ситуацією перших років організації дитячого містечка, педагогічна робота дошкільних закладів зрушила з місця.

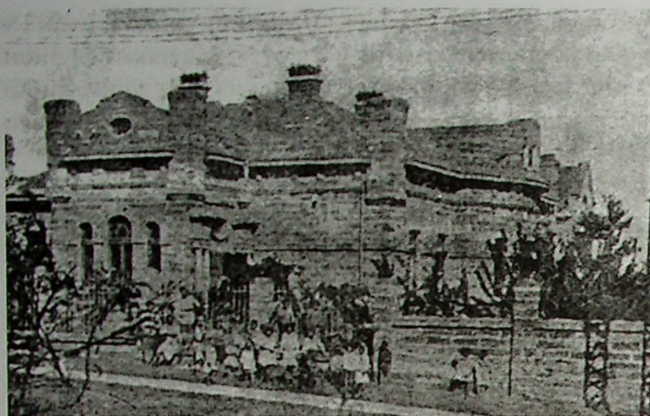
У 1920/1921 н. р. існування дитмістечка ім. III Інтернаціоналу установи для дітей

¹⁸ Первый Детский Городок имени Коминтерна / В очерках и монографиях под общей ред. В. П. Потемкина. — Одесса, 1922. — С. 55.

¹⁹ Там само, с. 55.

²⁰ Там само, с. 57—58.

²¹ Там само, с. 59.



Одеське дитяче містечко ім. III Інтернаціоналу
(одне із приміщень)

шкільного віку було класифіковано. *Перший тип* — це заклади, контингент яких складався лише з „приютських” дітей і „дітей вулиці” (усього 35—40 дітей віком від 9 до 15 років). У таких школах постійно змінювалися виховачі, вихователі, ніякої значної педагогічної роботи не було: „діти з ранку, тільки-но випивши чаю, якщо принесе хто-небудь із „чергових” окропу, розходилися, хто куди хоче”. Зрозуміло, що таким дітям були потрібні кваліфіковані педагоги, які з часом вивели б школу й вихованців на „вищий щабель містечкового

життя”. Більшість шкіл-комун містечка пройшли з такими дітьми через період хаосу й вибралися з нього. Саме такі заклади становили *другий тип*.

Характеризуючи цю найбільшу групу шкіл, на чолі яких стояли кваліфіковані вихователі й педагоги, зазначимо, що педагогічний вплив на дітей відбувався повільно, оскільки вихованці не звикли бачити в дорослих своїх друзів, зустрічали їх з недовірою. У таких умовах важко було визначити певний план роботи, „передбачалося, що діти повинні під керівництвом вихователів спостерігати й вивчати природу, улаштовувати екскурсії: ботанічні, зоологічні, геологічні, географічні й ін., що діти будуть копати, садити і сіяти овочі, квіти й спостерігати їхнє життя. Для ознайомлення з суспільним і промисловим життям діти відвідають державні установи, музеї, пам’ятники, фабрики й заводи”²². У молодших групах впроваджувалася класна система занять, у старших класах — предметна, яка містила такі дисципліни: мова (за національною приналежністю), математика, географія, історія, малювання, музика, спів. Також розроблялися так звані „уроки ремесла”: швейного, столярного, шиття й крою тощо. У позаурочний час відбувалися клубні заняття (декламування, інсценування, пластика, ліплення, малювання, спів і музика).

Але і в кращих школах-комунах програми й плани, складені відповідно до вимог губнаросвіти, лише частково впроваджувалися або не реалізовувалися зовсім, адже не було можливості залучати до систематичної роботи всіх дітей, які важко піддавалися організації і в педагогічному, і в соціальному плані. Потрібно було організувати загальне суспільнозначуще життя дітей, виявити їхні соціальні інтереси. „Вся справа в суспільному житті й у громадській організації дітей! Без цього немислима ніяка робота. Тільки пов’язавши міцно всю школу й окремі групи дітей, можна починати з ними загальноосвітню роботу!”, — вважали вихователі шкіл-комун²³. Саме в такому напрямі

²² Первый Детский Городок имени Коминтерна / В очерках и монографиях под общей ред. В. П. Потемкина. — Одесса, 1922. — С. 66.

²³ Там само.

й проводилася педагогічна робота. Розпочали з організації самоврядування — скликали загальні й групові збори дітей, де вони разом з вихователями обирали комісії й комітети, організовували гуртки самообслуговування. Таким чином встановлювався й певний розпорядок дня: до обіду проводилися загальноосвітні заняття в школах-комунах²⁴, а друга половина дня присвячувалася клубній або гуртковій роботі.

Окрім клубної роботи, яка не лише подобалася дітям, а й згуртовувала їх, організовувалися бесіди, що містили елементи інтелектуальних занять. „Дуже люблять діти бесіди, які ведуть з ними деякі вихователі увечері, по спальнях. В ці моменти все можна зробити з дітьми: навіть найзамкненіші діти відкривають свою душу; найстарші, зухвалі, сміливі перетворюються в ніжних, правдивих, близьких тобі людей; нескінченні запитання, безкінечні розповіді”²⁵.

Значну роль у цих процесах відігравала праця, що спрямовувалася на самообслуговування й самозабезпечення: робота на городі та в садку, що, у свою чергу, давало дітям великий матеріал для нових спостережень, прагнення засвоїти нові враження, осмислити їх, узагальнити, увести до свого світогляду тощо. З виникненням загального трудового життя оживилася й навчальна робота шкіл-комун. Чималим доповненням стали екскурсії (до берега моря, на розкопки, у поле, у сад, на молочну ферму, на лиман тощо).

З метою розширення трудових процесів, взаємозв'язку навчально-виховної роботи з господарським життям містечка було розроблено план діяльності школи, до якого входили господарська секція (праця по господарству в школі, де призначався завідувач коморою, кухнею, бухгалтерією); санітарна (контроль елементарних санітарних умов життя й харчування дітей); культурна (керівництво дитячими організаціями, а також адміністративною частиною курсів навчання й ліквідації безграмотності); профтехнічна (екскурсійна, музейна, садова, ремонтна й заготовча комісії).

Цей план роботи було прийнято на першій дитячій конференції дитмістечка (18 липня 1921 р.), на яку було делеговано 21 дитину, обрану через шкільне самоврядування, різні гуртки. Більшість дітей, які вже призвичаїлися до містечкового життя, його вимог, відігравали керівну роль на конференції, висловлювали думки щодо подальшого життя. З моменту проведення першої дитячої конференції було покладено початок створення дійсних органів дитячого громадського самоврядування, обрано шкільну раду (як єдиний виборчий орган, якому надавалося право призначати правління секцій, гуртків, студій, а також завідувачів і секретарів різних шкільних установ).

Після проведення конференції створено такі дитячі організації: загальні збори колективу, шкільну раду (у складі 10 дітей), виконавчий комітет, господарську, санітарну, культурну й профтехнічну секції, бібліотечну комісію, літературні, драматичні, художні, вокально-музичні гуртки й видавництво „Наш Куточок”.

Так, екскурсійна секція дитмістечка організувала низку подорожей у ботанічний сад, обсерваторію, на завод аеропланів, в історико-етнографічний музей тощо. Садова секція провела літні роботи на городах (добули насіння, інструменти). Культурна сек-

²⁴ Для занять „з предметів” діти розподілялися на групи за інтелектуальним розвитком, інколи за ступенем грамотності. Заняття проводилися вихователями школи або педагогами-предметниками, яких спеціально запрошували.

²⁵ Первый Детский Городок имени Коминтерна / В очерках и монографиях под общей ред. В. П. Потемкина. — Одесса, 1922. — С. 71.

ція відкрила студії вільної творчості (2 літературні, 2 драматичні, 2 вокальні, 1 образотворчого мистецтва, 1 гімнастичну). Особливе місце посідав видавничий відділ, який спрямував усю свою роботу на розвиток літературно-художньої творчості дітей. Був організований перший гурток „розповіді”, що складався винятково з дітей молодшого віку, які написали кілька віршів і розповідей, пізніше виданих окремою рукописною книжкою (прикрашена авторськими малюнками й ілюстраціями). Ця ідея поширилася серед інших дітей — і згодом вийшов перший номер громадсько-літературного журналу „Наш Куточок”, де друкувалися розповіді, вірші, п’єси, гумористичні фейлетони, телеграми, статті й оголошення.

Організація колективної роботи, спільне життя дітей майже звело нанівець гострі кути релігійного й національного питань. Як свідчив один з вихователів, „діти майже антирелігійні, якщо не вважати їхнє ставлення до померлих батьків. Суперечки на релігійні теми між вихователями й дітьми відбувалися тільки з приводу прохання дітей відпустити їх у річницю смерті батьків на цвинтар або в синагогу для проведення заупокійної молитви... На першому плані стояло бажання вшанувати пам’ять близьких”²⁶.

Наприкінці вересня 1921 р. в дитмістечку відбулася друга делегатська конференція, на якій було схематично визначено план організації роботи шкіл-комун на зимовий період. Відповідно до цього плану кожною комуною керувала виборча команда, яка, у свою чергу, представляла шкільну раду. Шкільні секції, організовані раніше (господарська, санітарна й культурно-просвітня), залишалися працювати за тих же умов. Педагогічною радою було складено навчальний план на подальші місяці (до 1922 р.), до якого входили такі предмети: рідна мова, арифметика — для молодших груп; рідна мова, література, історія культури й суспільства, арифметика, геометрія, алгебра, зоологія й географія — для старших.

У кінці 1921 р. в житті дитмістечка відбулися реорганізаційні процеси, відповідно до яких із шкіл-комун і дитячих садків мали утворитися шість дитячих будинків. Така форма дитячих установ, як дитячий будинок, що мала охопити дошкільний і шкільний вік, була впроваджена в практику після проведення другої всеукраїнської наради з освіти²⁷.

Отже, станом на листопад 1921 р. в дитмістечку вже існувало шість дитячих будинків (відповідно № 1, 2, 3, 4, 5 і 6), до яких входили діти віком від 6 до 15 років. Ці заклади розподілялися за національним принципом: № 1, 5 — польські, № 2 — білоруський, № 3 — литовський і № 4, 6 — інтернаціональний.

*Литовський дитячий будинок*²⁸ переїхав до дитмістечка восени 1921 р. із загальною

²⁶ Первый Детский Городок имени Коминтерна / В очерках и монографиях под общей ред. В. П. Потемкина. — Одесса, 1922. — С. 82.

²⁷ 17—25 серпня 1920 р. відбулася Друга всеукраїнська нарада з освіти, де було визначено й схвалено систему соціального виховання, до якої входили такі установи: дитячий будинок, садок, клуб, школа, майданчик, колонія та ін., як окремі осередки соціального виховання. Так, офіційно було визначено, що „керуючим педагогічним ідеалом виступає Дитячий будинок, що призначається для дітей всякого віку й охоплює з усіх боків життя дитини” (Див.: Вісник Народного комісаріату освіти УСРР. — Х., 1920. — Ч. 2—5. — С. 9).

²⁸ Раніше Литовський будинок називався школою-комуною № 13, що утворилася у березні 1920 р. з колишнього Литовського дитячого притулку біженців. З перетворенням притулку в школу-комуно сюди були надіслані діти з 2-ої литовської школи. Пізніше до Литовської секції було направлено четверо „дітей вулиці”. Спочатку педагогічний персонал школи складався з 2-х осіб: завідувача й куховарки. Характер занять визначався „ширим бажанням дітей”.

кількістю 45 дітей. До переселення діти мешкали на своєму хуторі ізольовано від інших, на лоні природи. Тут же вони потрапили в абсолютно нові, напівміські умови існування й у величезну громаду дітей різних національностей. Незважаючи на складний процес соціальної адаптації до нових умов життя, діти литовського будинку з перших же днів брали участь у підготовці до свята офіційного відкриття містечка, клубній роботі тощо. Така участь у колективному житті пожвавила й підвищила результативність їхньої роботи у власній школі-комуні. Життя йшло дружно й налагоджено; невеликий склад дітей різного віку й педагоги стали однією дружною родиною: „робота з господарства, навчальні заняття, музика, спів проходили природно й просто, у повній згоді з інтересами дітей”²⁹. Шкільна рада обиралася загальними зборами дітей, створювалися відповідні комісії: господарська, санітарна, клубна, музейна, був також і товариський суд.

Щодо релігійного виховання, то, як зауважувала завідувачка школи, „антирелігійність дітей анітрохи не впливала на виховання в моральному відношенні; навпаки, їхня етичність, що виникала з почуття громадськості, здавалася нам найбільш природною, міцною й дедалі прогресуючою”³⁰. Національні почуття дітей були досить розвинені: вони любили й поважали свої народні пісні, музику, розповіді з народного побуту (з власної ініціативи діти влаштували вечори, присвячені поетам та іншим видатним народним діячам Литви).

Джерелом творчої діяльності дітей були трудові процеси. Так, улітку молодшими дітьми створювалися з піску, глини цілі „дитячі будиночки з садами й городами” як образ ідеальних форм дитячого гуртожитку. Старші діти з більшим захопленням будували „установи” й „майстерні”. З розвитком громадського життя, підвищенням соціальних інтересів діти стали виявляти інтерес і „несподівану чуйність в оцінці людей (вихователів і товаришів), їх, так би мовити, соціально питомої ваги”³¹. Дуже захоплювалися складанням „характеристик”, де головним завданням було з’ясувати моральні якості особистості. Найбільший інтерес для дітей становили герої давнини й відомі люди всіх часів і народів. Характеризуючи видатних представників власного епосу, діти вчилися оцінювати не лише своїх товаришів, а й власні людські якості.

Зовнішній спосіб життя дітей визначався шкільною радою, яка ухвалила такий режим: взимку підйом — о 7.30 год., 15 хвилин на одягання, умивання й збирання; 15 хвилин на гімнастику; 8—9 год. — прибирання приміщення; 9—10 год. — сніданок і готування до занять; 10—11 год. — заняття в школі по групах; 13—14 год. — обід; 14—15 год. — відпочинок; 15—17 год. — клубні заняття; 17—19 год. — вільний час; 19—20 год. — вечеря; 20—21 год. — легкі ігри й підготовка до сну.

У літні дні діти прокидалися о 5.30 год. ранку; проводили ранкову гімнастику, прибирали приміщення, о 7 год. снідали. Потім відправлялися до моря, де перебували до обіду (проводили свої спостереження над навколишнім середовищем); о 14 год. обідали, після чого відпочивали або гралися в саду, працювали на городі або в клубі. О 21 год. — вечеря й сон.

Інший дитячий будинок — *Білоруський* — розпочав свою роботу також ще до пе-

²⁹ Первый Детский Городок имени Коминтерна // В очерках и монографиях под общей ред. В. П. Потемкина. — Одесса, 1922. — С. 96.

³⁰ Там само, с. 96.

³¹ Там само, с. 97.

реїзду в дитяче містечко ім. III Інтернаціоналу³². 25 вересня 1920 р. діти білоруської школи-комуни ввійшли до складу дитмістечка й переїхали в приміщення колишнього кадетського корпусу в кількості 60 осіб і 7 співробітників. Тут школа зайняла колишню квартиру директора з семи великих кімнат. Значну матеріальну й продовольчу допомогу надавали представники Білоруської секції й Білоруського клубу робітників.

Для психологічної адаптації дітей головним засобом стало створення затишного куточка природи, розваг і бесід, які дозволили б забути тяжкі умови минулого життя й пристосуватися до нового. „Зазвичай вечорами, — розповідав один з вихователів, — після закінчення денних робіт і розваг діти й дорослі, зібравшись разом, вели бесіди на різні теми; предметом їх часто була трудова школа, питання про кращу організацію життя, про майбутню працю й заняття”³³. Вечірні розмови з дітьми на різні теми, які вже ставали традицією, з часом спонукали до утворення гуртків „натуралістів”, „літераторів” та ін. Окрім цього, значна увага приділялася читанню наукових творів і рідної літератури.

Розпорядок дня білоруського дитячого будинку був такий: о 6.15 год. — підйом, гімнастика; 6.30 — одна „дружина” прибирала приміщення, інша — підмітала доріжки в саду, третя — готувала сніданок. 7—8 год. — перший сніданок (чай), від 8 до 9 год. — заняття в групах; о 9 год. — прогулянка до моря й купання. Об 11 год. — другий сніданок; від 12 до 14 год. — вільний час; від 14 до 15 год. — обід; від 15 до 16 год. — відпочинок (для маленьких — сон); від 16 до 18 год. — роботи в саду й на городі; 18—19 год. — заняття з мистецтва; 19—20 год. — вечеря; від 20 до 21 год. — хоровий спів, ігри, співбесіди; о 21 год. — підготовка до сну.

Розподіл дітей на групи відбувався залежно від їхнього загального розвитку, рівня грамотності й віку. Усього таких груп у білоруському будинку було 6: 1 молодша (4—7 років) і 5 груп шкільного віку. Кожна група мала свого вихователя, який проводив з ними цілий день, спостерігав і організовував заняття. Виключенням були дві старші групи, куди для занять з предметів залучалися фахівці з інших груп.

Діяльність шкільного самоврядування, громадська робота дітей, активна участь у загальномістечковому житті спонукали до організації в білоруському будинку „Вищого шкільного комітету”, при якому відкрилися такі комісії: господарська, праці, порядку й чистоти, світла й тепла, гостинності; бібліотечна, клубна й журнальна. Започатковані раніше заняття з мистецтва, науки й трудового навчання викликали до життя такі гуртки, як літературний, художній, театральний, музичний, вокальний, природознавства і швейний. Старшими дівчатками був організований гурток під назвою «Гайок», до завдань якого входило виховання маленьких дітей.

Після першого від’їзду на батьківщину, у Білорусію, група дітей і співробітників дитячого будинку зменшилася до 64 і 8 відповідно.

³² Білоруська школа-комуна була організована влітку 1920 р. і представляла 4 маленькі будиночки на дачі Кальфа, що на 6-й станції Великого Фонтана. На початку червня 1920 р. педагогічний склад школи становили 4 співробітники: зав. школою, викладач-природник, викладач математики й співробітниця білоруських дитячих установ. Першу групу дітей (15 чоловік) склали біженці Білоруського притулку шкільного віку; потім стали приходити діти з міських білоруських майданчиків, які були розкидані на околицях міста, у робітничих кварталах. Зрозуміло, що фізичний стан більшості дітей був незадовільним (худі, нервові, хворобливі). Це були діти, які пізнали всі жахи біженців, викинутих із глухих сіл рідного Полісся у велике місто.

³³ Первый Детский Городок имени Коминтерна / В очерках и монографиях под общей ред. В. П. Потемкина. — Одесса, 1922. — С. 100.

Організація *Польського* будинку пройшла декілька етапів. Зупинимося лише на основних моментах.

Перший період розпочинається 15 травня 1920 р. із започаткування дитячої трудової колонії в Аркадії і закінчується переїздом у дитяче містечко, у будинок кадетського корпусу у вересні того ж року. Напередодні прибуття дітей до дитмістечка троє співробітників майбутньої дитячої колонії, з яких одному було 19 років, іншим 20 і 21 рік, зібравшись на терасі дачі Аудерського, відкрили своє засідання. Як зазначав В. Потьомкін, у молодих людей „не було ні досвіду, ні знань, ні певних матеріальних засобів для роботи; а робота була величезна; навіть нечіткі контури її не позначалися перед ними; плавання невідомим бурхливим морем, але співробітників надихала тверда віра у свою справу й у свої сили”³⁴. Найближчими питаннями, що підлягали обговоренню й вирішенню, були такі: організація колективної роботи й проведення її серед дітей; форми й тенденції педагогічної роботи; нагороди й покарання як засоби виховання тощо. Усі ці питання разом з проблемами, що виникали з самого життя дітей, ставали предметом не лише бесід, а й педагогічних зборів, які проходили періодично не менше одного разу на тиждень.

Протягом травня 1920 р. у польську дитячу колонію приїжджали діти віком від 3-х до 14 років (зазвичай це були діти з притулку й „діти вулиці”) до 35 чоловік. Як і в інших школах-комунах, початок педагогічної діяльності позначився першими загальними дитячими зборами 14-го травня 1920 р., у складі 12 дітей і 3-х співробітників.

Подальший розвиток польської школи був пов’язаний з розселенням дітей на двох дачах у зв’язку із збільшенням контингенту. Перша колонія, розташована на дачі Аудерського, отримала назву „*Іскра*”; друга — на дачі Файга — „*Багаття*”. На загальних зборах кожної колонії було обрано колегію й комісії: санітарна, господарська (розподілялася на інвентарну, продуктову, бібліотечну й транспортну), загальна шкільна інспекція, комісія фізичного виховання, комісія суду, клубна комісія (містила бібліотечну, артистичну, видавничу, наукову, екскурсійну секції).

Залежно від віку, всіх дітей було розподілено на 6 груп, відповідно шоста — наймолодша й перша — старша. Кожна група мала керівника-вихователя й проводила свою освітню роботу, яка полягала передусім у бесідах і спостереженнях. У старших групах такі бесіди незабаром прийняли більш організований характер: питання групувалися відповідно до тем з природознавства, математики, літератури, історії. Утворювалися групи дітей, зацікавлених відповідними темами. Кожна група мала свій щоденник під назвою „*Kochalek-Opalek*” (Кошалек-Опалек), яким відав „хронікер”³⁵.

Фізичний розвиток дітей проходив у спільних іграх, гімнастичних і ритмічних вправах, організувалися купання. Санітарна комісія стежила за здоров’ям вихованців: у зв’язку з епідемією холери було проведено відповідні співбесіди, ужито заходи щодо вживання кип’яченої води, вивішено відповідні оголошення. Екскурсій-

³⁴ Первый Детский Городок имени Коминтерна / В очерках и монографиях под общ. ред. В. П. Потемкина. — Одесса, 1922. — С. 101.

³⁵ Походження цієї назви таке: діти якимось прочитали розповідь про життя гномів, де секретарем однієї спільноти був кмітливий гном на ім’я „*Kochalek-Opalek*”, який мав надзвичайно солідний, діловий вигляд. Казковий персонаж дуже сподобався дітям, і вони вирішили назвати свого хронікера цим ім’ям. Звідси й назва щоденників „*Kochalek-Opalek*”.

ною комісією організовувалися подорожі найрізноманітнішого характеру. Особливо енергійну діяльність розвинула видавнича частина польської школи: вона збирала різні графічні й літературні матеріали, систематизувала їх, публікувала, вивішуючи на дошці. Головним джерелом інформації для видавничої комісії стали щоденники „Kochalek-Opalek”.

До обов'язків наукової секції входила адміністративна організація наукових гуртків і бесід; артистичної — регулювання естетичного розвитку дітей (прикрашання приміщень квітами, картинами тощо). Найбільший інтерес діти виявляли до музики (на одному із загальних зібрань було вирішено весь день проводити під музику: вставати, снідати, обідати, відпочивати після обіду, збиратися на вечерю). Цю ідею цілком підтримали дорослі, що дало прекрасні результати: „музика опанувала дітьми, гармонізувала й спрямовувала їхній настрій; вона заспокоїливо впливала на нервових за характером дітей, піднімала й підбадьорювала млявих і ледачих: разом з тим вона збуджувала їх власну, хоча й боязку ще творчість, що сприяло організації низки літературно-вокально-музичних ранків і вечорів”, — стверджували вихователі³⁶.

Отже, у вересні Польська колонія офіційно переїхала до дитячого містечка ім. ІІІ Інтернаціоналу, де дітей розподілили на дві групи: дошкільну й шкільну. Перша зайняла будиночок у колишньому селищі „Самодопомога”, друга — половину великого флігеля на території колишнього кадетського корпусу. Приміщення школи-комуни склалися з 6 квартир по 5 кімнат (дві кімнати було відведено під спальні: одна — для дівчаток, інша — для хлопчиків; третя — для вихователів; одна кімната для їдальні й кімната для занять).

Зрозуміло, що умови життя в дитячому містечку дещо відрізнялися: близькість інших шкіл-комун, спільний клуб, бібліотека, кухня, двір і сад, адміністрація. Тому першою необхідністю польської школи-комуни стало створення груп дітей (такий досвід уже мав місце в попередній період на дачах „Іскра” й „Багаття”), зміна форми самоврядування з урахуванням нових умов і вимог дитячого містечка. Тепер кожна група мала свою виборчу колегію для керівництва, до якої входили такі секції: господарська, санітарна, праці, театральна, статистична, порядку, фізичного виховання й охайності. Уся внутрішня робота груп об'єднувалася відділом „внутрішніх робіт”, куди надходили відомості про хід роботи в усіх колективах; вироблявся загальний порядок внутрішнього життя. У зв'язку з вимогами загальномістечкового життя було організовано відділ „зовнішніх робіт”, викликаний потребою спілкування з іншими школами містечка. Зовнішній відділ мав комісію з тимчасових робіт (пов'язану з господарсько-адміністративною частиною містечка); комісію із загальних робіт (проведення суботників); редакційне бюро; комісію з „налагодження зв'язків” і комісію з „підготовки до конференції”. Усі відділи мали своїх делегатів у шкільній раді, яка становила вищу законодавчу установу.

Не можна сказати, що життя польської комуни після переїзду до дитячого містечка кардинально змінилося. Визначена громадська й педагогічна робота продовжувалася в тому ж руслі, але вже з урахуванням того, що діти мали навчитися жити й працювати з вихованцями інших шкіл-комун, різних національностей і соціального рівня. Тому

³⁶ Первый Детский Городок имени Коминтерна / В очерках и монографиях под общей ред. В. П. Потемкина. — Одесса, 1922. — С. 111.

всі секції й відділи польської школи-комуни провели лише відповідну реорганізаційну роботу.

Навчальна робота в школі проходила таким чином: у групах заняття велися вихователями за класною системою, заняття з природознавства, математики, літератури, історії культури проводили фахівці-предметники. Шкільна рада визначала тривалість занять — 4—5 годин кожного дня. Найближчий план занять на тиждень визначали діти в групах, а викладачі лише узгоджували побажання з визначеною програмою й проводили заняття. Усіма цими процесами керував науковий відділ з відповідними комісіями.

З часом апарат самоврядування, що існував раніше, потребував реорганізації. На загальних організаційних зборах було вирішено прийняти таку форму самоврядування: усі діти дитячого будинку за власним бажанням розподілялися на п'ять відділів: внутрішніх справ, господарсько-технічний, фізичного виховання, артистичний і науковий. Кожен відділ обирав свого завідувача й організовував життя закладу, на чолі якого стояла Рада будинку. Діти поділялися на колективи (відбір проходив за ознакою загального інтелектуального й морального розвитку), обирався відповідальний, який звітував перед секцією „моральної опіки”.

Знаковою подією в житті польського дитячого будинку стало відрядження делегатів (2-х дітей й 1-го вихователя) до Москви для ознайомлення з різними дитячими установами, головним чином, з дитячими будинками, школами-комунами. Так, з травня 1922 р. до дитмістечка від них надходили відомості й розповіді про подорож. Як свідчив один з вихователів, „видно з цих послань, делегати не знайшли нічого для себе нового в житті московських шкіл”; на їхню думку, „головна відмінність у житті дитячих установ стосувалася харчування, яке набагато краще, ніж в Одесі”³⁷. З Москви делегати поїхали до Харкова, де були присутні на III Всеукраїнському з'їзді польських культпрацівників.

Після приїзду делегатів додому життя польського дитячого будинку помітно поживалося. Було підбито підсумки й результати проведеної роботи; у вільні години влаштовувалися так звані „вечірні бесіди” з питань загального характеру: про державу, комунізм і героїзм; про переїзд до Харкова; про релігію, науку, мистецтво, літературу; про самоврядування й проекти дитячого будинку; про ставлення старших до молодших, про читання книг, про загальне життя колективів, індивідуалізм. За результатами спілкування було розроблено анкету, де діти оцінювали проведені бесіди.

Під час обговорення з'ясовувалися інтереси дітей, їхні міркування, рівень соціального розвитку, прагнення до самооцінки, визначення власних сил і здібностей і навіть до самоаналізу. Відтак виникла потреба написання взаємних характеристик. В організаційному плані процедура була такою: на дошці оголошень вивішувався „аркуш критики”, розподілений на три частини: хто зазнає критики, чому й хто критикує. Кожна дитина мала право заповнити його за трьома рубриками. Потім цей „аркуш критики” піддавався колективному обговоренню на вечірніх бесідах за участю тих, хто критикував, і тих, хто піддавався критиці. При цьому вихователі спрямовували дітей до підведення певних практичних висновків. Однак, незважаючи на те, що ці характерис-

³⁷ Первый Детский Городок имени Коминтерна / В очерках и монографиях под общей ред. В. П. Потемкина. — Одесса, 1922. — С. 123.

тики писали об'єктивно й діти ніколи не порушували доброзичливого товариського тону, незабаром було вирішено перейти до іншої форми „самооцінки” — до щоденників. Так, діти завели щоденники „думки”, „роботи й досягнень” і щоденник „гримас і посмішок”. З великим захопленням вони поставилися до цієї справи, і вже протягом перших чотирьох місяців щоденники велися кожний день.

Результати вечірніх бесід польського будинку позначилися й на формах самоврядування й самообслуговування. У зв'язку з піднесенням рівня суспільної свідомості дітей і почуття відповідальності перед колективом, стало можливим спростити організацію самоврядування. Крім визначених раніше його складових — загальних зборів, Ради дитячого будинку, виконавчого комітету, було створено господарсько-технічний апарат з 2-х відділів: продуктового й ремонтного.

Дітей розподілили за віковим принципом на групи — „плутони”.

Молодший плутон, окрім загальних зборів і керівництва, мав відповідні комісії іграшок, ігор та естетичну комісію.

У *середньому плутоні* було організовано санітарну комісію, наукову з метеорологічною та бібліотечною секціями. Особливо цікавою була робота комісії винаходів, функція якої — збирати все непотрібне для життя, усякий дріб'язок в особливу шафу, що називалася „Сезамом”. Комісія винаходів отримувала завдання від дітей школи або від органів самоврядування (наприклад, винайти засіб для освітлення школи або зробити пензлика для малювання, приготувати клей тощо). Отримавши замовлення, комісія бралася за роботу, використовуючи матеріали із „Сезаму”; інколи оголошувався конкурс на кращі винаходи, діти вносили свої проекти й пропозиції.

У *старшому плутоні* скликалися загальні збори, наукова комісія. Процес самообслуговування проходив за добровільною згодою. Так, наприклад, на дошці оголошень вивішувався список робіт, які потрібно було виконати:

1. Прибирання: у „Гніздечку праці й щастя”, „Палаці мистецтв”, „Гірських орлятах”.
2. Праця на городі: при „Гніздечку”, „Палаці мистецтв”, „Гірських орлятах”.
3. Кухня.
4. Шиття.
5. Столярна майстерня³⁸.

Поруч вивішувався „робочий листок”, куди напередодні записувалися діти з будь-якої іншої комісії чи гуртка. Упродовж тижня кожна дитина мала виконати всі заплановані види роботи. За порадою вихователів діти старшого віку вели щоденники, описували прожитий день, змальовували власні стосунки з молодшими дітьми.

З часом виникла необхідність більш поглибленої навчальної роботи, оскільки існуючі заняття вже не задовольняли потреб дітей. Освітній процес, який спочатку пов'язувався з літературними темами, перейшов у іншу площину — визначилися чотири напрями навчання: суспільно-гуманітарний, фізико-математичний, природознавства з географією й змішаний. Кожному напрямку, що був оформлений як окремий відділ, було присвячено один триместр, а третій відділ пристосовано до літнього періоду. Так, у першому триместрі протягом перших двох місяців читалися лекції, діти відвіду-

³⁸ Первый Детский Городок имени Коминтерна / В очерках и монографиях под общей ред. В. П. Потемкина. — Одесса, 1922. — С. 127—128.

вали музеї, театри тощо; проводилися самостійні роботи (тема обиралася дітьми), що давало змогу, з одного боку, привчити вихованців користуватися науковим матеріалом, а з іншого — отримати звіт про одержані ними знання. Останній місяць був призначений для повторення вивченого.

На одному із зборів діти польського будинку вирішили скасувати свої колишні прізвища й прийняти нові (наприклад, Капелька, Маленьке чудо), а також змінити назву власного будинку. Відтепер на воротах дитячого будинку № 1 красувалася акуратно висічена дітьми мармурова дошка з написом „Дитячий будинок Бранд”³⁹. Навіть на зошитах діти писали не власне прізвище, а Бранд. Це ж прізвище взяли й усі співробітники дитячого будинку.

Заслуговує на окрему увагу *дитячий будинок № 4*, основний контингент якого складала група дітей колишнього Михайло-Семенівського притулку⁴⁰, а на той момент — II-го дитмістечка (школи-комуни № 3 й 9).

У другій половині квітня 1920 р. на дачу (на Малому Фонтані) привезли групу дітей (хлопчики й дівчатка до 9 років) у кількості 35 чоловік. Незважаючи на малий вік вихованців, значне місце в їхньому житті посідало питання належності до певної національності. Так, перше, з чим вони зверталися до кожної нової людини, було: „Ви єврей?!” (як засвідчував один з вихователів, „перша дитина-єврей, прислана в дитячий садок, була жорстоко й без усякого приводу побита, а потім піддавалася невідступному переслідуванню”)⁴¹. Проте не лише зневага до людей певної національності стала головною проблемою інтернаціонального будинку. Оскільки діти були або з притулків, або сироти, „невідомі”, то їхній зовнішній вигляд, похмурість, недоброзичливість, істерична злість ставали основними критеріями життя не лише в будинку, а й у дитмістечку загалом. Тому, у першу чергу, потрібно було прищепити дітям елементарні життєві навички, початкові форми культурного життя.

Новому дитячому будинку було відведено прекрасну двоповерхову будівлю з фруктовим садом, парниками й оранжереєю. 6 липня 1921 р. відбулося офіційне відкриття установи під назвою „Інтернаціональний дитячий будинок № 4”. Згодом сюди було зараховано ще 20 дітей, які виявили бажання отримати освіту „на материнській мові”.

Відповідно до вже прийнятої схеми провели загальні збори, обрали комісії (господарська, санітарна, бібліотечна та ін.). Робота в будинку виконувалася дітьми за власним бажанням.

Вихованці інтернаціонального будинку були різні за віком — від дошкільників до старших дітей (від 9 до 11 років). Старші діти, які прийшли з притулків, привнесли позитивні зміни в загальне життя. Так, одні з них були здібними, працьовитими, мали не лише бажання, а й уміння працювати; інші розумілися на городі, уміли готувати та

³⁹ Захопившись творами норвезького драматурга Генріха Ібсена (1828—1906), який писав історичні п’єси та скандинавські саги, діти вирішили назвати свій будинок „Бранд” за аналогією твору „Бранд” (1865).

⁴⁰ Одеський Михайло-Семенівський притулок було відкрито в другій половині XIX ст. на кошти княгині Єлизавети Воронцової на території жіночого благодійного товариства, яке вона очолювала понад 20 років. На будівництво притулку було виділено 135 тис. капіталу. У 1873 р. було відкрито церкву на честь архістратига Михайла.

⁴¹ Первый Детский Городок имени Коминтерна / В очерках и монографиях под общей ред. В. П. Потемкина. — Одесса, 1922. — С. 132.

ін. Щодо навчального процесу, то спочатку діти займалися з вихователями за власним бажанням. Але основним видом їхньої діяльності все ж залишалася праця.

Так, захопившись працею на городі, діти української дитячої громади виявили неабиякий творчий підхід у своїй роботі. Кожен день мав свою назву — „день сівби”, „день третього листочка” та ін. Кожна грядка — свою табличку: „Грядка ім. Маркса” або „III-го Комінтерну”, „Молодого Спартака”, а нижче зазначалося „шеф Луценко” чи „шеф Дяченко”⁴², тобто прізвища тих дітей, які доглядали за рослинами.

З часом життя інтернаціонального дитячого будинку налагодилося. Вихованці залучалися до різних загальномістечкових установ навчально-виховного характеру. За національним принципом було побудовано „республіканські” (тобто загальномістечкові) школи та допоміжні установи. Так, існували 1 українська школа на 17 громад (де навчалося 592 дітей), 2 російські школи на 36 громад (1 290 дітей), 1 польська школа на 3 громади (охоплювала 62 дитини) і 1 єврейська школа на 2 громади (з кількістю 60 дітей)⁴³. Форми організації самоврядування в інтернаціональному будинку були подібними до тих, що існували в інших дитячих будинках і школах-комунах, про які йшлося вище.

Серед форм організації дитячих установ, окрім згаданого вище дитячого будинку, окреме місце в історії розвитку дитячого містечка ім. III Інтернаціоналу посідає ідея *організації колоній*, запропонована з метою територіального об'єднання існуючих у містечку національних груп і залучення до них дітей з інтернаціональних шкіл за ознакою материнської мови. Інтернаціональні школи зі змішаним складом дітей також мали об'єднатися в колонії за національно-територіальною ознакою (дитячі будинки за національними ознаками на певній території)⁴⁴. Кожна така колонія повинна була мати одного завідувача, що спричинило б скорочення адміністративного персоналу й більшої єдності педагогічної роботи.

Проте ці нововведення заперечувалися працівниками дитячого містечка. Так, на зборах, присвячених обговоренню цього питання, висловлювалася думка, що „за відсутності загальної спайки між дітьми містечка такий поділ на колонії спричинить заострення національної ворожнечі, яка майже стихла, що утворені в такий спосіб національні квартали роз'єднують дітей і легко можуть призвести до боротьби одного кварталу з іншим”⁴⁵. Тому спочатку пропонувалося відкласти такі нововведення на другий план і порушити питання про засоби об'єднання дітей, про створення спільного клубу.

Педагоги виступали також проти шкіл при колоніях, аргументуючи це тим, що заклади, де збираються діти з різних дитячих установ, з різними інтересами й різним соціальним статусом, легко можуть перетворитися на школи звичайного типу. „Дуже великою є спокуса посадити дітей за парти, поставити перед ними класну дошку, учителю стати за кафедру; у таких звичних умовах уже сама по собі виникає стара школа; цьому особливо сприятиме відірваність інтелектуальних занять від фізичної праці й життя дітей”, — зауважували вчителі шкіл⁴⁶.

⁴² Івасевич П. Ф. З життя Українського дитячого дому ч. 14 I-го дит. городка імені Комінтерна в Одесі / П. Ф. Івасевич // Наша школа. — 1923. — № 1—3. — С. 29.

⁴³ Рогодий В. У дитячій республіці / В. Рогодий // Радянська освіта. — 1927. — № 10. — С. 61.

⁴⁴ Первый Детский Городок имени Коминтерна / В очерках и монографиях под общей ред. В. П. Потемкина. — Одесса, 1922. — С. 149.

⁴⁵ Там само.

⁴⁶ Там само, с. 150.

Незважаючи на протести й заперечення, ідея організації колоній поступово впроваджувалася в життя. Найповніше вона розгорнулася серед єврейських дитячих будинків, що згурпувалися навколо школи-комуни № 16. Але фактично це відбулося тільки навесні⁴⁷.

На початку березня 1922 р. було призначено III дитячу конференцію містечка, куди запросили всіх представників дитячих будинків, які обрали ініціативну групу для розробки організаційних питань і складання відповідної програми: проведення звітів за зимовий період, створення центрального органу колонії, організація культурної, господарської й санітарної сторін життя колонії, питання про становище старших дітей у колонії.

Після заслуховування й обговорення доповідей було прийнято рішення створити „робочий легіон” колонії, куди б увійшли всі діти від 9 до 13 років; колегіальну раду (яка мала свої відділи — господарський, культурний, санітарний та профтехнічний (по 3—4 людини в кожному відділі); центральний клуб та курси для ліквідації неписьменності.

Однак, як зазначав В. Потьомкін, з перших же кроків організаційної роботи рада колоній натрапила на стіну „патріотизму своєї дзвіниці” — співробітники й діти дитячих будинків заявляли: „Навіщо нам ходити в центральний клуб для занять? У нас у будинку теж і співають, і малюють, і грають!”

Виникали проблеми з центральним клубом, співпраця ніяк не налагоджувалася, і чим далі, тим менше залишалося надій. Тому, аби заохотити дітей до клубної роботи, було проведено дитяче зібрання, де кожна дитина могла б висловити свої пропозиції й побажання. Найпривабливішим виявився проект створити щось на зразок „підпільної організації” або, як її ще називали, — „надзвичайну вільну дружину”, куди ввійшли б найенергійніші й колегіально налаштовані діти, кількість яких сягала 15 осіб. Відразу придумали й назву нової організації — „*Lebensschmidt*”.

На найближчому засіданні члени „*Lebensschmidt*” виробили основні положення, статут, у якому був „моральний параграф”, відповідно до якого діти не повинні лаятися, мали поводитися стримано, бути прикладом для інших. Упровадження такого „параграфу” позитивно вплинуло на інших. З часом гурток почав позиціонувати себе як „партію” з власними ідеалами й нормами дисципліни. На одному із зібрань „*Lebensschmidt*’а” було виголошено, що гурток зміцнився й немає жодних підстав бути замкненою організацією „на зразок масонської ложі”, тому потрібно стати відкритими для всіх охочих. Така пропозиція була прийнята одногolosно — і серед дітей дитячого містечка розпочалася агітація. Влаштували концерт-мітинг, розпочався прийом нових членів-кандидатів, які підлягали двотижневому випробуванню. Спільними силами було поживавлено клубну роботу — налагодили музичний, вокальний і драматичний гуртки. Обрали редакційну колегію для видання журналу „Вулик”.

Важливу роль у загальномістечковому житті відіграв „*Науковий куточок*”. Ідея

⁴⁷ Питання реорганізації дитячих будинків у колонії спершу обговорювалося на педагогічній раді школи, а потім і на 2-й шкільній конференції. Було вирішено поділити дітей на дві групи: молодшу (до 12-ти років) і старшу (від 12-ти років). Перша група стала називатися комуною (дитячим будинком) № 3 (понад 60 дітей); друга група отримала назву комуни № 4 (з кількістю 30 дітей). Саме з цього моменту й почала своє існування *єврейська колонія містечка*, до якої ввійшли 7-ий і 8-ий єврейські дитячі садки. Вони лише змінили свою назву, по суті ж залишилися тими ж дитячими установами, якими були й раніше.

Його відкриття виникла ще на початку 1922 р., коли такий предмет як природознавство став основним у початковому плані, було визначено його мету й завдання: „вивчення місцевої природи, ознайомлення дітей і співробітників з основними фізичними та хімічними явищами; шляхом зближення їх з навколишнім світом зробити з дітей тонких і глибоких спостерігачів навколишнього життя й указати їм на ті взаємовідносини, які існують серед представників живої й мертвої природи та людиною”⁴⁸. Засобами для досягнення визначених завдань стали екскурсії, розробка матеріалу й створення музею місцевої природи, спостереження й досліди, бесіди, видання журналів тощо.

Для роботи Наукового куточка було виділено окреме приміщення, відкрито фізичний кабінет для проведення простих дослідів з фізики та хімії; кабінет ботаніки та зоології, метеорологічний кабінет та ін. Перший робочий день було розпочато в кінці червня 1922 р. з екскурсії, у якій узяли участь 50 дітей і 12 співробітників.

Окрім дослідів і спостережень, ведення учнівських щоденників, Науковий куточок займався журнально-видавничою діяльністю. Так, виходив журнал „Юный Натуралист” (повна назва — „Юный Натуралист” — „Журнал Научного Уголка им. Тимирязева”), на обкладинці якого було зображено п’ятикутну зірку, мікроскоп, віньєтки з жуків, метеликів, а внизу — картина: юні натуралісти на екскурсії. Друкувався „Вестник Научного Уголка” на зразок стінгазети, де діти публікували свої спостереження, описи екскурсій з різними епіграфами.

Життя дитячих будинків, організації усього дитячого містечка ім. III Інтернаціоналу набирало обертів, діти, особливо віком від 12—13 років, прагнули розширити коло своєї діяльності, набути нових соціальних зв’язків, спробувати свої сили в нових починаннях. Необхідно було дати цим прагненням належний вихід, напрям і відповідну організацію.

Так у дитячому містечку виникає новий осередок — „Дитячий робочий батальйон”. Назва організації — „батальйон” („рота”, „штаб”) — мала військовий характер, що повинно було зацікавити, у першу чергу, хлопчиків, які особливо потребували соціально-педагогічної підтримки, розвитку позитивного світосприйняття.

Ініціативна група разом з педагогами взялася за організацію справи: спочатку звільнили один з будинків, пристосували під канцелярію й відкрили реєстрацію охочих вступити до цього осередку. Оголосили набір, провели відповідну агітацію (діти, вишикувавшись рядами з плакатами й барабаним боєм, ходили дитмістечком, зупиняючись перед кожним будинком, пропонували вступити до батальйону). До кінця набору в батальйоні нараховувалося вже 185 дітей. Для їх організації було запропоновано обрати батальйонного командира, ад’ютанта й завгоспа, розбити батальйон на 4 роти й для кожної з них обрати ротного командира й старшину; усі вони становили центральний штаб. У підпорядкуванні батальйону було 5 секцій: музична, літературна, політична, драматична й спортивна, які влаштовували клубно-агітаційні дні.

Організатори батальйону покладали великі сподівання на національні будинки, вважали, що їхні вихованці більш розвинені, сильні й здорові, пристосовані до організованого трудового життя й можуть скласти основу батальйону. Проте ці мрії не здійснилися, очікування не виправдалися. Ось що писала з цього приводу керівниця ба-

⁴⁸ Жезмер М. Научный уголок при I-м детском городке имени III Коминтерна / М. Жезмер // Наша школа. — 1923. — № 1—2. — С. 99.

тальйону: „Діти єврейської колонії, виховані в суспільному дусі, мало нам дали через незнання мови й завдяки трохи недовірливому ставленню до неєврейських дітей. Діти польського будинку не знаходили тут того пафосу, того зовнішнього блиску, до якого вони звикли у своєму будинку. Їх шокувало близьке сусідство за столом дітей допоміжної школи або Будинку Юнацтва. Вони цуралися, нічим себе не виявляли, хоча сумлінно й акуратно виконували свої обов'язки. Одного чудового дня вони подали заяву про свій вихід з організації, указавши причину — їм треба організувати школи в місті <...> Діти-білоруси прекрасно працювали, але тону не задавали: занадто мало громадськості було в них, занадто вже пахло від них міщанством і прихильністю до свого будинку. Українців і литовців у батальйоні мало, і впливу вони не мали...”⁴⁹.

Розгорнув свою роботу й *Педологічний кабінет* (значився як філія Кабінету соціальної педагогіки), до обов'язків якого входило дослідження психічного стану дітей, проведення тестування тощо. У 1926/1927 н. р. під керівництвом співробітника кабінету соціальної педагогіки Е. Краснопольського в дитячому містечку було здійснено дослідження трудових умінь дітей (в експерименті брали участь понад 700 вихованців). Робота педологічного кабінету була тісно пов'язана зі створенням допоміжних шкіл, ідея організації яких виникла, з одного боку, з теоретичних міркувань, а з іншого — під тиском вимог життя (у дитячому містечку перебували діти, які у своєму розвитку відхилялися від норми). У процесі навчання та виховання доводилося мати справу з розумово відсталими дітьми, які до цього жили й працювали у звичайних будинках. Для таких дітей і створювалися допоміжні школи, щоб поставити їх в інші умови, застосувати відповідний режим. Усього в такий спосіб було зібрано в першу допоміжну школу 30 дітей; у другу — 20 (як бачимо, досить небагато). Завідувачем цих шкіл призначили досвідченого педагога із значним досвідом роботи.

Вихователі дитмістечка виокремлювали педагогічно занедбаних дітей, які за своїми психофізіологічними та фізичними властивостями нічим не відрізнялися від інших і відставали лише через несприятливі умови життя (соціальне походження, хвороба членів родини, матеріальні труднощі тощо). Такі діти не потребували спеціальної педагогіки, особливої школи. Для них у допоміжних школах організовувалися окремі групи (малі групи). З такими дітьми багато працювали — для розвитку дитячої індивідуальності до кожного такого вихованця (правопорушника) застосовувався індивідуальний підхід, що здійснювався через запровадження щоденників і характеристик. Так, у „Щоденник чергового вихователя” записувалися всі події, що відбулися в групі за цілий день, із зазначенням позитивного й негативного в житті всієї групи й кожної дитини. Крім того, щомісяця складалася „індивідуальна характеристика” кожного вихованця, де особливо відзначалося, який із заходів виховного впливу є для нього найбільш ефективним.

Основний контингент допоміжних шкіл становили діти, які займалися крадіжками (одиночні й систематичні випадки); інші були забіяками, грубіянами або хуліганями. Вони вже мали „свій життєвий шлях” на привозах, базарах, побували на Князівській (колектор для правопорушників); деякі з них досить тривалий час спілкувалися з професійними злодіями, що відповідно відбилося на них. Серед дітей допоміжних груп були й вигнані з колективу за хуліганство.

⁴⁹ Первый Детский Городок имени Коминтерна / В очерках и монографиях под общей ред. В. П. Потемкина. — Одесса, 1922. — С. 183.

Щодо цих дітей, педагогічним колективом ставилося завдання „перевиховати..., викоринити ті дурні звички, які засіли в їхньому характері, привчити до трудового життя, вселити любов до праці, розширити світогляд, змінити їхній погляд на життя й зробити з них придатних і пристосованих до нормального життя людей”⁵⁰. Для досягнення цієї мети було визначено режим, якого мали дотримуватися всі діти без винятку: беззаперечне виконання правил внутрішнього розпорядку; суворе стягнення за невиконання першого пункту; систематичне дотримання встановлених правил; справедливе вирішення всіх суперечливих питань; однакове ставлення до всіх дітей; справедливий розподіл їжі⁵¹.

Робота в допоміжній школі виявилася настільки важкою, що за час існування закладу змінилося близько тридцяти співробітників. Громадське життя дітей, яке розвивалося в інших установах дитмістечка, налагодити не вдалося: вихованці вже мали свої закони й правила виживання. Єдиним напрямом, у якому справи просувалися, була клубна робота, де діяли гуртки з малювання й музики. Силами дітей було поставлено два літературні ранки, на яких вони із задоволенням виконували пісні, декламували й грали.

Навчальні заняття проводилися в примусовому порядку. Спочатку спостерігалися нерідкі порушення правил, але вимога відвідувати заняття була твердою, і діти поступово приймали нові закони. Особлива увага зверталася на ліквідацію неграмотності (уроки з арифметики, географії, рідної мови). Загалом, незважаючи на всі зовнішні й внутрішні несприятливі умови, співробітникам і дітям допоміжних груп і шкіл вдалося досягти помітних результатів.

Але педагоги розуміли, що допоміжні школи не вирішують поставлених перед ними завдань. По-перше, не вдалося встановити особливий режим, бо „щодо забезпечення шкіл педагогами й матеріальними благами вони перебували в тих самих умовах, що й усі інші; таким чином, створене для дітей особливе, ізольоване і тим самим трохи небажане становище нічим не виправдовувалося”⁵². Тому допоміжна школа як ізолятор для соціально запущених, „буйних” і розумово відсталих дітей поступово припинила своє існування.

У дитячому містечку постійно тривали пошуки нових шляхів організації дитячого середовища, виникали новаторські ідеї, нові форми об’єднання дитячих колективів — колонії, робочі батальйони тощо, визначалися форми навчання: „за старим звичаєм”, за книжкою або в усній формі, без живого зв’язку з конкретною дійсністю (така форма використовувалася переважно при ліквідації неграмотності); у вигляді співбесід і бесід з дітьми на різні теми; наданням завдань дітям, які самостійно розробляли матеріали або пропонували теми для обговорення й вивчення; у вигляді трудової праці.

Як показав ретроспективний аналіз, найпоширенішими були перша й друга форми навчання, третя проходила з певними труднощами. Навчання проводилися в години, відведені для регулярних занять, і під час перебування дітей у клубі. Завдяки впровадженню четвертої форми навчання діти мали можливість набути трудових навичок і вмінь, беручи участь у трудових процесах (у галузі сільськогосподарського життя, садівництва й огородництва, у столярному, швейному ремеслах).

⁵⁰ Первый Детский Городок имени Коминтерна / В очерках и монографиях под общей ред. В. П. Потемкина. — Одесса, 1922. — С. 173.

⁵¹ Там само.

⁵² Там само, с. 197.

До 1927 р. в дитячому містечку було чітко визначено структуру та основні навчальні та допоміжні установи.

Основні:

1) *трудоі чотирирічні та семирічні школи* (поділялися за мовним принципом на семирічки, де діти працювали за шкільними програмами, та чотирирічки — для тих, хто не встигає у навчанні);

2) *дитячі будинки* (організовані за таким принципом: вік дитини, рідномовна освіта, шкільна громада всіх дітей). Відповідно до такого принципу організації дитмістечко мало у своєму складі такі типи будинків-колективів:

а) 3 дитячі садки: 2 українські й 1 російський з дітьми віком від 4 до 7 років;

б) 8 дитячих будинків молодшого шкільного віку (5 російських і 3 українські) для дітей від 8 до 12 років;

в) 15 дитячих будинків для підлітків старшого шкільного віку (9 українських, 5 російських і 1 єврейський);

г) 1 будинок змішаного віку для дітей польської національності.

Допоміжні установи:

а) *майстерні* (мали кравецький, палітурний, панчішний, слюсарний та столярний цехи, які проводили працю навчального-виробничого характеру);

б) *сільськогосподарські колонії, ферми, городи* (організовані як допоміжні навчальні установи й мали 450 десятин землі);

в) *піонерські та комсомольські клуби* (забезпечували культурно-ідеологічні потреби дітей);

г) *природничий та фізико-хімічний кабінети* (робота „Наукового куточка”);

г) *медичні, медико-санітарні та інші допоміжні установи* (проводили медичне обстеження й санітарне обслуговування дітей);

д) *педологічний кабінет* (досліджував соціально запущених та розумово відсталих дітей містечка);

е) *центральна їдальня*⁵³.

За перші чотири роки свого існування дитмістечко випустило понад 1 000 вихованців. Більшість з них було реєвакуйовано на Донбас, у Білорусь та ін., деякі діти виявили бажання залишилися в Одесі; понад 400 випускників стали студентами вищих навчальних закладів, інші працювали на виробництві тощо⁵⁴.

З кожним роком Одеське дитяче містечко ім. III Інтернаціоналу ставало більш відомим не лише в Україні, а й поза її межами. Про це свідчить і той факт, що першу Всеукраїнську конференцію дитячих містечок, яка відбулася на початку жовтня 1926 р., було проведено саме на території Одеського дитячого містечка. До участі в конференції було запрошено освітян з різних республік Радянського Союзу. Головними питаннями засідань стали: умови організації здорового дитячого містечка, педагогічна робота в дитячому містечку; організація дитячого середовища й піонерська робота в дитмістечках; робота з важковиховуваними дітьми тощо⁵⁵.

⁵³ Рогодий В. У дитячій республіці / В. Рогодий // Рад. освіта. — 1927. — № 10. — С. 58—59.

⁵⁴ Перше Одеське дитяче містечко ім. Комінтерну // Шлях освіти. — 1927. — № 10. — С. 124.

⁵⁵ Дюшен В. Первая Всеукраинская конференция детских городков / В. Дюшен // Друг детей. — 1926. — № 8—9. — С. 28.

Завдяки тому, що конференція проходила в дитячому містечку, делегати й учасники конференції мали можливість ознайомитися з досвідом роботи в галузі соціального виховання, поділитися власним. Одеське дитмістечко відрізнялося від інших значною кількістю дітей (понад 2 250 вихованців), своїм розташуванням у курортному селищі, де розміщувалося понад 92 будинків-садиб. „Незважаючи на те, що дитяче містечко має, як і всі дитячі містечка, украй скудні кошти, і діти на 50% босі й не мають теплого одягу, педагогічна робота перебувала на належному рівні”, — зазначала відомий педагог, організатор соціального виховання, інспектор із захисту дитинства Наркомосвіти Валентина Дюшен⁵⁶.

Дитячі містечка, і зокрема Одеське дитяче містечко ім. III Інтернаціоналу, існували до кінця 1930-х рр., коли більшість з них було закрито або реорганізовано в загальноосвітні або професійно-технічні установи⁵⁷. Але можна стверджувати, що саме організація перших дитмістечок розпочала розвиток соціального виховання як основного напрямку освіти в 20-ті рр. XX ст. Їхня поява дала поштовх до створення різноманітних форм організації досвідних дитячих установ у всій Україні. Дитячі містечка стали дослідницькими майданчиками для творчих пошуків, закріпили ідею соціального виховання, дали можливість вивчити умови, що викликали потребу в такій формі організації, її досягнення та прорахунки.

З 1940/1941 н. р. розпочався новий етап в історії Одеського дитячого містечка ім. III Комінтерну. Тривали планові й непланові візити різних комісій. Вивчалася робота навчально-матеріальної бази: працювали токарні, слюсарні, столярні, швейні майстерні; було відкрито літейний цех, лісопильня й гордість містечка — електромеханічні майстерні. Увесь прибуток від реалізації виробленої продукції (товарні станки, шкільні парти, столярні верстати, меблі й швейна продукція) йшов на потреби дітей. За рішенням членів комісій така ґрунтовна матеріально-технічна база була прекрасним фундаментом для створення ремісничого училища, яке в подальшому отримало назву РУ № 1. У проекті була підготовка кадрів за 16 спеціальностями, із залученням більшої частини дітей містечка. Проте плани змогли реалізуватися лише після Великої Вітчизняної війни. Молодші діти містечка були евакуйовані, а старші працювали на військових заводах, пішли на фронт.

У післявоєнний період на базі дитячого містечка розташувалося ремісниче училище № 1, яке стало відомим на весь колишній Радянський Союз. У 1974 р. за рішенням Одеського міськвиконкому частину колишньої території дитмістечка було оголошено охоронною зоною пам'ятника історії, на якій залишилися колишні приміщення й майстерні містечка. А в 1987 р. було встановлено пам'ятник Милосердя до дітей-сиріт „Врятоване дитинство”.

⁵⁶ Дюшен В. Первая Всеукраинская конференция детских городков / В. Дюшен // Друг детей. — 1926. — № 8—9. — С. 29.

⁵⁷ 29 квітня 1937 р. було видано Постанову Ради Народних комісарів УРСР, відповідно до якої всі зразкові школи та установи, що мали привілейований стан, не виправдали свого існування. „Небезпека посилюється тим, що серед працівників освіти ще далеко не викорінено залишків шкідливих педагогічних теорій”, зазначалося в документі (Див.: Постанова Ради Народних Комісарів УРСР Про перетворення так званих „зразкових” і „досвідно-показових” шкіл на нормальні // Бюлетень НКО. — X., 1937. — № 10. — С. 3).

Література

1. Вісник Народного Комісаріату Освіти УСРР. — Х., 1920. — Ч. 2—5. — С. 9.
2. Декрет Ради Народних Комісарів про Зразкове Дитяче Містечко імені III Комуністичного Інтернаціоналу в м. Одесі / Бюлетень Народного Комісаріату освіти. — Харків, 1921. — 5 липня. — Ч. 6. — С. 4—5.
3. Дюшен В. Первая Всеукраинская конференция детских городков / В. Дюшен // Друг детей. — 1926. — № 8—9. — С. 28—30.
4. Жезмер М. Научный уголок при I—м детском городке имени III Коминтерна / М. Жезмер // Наша школа. — 1923. — № 1—2. — С. 99—109.
5. Івасевич П. Ф. З життя Українського дитячого дому ч. 14. I-го дит. городка імені Комінтерна в Одесі / П. Ф. Івасевич // Наша школа. — 1923. — № 1—3. — С. 28—31.
6. Научный уголок при I-м детском городке имени III Коминтерна // Наша школа. — 1923. — № 1—2. — С. 99—109.
7. Они называли себя коминтерновцами // Комсомольська іскра. — 1990. — С. 3.
8. Первый Детский Городок имени Коминтерна / В очерках и монографиях под общ. ред. В. П. Потемкина. — Одесса, 1922.
9. Перша всеукраїнська конференція дитячих містечок // Шлях освіти. — 1926. — № 11. — С. 127—133.
10. Перше Одеське дитяче містечко ім. Комінтерну // Шлях освіти. — 1927. — № 10. — С. 121—124.
11. Помощь детям на Одессине // Друг детей. — 1926. — № 5. — С. 39—42.
12. Постанова Ради Народних Комісарів УРСР Про перетворення так званих „зразкових” і „досвідно-показових” шкіл на нормальні // Бюлетень НКО. — Х., 1937. — № 10. — С. 3.
13. Рогодий В. У дитячій республіці / В. Рогодий // Радянська освіта. — 1927. — № 10. — С. 58—64.

Т. І. Куліш

ДОСЛІДНА ТРУДШКОЛА № 4 Т. ЛУБЕНЦЯ У ПУЦІ-ВОДИЦІ (20-і рр.)

Дослідна трудова школа № 4 в Пуці-Водиці почала функціонувати в такому статусі після того, як у 1919 р. Київське міське управління освіти перетворило київську міську початкову школу в Пуці-Водиці на дослідну трудову школу. Діяльність школи як дослідної припадає на досить важливий і цікавий період в історії української освіти. З одного боку, це час утвердження Української Народної Республіки, коли спостерігався зліт національної свідомості, проводилася цілеспрямована робота з розбудови національної системи освіти та було зроблено перші теоретичні й практичні кроки в цій справі, зокрема в школах України введено такі обов'язкові предмети, як українська мова та література, історія й географія України, пропонувалося розпочати вивчення українознавства, організовувалися гуртки для позакласного вивчення української літератури, історії, проводилася робота щодо відкриття бібліотек української літератури, започаткували екскурсії пам'ятними історичними місцями.

З іншого боку, після 1919 р. на більшості території України запанувала радянська влада, але, прагнучи автономії, українські більшовики самі хотіли керувати процесом творення нової держави. Тому започаткований у роки Української Народної Республіки національний напрям розвитку освіти радянський уряд не зупинив, а продовжував упроваджувати українізацію всіх сфер освітянського й культурного життя країни, маючи, таким чином, на меті заручитися підтримкою національно свідомих громадян в утвердженні радянської влади. Тож, фактично національне відродження в освіті, яке розпочалося за часів УНР, тривало й у першій половині 20-х рр., тобто вже за радянської влади.

Цей період розвитку українського шкільництва відзначався розмаїттям науково-педагогічних поглядів, запровадженням нових педагогічних ідей, в основу яких було покладено творчі методи навчання, та інтенсивною розбудовою української національної школи й педагогічної науки. Саме тому 20-ті рр. ХХ ст. в історії розвитку школи й освіти в Україні ще називають новаторськими.

Проте скрутна економічна ситуація, що склалася внаслідок першої світової, а потім громадянської війни, значно ускладнювала розбудову шкільництва. Одними з першочергових завдань перед урядом України стали створення нової системи освіти й виховання широких народних мас, ліквідація неписьменності та малописьменності серед дорослих, боротьба з безпритульністю й бездоглядністю дітей і молоді.

Педагогічна ж думка цього періоду розвивалася переважно навколо ідеї форму-

вання національної системи освіти в Україні. Українські освітні діячі шукали нових організаційних форм для побудови шкільництва й відповідних методів навчання, які мали б бути застосовані в новій школі, щоб забезпечити її тривалий розвиток і сприяти поширенню народної освіти.

Особливе місце в цей період посідають питання розробки основ єдиної трудової школи в Україні, розпочалися творчі пошуки шляхів реалізації в навчальному процесі основних її принципів. Для розроблення та апробації ідей трудової школи було створено низку дослідно-показових закладів, одним з яких стала київська дослідна трудова школа № 4.

Як правило, у таких навчальних закладах активно працювали педагоги-подвижники. З архівних джерел відомо, що ініціатором створення дослідної трудової школи № 4 в Пущі-Водиці був видатний педагог, методист та освітній діяч *Тимофій Григорович Лубенець* (1855—1936)¹.

Т. Лубенець був добре знаним і шанованим у широких педагогічних колах. Про плідну роботу на ниві освіти в дореволюційний період свідчить творчий доробок цього педагога і його активна громадсько-освітня діяльність. Працюючи народним учителем (1873—1884 рр.), викладачем гімназії (1884—1889 рр.), інспектором (1901—1913 рр.), а пізніше директором (1901—1913 рр.) народних училищ Київського навчального округу, він був одночасно головою комітету Київського товариства тверезості, головою правління Київського товариства допомоги нужденним учням початкових шкіл, а також одним з ініціаторів і засновників Київського товариства народних дитячих садків, яке займалося відкриттям перших дитячих садків для дітей робітничого населення Києва. Виконуючи найрізноманітнішу громадсько-педагогічну роботу, Т. Лубенець завжди виступав як рішучий поборник соціально-культурного прогресу та захисник інтересів і прагнень народу.

У важкі пореволюційні роки Т. Лубенець активно залучився до розроблення нового змісту й нових методів шкільного навчання, енергійно допомагав органам освіти в налагодженні роботи трудових шкіл, у ліквідації неграмотності дорослих. Зважаючи на головне завдання народної освіти того часу — здійснення в країні загальнообов'язкового початкового навчання, він доклав чимало зусиль, щоб допомогти новій владі в цій справі. Його особливо хвилювало питання ліквідації неписьменності, поширення знань серед трудівників. І саме через це Т. Лубенець звертається до такої могутньої зброї, як преса.

Так, у газеті „Вісті”² педагог опублікував серію статей „До ліквідації шкіл духовного відомства”, у яких надавав рекомендації щодо переобладнання будинків духовного відомства на приміщення для трудових шкіл. Щирою турботою про освітню справу звучать його думки: „Тепер, як ніколи, народ прагне до освіти і без неї далі він жити не може, й через те кількість шкіл різних типів повинна бути збільшена до меж загальнообов'язкового навчання, не зупиняючись ні перед якими засобами”³. До таких засобів Т. Лубенець зараховував і реорганізацію школи, звільнення її від зубріння та муштри: „Але не треба забувати, що раніше, ніж утворимо справжню нову, живу дитячу

¹ Педагогічний музей України. Справа 81. 2801—ДІ—108. Особиста справа Т. Г. Лубенця (рукопис).

² Лубенець Т. До ліквідації шкіл духовного відомства / Т. Лубенець // Вісті. — 1919. — № 46, 49, 54, 55.

³ Лубенець Т. До ліквідації шкіл духовного відомства / Т. Лубенець // Вісті. — 1919. — № 46. — С. 3.



Класна кімната дослідної трудової школи в Пуші Водиці (20-і рр.)

школу, нам доведеться ліквідувати багато інших шкіл, що насилують натуру дітей, калічать їх душу і вбивають у дітей вище надання природи — їх творчість”⁴.

Тимофій Григорович, як досвідчений педагог і громадський діяч, відчув, що прихід нової влади відкриває широкі можливості для розвитку освіти, культури, для втілення в життя найвищих педагогічних ідеалів. Тож, після жовтневих подій він неодноразово звертався до Губернського відділу народної освіти з проханням відкрити в Києві під керівництвом

Т. Лубенця трудову школу I й II ступенів. У листах зазначалося, що школа буде змішаною, для пролетарських дітей, та стане продовженням дитячого садка. Робота в закладі будуватиметься на принципах суспільного трудового виховання. Передусім задум педагога полягав у тому, щоб вибудувати струнку систему виховання й навчання від дитячого садка до вищих щаблів школи⁵.

Не отримавши дозволу на відкриття трудової школи в Києві, він не зупинився, а продовжував шукати шляхи втілення своїх теоретичних задумів.

Водночас зазначимо, що важливим напрямом діяльності українських педагогів того часу була педологія та ідеї вільного виховання, відповідно до яких організація та методи навчально-виховного процесу в школі визначаються інтересами дитини. Педоцентричні тенденції в освіті того часу продовжили традиції, закладені експериментальною педагогікою й психологією початку ХХ ст., та засвідчили важливість використання педологічного знання в освіті. Тож в основу своїх творчих пошуків педагоги закладали експериментальні методи досліджень, чим і розвивали експериментальний напрям у педагогіці того часу.

Як прихильник експериментальної педагогіки, Тимофій Григорович розробив проект створення дослідних шкіл в Україні, у якому в загальних рисах окреслив мету, завдання та принципи роботи таких закладів, довів важливість їх відкриття та ознайомив керівництво органів народної освіти з його основними положеннями, після чого Київське міське управління освіти дало згоду на переформування початкової міської школи № 4 в Пуші-Водиці в дослідну трудову школу, а Тимофія Григоровича Лубенця було призначено директором цього навчально-виховного закладу⁶.

⁴ Лубенець Т. До ліквідації шкіл духовного відомства / Т. Лубенець // Вісті. — 1919. — № 46. — С. 6.

⁵ Державний архів Київської області (ДАКО), ф. 142, оп. 1, спр. 139, арк. 26—27. Письмо председателя Киевского общества народных детских садов в Киевский губернский отдел народного образования об открытии в г. Киеве трудовых школ I и II ступеней и утверждении смет на эти школы.

⁶ Педагогічний музей України. Справа 81. 2801—Д1—108. Особиста справа Т. Г. Лубенця (рукопис). — С. 16.

Як відомо, у Західноєвропейських країнах, а особливо в Америці, серед початкових шкіл різних типів існували й так звані дослідні, або лабораторні, школи. Обізнаний з досвідом роботи таких шкіл педагог уважав, що значення дослідних шкіл для розвитку й удосконалення справи народної освіти в Україні надзвичайно важливе. У Росії були лише поодинокі спроби створення дослідних шкіл збоку окремих осіб і громадських організацій. В Україні й таких спроб не було. Тож, Т. Лубенець, обґрунтувавши важливість цього питання, особливо в період становлення нової системи освіти, зазначав: „У сучасну добу, коли початкова школа доведена до повної руїни, а тяжкі умови життя й шкільної праці народних учителів убили їх завзяття й енергію до педагогічної діяльності, коли всі слова про нову школу, яка б відповідала вимогам життя, давно сказані, і необхідне перетворення цих слів на діло, питання про будівництво дослідних шкіл — питання гостре й чергове”⁷.

Водночас Т. Лубенець не лише теоретично обґрунтував необхідність відкриття дослідних шкіл в Україні та найважливіші для становлення системи освіти питання організації процесу навчання й виховання в новій школі, а й на практиці довів небайдужість до процесів, які відбувалися в освітній галузі, керуючи протягом п’яти років (з 1919 р. до 1924 р.) київською початковою дослідною трудовою школою № 4. Адже саме в цей час з’явилася реальна можливість для втілення в життя ідей і прагнень педагога щодо розбудови рідної школи, унесення в її зміст та методи роботи нових демократичних перетворень, які пропагувалися ним протягом усього педагогічного життя й були результатом його роздумів та спостережень. „Останні 4 роки, — пише педагог у цей період, — я мріяв повернутися до первісного стану аби-то зробитися вчителем початкової школи і разом з тим, шляхом життєвих спостережень і досвіду, студіювати природу дітей шкільного віку, таких, якими вони приходять з дому. Керуючись експериментальним способом при перших кроках шкільного навчання, я повинен в школі ознайомитися переважно з пробудженням у дітей живої допитливості, розвитком цікавості, самодіяльності і творчої вигадливості”⁸.

Діяльність Тимофія Григоровича полягала не лише в керівництві школою, він сам особисто проводив уроки та заняття з дітьми в позаурочний час.

Разом з ним у школі працювала і його дружина — колега та однодумець *Наталія Дмитрівна Лубенець* (1877 — 1943 рр.). Вона увійшла в історію вітчизняної педагогічної думки та освіти початку ХХ ст. як організатор суспільного дошкільного виховання в Україні, педагог і науковець, автор ґрунтовних праць з питань дошкільного виховання. Упродовж усього періоду існування Київського товариства народних дитячих садків (1907 — 1918 рр.) вона була його незмінним головою, докладаючи багато зусиль для відкриття перших дитячих садків у Києві, поширюючи ідею важливості дошкільного виховання та пропонуючи включення дитячих садків до загальної системи народної освіти.

Після того, як у 1919 р. Т. Лубенець був призначений директором дослідної трудової школи № 4, Наталія Дмитрівна залишила роботу в галузі дошкільної й переїхала ра-

⁷ Дневник опытной школы в Пуше-Водице. Нач. 1-го ноября 1919 года. — К. : Тип. Т-ва Кушнарев и К. — 1919. — С. 25.

⁸ Педагогічний музей України. Справа 81. 2801—ДІ—108. Особиста справа Т. Г. Лубенця (рукопис). — С. 29.

зом з чоловіком до Пущі-Водиці. Зазначимо, що Н. Лубенець була добре обізнаною не лише в питаннях дошкільного виховання, вона завжди цікавилася організацією процесу навчання й виховання в початковій школі, адже саме цими проблемами опікувався її чоловік упродовж багатьох років. Тож, у Пущі-Водиці Наталія Дмитрівна почала працювати вчителем початкових класів дослідної школи.

Пошуки нових форм і методів навчання в школі вимагали значної експериментальної роботи. Подружжя Лубенців з цікавістю та ентузіазмом стало до роботи над перевіркою та пошуком ефективних методів виховання й навчання в дослідній школі.

Тимофій Григорович особисто розпочав перетворення звичайної міської початкової школи на дослідну відповідно до розробленого ним проекту, у якому зазначалося, що за своїм змістом, завданнями й суттю дослідні школи мають не тільки місцеве значення, вони задовольняють шкільні інтереси цілого краю й тому повинні бути заснованими здебільшого на кошти державної скарбниці.

Найпридатнішим місцем для дослідної трудової школи, уважав педагог, є окраїна міста або передмістя, де легко можна знайти окремих будинок з садом і городом та проводити шкільну працю в тісному зв'язку з природою й життям. Саме тому Т. Лубенець обрав для створення дослідної школи початкову школу на околиці Києва в Пущі-Водиці.

Про завдання школи педагог писав: „Дослідна школа повинна бути школою для перевірки методів виховання і навчання, для утворів педагогічних і психологічних спроб над учнями, для шукання шляхів, якими можна йти до утворення початкової школи, яка б відповідала життю, настрою душі і природі учнів”⁹.

Основними принципами навчання в школі, на думку Тимофія Григоровича, повинні бути гуманізація, індивідуалізація, різнобічний розвиток учнів, спонукання до творчості та самодіяльності дітей, широке застосування трудових засад та обов'язкова мінімалізація механічного навчання; а результатом навчально-виховного процесу має бути формування творчої особистості. Саме ці принципи стали провідними в роботі ввіреної йому дослідної трудової школи.

Педагог наголошував, що дослідна школа повинна бути такою, як і всі початкові школи для дітей обох статей віком від 7-ми років. Ураховуючи завдання та принципи роботи закладу, кількість учнів на одного педагога не повинна перевищувати 25 осіб, адже чим менше учнів у класі, тим сприятливіші передумови створюються для індивідуалізації навчального та виховного процесів у школі.

Заняття в установі проходили у формі уроків-лекцій, що тривали зазвичай 45 хвилин. Але, як зазначає Т. Лубенець, бували такі теми, які цілковито захоплювали дітей, і лекція замість 45 хвилин могла тривати годинами. Ось як педагог згадував про одну з таких лекцій: „Так, випадково, розглядаючи малюнки, діти торкнулися розмови про світло й тепло. Негадано для нас, матеріалом для бесіди послужило сонце і його промінь. У зв'язку з темою розмова зайшла про теплий дощ і веселку. Веселка дуже розвеселила дітей, і ми стали згадувати її кольори, після цього говорили про різнобарвні квіти та рослини і тут, само собою, перейшли до головних фарб. Лекція тривала дві

⁹ Педагогічний музей України. Справа 81. 2801—Д1—108. Особиста справа Т. Г. Лубенця (рукопис). — С. 26.

години, а від перерви діти одногосно відмовились”¹⁰. Педагог підкреслював, що після таких лекцій, на яких навчальний матеріал давав не учитель, а діти, він, зі слів самих дітей, з учителя перетворювався на старшого товариша, який так легко з ними спілкувався. Тимофій Григорович неодноразово наголошував на тому, що завжди намагався поставити в центр навчально-виховного процесу в школі учня, а в основі навчальної діяльності, на його думку, мала бути співпраця учителя з учнем. Він дбав про створення в школі такого середовища, у якому б діти почувалися комфортно, з бажанням навчалися й вірили у свої сили й можливості.



Т. Лубенець з учнями трудової школи в Пущі Водиці

Школа в Пущі-Водиці була невелика: дві класні кімнати, кімната, яка була бібліотекою, майстерня та дві невеличкі кімнатки й кухня для директорської родини. Саме в кімнатах при школі жив Тимофій Григорович з дружиною. Усього в школі навчалося 68 дітей у двох відділах — українському й російському. До російського відділу входили діти з околиці Києва, а до українського — з найближчих сіл: Горенки, Мостищ і хуторів у лісі. Кожен відділ поділявся на групи так, щоб кількість учнів у групі не перевищувала 25 чоловік. У школі навчалися і хлопчики, і дівчатка¹¹.

Т. Лубенець був переконаний, що школа повинна мати тісний зв'язок з життям і практикою, тому необхідно готувати всебічно розвинених, освічених, вихованих, морально стійких і активних будівників нової держави. З цього приводу він писав: „Школа і життя: школа одно, а життя друге. Життя учить скоріше і свідоміше, ніж школа. Поспішайте, — звертався він до своїх колег і всіх тих, хто був небайдужий до розбудови нової школи, — не відставайте від життя, утворюйте методи навчання, ґрунтуючись не тільки на природі дитини, а і на сучасному житті дитини та її оточенні. Школа мусить не відставати і не віддалятися від життя. Напроти, життєва школа, яка ставить собі за мету ідеал найкращого життя, повинна йти попереду і освітлювати життя”¹². Щоб успішно виконати ці завдання, директор та вчителі дослідної школи разом з педагогічною громадськістю брали активну участь у подальшому розвитку шкільної справи, у вдосконаленні навчально-виховної роботи.

Тимофій Григорович уважав, що для повного здійснення завдань дослідної школи надзвичайно важливо, щоб діти відвідували дошкільні установи. Для цього дослідній школі необхідно мати дослідний (зразковий) дитячий садок. Коли ж такого садка немає, з дітьми, які вступають до першої групи, протягом певного часу варто проводити

¹⁰ Педагогічний музей України. Справа 81. 2801—ДІ—108. Особиста справа Т. Г. Лубенця (рукопис). — С. 16.

¹¹ Там само, с. 37.

¹² Там само, с. 33.



Урок праці у дослідній трудовій школі в Пущі Водиці

дид навчання в першій групі, де діти не мали жодного уявлення про школу, і як на очах вони змінювалися: „з’являлась допитливість, проникливий погляд, або ж задумливість”¹³.

У новій суспільно-історичній ситуації українська школа не могла працювати за старими програмами, розроблялися нові навчальні плани та програми, які враховували соціальні зміни, що відбулися в державі, та спрямовувалися на розвиток індивідуальності учня з одночасним надбанням ним певних умінь і навичок. Як зазначає Т. Лубенець, у школі викладалися всі предмети, необхідні для курсу початкових шкіл, тобто навчально-виховний процес будувався відповідно до тих програм, які на той час діяли в країні. Особлива ж увага в дослідній трудовій школі надавалася ручній праці, урокам співів, ліпленню й малюванню, адже саме ці шкільні предмети, на думку педагога, найбільше розвивають самостійність і творчість дітей. Із записів директора можемо припустити, що навчально-виховний процес у школі в 1919 р. проводився за „Тимчасовими програми для нижчих початкових шкіл на 1918 — 1919 шкільний рік”¹⁴.

Як відомо, ці програми були призначені для трудових шкіл і пристосовані до потреб в освіті людей, які мешкали в сільськогосподарських районах. За тимчасовими програмами вчилися переважно селянські діти 7 — 12 років, які постійно працювали в родині, чули й вели розмови на сільськогосподарські й трудові теми, допомагали батькам у важливих трудових справах. Тому відповідно до програми в школі також передбачалося привчати їх до праці на городі, у полі, у майстерні тощо. На жаль, у досліджуваній період не було чітко визначено початок і кінець навчального року, не обумовлено обов’язкове безперервне відвідування дітьми занять і в програмах не зустрічаємо чітко визначених параметрів навчального процесу. Підтвердження цьому знаходимо в щоденнику дослідної трудової школи № 4, де зазначається, що навчальний рік розпочався

¹³ Педагогічний музей України. Справа 81. 2801—ДІ—108. Особиста справа Т. Г. Лубенця (рукопис). — С. 32.

¹⁴ Дневник опытной школы в Пуще-Водице. Нач. 1-го ноября 1919 года. — К. : Тип. Т-ва Кушнерев и К. — 1919. — С. 25.

1 листопада 1919 р., а з січня до березня 1920 р. усі школи було зачинено у зв'язку з холодом та епідемією тифу¹⁵.

Із записів директора школи відомо також, що протягом перших двох років учні вивчали грамоту, лічбу, знайомилися з явищами природи на уроках рідної мови. На другому й третьому роках навчання вивчали, окрім названих вище предметів, ще й родинознавство та природознавство.

Найважливішим завданням початкової освіти Т. Лубенець уважав збагачення розуму дитини повноцінними знаннями, які б готували її до життя й до праці. Водночас школа повинна здійснювати значний виховний, гуманізуючий вплив на душу й почуття дитини. Отже, педагогічному колективу на чолі з Тимофієм Григоровичем вдалося створити в цьому навчальному закладі атмосферу творчості та досягти гарних результатів у навчанні. Навчальний матеріал у школі добирався на основі вивчення дитячих інтересів і навколишнього середовища. Наприклад, знання з арифметики діти отримували під час виконання практичних завдань, таких, як підрахунок продуктів, їх розподіл, ведення обліку, обчислення площі та обсягу приміщень тощо. Узагалі курс арифметики мав своїм завданням навчити учнів розв'язувати задачі, подібні до тих, з якими вони можуть зіткнутися в житті, та підготувати школярів до систематичного вивчення математичних дисциплін у старшому центрі. Особливу увагу звертали на опанування навичками розв'язування задач, пов'язаних з одиницями вимірювання, чим займалися діти й під час теоретичних занять, так і на практиці. Значна увага приділялася також вивченню геометричних понять.

Окрім розв'язання задач, які були пов'язані з практичним життям, учні вдома й у школі малювали, виготовляли різні геометричні фігури з паперу, глини чи іншого матеріалу. Вивчення математики було поєднано з природознавством, географією та іншими предметами. Учителі в школі дбали, щоб учні вивчали ті міри, що використовувалися в побуті, і ті, якими користувалися в науці.

Як зазначалося раніше, у дослідній школі було відкрито два відділи — український і російський. Це було пов'язано насамперед з тим, що серед населення передмістя Києва, де розташовувалася школа, були батьки, які хотіли, аби їхні діти навчалися російською. Тому було прийнято рішення організувати навчання двома мовами.

Загалом формуванню мовлення дітей у перші роки навчання приділялась значна увага в дослідній школі, тим більше, що сам Т. Лубенець був фахівцем з методики навчання мови та досліджував ці проблеми протягом багатьох років. Вивчення ж мови та розвиток мовлення учнів мало на меті навчити їх читати, писати, чітко висловлювати свої думки, відчуття. Зміст матеріалу перших двох років навчання мав відтворювати уявлення про навколишнє життя, природу, людей. А починаючи з третього року, діти систематично вивчали художні твори, „...які ставлять перед учнями силу питань людського життя й закладають ґрунт для розвитку здорового релігійно-морального, естетичного й національного почуття”¹⁶. Разом з тим для уроків навчання грамоти, де проводилася систематична робота з розвитку мовлення учнів, Т. Лубенець і його коле-

¹⁵ Педагогічний музей України. Справа 81. 2801—Д1—108. Особиста справа Т. Г. Лубенця (рукопис). — С. 37.

¹⁶ Дневник опытной школы в Пуше-Водице. Нач. 1-го ноября 1919 года. — К. : Тип. Т-ва Кушнерев и К. — 1919. — С. 28.

ги добирали теми, пов'язані з рідним краєм, адже вони викликали цікавість до навколишньої природи, національного побуту, звичаїв, виховували пошану до національних героїв тощо.

Оскільки школа мала статус дослідної трудової, то зазначимо, що вся навчально-виховна робота будувалася на трудовому підході, а трудове навчання досить вагомою частиною входило в педагогічний процес школи. Основна увага приділялася праці як діяльності, що відповідає інтересам дитини, розвиває її почуття, творчі здібності, адже в „Положенні про єдину трудову школу УРСР”¹⁷ наголошувалося, що трудова школа повинна мати справу з реальними предметами, живою природою, справжнім життям. Ішлося про те, що матеріал, який пропонує школа, повинен відповідати інтересам учня.

У дослідній школі в Пущі-Водиці зверталася увага на посилення питомої ваги різних видів ручної праці, тісно пов'язаної з навчальним матеріалом (робота з папером, картоном, деревом, льоном, бавовною, склом, металом; ліплення, малювання).

Вивчення всіх навчальних предметів у школі відбувалося трудовим методом. Учні початкової школи були залучені до таких видів діяльності: спостереження, досліді, ручна праця, екскурсії, збирання природних матеріалів для уроків. На уроках мови, арифметики та інших предметів діти виготовляли вироби, що ілюстрували програмний матеріал.

Учителі дослідної трудової школи дуже часто використовували у своїй роботі екскурсії, їх проводили майже щодня. Отримані враження були джерелом різноманітних навчальних бесід, досліджень, письмових робіт. Таке уважне ставлення до цієї форми роботи було пов'язане також з тим, що застосування підручників з основної частини предметів не передбачалося, а весь навчальний матеріал повинен був братися з навколишнього життя дітей.

Зазначимо, що в 20-ті рр. XX ст. в Україні з'явилася низка зразково-показових шкіл, у яких розвивалося учнівське самоврядування, діяли різноманітні гуртки, постійно проводилися дитячі свята, заохочувалася науково-дослідницька робота учнів та суспільно-корисна праця. Не було в ці роки відомішого навчально-виховного закладу в Україні, ніж Перша українська гімназія імені Т. Г. Шевченка, яку в 1921 р. перетворено на семирічну трудову школу імені Т. Шевченка. Директором закладу був відомий педагог, громадський діяч В. Дурдуківський. Національна ідея, вивчення рідної мови й культури українського народу лежали в основі діяльності школи. Її відвідували сотні радянських та іноземних делегацій.

Так, у записках Н. Лубенець знаходимо відомості про те, що педагогічний колектив дослідної трудової школи № 4 в Пущі-Водиці разом з учнями також відвідував школу В. Дурдуківського. Після поїздки Н. Лубенець зазначала: „Екскурсія в школу Дурдуківського зробила свою справу. Учні взялися енергійно за зовнішню і внутрішню організацію своїх класів: білять кімнати, миють вікна, вишивають занавіски на вікна, прибирають класні кімнати. Утягуються в це і вчителі. Хоча це ще невеликі досягнення, але вони мене радують”¹⁸. Ознайомившись з організацією навчально-виховної ро-

¹⁷ Положення про єдину трудову школу в УСРР // Вільна українська школа. — 1918—1919 шк. р. — № 10. — С. 248 — 251.

¹⁸ ЦДІА, ф. 855, оп. 1, од. зб. 10. — Письма Лубенцу Т. от матери и отца (ноябрь—декабрь 1922 г.).

боти в семирічній трудовій школі імені Т. Шевченка, керівництво дослідної трудової школи № 4 знайшло для себе вирішення такої важливої проблеми, як організація позакласної роботи. Дітей необхідно було якимось чином зацікавити, згуртувати. Коли ж побачили, як ця робота проводилася в школі В. Дурдуківського, то й у себе почали після уроків організовувати заняття в майстернях, залучати дітей до підготовки різноманітних свят. Н. Лубенець писала: „Мене завжди цікавило, як розворушити старшу групу. Після екскурсії в школу Дурдуківського це вдалося. „Вечірки”, які почались у мене в класі, зробили це”¹⁹.

Школа, якою керував Т. Лубенець, була відкрита перед учителями міських шкіл і зацікавленими особами для ознайомлення з досвідом навчально-виховної роботи. Для цього призначили певні дні й години відвідування. Крім того, педагогічний колектив школи час від часу подавав відомості й готував доповіді на вчительських зібраннях про результати шкільної роботи й експериментів. Зібраний матеріал належним чином опрацьовувався й описувався директором школи в окремих випусках „Щоденника дослідної школи в Пущі-Водиці”²⁰.

На початку навчального року Т. Лубенець робив записи в „Щоденнику” про кожного учня, зазначаючи індивідуальні особливості дитини, характеризуючи її вміння на момент вступу до школи. Для прикладу наведемо декілька таких записів:

„Давиденко Віра. Кмітлива, сприймає швидко. Пояснює завжди зрозуміло. Знала букви, але читати не вміла. Під час перебування у школі після 10-го уроку вже вміла читати. У її малюнках стали помітними певні зрушення. Намальоване підписує самостійно і правильно. У школі навчалася до того часу, поки не захворіла на тиф у тяжкій формі. До школи вже довго не ходить.

Мазниченко Катерина. У школу вступила напівграмотною. Читала по складах із зупинками. Після низки вправ з читання слів за розрізною азбукою, коли діти самі придумували слова і не вимагалось від них ніяких пояснень, вона стала досить неочікувано читати відразу й швидко. Тип пам’яті — зоровий. Любить малювати й підписувати намальоване. У малюнках багато життя й спостережливості. Під час вправ з арифметики завжди відповідає першою”²¹.

Цінними й разом з тим цікавими є описи різноманітних експериментів, які проводив педагог та його колеги в дослідній школі, зокрема щодо навчання грамоти, швидкого читання, вивчення мір довжини, проведення постійної боротьби з поганими звичками дітей та ін. Висновки, зроблені в результаті цієї експериментальної діяльності, можуть бути вагомим внеском у теорію та методику початкового навчання.

Так, розуміючи важливість періоду навчання грамоти в розвитку розумових здібностей дитини, Тимофій Григорович звертав на такі заняття особливу увагу. Навчання грамоти мало поєднувати оволодіння навичками читання й письма. Відокремлюючи уроки навчання читання від уроків навчання письма, педагог водночас пропонував застосовувати спосіб паралельності в навчанні дітей читати й писати.

Шукаючи оптимальні шляхи навчання грамоти дітей, Т. Лубенець неодноразово

¹⁹ ЦДІА, ф. 855, оп. 1, од. зб. 10. — Письма Лубенцу Т. от матери и отца (ноябрь—декабрь 1922 г.).

²⁰ Дневник опытной школы в Пуще-Водице. Нач. 1-го ноября 1919 года. — К. : Тип. Т-ва Кушнарев и К. — 1919. — С. 28.

²¹ Там само, с. 45.

експериментував, застосовуючи різні прийоми. Так, на одному із занять спробував застосовувати виключно наочний спосіб за малюнками й без них. Як зазначає педагог, з цього нічого не виходило. Тоді перейшов до звукового методу, але діти навпаки ніяк не могли запам'ятати написання букви у зв'язку з її назвою. Тимофій Григорович описує спроби використання різних способів: демонстрація букв у книзі й розрізній азбуці (наочний спосіб), обведення напису літери пальцем (за Монтессорі), навіть писання та малювання букви. І все-таки навчання проходило дуже повільно й складно. Педагог наголошував: „Дивно, що в момент, коли дитина пам'ятала назву букви, тоді зливала букви в склади і в слова правильно, коли ж наприкінці запитаєш її про те, що вивчили на початку лекції, то бачиш, що все забула”²².

Провівши декілька занять з навчання грамоти, педагог почав помічати: коли дитина забуває букву, необхідно щоразу нагадувати їй малюнок з граматики на цю букву, і тоді вона відразу ж згадувала та починала читати правильно. Таким чином, він дійшов висновку, що малюнки дають можливість швидко згадувати літери. Після цього Тимофій Григорович запропонував учням підписувати свої малюнки — і це дало свій результат. Кожна дитина спочатку написала своє ім'я, а потім — ім'я сусіда. „А наступного дня, — зазначає Т. Лубенець, — діти самі почали першу лекцію з того, що просили дати їм можливість написати своє ім'я. З того часу стали краще читати, навчилися писати своє ім'я та прізвище”²³.

З власних спостережень Тимофій Григорович зробив висновок, що під час вправ з читання, а також під час вивчення букв успішніше проходили ті уроки, на яких діти читали мало окремих слів, а більше ними самими придуманих, коротеньких фраз або ж фраз, які виникали після розгляду малюнків. Він помічав, що картинка життєва, з предметами, намальованими в оточенні інших, у пам'яті дітей утримувалася міцніше, ніж малюнки окремих предметів. Це було характерним для всіх дітей. „Я виніс переконання, що під час вивчення азбуки необхідно давати для читання як можна менше тексту. І швидше пройти всю абетку, щоб якнайшвидше перейти до читання на всі букви. Окремих слів повинно бути в букварі якомога менше, але слова мають бути не лише зрозумілі для дітей, а й узяті з їхнього вжитку. Фрази повинні бути взяті з дитячого мовлення або ж відрізнитися особливою оригінальністю, що справляє на дітей враження. Лише за таких умов діти навчатись читати швидко, як самі говорять — живо та природно. Неприродне читання, крикливе, або ж монотонне, співуче, або ж зазубрене не лише великим гальмом у навчанні читати, а головне — значно впливає на розвиток мовлення і мислення дитини”, — наголошував педагог²⁴.

Після проведених експериментів щодо навчання грамоти в дослідній трудовій школі педагог виділив конкретні завдання цих уроків: розвиток в учнів навичок розрізнення звуку у вимові, розпізнавати знаки, якими позначаються звуки; привчити дітей відразу зливати звуки один з одним і вимовляти правильно й голосно склади й слова, зважаючи на їх позначення; зацікавити учнів навчанням, збудити в них допитливість, інтерес і бажання до навчання. А вирішальним чинником у навчанні грамоти та в ус-

²² Дневник опытной школы в Пуще-Водице. Нач. 1-го ноября 1919 года. — К. : Тип. Т-ва Кушнарев и К. — 1919. — С. 42 — 43.

²³ Там само.

²⁴ Там само, с. 11.

пійшому оволодінні нею дітей є, за спостереженнями педагога, метод, покладений в основу навчання.

Тимофій Григорович також проводив дослідження щодо пошуку ефективних прийомів з покращення техніки читання. Експеримент полягав у тому, що дітям пропонувалося читати казку „Курочка Ряба” разом з учителем, як хто вмів — по черзі, по частинах. Коли казку було прочитано до кінця, учитель звертав увагу дітей на те, що деякі слова вживаються частіше й просив назвати їх. Діти перераховували: дід, баба, курочка ряба, плаче. Це заняття зацікавило дітей, зазначає Т. Лубенець, і під час читання діти почали читати краще ті слова, котрі повторювали кілька разів. Наступне завдання полягало в тому, що вчитель повинен був читати, а діти дивитись у книжку і стежити за тим, як він це робить, та помічати, де він читає повільно, а де — швидше, де голосно, а де тихо, де робить зупинку довшу, а де — коротшу. Після прочитаного вчителем діти повинні були прочитати так само. Коли ж учні прочитали й у них вийшло так, як у вчителя, педагог помітив, що дітям це дуже сподобалося й виникло бажання читати ще. У такий же спосіб було запропоновано читати казку „Рукавичка”, адже в ній також багато слів повторюються. Т. Лубенець писав: „Прочитав я, при чому розмови всіх дійових осіб у казці читав іншим голосом. Коли я скінчив, діти почали читати уподібнюючись мені, але кожний по-своєму і досить швидко. Я це добре запримітив і вважаю дослід вдалим”²⁵.

Проте педагог не зводив усю складну справу читання до наслідування вчителя, адже такий спосіб ведення читання, як помічав Тимофій Григорович, виключає самостійну працю в процесі роботи над текстом, привчає учнів схоплювати пам’яттю механізм читання, а з часом сповільнює вироблення всіх його якостей: швидкості, виразності, свідомості.

За підсумками проведеного експерименту з навчання швидкого читання педагог дійшов висновку, що „уміння швидко й твердо читати приходить тоді, коли діти одне й те ж прочитують кілька разів”. Крім того, щоб прискорити процес оволодіння механізмом читання й зробити його свідомим, Т. Лубенець радив використовувати в букварі слова й фрази, зрозумілі й близькі дітям: „Навчання читання за допомогою незрозумілого тексту гальмує процес читання, утруднює його усвідомлення, стомлює учнів і не дає змоги швидко і виразно читати”, — писав він²⁶.

Маючи за плечима значний досвід роботи в початковій школі, Тимофій Григорович неодноразово підкреслював, що дітям дуже складно давалося вивчення мір довжини. Тож на уроках арифметики в дослідній трудовій школі № 4 він провів експеримент. Як описує педагог, урок розпочався із запитань: „Хто з вас бачив аршин? Для чого він потрібен? Покажіть його довжину”. Виявилось, що всі діти бачили аршин і знають, для чого він потрібен, але довжину не могли показати руками, незважаючи на те, що їм було його продемонстровано. Педагог по черзі викликав учнів до дошки, щоб вони провели лінії, довжиною в аршин, але всі намалювали відрізки різної довжини. Коли дітям було показано аршин, учитель поміряв його п’ячкою по чвертях і запропонував провести в зошитах чверть, але знову ж таки всі намалювали по-різному. Після цього було здійс-

²⁵ Педагогічний музей України. Справа 81. 2801—ДІ—108. Особиста справа Т. Г. Лубенця (рукопис). — С. 37.

²⁶ Там само, с. 38.

нено іншу спробу. „Я згадав, що серед занять у дитячих садках є гра в лучинки. Діти з лучинок складають різні речі, причому на число 1, 2, 3 ніякої фігури скласти не можна, через те, що тільки 4 лучинки можна якось сплести”²⁷. Дітям було запропоновано використати лучинки. Вони взяли по одній лучинці в чверть аршина, потім учитель дав їм лучину, довжиною в 1 вершок, а в нього в руках залишилася велика лучина на піваршина. Педагог поставив її на стіл, і діти самі сказали, що вона стоїть прямо. Потім учні також почали ставити свої лучини на парту. Після цього було вирішено намалювати від руки лучину прямою лінією: учитель на класній дошці, а учні у своїх зошитах (на окремих листах), причому вчитель повинен намалювати лінію в натуральну величину, а діти — в один вершок за своїм окоміром.

Першим почав учитель, і коли виявилося, що він провів лінію довшу, ніж піваршина, діти стали сміятися. Далі учні проводили вертикальну лінію, а коли поміряли вершковою лучиною, то побачили, що відрізки в усіх різні: більшість були довші вершка, інші — коротші, і ніхто не міг намалювати лінію рівно в один вершок. Усі почали сміятися й попросили продовжувати урок і далі так. Тоді вчитель показав лучину на дошці в горизонтальному напрямі, і діти назвали її „лежачою”. Клас зробив те саме зі своїми лучинами на парті. Усі, кожний по-своєму, намалювали лінії: учитель на дошці — на $\frac{1}{2}$ аршина, діти на папері — на $\frac{1}{4}$ аршина. І в усіх вийшли лінії неправильні. Це вже їх зацікавило. Дехто з дітей узяв вершкові лучинки й почав прикладати до чверткових, інші розглядали лучинки й намальовані лінії, щоб утримати їх величину у своїй пам’яті. Тоді вчитель поставив лучинку скоса, учні зробили те саме й сказали, що лучинка „падає направо”. Малюнки вийшли невдалі. Було запропоновано провести по лучинці пальцем, причому дивитися на свої лучинки, а після цього заплющити очі й також провести пальцем у довжину лучинки. Знову вчитель поставив лучинку скоса наліво. Учні зробили так само й намалювали. Нарешті виявилося, що малюнки були всі приблизно такої довжини, як треба, а в декого точнісінько вершок.

Урок виявився досить насиченим і, як зазначає Т. Лубенець, він помітив, що діти втомилися, тому продовження роботи було перенесено на наступний урок, а дітям дано завдання зробити й принести 4 лучинки на $\frac{1}{4}$ аршина та по одній на вершок.

Наступного дня учні принесли із собою виготовлені матеріали. Вправи розпочалися так, як і напередодні, з 2-х лучинок, а потім — з 3-х. „Але й на цей раз, — підкреслював педагог, — не всі діти могли написати лінії в 1 вершок. Таких було кілька душ, але були й інші, які малювали правильно, навіть з математичною точністю. Нарешті і я навчився малювати на дошці. Коли ж ми перейшли до 4-х лучинок і діти навчились складати форми з лучинок, вони залишили малювання і склали різні фігури. Урок скінчився, а діти не пішли додому ще близько години, захоплюючись процесом складання фігур і за фребелівськими малюнками, і самостійно”²⁸.

Коли учні вже ознайомилися з мірами довжини, Т. Лубенець почав показувати лучинки різної довжини в 1, 2, 3, 4, 5, 6 вершків, а також в 1 фут і запропонував дітям на око відгадати довжину кожної, але їм не вдавалося це зробити. Після двох лекцій складання фігур і відповідних вправ з малювання, вимірювання й підготовки лучинок

²⁷ Дневник опытной школы в Пуше-Водице. Нач. 1-го ноября 1919 года. — К. : Тип. Т-ва Кушнерев и К. — 1919. — С. 43.

²⁸ Там само, с. 44.

удома діти добре знали на око не тільки довжину лучинок, але й лінії на класній дошці всіх розмірів. Як пише педагог, тільки ті учні не знали, яким не вдавалося малювати в 1 вершок на першій лекції. А через декілька занять один з учнів з повагою до себе сказав Тимофію Григоровичу, що він удома показував лучинки в 1, 2, 3, 4, 8 вершків і ніхто не зміг відгадати довжину, а коли показував прут в 1 аршин, то тільки батько відгадав, що це аршин²⁹.

Отже, проведені Т. Лубенцем і його колегами дослідження, а також зроблені в результаті цих дослідів висновки є цінним внеском педагога й у сучасну методику початкового навчання, адже вони здобуті експериментальним шляхом і тому мають особливу цінність.

Аналіз матеріалів дослідної роботи, яка проводилася в школі, свідчить, що фактично дослідна трудова школа № 4 в Пущі-Водиці була полігоном для втілення в життя тих теоретичних і методичних розробок, які були створені Т. Лубенцем ще в попередні десятиріччя.

Як відомо, у 20-ті рр. набувають розвитку ідеї комплексного навчання в школах України, тож Тимофій Григорович та його колеги активно почали працювати за новими програмами.

Зазначимо, що ліквідація в школах предметної системи викладання та запровадження натомість комплексної побудови навчального матеріалу зумовили докорінні зміни в змісті освіти. За комплексними програмами шкільна освіта розглядалася як єдина система знань, умінь і навичок, а самі програми були тісно пов'язані з потребами народногосподарського та соціально-культурного розвитку країни. Зміст навчального матеріалу будувався за трьома основними темами: природа, праця, суспільство.

За результатами роботи подружжя Лубенців опублікували низку статей. Так, у статті „Комплексова система в другій групі” (1925)³⁰ Наталія Дмитрівна не вихваляла нову систему, а дала їй об'єктивну оцінку та наголосила на окремих недоліках, виявлених безпосередньо в процесі роботи за програмами в дослідній трудовій школі № 4: „Неоднаковий віковий склад групи ускладнював роботу; занадто велика кількість матеріалу зумовлювала перевантаження дітей емоціями та враженнями; складність комплексової системи для невідготовленого вчителя, що є в свою чергу і позитивним, адже примушує вчителя не стояти на місці, а шукати і йти вперед”³¹.

Дуже гостро в ці роки постало питання забезпечення національної школи вчителями. З цією проблемою Т. Лубенець зіткнувся насамперед у школі, де він працював. Значно перешкоджало роботі вчителя складне матеріальне становище. Тимофій Григорович у своїх записках неодноразово підкреслював це й зазначав, що багато педагогів бідують і голодують щодня. „Серед усіх дітей першої групи, яких є біля 60 чоловік, тільки два хлопці з учительської, голодної родини. Інші живуть і харчуються так добре, що вчительство їм заздрить”, — писав Т. Лубенець у „Щоденнику”³². Таку ж скруту пе-

²⁹ Дневник опытной школы в Пуше-Водице. Нач. 1-го ноября 1919 года. — К. : Тип. Т-ва Кушнарева и К. — 1919. — С. 46.

³⁰ Лубенець Н. Д. Комплексова система в другій групі / Н. Д. Лубенець // Радянська освіта — 1925. — № 8—9. — С. 36—41.

³¹ Там само, с. 41.

³² Дневник опытной школы в Пуше-Водице. Нач. 1-го ноября 1919 года. — К. : Тип. Т-ва Кушнарева и К. — 1919. — С. 33.

реживав і Тимофій Григорович з родиною, але любов до вчительської праці була непохитною, про що свідчить запис педагога в ці роки: „Бували іноді тяжкі дні і безсонні від страху, відчаю і горя ночі, але тільки-но переступиш шкільний поріг — і перед тобою заблищать дитячі очі, їх усмішки, рухи... усе забуваєш... У цей момент відчуваєш, що велика, хоч не помітна для інших, робота, окриляє твій творчий дух для праці, вище якої нема і бути не може”³³.

Ефективний розвиток національної школи залежав не лише від кваліфікації викладачів, а й від забезпечення навчального процесу підручниками. У перші роки радянської влади подружжя Лубенців розв’язувало ще одну невідкладну проблему шкільної освіти — це написання підручників для початкової школи. Вони підготували в співтворстві читанки для початкових шкіл, які так і називалися „Читанка. Третя книжка для читання з малюнками” (1922)³⁴, „Перша читанка для трудових шкіл” (1923)³⁵ і „Друга читанка для трудових шкіл” (1923)³⁶, а Т. Лубенець видав „Граматку” (1922)³⁷. Їхні підручники отримали дозвіл від Головного Комітету соціального виховання Наркомосвіти УСРР на використання в школах та інших дитячих установах. За цими книгами навчалися й учні дослідної школи в Пущі-Водиці.

„Перша читанка для трудових шкіл” (1923) вмішувала матеріал за такими розділами: 1. Діти. 2. Сім’я. 3. Школа. 4. Осінь. 5. Зима. 6. Весна. 7. Літо. 8. До учителя. 9. Інсценізація казки „Сніжинки”. 10. Війна грибів з жуками (драматизація). У розділі „До учителя” надавалися методичні рекомендації вчителю щодо роботи над тією чи іншою темою. Автори читанки звертали увагу вчителя на те, що матеріал

дітей у школі: з письмом, математикою, малюванням, ліпленням, ручною працею, музикою, іграми та бесідами. Така побудова підручника, на думку авторів, значно полегшувала роботу вчителя.

Зазначимо, що в пореволюційні видання „Граматки” (1922) та „Читанок” (1922, 1923) автори вмістили новий матеріал, пов’язаний з тими соціальними змінами, які відбулися в країні. У цих підручниках багато уваги приділялося трудовому вихованню й пояснювалися нові суспільні явища, які відбувалися в селі після революції. Автори підкреслювали, що діти повинні розуміти ті суспільні події, якими живуть дорослі, та зазначали, що „навчальний матеріал потрібно зв’язати з запитаннями дітей на політичні теми, з революційними святами і бесідами вчителя з приводу цих свят. Ми переживаємо революційну добу, учитель повинен це пам’ятати і вміло та уважно підводити дітей до розуміння моменту”³⁸.

У нові видання читанок подружжя Лубенців унесли також значні зміни жанро-

³³ Дневник опытной школы в Пуше-Водице. Нач. 1-го ноября 1919 года. — К. : Тип. Т-ва Кушнарев и К. — 1919. — С. 34.

³⁴ Лубенець Т. Читанка. Третя книжка для читання з малюнками / Т. Лубенець, Н. Лубенець. — К. — 1922. — 128 с. : рис.

³⁵ Лубенець Т. Перша читанка для трудових шкіл / Т. Лубенець, Н. Лубенець. — [Вид. 9-те, перероб.: Для вжитку в дитячих установах соцвиху]. — К. : Друкар, 1923. — 128 с. : рис.

³⁶ Лубенець Т. Друга читанка для трудових шкіл / Т. Лубенець, Н. Лубенець. — Х. : ДВОУ, 1923. — 125 с. : рис.

³⁷ Лубенець Т. Граматка / Т. Лубенець. — К. — 1922. — 125 с.

³⁸ Лубенець Т. Школа та її робітники / Т. Лубенець // Радянська освіта. — 1924. — № 9—10. — С. 125.

вого характеру. Якщо в дореволюційних читанках та букварях Т. Лубенця переважала усна народна творчість, то в цих підручниках більше було авторських творів. Вірогідно, це можна пояснити тим, що в авторів з'явилася можливість використати твори раніше заборонених або замовчуваних російських та українських поетів і письменників і вони вмiло дiбрали все краще. У підручниках поряд з художніми творами вагоме місце посiдають статті з історичним, географічним, природознавчим змістом.

У передмові автори зазначають, що читанки перероблялися й доповнювалися на підставі практичної діяльності з дітьми першої й другої групи трудової школи селянського типу, тобто дослідної трудової школи № 4 в Пущі-Водищі, де вони працювали. Ця практична діяльність полягала, з одного боку, у спостереженнях за дітьми, а з іншого — у пошуках нових шляхів для шкільної праці та можливості єднання школи з життям, тобто в читанках матеріал було дiбрано й подiл на роздiли здiйснено з урахуванням інтересів і запитів дітей молодшого шкільного віку. Треба зазначити, що в „Першу читанку” ввійшли також досить оригінальні матеріали, які були отримані від самих учнів. Тимофій Григорович і Наталія Дмитрівна зуміли створити в школі таку атмосферу, у якій діти вільно й багато розповідали зі своїх власних спостережень за природою. Як зазначають автори читанок, це були цілком вільні і щирі оповідання дітей, більшу частину яких записали самі учні, а деякі були записані зі слів дітей, але із збереженням стилю і змісту оповідань.

Оскільки дітьми передавалося й оповідалося, безумовно, те, що найбільше їх вражало чи захоплювало, то такий матеріал, на думку авторів підручників, був надзвичайно цінним і вартим для читання, тим більше, форма й стиль оповідань були прості й безпосередні, що відповідало вимогам молодших школярів. У змісті підручників оповідання дітей помічалися зіркою.

Зазначимо, що навчальний матеріал підручників Т. Лубенця й Н. Лубенець мав пізнавальний і виховний характер, тому книги користувалися загальним визнанням та сприяли виробленню наукових засад змісту освіти в новій школі.

Перешкоджав налагодженню нормального навчально-виховного процесу в 20-х рр. ХХ ст. і незадовільний стан із забезпеченням шкіл необхідними навчальними матеріалами та обладнанням. Не була винятком і дослідна трудова школа № 4 в Пущі-Водищі. Хоча, безперечно, надавши статус дослідної установи, куди для вивчення досвіду приїжджали вчителі з інших шкіл, урядові структури мали б більше уваги приділяти матеріально-технічній базі школи для створення сприятливіших умов роботи вчителів-експериментаторів. Але через складне політичне та економічне становище в Україні цього не зробили. Школа була погано обладнана: не вистачало шкільних парт, столів, наочного приладдя.

Пам'ятаючи, як самовіддано працювало подружжя Лубенців на ниві освіти до радянського періоду, зазначимо, чим би не займалися, де б не працювали, вони завжди залишалися патріотами своєї справи й виконували її сумлінно й завзято. У листі Н. Лубенець до сина читаємо: „Ти запитуєш, як ми тут живемо, як моя робота в групі і як читанки, я, дійсно, захоплююся цією роботою, знаходжу в ній смисл і як завжди ставлю її незрівнянно вищою та значимішою від будь-якої іншої...”³⁹. А Тимофій Григорович, уже тяжко хворий, в іншому листі до сина писав: „Погано буде, як я заслабую. Зараз у

³⁹ ЦДА, ф. 855, оп. 1, од. зб. 10. — Письма Лубенцу Т. от матери и отца (ноябрь—декабрь 1922 г.).

мене склалась програма з „Природознавства” для трудшкіл, починаючи з першої групи. В цей курс повинно увійти все те, що діти більш менш вживають вдома, в дворі, на городі, в садку, на вулиці, в селі, в полі, в лісі...”⁴⁰.

У 1924 р. через поганий стан здоров'я Т. Лубенець змушений був залишити роботу в дослідній трудовій школі в Пущі-Водиці та разом з родиною переїхати до Києва, хоча фактично продовжував працювати й у ці роки. Він розробляв програми для трудових шкіл, писав спогади про свою педагогічну діяльність, друкував статті в газетах „Вісті” й „Радянське село” та в журналі „Радянська освіта”. А його проект щодо поширення дослідних шкіл в Україні так і залишився проектом, не знайшовши свого продовження. Дослідна трудова школа № 4 в Пущі-Водиці була єдиною спробою практичного втілення в життя ідей педагога щодо створення дослідних шкіл в Україні.

Вивчення діяльності цієї школи та ознайомлення з організацією навчально-виховного процесу в ній показало, що радикальні зміни суспільно-політичного життя в 20-х рр. ХХ ст. викликали й зміни в освітньому просторі. У досліджуваній період перед українською початковою школою стояли важливі соціально-педагогічні завдання. Вона мала сприяти гармонійному розвиткові всіх сил і здібностей учнів; розвивати в них активність щодо одержання знань і вміння використовувати їх на практиці; виховувати їх „у повазі до нового ладу на Україні, до нашого відродженого краю”⁴¹. Отже, шкільна освіта того періоду, у тому числі й діяльність дослідної трудової школи № 4, перебувала в прямій залежності від суспільно-політичних явищ і процесів, які в цілому визначили зміст і функціонування школи.

Але, незважаючи на складну економічну та соціально-політичну ситуацію в країні, Тимофій Григорович Лубенець та його колеги плідно працювали над оновленням змісту освіти, шукали нові методи й форми навчання, апробували використання наочності в навчанні, досліджували проблему активізації пізнавальної діяльності учнів, організації праці школярів, а також вивчали питання морального, естетичного, фізичного виховання та ін. Постать Т. Лубенця, його досвід та знання мали вирішальне значення для створення та функціонування дослідної трудової школи № 4 в Пущі-Водиці.

Та все ж, попри незначну кількість фактичних даних про діяльність дослідної школи, не можна не відзначити її прогресивності, адже напрацювання педагогічного колективу цього закладу були спрямовані на пошуки ефективних методів шкільного навчання, створення сприятливого навчально-виховного середовища та формування всебічно розвиненої, творчої особистості.

⁴⁰ ЦДІА, ф. 855, оп. 1, од. зб. 10. — Письма Лубенцу Т. от матери и отца (ноябрь—декабрь 1922 г.).

⁴¹ Вільна Українська школа: Орган ВУС. — К., 1918. — № 5 — 6.

Література

1. Педагогічний музей України. Справа 81. 2801—ДІ—108. Особиста справа Т. Г. Лубенця (рукопис).
2. Лубенець Т. До ліквідації шкіл духовного відомства / Т. Лубенець // Вісті. — 1919. — № 46.
3. Державний архів Київської області (ДАКО), ф. 142, оп. 1, спр. 139, арк. 26—27.
4. Дневник опытной школы в Пушче-Водице. Нач. 1-го ноября 1919 года. — К. : Тип. Т-ва Кушнарєв и К. — 1919.
5. Положення про єдину трудову школу в УСРР // Вільна українська школа. — 1918—1919 шк. р. — № 10. — С. 248 — 2511
6. ЦДІА, ф. 855, оп.1, од. зб. 10. — Письма Лубенцу Т. от матери и отца (ноябрь—декабрь 1922 г.).
7. Лубенець Н. Д. Комплексова система в другій групі / Н. Д. Лубенець // Радянська освіта. — 1925. — № 8—9. — С. 36—41
8. Лубенець Т. Читанка. Третя книжка для читання з малюнками / Т. Лубенець, Н. Лубенець. — К. — 1922. — 128 с. : рис.
9. Лубенець Т. Перша читанка для трудових шкіл / Т. Лубенець, Н. Лубенець. — [Вид. 9-те, перероб.: Для вжитку в дитячих установах соцвиху]. — К. : Друкар, 1923. — 128 с. : рис.
10. Лубенець Т. Друга читанка для трудових шкіл / Т. Лубенець, Н. Лубенець. — Х. : ДВОУ, 1923. — 125 с. : рис.
11. Лубенець Т. Граматка / Т. Лубенець. — К. — 1922. — 125 с.1
12. Лубенець Т. Школа та її робітники / Т. Лубенець // Радянська освіта. — 1924. — № 9—10. — С. 125.
13. Вільна Українська школа: Орган ВУС. — К., 1918. — № 5 — 6.

Н. П. Дічек

ПЕДАГОГІЧНЕ НОВАТОРСТВО У ВИХОВНИХ ЗАКЛАДАХ А. МАКАРЕНКА

Із закінченням руйнівної й виснажливої громадянської війни на українських землях поряд з відновленням мирного життя на радянський лад почала створюватися й нова система освіти дітей і дорослих, що повинна була відповідати революційним завданням влади робітників та селян і мала замінити школу імперської доби. Водночас перед радянською владою постала необхідність забезпечити соціальний захист величезної кількості дітей і підлітків, які внаслідок суспільних катаклізмів залишилися без родинної опіки або через складні життєві обставини почали вести асоціальний спосіб життя. Найпоширенішим у той час засобом подбати про таку молодь виявилася організація різних дитячих будинків, колоній, комун, до яких збирали сиріт і юних правопорушників, щоб спочатку обігріти, одягти й нагодувати їх, а потім підготувати до самостійного дорослого життя.

Одним з таких закладів стала створена 25 серпня 1920 р.¹ в стінах колишньої колонії для неповнолітніх злочинців у селищі Триби під Полтавою² дитяча виховна установа інтернатного типу. У вересні того ж року сповнений творчих ідей педагог Антон Семенович Макаренко, маючи п'ятнадцятирічний учительський досвід, прийняв пропозицію Полтавського ГубВНО (губернський відділ народної освіти) очолити цей специфічний дитячий заклад, який за початковими документами мав назви „Основний дитячий будинок для морально-дефективних дітей № 7”³ або „Колонія морально-дефективних дітей”⁴. Він підпорядковувався Головсоцвиху Наркомосу УСРР (Головне

¹ Переписка А. С. Макаренко с А. М. Горьким // Макаренко. — М. : Издат. Дом Шалвы Амонашвили, 1999. — С. 157.

² У дійсності заклад розміщувався в Трибах до грудня 1920 р. й через матеріально-технічну невідповідність потребам дитячого будинку був частково переміщений до колишнього маєтку братів Трепке поблизу с. Ковалівка, за сім верст від Полтави й за дві версти від Триб. (Полтавська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріалах (1920—1926 рр.) / за ред. акад. І. А. Зязюна. — Київ—Полтава, 2001. — Ч. 1. — С. 24—25.). Хоча близько чотирьох років, доки ремонтувався маєток Трепке, колонія жила на „дві домівки”, тобто у двох маєтках, але саме з Ковалівкою і її відбудовою пов'язана історія горьківської колонії.

³ Доклад харьківського областного інспектора М. Н. Котельникова (ок. 22 сентября 1922 г.) // Зарбота, контроль, вмешательство : Opuscula Makarenkiana. — 1994. — № 14. — С. 6.

⁴ Полтавська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріалах (1920—1926 рр.) / за ред. акад. І. А. Зязюна. — Київ—Полтава, 2001.— Ч. 1. — С. 30.

управління соціального виховання Народного комісаріату освіти УСРР) і був розрахований лише на 30 колоністів. Перші 10 вихованців з'явилися в грудні 1920 р., а на жовтень 1921 р. їх було вже 43⁵, причому склад дітей змінювався щомісяця.

У той час неповнолітніх злочинців (переважно злодії, хулігани) офіційно називали „морально дефективними”⁶, що було зафіксовано в документі „Система соціального виховання дітей УСРР” від 25 червня 1921 р., згідно з яким у радянській республіці запроваджувалися установи для фізично, розумово й морально дефективних дітей. Терміном „дитячий будинок” позначали заклад, де виховувалися діти віком до 14 років, а в „колонії” перебувала молодь віком до 18 років.

А. Макаренко ввійшов в історію педагогіки як сміливий новатор, організатор ефективних дитячих установ. Серед його перших кроків щодо оновлення виховних підходів до ресоціалізації важких підлітків назвемо насамперед зусилля викоринити вживання поняття „морально дефективна” дитина. Антон Семенович витратив чимало часу, доводячи освітянському керівництву, що неповнолітніх злочинців, з яких переважно й складався колектив закладу, не можна вважати „дефективними” або „аномальними” людьми, бо вони звичайні діти, які опинилися в жорстких життєвих ситуаціях, без родини, захисту, турботи й батьківської поради, але в них теж є таланти й здібності до праці, творчості, прагнення щастя.

Важливим педагогічним прийомом, який забезпечив гуманізацію процесу перевиховання в колонії колишніх малолітніх правопорушників, стало „правило не цікавитися минулим хлопців”⁷. Таке деліктне (вислів А. Макаренка — прим. Н. Д.) ставлення до вихованців носило в той час альтернативний характер, оскільки серед педагогів панувало переконання про необхідність детального вивчення історії життя й злочинних нахилів кожного підопічного. Уважаючи, що „вивертання навиворіт всієї тієї ями, у якій копір-салася і гинула дитина”⁸, є „дурницею”, А. Макаренко відстоював доцільність ігнорувати злочинне минуле підлітків. Такий підхід привів до дивовижного ефекту — „зникли розмови між хлопцями про їхні кримінальні подвиги, будь-який новий колоніст від усіх зустрічав лише один інтерес: який ти товариш, хазяїн, робітник? Пафос (слово, часто вживане А. Макаренко для характеристики настрою колоністів-горьківців — прим. Н. Д.) бажання майбутнього повністю поглинув усі відбитки минулих бід”⁹. Однак поза стінами закладу надто складно було боротися із загальною нетактовністю щодо колишніх правопорушників, зі ставленням до них як до людей третього сорту, і педагогічний колектив колонії відчував самотність у питанні про значення делікатності щодо своїх вихованців¹⁰.

До особливостей трудколонії ім. М. Горького слід віднести те, що вона діяла як відкрита установа, тобто вихованці могли вільно залишити її. Водночас було здобуто право рішенням загальних зборів приймати до колонії дітей просто з вулиці, якщо вони звернулися з таким проханням¹¹.

⁵ Полтавська трудова колонія... — Ч. I. — С. 48.

⁶ Цей термін уживався в радянській педагогіці до 1925 р. Зауважимо, що в першій чверті XX ст. він був загальноживим серед науковців, насамперед європейських психологів (К. Юнг).

⁷ Переписка А. С. Макаренко с А. М. Горьким ... — С. 161.

⁸ Там само.

⁹ Там само, с. 162.

¹⁰ Там само, с. 161.

¹¹ Там само, с. 159.



Завідувач колонії ім. М. Горького
А. Макаренко, 1923 р.

Свої завдання й методи виховання безпритульних А. Макаренко ще на початку діяльності визначив так: „Формальна мета педагогічної роботи колонії — виправлення соціально й етично запущених дітей-правопорушників. Але з самого початку педагогічний колектив відмовивсь трактувати мету своєї роботи особливо кваліфіковано (якось особливо-прим. Н. Д.), а поставився до дітей звичайно, не виходячи за межі соціального виховання... У порядку толкування і розвитку основних принципів соціального виховання ми прийшли до таких висновків. Організація соціального виховання будується в процесі комбінування живих реальних процесів життя, а саме: процеси господарювання, праці, знання і гри. Економне і корисне вживання цих процесів можливе тільки при одночасному впливі дисципліни і самоврядування”¹². У цих міркуваннях концентровано окреслені найістотніші складові системи виховання, що стала новаторською й за метою, і за обраними виховними засобами.

Усвідомлюючи, що молода людина схильна обирати життєвий ідеал і наслідувати його, для виховного взірця своїм підопічним Антон Семенович обрав постать Максима Горького — кумира революційної епохи, на чиєму тернистому життєвому шляху були сирітство, безпритульність і злидні, однак з часом, завдяки наполегливій праці й прагненню до творення, прийшли визнання й слава пролетарського письменника. Не погоджуючись із загальноприйнятим на той час педагогічним терміном „морально дефективний”, уже навесні 1922 р.¹³ А. Макаренко домігся перейменування закладу в „Дитячу трудову колонію” і присвоєння їй імені Максима Горького.

Згодом у художньо-документальній книзі „Педагогічна поема”, опублікованій упродовж 1933—1935 рр., А. Макаренко крок за кроком описав життя в дитячій трудовій колонії (1920—1928 рр.), не приховуючи його складні й драматичні епізоди. Уважаємо зайвим переказувати зміст книжки, яку варто прочитати кожному освітянину, бо вона стала своєрідною літературною візитівкою новаторських пошуків радянської педагогіки 20-х рр. і здобула світове визнання завдяки відтвореному в ній успішному досвіду виховання й ресоціалізації малолітніх правопорушників. Наступним подібним закладом, очоленим А. Макаренко, була трудова комуна імені Ф. Дзержинського, організована під Харковом (1927—1935 рр.). Її життя й виховні здобутки педагог розкрив у художніх творах „Марш 30 року” (1930 р.), „Прапори на баштах” (1938), що теж здо-

¹² Макаренко А. С. До ЦК Всєробосу / А. С. Макаренко // Полтавська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріалах (1920—1926 рр.) / за ред. акад. АПН І. А. Зязюна. — Полтава, 2002. — Ч. II. — С. 57.

¹³ Полтавская трудовая колония им. М. Горького: полемика, документы, портреты (1920—1926) / сост. Гётц Хиллинг. — Марбург, 2003. — С. 49.

були широку популярність. Завдяки літературній розповіді про діяльність цих установ педагогічні ідеї й методи, утілені Антоном Семеновичем, стали надбанням не лише радянської, а й світової науки про виховання молоді.

Загалом про роботу й досягнення керованих А. Макаренком дитячих закладів написано дуже багато описово-тлумачних праць і у вітчизняній, і в зарубіжній літературі. Тому, щоб неодмінно подати в нашій книзі цей винятково успішний досвід, без якого неможливо уявити розвиток педагогічного процесу в ранньорадянський період, і водночас не переповідати відоме, зосередимося на відтворенні новаторської специфіки життєдіяльності макаренківських установ, на виокремленні й узагальненні виховних новацій, запроваджених у них зусиллями видатного педагога і його колег-однодумців. Зображуючи історію діяльності дитячих закладів А. Макаренка, спиратимемося лише на документальні матеріали¹⁴, праці видатного педагога, а також факти, зафіксовані в його листуванні з М. Горьким, яке містить багато цікавих деталей про буденні й небуденні реалії колонійського й комунарського життя.

З архівних матеріалів достеменно відомо, що на середину 1922 р. в трудколонії ім. М. Горького перебувало 60 дітей¹⁵ (на кінець вересня того ж року — уже 77 чоловік, а черги чекало ще 16¹⁶), з якими працювали 5 педагогів, фельдшер-вихователька, 9 осіб технічного персоналу й 5 майстрів-інструкторів¹⁷. Кількість останніх відповідала кількості робочих майстерень (столярна, кузня, жерстяна, шевська, кошикарська), де працювали вихованці, ремонтуючи або виробляючи елементарні, необхідні в їхньому побуті речі. Через брак матеріалів та інструментів у той час ще не йшлося про виробництво хоча б простої продукції для товарообміну, який би дав змогу одержати те, чого не вистачало для життєдіяльності закладу. А не вистачало всього — одягу, черевиків, їжі, постільної білизни, ліжок, меблів, підручників, знарядь праці.

До матеріальних нестатків додавалася й та ускладнююча педагогічну роботу обставина, що в колонії „завжди було до 30 % новеньких, які ще не звикли до дисципліни і праці, які завжди привносили в общину безладний дух міської вулиці, базару, вокзалів і притонів”¹⁸. Але, як зазначав А. Макаренко, „під впливом дружної сім” ї більш ста-



Будинок колонії ім. М. Горького (колишній маєток Трепке, відремонтований колоністами) у с. Ковалівка біля Полтави

¹⁴ Архівні документи про діяльність закладів А. Макаренка вже опубліковано окремими виданнями, на які й спиратимемося.

¹⁵ Доклад харьковского областного инспектора А. М. Алмазова (12 июня 1922 г.) // *Забота, контроль, вмешательство* : Opuscula Makarenkiana. — 1994. — № 14. — С. 2.

¹⁶ Доклад харьковского областного инспектора М. Н. Котельникова (ок. 22 сентября 1922 г.) // *Забота, контроль, вмешательство* : Opuscula Makarenkiana. — 1994. — № 14. — С. 6.

¹⁷ Доклад харьковского областного инспектора А. М. Алмазова ... — С. 2.

¹⁸ Переписка А. С. Макаренко с А. М. Горьким — С. 159.

рих колоністів цей дух дуже швидко зникав, і тільки у виняткових випадках доводилося приходити у відчай”. Тому вже в 1923 р. він дійшов висновку про неприпустимість одночасного випуску з колонії значної кількості старших вихованців, які утворювали виховне ядро колективу, бо одночасний прийом численних новачків призводить колектив до кризового стану.

Основний прибуток колонія одержувала від сільськогосподарської праці. Для забезпечення життєвих потреб установі надали для обробітку 45 десятин землі (а згодом — ще 15), 6 коней, 4 воли, 2 корови, 4 свині, 60 одиниць різного птаства¹⁹. Однак, як повідомляв інспектор ГубВНО, дитячий контингент був настільки фізично виснажений²⁰ за період зими-весни 1922 р., що без жатки, про яку на початку літа керівництво трудколонії просило Харківське ГубВНО, неможливо було зібрати життєво необхідний закладу врожай. Нагадаємо, що в 1921—1923 рр. складне повоєнне соціально-економічне становище населення України ускладнював голод, що насамперед виморював дітей, збільшував сирітство. Наприклад, у полтавській газеті „Голос труда” від 28 листопада 1922 р. зазначалося: „З різних повітів надходять відомості про важке становище голодуючих дітей. Загрожує масове вимирання дітей”²¹. Господарська розруха й посуха, складна політична ситуація, голод, епідемії загострили проблеми безпритульності й спричинили значне зростання дитячої злочинності.

З сухої інформації звітної відомості за 1923 р. про стан Полтавської трудколонії не лише конкретизуються дані про життєдіяльність виховної установи, а й постає трагічна картина загальнодержавної ситуації з дитячою безпритульністю і правопорушеннями. Так на січень зазначеного року у закладі перебувало 70 підлітків, протягом року вибуло 42, а прибуло 70 дітей, тобто на початок 1924 р. у колонії жило 89 хлопчиків і 9 дівчаток, понад 90% з яких — у віці старше 14 років. Повними сиротами були 58 чоловік, напівсиротами — 27. Серед направлених до колонії за крадіжки — 51 особа, за бродяжництво — 39, за скоєння вбивства — 2, за бандитизм — 6²². Значне перевищення у кількісному відношенні складу вихованців, чого вимагали соціальні обставини в особі губкомісії, спричинило “восени таку тісняву, що колонія не мала змоги надати коленому вихованцю ліжко, бо його не було куди ставити”. За рік втекло 15 вихованців, майже виключно з новоприбулих, один хлопчик помер від малярії²³.

Наголосимо, що хоча на початку функціонування заклад був на державному утриманні, однак з розгортанням з весни 1922 р. в країні нової економічної політики його, як і решту подібних установ, було переведено на місцевий бюджет²⁴, що фактично означало необхідність займатися самозабезпеченням. Дві перші зими існування трудколонії „хлопці не мали теплої одежі і взуття, однак працю не полишали”²⁵.

¹⁹ Доклад харьковского областного инспектора А. М. Алмазова ... — С. 3.

²⁰ Там само, с. 3—4.

²¹ Полтавська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріалах (1920—1926 рр.) / за ред. акад. І. А. Зязюна. — Київ—Полтава, 2001. — Ч. I. — С. 17.

²² Макаренко А. С. Отчетная ведомость о остоянии Полтавской трудовой колонии им. М. Горького за 1923 г. // Пед. соч. : в 8-ми т. — Т. 1. — М. : Педагогика. 1983. — С. 29—30.

²³ Там само, с. 30—31.

²⁴ Полтавская трудовая колония им. М. Горького: полемика, документы, портреты (1920—1926) / сост. Гётц Хиллиг. — Марбург, 2003. — С. 12.

²⁵ Переписка А. С. Макаренко с А. М. Горьким ... — С. 158.

Незважаючи на вкрай тяжкі матеріальні умови існування, колонія вистояла, бо „праці й енергії було покладено дуже багато”²⁶, і досягла конкретних успіхів у справі перевиховання важкої молоді. Визнанням здобутків закладу стало надання йому в 1922 р. Наркомосом УСРР статусу досвідно-показової колонії республіканського значення²⁷, завдяки чому її знову взяли на бюджетне фінансування. Однак його ледве вистачало на найнеобхідніше — харчування й заробітну плату персоналу.

Восени 1924 р., попри відсутність державних коштів на відбудову, трудовими зусиллями лише самих вихованців у маєтку Трепке було капітально відремонтовано переважну більшість будівель, які дісталися їм майже зруйнованими²⁸, на що витратили 14 000 рублів і понад 20 000 годин дитячої праці²⁹. Це дало змогу остаточно залишити незатишні приміщення в Трибах і перевести всіх колоністів під Ковалівку. Завдяки трирічним трудовим зусиллям удалося не лише забезпечити дітям прийнятний побут в умовах мальовничих краєвидів доведеного до ладу панського маєтку, тобто естетизувати виховне середовище, чому А. Макаренко надавав виключного значення в культурному перетворенні особистості, а й показати їм радість від трудового напруження сил, подолання перешкод задля досягнення мрії. Необхідність постійно переборювати труднощі, гуртом розв’язувати нові завдання формувала в колективі гарний робочий настрій, оптимістичний тон з „помітною долею пафосу”. Колишні соціально занедбані підлітки на власному досвіді переконувалися, що завдяки праці й концентрації зусиль сприяє і груповому, і особистому успіху.

Щоб краще зрозуміти реальні умови життя колоністів, наведемо деякі документальні свідчення, забігши трохи наперед в історію закладу. Так, навіть улітку 1927 р., коли колонія вже вважалася успішною, продовжувала розвиватися й прогресувати³⁰, в акті перевірки її стану зазначалося, що „харчування [колоністів] незадовільне, діти одержують 2 рази на день чай з хлібом і обід із 2-х страв, перша з м’ясом, а друга — каша з маслом, хліба доволі, але для них цього недостатньо, бо весь час вони проводять на повітрі і в полі”³¹. Водночас різні перевіряючі особи, які часто відвідували колонію, одноставно відзначали, що „діти не справляють враження змучених роботою. Навпаки — вони виглядають бадьорими, свіжими, задоволеними”³². Це було дивовижною правдою, бо атмосфера, властива закладу, дух його життя пронизував пафос творення, завдяки якому й переборювалися матеріальні й фізичні труднощі, пафос, що будувався на мрії-перспективі кращого майбутнього як невичерпному джерелі оптимізму й віри.

З одержанням статусу „показова” матеріально колонія стала жити трохи краще, вона, за висловом Антона Семеновича, „почала обростати добром”. Так, у 1925 р. заклад, де перебувало 120 вихованців і 12 вихователів³³, уже був фінансово спроможний

²⁶ Доклад харьковского областного инспектора А. М. Алмазова ... — С. 3.

²⁷ Макаренко А. С. Очерк о работе Полтавской колонии им. М. Горького / А. С. Макаренко // Пед. соч. : в 8 т. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 1. — С. 45.

²⁸ Доклад харьковского областного инспектора А. М. Алмазова ... — С. 3.

²⁹ Переписка А. С. Макаренко с А. М. Горьким ... — С. 158.

³⁰ У травні 1926 р. відбулося злиття колективу колонії ім. М. Горького з занепаєю дитячою колонією в Куряжі під Харковом, про що йтиметься далі.

³¹ Акт комиссии Харьковского Горсовета (июнь 1927 г.) // Забота, контроль, вмешательство : Opuscula Makarenkiana. — 1994. — № 14. — С. 13–14.

³² Доклад харьковского областного инспектора М. Н. Котельникова... — С. 7.

³³ Макаренко А. С. До ЦК Всеробосу... — С. 59.

орендувати паровий млин (але на перешкоді стали бюрократичні тенета), утримував 7 коней, 4 корови, 80 свиней англійської породи³⁴ тощо. При цьому все господарство, ключі від усіх клітей і комор були у віданні колоністів, а не педагогічного персоналу. Щоб показати, як було досягнуто такого рівня довіри й відповідальності, розкриємо новаторську організацію життєдіяльності педагогічного колективу закладу.

Рушійною силою розвитку трудколонії ім. М. Горького виступив колективний господарський процес, який водночас був і засобом дисциплінування вихованців, підпорядкованим логіці „здорового громадського обов'язку особи в межах комуни”³⁵. Початок господарському структуруванню закладу поклало утворення дитячих об'єднань, які трансформувалися в різновікові загони, що „найбільше нагадували сім'ю”³⁶. Перший подібний загін виник на перетині осені-зими 1920 рр., коли постала необхідність виконання тяжкої нагальної справи — заготівлі дров. Це був перший крок до організації системи загонів як основи розвитку самоврядування в колонії, а в педагогічному плані — загону як головної виховної одиниці — первинного колективу. Кожен загін складався з командира, якого на початковому етапі розвитку горьківського колективу призначала педагогічна рада, помічника командира і 8—12 членів. З розвитком демократії командирів почали обирати самі вихованці на загальних зборах закладу. Як очільники, командири набули повноважень розподіляти роботу, стежити за її виконанням, за санітарним станом свого загону, керувати дотриманням внутрішнього розпорядку життя, а також займатися перевихованням новачків тощо.

Поступово був сформований вищий виконавчо-господарський орган колонії — рада командирів, до якої, крім вихованців-керівників різновікових дитячих загонів, входили також завкол (завідувач колонії) і вихователь. Цей орган збирався за сигналом труби, як правило, щосуботи. Рада командирів фактично перетворилася на господаря, який тримав кермо управління життям колонії. А. Макаренко про неї писав: „Рада командирів допомагала мені працювати протягом 16 років і я тепер відчуваю вдячність, серйозну і велику повагу до цього органу, який поступово змінився, але завжди залишався лише з якимось одним тоном, одним обличчям, одним рухом ...”³⁷.

Структурно система самоврядування в горьківській колонії складалася з таких об'єднань: загальні збори усього колективу — і дітей, і педагогів — як головний орган самоврядування (їх рішенням підкорявся й завкол), рада командирів-вихованців як центральний виконавчий орган, різноманітні виконавчі комісії, чергові.

Робота численних комісій — постійних (санітарна, господарча, виробнича, спортивна, художня, культурна тощо) і тимчасових (виборча, парадна, святкова, з прийомом гостей тощо) — заохочувалася педагогами не лише для якіснішого виконання різноманітних справ, а й тому, що завдяки участі в них багато колоністів набували організаторського досвіду, залучалися до різних видів діяльності.

Виробничій і громадській активності вихованців сприяв також й інститут чергових, що сформувався одним з перших, ще восени 1920 р., коли для підтримання чистоти у спальнях постала необхідність постійно стежити за її дотриманням. З часом він став дуже

³⁴ Переписка А. С. Макаренко с А. М. Горьким... — С. 158.

³⁵ Макаренко А. С. До ЦК Всеробосу... — С. 58.

³⁶ Макаренко А. С. О моем опыте / А. С. Макаренко // Пед. соч. : в 8 т. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 4. — С. 254.

³⁷ Там само, с. 256.

розгалуженим, а розмаїття видів чергувань як система тимчасових доручень забезпечувала створення між дітьми атмосфери взаємовідповідальності на основі визнання за кожним черговим сили всього колективу, яку необхідно поважати. Кожен вихованець мав підкорятися вимогам чергового, але це підпорядкування не могло здійснюватися у формі приниження гідності колоніста. Отже, у такий спосіб, через різнорівневу й багатогранну систему повноважень і систему залежної відповідальності, створювався міцний, згуртований у своєму русі дитячий колектив, що жив за демократичними принципами.

Однак у виховній концепції А. Макаренка колектив вихованців не був відокремленим від колективу вихователів і майстрів. Навпаки, зусилля педагогів спрямовувалися на створення єдиного соціального організму — колективу дітей і дорослих, об'єднаних спільною працею, спільним відпочинком, спільними перспективами розвитку. Тому, звертаючись до засад функціонування колонії, наголосимо, що всеохоплююче керівництвом нею здійснювали насамперед завідувач і вихователі, які, працюючи на демократичних засадах, прагнули не стільки керувати дітьми, скільки творити нерозривну команду педагогів і вихованців. Провідне завдання педагогічного керівництва дорослих полягало в розвитку самостійності й ініціативи в дітей, у посиленні виховуючого впливу самоврядування. Педагогічній раді як колегіальному керівному органу колонії були підзвітні рада командирів, командири загонів, завкол, вихованці. Вона затверджувала всі важливі рішення самоврядування.

Якщо на початку існування колонії її педагогічний персонал нараховував 4 особи (виховательки Є. Григорович і Л. Нікіфорова, подружжя педагогів В. і Н. Поповиченко), то з часом її склад збільшився до 12 осіб. Серед тих, хто найяскравіше виявив себе в роботі, — педагоги-вихователі В. Весіч, І. Ракович, Л. Сагредо, В. Єрмоленко, М. Чаплян, Л. Грейер, талановитий вихователь-організатор клубної роботи В. Терський, а також агроном М. Фере, керівник майстерень М. Николаєнко, політпрацівник, помічник А. Макаренка Л. Коваль, інструктор-городник Б. Тапуць та ін.³⁸ Причому, співвідношення кількості вихователів до кількості вихованців змінювалося так: у 1921 р. — 1:6, у 1925 р. — 1:11³⁹, тобто примноження контингенту дітей не вплинуло на кількісне збільшення педагогів, що стало можливим насамперед через ефективність запровадженого самоврядування.

Характерна особливість педагогічного складу колонії полягала в тому, що зібралися односторонні, об'єднані метою, — виховання важких дітей на основі визнання їхньої людської цінності. Комплектуючи штат із відданих такої ідеї людей, А. Макаренко сформував цілісний педагогічний колектив, який дотримувався єдиної виховної лінії в розвитку закладу.

Із зростанням числа колоністів збільшувалася й кількість загонів, у них відбувалися реорганізації, оскільки частина вихованців виходила із закладу, який одночасно постійно поповнювався новенькими, відбувалися зміни також і в господарському житті. Останнє спричинило запровадження А. Макаренко ще однієї ефективної організаційної форми діяльності дітей — зведених робочих загонів, які вирізнялися тим, що були тимчасовими об'єднаннями вихованців, створюваними на короткий термін

³⁸ Список персоналу Полтавської трудової колонії ім. Горького на 1 вересня 1924 г. // Макаренко А. С. / Пед. соч. : в 8 т. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 1. — С. 36—37. Також: Полтавська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріалах... — С. 54—57.

³⁹ Полтавська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріалах... — Ч. 1. — С. 56.

для оперативного виконання певної роботи. Такі заgonи могли нараховувати від 2 до 8 членів залежно від обсягу завдання й структурно були подібні до звичайних загонів.

З документів відомо, що, наприклад, на середину 1925 р. в закладі існувало 16 загонів⁴⁰, які об'єднували 130 хлопців і 10 дівчат (переважно віком від 14 до 18 років⁴¹, і лише 12 дітей до 14 років)⁴², а також працювало 8 вихователів. Хоча згідно з розпорядженням Головоцовиху про колонії такого типу спільне виховання молоді заборонялося, однак А. Макаренко добився винятку для свого закладу, вбачаючи в спільному виховному процесі педагогічну доцільність, що справдилося на практиці.

Головним заняттям колоністів, принаймні в перші роки, була саме праця — і виробнича (кустарні ремесла), і з самообслуговування та самозабезпечення. У трудовому процесі, побудованому на основі роботи загонів і на засадах самостійного управління, Антон Семенович убачав могутній виховний чинник, який трансформував хибні життєві орієнтири малолітніх правопорушників і створював їм реальні можливості повернутися до соціуму його повноцінними, самодостатніми громадянами. Залучення вихованців до різноманітної господарської діяльності ставило їх в умови реальної турботи про себе й про оточення, сповнювало життя почуттям відповідальності й умотивовувало необхідність чіткого порядку, формувало моральність. Піднесеному ставленню дітей до праці сприяло й заснування в колонії власних трудових свят — Дня першого снопа (початок липня) і Дня першого хліба, коли випікався перший коровай із власного зерна, на які запрошували гостей з села, Полтави, Харкова.

Особливим колонійським святом було відзначення дня народження (26 березня) Максима Горького. Із цієї нагоди в їдальні стелилися білосніжні скатертини й о 12-й годині всі у святкових костюмах сідали за столи, щоб виголосити „короткі, але палкі й душевні промови”, скуштувати іменинний пиріг і багато солодошів. Л. Макаренко писав, що це був „єдиний день, коли весь колектив дозволяв собі деяку розкіш”⁴³. Окрім цього, до портрету М. Горького виносили прапор, біля якого до вечора змінювалася почесна варта з вихованців і педагогів. Закінчувалося святкування виставою за п'єсою пролетарського письменника.

Спільне хазяйнування і дозволя в купі з розгалуженим самоврядуванням об'єднували різношерстий натовп важкої юні в „прогресуючу спільноту”, у колектив, який і контролював, і захищав, і давав можливість розкритися й реалізуватися особистості, а, якщо треба, то й дисциплінував. Отже, від самого початку роботи закладу засадничими принципами організації життєдіяльності дітей стали праця, самоврядування й ідеали колективного співжиття.

Описуючи освітній процес у колонії, зазначимо, що два перші тяжкі роки існування вона не мала навіть окремих навчальних класів⁴⁴, проте з поліпшенням матеріального становища було організовано регулярне навчання. У той час загальнопоширених пошуків нових шляхів розвитку радянського шкільництва експериментували й у трудколонії: працювали за комплексними програмами, відмовившись від сталих

⁴⁰ Полтавська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріалах... — Ч. I. — С. 159.

⁴¹ Там само, с. 158.

⁴² Доклад харьківського областного інспектора М. Н. Котельникова... — С. 7.

⁴³ Переписка А. С. Макаренко с А. М. Горьким ... — С. 159—160.

⁴⁴ Доклад харьківського областного інспектора А. М. Алмазова... — С. 2—3.

планів і програм, підручників, поділу на предмети, чіткої урочної системи. В опитувальному листі восени 1922 р. А. Макаренко повідомляв, що „постійних шкільних груп (класів — прим. Н. Д.) немає. Щонеділі в раді вихователів обговорюється проект комплексних тем на тиждень уперед і призначаються групи вихованців і вихователів для розроблення цих тем. Зміст комплексної теми містить зазвичай розробку питання, піднятого вихованцями на одній з анкетних бесід, і супроводжується роботами (у формі — прим. Н. Д.) математичного, мовного і графічного зображення”⁴⁵. Додамо, що тогочасний інспектор „дефективних дитячих закладів Харківського ГубВНО” М. Котельников, добре знайомий з реальним станом справ у колонії, засвідчував, що їй дуже бракувало навчальних посібників⁴⁶.

Ураховуючи „логіку життя дітей до колонії і після”, навчання підпорядковували основній ідеї — забезпечити інтерес вихованців до пізнання нового, для цього використовували опитування, за результатами якого формувалися загальноцікаві освітні теми. Вивчення теми поділяли на дві частини: пасивну (логічне розкриття змісту певного питання через доповіді, бесіди, читання) і активну (спонукання вихованців до розкриття думок і почуттів, що виникали під час попередньої роботи; при цьому практикувалися три форми відображення: числова, словесна й графічна)⁴⁷.

Заняття проходили після сніданку, з 8 до 11 години, а трудовий процес у майстернях починався після обіду й тривав з 13 до 16 год.⁴⁸

Навчання зводилося до мінімуму лише влітку, коли починалися інтенсивні польові роботи. Оскільки до колонії постійно прибували нові безпритульні діти, багато з яких ніколи не відвідували школу або й просто виявлялися „розумово малосильні”⁴⁹, то вмотивованим було функціонування паралельно зі школою курсів з ліквідації неписьменності⁵⁰.

Виокремлюючи нове в педагогічному процесі колонії, безперечно, треба наголосити на культивуванні краси як могутнього чинника творення виховного середовища, як засобу позитивного впливу на вихованців. Не зважаючи на матеріальну скруту, напівголодне життя, А. Макаренко постійно дбав про підтримку й розвиток культурно-естетичної атмосфери закладу, що реалізовувалося в піклуванні про належний побут (меблі, оформлення приміщень, а також території закладу, створення численних квітників), про зовнішній вигляд, одяг дітей, про культуру їхньої поведінки і стосунків. Уже від початку роботи в колонії педагог не хотів миритися з відсутністю зовнішнього комфорту в житті дітей, бо вважав, що нові вихованці, безперервно поповнюючи ряди колоністів, гостро ставляться до бідності закладу, яка „їм здається найкращим доказом того, що красти вигідніше, ніж трудитися”⁵¹.

⁴⁵ Опросный лист (про стан колонії на кінець 1922 р.) // Полтавська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріалах... — С. 155.

⁴⁶ В Наркомпрод (лист від 29 серпня 1923 р.) // Полтавська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріалах... — С. 204.

⁴⁷ Макаренко А. С. Опыт образовательной работы в Полтавской трудовой колонии им. М. Горького / А. С. Макаренко // Пед. соч. : в 8 т. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 1. — С. 19—20.

⁴⁸ Опрсный лист... — С. 155.

⁴⁹ Переписка А. С. Макаренко с А. М. Горьким... — С. 159.

⁵⁰ Акт комиссии Харьковского Горсовета... — С. 14—15.

⁵¹ Макаренко А. С. До ЦК Всеробосу... — Ч. II. — С. 61.

А. Макаренко був переконаний, що „колектив слід прикрашати і зовнішньо”⁵², тому навіть тоді, коли заклад був дуже бідним, найперше завжди будували оранжерею, як би дорого це не коштувало, і вирощували „обов’язково троянди, не які-небудь поганенькі квіточки, а хризантеми, троянди”⁵³. З роками, зі зростанням матеріальних статків у колонії запровадили традицію прикрашати квітами у зроблених із спеціальної жерсті корзинках спальні, їдальні, класи, коридори і навіть сходи. Усі елементи, що сприяли естетизації виховного середовища — квіти, охайні костюми й зачіски, чистота взуття, приміщень і станків — у поєднанні з естетикою поведінки кожного окремого вихованця, основою на ідеї гри як невід’ємній складовій життя дитини, і законах колективного співжиття, сприяли формуванню своєрідного стилю, тобто особливої форми організації життєдіяльності установи, і встановлювали піднесений тон у ній. У ході виховного досвіду А. Макаренко вивів таку педагогічну взаємозалежність: приходючи до естетики як до результату стилю в колективі, як до показника стилю, естетика потім розглядається і як важливий чинник, що виховує⁵⁴. Однак для досягнення успіху вимоги щодо підтримання красиво облаштованого життя мають виконуватися досить суворо усіма без винятку членами колективу.

До освітньо-культурних досягнень перших років колонійського життя слід віднести й організацію аматорського театру, де щотижня для селян безкоштовно ставили п’єси (найчастіше — спектакль „На дні” М. Горького), а з часом до участі у виставах почали запрошувати й сільську молодь.

З архівних матеріалів відомо, що за чотири перші роки випускниками колонії стали 173 особи, серед яких 20 відрядили на навчання на робітфаках⁵⁵, 10 — у піхотну школу, 4 — у дивізійну школу, до батьків повернулося 50 вихованців⁵⁶. Не ідеалізуючи ситуацію в закладі, зазначимо, що траплялися й втечі, адже туди направляли дітей, призвичаєних до анархії й вуличної вольниці, вони не приймали засадничих ідей колонійського співжиття. Водночас у документах відбито його загальний оптимістичний стан. Наприклад, прокурорський високопосадовець, який інспектував заклад у вересні 1924 р., написав у своєму відгуку, що „вихованці живуть дружно, дисципліна в колонії свідомо. ... Вихованці працюють колективно і старанно. Колонія — чудове місце, де вони насправді одержують необхідний розвиток, усвідомлюючи „працю” й презирливо ставлячись до дармоїдів”⁵⁷.

Серед виховних прийомів, які, за задумом А. Макаренка, забезпечували реалізацію зусиль з об’єднання й дисциплінування строкатої юрби юних правопорушників, варто назвати запровадження в закладі щоденних марширувань у колонах з прапором під звуки труби, в урочистих випадках — з оркестром, подачі рапортів. Цей спосіб згуртування дітей можна віднести до новаційних для того періоду прийомів, оскільки він

⁵² Макаренко А.С. Проблеми школьного советского воспитания (лекции) // Пед. соч. : в 8-ми т. — Т. 4. — М. : Педагогика, 1984. — С. 201.

⁵³ Там само.

⁵⁴ Там само, с. 200.

⁵⁵ Робітфақ — робітничий факультет при тогочасних ВНЗ, де готували молодь до навчання у вищій. Існували з 1920 по 1940 рр.

⁵⁶ Акт Полтавського Губпрокурора Д. В. Лондона (23 сентября 1924 г.) // Забота, контроль, вмешательство : Opuscula Makarenkiana. — 1994. — № 14. — С. 10.

⁵⁷ Там само, с. 11.

не пропагувався офіційною педагогікою, а часом навіть негативно сприймався, критикувався сучасниками Антона Семеновича, зокрема марширування, салютування називали муштрою й навмисною мілітаризацією виховання. Варто підкреслити, що педагог тлумачив зазначені прийоми як „організаційне оформлення естетичного порядку, що підкреслює значення загальноколективних рухів”⁵⁸. Документи засвідчують, що самі колоністи з ентузіазмом і піднесенням крокували строем: „[у колонії] запроваджено навчання військового строю, що дуже подобається дітям і благотворно впливає на підтримання дисципліни”⁵⁹ або „[у колонії] дисципліна хороша, все на військовий лад”⁶⁰. Коли пізніше, у 1928 р., А. Макаренко був змушений, аби, за його висловом, „не поступитися жодним словом із своїх педагогічних вірувань”, піти з колонії, то вже без нього вихованці підтримували створений організуючий стиль життя, „те, що особливо критикувалося — загони і командири, салюти і рапорти, залишилося непорушним”⁶¹.

Особливою подією в житті Полтавської трудколонії ім. М. Горького став її свідомо спланований переїзд (питання неодноразово обговорювалося колоністами й А. Макаренко) у травні 1926 р. до іншої дитячої колонії в селищі Куряж, що під Харковом. З листа А. Макаренка до М. Горького відомо: курязький заклад, займаючи приміщення колишнього монастиря, у педагогічному плані був „ямою”, страшніше від якої педагог у житті не бачив⁶². Там мешкали понад 200 вихованців, які не вмивалися, не користувалися милом і рушниками, не мали туалетів — „величезний клубок розпущених підлітків, які копирсалися в бруді, призвичаїлися до п’янства й матюків”⁶³. І, щоб покращити таке становище в дитячому закладі, у Наркомосі УСРР підтримали пропозицію А. Макаренка про переведення його колонії до Куряжу. У доповідній записці до Ради народних комісарів УСРР зазначалося: „Колонія ім. Горького є установою державного значіння, утримується на державні кошти і обслуговує всю УСРР. ...Її перевод дасть можливість Наркомосіві поставити на належну височінь установу для правопорушників Всеукраїнського масштабу, що буде міцним знаряддям в справі боротьби з дитячими правопорушеннями на Україні”⁶⁴.

Колектив трудколонії горьківців, чий педагогічний успіх і „згуртованість общини” були на той час незаперечні, де вже налагодили впорядковану життєдіяльність, погодився на „завоювання Куряжа”, аби змінити його власними силами на краще й продемонструвати педагогічну доцільність макаренківської системи створення виховного колективу, „відповідального в господарському відношенні і самостійного, ...сконструйованого насамперед згідно з теорією здорового глузду”⁶⁵. До того ж умови розвитку колективного господарства в Ковалівці було вичерпано. Згодом, аналізуючи досвід розвитку полтавського закладу, видатний педагог пояснив, що для подальшого

⁵⁸ Письмо заведующему Главсоцвосом НКП УССР // Антон Макаренко: Харківська трудова колонія ім. М. Горького (в документах і матеріалах 1926—1928) : монографія / авт.-уклад: І. Кривонос, Н. Тарасевич, А. Ткаченко ; за ред. акад. І. Зязюна. — К. : Пед. думка, 2008. — С. 216.

⁵⁹ Доклад харьковского областного инспектора М. Н. Котельникова... — С. 7.

⁶⁰ Акт комиссии Харьковского Горсовета... — С. 14.

⁶¹ Там само, с. 196.

⁶² Там само, с. 173.

⁶³ Там само, с. 175.

⁶⁴ Доповідна записка до Ради народних комісарів УСРР // Антон Макаренко: Харківська трудова колонія ім. М. Горького (в документах і матеріалах 1926—1928... — С. 122—123.

⁶⁵ Переписка А. С. Макаренко с А. М. Горьким... — С. 168.

зростання колективу виникла необхідність нового вольового напруження й переборення нових труднощів заради нових досягнень. На конкретному досвіді А. Макаренка прагнув підтвердити справедливість закону розвитку дитячого колективу — визначення перспективних ліній для забезпечення безперервної активної життєдіяльності вихованців, що ефективно впливає на формування їхніх особистісних якостей.

Звичайно, було б простіше переїхати до Куряжу відразу всім вихованцями та педагогічному персоналу й згуртовано підкорити цю „масу людського нещастя”. Однак, сповідуючи просякнутий гуманізмом педагогічний принцип „якомога більше вимог до вихованця і якомога більше поваги до нього”, Антон Семенович збирався їхати один і спробувати „заразити куряжан бодай невеликим пафосом, захопити своєю вірою в їхню людську цінність”⁶⁶. Він не хотів, щоб колоністи-полтавці задирали носи, відчуваючи переваги над куряжанами, які, „від сорому й старого озлоблення”, відверто почали б ворогувати із „завойовниками”.

У середині травня під Харків, крім А. Макаренка, виїхало ще 4 вихователі, 11 колоністів і старший інструктор⁶⁷. Організуючи нове життя, вони, як і Антон Семенович, спали на столах, жили в несприятливих умовах, бо всі приміщення були занедбані. Але найбільше турбувало педагогів те, що курязькі діти відвикли від будь-якої праці й дисципліни, у них розвинувся особливий споживацький світогляд. Тому горьківці сподівалися, що „величезна робота з ремонту й розвитку господарства допоможе змінити споживацьку філософію ...”⁶⁸.

28—29 травня 1926 р. колонія у складі 130 вихованців і персоналу з господарством (інвентар, корови, свині), майном, бібліотекою (5 000 одиниць), з матеріалами музею М. Горького спеціальним потягом приїхала в Куряж⁶⁹, залишивши в Ковалівці своїм наступникам — Полтавській дитячій колонії ім. В. Г. Короленка — зразкове господарство, відремонтовані приміщення, засіяні поля.

Силу слова й силу авторитету особистості зараховують до дивовижних за могутністю впливу духовних феноменів. У випадку курязької колонії йдеться про те, як переломним моментом у реформуванні її атмосфери став лист М. Горького, надісланий на початку червня 1926 р. У ньому письменник не тільки привітав переїзд колонії, а й побажав новому колективу здоров'я й поваги одне до одного, наголошуючи, що „в кожній людині прихована мудра сила творця і їй треба дати змогу розвинути й розквітнути, аби вона збагатила землю ще більшими дивами”⁷⁰. Завдяки „горьківському” дню, коли відбулося колективне читання одержаного листа, прозвучали доповідь А. Макаренка про життя видатного письменника й уривки з його автобіографічних повістей „Дитинство” і „В людях”, а далі спонтанно виникло жваве обговорення почутого, і знову сталося *звичайне* диво: діти відчули віру в їхню людську цінність, висловлену шанованим громадським діячем, і, на переконання Антона Семеновича, пройнялися бажанням творити. Відтоді розпочався період розбудови в завоюванні Куряжу.

На початковому, матеріально складному етапі діяльності пріоритет надавався бо-

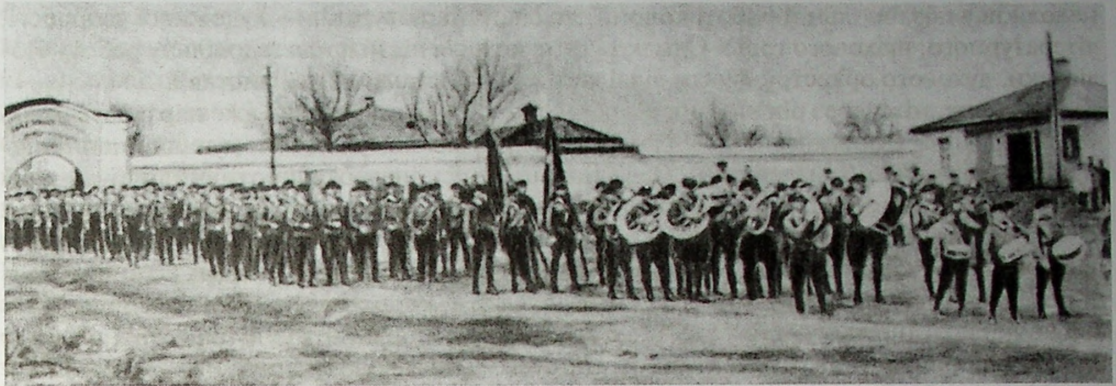
⁶⁶ Переписка А. С. Макаренка с А. М. Горьким.. — С. 175.

⁶⁷ Там само.

⁶⁸ Там само, с. 176.

⁶⁹ Полтавська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріалах... — Ч. I. — С. 93.

⁷⁰ Переписка А. С. Макаренка с А. М. Горьким... — С. 177.



Колоністи прямують до Харкова (на фоні входу до монастиря у Кряжі)

ротьбі з брудом — миттю, фарбуванню, штукатуренню. Невеликі запаси одягу полтавців поглинуло „голе”, за словами А. Макаренка, становище куряжан, а тому зовнішній вигляд усіх був непоказний. Основні витрати йшли на ремонт, на організацію майстерень (свинарня, молочна ферма) і ... оранжереї. Так, саме через створення привабливого життєвого середовища педагог пробуджував у дитячих душах потяг до краси, підтримував їхні сили в напруженому прагненні до кращого. Естетизація колонійського довкілля розпочалася з того, що діти розбили квітники скрізь, де попробирали сміття. Це допомагало створювати своєрідний піднесений тон, переносити фізичні випробування, коли хлопцям „доводилося дуже багато працювати й у дуже складних умовах”⁷¹. І документальні матеріали підтверджують, що, не зважаючи на труднощі, настрої у вихованців був чудовий, вони були сповнені різних планів і проектів.

Наведемо приклад, як відбувався розвиток виробництва, а отже, і заробляння грошей: загін з 60 колоністів узяв замовлення на виготовлення за 6 місяців 10 000 стільців, а як оплату заклад одержав обладнання для майстерні — і справа пішла. За гарну працю встановлювали премію, яка накопичувалася на особистому рахунку вихованця в ощадкасі до моменту його вибуття з закладу.

Поряд з трудовим процесом у Куряжі запровадили й навчальний, яким охопили всіх вихованців. До шкільної освіти стимулював також приклад випускників-робітників, які приїздили й жили в колонії на правах окремого 7-го загону. І хоча у висновках окружної комісії РКІ (робітничо-селянська інспекція) про обстеження закладу в березні-квітні 1928 р. зазначалося як недолік недотримання розподілу дітей за віком і рівнем знань по групах (класах)⁷², таке неврахування інспекторами специфічності й строкатості дитячого складу зараховуємо до їхньої упередженості або прагнення беззастережно додержуватися загальноприйнятої практики. Подібним чином можна кваліфікувати й думку, висловлену ще в жовтні 1927 р. перевіряючою комісією Харківського Окрвиконкому (окружний виконавчий комітет), щодо наявності таких

⁷¹ Переписка А. С. Макаренко с А. М. Горьким... — С. 181.

⁷² Выводы РКИ Харьковского округа (март/апрель 1928 г.) // Забота, контроль, вмешательство : Opuscula Makarenkianaю. — 1994. — № 14. — С. 29.

недоліків у позашкільній роботі колонії, як відсутність гуртків — художньої творчості, літературного, шахового тощо. Однак та сама комісія відзначила задовільну роботу бібліотеки, духового оркестру, факти відвідання колоністами кіно й вистав⁷³.

Менше, ніж через рік після переїзду до Курязької колонії, що вже нараховувала до 400 вихованців, туди почали надсилати виключно важких у виховному відношенні підлітків — „завошених матершинників, лінтяїв, переконаних супротивників будь-якого авторитету й дисципліни”⁷⁴. Протягом 2—3 днів їхній опір колективу руйнувався, бо спрацьовував принцип педагогічної паралельної дії, коли колектив був не тільки об’єктом, а й суб’єктом виховання у формі колективного реагування: на кожному кроці новенькі „сткалися з гострим, веселим поглядом, коротким енергійним словом [досвідчених колоністів — прим. Н. Д.], а часом наражалися й на кулаки, готові розбити носа при першому ж антиколективному порусі”⁷⁵. Не заперечуючи, що в деяких випадках фізичне з’ясування стосунків між вихованцями є доцільним, А. Макаренко водночас усвідомлював усю складність такого „виховання”, тому для новеньких почали організовувати особливий загін, де вони вивчали правила співжиття в колонії, до цього додавався виховуючий вплив колективу — і за місяць новенькі ставали „активними захисниками інтересів і тону колонії”.

Наголосимо, що офіційно було заборонено створювати колонії для правопорушників, які нараховували б понад 60 осіб, однак в історії закладів А. Макаренка не було й півроку роботи, коли б дотримувалися цієї вимоги. Працюючи з кількома сотнями важких підлітків, Антон Семенович ніколи не організовував карцер і жодного вихованця не повернув до тюрми, хоча більшість з них йому доправляли в „чорній кареті й здавали під револьвером”⁷⁶. Через безперервне поповнення закладу „новенькими” безпритульними умови їхнього виховання вимагали постійного вольового й емоційного напруження сил педагогічного персоналу, а відсутність достатніх коштів, малоприсадибність монастирських приміщень у Куряжі для дитячої трудколонії ускладнювали педагогічний процес. „Відчайдушна боротьба за життя, за кожен латку, за старі черевики, зате веселий згуртований тон, дисципліна, сміх, звуки оркестру”⁷⁷ — це макаренківська характеристика стану справ у колонії, що „стояла мов фортеця серед загального моря розхлябаності й дармоїдства”⁷⁸.

Окрім суто педагогічних і матеріальних труднощів, роботу А. Макаренка значно ускладнювали й конфлікти з освітянським керівництвом. Зневірившись у можливості відстояти в змаганнях з чиновниками від освіти право втілювати свої ідеї, А. Макаренко вирішив піти із системи закладів Наркомосу УСРР і прийняти „з радісним відчуттям необхідної в галузі створення нового виховного методу свободи”⁷⁹ пропозицію ГПУ (Головне політичне управління) про організацію дитячої трудової комуни імені

⁷³ Матеріали комісії Харківського Окриспокома (октябрь 1927 г.) // *Забота, контроль, вмешательство: Оpuscula Makarenkiana*. — 1994. — № 14. — С. 22.

⁷⁴ Переписка А. С. Макаренко с А. М. Горьким... — С. 184.

⁷⁵ Там само.

⁷⁶ Там само, с. 187.

⁷⁷ Там само, с. 188.

⁷⁸ Там само, с. 190.

⁷⁹ Макаренко А. С. Докладная записка члену правления коммуны им. Ф. Э. Дзержинского / А. С. Макаренко // *Пед. соч.:* в 8 т.— М.: Педагогика, 1983. — Т. 1. — С. 121.

Ф. Е. Держинського в селищі Новий Харків (передмістя Харкова) силами горьківської колонії. З червня 1927 р. Антон Семенович поєднував роботу в колонії й у комуні, однак через перевантаженість і „ультиматум” голови Головоцвуху НКО УСРР В. Арнаутова у вересні 1928 р. він залишив колонію й до 1935 р. зосередив свою діяльність на комуні, розвиваючи розроблену методику колективного виховання. І все ж свій вимушений перехід



Будинок дитячої трудової комуні ім. Ф. Держинського

на роботу до комуні педагог уважав особистою трагедією — „дурні руки (чиновників — прим. Н. Д.) відібрали справу всього життя”⁸⁰.

Перш ніж перейти до історії комуні, зазначимо, що на початку липня 1928 р. і в Куряжі, і в Новому Харкові з візитом побував М. Горький. Для колоністів і комунарів це стало довгоочікуваним святом. Вони зробили письменнику незвичайний подарунок — альбом „Наше життя — Горькому — горьківці”, де вмістили свої 264 автобіографії. А. Макаренко, який передруковував їх, згодом написав: „Коли я друкував соту біографію, я зрозумів, що читаю найразючішу книгу, яку мені доводилося коли-небудь читати. Це концентроване дитяче горе, розказане такими простими, такими безжалісними словами”⁸¹.

До комуні ім. Ф. Держинського перші вихованці (50 хлопців і 10 дівчат) з колонії ім. М. Горького приїхали разом з частиною педагогічного персоналу⁸² в грудні 1927 р., „вони прийшли організованим, дисциплінованим колективом і вже через півгодини після їхнього приходу організаційний період у дитячому колективі був закінчений”⁸³, а через місяць заклад примножився 40 безпритульними з харківського колектора, підібраними з вулиць, а ще через півроку знову прийняв 50 підлітків⁸⁴. Новоприбулі знаходили в комуні міцний і бадьорий колектив, і їм залишалося приймати правила співжиття в ньому. При нормі 100 дітей завдяки дієвості макаренківської системи виховання стало можливим утримувати 150 вихованців (до 1931 р.), а вже в 1934 р. у комуні мешкало, училося й працювало близько 400 осіб віком переважно 13—16 років.

Однією з перших організаційних справ у комуні було створення „музичного скарбу” вихованців — духового оркестру, покликаного забезпечити радісний, піднесений тон їхнім будням.

⁸⁰ Переписка А. С. Макаренко с А. М. Горьким... — С. 196.

⁸¹ Макаренко А. С. Предисловие к альбому „Наше життя — Горькому — горьківці” / А. С. Макаренко // Пед. соч.: в 8 т. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 1. — С. 91.

⁸² Разом з А. Макаренко до комуні перейшли працювати Є. Григорович, І. Ракович. У подальшому однодумцями педагога стали такі педагоги, як Т. Татаринов, В. Терський, К. Кононенко та ін.

⁸³ Макаренко А. С. Коммуна им. Ф. Э. Держинского / А. С. Макаренко // Пед. соч.: в 8 т. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 1. — С. 145.

⁸⁴ Макаренко А. С. Такова наша история / А. С. Макаренко // Пед. соч.: в 8 т. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 1. — С. 211.

На відміну від сільськогосподарського ухилу праці, характерного для горьківської колонії, в комуні розгорнули промислове виробництво — спочатку напівкустарне, бо 4 наявні навчальні майстерні (столярна, слюсарна, кравецька, шевська) не були придатними для товарного виробництва. Довелося накопичувати кошти на їх дообладнання й поступово налагоджувати трудовий процес. Так, у грудні 1929 р. почали діяти кравецький і деревообробні цехи, де тисячами шили трусики, виробляли деталі ліжок і машинні маслянки, виготовляли стандартні меблі, що користувалися попитом⁸⁵. Це дало змогу перейти комуні на самоокупність і, подякувавши, відмовитися від фінансових дотацій чекістів.

Важливою новацією господарювання стало запровадження для комунарів наприкінці 1930 р. оплати праці, що посилило виконавчу відповідальність і збільшило продуктивність. А це, у свою чергу, дало можливість нагромаджувати гроші для розширення деревообробного виробництва, запрацював також і мідно-ливарний цех. Зі щомісячного заробітку кожен комунар був зобов'язаний певну частину вносити на своє утримання, половину залишку вносити на своє ім'я до ошадкаси (уся накопичена сума видавалася вихованцю, коли він вибував з комуні), а решта вважалася кишеньковими грошима для власних потреб вихованця (на них не дозволялося купувати лише вино й невідповідний одяг)⁸⁶.

Подальший розвиток продуктивних сил комуні й розгортання справжнього промислового виробництва був пов'язаний з будівництвом і відкриттям у січні 1932 р. першого в СРСР заводу електричних свердел („електросвердлилка ФД-1” та її вдосконалена наступниця „ФД-3”). Проте рух колективу вперед на цьому не спинився. Улітку того ж року комунари організували спеціальне експериментальне бюро з розробки фотоапаратів, аналогічних американській марці „Лейка”. Комунарський апарат одержав назву „ФЕД” (аббревіатура ініціалів Фелікс Едмундович Дзержинський), а його виготовлення розпочали вже в жовтні. Завод укомплектували кращими вітчизняними й закордонними верстатами.

Про ефективність комунарського виробництва свідчать такі цифри: у перші роки існування вихованці випускали напівкустарних виробів на 10 000 рублів, а після запуску заводу щорічно промислової продукції вироблялося на 9 мільйонів рублів⁸⁷, причому це був товар найкрай необхідний для радянської економіки.

Суттєві зміни відбулися й у педагогічному процесі. Так, у 1930 р. унаслідок того, що самоврядування в комуні досягло високого рівня, у закладі за непотрібністю ліквідували посади вихователів, які мали наглядати за дітьми й контролювати їх. Вихователі перейшли працювати до комунарівської десятирічки⁸⁸. Того ж року при закладі відкрили робітфак від Харківського машинобудівного інституту, і згодом майже половина комунарів-робітфаківців вступила на навчання до різних ВНЗ. У 1934 р. робітфак як форма здобуття освіти була реорганізована в середній спеціальний навчальний заклад — технікум

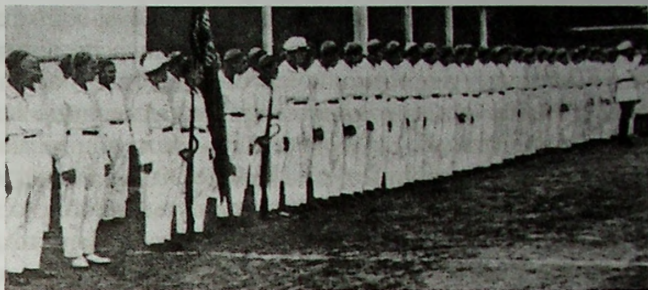
⁸⁵ Макаренко А. С. Такова наша история... — С. 211.

⁸⁶ Макаренко А. С. Конституція країни ФЭД / А. С. Макаренко // Пед. соч.: в 8 т. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 1. — С. 150.

⁸⁷ Макаренко А. С. Коммуна им. Ф. Э. Дзержинского (1933) / А. С. Макаренко // Пед. соч.: в 8 т. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 1. — С. 199.

⁸⁸ Макаренко А. С. О моем опыте / А. С. Макаренко // Пед. соч.: в 8 т. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 4. — С. 259.

з двома відділеннями: електромеханічним і оптико-механічним⁸⁹. Поступово в комуні створювалися умови для того, щоб кожний вихованець міг здобути середню освіту, й хорошу професійну підготовку. Лише в 1933 р. комуна випустила у вищі навчальні заклади 45 вихованців⁹⁰.



Стрій комунарів. Попереду А. Макаренко (1931 р.)

Успішна діяльність харківської комуні забезпечувалася впливом кількох найістотніших чинників: по-перше, до неї прийшли горьківці — і вихованці, і педагогічний персонал, які вже мали досвід організації ефективного виховного середовища; по-друге, чекісти, які опікувалися комунною, допомагали на початковому етапі, забезпечивши гарні умови для життя (дубові меблі, душові, ванни, чудовий одяг, багаті спальні, доволі їжі) і праці (майстерні, обладнані приладами й інструментами); по-третє, закладом керував А. Макаренко, який продовжував удосконалювати апробований педагогічний досвід і дієву виховну систему.

За визнанням педагога, внутрішній устрій комуні, „її побут і тон були успадковані від попереднього досвіду колонії ім. М. Горького”⁹¹. Для прикладу, у 1932 р. вихованці за виробничим принципом розподілялися на 32 первинні колективи — загони (одночасно це були й бригади — прим. Н. Д.) по 10—13 осіб у кожному⁹². У межах однієї професійної групи практикувався поділ дітей і за віком. У найпоширенішому варіанті кожен загін — первинний колектив — мав окрему спальню, столи в їдальні, своє побутове господарство (меблі, гардероб, посуд).

Життєдіяльність комунарів, серед яких була молодь у віці від 11 до 20 років, чітко підпорядковувалася правилам і нормам, що утворили своєрідну конституцію комуні — країни ФЕД, тобто збірку положень про організацію самоврядування в колективі, порядок чергувань, про обов’язки і права виборного активу, розпорядок дня, правила поведінки в побуті й на виробництві, облік соціалістичного змагання між загонами-бригадами, заохочення й стягнення.

Так само, як і в горьківській колонії, важливу роль в комуні відігравали командири — очільники загонів, які виконували керівні повноваження як додаткове навантаження. Вони обиралися загальними зборами, але тільки на півроку, чим обмежувалася можливість зловживання владою. У такий спосіб, по-перше, багато комунарів залучалися до керівних і організаційних функцій, що розширювало актив, по-друге, у загоні без порушення єдиноначальності забезпечувалася демократія. Лише коли йшлося про керівництво загonom нових вихованців, командира йому призначала рада комунарів, так само, як і двох помічників.

⁸⁹ Макаренко А. С. Такова наша история / А. С. Макаренко // Пед. соч. : в 8 т. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 1. — С. 212.

⁹⁰ Переписка А. С. Макаренко с А. М. Горьким ..., с. 204.

⁹¹ Макаренко А. С. Коммуна им. Ф. Э. Дзержинского // Пед. соч. : в 8 т. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 1. — С. 145.

⁹² Там само.

День у комуні починався за сигналом горну о 6 ранку. За наперед розробленим радою командирів планом розпочиналося прибирання всіх приміщень, рапорти про результати якого приймали чергові представники санкомісії. Сніданок закінчувався не пізніше 7:30, і одна зміна дітей йшла на завод (до 11:30), а друга — до школи (до 12:00). Опівдні обідали. З 13:00 до 17:00 — комунари знову працювали й навчалися (тобто зміни мінялися місцями). З 17:00 до 20:30 молодь мала вільний час, заповнений комсомольською й піонерською діяльністю, клубною, спортивною, гуртковою роботою, репетицією двох оркестрів. Один з них — великий, на 40 виконавців, уважався чи не кращим в Україні⁹³. Нарешті після вечері (20:30) проходили загальні збори закладу, що розпочиналися рапортами командирів. Кожний вихованець, про кого йшлося в рапорті, повинен був дати пояснення колективу, що було головною формою комунарського дисциплінарного впливу. Загальні збори мали право накладати на комунарів стягнення (позбавлення відпустки, позбавлення звання комунара, догана, зауваження, знімання з роботи, посади, клопотання перед правлінням про звільнення з закладу)⁹⁴. За виконанням щоденного розпорядку дня стежив черговий командир, який на цей день звільнявся від роботи, але одержував середню щоденну заробітну плату.

На етапі вагомих досягнень комуні ім. Ф. Дзержинського влітку 1935 р. А. Макаренка перевели на роботу до Києва для участі в реорганізації системи трудових колоній УРСР. З 1937 р. і до передчасної кончини у 1939 р. Антон Семенович займався літературною і педагогічно-публіцистичною роботою, мешкаючи в Москві.

У підсумку зазначимо: досвід керованих А. Макаренком закладів був настільки успішним, що його не могли офіційно не визнати. Після смерті педагога в СРСР розпочалося вивчення і поширення його ідей. З публікацій (у тому числі й статей самого педагога) про роботу колонії ім. М. Горького й комуні ім. Ф. Дзержинського дізналися не тільки радянська громадськість, а й представники зарубіжжя. У макаренківських закладах побували численні іноземні делегації й окремі особи з понад 40 країн світу. Наприклад, уже у 1928 р. у США вийшла книга професора Л. Уїлсон „Нові школи нової Росії”, де автор розповіла про вдалий виховний досвід колонії А. Макаренка, яку відвідала у 1927 р. Перший переклад „Педагогічної поеми” англійською мовою побачив світ у Великій Британії у 1936 р., після чого в пресі з’явилися схвальні відгуки про цікаву книгу. Однак справжній інтерес за кордоном до досвіду закладів А. Макаренка розгорнувся після Другої світової війни, коли німецькі дослідники розпочали ґрунтовне вивчення творчості педагога. Внаслідок появи численних вітчизняних і зарубіжних студій, присвячених висвітленню й аналізу діяльності колонії ім. М. Горького і комуні ім. Ф. Дзержинського, протягом другої половини ХХ ст. сформувалося таке педагогічне явище як світове макаренкознавство.

Проте за життя видатного педагога його новаторські ідеї, випереджаючи свій час, гостро критикувалися, а рішучі пропозиції (наприклад, проект про організацію „всеукраїнської дитячої трудової армії, з широким активним самоврядуванням, але з палкою дисципліною”⁹⁵ або про реорганізацію дитустанов Харківського округу на основі ство-

⁹³ Макаренко А. С. Коммуна им. Ф. Э. Дзержинского... — С. 148.

⁹⁴ Макаренко А. С. Конституция страны ФЭД /А. С. Макаренко // Пед. соч.: в 8 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 1. — С. 151.

⁹⁵ Переписка А. С. Макаренко с А. М. Горьким ..., с. 181.

рення єдиного корпусу таких закладів⁹⁶), основані на висновках з ефективного виховного досвіду, викликали острах і нерозуміння. Про тогочасне педагогічне новаторство Антон Семенович висловився так: „... у нас [у педагогіці — прим. Н. Д.] дуже мало нового, а якщо воно й зароджується, то виключно завдяки відчайдушним зусиллям окремих людей, яким доводиться при цьому лізти не на один рожен... тому в колонії дивний подвійний настрій: з одного боку, у всіх велике бажання працювати і великі запаси енергії, з іншого — страшенна втома від постійного тикання в кам'яні стіни”⁹⁷.

Попри певну суб'єктивність такої думки слід визнати, що новаторство ніколи не здійснюється легко, тому й історія розвитку макаренківських закладів відбиває не лише їх здобутки у важкій справі повернення до нормального людського життя безпритульних і юних правопорушників, а й поневіряння на шляху втілення, суспільного сприйняття і визнання.

Насамкінець — кілька слів про самих вихованців, для кого А. Макаренко став Учителем-Батьком, кого вони з любов'ю і вдячністю називали „наш Антон”. Загалом понад три тисячі дітей зі складними долями пройшли через педагогічні руки і людське серце видатного педагога, і жоден з них у подальшому не потрапив до в'язниці, у роки війни не став боягузом, а в мирний час — неробою⁹⁸. Протягом 50—90-х років ХХ ст. було опубліковано чимало нарисів, оповідей і споминів, у яких описувалися життєві шляхи багатьох горьківців і дзержинців, і самі вони також ділилися враженнями про колонійсько-комунарське минуле, про те, яку визначальну роль відіграв Антон Семенович у їхньому життєвому становленні. Серед цих видань — книжки письменника Ю. Лукіна „Два портрета” (1975), колишнього вихованця Л. Конисевича „Нас виховав Макаренко” (1993), журналіста Л. Чубарова „Макаренковці” (1994), статті дослідників-макаренкознавців („Они стали настоящими людьми” (1958), „Дети Антона” (1963), „Их воспитал Макаренко” (1982), „Воспитанники Макаренко в годы войны” (1985), „Он сделал нас счастливыми” (1986), „Воспитанники Макаренко” (1993) та ін.). Було б повчально розповісти про всіх вихованців, але це неможливо. Серед колишніх підопічних А. Макаренка — військові, інженери, моряки, актори й учителі, кваліфіковані робітники, але найголовніше те, що вони стали особистостями, достойними громадянами своєї країни.

⁹⁶ Протокол №45/84 засідання Президії Харківської Окркомісії Допідтям (допомогідтям — прим.) з 18 серпня 1927р. // Антон Макаренко: Харківська трудова колонія ім. М. Горького (в документах і матеріалах 1926—1928) ..., с. 169.

⁹⁷ Переписка А. С. Макаренко с А. М. Горьким ..., с. 182.

⁹⁸ Чубаров Л. Макаренковці (Что стало с теми, кого воспитывал Макаренко). — М, 1994. — С. 1.

Література

1. Акт комісії Харківського Горсовета (июнь 1927 г.) // *Забота, контроль, вмешательство* : Opuscula Makarenkiana / сост. Г. Хиллиг. — 1994. — № 14. — С. 12—18.
2. Акт Полтавского Губпрокурора Д. В. Лондона (23 сентября 1924 г.) // *Забота, контроль, вмешательство* : Opuscula Makarenkiana / сост. Г. Хиллиг. — 1994. — № 14. — С. 10—11.
3. Антон Макаренко: Харківська трудова колонія ім. М. Горького (в документах і матеріалах 1926—1928) : монографія / авт.-уклад.: І. Кривонос, Н. Тарасевич, А. Ткаченко; за ред. акад. І. Зязюна. — К. : Пед. думка, 2008. — 351 с.
4. В Наркомпрод (лист [А. Макаренко] від 29 серпня 1923 р.) // *Полтавська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріалах (1920—1926 рр.)* / за ред. акад. І. А. Зязюна. — Київ—Полтава, 2001. — Ч. I. — С. 204—205.
5. Воспитание гражданина в педагогике А. С. Макаренко: в 2-х ч. / автор монографии, примечаний, редактор-составитель С. С. Невская. — М. : Академ. Проект Альма Матер, 2006. — 976 с.
6. Выводы РКИ Харьковского округа (март/апрель 1928 г.) // *Забота, контроль, вмешательство* : Opuscula Makarenkiana / сост. Г. Хиллиг. — 1994. — № 14. — С. 28—31.
7. До Ц. К. Всеробосу [доповідна записка А. С. Макаренко в Наркомат освіти, 1 січня 1925 р.] // *Полтавська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріалах (1920—1926 рр.)* / за ред. акад. І. А. Зязюна. — Київ—Полтава, 2002. — Ч. II. — С. 55—62.
8. Дічек Н. П. А. Макаренко і світ: аналіз англомовних студій : монографія / Наталя Дічек. — К. : Наук. думка, 2005. — 318 с.
9. Доклад харківського областного інспектора областного інспектора А. М. Алмазова (12 июня 1922 г.) // *Забота, контроль, вмешательство* : Opuscula Makarenkiana / сост. Г. Хиллиг. — 1994. — № 14. — С. 2—5.
10. Доклад харківського областного інспектора М. Н. Котельникова (ок. 22 сентября 1922 г.) // *Забота, контроль, вмешательство* : Opuscula Makarenkiana / сост. Г. Хиллиг. — 1994. — № 14. — С. 6—9.
11. Доповідна записка до Ради народних комісарів УСРР // Антон Макаренко: Харківська трудова колонія ім. М. Горького (в документах і матеріалах 1926—1928) : монографія / авт.-уклад.: І. Кривонос, Н. Тарасевич, А. Ткаченко ; за ред. акад. І. Зязюна. — К. : Пед. думка, 2008. — С. 122—123.
12. *Забота, контроль, вмешательство* : Opuscula Makarenkiana / сост. Гётц Хиллиг. — Марбург. — 1994. — № 14. — 60 с.
13. Макаренко А. С. Докладная записка члену правления коммуны им. Ф. Э. Дзержинского / А. С. Макаренко // *Пед. соч.* : в 8 т. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 1. — С. 119—135.
14. Макаренко А. С. Коммуна им. Ф. Э. Дзержинского / А. С. Макаренко // *Пед. соч.* : в 8 т. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 1. — С. 195—199.
15. Макаренко А. С. Конституция страны ФЭД / А. С. Макаренко // *Пед. соч.* : в 8 т. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 1. — С. 149—154.
16. Макаренко А. С. О моем опыте / А. С. Макаренко // *Пед. соч.* : в 8 т. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 4. — С. 248—267.
17. Макаренко А. С. Опыт образовательной работы в Полтавской трудовой колонии им. М. Горького / А. С. Макаренко // *Пед. соч.* : в 8 т. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 1. — С. 18—24.
18. Макаренко А. С. Очерк о работе Полтавской трудовой колонии им. М. Горького / А. С. Макаренко // *Пед. соч.* : в 8 т. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 1. — С. 44—53.
19. Макаренко А. С. Предисловие к альбому „Наше життя — Горькому — горьківці” / А. С. Макаренко // *Пед. соч.* : в 8 т. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 1. — С. 91—92.

20. Макаренко А. С. Такова наша история / А. С. Макаренко // Пед. соч.: в 8 т. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 1. — С. 211—212.
21. Макаренко. — М. : Издат. Дом Шалвы Амонашвили, 1999. — 223 с.
22. Материалы комиссии Харьковского Окриспокома (октябрь 1927 г.) // Забота, контроль, вмешательство : Opuscula Makarenkiana / сост. Г. Хиллиг. — 1994. — № 14. — С. 19—27.
23. Опросный лист (про стан колонії на кінець 1922 р.) // Полтавська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріалах (1920—1926 рр.) / за ред. акад. І. А. Зязюна. — Київ—Полтава, 2001. — Ч. I. — С. 204—205. — С. 154—157.
24. Переписка А. С. Макаренко с А. М. Горьким // Макаренко. — М. : Издат. Дом Шалвы Амонашвили, 1999. — С. 157—217.
25. Письмо [А. Макаренко] заведующему Главным управлением социального воспитания НКП УССР // Антон Макаренко: Харківська трудова колонія ім. М. Горького (в документах і матеріалах 1926—1928) : монографія / авт.-уклад.: І. Кривonos, Н. Тарасевич, А. Ткаченко ; за ред. акад. І. Зязюна. — К. : Пед. думка, 2008. — С. 215—217.
26. Полтавська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріалах (1920—1926 рр.) / за ред. акад. І. А. Зязюна. — Київ—Полтава, 2001. — Ч. I. — 269 с.
27. Полтавська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріалах (1920—1926 рр.) / за ред. акад. І. А. Зязюна. — Київ—Полтава, 2002. — Ч. II. — 216 с.
28. Полтавская трудовая колония им. М. Горького: полемика, документы, портреты (1920—1926) : Opuscula Makarenkiana / сост. Г. Хиллиг. — Марбург, 2003. — 328 с.
29. Протокол № 45/84 засідання Президії Харківської Окркомісії Допомоги дітям з 18 серпня 1927 р. // Антон Макаренко: Харківська трудова колонія ім. М. Горького (в документах і матеріалах 1926—1928) : монографія / авт.-уклад.: І. Кривonos, Н. Тарасевич, А. Ткаченко ; за ред. акад. І. Зязюна. — К. : Пед. думка, 2008. — С. 169—170.
30. Список персонала Полтавской трудовой колонии им. Горького на 1 сентября 1924 г. // Макаренко А. С. Пед. соч.: в 8 т. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 1. — С. 36—37.
31. Чубаров Л. Макаренкоўцы (Что стало с теми, кого воспитал Макаренко) / Лев Чубаров. — М., 1994. — 56 с.

О. В. Сухомлинська

ШКОЛА В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО В ПАВЛИШІ (50 — 60-і рр.)

Павлиська середня школа увійшла в історію розвитку вітчизняної освіти як школа авторська, заклад, де втілював свої ідеї щодо навчання й виховання дітей Василь Олександрович Сухомлинський (1918—1970), чиє ім'я стало відомим серед освітян Радянського Союзу й країн „соціалістичного табору” ще за його життя, а після 1970 р. й донині він є одним з найвідоміших у світі педагогів, які не лише репрезентують освітню теорію та шкільну практику СРСР повоєнного періоду, а й загальногуманістичну педагогічну думку. Той факт, що впродовж 22 років В. Сухомлинський керував загальноосвітньою десятирічною школою, яка була випробувальним майданчиком для висування, перевірки й утілення нових ідей, дала змогу не лише створити власний образ школи, її філософію, а й стала причиною, приводом для написання й оприлюднення 34 книг та більш ніж 500 статей наукового та науково-публіцистичного спрямування, які користувалися й продовжують користуватися популярністю серед педагогічної громадськості. А школи, що мають власну концепцію розвитку, викликають особливий інтерес щодо організації змісту, форм і напрямів роботи. Нами здійснено спробу проаналізувати діяльність Павлиської середньої школи в різні періоди на тлі розвитку шкільної освіти, у контексті соціальних і педагогічних змін.

Щодо Павлиша, де розташована школа, то це було і є велике село (близько 6 000 мешканців), хоча за кількістю населення йому надано статус селища. Воно було засновано на початку XVII ст. у тогочасному Дикому Полі; з 1770 р. в офіційних документах згадується під назвою Павлиш, уходило до лінії військових поселень Російської імперії (Нова Сербія). Згодом тут жили „казеннокоштні” селяни. За радянських часів у Павлиші був невеликий колгосп, а близькість до Кременчука й згодом до нового міста Світловодська, де працювало багато батьків школярів, визначала кількісний і соціальний склад дітей. У Павлиші функціонувало дві школи (зараз — одна): середня, яку очолював В. Сухомлинський, і семирічна. Загальна кількість дітей, що навчалися в Павлиській середній школі, коливалася, але становила близько 600 дітей у всі роки.

Початок: розбудова школи. У 1948 р. В. Сухомлинський отримує направлення на посаду директора в Павлиську середню школу й переїздить з родиною з Онуфріївки, де працював завідувачем районного відділу освіти, у Павлиш і займає директорську квартиру при школі. Незважаючи на те, що він був досить молодим — 30 років, уже мав достатній педагогічний досвід — учительський (учителював з 17 років у школах Онуф-

рїївського району) та управлінський (2 роки директором школи в Удмуртії під час війни й 4 роки завідувачем районним відділом освіти).

1948 рік — лише три роки тому закінчилася війна, яка знищила все, що створювалося віками. Ось як про перші кроки згадувала дружина В. Сухомлинського Ганна Іванівна, учителька Павлиської школи: „Невелике, двоповерхове, на чотири класні кімнати її приміщення, збудоване земством ще до революції, стояло на південній околиці села. Під класні кімнати були пристосовані також три кімнати колишнього попівського будинку. Кругом простягався пустир, на якому селяни пасли кіз. Вчилися діти у дві, а іноді й у три зміни. Опалення пічне, вечірні й ранкові заняття проходили при світлі газових ламп”¹.

Від самого початку роботи колектив учителів згуртувався навколо створення матеріальної бази, вирішення педагогічних проблем, які були спрямовані значною мірою на забезпечення навчального процесу зошитами, письмовим приладдям, підручниками. Щодо складу вчителів, то якщо в 1944 р. їх було 12, а школа була семирічною (у 1948 р. — перший випуск десятого класу), то в 1956—1957 н. р. у школі працювали 27 учителів, з них 16 мали вищу педагогічну освіту, 5 — незакінчену вищу, 6 — середню педагогічну².

В. Сухомлинський розумів: одномоментне створення педагогічного колективу неможливе, бо „становлення педагогічного колективу — це процес, що здійснюється не за задумом згори, не за директивами й розпорядженнями, а за закономірностями, що впливають з конкретних умов кожної школи, ... тривкий і в певному значенні безперервний процес”³.

Організацію справжнього педагогічного колективу педагог бачив перш за все у створенні, як він називав, „золотого фонду школи” — кращих, досвідчених педагогів, майстрів своєї справи, які своєю роботою були взірцем для всіх. І саме директор школи має створити всі умови, у першу чергу, матеріальні, щоб праця таких учителів приносила радість й моральне задоволення самому вчителю й усім його колегам.

Іншою важливою умовою формування колективу вчителів була постійна робота з молодими малодосвідченими колегами щодо набуття ними педагогічної майстерності. Вона полягала в „трудовій співдружності” досвіду й нових знань, які переважно мали індивідуалізований характер.

У створенні педагогічного колективу — колективу однодумців — В. Сухомлинський зважав на співвідношення досвідчених і молодих учителів, стежачи, щоб „педагогічний вік” був співмірним, відігравав позитивну роль у формуванні творчої активності та єдності працівників. Вагомого значення він надавав і гендерному співвідношенню (у ці роки співвідношення між чоловіками й жінками становило 18 до 20).

Отже, постійний, але поновлюваний склад педагогічного колективу, створення ядра, „золотого фонду школи”, творчої атмосфери та індивідуального підходу до кожного вчителя — такими були перші організаційні кроки молодого директора Павлиської середньої школи.

¹ Сухомлинська Г. І. Сила духу і розуму / Г. І. Сухомлинська // Спогади про Сухомлинського. — К., 1990. — С. 19.

² Сухомлинский В. А. Педагогический коллектив средней школы / В. А. Сухомлинский. — М.: Учпедгиз, 1958. — С. 14.

³ Там само, с. 19—20.

Особливу увагу при цьому він надавав індивідуальному підходу, що яскраво виявився у відвідуванні й аналізі ним уроків учителів з метою визначення їхньої індивідуальної системи роботи, педагогічного стилю. Започаткувавши систему особистого відвідування уроків учителів, В. Сухомлинський проводить її до свого останнього дня. Він надавав цьому аналізу вагомого значення і з управлінського боку, і як важливий складовій педагогічної майстерності та педагогічної творчості кожного. Василь Олександрович широко застосовує в практиці роботи школи індивідуальне взаємовідвідування та колективні відвідування уроків учителями з подальшим аналізом побаченого й почутого на педагогічних радах та методичних об'єднаннях учителів.

В. Сухомлинський у всіх своїх працях, а особливо в книгах „Педагогічний колектив середньої школи” (1958) та „Павлиська середня школа” (1969), багато уваги приділив характеристиці кожного вчителя, описав їхні життєві обставини й проблеми, моральні якості, духовні потреби й зацікавлення. Для кожного він знайшов добре слово, уважно придивившись до його роботи. І хоча між двома цими книгами 11 років, зустрічаємо на їх сторінках майже одні й ті ж прізвиська, які, звичайно, з категорії молодих і талановитих перейшли до досвідчених, а середнього віку — до „золотого фонду” школи. Це і Яків Іванович Лисак, завуч школи, учитель словесності, його дружина, учителька початкових класів і математики Марія Андріївна Лисак, викладачі словесності Вікторія Трохимівна Дараган, Віра Олексіївна Сковцо, Ганна Іванівна Сухомлинська, учителі праці Андрій Антонович Ворошило, Василь Якович Таран, учителька географії Мотря Тихонівна Сироватко, учителі початкових класів Марія Миколаївна Верховініна, Раїса Карпівна Заза, Параска Трохимівна Ворошило та ін. Як писав згодом російський дослідник творчої спадщини В. Сухомлинського М. В. Богуславський, Василь Олександрович наділяв своїх учителів усіма „мислимыми й немислимыми добродіями”, і це дійсно так, бо той індивідуальний і гуманістичний підхід, з яким він увійшов у педагогічну науку, застосовувався ним перш за все до своїх учителів. Ось як про це згадував учитель математики Павлиської школи Іван Артемович Становий: „Пам'ятаю, в післявоєнні роки районні учительські конференції тривали по три дні. На них, бувало, заохочувались виступи з „розгромною” критикою. Іноді складалась гнітюча атмосфера. Багато вчителів сиділи як на голках. Та вчителі Павлиської школи були тут винятком. Вони почували себе спокійно. Їх директор ніколи й нікого з учителів не піддавав публічній критиці. Він щадив гідність учителя, а з помилками й недоліками Василь Олександрович боровся в іншій формі і в стінах своєї школи”⁴.

Для успішної роботи педагогічного колективу школи потрібна об'єднуюча ідея, спільність мети діяльності, що впливає з цілей та завдань усієї шкільної освіти, які загалом мають суспільне, соціальне, державне значення. І для того, щоб говорити в цьому плані про школу в Павлиші, необхідно розглянути ситуацію, що існувала в освіті в 1948 р., коли В. Сухомлинський розпочав роботу директора. Це були важкі роки для розвитку школи, що була практично знищена в період війни. Нагальною потребою освіти стали створення та реконструкція матеріальної бази шкіл, забезпечення підручниками, зошитами та організація навчально-виховного процесу. Ці питання гостро поставили відразу ж після звільнення України в 1944 р. і продовжували турбувати в найближче

⁴ Становий І. А. Педагог-гуманіст / І. А. Становий // Спогади про Сухомлинського. — К., 1990. — С. 68.

десятиліття. У цьому полягав основний напрям соціальної політики держави в галузі освіти. У 1949 р. була задекларована загальна обов'язкова семирічна освіта, що поклато на школу, учителів ще більші зобов'язання.

Щодо організації та змісту навчального процесу, то середня загальноосвітня школа того періоду сьогодні розцінюється дослідниками як „сталінська гімназія”, оскільки вона втратила всі характеристики трудової школи 20-х рр. і після серії



Павлиська середня школа (фото 2002 року)

партійних постанов початку—середини 30-х рр. набула рис „школи навчання” — без уроків праці й трудового виховання, з посиленою увагою до природничо-математичних дисциплін, а також логіки та психології в старших класах. Щодо власне дидактики, то перед школою ставилися завдання підвищення якості й успішності навчання, подолання другорічництва, вивчення основ наук, які були представлені в програмах і підручниках як фундаментальні, ізольовані від живої соціальності, світу праці.

Щодо виховної роботи школи, то в ці роки „партія закликала вести боротьбу з фактами некритичної оцінки буржуазної ідеології, аполітичності й примиренського ставлення до „цінностей” реакційної буржуазної культури, виховувати молодь у дусі вірності великим ідеалам будівництва комуністичного суспільства, ідейної стійкості. Перед школою ставилося завдання допомогти державі виховати молодь, відповісти на її запити, виховати молоде покоління бадьорим, що вірить у свою справу, не боїться перешкод, готове подолати будь-які труднощі”⁵.

Отже, ідейно-політичне виховання виходило на чільне місце, знову розгорталася робота піонерської та комсомольської організації, значна увага надавалася політінформуванню, політпросвітництву школярів.

Але держава, промисловість і економіка, сільське господарство, понівечені війною, потребували робочих рук різного рівня кваліфікації. Тому вже в ці роки постало питання наближення школи до життя, трудової підготовки дітей.

І, як було узвичаєно в СРСР, партія очолила ці процеси: на XIX з'їзді КПРС (1952 р.) було прийнято постанову щодо необхідності політехнізації загальної освіти та введення трудового навчання в школі, запровадження уроків ручної праці в I—IV кл., а також практичних занять на навчально-дослідних ділянках і в шкільних майстернях у V—VII кл., практикумів із сільського господарства, машинознавства й електротехніки в VII—X кл. Усі ці новації були частково запроваджені в 1954—1955 н. р.

Отже, школа певною мірою поверталася до трудового принципу, але зберігала при цьому фундаменталізм у вивченні основ наук. Це була друга спроба запроваджен-

⁵ Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1941—1961 гг. — М., 1988. — С. 171.

ня трудової школи в її радянському варіанті, менш романтична, ніж перша, у 20-х рр., але не запозичена із зарубіжжя і змодельована зовсім не відповідно до потреб дитини та школи, як за першої спроби, а згідно з потребами держави, виробництва — сільсько-господарського (сільська школа) і промислового (міська школа й ремісничі училища).

Таким чином, наступним гаслом школи (після якості й успішності навчання) початку 50-х рр. був політехнізм і трудове навчання, трудова підготовка, над змістовим наповненням яких почали інтенсивно працювати педагоги-теоретики й учителі-практики.

Загальна тенденція розвитку школи початку 50-х рр. відбилася й у діяльності Павлівської школи, директор якої із застереженнями та зауваженнями сприйняв такий напрям розвитку шкільної освіти й почав творчо переосмислювати ідеї трудового навчання й політехнізму та вибудовувати власну концепцію, власну філософію розвитку школи.

Палкий прихильник загальної, а не професійно орієнтованої середньої освіти, фундаментальної підготовки, яку він завжди підтримував і відстоював, В. Сухомлинський і його педагогічний колектив опікуються разом з тим удосконаленням навчального процесу в заданому державою напрямі.

Ці завдання, а також щоденне спілкування з дітьми поставили перед директором велику кількість питань, які вимагали теоретичного осмислення й практичної перевірки. Як і всі радянські школи, Павлівська середня працювала над підвищенням грамотності та успішності учнів, над удосконаленням форм навчання, над взаємозв'язком між умовами й результатами навчання.

Одним з головних шляхів вирішення цих проблем педагогічний колектив обрав активний характер розумової праці під час уроків, що підтверджено аналізом уроків учителів та власним досвідом В. Сухомлинського. Ставала яснішою відповідь на питання про шляхи спонукання учнів до активної розумової праці. „Домогтися того, щоб процес отримання знань був найцілеспрямованішою, найнапруженішою працею школярів — таку мету поставив перед собою колектив, — стверджував Василь Олександрович. — Попереду була довготривала, постійна робота, результати якої залежали від найрізноманітніших чинників навчально-виховного процесу: підвищення загальної й педагогічної культури педагогів, правильної постановки методичної роботи, збагачення матеріальної бази й інших”⁶.

Активізувати розумову працю учнів вирішили посиленням самостійної роботи на уроці під час закріплення нового матеріалу, скороченням частини заняття, що відводилося на перевірку домашніх завдань, збільшенням практичної роботи над теоретичним поясненням, повторенням вивченого матеріалу як підготовкою до сприйняття нових знань, і, що найголовніше, індивідуалізацією підходу до дитини в процесі проведення уроку. В. Сухомлинський зазначає, що вже в середині 1950-х рр. „викладачі математики в V—VII класах запропонували сміливий крок на шляху індивідуалізації самостійної роботи школярів не лише вдома, а й на уроці, особливо в процесі підготовки до сприйняття нових знань”⁷.

Особливу роль індивідуальний підхід відіграв у роботі зі школярами, які невс-

⁶ Сухомлинский В. А. Педагогический коллектив средней школы / В. А. Сухомлинский. — М., 1958. — С. 79.

⁷ Там само, с. 90—91.

тигають, „добросовісно ставляться до навчання, працюють ретельно й старанно, але оволодівають знаннями й уміннями зі значними труднощами. Для них оцінка „3” є серйозним успіхом”. І тут учителі намагалися „максимально полегшити розумову працю такого учня, зміцнити в ньому впевненість у своїх силах, поступово розвинути його здібності і, найголовніше, забезпечити задовільне засвоєння знань”⁸.

У ці роки значна увага в школі приділялася виховній роботі, особливо вихованню працелюбності, готовності до праці. Уже зазначалося про загальнодержавну тенденцію розвитку шкільної освіти в напрямі політехнізації та трудової підготовки, але відзначимо, що ці процеси почалися в Павлиській школі значно раніше, у кінці 40-х — на початку 50-х рр., і були викликані, у першу чергу, потребами розбудови й розвитку самої школи та пришкільної садиби. До того ж сільська школа завжди, за будь-якої організації навчання спрямовувала свою діяльність на працю, діти трудилися в школі й на пришкільній ділянці — невід’ємній її складовій.

Крім того, павлиські школярі працювали в місцевому колгоспі. Донині не досліджувалася участь сільських школярів у польових роботах колгоспів, коли учні майже впродовж всієї першої чверті працювали на полях, часто зовсім не відвідуючи уроків або навчаючись за скороченою програмою. Наприклад, сучасна дослідниця Н. А. Калініченко на основі архівних матеріалів наводить такі приклади дитячої праці перших повоєнних років у Кіровоградській області: деревонасадження, збір колосків, пізніх культур „з площі понад 500 га”, міжрядний обробіток посівів, нав’язування снопів, шефство над молодняком тваринницьких ферм, заливання ховрашків тощо⁹. Цим займалися всі без винятку діти сільської школи України, у тому числі й павлиські. Але павлиські учні не пропускали шкільних занять, бо Василь Олександрович, незважаючи на негативне ставлення до цього керівництва району та області, не допускав порушень в організації навчального процесу — діти нормально навчалися всю першу чверть, а працювати на поля або колгоспний двір ходили в неділю й позаурочний час. Так що офіційна аргументація щодо необхідності трудового виховання сільських дітей була зайвою, своє ж завдання в цьому напрямі В. Сухомлинський і вчителі вбачали в педагогізації такого процесу, у прищепленні дитині, школяреві любові до праці, працелюбності як якості колективу й особистості. Власне, форми праці — зеленонасадження, знищення шкідників, створення саду — були ті ж, що й у інших сільських школах, але вже на самому початку становлення концепції Павлиської школи в неї закладалася ідея, що розумова праця — це основа основ трудового виховання й прищеплення працелюбності. Другою необхідною складовою була осмисленість праці, її цілі та їх усвідомлення школярами, етичний зміст, що формує „моральну зрілість”. Третій важливий компонент — це колективний, товариський, спільний характер праці, з якого й починається трудове виховання. Саме на таких засадах учні Павлиської школи знищували шкідників плодових садів у всьому селі („це дуже важлива передумова закріплення єдиних вимог, формування традицій”¹⁰), заготовляли насіння декоративних дерев, робили щити для

⁸ Сухомлинский В. А. Педагогический коллектив средней школы / В. А. Сухомлинский. — М., 1958. — С. 109.

⁹ Див.: Калініченко Н. А. Трудова підготовка учнів сільської школи в Україні. Друга половина ХХ ст. — Кіровоград, 2007. — С. 143 — 148.

¹⁰ Сухомлинский В. А. Педагогический коллектив средней школы / В. А. Сухомлинский. — М.: Учпедгиз, 1958. — С. 132 — 133.

снігозатримання, доглядали полезахисні насадження, брали участь у силосуванні кормів тощо. У процесі такої роботи вчителі, що трудилися разом з учнями, підкреслювали педагогічне, моральне значення праці, а також наголошували на важливості товариристськості, взаємодопомоги й підтримки в колективі.

Характерною особливістю спільної праці павлиських школярів було те, що вчителі, директор створювали не постійні колективи зі стабільним складом учасників, а тимчасові, короткочасні нарівні з великим, загальношкільним — усе залежало від мети, змісту роботи, її тривалості. У Павлиській школі вважали, що „найбільше виховне значення має така колективна праця, яка виконується впродовж декількох років, усе більше захожуючи їх [дітей — О. С.], розвиваючи ініціативу й самодіяльність”¹¹. Так, у школі одночасно працювало декілька колективів: у 1952 — 1954 рр. за активної участі всіх школярів було побудовано приміщення для двох класів, у 1954 — 1956 рр. — приміщення фізичного кабінету. Навесні 1953 р. закладений сад, наступного року — виноградник, який дбайливо доглядали й учителі, і діти.

Випускники цих часів з теплою й сердечністю згадують шкільні роки, як от А. П. Єфременко, випускник військово-повітряної академії імені Жуковського:



Кінець 50-х рр. Сухомлинський серед учнів випускного класу

¹¹ Сухомлинский В. А. Педагогический коллектив средней школы / В. А. Сухомлинский. — М. : Учпедгиз, 1958. — С. 134.

„1949 рік. Час повоєнний, важкий... У Павлиській школі нас навчали столярній, слюсарній, токарній справі, що дуже знадобилося нам у житті. У роки мого навчання будувалася школа. І ми, школярі, брали найактивнішу участь у будівництві. Сад рослили теж самі. Ніколи не говорили „не хочу”. Праця для нас була й залишалася необхідним джерелом радісного й творчого життя”¹².

Ще один випускник 1956 р., студент економічного факультету Московського університету ім. Ломоносова, згодом професор Свердловського університету, писав: „Для мене школа була не одним з найяскравіших і незабутніх епізодів у житті, а стала базою, фундаментом для всіх подальших вчинків. Головним творцем наших душ, що багато в чому визначив наші характери й наші дії, був увесь педагогічний колектив школи на чолі з Василем Олександровичем Сухомлинським.

Основним у його діяльності, як я це розумію зараз, була не передача знань, а створення атмосфери творчого пошуку, яка оточувала нас не лише на уроках, а й у позакласній роботі. Кожен з випускників може навести багато епізодів, що по крихтам формували в нас, школярів, розуміння навколишнього світу, закладали основи майбутніх поглядів і вчинків.

Мені в школі подобалися всі предмети. Я із задоволенням займався географією, яку викладала Мотря Тихонівна Сироватко, подобалася фізика Олександра Олександровича Філіпова, література Ганни Іванівни Сухомлинської, Віри Олексіївни Скочко і Якова Івановича Лисака, історія Петра Кузьмовича, французька мова Ольги Амосовни й психологія Василя Олександровича.

Багато в школі робилося за межами уроків. Цікаво працювали різні гуртки, і серед них — юних натуралістів і фізиків. Перша половина 50-х рр. для нас, випускників 1956-го, була періодом, коли висаджувалися дерева на новій ділянці саду вулицею Поштова, вивчалася будова тракторів, двигунів внутрішнього згорання, проводились хімічні досліди”¹³.

І ще одні спомини: „Навчання в десятиріччі було платним — 75 крб. за півроку [це 1953 р. — прим. О. С.], і нашої сім’ї вони важко діставалися...

Василь Олександрович був моїм улюбленим учителем. Дивуюсь, як йому вдавалося тримати таку дисципліну! Ми всі буквально завмирили, коли він збирав нас у коридорі, щоб зробити якесь повідомлення або підбити підсумки навчання й поведінки.

У нас він викладав психологію. Ми старанно вчили ті складні терміни, але їх не доводилося вживати під час відповідей на уроках. Василь Олександрович ставив інші запитання, простіші і доступніші. Так він дізнавався, як ми мислимо, чи вміємо висловлювати свою думку. На п’ятірки він не скупився”¹⁴.

Може, наведено забагато спогадів, але, як здається, якраз вони й віддзеркалюють роботу школи в Павлиші, свідчать, що від самого початку діяльності директор школи В. Сухомлинський ставив і перед педагогічним колективом, і перед учнями комплекс

¹² Єфременко А. П. Спасибі, школо! / А. П. Єфременко // Спогади про Сухомлинського. — К., 1990. — С. 75.

¹³ Бочко В. С. Главный создатель наших душ / В. С. Бочко // Педагогічний вісник (Кіровоград). — № 1—2 (5—6), 2008. — С. 96—97.

¹⁴ Міщенко-Ванюхіна П. Подарував бібліотеці 700 карбованців / П. Міщенко-Ванюхіна // Педагогічний вісник (Кіровоград). — № 1—2 (5—6), 2008. — С. 92.

завдань щодо творчого розвитку школярів і шукав різноманітні шляхи їх вирішення — на уроках, у процесі навчання, у позаурочний час, у розгортанні позакласної та позашкільної роботи, куди переносилися завдання розумового, морального, трудового розвитку дитини.

Другий крок. На зміну першому періодові роботи школи в 1957 р. прийшов другий, не менш значущий для розвитку школи В. Сухомлинського — її філософії. Педагог спирався на вже набутий власний досвід, на творчі пошуки вчителів, а також виходив з ситуації не лише в освіті, а й у державі, де на початку 50-х рр. почалися й у середині цих років розгорнулися реформаційні ідеологічні, соціально-економічні та гуманітарні процеси, які значною мірою торкнулися й освіти. Вони ввійшли в історію як період часткової демократизації радянського суспільства, „хрущовської відлиги”, коли було припинено політику „холодної війни”, тобто повної ізоляції Радянського Союзу від іншого світу. Розвінчання, викриття сталінських репресій на XX з’їзді КПРС (1956 р.) зворушило весь світ й особливо радянських людей, пробудило історичні рефлексії, започаткувало демократичні процеси серед інтелігенції.

Освіта, педагогіка перебували в центрі цих подій, бо керуюча сила, КПРС, надзвичайно багато уваги приділяла освіті, справедливо вважаючи, що всі перспективи й плани можуть бути реалізовані лише завдяки відповідно організованій освіті. У вересні 1958 р. було опубліковано доповідну записку М. С. Хрушова „Про зміцнення зв’язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в країні”, де передбачалася серйозна перебудова структури й напрямів діяльності школи. Для того, щоб її провести, партія організувала „всенародне обговорення” розроблених у своїх структурах проєктів реорганізації освітньої сфери, у якому взяли участь і науковці, і вчителі, і громадськість. Відбулася широка дискусія переважно у всесоюзній пресі, у якій директор Павлівської школи брав активну участь. Характерним було те, що, аргументуючи те чи інше положення, ідею, Василь Олександрович спирався й апелював до досвіду й досягнень власної школи¹⁵.

Після „всенародного обговорення”, яке практично не вплинуло на суть реформаційних процесів, у тому ж таки 1958 р. було прийнято закон „Про зміцнення зв’язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР”, за яким упроваджувалося обов’язкове восьмирічне навчання як основа для переходу до загальної середньої освіти; було визначено типи навчальних закладів, що давали повну середню освіту — середні загальноосвітні трудові політехнічні школи з виробничим навчанням, у яких після восьмирічної освіти учні за 3 роки отримували середню освіту й професійну підготовку; вечірні (змінні) середні загальноосвітні школи з трирічним навчанням; технікуми та інші середні спеціальні навчальні заклади, які давали середню й спеціальну освіту; школи-інтернати, що мали допомагати виховувати й навчати дітей, які не мали батьків або ці батьки мали проблеми¹⁶.

Оскільки в попередні роки (1955—1956 н. р.) до навчальних планів шкіл було

¹⁵ Див.: Из творческого наследия В. А. Сухомлинского. Письмо Н. С. Хрушову // Сов. педагогика. — 1988. — № 3. — С. 97—102; Сухомлинский В. А. К вопросу об организации школ-интернатов / В. А. Сухомлинский // Сов. педагогика. — 1988. — № 12. — С. 82—88.

¹⁶ Див.: Очерки истории школы педагогической мысли народов СССР. 1941—1961. — М., 1988. — С. 75.

введено уроки праці, практичні заняття, практикуми й екскурсії, то збільшувалася їх частина в програмному наповненні шкільної освіти: „близько 50 % навчального часу, отриманого у зв'язку з переходом неповної середньої школи на восьмирічний термін навчання, відводилося на трудове навчання”¹⁷.

Зміни торкнулися й змісту загальноосвітніх предметів, але найбільш значні стосувалися трудової підготовки. Знову школи було розподілено на сільські й міські, у ІХ—ХІ класах третина часу відводилася на професійну підготовку й виробничу працю, упроваджувалися факультативні заняття за вибором учнів. Зміст виробничого навчання диференціювався залежно від обраної школою спеціальності, яка, у свою чергу, залежала від місцевості, регіону.

Ці процеси безпосередньо торкалися й діяльності Павлиської школи. Більше того, через активну й творчу позицію її директора та всього педагогічного колективу, їх націленості на проведення експериментальної, дослідницької роботи, школа в Павлищі опинилася на передньому рубежі реформування шкільної освіти, реорганізації роботи школи.

Зміна курсу держави щодо мети діяльності школи, як бачимо, не застала павлиського директора та його колектив зненацька, бо те, що вони вже напрацювали в цьому напрямі, випереджало офіційно задеклароване. В одній зі своїх праць у 1959 р. він зазначав: „У Павлиській середній школі Кіровоградської області впродовж 15 років проводилася дослідницька робота, пов'язана з упровадженням системи трудового виховання, що склалася завдяки зусиллям педагогічного колективу й громадськості”¹⁸. Крім того, школа в Павлищі, хоча й сприйняла ідею зв'язку школи з життям, підготовку молоді до трудової діяльності, але зовсім не в офіційній концепції. Підтвердження тому знаходимо й у документах про роботу школи, і в працях В. Сухомлинського „Воспитание коммунистического отношения к труду (Опыт воспитательной работы в сельской школе)”. — М., 1959; „Праця і моральне виховання”. — К., 1962).

Після 1957 р. діяльність Павлиської школи і творчість її директора, що між собою нерозривні, набувають системно-структурного характеру, що ускладнює аналіз, бо вимагає не лише досить високого рівня узагальнення, а й постійного усвідомлення цієї системності, уваги до цих питань.

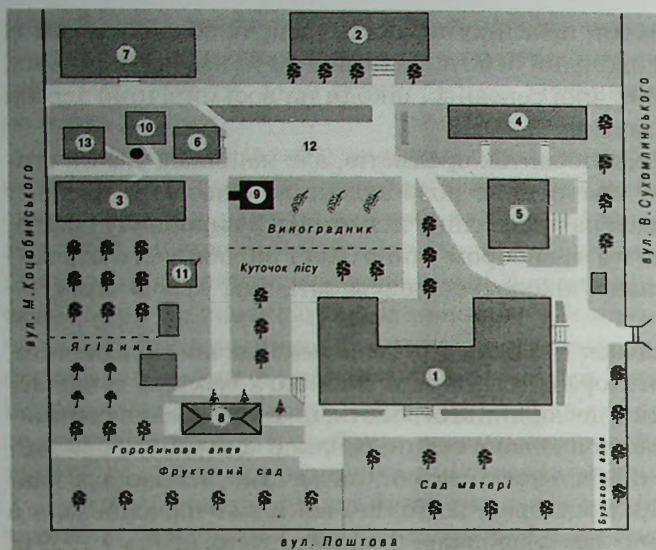
Після 1957 р. в роздумах Василя Олександровича щодо організації діяльності школи на перше місце стає людина — дитина, учитель, батько, групи дітей, колективи. І в цьому новаторство В. Сухомлинського — коли партійні вимоги й нова логіка розвитку школи спрямовувалися на забезпечення виробництва, на людину як частину виробничої сили, виробничих стосунків, її одержавлення, педагог побачив у проголошених реформаціях перш за все встановлення нових відносин, гуманізацію дитини, виявлення в ній людських якостей для неї самої, для її близьких і оточення, а вже потім і для суспільства, і для виробництва, і для „комуністичного майбутнього”.

Цій ідеї, цій меті — розкриття в дитині людського — він і весь педагогічний колектив підпорядковують діяльність школи, у тому числі й її облаштування.

Робота над покращенням шкільного містечка не припинялася ні на мить. Так, у

¹⁷ Див.: Очерки истории школы педагогической мысли народов СССР. 1941—1961. — М., 1988. — С. 143.

¹⁸ Сухомлинский В. А. Воспитание коммунистического отношения к труду / В. А. Сухомлинский. — М., 1959. — С. 13.



Сучасна схема садиби Павлиської середньої школи.

1. Центральне приміщення школи.
2. Приміщення початкових класів.
3. Кабінети хімії, української мови, зарубіжної літератури.
4. Бібліотека, кабінет математики.
5. Шкільні майстерні, кімната виховної роботи.
6. Кабінети математики, англійської мови, музики.
7. Автоклас, гаражі.
8. Теплиця.
9. Зелений клас.
10. Їдальня.
11. Побутове приміщення.
12. Місце проведення загальношкільних лінійок.
13. Ігрові кімнати.

Коли йдеться про школу в Павлиші, уявляється не лише приміщення, де навчаються діти, а ціле шкільне містечко, що займає площу близько 5 гектарів, на яких розташовано 17 будинків навчального та виховного призначення, сад, виноградник, навчально-дослідницькі ділянки, квітники. Шкільна територія весь час упорядковувалася, удосконалювалася й набувала з кожним роком усе більшої краси й педагогічного значення.

Багато уваги педагогічний колектив, директор приділяли тому, щоб „виховували не тільки людські стосунки, не тільки приклад і слово старших, не тільки традиції, що дбайливо зберігаються в колективі, а й речі — матеріальні й духовні цінності. Виховання середовищем, обстановкою, створеною самими учнями, речами, що збагачують духовне життя колективу, — це, на наш погляд, одна з найтонших сфер педагогічного процесу. Матеріальну базу школи ми розглядаємо в нерозривній єдності з обстановкою, до якої входить природа, праця й суспільна діяльність оточення”¹⁹.

Ця ідея є наріжним каменем діяльності Павлиської школи, на ній вибудовується

1957 р. до основної будівлі школи на виділені Кіровоградським ОБЛВНО кошти було добудовано головне приміщення — тепер у школі було 24 класні кімнати, що дало змогу перевести заняття в одну зміну й створити сприятливі умови для позаурочної та позакласної роботи.

Облаштовується й шкільна територія. У книзі „Педагогічний колектив середньої школи” (1958 р.) В. Сухомлинський зазначає: „Окрім 17 класних кімнат, у школі є спеціальні приміщення для столярної й слюсарної майстерень, кабінет машинознавства й електротехніки, біологічний та фізичний кабінети, а також бібліотека. Є в нас навчально-дослідна ділянка, плодовий сад, розплідник плодівих і декоративних дерев, ягідник, зоологічний відділ ділянки (пасіка й кроляча ферма), теплиця й робоча кімната для дослідницької роботи з ботаніки...”¹⁹.

¹⁹ Сухомлинський В. А. Педагогический коллектив средней школы / В. А. Сухомлинский. — М. : Учпедгиз, 1958. — С. 13.

²⁰ Сухомлинський В. А. Павлышская средняя школа / В. А. Сухомлинский. — М., 1969. — С. 106.

ся вся система навчально-виховної роботи: уходження школи в навколишнє середовище й разом з тим творення нею ж цього самого середовища як відкритої системи, діяльність якої, її функції не обмежуються застиглими правилами, табу. Передусім це стосується навколишньої природи — ліс і поле, яри й балки, степові могили, річки й ставки; сільського оточення — сади, городи, випаси, луки, вулиці, будинки; самого шкільного майданчика, де руки дитини торкаються кожного його сантиметра, де існує правило: „не допускати, щоб хоч один квадратний метр шкільної ділянки залишився неозеленим”²¹; навіть „тишу, вечірню й нічну прохолоду, вранішню свіжість ми також підпорядковуємо режиму праці й відпочинку”²².

Але навколишнє середовище не було пасторальною ідилією — до нього входили розташовані неподалік вагонобудівний та автомобільний заводи (Кременчук), гідроелектростанція (Світловодськ), дослідницька сільськогосподарська станція (Онуфріївка).

Увага педагогічного колективу зосереджувалася на продуманому й виваженому облаштуванні шкільних приміщень та класних кімнат. Читаємо в спогадах В. Д. Іванова, першого секретаря Онуфріївського райкому КПРС: „Пригадуються мої перші відвідини Павлиської школи. Навпроти входу — кольорове панно. На голубому фоні виділяються слова: „Найголовніше, що ти повинен знайти в нашій школі, — це мета життя. Задумайся над словами видатних людей!”. Під цим зверненням — портрети видатних людей, а поряд з портретами — їхні висловлювання.

Привернуло мою увагу за своїм естетичним оформленням і за глибоким змістом ще одне панно: „Подвиг юних років”. На ньому портрети вчених, письменників, громадських діячів, які вже в юні роки досягли видатних успіхів і зробили великий внесок в духовне життя людства.

Характерно, що кожне панно, стенд, плакат у Павлиській школі мали яскраво виражену тему та ідею. Ось деякі з них, що мені особливо запам’яталися: „Що читати про Леніна”, „Без матері немає ні поета, ні героя”, „Люби свою рідну мову”, „Чи прочитав ти ці книжки”, „Вчися жити в тих, для кого особисте щастя — у щасті народному”, „Дружба і любов — це благородні почуття, посильні тільки чесним людям”. Мені довелося бути в багатьох школах, бачити гарні, змістовні панно, стенди й тематичні плакати. Але те, що я побачив у стінах Павлиської школи, вражало задумом схвилювати серце вихованця, збагатити його думку, викликати природне бажання стати досконалішим фізично й морально”²³.

Звернемо увагу на останні слова, адже саме на це спрямовувалася архітектоніка школи, кожного приміщення, подвір’я. До речі, дехто з відвідувачів школи та з високих офіційних кабінетів уважав школу бідною, недостатньо багатою, коли під „багатством” розуміти фабрично зроблену, з дорогих матеріалів наочність, меблі, штори, директорські й учительські кабінети, а тут „бідненько”, але з любов’ю зроблено самими дітьми й учителями, вкладено душу, емоції, дбайливо оформлено, виставлено, повішено на стінку те, що хвилює, що потрібно дитині. Саме такий підхід знаходимо в навчальному закладі всесвітньо відомого французького педагога Селестена Френе,

²¹ Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа / В. А. Сухомлинский. — М., 1969. — С. 108.

²² Там само, с. 109.

²³ Иванов В. Д. Живий образ вчителя-комуніста / В. Д. Иванов // Спогади про Сухомлинського. — К., 1990. — С. 77—78.

Вальфдорській школі, що працює за ідеями Р. Штайнера, інших педоцентричних шкіл, де дитина, її світ — на чільному місці, де вона, може, і не такими вмілими руками, але сама облаштовує власне шкільне життя. І ми пишаємося, що така ж школа була у В. Сухомлинського в Павлиші — на рівні провідних світових тенденцій творення самими дітьми свого життєвого й освітнього простору. Та й звідки було взятися тому „багатству” в бідному повоєнному колгоспному селі? Багатство було в книзі, у квітах, у природі, у вчителеві, у людських стосунках.

Учителі були переконані, що кожна деталь в облаштуванні шкільних класів не може бути випадковою, непродуманою: у кожному навчальному приміщенні обстановка відповідає вікові, інтересам і духовному життю дітей, які тут навчалися. Тому учні початкової школи займалися в окремих, ізольованих будиночках, зі своїм середовищем, своєю „аурою”.

Щодо шкільних приміщень, то в кожному навчальному корпусі (а їх було 7) були кімната для читання, класна бібліотека, зелений і господарський куточок, куточок відпочинку. Отже, „обстановка, — був переконаний Василь Олександрович, — у якій перебувають наші учні, є частиною виховуючого середовища, яке потрібно створювати, добиваючись того, щоб моральний досвід людства, переданий у яскравому образі, у малюнку, у мудрих думках видатних людей, проникав у духовне життя вихованців”²⁴. Але недостатньо розвісити у школі плакати, панно й картинки — важлива інтелектуальна атмосфера школи, чим вона живе, дихає, що її хвилює й радує.

Створення матеріальної складової невіддільне в Павлиші від піклування про здоров’я дітей, адже зелені насадження, навколишня природа, специфіка шкільного життя, шкільна культура передбачали перш за все турботу про здоров’я вихованців. До того ж друга половина 50-х та 60-і рр. не були благополучними для сільських дітей, чії родини відчували постійну матеріальну скруту.

У Павлиській школі особливу увагу приділяли здоров’ю дітей, які не встигали в навчанні, бо вважалося, що більша частина таких учнів — це діти зі слабким або ослабленим здоров’ям, яким потрібно приділяти особливу увагу, піклуватися про них. Тому в школі було розроблено санітарно-гігієнічні правила життя та режиму праці й відпочинку школярів. Перебування на свіжому повітрі, рухливі ігри та фізичні вправи, змагання, правильне чергування праці й відпочинку, достатній сон, правильний розклад занять, відповідне харчування дітей, заняття фізичною працею як засіб покращення й зміцнення здоров’я, туристичні походи, регулярні заняття фізичною культурою — все це спрямовувалося на розвиток і вдосконалення фізичного й духовного життя дитини й усього учнівського колективу Павлиської школи.

Вочевидь, для „оживлення” системи роботи, надання їй дієспроможності, постійного робочого стану, необхідною була діяльність усіх учителів, злагоджена, продумана, націлена на перспективу. В. Сухомлинський, ініціатор, творець ідей, розглядав колектив як цілісний організм, об’єднаний зусиллями всіх його членів. „Єдність поглядів, — стверджував він, — передбачає розквіт творчої індивідуальності кожного педагога як особистості. Ні один учитель не може бути універсальним (а тому абстракт-

²⁴ Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа / В. А. Сухомлинский — М., 1969. — С. 144—145.

ним) утіленням усіх достоїнств. У кожного щось переважає, кожен, маючи неповторну живинку, здатний яскравіше, повніше від інших розкрити, виявити себе в певній сфері духовного життя”²⁵.

У побудові своїх відносин з педагогічним колективом В. Сухомлинський розвивав два напрями: робота з усім колективом та індивідуальна.

Щодо інтенсифікації роботи зі створення єдиного колективу однодумців, директор застосовував такі шляхи й прийоми, охарактеризовані російською дослідницею І. І. Буевою при вивченні управлінських аспектів його творчості: виявлення й закріплення ядра колективу (В. Сухомлинський називає перш за все вчителя фізики О. О. Філіпова, учительку початкових класів М. А. Лисак, учительку біології С. Й. Степанову); спільна діяльність усіх учителів (уроки, методичні об’єднання, творчі групи, колективне вивчення творчості одного учителя тощо), а також вироблення єдиних підходів, поглядів, переконань педагогів, куди входили єдиний погляд на завдання школи, розуміння мети діяльності як виявлення й розвиток здібностей і задатків дитини, єдиний підхід у розумінні особистості учня як активного учасника педагогічного процесу, єдиний стиль стосунків між учителем і учнем, єдиний погляд на урок як складну систему, як засіб формування особистості учня, єдиний підхід до оцінювання знань і вмій учнів, єдиний підхід до надання домашніх завдань, вироблення єдиного мовного режиму школи, єдиний підхід до санітарно-гігієнічних вимог²⁶.

Не менш уважно й системно Василь Олександрович ставився до індивідуальної роботи з кожним учителем, бачив у ній запоруку злагодженої діяльності всього педагогічного колективу. Така робота включала відвідування й аналіз системи уроків окремих учителів, вивчення системи роботи вчителя — не лише на уроці, а й узагалі його педагогічного життя: підготовка до уроків, позаурочна та позакласна діяльність, захоплення та вподобання, улюблені автори й книжки тощо.

Надзвичайно вагомого значення в системі роботи з педагогічним колективом Василь Олександрович надавав дослідницькій діяльності вчителів, причому вона мала й колективні, й індивідуальні форми. Він підкреслював, що дослідницька робота — це не щось зарозуміле й незрозуміле, вона впливає із щоденної праці кожного вчителя, проводиться педагогом, який шукає власних шляхів утілення загальних ідей щодо навчання й виховання. „Починайте з найпростішого, — радить В. Сухомлинський. — Хай усі вчителі — і початкових, і середніх, і старших класів — подумують над запитанням: яка залежність мислення, думки школярів від уміння читати? Хай думають про це всі вчителі, спостерігаючи за розумовою працею школярів. Хай усі заглибляться думкою в цю цікаву залежність”²⁷.

І от, саме наприкінці 1950 — на початку 60-х рр. педагогічний колектив починає свої дослідницькі пошуки, багатоманітні й багатогранні, як колективні, так і індивідуальні²⁸.

²⁵ Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський. — К., 1970. — С. 97.

²⁶ Див.: Буева І. І. В. А. Сухомлинский: гуманистическая парадигма педагогического менеджмента / И. И. Буева. — Нижний Новгород, 2006. — С. 51—54.

²⁷ Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухомлинский. — М., 1982. — С. 14.

²⁸ Див. більш детально: Там само, с. 72—80.

Над якою ж колективною проблемою працювали в Павлівській школі в ті роки? Коли ми говорили про реформу 1958 р., то відзначали, що в ці роки школа працювала над проблемою трудового виховання, виховання працелюбності. Наступною дослідницькою проблемою була проблема „єдності думки й почуття”, про яку Василь Олександрович багато говорить у своїх творах²⁹. Дослідження цієї проблеми стало системоформуючим чинником діяльності всього педагогічного колективу, кожного вчителя й самого В. Сухомлинського. Визначивши, що „кожна людська індивідуальність, з якою ми маємо справу, це певною мірою глибоко своєрідний, неповторний світ думок, почуттів, інтересів”³⁰, директор зосередив свою увагу й увагу колег на аналізі процесу мислення в дитини, ідеї поєднання розуму й почуттів: „Забуваючи про важливе джерело мислення — навколишній світ, природу, життя, школа не розвиває розум, а притуплює мислення, зводячи його до зубрячки. Тому експеримент полягав у пошуках ефективних шляхів розвитку мислення й мовлення, „ідея єдності слова й думки”³¹. Учителі були націлені на усвідомлення дидактичних деталей уроку через систему аналізів уроків, самоаналізів, вивчення й застосування різних прийомів мислення на різних етапах навчання.

Наближенням слова, думки до почуттів, емоцій став вихід школярів під час занять разом з учителем за межі класу, парт, школи до природних джерел: „Урок за уроком я став водити дітей до невичерпного й вічно нового джерела знань — на природу: у сад, у ліс, на берег річки, у поле. Разом з дітьми ми почали вчитися передавати словами найтонші відтінки предметів і явищ”³².

Із цього експерименту народилися такі форми навчання, як подорожі до джерел думки, уроки мислення й Школа під голубим небом — золоті надбання всієї української педагогіки.

Характер діяльності педагогічного колективу як творчої дослідницької лабораторії виявлявся в змісті роботи педагогічної ради, на яку виносилися разом з організаційними, господарчими питаннями, у першу чергу, питання дослідницького, творчого характеру. Так, на початку кожного навчального року вивчалися, аналізувалися програми й визначався перелік практичних умінь та навиків, „котрі неможливо в деталях передбачити програмою”, це стосувалося й початкових класів, і середніх, і старших, окреслювалися також творчі й практичні завдання на рік.

Новою, надзвичайно плідною формою роботи педагогічного колективу були психологічні семінари, спрямовані на всебічне вивчення дитини, особливо такої, що не встигає, важковиховуваної. Такі семінари давали змогу наблизитися до її внутрішнього світу через складання психологічних характеристик, обговорення питань розумового, морального, емоційного розвитку дітей. Ось приклади тематики психологічних семінарів: засоби педагогічного впливу на учня молодшого, середнього й

²⁹ Див.: Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа / В. А. Сухомлинский. — М., 1969. — С. 93—97.

³⁰ Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухомлинский. — М., 1982. — С. 73—74.

³¹ Там само.

³² Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа / В. А. Сухомлинский. М. : Просвещение, 1969. — С. 94.

старшого віку; слово як засіб впливу на розум, почуття й волю дитини; паралельний вплив на розум і почуття; психологічна природа моральних переконань; про неприпустимість „сильних”, „вольових” засобів впливу на дитину; що можна й що не можна обговорювати в дитячому колективі; характер і різноманітність взаємовідносин між школярами; стосунки між педагогом і дітьми; як навчити дітей і підлітків керувати своїми бажаннями; як пробудити бажання стати гарним; характеристика духовних інтересів учнів тощо³³.

Протоколи цих семінарів зберігаються в Педагогічно-меморіальному музеї в Павлиші, вони частково вже опубліковані дослідниками спадщини педагога³⁴. У школі проводилися також і науково-педагогічні семінари, методичні ради, конференції, збори, на яких розглядалися актуальні для діяльності школи питання, дотичні до перелічених тем психологічних семінарів. Їхня тематика й проблематика була пов'язана також з аналізом уроків, які відвідував Василь Олександрович.

У роботі вчителів Павлиської школи психологічний семінар часто був „підготовкою до занять батьківської школи. Особливо важлива ця підготовка з питань, пов'язаних з відхиленнями в розумовому розвитку дитини, які в багатьох випадках залежать від батьків, від їхньої фізичної й духовної культури”³⁵.

Проводячи значну творчу діяльність, педагоги Павлиша були переконані, що без батьківської підтримки, без висунення й дотримання єдиних вимог школи й батьків щодо навчання та виховання учнів, без участі батьків у різнобічній діяльності школи неможливо сподіватися на успіх, на вирішення поставлених завдань.

Але цю ідею потрібно було втілити в життя, знайти шляхи її застосування. І Василь Олександрович разом з учителями створюють „Батьківську школу”, тим самим започатковуючи систему шкільно-сімейного виховання, яка має власну логіку розвитку, своє місце в мегасистемі роботи школи в Павлиші.

Роботою батьківської школи були охоплені батьки всіх учнів, що навчалися, пізніше до них приєдналися молоді подружжя, які лише готувалися стати батьками, розроблювалася й доповнювалася тематика роботи. Ось як про це згадує вчителька початкових класів Павлиської школи Р. К. Заза: „Добре працював батьківський університет, де слухачі отримували необхідні знання з дитячої педагогіки, психології, медицини. До участі в його роботі запрошувалися місцеві лікарі, медсестри, правники. Усі вчителі були охоплені підготовкою й проведенням університетських занять з батьками. Сім'я та школа працювали злагоджено. Окремі вчителі скаржилися, що батьки не хочуть відвідувати батьківські збори. Василь Олександрович застерігав не „проробляти” батьків важких учнів, не виокремлювати кращих і гірших, терпляче вести з ними індивідуальну роботу... Цікаві матеріали ми використовували готуючись до зборів, пов'язуючи їх з життям класу, села. Діти після зборів виступали перед батьками з віршами, казка-

³³ Див.: Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухомлинский. — М. : Просвещение, 1982. — С. 59.

³⁴ Див.: Материалы психологического семинара Павлышской школы // Трудный школьник и педагогический коллектив : пособ. для учит. / Э. Ш. Натанзон. — М. : Просвещение. — С. 12—40.

³⁵ Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухомлинский. — М. : Просвещение, 1982. — С. 59.

ми, піснями. Так налагоджувався тісний зв'язок учителя з батьками. Тому й приходили вони до нас, знаючи, що в школі нікого не принизять”³⁶.

Діяльність педагогічного колективу, очолювана В. Сухомлинським, корелювала-ся з діяльністю учнівського колективу, якому в ті роки надавалося вагоме значення. У цьому питанні — значення діяльності шкільного колективу у вирішенні навчальних і виховних проблем — школа пройшла певну еволюцію: на початковому етапі своєї роботи та й у середині 50-х рр. В. Сухомлинський майже повністю поділяє офіційні погляди на колективізм — заперечення „парної педагогіки”, трьохстадійний розвиток колективу, ідея про перспективні лінії, ідея єдиного загальношкільного колективу, який формує особистість.

Він частково розвиває їх у книзі „Воспитание коллективизма у школьников” (М., 1956), але вже в цій ранній своїй праці педагог на основі спостережень і практики створення учнівського колективу в Павлиші починає відходити від загальноновизнаних канонів і полемізувати з офіційною наукою. Він стверджував, що „колективізм як моральна якість прищеплюється школяреві перш за все в тому колективі, з котрим пов'язані його інтереси, у яких він так чи інакше пов'язаний з дітьми. Якщо ця якість не виробляється в первинному колективі — у класі, то ні про який загальношкільний колектив не може йтися”³⁷.

На відміну від існуючого погляду — „колектив вирішує все”, головне — організаційні зв'язки й дисципліна, павлиський директор, приділяючи багато уваги цьому питанню, починає розглядати, вдивлятися в особистості, що складають колектив. Спираючись на загальноновизнану радянську тезу про те, що соціальні, політичні, моральні традиції суспільства є визначальними для щастя кожного індивіда, він продовжує: „Проте почуття повноти духовного, культурного, морального життя, що визначає особисте щастя, досягається не тільки створенням матеріального благополуччя суспільства, але й вихованням ідеалів, інтересів, потреб, нахилів, здібностей, захопленя кожної людини”³⁸.

В. Сухомлинський у своїй школі в співвідношенні „колектив — особистість” переносить центр ваги на особистість, зазначаючи, що „створення особистого щастя має бути водночас створенням щастя для всього суспільства. Це завдання може бути вирішено лише за умови, що кожна людина підійметься на такий рівень духовного, морального розвитку, коли повнота цього особистого духовного життя створюватиме атмосферу щастя колективу”³⁹, щоб виявляти неповторність і унікальність кожного. Василь Олександрович детально й системно показує, як це здійснюється в Павлиській школі через виховання громадянина, трудівника, духовну особистість, а також „виховання серця” — розвиток душевності, сердечності, доброти, бо це „та гілка, на якій зеленіють пишні паростки людяності, гуманності”. У школі до цього процесу долучали всю систему

³⁶ Заза Р. К. Вважаю себе його вихованкою / Р. К. Заза // Педагогічний вісник (Кіровоград). — 2008. — № 1—2 (№ 5—6). — С. 86.

³⁷ Сухомлинський В. А. Воспитание коллективизма у школьников / В. А. Сухомлинський. — М., 1956. — С. 18.

³⁸ Сухомлинский В. А. Воспитание личности в советской школе / В. А. Сухомлинський. — К., 1965. — С. 4.

³⁹ Там само, с. 4.

впливів: родину, учителів, батьків, дозвілля, дитячу й молодіжну організації. Особливе місце приділялося моральному й трудовому вихованню в їх взаємозв'язках, щоб учні розуміли, що таке „можна”, „не можна”, „потрібно”, бо дитина не має бути рабом своїх некерованих потягів, її вчинки не повинні зумовлюватися примхами й капризами.

Педагогічний колектив був переконаний, що „почуття можна розбудити лише почуттями”, що вплив особистості вчителя на учнів важко переоцінити, що потрібно поважати цю особистість, виховувати її, що з особистостей складається колектив.

Найбільшу увагу павлиські педагоги приділяли навчальному процесові, який у ті роки змінювався, переосмислювався у зв'язку з реформою системи освіти 1958 р. Після перерви наукового процесу у 1930-х рр., у 50-х з'явилися дидакти (М. О. Данилов, О. М. Леонтьєв та ін.), які, вибудовуючи свої міркування на основі лєнінської теорії відображення, розглядали процес навчання як пізнання учнями матеріального світу, як рух від незнання до знання, від знань неповних і неточних до повніших і точніших. У їхніх працях стверджувалося, що „розумовий розвиток — неперервний процес, який здійснюється в навчанні, грі, у праці, у життєвих ситуаціях. Найінтенсивніше він проходить у процесі засвоєння знань, які становлять особливо цінний матеріал для розвитку розуму. Розумовий розвиток характеризується обсягом і рівнем засвоєних знань і структурою мислинневого процесу з відповідними логічними прийомами, якими володіє школяр”⁴⁰.

В. Сухомлинський у цілому поділяв таку позицію — ототожнення розвитку мислення й навчання, однак він зробив те, що тогочасна педагогічна наука не розглядала: поєднав розвиток мислення (і відповідно навчання) з розвитком емоційно-чуттєвої сфери, що підтверджує колективне дослідження павлиськими вчителями проблеми „Єдність думки й почуття”. У тогочасній педагогічній науці й практиці так питання не ставилося, а павлиський директор поширив цей підхід на весь навчально-виховний процес.

Василь Олександрович і педагогічний колектив поставили завдання активізувати через емоції й відповідно інтерес, допитливість, увесь процес розумового виховання, тобто керувати увагою школярів. „Багато років роботи в школі, — писав педагог, — переконали мене в тому, що оволодіти увагою можна лише створивши, утвердивши, зберігши її певний *внутрішній стан* — емоційне піднесення, інтелектуальне натхнення... Стан емоційного піднесення, про який ідеться, неможливо створити якимись спеціальними способами на уроці, наприклад, тільки вдало дібраними засобами наочності. Цей стан залежить від багатьох речей — від культури думок і почуття, від світогляду учня”⁴¹.

До існуючих методологічних положень розвитку мислення⁴² В. Сухомлинський додає *допитливість* як стимул, рушійну силу розумового розвитку дитини, як людську якість і саме її широко використовує в навчальній діяльності. Він зазначає, що надзвичайно важливо пробудити її до життя, викликати, а потім уже не директивно, ненав'язливо спрямовувати в потрібному вчителєві напрямі. „Повноцінне навчання, — зазначає педагог, — тобто навчання, яке розкриває розумові сили й здібності, було

⁴⁰ Данилов М. А. Процесс обучения в советской школе / М. А. Данилов. — М., 1960. — С. 24.

⁴¹ Сухомлинский В. А. Сто советов учителю / В. Сухомлинский. — К., 1984. — С. 90.

⁴² Див.: Костюк Г. С. О взаимоотношении воспитания и развития ребенка / Г. С. Костюк // Сов. педагогика. — 1956. — № 12. — С. 71.

б немислимим, якби не спеціальна *спрямованість*, скерованість навчання — розвивати розум, виховувати розумну людину навіть за умови відносної незалежності розумового розвитку, творчих сил розуму від обсягу знань. Спеціальна спрямованість цієї виховної роботи починається вже в дошкільний період... Найважливіше завдання занять з дошкільниками — вивчити, як мислить кожна дитина, навчити її думати, пробудити в ній допитливість, інтелектуальні інтереси⁴³. Але, за переконанням В. Сухомлинського, не лише допитливість постає рушійною силою навчання, а також значною мірою почуття успіху в кожній дитини, створення інтелектуального фону класу, усієї школи, радість пізнання, поєднання зусиль розуму й почуттів. Такий підхід був новим в організації навчального процесу школи.

Проте поставлених цілей можна не досягти через елементарне: у випадку, коли дитина погано читає й, отже, погано володіє словом, рідною мовою. Саме цьому аспектові як фундаменту діяльності школи приділялося надзвичайно багато уваги в Павлиші. Василь Олександрович разом із педагогічним колективом виділили найважливіші вміння, якими учень має оволодіти за десять років:

- швидко, виразно, усвідомлено читати;
- швидко й правильно писати те, що диктує вчитель;
- думати, зіставляти, порівнювати декілька об'єктів, предметів, явищ;
- спостерігати явища навколишнього світу;
- висловлювати думки словами;
- виділяти логічно закінчені частини в прочитаному, установлювати взаємозв'язки й взаємозалежності між ними;
- знаходити книгу з потрібної теми;
- відшукувати в книзі матеріал з потрібної теми;
- робити попередній логічний аналіз тексту в процесі читання;
- слухати вчителя й одночасно записувати коротко зміст прослуханих думок;
- читати текст й одночасно слухати інструктаж учителя про роботу над текстом, над логічними його складовими;
- написати твір — розповісти про те, що учень бачить навколо себе, спостерігає тощо⁴⁴.

Розбудовуючи навчальний процес у школі, В. Сухомлинський показує, чого можна досягти, не змінюючи навчальних програм (бо це було неможливо зробити), але кардинально змінюючи підходи й методику, одночасно урізноманітнюючи й збагачуючи зміст і форми позакласної та позашкільної роботи, особливо гурткової.

У другій половині 50-х — на початку 60-х рр. значна увага приділялася трудовому вихованню, підготовці до участі в „будівництві комунізму” („нинішнє покоління радянських людей житиме при комунізмі”), які спиралися на ідейні та ідеологічні настанови, притаманні тому періодові існування Радянського Союзу, коли було започатковано виховання в школярів комуністичних переконань та любові до соціалістичного ладу на прикладі життя й діяльності В. І. Леніна, що стало обов'язковим для кожної

⁴³ Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибр. твори : в 5-ти т. — 1976. — Т. I. — С. 97.

⁴⁴ Див.: Сухомлинський В. А. Павлышская средняя школа. — М., 1969. — С. 249—295.

школи в 50-х рр.⁴⁵ Але поза цією риторикою, неминучою в ті роки, директор і його школа особливу увагу приділяли трудовому, а також сімейному вихованню.

Досвід роботи Павлиської школи переконав Василя Олександровича, що значно легше вивчити, підготувати учня до інтелектуальної праці, ніж виховати доброго комбайнера, тракториста. Педагог підкреслював, що „не слід випускати з уваги всю складність і суперечливість процесу виховання працелюбності в школі. Надаючи вихованцям середню освіту, ми не лише долучаємо їх до джерел інтелектуальної культури, але й прищеплюємо *навички розумової праці...*, любов і устремління до неї — ці якості, яких набувають школярі, і полегшують, і утруднюють виховання любові до праці виробничої. Полегшують тому, що учень, який уміє трудитися розумово, у змістовній, цілеспрямованій виробничій праці знайде застосування своєму розуму значно швидше, ніж той, хто не має цієї навички. Утруднюють тому, що потяг до інтелектуальної праці, який ми виховуємо в процесі навчання і який потрібно виховувати, містить загрозу появи зневаги до праці фізичної.

Але це протиріччя закономірне, його необхідно подолати, але не механічно, шляхом збільшення фізичної праці учнів. Необхідно добитися, щоб фізична праця, яку виконують учні, увійшла в їхнє духовне життя, захопила їхні думки, почуття, волю”⁴⁶.

Ось це протиріччя — між розумовою й фізичною працею в радянському суспільстві — В. Сухомлинський, як свідчить цитата, пропонує подолати цілісним підходом до особистості учня, а не вирішенням часткових аспектів, через специфічні форми й методи трудового навчання, набуття відповідних умінь і навичок.

Отже, сама постановка питання — трудове виховання як органічна й важлива складова духовного життя дитини — була новаторською навіть в умовах націленості радянської педагогіки й шкільної практики на трудову підготовку. В. Сухомлинський, його школа в ті роки стали визнаним авторитетом з проблем трудового виховання не лише в Радянському Союзі, а й поза його межами.

Пізніше у праці „Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості”, над якою працював в останні роки життя, директор Павлиської школи узагальнив і систематизував власні ідеї щодо трудового виховання та практику їх утілення в школі. Він висунув й обґрунтував систему принципів і вимог та педагогічну класифікацію праці за такими критеріями: за суспільною значущістю, за співвідношенням навчальної й виховної мети, за роллю й місцем у цілісній системі виховання, за співвідношенням розумових і фізичних зусиль дітей, за характером знарядь праці, за результатами трудової діяльності, а також за оплатою⁴⁷.

Педагогічний колектив був переконаний, що „трудове виховання починається за партою, за книжкою — це найскладніший „верстат”, оволодіти яким не так-то просто”⁴⁸. Бо саме тут, на уроці, у процесі розумової праці формується особистість, якій і фізична, і розумова праця дають насолоду.

⁴⁵ Див.: Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1941—1961. — М., 1988. — С. 173—174.

⁴⁶ Сухомлинский В. А. Воспитание коммунистического отношения к труду (Опыт воспитательной работы в средней школе) / В. А. Сухомлинский. — М., 1959. — С. 15—16.

⁴⁷ Див. докладніше: Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. — 1976. — Т. 1. — С. 166.

⁴⁸ Там само, с. 171.

У Павиській школі розрізняли два шляхи трудового виховання. Перший був обов'язковим, це уроки, праця в майстернях, на навчально-дослідній ділянці, заняття з оволодіння основами сільськогосподарського й промислового виробництва — тобто все, що передбачалося програмою. Другий шлях — „праця за бажанням і вибором вихованця, відповідно до його задатків, інтересів, нахилів”, яка втілювалась через діяльність значної кількості науково-предметних гуртків, що працювали на основах самодіяльності й обиралися за інтересом, сприяли досконалому оволодінню обраною справою.

Цілісний і системний підхід до дитини спонукав В. Сухомлинського до роздумів щодо формування моральності школярів. Узагалі проблема шкільної моралі, етики вирішувалася дуже специфічно в різні періоди діяльності радянської школи, але в 50 — 60 рр., у період часткової демократизації, коли було прийнято нову Програму КПРС з Моральним кодексом будівника комунізму (1961 р.), ці питання стали надзвичайно актуальними. Уперше за роки існування радянської влади партія заговорила про мораль і моральність як складові комуністичної ідеології. Моралі виділили окреме місце в суспільному житті й відповідно в школі, але це була специфічна, „радянська” мораль, „моральна ідеологія”, коли КПРС хотіла й могла все функціонування моральних ідей узяти під контроль і розвивати в потрібному напрямі.

І на цьому тлі В. Сухомлинський звертається до морально-етичної проблематики, включає її в систему практичних педагогічних пошуків керованої ним школи. Він розробляє сутність, шляхи, засоби й методи морального виховання, які в цей період у педагогіці були практично нерозробленими.

Цінним і на сьогоднішній день є підхід педагога до формування духовності на основі вікових особливостей дитини, внутрішнього розвитку її моральних, естетичних почуттів: „Багатство духовного життя починається там, де благородна думка й моральне почуття, злившись воедино, живуть у високоморальному вчинку”⁴⁹. Основою формування духовного світу дитини у Василя Олександровича постають перш за все моральні почуття, думки, ідеї, переконання, які мають піднесений, романтичний характер.

Усі специфічні щодо кожного вікового періоду складові духовного розвитку дитини спиралися на діяльність, яка характеризує все життя дитини і є поштовхом для змін — фізичних, психічних, інтелектуальних, моральних, етичних, естетичних. Ці зміни залежно від віку й визначають особливості духовної сфери дитини, її наповнення різними смислами, цілепокладанням.

Але для того, щоб досягти високих взірців моральності громадянського звучання, розпочинали із залучення до загальнолюдських норм моралі, назвавши їх „Азбукою моральної культури”, опановуючи яку діти усвідомлювали сутність добра й зла, честі й безчестя, справедливості й несправедливості. У книзі „Пависька середня школа” В. Сухомлинський перелічує такі складові „Азбуки моральної культури”: роби все так, щоб людям, які тебе оточують, було добре; плати людям за добро, створене ними; привчайся трудитися, бо це радість і благо, твоя праця — навчання; утверджуй у своєму

⁴⁹ Сухомлинский В. А. Духовный мир школьника (подросткового и юношеского возраста) / В. А. Сухомлинский. — М., 1961. — С. 14.

серці доброту, сердечність, чутливість, чуйність до тих, хто тебе оточує; борись проти зла й несправедливості⁵⁰.

Культурно-освітній проект з виховання духовності, який створив В. Сухомлинський у Павлиській школі, значною мірою відрізнявся від тодішніх педагогічних підходів самим зверненням до морально-етичної проблематики. На відміну від існуючої в той час соціоцентричної виховної парадигми, де все було закладено в зовнішньому, середовищному (причому такому, яке вже від самого початку апіорно продукувало найкращі риси людини), Василь Олександрович запропонував внутрішній механізм ціннісної регуляції й саморегуляції дитини, її творчого розвитку, спрямовані на формування ustalеної домінанти життєдіяльності — духовності.

Педагог не зупинився на досягнутому й постійно звертався до цієї проблематики у подальшій роботі школи. З роками він усе більше уваги приділяв питанням формування духовності, духовної культури, духовного світу, духовного життя дитини, її духовного самовиховання.

У вихованні духовності, моральності надзвичайно вагоме значення в Павлиській школі належало слову, словесному впливу на душу й почуття дітей. Це зовсім не підтримувала в ті роки офіційна педагогіка, націлена на трудову й політехнічну школу, де потрібно було більше приділяти уваги різного роду діяльності, а не впливові словом.

Увесь навчальний процес у Павлиській школі, кожен урок, кожен учитель і кожен учень мали на меті розвиток мовної культури. До них додавалися бесіди й тематичні вечори, постійне поповнення Хрестоматії моральних цінностей, куди діти й учителі збирали яскраві приклади життя або вчинків заради громадянських та ідейних ідеалів і цінностей.

Але моральне виховання полягало не лише в словесній риторичі, а й у вправлянні у вчинках морального спрямування, в активній діяльності, у праці: „Почуття, — стверджував Василь Олександрович, — це кров, плоть і серце моральної переконаності, принциповості, сили духу: без почуттів моральність перетворюється на сухі, безбарвні слова, що здатні виховати лицемірів. Ось чому, образно висловлюючись, стежка від морального поняття до морального переконання починається з вчинку, із звички, насичених глибокими почуттями, особистим ставленням до того, що дитина робить, що робиться навколо неї”⁵¹.

Отже, моральні основи в Павлиші мало все: і навчання, і праця на ділянках, і спілкування з природою, і багатоманітна й різнобічна позакласна та позаурочна діяльність. Вони вибудовувалися й ускладнювалися відповідно до віку, статі дітей і спиралися на психічний, емоційно-чуттєвий розвиток учнів, виявляючись у кінцевому результаті у вчинковій діяльності, в поведінці.

Певною квінтесенцією, об'єднуючим стрижнем, навколо якого оберталися в Павлиші всі перелічені вище складові навчально-виховного процесу, було естетичне виховання школярів — джерело пізнання краси й виховання почуттів. Педагогічний

⁵⁰ Див.: Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа / В. А. Сухомлинский. — М. : Просвещение, 1969. — С. 164—158.

⁵¹ Там само, с. 174.

колектив школи вважав, що естетика світу, що оточує дитину, є безпосереднім засобом впливу на дітей, бо „сприйняття, осмислення краси — це основа, стрижень естетичної освіти, серцевина тієї естетичної культури, без якої почуття залишаються глухими до всього прекрасного. Ми прагнемо того, щоб через усі сфери духовного життя дитини й через її розумову та фізичну працю, через її творчість, громадську діяльність, морально-естетичні стосунки, дружбу, любов проходила червоною ниткою думка: красу треба цінувати й берегти”⁵².

Система естетичного виховання, що склалася в Павлівській школі, полягала саме в системності й різноманітності: через екскурсії й походи, спостереження аналізувалися явища природи в різні пори року. Пізнаючи світ через розум, почуття й діяльність, діти не лише спостерігають, проводять години (і дні) на природі, а й читають й перечитують твори світової культури, де зображено красу природи, бо „слово допомагає глибше відчувати найтонші відтінки краси природи, а краса природи ніби закріплює у свідомості дітей, підлітків, юнаків та дівчат емоційне забарвлення слова, доносить до свідомості й серця його музику й аромат”⁵³.

Система виховних впливів у Павлівській школі, створювана копійкою, щоденною працею всіх без винятку — директора, педагогічного та учнівського колективів, кожного учня окремо, батьків, — поступово перейшла в педагогічні традиції, у традиції Павлівської середньої школи, які охоплювали, пронизували й інтегрували всі напрями її роботи.

В. Сухомлинський у праці „Павлівська середня школа” перелічує, з його погляду, найважливіші з них: зустріч школярів 2 — 3 кл., а також піонерів, які будуть організаторами жовтеньських груп, керівниками ігор, екскурсій та інших цікавих заходів з п’ятирічними дітьми в середині серпня. Ця зустріч проходила у вигляді знайомства й свята. У такий же спосіб відбувалася й зустріч уже семирічних дітей — майбутніх першокласників, які відтоді вважалися школярами. Такими були традиції, з якими стикалася дитина з перших шкільних днів, за ними йшли Свято першого дзвоника (посадка дерева), Свято останнього дзвоника — ці два останні вже стали звичними в сучасних школах, але на початку 60-х рр. вони звучали живо й не банально, не були виставкою, демонстрацією мод, кращих суконь та макіяжу, а пов’язувалися з даруванням улюбленої книги, квітами, напучуванням молодших старшими тощо.

У Павлівській школі розвивалися й підтримувалися й оригінальні традиції, зокрема Свято матері, Свято дівчаток, весняні свята, Свято пісні, Свято квітів, Свято птахів, День пам’яті Зої Космодем’янської, ім’я якої носила піонерська дружина Павлівської школи, День Невідомого героя, Зимове свято снігового містечка, трудові традиції: виготовлення подарунку школі, наочних посібників, речей для прикрашання класів і піонерської кімнати, виготовлення під час літніх канікул наочних посібників для біологічного кабінету, прикрашання перед початком навчального року й шкільних іспитів класних кімнат і шкільного подвір’я, Тиждень саду, День першого снопа, Свя-

⁵² Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа / В. А. Сухомлинский. — М. : Просвещение, 1969. — С. 373.

⁵³ Там само, с. 377.

то першого хліба, літній сінокіс, благоустрій села, допомога батькам однокласників тощо⁵⁴.

Ця атмосфера, це „обличчя” школи залишалося в пам’яті її вихованців. Нами наводилися приклади із спогадів випускників 50-х рр., а ось як згадували школу випускники 60-х: „Наша школа нагадувала містечко в оточенні саду: алеї Дружби, випускників, Мрії, сад Матері, сад Героїв, розарій, „зелений клас”, квітники, виноградник, дослідні ділянки, пасіка, кролеферма...



Свято квітів (60-і рр.)

Усе з’явилося на колишньому пустирі, усе вирощене й доглянуте руками учнів... Ніхто не примушував нас трудитися. Усім було приємно, що гості школи милувалися рівними асфальтовими доріжками, химерним малюнком металевої огорожі. А зробили її десятикласники як подарунок школі... У школі посильно трудилися всі — від першокласника до випускника. Праця на вибір з урахуванням захопленості, як і участь у гуртках. А їх було в школі 36 і керували ними вчителі та батьки учнів.

Школа фактично в 60-х рр. була на госпрозрахунку. Канікули влітку — то п’ята трудова четверть. Вирощені фрукти й овочі ми продавали в колгоспних кіосках, виручку здавали в шкільну касу. Вирощували шовкопрядів, заготовляли сіно на зиму для кроликів. У шкільних майстернях ремонтували парти, столи, виготовляли рамки для портретів, стенди...

Ось так ми й виховувалися. Знали: усе в школі наше, нами зроблене й тримається нашими зусиллями⁵⁵.

А іншій випускниці запам’яталося ось це: „Про дитячі казки, що протягом навчання в Павлиській середній школі складали самі учні, написано чимало. Їх значення в розвитку особистості важко переоцінити. У ці невеликі твори дитина вже вклала свої уявлення про добро і зло, про чесність і справедливість, намагалася осмислити навколишню дійсність. Робота над ними, — а це була справжня робота з муками творчості, з невдачами і радощами — приносила чимале задоволення, піднімала у власних очах.

А потім наступав найважливіший момент, коли свою казку потрібно було прочитати перед класом. Майже завжди на цих імпровізованих конкурсах був присутній Василь Олександрович, який із задоволенням спілкувався з дітьми, знаходячи для них вільний час. Уважно слухав, сміявся над кумедними епізодами, повторював слова й вирази, що чимось сподобалися...

Привчаючи вдумливо працювати над словом, нас учили самостійно мислити, на-

⁵⁴ Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа / В. А. Сухомлинский. — М. : Просвещение, 1969. — С. 97—106.

⁵⁵ Риндак В. Він завжди з нами / В. Риндак // Спогади про Сухомлинського. — К., 1990. — С. 216—217.

полегливо відстоювати свою думку, формувати власне бачення світу. Перед нами розкривалося незмірне багатство рідної мови, її багатогранність і милозвучність. Цьому слугували уроки виразного читання, конкурси юних декламаторів, робота над переказами художніх творів тощо. Саме через слово виховувалася любов до рідної землі, захоплення тими моральними цінностями, які протягом віків виплекав наш народ”⁵⁶.

Через праці В. Сухомлинського, через матеріали про діяльність школи, через спогади учнів формується в сучасного читача образ школи, який був вимріяний, вибудований значною мірою самим Василем Олександровичем: „На всій багатогранності культурно-виховних заходів у Павлівській середній школі постійно відчувався незгладимий відбиток незвичайної особистості директора школи. У всіх починаннях такого роду був присутній Василь Олександрович Сухомлинський з його широким кругозором, з не наситним інтересом до досягнень науки, мистецтва, літератури, з його романтичними устремліннями і глибокою вірою в людину”⁵⁷.

Школа й наскрізні ідеї системного підходу. У 1967 р. у житті Василя Олександровича й у діяльності його школи розпочинається новий період, пов’язаний із всесоюзною полемікою щодо творчості педагога, її спрямованості, аналізом запропонованого ним напрямку й сутності розвитку навчально-виховного процесу в школі, яка кінець кінцем перетворилася на критику всього доробку В. Сухомлинського й теоретичного, і практичного⁵⁸. Полеміка інтенсифікувала його думку, змусила більш чітко й однозначно висловлюватися щодо дискусійних питань, що перебували в центрі не лише його уваги, а й багатьох педагогів: методи й форми впливу на дитину, колектив і особистість, зміст освіти, розвиток мислення, ідейність, ідеологія й виховання, соціум, природа й школа. Під впливом беззастережних і багато в чому необґрунтованих закидів Василь Олександрович систематизує свої ідеї, погляди та їх практичне втілення в продуману й виражену систему.

Маючи на меті формування всебічно розвиненої гармонійної особистості (офіційне загальнонавчальне гасло діяльності радянської школи того періоду), В. Сухомлинський по-іншому розставив акценти на своєму розумінні гармонійно всебічно розвиненої особистості. Він говорив: „Гармонійна, усебічно розвинена особистість немислима без міцного морального стрижня. Головне в людині комуністичного суспільства — це людяність. До цього морального стрижня має прив’язуватися все, що набувається вихованцями в житті, у школі в результаті багатограних виховних впливів. Усі ці впливи мають ніби відбитися крізь призму моральності. Без моральної чистоти втрачає смисл усе — освіта, духовне багатство, трудова майстерність, фізична досконалість”⁵⁹.

Вершинним досягненням підходу до шкільної морально-педагогічної проблематики є створення педагогічної етики, яку Василь Олександрович системно й послідовно викладає не лише в двох книгах „Як виховати справжню людину (Етика комуністично-

⁵⁶ Осьмак С. Я. Зронити в дитячу душу любов і добро / С. Я. Осьмак // Педагогічний вісник (Кіровоград), 2008. — № 1—2 (№ 5—6). — С. 89.

⁵⁷ Атаян Р. А. В. О. Сухомлинський, яким я його знав / Р. А. Атаян // Спогади про Сухомлинського. — К., 1990. — С. 163.

⁵⁸ Див. про це: Етюди о В. А. Сухомлинском. Педагогические апокрифы. — Харьков : Акта, 2008. — 430 с.

⁵⁹ Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибрані твори : у 5 т. — К. : Рад. шк., 1976. — Т. I. — С. 72.

го виховання)” (1975) і „Хрестоматія з етики” (1990), де подає морально-етичні категорії добра і зла, краси, любові і ненависті на рівні дитячого світовідчуття та світосприйняття, а й упроваджує в практику керованої ним школи систему морально-етичного виховання, на основі формування „культури почуттів”, „культури бажань” як складової гуманної поведінки школяра. Звернення В. Сухомлинського до внутрішнього світу особистості школяра стало початком розвитку гуманістичної моральної традиції та гуманістичного ідеалу у ви-



Свято урожаю (Перший хліб). Середина 60-х рр.

хованні в радянський період. Він зазначав: „Дбаючи про досконалість кожної грані, сторони, риси людини, вихователь одночасно не випускає з поля зору ту обставину, що гармонія всіх людських граней, сторін, рис визначається чимось провідним, основним... Провідним, визначальним компонентом цієї гармонії є моральність”⁶⁰. Його головним аргументом було переконання, що абсолютно кожна дитина може при відповідному вихованні піднятися на найвищу вершину моральності, тоді як в інтелектуальному й фізичному відношенні для учнів є певні перепони й обмеження: „Тут жодній людині не закрита дорога до вершини, тут справжня й безмежна рівність, тут кожен може бути великим і неповторним”⁶¹.

Необхідним структурним компонентом формування моральності як основи особистості є розвиток чуттєвої сфери школяра.

У цей період В. Сухомлинський розвиває концепцію формування „культури почуттів” і „культури бажань” як основу духовного життя дитини, її емоційної культури, вкладаючи в неї як головну підвалину людяність, моральність, самообмеження й ідею трудового начала, бо основне завдання у вихованні дітей — „зробити їх бажання морально виправданими, морально обґрунтованими, заслуженими, а з погляду суспільства — скромними, доступними, здійсненими”⁶².

Ця особлива, притаманна В. Сухомлинському і його школі ідея самообмеження, відповідності своїх бажань матеріальному й моральному життю, домірність і виваженість вимог дитини, у першу чергу, до батьків, а потім і до всього оточення, скромність потреб і кінець кінцем самодисциплінування, червоною ниткою проходить через усю роботу школи в Павлищі.

⁶⁰ Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибрані твори : у 5 т. — К. : Рад. шк., 1976. — Т. I. — С. 72.

⁶¹ Там само, с. 73.

⁶² Сухомлинський В. О. Лист молодому батькові // Вибр. твори : в 5-ти т. — К. : Рад.шк., 1977. — Т. 5. — С. 442.

Моральність як стрижень, злитий з емоційно-почуттєвим світом дитини, у концепції В. Сухомлинського поєднаний з інтелектуальним розвитком дитини, який є сенсом існування й діяльності школи як соціальної інституції. Школа в Павлиші пов'язала навчальний процес не лише з розвитком мислення, а з одухотворенням, олюдненням знань, що передбачає єдність морального, інтелектуального й емоційно-ціннісного сприйняття шкільного знання: „Ми думаємо, де знайти ту сферу взаємодії людини з природою, із знаннями, в якій її можна *одухотворити пізнанням...* Одухотворити пізнанням — це означає досягти того, щоб думка злилася з почуттям людської гідності..., щоб учень в чомусь виявив свої знання, виразив себе, свою особистість в діяльності інтелекту”⁶³.

У цьому підході Василь Олександрович стає врівень з педагогами-дидактами, які розглядали навчальний процес як творчість учителя, розвивали ідеї педагогіки особистості (Г. Шарельман, О. Музиченко та ін.).

Розвиток мислення, інтелекту через емоційно-почуттєву сферу, мовлення та морального, ціннісного виміру життя вибудовувався в Павлиській школі на діяльнісному підході. Василь Олександрович особливо дбав про те, щоб набуті знання мали практичну, дієву спрямованість, виявлялися в повсякденному житті, у стосунках між дітьми, тому вся система виховання в Павлиші мислилася й реалізовувалася у зв'язку із зусиллями дитини, її працею, причому не обов'язково фізичною, що неодноразово підкреслював В. Сухомлинський, а й розумовою, з моральним вибором, сумлінням, обов'язком тощо: „Я глибоко переконаний у тому, що найважливіше виховне призначення *дитячої* праці — в облагороджуванні серця, вихованні емоційної тонкості й гостроти переживань. Народність комуністичного виховання полягає в тому, щоб дитяча праця була одухотворена добрими почуттями, *олюднена*”⁶⁴.

Як бачимо, у Павлиші не лише олюднювали знання, а й олюднювали працю (єдність руки, розуму й серця). Такий підхід — праця, знання для вдосконалення, розквіту духовності особистості — був далеко не типовим для того часу. Офіційна педагогіка, навпаки, говорила, що праця, знання потрібні для суспільства, для виробництва, для держави, одержавлювала дитину. В. Сухомлинський же діяв інакше, проти існуючої парадигми, вибудовував живу соціальність, виховував дитину для неї самої.

Цей педагогічний дисонанс — між тим, як потрібно, і тим, як є насправді, вирішувався в Павлиші системою впливів і взаємовпливів, про які ми говорили вище. І чільне місце у розв'язанні педагогічних протиріч належало природі, яка для В. Сухомлинського постає джерелом виховання, пробудження думки, розвитку мислення дитини. Можна навіть сказати, що й у системі педагога образ школи вбудований у природу. Навчання й виховання через природу пронизували всю життєдіяльність дитини, пробуджували до потрібної мотивації, учили бачити й помічати навколо себе явища, які потребують зусиль — інтелектуальних і фізичних.

Отже, у системі діяльності Павлиської школи розумове виховання, моральність і етика, емоції, праця, природа (краса) — це сталі константи, структури образу школи. Вони не мали одного й того ж закріпленого за ними місця в концепції навчального

⁶³ Сухомлинський В. О. Сто порад учителя / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : в 5-ти т. — К. : Рад. шк., 1976. — Т. 2. — С. 484.

⁶⁴ Сухомлинський В. О. Народний учитель // Вибр. твори : в 5-ти т. — К. : Рад. шк., 1977. — Т. 5. — С. 250.

закладу, а були рухливими, залежали від конкретних завдань і визначених на той час перспектив. Така система мала відкритий характер і тяжіла до самоорганізації, самовдосконалення: у ній з часом з'явилися нові структурні елементи, а існуючі — виконувати нові функції (наприклад, праця). Вона весь час співвідносила свої завдання з потребами дитини й навколишнього середовища, відповідала на його запити. Водночас про синергетичну організацію свідчить і пониження ступеня симетрії системи, коли в певні вікові періоди або при певних завданнях і меті перевага надавалася одній складовій системи (наприклад, початкова школа — емоційно-почуттєвий розвиток дітей).

Для того, щоб повніше розкрити систему роботи Павлиської школи, подивимось, як виділені нами константи (імперативи) конкретизувалися відповідно до вікового розвитку дитини, бо шкільна освіта побудована за віковим принципом організації. Отже, розпочнемо з підготовчого періоду до шкільного навчання, який у Павлиші називався „Школою радості”, куди діти йшли в шестирічному віці, за рік до вступу до школи. Вона була спрямована на нетрадиційний, багато в чому альтернативний існуючому підхід до розвитку дитини, її мислення й волі через розвиток мовлення, почуттєве й пізнавальне ознайомлення з навколишнім світом. Вивчивши самих шестирічних дітей, їхній психічний і фізичний стан, познайомившись з батьками й відповідно з характером родинного виховання, Василь Олександрович 1 вересня вів їх до „Школи радості” — до лісу, на виноградник, на річку, де сама природа пробуджувала й стимулювала мислення, а вчитель дбав про радість пізнання навколишнього світу. Навколишня природа була не такою вже багатоманітною й величною, але Василь Олександрович зупиняв увагу на маленьких деталях — спів коника, краплина дощу (роси) на троянді, захід сонця, цвіт кульбабки — і навколо цього розгортав пізнавально-емоційний, етико-естетичний процес розвитку дитини. Пробуджуючи допитливість, образне мислення біля джерел думки — серед природи, учителі Павлиської середньої школи вчили дітей висловлювати свої почуття, читати й малювати, мріяти й слухати музику, переживати („Наш куточок мрій”), не лише знайомили, а й залучили дітей до світу праці через працю їхніх батьків — ішли в колгоспне зернохосвище, на тваринницьку ферму, машинобудівний завод. Малюки загартовували своє здоров'я в іграх, фізичних вправах, училися піклуватися про інших і про природу, бачити й чути один одного.

Розглядаючи роботу Павлиської середньої школи, легко помітити, що початковій школі, початковому навчанню в цій педагогічній системі надавалося надзвичайно важомого значення, бо педагоги вважали, що успіх у навчанні, узагалі увесь процес навчання як вид специфічної людської діяльності закладається саме в початковій школі. В. Сухомлинський зазначав: „У роки навчання в 1 — 4 класах — від 7 до 11 років — відбувається становлення людини. Звичайно, цей процес не припиняється до закінчення початкових класів, та саме на ці роки припадає найбільш інтенсивний відрізок людського життя... Роки навчання в початкових класах — цілий період морального, інтелектуального, емоційного, фізичного, естетичного розвитку, який буде реальною справою, а не пустою розмовою лише за умови, що дитина живе багатим життям сьогодні, а не тільки готується до оволодіння знаннями завтра”⁶⁵.

⁶⁵ Сухомлинський В. О. Серце відаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : у 5 т. — К. : Рад. шк., 1977. — Т. 3. — С. 100.

Незважаючи на схожість своїх ідей з ідеями вільного виховання, Василь Олександрович відстоює думку про важливість і необхідність набуття дитиною в початковій школі „твердого кола знань”: „Без чіткого визначення кола знань, умінь, практичних навичок, які треба дати дитині, немає школи”⁶⁶. Ідеї В. Сухомлинського щодо початкового навчання перебувають десь на межі ідей розвивального навчання, яке в той час почало поширюватися (Л. В. Занков, Д. Б. Ельконін), „традиційним” навчанням та ідеями вільного виховання. Педагог стверджував: „Сьогодні багато говорять про загальний розвиток учнів початкових класів. Звичайно, загальний розвиток — це винятково важливий елемент навчання й виховання, та не менш значну роль відіграють ті елементарні знання, без запам’ятовування і міцного збереження в пам’яті яких не може бути й загального розвитку, тому що загальний розвиток — це постійне оволодіння знаннями, а для цього потрібне уміння вчитися”⁶⁷. Підхід до навчання як до складової багатого духовного життя дитини, не зубріння, а розвиток пам’яті через „цікаве, різноманітне інтелектуальне життя, що проходитьиме у світі казки, гри, краси, музики, фантазії, творчості”, тобто побудоване так, щоб дитина могла „спостерігати, думати, розмірковувати, переживати радощі праці й пишатися створеним, творити красу й радість для людей, знаходити в цьому творенні щастя, захоплюватися красою природи, музики, мистецтва, збагачувати свій духовний світ цією красою, брати близько до серця й радість і горе інших людей, переживати їхні долі як глибоко особисту справу, — такий мій ідеал виховання”⁶⁸, — стверджував директор, упроваджуючи цю систему.

Вагомого значення в Павлиші надавали методиці організації навчання в початковій школі, системному й цілісному підходу до дитини. У першу чергу, піклувалися про дитяче здоров’я — перебування на свіжому повітрі, ранкова гімнастика, купання в ставку, повноцінне харчування, ігри та праця на свіжому повітрі. У центрі уваги педагогів перебував навчально-виховний процес, організація якого в початкових класах мала в Павлиші яскраво виражену специфіку — окреме, певною мірою ізольоване приміщення, пристосоване до налаштування, психологічної підготовки дітей до роботи на уроці; розробка техніки читання, якій педагоги початкової школи надавали особливого значення; розвиток мислення й пам’яті через різноманітність видів праці на уроці (відсутність „чистих” уроків читання, арифметики, письма); складання дітьми „книг-картинок” про природу; уроки біля джерел думки й слова — природи, де поєднувалися письмо й малюнок; навчання в „зелених класах” в умовах „душевної рівноваги”, рівних, товариських стосунків, спрямованих не на гонитву за оцінками, за нагородами й похвалою, а на „інтелектуальне почуття радості пізнання”. „Подорожі” на природу мали на меті спостереження за навколишнім світом, пробудження допитливості, збагачення думки й мовлення, тобто „емоційне пробудження розуму”. Діти склали збірку: 300 сторінок „Книги природи”, яку поповнювали всі учні початкових класів упродовж 4-х років навчання (наприклад, „Живе і неживе”, „Неживе пов’язане із жи-

⁶⁶ Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : у 5 т. — К. : Рад. шк., 1977. — Т. 3. — С. 101.

⁶⁷ Там само.

⁶⁸ Там само, с. 102.

вим”, „Усе в природі змінюється”, „Зерна життя”, „Сонце — джерело життя” тощо); було створено „живий задачник”, проходили „подорожі” земною кулею⁶⁹. Особлива роль у початковій школі належала Кімнаті казок як образно-чуттєвій, творчій формі освоєння світу, розвитку мислення, притаманного саме цьому вікові. Ці ж завдання виконував і „Острів чудес” як романтизований, ідеалізований та естетизований вияв духовного світу школярів початкових класів. У всіх цих формах педагогічними константами поставали перш за все слово рідної мови, книга, пісня, краса природи, казка, які спрямовувалися на виховання в дитини доброти, співчуття, співпереживання, дружби, гідності, а також ідеалів, притаманних тому часові, — відданості комуністичним ідеалам, самопожертві, гордості за свою соціалістичну батьківщину, почуттям солідарності з трудящими всього світу.

Значне місце в організації початкової освіти в Павлиській школі належало трудовому вихованню. В організаційно-методичному плані це було виділення й обробка окремої ділянки землі для вирощування врожаю пшениці, проведення Свята першого хліба, створення „Саду матері” з яблунь і винограду, відзначення Свята Матері, коли вирощені квіти й плоди дарувалися матерям; робота дітей у „пташиній лікарні”, проведення Свята жайворонка, де поєднувалася праця й творчість тощо.

Учителі школи розуміли, що існує й буденна, повсякденна праця на тваринницькій фермі, у колгоспному полі, тому намагалися романтизувати й одухотворювати й цю необхідну для дітей і суспільства працю, ідеалізували повсякденний побут (дослідницький характер праці, її різноманітність). Значна увага приділялася розвитку технічної творчості дітей — створенню моделей, конструюванню, що дозволяло виявити схильності й здібності учнів, обрати їм заняття за вподобанням, поєднати зусилля розуму й рук.

Система роботи початкових класів, що спиралася на гармонію педагогічних впливів, була тісно пов’язана із сімейним вихованням, з батьківським впливом, який в цей період є надзвичайно важливим, через індивідуальну роботу з батьками і через батьківську школу, активну участь батьків у навчально-виховному процесі.

Здобувши початкову освіту, учні йдуть до 5-го класу й переходять з окремих будиночків, де досі навчалися, до двоповерхового основного приміщення, у якому розміщуються класні кімнати й кабінети з окремих предметів. І в чомусь починається, а в чомусь і продовжується подальше шкільне життя. Закінчується дитинство, і розпочинається отрочтво — найскладніший і найвідповідальніший період розвитку людини, коли вона відривається від пуповини своєї родини, беззаперечних авторитетів дитинства й починає робити перші кроки в самостійному освоєнні життєвого простору, давати оцінку всьому навколишньому, усе піддавати сумніву.

Цим процесам у школі учителі надавали вагомого значення, розуміли, що в підлітковому віці в багатьох речах потрібно наново підходити до навчання й виховання, бо, коли йшлося про початкову школу, уважали вони, малося на увазі виховання людини, а щодо учнів 5—9 класів, то мова йде про виховання громадянина. „Підліток, на відміну від дитини, — зазначав Василь Олександрович, — починає узагальнювати як добро, так і зло; в окремих фактах він бачить явище, і від того, які думки, настрої

⁶⁹ Сухомлинський В. О. Серце відаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : у 5 т. — К. : Рад. шк., 1977. — Т. 3. — С. 127—145.

породжує в його душі це явище, залежать його переконання, погляди на світ, думки про людей. Так, роки отрочтва й відрізняються від дитинства тим, що людина в цьому віці бачить, відчуває, переживає не так, як бачила, відчувала й переживала вона в роки дитинства⁷⁰.

Для того, щоб організувати освітньо-виховний процес в отрочтві, тобто в основній школі (5 — 9 кл.), потрібно дві речі: знати, як дитину виховували й розвивали до цього часу, та знати, що вона становить собою, її психофізіологічні й соціальні властивості й риси. В. Сухомлинський і вчителі його школи були переконані, якщо школяра правильно, добре виховували в дитячому віці, то в отрочтві можна уникнути „фатальної невідворотності труднощів, властивих отрочтву в силу якихось вроджених вікових особливостей, не підвладних вихованню”⁷¹. Коли в дитячому віці виховання спрямоване на творення дитиною радостей для інших людей, творення й збереження краси, спільні почуття й колективістські стосунки, на культивування почуттів співчуття, жалю, співпереживання, на розвиток інтелектуальної культури, то проблеми розвитку в отрочтві знайдуть своє вирішення при спільних зусиллях школи, батьків, найближчого середовища.

В. Сухомлинський підкреслює, що в отрочтві особливого значення набувають два джерела виховання: передбачене й непередбачене. Одне, про яке йшлося вище, — шкільне виховання, тобто „завчасно передбачена виховна робота”, та інше, яке в підлітковому віці набуває особливого значення. Педагог називає це „відносинами — бо в усьому, що оточує дитину (не тільки люди, а й речі, явища), вона бачить матеріалізовані людські погляди, судження, звички, наміри”⁷². Василь Олександрович наполягає на гармонії цих двох джерел виховання, але разом з тим у своїх творах, де детально висвітлена діяльність Павлиської школи, подає значну кількість прикладів з роботи своєї школи й інших шкіл педагогічного (або виховного) дисонансу, прихованої шкільної реальності, яка спочатку відбивається в підсвідомості дитини, а потім, достатньо накопичившись, переростає в асоціальну поведінку. „Чим різкіший дисонанс між передбачуваними, навмисними засобами виховання й засобами ненавмисними, — переконаний педагог, — тим важче виховувати, тим важче формувати те, що в практиці зветься *голосом совісті*”⁷³ — мірилом й ідеалом людської поведінки.

Уся робота школи в Павлиші була спрямована на взаємодію передбачуваних і непередбачуваних впливів на дитину підліткового віку.

Друга проблема — надзвичайно важлива — це знання про фізичний і психофізіологічний розвиток підлітка. У Павлиській школі цьому напряму надавали надзвичайно вагомого значення й у теоретичному осмисленні (психологічні семінари, педагогічні ради, науково-методичні конференції), і в процесі повсякденної навчально-виховної роботи. Йшлося й про бурхливий фізичний та фізіологічний розвиток підлітків, усвідомлення свого „Я”, самоідентифікацію, „народження чоловіка чи жінки”, початок статевої зрілості, розвиток нервової системи та психічної культури тощо. Під особливою увагою педагогічного колективу були суперечності духовного розвитку, властиві цю-

⁷⁰ Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський. — К., 1970. — С. 5.

⁷¹ Там само, с. 10.

⁷² Там само, с. 17.

⁷³ Там само, с. 18—19.

му періодові, — емоційна оцінка навколишнього світу, бурхливі пристрасті й невміння розібратися в складних явищах; прагнення до ідеалу й примітивізація застосування стандартних, шаблонних рішень; прагнення самоствердитися й невміння це зробити; потреба в пораді, допомозі й небажання звернутися до неї; багатство бажань і неможливість (з різних причин) їх здійснення; романтична захопленість і „грубі вихватки”, „моральне невігластво” тощо.

Розглядаючи, вивчаючи дитину-підлітка, В. Сухомлинський надзвичайно багато уваги приділяє психофізіологічному розвитку дитини — на відміну від багатьох педагогів-теоретиків того часу, які взагалі не торкалися цих проблем. У побудові гармонії виховних впливів на школяра він апелює не лише до відображення об’єктивної реальності, а звертається до психофізіології, фізіології та психоаналітики.

Метою освіти й виховання підлітків для нього стає духовне життя особистості, формування культури почуттів як гармонія освіченості й емоційної культури: „Відставання культури почуттів від інтелектуального „вантажу” — велике зло, яке часто є причиною того, що окремі молоді люди, підлітки стають на неправильний шлях поведінки. Якщо глибоко вдуматися в суть цього явища, стане ясно, що так звані пережитки минулого у свідомості нашої людини — це по суті порушення гармонії інтелектуального життя й емоційної культури. В одних випадках це пов’язано з убогим, обмеженим колом розумових інтересів людини, в інших — з дрімучим безкультур’ям „освіченої” людини”⁷⁴.

Під вихованням культури почуттів у підлітків школа мала на увазі повагу до самого себе як основу „моральної чистоти й благородства”, до людської особистості, бажання стати кращим, берегти інтимність, недоторканість духовного світу, особливо з боку батьків і вчителів, облагородження статевого інстинкту через формування культури матері та цнотливості, вивіщення людини через слово, красу (природу) творчість, працю, дружбу, самообмеження й самодисциплінування.

У Павлиській школі існувала система виховання підлітків, яка була складнішою й носила ширший діапазон впливів відносно попереднього етапу, але в їх концептуальній єдності. Так, у розумовому вихованні, освіті підлітків відбувалися кардинальні зміни — перехід до предметного, зовсім іншого, ніж у початковій школі, стилю навчання й викладання, який сам по собі викликає значний психологічний стрес. Тому особливо важливою була єдність позицій, поглядів усіх учителів, які працювали з п’ятикласниками. Найперша з них полягала в тому, що „в природі немає нормальної людини, якій не були б доступні інтелектуальні багатства, щастя повнокровного розумового життя... Запобігання неуспішності — відставанню, байдужості до знань, науки, книжки, школи — полягає не в тому, щоб без кінця підганяти й рятувати невстигаючих, а в тому, щоб увести кожного у світ багатого інтелектуального життя колективу”, бо „розумове виховання і навчання в отроцтві зовсім не те, що ці ж речі в дитинстві. Ми відкриваємо перед підлітками не тільки природу і суспільство з їх закономірностями, а їх самих”⁷⁵. Світоглядна складова освіти висувається на передній план і реалізується

⁷⁴ Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : у 5 т. — К. : Рад. шк., 1970. — Т. 3. — С. 27.

⁷⁵ Там само, с. 99—100.

через програмний матеріал, дослідницький підхід до знань на уроках біології, фізики, хімії, математики, через спостереження над явищами природи й процесами праці, розвиток абстрактного мислення, формування науково-матеріалістичної картини світу, громадянського світосприйняття.

Значна увага в цьому процесі приділялася культурі розумової праці підлітків на уроці, що полягала в єдності розумової праці й розвитку індивідуальних нахилів і здібностей, взаємозв'язку уроку з інтелектуальним фоном життя підлітків, гармонії розуму й майстерності рук. При цьому вчителі враховували, що „потреба в абстрактному мисленні, у постійному переході від конкретних речей до узагальнень — органічна духовна потреба підлітків. Ми були не тільки викладачами основ наук, а й вихователями думки”⁷⁶.

Особливості розумової діяльності підлітків — певне ослаблення пам'яті, залежність між мисленням і переживаннями, необхідність глибокого розуміння того, що запам'ятовується, осмислення почутого на уроці, розвиток інтересу й уваги на основі збудження „емоційних зон” головного мозку, тобто підкорки, — вимагали особливої майстерності й педагогічного такту від кожного вчителя, який працював з підлітками. Педагогічний колектив спрямовував свою роботу на практичний результат — застосування знань, які лежали не лише в інтелектуальній сфері, а в поєднанні „зусиль розуму й рук”: „Підлітки аналізували співвідношення деталей, уявно створювали схему чи модель, збирали, монтували. У цій роботі особливо яскраво поєднуються зусилля розуму і рук. Тут інформація йде двома безперервними зустрічними потоками — від рук до мозку і від мозку до рук. Руки *мислять*, і в ці моменти якраз і пробуджуються творчі ділянки мозку. В цій праці на першому місці — розуміння співвідношення, взаємодії. Від цілого думка переходить до частин, від загального — до конкретного, в цьому переході активну участь бере рука”⁷⁷. Вправління підлітків у такому процесі відбувалося в кімнаті, яка мала назву „Джерела знань”, де були представлені моделі різних машин і механізмів, з якими можна працювати.

Із застосуванням у школі двох програм розумового навчання особливо значення набувало, з урахуванням індивідуальних особливостей кожного вихованця, самостійне читання як шлях „самоутвердження підлітків, багатогранного духовного життя колективу, постійного обміну духовними багатствами”⁷⁸. В. Сухомлинський разом із педагогічним колективом створює Золоту бібліотеку отроцтва, що налічує 300 книжок і куди ввійшли найвизначніші твори світової літератури, покликані одухотворювати серця школярів, давати можливість їм пережити інтелектуальну й естетичну радість пізнання. Книги, що ввійшли до цієї бібліотеки, читалися в Кімнаті думки, створеній саме для того, щоб було місце й час поміркувати, захопитися книгою, викладеною в ній думкою, ідеєю, збагатитися розумово й емоційно, щоб рухатися до самоосвіти, яка в підлітковому віці набуває вирішального значення. „Ми надаємо великого значення формуванню і розвитку *потреби в самоосвіті*, — зазначав В. Сухомлинський. — Досвід переконав, що ця потреба народжується тільки на основі інтересів, захопленя. Видатний радянський психолог С. Л. Рубінштейн говорив, що зовнішнє впливає на

⁷⁶ Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : у 5 т. — К. : Рад. шк., 1970. — Т. 3. — С. 113.

⁷⁷ Там само, с. 123.

⁷⁸ Там само, с. 127.

особистість тільки через внутрішнє. До цього я додав би: немає в людській поведінці нічого, що не мало б своїм стимулом зовнішнє, відбите в глибоко особистому, індивідуальному. Від захоплення гуртковою роботою до книжки, від книжки до *своєї* галузі наукових знань, від знань — до творчої праці — такий шлях виховання й самовиховання потреби в самоосвіті⁷⁹. Так, у діяльності шкільних гуртків брали участь усі підлітки й старшокласники, кожен знайшов для себе заняття (галузь, напрям) за схильністю й уподобанням, там відбувався обмін духовними цінностями, які потім переростали у вечори для батьків, дідусів та бабусь, колгоспників, створюючи тим самим „вогники культури” на селі.

Але під особливою увагою педагогічного колективу школи перебувало питання моральності підлітків, бо, як стверджував Василь Олександрович, „якщо в роки дитинства духовне життя людини має своїм найважливішим джерелом *світ речей* — їх суть, причинно-наслідкові зв'язки й залежності, то в роки отрочества перед нею відкривається *світ ідей*... Підліток починає *філософствувати* — мислити широкими суспільно-політичними, моральними поняттями”⁸⁰.

Тому тут особлива роль належала вчителю, який щодня спілкується з дітьми, усьому педагогічному колективові, школі взагалі, навколишньому середовищу, країні, у якій мешкає школяр, — усе це в цілому формує його громадянське обличчя, моральну культуру.

Роль морально-етичних чинників надзвичайно важлива, бо „якщо в молодшому віці норми моральності розкриваються передусім у конкретному, емоційно виразному вчинку, то в роки отрочества створюються сприятливі умови, щоб розкрити перед вихованцями ідейну суть цих норм, пробудити моральну потребу в благородних вчинках. У зв'язку з цим ми прагнули до єдності роз'яснення суті норм моральності, напучення, переконування, спонукання до активної діяльності”⁸¹.

Так розуміючи педагогічний процес, В. Сухомлинський, крім багатоаспектної системної діяльності щодо формування духовності, моральності підлітка, створює, як уже зазначалося, курс педагогічної етики, що складався з посібника для вчителя й учня „Як виховати справжню людину (Етика комуністичного виховання)”, та „Хрестоматію з етики” як художньо-демонстраційний матеріал до цього курсу. Він побудував свою педагогічну етику на засадах духовності, формування культури почуттів, культури бажань, людяності та відданості суспільним ідеалам.

Цей курс був наскрізним — від першого до випускного класу — і проходив не обов'язково в класній кімнаті, а відповідно до тематики й на природі.

До педагогічної етики як важливої складової навчально-виховного процесу ввійшли й ті напрацювання в моральному вихованні, які вже отримали широке застосування, серед них „10 не можна”, „14 законів дружби”, „10 недостойних речей”, „Азбука моральної культури” та ін., бо В. Сухомлинський і педагогічний колектив вкладали морально-етичні норми, приписи, правила в короткі афористичні вислови, які разом з емоційним забарвленням не лише добре запам'ятовувалися, а й при відповід-

⁷⁹ Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : у 5 т. — К. : Рад. шк., 1970. — Т. 3. — С. 138.

⁸⁰ Там само, с. 155.

⁸¹ Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський. — К., 1976. — С. 155.

ному вправлянні перетворювалися поступово на моральні звички, правила поведінки, моральну культуру, духовну діяльність.

У підлітковому віці особливо вагоме значення має думка друзів, однокласників, товаришів, тобто колективу, у якому школяр проводить більшу частину часу. В отроцтві зароджується також чоловік і жінка, відбувається статева диференціація, закладаються основи подальших відносин між статями. Тому в Павлівській школі особливу увагу приділяли стосункам між хлопчиками й дівчатками. Педагоги, вивчаючи ці питання у відповідній літературі та шляхом спостережень, переконалися, що „в старшому підлітковому віці людина — це вже чоловік чи жінка, і статевий потяг стає закономірним явищем, але він забарвлюється не тими емоціями, що потяг дорослих”⁸², тому завдання школи, дорослих — спрямувати ці почуття у сферу чистоти й піднесеності, романтизму й ідеалізації, у розмаїття духовних інтересів, запитів, потребу допомогти підлітку побачити в коханому перш за все людину. Педагоги були переконані в неможливості втручання у світ закоханих, поважали інтимний світ підлітків, красу інтимних почуттів.

Цей процес гендерного, статевого виховання, що відбувався в Павлівській школі в другій половині 60-х рр., був новаторським і за змістом, і за методикою здійснення. Бо, як писав сам В. Сухомлинський, це була „майже не займана педагогічна цілина”, і він та його вчителі добре попрацювали над формуванням „культури людських бажань” через навчальний процес, шкільні традиції, зустрічі з фахівцями — психологами, медиками, гігієністами, через педагогічне просвітництво батьків, підготовку маленької людини до місії батька чи матері, через постійне спілкування, емоційно-ціннісне ставлення до людей, ідей. „Моральне виховання, — був переконаний Василь Олександрович, — це мудре обмеження. Дитина має зрозуміти, що є три речі: *можна, не можна й потрібно*”. Особливо це стосується статевого виховання, або його відсутності в школі: „Хіба це не дивовижно: підлітка, юнака вчать багато чому: обробляти землю й вирощувати хліб, керувати трактором і працювати на токарному верстаті, але як виховувати дітей — цьому ніхто й не думає вчити. А це найголовніше”⁸³.

І оскільки „в підлітковому віці єдність емоційного й естетичного виховання набуває особливого значення”, бо настає „якісно новий ступінь мислення”, що охоплює не лише речі, факти й явища, а ідеї та принципи, то „чим яскравіше особисте емоційно-естетичне ставлення до соціальної суспільної ідеї, тим глибші моральні почуття”⁸⁴. І тому в Павлівській школі особливу увагу звертали на формування культури почуттів підлітків, продовжували розпочату в початковій школі роботу, поглиблювали її на основі вже інших знань та переживань, важливого значення надавали впливу слова на внутрішній світ підлітка, духовним стосункам між вихователем і вихованцями, які спиралися на словесний вплив: „Кожне слово, знайдене підлітком у скарбниці рідної мови, вимагало великого напруження інтелектуальних і емоційних сил... Це інтелектуальне входження людини в навколишній світ вимагає великої емоційної культури, ма-

⁸² Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський. — К., 1970. — С. 189.

⁸³ Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека / В. А. Сухомлинский. — М., 1989. — С. 206—207.

⁸⁴ Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський. — К., 1970. — С. 209.

теріальним носієм якої є тільки слово⁸⁵. У продовженні подорожей до джерел думки й слова, у спонуканні до поетичної творчості, у бесідах зі школярами (подорожі у світ ідей), спрямованих на пізнання добра і зла, справедливості і несправедливості, педагогічний колектив визначав і використовував у своїй роботі емоційні стимули духовної діяльності, що були досить сталими в підлітковому віці й слугували основою для створення емоційних ситуацій: ситуації співпереживання, матеріального втілення добрих почуттів (діяльність задля радості іншого), одухотворення, олюднення свого світу („мій дубок”).



В. О. Сухомлинський серед дітей. 1970 р.

Як і в початкових класах, природа, мистецтво, музика та живопис, книга та слово, творчість та праця, що втілювалися у відповідних напрямках і методах роботи школи, ставали педагогічними константами, складаючи в цілому гнучкий і рухливий, синергетично побудований образ школи як відкритої системи. Ці константи втілювалися в інтелектуальному житті, культурі почуттів та культурі бажань, емоційно-естетичній культурі й духовності як системоформуючих чинниках діяльності й забезпечувалися „гармонією педагогічних впливів”, яка також була ієрархізованою й системною.

Ми застосували до аналізу педагогічної системи школи принцип поетапного розгляду навчально-виховного процесу на різних ступенях (початкові класи, основна школа), які надали нам можливість простежити якісні зміни й зрушення в діяльності системи не лише в просторово-хронологічному, а й у горизонтальному вимірі. Отже, логічно завершити цю схему, звернувшись до аналізу роботи щодо юнаків і дівчат, старшокласників, а також тих, хто вже вийшов зі стін школи, але залишився під її впливом. В. Сухомлинський уважав, що юнацький вік має розпочинатися рано — у 12 — 13 років, бо „зовсім безтурботне дитинство й отроцтво — ось коріння інфантилізму”, і саме в ці роки турбота, піклування про суспільне, громадське стає основою їхнього духовного життя, а радість праці для інших, добра для людей, праці нелегкої, важкої, з подоланням труднощів тільки додають вихованцям духовної зрілості й творчої наснаги. Виховати покоління небайдужих, яке переймається болями й тривогами всієї країни, — ось завдання виховання в юнацькому віці. На цьому етапі життя людини вагоме значення мають самоосвіта й самовиховання, які, за переконанням В. Сухомлинського, починаються із самопізнання.

У школі було розроблено й застосовано систему самоосвіти та самовиховання,

⁸⁵ Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський. — К., 1970. — С. 215.

яка об'єднувала навчання й самоосвіту, виховання й самовиховання, що в сукупності спиралися на вже сформований на той час рівень людської гідності й самоповаги вихованця, „розуміння й переживання того, що сьогодні він став кращим, ніж учора, що в його душу входить людська краса, і це входження краси залежить значною мірою від нього самого, його власної волі”⁸⁶.

В. Сухомлинський підкреслював, що „завдання старшого концентру середньої школи — дати учням широку політехнічну освіту, високу культуру розумової й фізичної праці, міцні практичні уміння й навички, виховати любов до праці й до знання, підготувати до усвідомленого вибору спеціальності. Цим цілям відповідає специфіка методів навчання, структура й система уроків, зростання питомої ваги самостійної роботи на уроках, а також самоосвіта, характер практичного застосування знань”⁸⁷.

Щодо самоосвіти, то тут вагомого значення набувала друга шкільна програма, що значною мірою підпорядковувалася вибору самого старшокласника, його вподобанням і схильностям, які розвивалися й підтримувалися завдяки консультаційній, тьюторській допомозі всього педагогічного колективу, а особливо вчителями цікавих для учня предметів. В організації навчального процесу старшокласників значне місце належало самостійним формам роботи — лекційно-лабораторній системі занять і практичним, творчим роботам, урокам творчої розумової праці (складання аотацій на прочитані книги, рефератів, розрахунків конструкторського характеру), експериментам, урокам самостійної роботи, диспутам.

Лекційно-лабораторна система уроків у старших класах, що склалася в Павлиші, утілювала таку методику розумової праці: застосування вже отриманих знань для „добування” нових; самостійний аналіз фактів, предметів, явищ; самостійна розробка, уміння застосовувати знання, виконання практичних завдань і вміння досліджувати явища та процеси⁸⁸.

Самостійне дослідницьке й практично-орієнтоване навчання старшокласників підкріплювалися їхньою діяльністю як керівників відповідних гуртків, що працювали в школі, лекторів для тематичних вечорів, що проводилися навчальним закладом для павлишан, керівників науково-дослідницькою роботою учнів основної школи. Цьому напряду роботи із старшокласниками в школі надавалося особливе значення.

Невіддільною від самоосвіти була система самовиховання в моральній сфері, що спиралася на вироблену педагогічним колективом „програму самовиховання моральної культури, де висувалася низка вимог, які ставив перед собою вихованець у моральних стосунках з іншими людьми”⁸⁹. Ця програма складалася з 10 приписів і в цілому відбивала ту концепцію морального виховання, про яку вже йшлося вище і яка була основою для всієї діяльності школи: це погляд на людину в собі, у своє „Я” ніби збоку:

⁸⁶ Сухомлинский В. А. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский. — К., 1984. — С. 197.

⁸⁷ Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа / В. А. Сухомлинский. — М. : Просвещение, 1969. — С. 288.

⁸⁸ Там само, с. 289.

⁸⁹ Див. про це: Сухомлинский В. А. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский. — К., 1984. — С. 200—202.

„єдність виховання й самовиховання починається там, де людина, пізнаючи людське, пізнає тим самим себе, учиться дивитися на себе ніби зі сторони”⁹⁰.

Самовиховання як складне й системне явище стосувалося не лише моральності, а й навчання, праці, дисципліни, фізичного розвитку, щодо яких було розроблено програми, приписи, визначені значною мірою самим старшокласником напрями дій, яких він дотримувався. Особливо цікаві й корисні поради самодисципліни старшокласників у розумовій праці, які, як уважав В. Сухомлинський, стосуються не лише навчального процесу, а всієї сфери духовного життя юнацтва. Вони складаються з 15 настанов. Зазначимо, що вони наскрізною лінією проходять через усі роки шкільного навчання, розширюючись і наповнюючись з роками. Це перш за все читання як інтелектуальний фон навчання, конспектування лекцій учителя, відповідний режим дня, визначення системи своєї розумової праці, уміння створити власні внутрішні стимули, сказати собі „ні”, не витратити час на дрібниці, створення резерву часу на майбутнє, вибір раціональних прийомів розумової праці, чергування розумового навантаження, безперервність розумової праці та інш.⁹¹

Щодо морально-етичного, духовного виховання, то в старших класах продовжувалась серйозна робота з формування „культури почуттів”, „культури бажань” юнаків і дівчат, що спиралася значною мірою також на самовиховання. Громадянська й ідейна складова як найвищий вияв моральної зрілості складала ядро цієї діяльності, спрямованої на соціальне оточення, соціальну реальність. Василь Олександрович зазначає: „У роки ранньої юності переосмислення моральних знань виливається в роздуми про широкі проблеми, такі, як сенс життя й буття людства; суть героїзму й мужності; гармонія суспільного й особистого; знання й моральність; суть і шляхи самовиховання”⁹². Ідеальне як взірець, як норма включалося в повсякденне життя старшокласників. В ідеальному школа вбачала не лише перспективу (комуністичний ідеал), а все, що оточує учнів — природу, історію, мистецтво, народні традиції як певний код, основу того, що робить людину людиною, індивідуальністю: „ідеальне вимірюється людською пристрастю”.

Для того, щоб учні пов’язували свій власний життєвий шлях з моральними цінностями та суспільною орієнтацією, старшокласники, відштовхуючись від „Хрестоматії моральних цінностей людства”, що весь час поповнювалася, проводили збори, диспути, засідання клубів, комсомольсько-молодіжні дискусії, створюючи живильну основу для переростання знань у переконання.

У Павлиській школі в старших класах існували специфічні підходи до виховання юнаків і дівчат. Не можна сказати, що було чітко визначено напрями або заняття суто чоловічі або суто жіночі, але при загальному підході визначалося, де і як дівчина може більше виявити свою жіночність (наприклад, у тій праці, яка вимагає більшої зосередженості, вправності, філігранності: у музикуванні, драматизації), а юнаки — маскуліність (де необхідні фізичні зусилля, мужність).

⁹⁰ Див. про це: Сухомлинский В. А. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский. — К., 1984. — С. 202.

⁹¹ Там само, с. 206—210.

⁹² Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа / В. А. Сухомлинский. — М., 1969. — С. 199.

Значну увагу школа приділяла вихованню майбутнього батька й майбутньої матері, їх підготовці до цієї місії. Підготовча робота проводилася вже в старших класах: через навчальний процес, позаурочну та позакласну роботу: „Юнаків і дівчат ми готуємо до взаємного виховання і самовиховання в шлюбі. Одна з граней щастя у шлюбі в тому і полягає, що чоловік і дружина стають духовно багатшими; спільне переживання духовного вдосконалення дає велику радість і повноту життя”⁹³.

Характерним для діяльності школи в Павлиші було те, що й після закінчення школи випускники не втрачали зв'язку з учителями, директором, школою, а В. Сухомлинський, у свою чергу, як духовний наставник не міг уважати справу завершеною, коли б не підтримав на життєвому шляху свого вихованця, даючи йому поради, настанови, ставлячи його в позицію вибору при різних життєвих колізіях і ситуаціях. Він висвітлив це в книзі „Листи до сина”, над якою працював в останні роки життя й не встиг завершити. Праця вперше побачила світ у 1979 р. Вона побудована у формі листів батька до сина, тобто діалогу, і тут ідеї Василя Олександровича набувають особливого ідейно-політичного, громадянського, морально-етичного звучання, соціального масштабу. Основні теми розмови з дорослим вихованцем — людина, батьківщина, праця — взаємопов'язані, їх лейтмотивом є думка: „І найголовніше, на чому завжди триматиметься людина, — її розум, совість, людська гідність, — це те, що вона завжди добуватиме хліб у поті чола свого”⁹⁴. Його настанови випускникам у самотійне життя — думайте, сперечайтесь, відстоюйте свої ідеї, живіть багатим духовним життям, обмежуйте свої бажання, любіть людей, боріться проти зла й не миріться з неправдою, шукайте свій шлях у житті, думайте про інших, розвивайте совість, страждайте в ім'я високих ідеалів, будьте добрими чоловіками й дружинами, матерями й батьками, піклуйтеся й бережіть свою батьківщину, віддавайте їй усі сили.

Уважаємо, що й сьогодні багато хто з учителів і директорів шкіл підпишуться під такими напучуваннями своїм випускникам.

У кінці наведемо слова наступного після В. Сухомлинського директора Павлиської школи Миколи Івановича Кодака, який у своїх щоденниках писав про перші місяці роботи в Павлиші: „... У бажаний ритм роботи довго не можу ввійти. Інколи ловлю себе на думці, що я тут не так уже й потрібний. Все наскільки відпрацьоване, що може йти і без мене (12.XI.1970). Думаю про систему: праця і виховання розуму і почуттів (грань ума і серця) з раннього дитинства. Діти постійно зайняті: уроки, гуртки, позакласна робота, праця на пришкільній ділянці. Немає випадків пропусків, неявки на роботу (14.XI.1970). Робота в школі ніскільки не похитнула, навпаки, посилила мою увагу до покійного і здивування його працею і талантом, силою волі... Звичайно, в працях своїх він ішов попереду практики, інколи навіть своєї. Але як можна інакше?... Чи є в школі якась своєрідна система? Сухомлинського чи що? Є. Складно її вловити і до цього часу важко. Певно тому, що центром системи був він сам. Очевидно, вплив його особи, спілкування з ним грали немалу роль в цій сис-

⁹³ Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. — К. : Рад. шк., 1976. — Т. 1. — С. 189.

⁹⁴ Сухомлинський В. А. Письма к сыну / В. А. Сухомлинский. — М., 1979. — С. 8—9.

темі. Але є інше: увага до психіки дитини. Розвиток мови і мислення дітей, політехнізм (26.ІІ.1971)”⁹⁵.

Отже, Павлицька середня школа — що зробило її відомою? Звичайно, перш за все особистість її директора, який створив у своїй уяві ідеальний образ школи, а потім поступово втілював у життя. Як показав Павлиш, це ніякою мірою не пов’язане з матеріальною базою школи (чим багатше, тим краще), її розмірами, соціальним складом дітей і в цілому зі змістом навчання (офіційними програмами). Образ школи — це вчитель, це „фон” на уроках і в позаурочний час, система ідеалів, цінностей і стосунків, це дух школи, яка кінець кінцем стає чимось значно більшим, ніж просто школа: це цілісна культура, яка має циклічний усеохоплюючий характер і об’єднувала В. Сухомлинського як носія ідей, учителів, батьків, родичів, село, країну, дітей, книги, природу, пісню, музику, цілий світ, можна навіть сказати всесвіт, що кружляє разом з іншими, може, зовсім і не такими, не схожими шкільними планетами в космосі під назвою життя. Вона залишається з нами й зараз як віддзеркалений відблеск, що продовжує світити у ХХІ столітті.

⁹⁵ Кодак М. Рядки з щоденника / М. Кодак // Соціалістичне село. — 1988. — 27 вересня. — С. 2.

Література

1. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5-ти т. — К. : Рад. шк. — 1976—1977.
2. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3-х томах. — М. : Педагогика, 1979—1981.
3. Сухомлинский В. А. Педагогический коллектив средней школы. (Из опыта работы сельской школы). — М. : Учпедгиз. — 1958.
4. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа. Обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школе. — М. : Просвещение, 1969.
5. Сухомлинский В. А. Потребность человека в человеке. — М. : Советская Россия, 1978.
6. Сухомлинский В. А. Родина в сердце. — М. : Молодая гвардия, 1980.
7. Сухомлинский В. А. Книга о любви. — М. : Молодая гвардия, 1983.
8. Сухомлинський В. О. Казки школи під голубим небом. — К. : Рад. шк., 1991.
9. Борисовский А. Народный учитель Василий Александрович Сухомлинский. — Фрунзе : Мектеп, 1972.
10. Борисовский А. М. Глашатай школы радости: Рассказ о выдающемся педагоге В. А. Сухомлинском. — Фрунзе : Мектеп, 1976.
11. Князюк В. Світ маленьких гулливерів: Про педагогічну і громадську діяльність В. О. Сухомлинського / В. Князюк. — К. : Політвидав України, 1976.
12. Тартаковский Б. С. Повесть об учителе Сухомлинском / Б. С. Партаковский. — М. : Молодая гвардия, 1972. — 272 с.
13. Спогади про Сухомлинського / упор. С. П. Заволока. — К. : Радянська школа, 1990.
14. Натанзон Э. Ш. Трудный школьник и педагогический коллектив : пособие для учителя / Э. Ш. Натанзон. — М. : Просвещение, 1984.
15. Мухин М. И. Гуманизм педагогики В. А. Сухомлинского / М. И. Мухин. — М., 1994.
16. Кваша Б. Ф. Воспитательная система В. А. Сухомлинского : учебное пособие / Б. Ф. Кваша. — К. ; Спб., 1999.
17. Буева И. И. В. А. Сухомлинский: гуманистическая парадигма педагогического менеджмента / И. И. Буева. — Нижний Новгород, 2006.
18. Богуславский М. В. В. А. Сухомлинский: уроки радости познания / М. В. Богуславский. — Москва—Тверь : Золотая буква, 2005.
19. Рындак В. Г. Учитель Сухомлинский: уроки на завтра / В. Г. Рындак. — Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2008.
20. Этюды о Сухомлинском. Педагогические апокрифы / Сост. О. В. Сухомлинская. — Харьков : Акта, 2008.

Т. В. Філімонова

ТРУДОВА СПРЯМОВАНІСТЬ БОГДАНІВСЬКОЇ ШКОЛИ І. Г. ТКАЧЕНКА (60 — 90-і рр.)

У 1960—80-х рр. Кіровоградщина стає всесоюзною науково-педагогічною лабораторією з проблеми трудової підготовки учнів сільської школи, що відповідало низці державних постанов Партії та уряду („Про заходи по розширенню навчання і працевлаштування на роботу в народне господарство молоді, яка закінчує загальноосвітні школи Української РСР у 1966 році” (1966); „Про подальше поліпшення роботи по професійній орієнтації і трудовій підготовці учнів у загальноосвітніх школах Української РСР” (1969); „Про організацію міжшкільних навчально-виробничих комбінатів трудового навчання і професійної орієнтації учнів” (1974), у яких питання трудового виховання і навчання набувають надзвичайної ваги, бо радянська економіка й виробництво потребували нових висококваліфікованих працівників.

Відтак організація трудової підготовки учнів сільської школи мала свою специфіку, яка полягала, по-перше, в оточенні — сільськогосподарському виробництві та традиційних формах трудової підготовки (робота на навчально-дослідних ділянках, майстернях), що спонукало до розвитку творчої діяльності учнів.

У цей період система підготовки учнів до праці в сільському господарстві включала такі складові навчального процесу: трудове навчання, робота в учнівських виробничих бригадах, шкільних лісництвах, позашкільні, гурткові заняття тощо. Така практика роботи сільських шкіл існувала в багатьох областях України, проте найвідомішими, найефективнішими були навчальні заклади, які мали свою новаторську, авторську систему. Серед них виділимо Павлиську середню школу, директором якої був відомий педагог-гуманіст Василь Олександрович Сухомлинський; Богданівську середню школу ім. Леніна, яку очолював Іван Гурович Ткаченко, соратник і друг В. Сухомлинського, Сахнівську середню школу, директором якої був Олександр Антонович Захаренко та ін.

Ще з 1960-х рр. в усьому Радянському Союзі славиться Богданівська школа й стає відомим ім'я її директора-новатора — Івана Гуровича Ткаченка. Так, у 1963 р. у видавництві „Радянська школа” (у серії „Маяки педагогічної праці”) виходить брошура відомого кіровоградського журналіста О. Д. Моторного „Щедре серце”, де описується досвід роботи педагогічного колективу Богданівської середньої школи щодо створення навчально-матеріальної бази, аналізуються методи й прийоми морального виховання учнів. Але найбільшої слави зазнав Іван Гурович завдяки створенню й роботі шкільної учнівської виробничої бригади, яка стала відомою в усій країні. Досвід її роботи було

узагальнено Міністерством освіти УРСР для шкіл республіки в методичному листі під назвою „Організація виховної роботи в учнівській комплексній навчально-виховній бригаді”. 20 липня 1971 р. Указом Президії Верховної Ради СРСР І. Г. Ткаченку „за великі заслуги в навчанні і комуністичному вихованні учнів” було присвоєно звання Героя Соціалістичної праці з врученням ордена Леніна й золотої медалі „Серп і молот”¹.

Іван Гурович Ткаченко народився в селянській родині 6 лютого 1919 р. у селі Цибулеве Знам'янського району. У 1933 р. закінчив Цибулівську семирічну школу на „відмінно”. Протягом наступного 1934 р. навчався на робітфаці педагогічного інституту Кіровограду (тоді — Зінов'євську). Того ж року був зарахований на фізико-математичний факультет Кіровоградського педагогічного інституту. За рекомендацією кафедри фізики Іван Гурович поєднував навчання з викладацькою роботою на підготовчих курсах і на четвертому курсі вечірнього робітфаку. Відтак з 1935 р. розпочалася педагогічна діяльність Івана Гуровича Ткаченка.

✓ Після закінчення навчання (1937 р.) І. Ткаченко був направлений (Знам'янським районним відділом освіти) працювати директором Богданівської вечірньої школи, яка вкрай потребувала реорганізації. За відсутності власного приміщення заняття вечірньої школи проводилися в класах денної школи. Контакти молодого директора з правлінням місцевого колгоспу, керівником деревообробного комбінату, начальником залізничної станції дали можливість мобілізувати громадські сили на побудову приміщення загальноосвітнього навчального закладу. Відтак розпочинається історія Богданівської школи.

Сьогодні І. Г. Ткаченко є відомим представником педагогіки співробітництва — напряму в радянській педагогіці, що виник у 80-х рр. як протест проти традиційної системи освіти й виховання, яка, у свою чергу, викликала бурхливу полеміку в педагогічних колах. Педагогіка співробітництва — це система методів і прийомів у навчально-виховному процесі, які спираються на принципи гуманізму й творчого підходу до розвитку особистості дитини. Як й інші педагоги-новатори, Іван Гурович обґрунтував і впроваджував ідеї творчої взаємодії вчителя й учня, навчання без примушування, ідею досягнення поставленої мети, індивідуального та колективного підходів до діяльності учнів, особистісного підходу до виховання, співпраці вчителів з громадськістю тощо. Саме такі підходи використовував педагог з перших днів діяльності в школі.

Ще на початку 50-х рр. ХХ ст. Іван Гурович розробляє й упроваджує в практику Богданівської школи основи продуктивного навчання, складовими якого стали самостійна навчальна діяльність учнів, пов'язана з працею в майстернях, на навчально-дослідній ділянці, в учнівській виробничій бригаді та орієнтована на реальний, суспільно значущий кінцевий продукт; педагог переставав бути посередником у передачі абстрактних знань, був наставником і другом, підтримував учнів у досягненні поставленої мети; розширення освітнього простору за рахунок навчальної діяльності, що виходила за межі класу (учні здобували нові знання, які закріплювалися в процесі продуктивної праці) тощо.

У продуктивній праці педагог убачав два важливі аспекти шкільного навчально-виховного процесу: по-перше, це усвідомлення взаємозв'язку людини з природою (особистісний бік праці, де виявляються індивідуальні нахили, творчість, майстерність

¹ Указ Президії Верховної Ради СРСР від 20 липня 1971 року про присвоєння звання Героя Соціалістичної праці з врученням ордена Леніна і золотої медалі «Серп і молот» Ткаченку І. Г. // Кіровоградська правда. — 1971. — 23 липня.

учня); по-друге, створення матеріальних цінностей для суспільства (суспільна сторона продуктивної праці).

Саме трудова школа, за переконанням І. Г. Ткаченка, була не лише школою ручної праці, а осередком, де проходило спільне створення загальнокорисного суспільного продукту. Тому навчання в Богданівській школі мало характер двостороннього процесу: з одного боку, спрямовувалося від практики до абстракції, від досвіду — до поняття, а з іншого — навпаки, здійснювалася інтеграція теорії та практики, що й призводило до того, що практика переставала бути сліпою, а теорія — безкорисною.

Домінантою наукової та практичної діяльності І. Г. Ткаченка був розвиток ідей про дитячу працю як головний виховний потенціал молоді. Саме проблемам трудового навчання й виховання учнів сільської школи присвячена кандидатська дисертація Івана Гуровича, де на науково-педагогічному рівні визначено стратегію й тактику впровадження суспільно корисної та продуктивної праці у повсякденне життя та навчально-виховний процес школи. Головним стрижнем педагогічної системи Івана Гуровича постає суспільно корисна, продуктивна праця — серцевина гармонійного розвитку особистості. За переконанням педагога, праця лише тоді стає виховною силою, коли збагачує інтелектуальне життя, сповнює багатограним змістом розумові інтереси, перетворюється на органічну потребу.

Провідними напрямками в практиці трудової підготовки Богданівських школярів стали такі:

- навчально-виробнича діяльність учнівської бригади як складової навчально-виховного процесу;
- визначення змісту системи навчання й виховання, її провідних компонентів: у процесі вивчення основ наук, зокрема предметів природничо-математичного циклу; у позакласній роботі (гуртках, секціях, наукових товариствах); під час колективної та індивідуальної праці в агропромисловому виробництві; у творчих колективах винахідників; у родинях школярів;
- організаційно-методичне вдосконалення форм трудового навчання й виховання, що дало поштовх до створення новаторської моделі трудової підготовки учнів;
- відбір і обґрунтування сільськогосподарської праці відповідно до віку, здоров'я, темпераменту учнів як обов'язкової й вирішальної умови розвитку їх природних здібностей, пізнавальних інтересів².

Зазначимо, що період організації Богданівської школи припадає на час політехнізації освіти, що мала на меті надання знань учням з основ науки в поєднанні з виробничою практикою. Здебільшого зв'язок школи з виробництвом мав формальний характер і зво-



Іван Гурович Ткаченко

² Ткаченко І. Г. Керівництво навчально-дослідним господарством / І. Г. Ткаченко // Радянська школа. — 1964. — № 10. — С. 71—76.

дився до ремісництва, цілком відірваного від шкільного навчального процесу. У 1937 р. навчання праці було вилучено з програм школи, і лише в другій половині 1950-х рр. уводиться трудове навчання загальноосвітній школі відповідно до постанов ЦК КПРС.

Інноваційною в контексті політехнізації освіти стала *політехнічна спрямованість уроків у Богданівській школі*, „як одна з умов, що сприяє теоретичній підготовці учнів до роботи в сільськогосподарському виробництві”³. На таких уроках використовувався ілюстративний матеріал, пов’язаний з виробничим оточенням і трудовою діяльністю учнів, відбувалося наукове обґрунтування виробничих дослідів; розв’язувалися задачі з виробничим змістом; проводилися лабораторно-практичні роботи на основі сільськогосподарського виробництва тощо⁴. Особливе місце в методиці трудового виховання школи посідали технічні гуртки з політехнічною спрямованістю, мета яких полягала у виявленні та розвиткові здібностей дітей, підготовці до майбутньої професії, формуванні професійних інтересів тощо.

Приділяючи основну увагу трудовому вихованню учнів і молоді, Іван Гурович одним з перших у Радянському Союзі стає ініціатором *організації учнівських виробничих бригад і комсомольсько-молодіжних таборів праці й відпочинку*⁵. Учнівську виробничу бригаду Богданівської школи було створено в 1957 р. на основі колгоспу „Батьківщина”, який виділив окрему ділянку землі площею 110,5 гектарів під навчально-дослідне поле бригади й повністю забезпечив засобами механізації для здійснення всієї системи агрозаходів з вирощування високих урожаїв сільськогосподарських культур. Першим підсумком семирічної діяльності учнівської виробничої бригади стала книга І. Г. Ткаченка „Навчально-виробнича і виховна робота в учнівській бригаді” (К. : Рад. школа, 1964).

Варто зазначити, що з ініціативою організації однієї з перших учнівських бригад (1954 р.) виступило правління колгоспу „Росія” Новоолександрівського району Ставропольського краю спільно з педагогічним колективом Григоропольської середньої школи.

Розвиток учнівських бригад розпочався в СРСР ще з 1920—30-х рр. з організації учнівських трудових артілей (виникали у зв’язку з потребою реорганізації дитячого самообслуговування). Артільна система мала всі переваги порівняно з іншими формами самообслуговування, допомагала організаційно правильно спрямувати дітей на роботу, давала автоматизацію навичок, що наближає до наукової постановки праці; привчала колективно працювати, спільно нести відповідальність за свою роботу. Але її розвиток перервався у зв’язку з тим, що школа в другій половині 1930-х рр. в СРСР припинила бути трудовою, а в 1937 р. уроки праці було вилучено зі шкільного розкладу.

Перший повоєнний період (1954—1959 рр.) організації учнівських бригад характеризувався добровільною участю старшокласників, які об’єднувалися в ланки (заго-ни) переважно в літній період.

Другий період (1959—1965 рр.) припадає на введення в 9—11 класах виробничого

³ Ткаченко І. Г. Богданівська середня школа імені В. І. Леніна / І. Г. Ткаченко. — К. : Рад. шк., 1975. — 208 с.

⁴ Там само, с. 209.

⁵ У 1971 р. видавництво „Радянська школа” видає монографію „Трудове виховання старшокласників”, побудовану за такими напрямками: трудове виховання на уроках з основ природничих і математичних наук та основ сільськогосподарського виробництва; трудове виховання в процесі продуктивної праці в сільськогосподарському виробництві на базі учнівської виробничої бригади; трудове виховання в поза-класній роботі, зокрема в учнівських наукових товариствах „Знання та праця” і „Юний дослідник”.

навчання (навчальними планами передбачалась обов'язкова сільськогосподарська праця в сільських школах), що спонукало до розширення виробничих учнівських бригад. У зв'язку з переходом загальноосвітніх шкіл знову на десятирічний термін навчання (1965—1968 рр.) відбулося скорочення шкільних годин на трудову підготовку і відповідно скорочення кількості учнівських бригад (у 1960 р. існувало 51 тис. бригад; у 1968 р. — 30 тис.). Такими змінами відзначається третій період розвитку учнівських бригад⁶.



Богданівська середня школа ім. Леніна (1970-і рр.)

Визначаючи ефективність наукової організації праці в учнівській виробничій бригаді, Іван Гурович окреслив такі її компоненти:

- забезпечення на практиці наукової та господарської спрямованості виробничих процесів;
- здійснення суспільно-політичного виховання під час виконання трудових завдань;
- організація табору праці й відпочинку на період літньої виробничої практики;
- поєднання матеріальних і моральних стимулів у процесі організації змагання в середині бригади;
- виконання трудових завдань за допомогою механізмів;
- систематичний облік праці в повній відповідності до науково обґрунтованих норм праці;
- організація й проведення сільськогосподарської виставки та свята врожаю⁷.

Також було визначено перспективні напрями вдосконалення роботи учнівської виробничої бригади: оволодіння новою сільськогосподарською технікою й прогресивними технологіями виробництва сільськогосподарської продукції через вивчення природничих наук і поглиблене трудове виховання; упровадження в діяльність системи наукової організації праці й госпрозрахунку; розширення кола організаційних і виробничих функцій органів учнівського самоврядування; створення навчально-виробничих ланок для виконання сезонних робіт; залучення до співпраці з бригадою спеціалістів сільського господарства раціоналізаторів і винахідників, учених-селекціонерів, наукових співробітників обласних сільськогосподарських дослідних станцій, теоретиків педагогічної науки⁸.

⁶ Див.: Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР, 1961—1986 гг. / отв. ред. Ф. Г. Паначин и др. АПН СССР, НИИ общ. педагогики. — М.: Педагогика, 1987. — С. 211—216.

⁷ Ткаченко І. Г. Богданівська середня школа імені В. І. Леніна / І. Г. Ткаченко. — К.: Рад. школа, 1975. — 208 с.

⁸ Ткаченко І. Г. Пути и методы совершенствования трудового воспитания и профориентации в сельской школе / И. Г. Ткаченко // Научно-образовательный потенциал Сибири: сборник. — Новосибирск: „Наука“ Сибирское отделение, 1980. — С. 295—307.

Щоб уникнути проблем у цьому процесі, І. Ткаченко вважав необхідним ужити такі заходи:

- організовувати економічне навчання для всіх членів бригади і її керівного складу (за спеціальною програмою з урахуванням рекомендацій економічної служби колгоспу);
- поступово впроваджувати наукову організацію праці в усі ланки виробничої діяльності бригади;
- дослідити можливість застосування окремих елементів, а там, де можливо, і всієї системи госпрозрахунку у виробничій діяльності бригади і визначити його педагогічну ефективність у процесі формування у школярів відповідального ставлення до праці;
- вивчати й ефективно використовувати у виробничій діяльності бригади нову техніку, прогресивні технології та передовий досвід;
- розробити й впровадити в практику карти навчально-трудових завдань, що передбачають виконання членами бригади виробничих процесів, насичених інженерно-технічною працею;
- створити оптимальний у педагогічному відношенні варіант органів учнівського управління трудовим колективом виробничої бригади, використовуючи з цією метою досвід видатних педагогів А. С. Макаренка й В. О. Сухомлинського, а також напрацювання провідних учнівських бригад країни;
- розробити й втілити в практику оптимальний варіант навчально-дослідного поля (кількість гектарів тощо) як матеріального і педагогічного середовища для проведення сільськогосподарської практики з урахуванням кліматичних умов певного регіону⁹.

Окрему увагу в процесі трудового виховання І. Ткаченко приділяв спільній праці учнів, яка повинна бути посиленою для колективу й водночас розрахована на особисту участь кожного вихованця. Такі завдання мали відповідати інтересам і можливостям учасників трудового процесу, сприяти розвитку й формуванню здібностей і нахилів.

Одне з важливих завдань навчально-виховного процесу школи педагог вбачав у поєднанні колективної та індивідуальної форм роботи учнів. На думку І. Г. Ткаченка, важливо створити природні обставини праці, де й відбуватиметься „процес трудового і духовного спілкування членів колективу, коли прагнення виконати свою працю на рівні свого товариша-сусіда, а то й краще допомагає розкрити інтелектуальні та моральні можливості людини”¹⁰.

Визначаючи ефективні засоби виховання моралі й свідомого ставлення до праці, у Богданівській школі організували *перспективні трудові завдання*. Розробляючи методику трудового виховання, педагог визначив основні моменти поетапного здійснення перспективного трудового завдання:

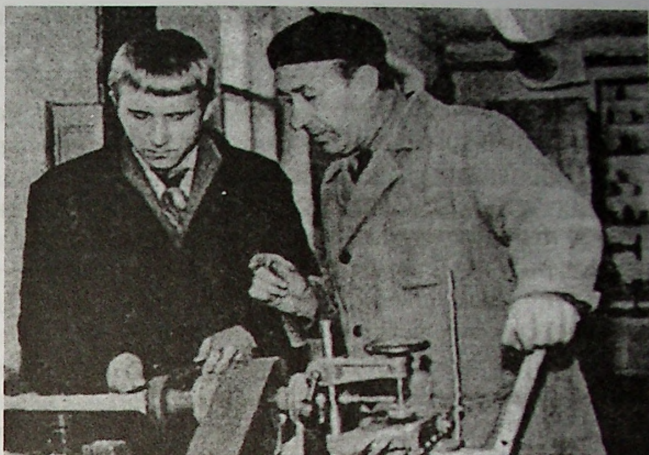
1. „Перспективне трудове завдання для класного колективу — складова частина системи трудового виховання в школі, а для старшокласників вона має пов’язуватися із створенням вагомих матеріальних і моральних цінностей для школи і суспільства.
2. Відповідно до теми та ідеї перспективного трудового завдання слід розробити план-графік практичних робіт на весь період, в якому передбачити колективні та ін-

⁹ Ткаченко І. Г. Богданівська середня школа імені В. І. Леніна / І. Г. Ткаченко. — К. : Рад. школа, 1975. — 231 с.

¹⁰ Там само, с. 231.

дивідуальні форми роботи, причому індивідуальні види робіт мають відповідати інтересам, здібностям, виробничим умінням і навичкам учнів, щоб дати можливість їм ствердити себе в праці.

3. Хід перспективного трудового завдання слід висвітлювати в пресі, по радіо, на батьківських зборах, а учителі-вихователі повинні сам факт звітності перед громадськістю вміло використовувати з навчально-виховною метою. З цієї метою доцільно вести літопис виконання колективом класу перспективного трудового завдання (наприклад, у формі альбому).



Заняття в майстерні богданівської школи

4. Огляд шефами, батьками й громадськістю кінцевих результатів роботи — створених матеріальних цінностей — має бути урочистим¹¹.

Система навчально-виховного процесу в Богданівській школі була підпорядкована планам, зміст яких полягав у наступності, формуванні знань, творчому використанні, в практичній діяльності особистісного потенціалу кожного учня.

Працюючи над методикою трудового навчання й виховання під час навчально-виробничої практики, І. Г. Ткаченко враховував психологічні особливості кожного учня, уважаючи, що кожний віковий період — це час певних фізіологічних і психічних можливостей. Підтвердженням цьому стало застосування *особистісно-орієнтовного навчання*, організація якого будувалася на засадах поваги до особистості вихованця, урахуванні особливостей індивідуального розвитку, ставленні до дитини як до свідомого суб'єкта з почуттям відповідальності, виявленні та розкритті її можливостей, становлення самосвідомості, самореалізації, самоутвердження тощо.

Важливим аспектом у процесі трудового виховання І. Ткаченко вважав забезпечення відповідності між інтелектуально-технічним змістом праці й психічними особливостями учня. У цьому контексті потрібно не лише планувати види трудових завдань, уважав педагог, „але й дбати про те, щоб з усього комплексу виробничих операцій, які має виконати учень, принаймні була хоча б одна, яка відповідала б особливостям його психіки”¹². На думку педагога, творча, цікава робота дітей — це не просто той чи інший технічний зміст праці, а певна відповідність змісту й характеру конкретної праці, духовному діапазону особистості учня. У процесі навчально-виробничої практики створювались сприятливі умови, які допомагали учням свідомо зробити свій вибір за професійним, галузевим напрямом.

Разом з урахуванням психологічних особливостей, індивідуального підходу було сформульовано такі поняття, як „активна життєва позиція” особистості, виз-

¹¹ Ткаченко І. Г. Богданівська середня школа імені В. І. Леніна / І. Г. Ткаченко. — К. : Рад. школа, 1975. — С. 231.

¹² Там само, с. 225.

начено умови, які забезпечують ефективність вибору позиції школяра, бо важливим є не лише вибір спеціальності, а й свідоме ставлення до праці, професії, інтересів колективу.

Так, було визначено чинники, які мали вирішальний вплив на вибір випускниками Богданівської школи професій сільськогосподарського спрямування:

- 1) проведення теоретичних занять і семінарів з основ природничих наук і трудового навчання, включення виробничого досвіду учнів у зміст уроків;
- 2) постійна участь учнів старших класів у сільськогосподарській праці, моральне задоволення від її результатів, суспільне значення;
- 3) організація й технічне забезпечення праці, що дає можливість учням реалізувати свої знання, здібності, вміння й навички;
- 4) популяризація досвіду вчених-селекціонерів, новаторів і передовиків виробництва, їх ставлення до праці;
- 5) проведення старшокласниками виробничих дослідів;
- 6) авторитет і матеріальні умови, які створюються в колективному господарстві для молодих спеціалістів;
- 7) ознайомлення учнів з комплексною механізацією, автоматизацією виробничих процесів, з прогресивними технологіями й науковою організацією праці¹³.

Важливим компонентом у системі трудового виховання Богданівської школи були різні *методи організації* та проведення практичних робіт з основ сільськогосподарського виробництва, що за своїм спрямуванням і змістом були інноваційними. Серед них можна виділити *метод навчально-технічних досліджень*, зміст якого полягає в дослідженні або експериментальній перевірці технічного явища, наприклад: „а) дослідити й пояснити явище спрацювання гільз циліндра; б) визначити форму стрілчастих лап культиватора, встановити, які зміни можна внести у форму стрілчастих лап культиватора, щоб збільшити ширину міжрядного спускування й не руйнувати кореневої системи просапних культур (соняшника, кукурудзи)”¹⁴.

Цікавим був і *метод збірно-розбірних робіт*, суть якого полягала в розбиранні й складанні механізмів машин з метою вивчення їх будови й роботи. Щоб надати цьому методу наукової спрямованості, у школі його застосовували в такому варіанті: „а) учитель, власноручно розібравши один з вузлів механізму, показує, як треба оглядати деталі й ознайомлюватися з конструкціями з'єднань деталей, аналізувати їх взаємодію, при цьому він рекомендує учням уважно оглядати деталі, брати їх у руки й обмацувати ті місця, які немає змоги добре роздивитися; б) під час виконання класом практичної роботи вчитель обходить робочі місця й пропонує учням назвати якусь деталь, вид з'єднань тощо або сам називає деталь, вузол, вид з'єднання й пропонує учневі самому знайти відповідь у підручнику і на плакаті-таблиці; в) щоб зосередити увагу на конструкції механізму в цілому і не відвертати уваги учнів, учитель користується спеціально виготовленими картками і запитаннями”¹⁵.

Застосовувався також *метод „технічних дефектів”*, при якому вчитель свідомо

¹³ Ткаченко И. Г. Научно-технический прогресс и трудовое воспитание в сельской школе / И. Г. Ткаченко // Школа и производство. — 1977. — №1. — С. 6.

¹⁴ Там само.

¹⁵ Там само.

вносив деякі несправності в певну систему двигуна, а потім, указуючи учням на характерні ознаки поломки, пропонував усунути причину, що її викликає. „За допомогою цього методу в учнів виховується самостійний підхід до з'ясування окремих технічних явищ, розвивається професійно технічне мислення, що дуже важливо для їх майбутньої трудової діяльності”, — вважав Іван Гурович¹⁶.

Найефективнішими *методичними прийомами* Богданівської школи виявилися такі: організація й проведення самостійних спостережень учнів за тематикою, визначеною вчителем з урахуванням програми з фізики й виробничого навчання, та використання отриманих результатів у процесі проведення уроків; аналіз на уроках характерних прикладів з виробничого оточення й трудової діяльності учнів; розв'язування задач з виробничим змістом; самостійні роботи школярів за річними темами (наукові реферати), пов'язаними із сільськогосподарським виробництвом. В основу окреслених методичних прийомів було покладено провідну ідею — введення елементів сільськогосподарського виробництва в зміст уроку, їх наукове осмислення. „Це має не тільки велике науково-освітнє значення, — стверджував Іван Гурович, — а й значно посилює та поглиблює процес формування в учнів діалектико-матеріалістичного світогляду, бо дає вчителю можливість органічно поєднати теоретичні положення з науковими основами сільськогосподарського виробництва, використати виробничий досвід учнів на уроці”¹⁷.

Починаючи з 1959—1960 н. р., у 10—11 класах ряду шкіл Кіровоградської області проводився експеримент з перевірки лекційно-практичної форми навчання учнів з математики (автор експерименту — методист обласного інституту вдосконалення вчителів О. О. Хмура). Серед експериментальних шкіл була й Богданівська. Основні положення лекційно-практичної форми навчання в школі застосовували спочатку для природничих наук, потім — виробничого навчання й на завершальному етапі — для гуманітарних наук. Цей експеримент тривав 10 років і дав певні результати.

По-перше, у школі „лекційно-практична форма навчання з природничих і математичних наук та з виробничого навчання розглядалася у зв'язку із загальним удосконаленням навчання і виховання взагалі і удосконалення системи політехнічного навчання й трудового виховання в старших класах зокрема”. Суть лекційно-практичної форми навчання з предметів природничих і математичних наук полягала в тому, „що в межах навчальної теми (розділу) окремі ланки навчального процесу (підготовка до засвоєння нових знань, вивчення нового матеріалу, закріплення і повторення пройденого, формування відповідних умінь і навичок, систематизація і перевірка знань тощо) виділені в самостійні уроки з чітко окресленою дидактичною метою, власною структурою і методами роботи”¹⁸.

Відповідно було виділено такі типи уроків: підготовчий урок, урок засвоєння нових знань і формування практичних умінь та навичок, уроки тренувальних вправ (практичних занять), урок-семінар, контрольні-залікові уроки.

Іван Гурович розробляв проблеми не лише виробничої праці, а й загальної органі-

¹⁶ Ткаченко І. Г. Богданівська середня школа імені В. І. Леніна / І. Г. Ткаченко. — К. : Рад. школа, 1975. — С. 208.

¹⁷ Там само, с. 206.

¹⁸ Там само, с. 101.

зації навчального процесу в Богданівській школі, особливо привертало увагу педагога питання проблемного навчання. У шкільній практиці радянського періоду традиційно склалися три типи навчального процесу: догматичне навчання, пояснювально-ілюстративне (репродуктивне) та проблемне (пошукове).

Проблемне навчання передбачало такі етапи пошукової розумової діяльності: виникнення проблеми, початкове усвідомлення суперечності, інтелектуального утруднення; осмислення проблеми як такої та „прийняття” її учнями; процес пошуків розв’язання проблеми (розчленування загальної задачі на низку окремих, висунення гіпотез, їх аналіз та визначення операцій, правил, раніше засвоєних знань, потрібних для розв’язання й перевірки); формування остаточного судження, у якому зафіксовано кінцевий результат розв’язаної проблеми та його практична перевірка¹⁹. Зазначені етапи навчального процесу реалізувалися в процесі двоєдиної спільної діяльності вчителя й учнів (керівну роль відіграє вчитель при максимальній самостійності учнів), що й визначало суть проблемного навчання в радянській школі.

Уважалось, що рушійною силою навчання, яке об’єднує процес засвоєння систематичних знань з основ наук і розвиток здібностей дитини, її інтересів, є *суперечність між пізнавальними й практичними завданнями*, що висуваються самим ходом навчання, і наявним рівнем знань, умінь і навичок учнів, рівнем їхнього розумового розвитку.

Створення й розв’язання реальних суперечностей у пізнавальній діяльності учнів як рушійної сили навчального процесу, на думку Івана Гуровича, успішно реалізується в системі проблемного навчання, де застосовуються два методи: пояснювально-ілюстративний і проблемний. Ефективність методики навчання педагог визначив такими дидактичними умовами:

— Відповідністю логічних прийомів (порівняння й розрізнення, абстрагування й узагальнення), які застосовує вчитель під час уроку, методам навчання.

— Науково обґрунтованим співвідношенням творчих (продуктивних) і відтворюючих (репродуктивних) методів навчання з метою забезпечення двох основних видів учнівської практичної діяльності: творчої і відтворюючої.

— Вибором методів навчання вчителем на основі глибокого осмислення змісту й логічної структури навчального матеріалу, який планується вивчати на уроці.

— Правильним добором практичних і творчо-пошукових задач та відповідною їх послідовністю в структурі уроку.

— Диференціацією та індивідуалізацією процесу навчання учнів.

— Доцільним використанням технічних засобів навчання в повній відповідності з вимогами дидактичного принципу наочності.

— Науковою організацією праці²⁰.

Під час проведення в школі *дослідження проблеми поєднання пошукової діяльності учнів з інформаційними повідомленнями готових знань* (1—3 класи), найефективнішими навчально-виховними ситуаціями виявилися такі:

1. Теоретичне осмислення й усвідомлення учнями практики чуттєвого й абстрактного пізнання.

¹⁹ Алексюк А. М. Проблемне навчання на уроках у процесі вивчення нового матеріалу / А. М. Алексюк. — К. : Рад. школа, 1971. — С. 14.

²⁰ Ткаченко І. Г. Богданівська середня школа імені В. І. Леніна / І. Г. Ткаченко. — К. : Рад. школа, 1975. — С. 42.

2. Застосування набутих знань у нових ситуаціях, у нових відношеннях.

3. Діалектична суперечність між відомими для учня та новими фактами, явищами, поняттями, для розуміння й пояснення яких попередніх знань недостатньо.

4. Наукова інформація вчителя в поєднанні з пізнавальним завданням²¹.

У практиці роботи вчителів Богданівської школи застосовувалися такі *типи уроків* (4—8 класи) (відповідно до дидактичних і виховних цілей, на основі яких розроблялися й визначалися методи викладання): 1) уроки засвоєння нових знань; 2) уроки формування умінь і навичок (уроки тренувальних вправ); 3) уроки застосування знань, умінь і навичок; 4) уроки узагальнення й систематизації знань; 5) уроки перевірки знань, умінь і навичок; 6) комбіновані уроки.

Аналіз запровадження *продуктивних і репродуктивних методів* навчання вчителями Богданівської школи, на думку Івана Гуровича, давав змогу підвищити якість навчально-виховного процесу в школі лише за певних умов:

1. Навчальний процес як сукупність практичних, пізнавальних і пошуково-творчих навчальних вправ, задач і завдань, має чітку систему відповідно до віку дітей і поступове наростання ступеня „наукової трудності”.

2. У системі практичних, пізнавальних і пошуково-творчих вправ, задач і завдань повною мірою відбивається й реалізується принцип диференціації та індивідуалізації навчання.

3. Кожна практична, пізнавальна й пошуково-творча вправа, задача чи то завдання як складові уроку розглядалися як один з логічних кроків у вивченні навчальної теми, зумовлений і змістом, і логічною структурою самої теми.

4. У процесі ознайомлення учнів з доступними їм методами наукового пізнання, доцільно застосовувати *метод проблемного викладу навчального матеріалу* („коли вчитель формулює проблему й показує способи її розгляду, і *метод безпосередньої участі самих учнів у процесі повного або часткового пошуку*, дослідження й розв’язання поставленої проблеми”). За таких умов єдність і співвідношення продуктивних і репродуктивних методів навчання визначається учителем на основі змісту і логічної структури теми з урахуванням віку дітей і їхнього наукового досвіду²².

5. Ураховуючи дидактичну й виховну цінність проблемного навчання, не слід розглядати його як універсальний метод і протиставляти традиційним методам навчання (словесним, наочним, практичним, програмованим). Цілком закономірно, що кожний метод необхідний для розв’язання своїх специфічних дидактичних і виховних завдань і не може бути замінений іншим методом навчання, якому властива своя дидактична й виховна функції. А тому вчитель повинен прагнути до гармонійного поєднання методів навчання, а не до пошуків універсального методу.

6. Правильне розуміння дидактичної та виховної функцій наочності допомагає виокремити інноваційні: *наочність конкретна* (в основі якої лежить образ предмета, явища, закону, правила, закономірності, поняття і т. д.); *наочність абстрактна* (в основі — слово про предмет, явище, поняття, закономірність тощо). Тобто наочність конкретна і абстрактна (модельна, таблична, графічна, предметна, одинично-машин-

²¹ Ткаченко І. Г. Богданівська середня школа імені В. І. Леніна / І. Г. Ткаченко. — К. : Рад. школа, 1975. — С. 42.

²² Там само, с. 114.

на і комплексно-машинна, одинично-природна і комплексно-природна тощо) має свою форму і зміст, причому форма показує, ілюструє, а зміст викликає думку, формує потребу в організації процесу пізнання, пошуково-творчої діяльності. „Ось чому форма наочності, по можливості, має бути яскраво ілюстративною, такою, щоб діяла на органи чуття учня, а в її змісті, логічній структурі мають бути такі доцільні і науково умотивовані розриви („білі плями”), заповнення яких є пізнавальною доріжкою, що способом пошуку веде до здобування нових знань”²³.

7. Тип, структура й методика сучасного уроку, які становлять єдине ціле, мають забезпечити ефективність процесу здобуття учнями нових знань, збагачення пам'яті фактичними знаннями. Важливим є психологічний і дидактичний аспекти цієї проблеми, зокрема створення в процесі уроку інтересу (як психічного стану) до вивчення того чи іншого об'єкта, предмета, явища, закону, закономірності тощо. „І на основі сформованого інтересу включити учнів у стадію допитливості, яка характеризується прагненням до глибокого і всебічного вивчення та осмислення даної проблеми, а потім — у стадію пізнавального і творчого інтересу, яка характеризується прагненням до самостійного розв'язання проблеми, пізнання її теоретичних основ, і творчої проби сил у застосування здобутих знань на практиці в стандартних і нестандартних умовах”²⁴.

Практичний досвід Богданівської школи, численні приклади з життя, з практики свідчать про теоретичне обґрунтування взаємозв'язку трудового виховання з моральним, естетичним та фізичним розвитком молоді; висвітлено роль праці у формуванні особистості, любові до людей, до роботи тощо.

24 вересня 1971 р. Міністерством освіти УРСР було видано наказ „Про базові, експериментальні та опорні школи і школи-лабораторії Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР”, у якому затверджено список базових, експериментальних, опорних шкіл і шкіл-лабораторій та дитячих садків Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР згідно з додатком. Цим документом було визначено лише дві базові школи, одна з них — Богданівська середня школа, яка працювала над розв'язанням проблем трудового виховання сільської молоді.

„Запровадження в практику досягнень педагогічної науки і передового досвіду, використання спадщини народної педагогіки, осмислення своєї власної практики — в цьому ми вбачаємо своє першочергове завдання щодо вдосконалення навчально-виховного процесу в школі, — уважав Іван Гурович Ткаченко. І розв'язувати його треба щодня, творчо, наполегливо, з урахуванням конкретних умов оточення і наукового потенціалу та методичної майстерності педагогічного колективу”²⁵.

Педагогічна спадщина директора Богданівської середньої школи, його теоретичні розробки, досвід практичного впровадження новаторських ідей на сучасному етапі, у період модернізаційних змін у галузі освіти, набувають особливого значення, адже Іван Гурович Ткаченко був не лише вчителем, директором школи, але й педагогом-новатором, творцем власної педагогічної системи.

²³ Ткаченко І. Г. Богданівська середня школа імені В. І. Леніна / І. Г. Ткаченко. — К. : Рад. школа, 1975. — С. 115.

²⁴ Там само, с. 114—116.

²⁵ Там само, с. 116.

Література

1. Алексюк А. М. Проблемне навчання на уроках у процесі вивчення нового матеріалу / А. М. Алексюк. — К. : Рад. школа, 1971. — С. 14.
2. З досвіду роботи учнівських виробничих бригад Кіровоградської області : інформ.-метод. лист. — К. : Рад. школа. — 1972. — 24 с.
3. Організація виховної роботи в учнівській комплексній навчально-виробничій бригаді : метод. лист Міністерства освіти УРСР. — К. : Рад. школа, 1964.
4. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР, 1961—1986 гг. / отв. ред. Ф. Г. Паначин и др. — М. : Педагогика, 1987. — С. 211—216.
5. Ткаченко И. Г. Научно-технический прогресс и трудовое воспитание в сельской школе / И. Г. Ткаченко // Школа и производство. — 1977. — №1. — С. 6—8.
6. Ткаченко И. Г. Пути и методы совершенствования трудового воспитания и профориентации в сельской школе // Научно-образовательный потенциал Сибири : сборник. — Новосибирск : Наука, 1980. — С. 295—307.
7. Ткаченко І. Г. Богданівська середня школа імені В. І. Леніна / І. Г. Ткаченко. — К. : Рад. школа, 1975.
8. Ткаченко І. Г. Деякі питання організації і методики виробничого навчання в сільській школі / І. Г. Ткаченко // Рад. школа. — 1963. — № 1. — С. 12—19.
9. Ткаченко І. Г. Керівництво навчально-дослідним господарством / І. Г. Ткаченко // Рад. школа. — 1964. — № 10. — С. 71—76.
10. Ткаченко І. Г. Трудове виховання старшокласників / І. Г. Ткаченко. — К. : Рад. школа, 1971. — 114 с.
11. Указ Президії Верховної Ради СРСР від 20 липня 1971 року про присвоєння звання Героя Соціалістичної праці з врученням ордена Леніна і золотої медалі «Серп і молот» Ткаченку І. Г. // Кіровоградська правда. — 1971. — 23 липня.

Т. І. Куліш

ПЕДАГОГІЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ В ЗИБКІВСЬКІЙ СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ ЗА КЕРІВНИЦТВА М. ЩЕТИНІНА (80-і рр.)

1980—1981 н. р. був особливим і в діяльності Зибківської середньої школи на Кіровоградщині, і в житті її педагогічного колективу. До школи приїхав працювати Михайло Петрович Щетинін — уже відомий на той час педагог-експериментатор, один з розробників авторської концепції розвитку школи, який спрямовував свої дослідження на вдосконалення навчально-виховного процесу відповідно до ідей гуманістичної педагогіки, або ж педагогіки співробітництва. Він уже мав досвід керівної роботи, адже був організатором і керівником першої в Радянському Союзі школи-комплексу в селищі Ясні Зорі Білгородської області.

Михайло Петрович Щетинін народився 17 жовтня 1944 р. в с. Новий Бірюзяк Кизлярського району Дагестанської АРСР. Закінчив Саратовський державний педагогічний інститут за спеціальністю „Музика та співи”. Працював директором музичної школи в м. Кизлярі, де, за його словами, розвинув музичні здібності групи дітей, які не мали схильності до музики, займаючись їхнім загальним „гармонійним розвитком”. Підсумовуючи роботу в школі, він зазначав: „Ми з педагогами Кизлярської музичної школи перевірили і встановили, що здатність до одного виду діяльності складається із здатності до інших. Талант — це синтез кількох талантів. Для того, щоб виховати фахівця, необхідно розвивати людину взагалі, людину в цілому. І сьогодні я готовий спокійно й упевнено, з повною відповідальністю стверджувати: „Людина може все”¹.

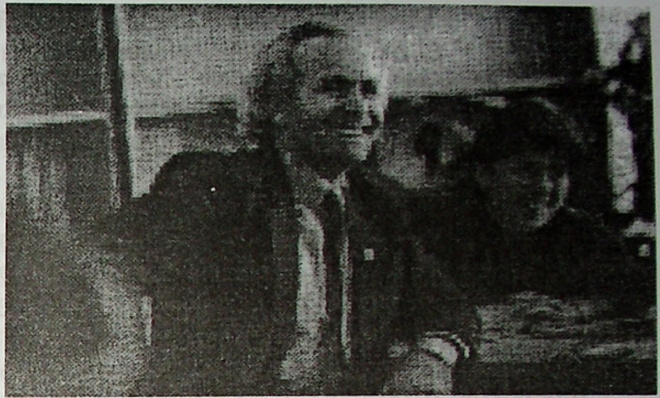
Саме через переосмислення цього девізу, уважає педагог, відбувалося формування ідеї створення школи-комплексу, яка б розвивала все, що містить поняття „людина”. „Цілісність особистості дитини — цілісність навколишнього світу — таким є взаємозв’язок двох головних начал, на яких базується сповідувана мною і моїми однодумцями концепція школи,” — писав він².

У 1974 р. М. Щетиніна було призначено директором школи в с. Ясні Зорі Білгородської області, де він почав проводити експеримент щодо створення школи-комплексу, у якій, окрім загальноосвітніх предметів, посилена увага приділялася музиці, співам, хореографії, виробничій праці.

¹ Щетинин М. П. Объять необъятное: Записки педагога / М. П. Щетинин. — М. : Педагогика, 1986. — С. 4.

² Там само, с. 58.

Педагог багато згадував про роботу в Ясних Зорях, адже там йому вдалося створити першу школу-комплекс на селі, про яку знали в різних куточках Радянського Союзу, про сільських дітей — вихованців школи — із захопленням писали газети. Але після виходу друком низки статей школу почали відвідувати різні комісії. Після одного з таких візитів М. Щетиніну було поставлено умову: або він залишається директором і повертається до загальноприйнятого



М. П. Щетинін з учнями (80-і роки)

навчального процесу, або ж його змушені будуть звільнити з роботи. І він пішов зі школи, адже був переконаний у життєвості своєї педагогічної системи. „Ні! — писав він. — Не міг я тоді, поставлений перед необхідністю вибору чи ідея, чи діти; чи експеримент, чи можливість бути з дітьми їхнім директором, — не міг я вибрати чи одне, чи інше. Для мене це було ціле, як небо і земля, як хліб і вода. Не міг, тому й повинен був піти зі школи. Дітям потрібен був я з мрією, без неї особистості немає, одна видимість”³.

Заручившись підтримкою президента Академії педагогічних наук СРСР Всеволода Миколайовича Столетова М. Щетинін робить усе для того, щоб продовжувати роботу, розпочату в Ясних Зорях. У травні 1980 р. Михайло Петрович переїжджає до України. Його було запрошено на Кіровоградщину для проведення експерименту з реформування навчально-виховного процесу в школі, створення умов для гармонійного розвитку особистості та впровадження ідеї про підготовку в школі всебічно розвинених і всебічно підготовлених людей. Під час вибору школи для проведення експериментальної роботи спільно з керівництвом Онуфріївського району Кіровоградської області зупинились на середній загальноосвітній школі с. Зибке, директором якої на той час була Надія Суренівна Тюріна (пізніше директором став Микола Васильович Кожухар). М. Щетинін був науковим керівником експерименту в Зибківській середній школі, одночасно обіймаючи посаду старшого наукового співробітника Науково-дослідного інституту загальних проблем виховання АПН СРСР⁴.

„Школа в оточенні струнких, зелених тополь, двоповерховим помаранчевим трикутником вдрукувалась у рівну, як під лінійку, вулицю її імені, від якої до входу своєрідним заливом відходила крихітна площа”⁵. Саме такою вперше побачив Зибківську школу Михайло Петрович.

Перш ніж розпочати експериментальну діяльність у школі необхідно було підго-

³ Щетинин М. П. Объять необъятное: Записки педагога / М. П. Щетинин — М. : Педагогика, 1986. — С. 115.

⁴ Там само.

⁵ Там само, с. 96.

тувати і школу, і учнів, і вчителів, адже успіх експерименту неможливий без згуртованості колективу, об'єднання педагогів і школярів.

Задля продовження справи на новому місці та підтримки й допомоги улюбленому директорові до с. Зибке переїхало троє старшокласників і четверо вчителів з Яснозірської школи, а пізніше — ще чотири вихованки, які закінчили перші експериментальні класи в с. Ясні Зорі.

У червні, за два з половиною місяці до початку навчального року, педагогічний колектив школи одноставно прийняв рішення про проведення експерименту. Зибківські вчителі, як зазначає педагог, підтримали його позицію, і спільними зусиллями розпочали створювати ядро майбутнього колективу, загін учнів-добровольців, готових своїми руками перетворювати школу. Шлях підказував попередній досвід: необхідно створити різновіковий трудовий загін. Саме це й було зроблено.

Для реконструкції шкільного приміщення з метою розміщення в ньому не лише загальноосвітньої школи, але й різноманітних гуртків та клубів 4 липня 1980 року було створено табір праці й відпочинку „Ясні Зорі”. „Ім'я йому дали на честь Яснозірської школи, на честь усіх, хто робив перші кроки до зірок нашої мрії,” — зазначав педагог⁶.

За літо 1980 р. М. Щетинін спільно з колективом учителів зумів згуртувати найактивніших учнів старших класів, які захопилися ідеєю боротьби за нову школу. Діти стали неодмінними помічниками своїх наставників у шкільних справах, зокрема у створенні матеріальної бази школи. Усе, що тільки можна було, робили й учителі, і учні: облаштували кабінети й шкільні коридори та здійснювали їх художнє оформлення, упорядковували територію школи. Значне творче піднесення викликало обговорення основних ідей експерименту щодо побудови школи майбутнього й того, якою вона має бути.

А 1 вересня 1980 р. уже оновлене шкільне приміщення приймало зибківських дітей. Жовті, рожеві, зелені, помаранчеві підлоги створювали радісний, святковий настрій. Незвичними були оголошення щодо набору учнів до музичної, хореографічної, спортивної школи, різноманітних клубів.

У Зибківській середній школі експериментальними були всі класи: з першого по десятий. Концептуальною основою навчально-виховної системи педагога-новатора стала ідея гармонійного поєднання раціонального й емоційного в пізнавальній діяльності людини, яка висвітлена в теорії академіка І. П. Павлова про вищу нервову діяльність, про художній та абстрактний тип мислення, тобто в навчальній (як і взагалі в пізнавальній) діяльності людини повинні бути задіяні однаково й розум, і живе сприйняття та емоції у їх гармонійному поєднанні. Без цього неможливо досягти гармонійного розвитку особистості⁷.

„Ми спираємося в навчальному процесі на гармонію: „бачу — аналізую — дію”. Музиці, образотворчому мистецтву разом з хореографією ми не просто надаємо великого значення, вони повинні проводитися в школі щодня — і в цьому суть справи. Ніяка програма, ніяка методика самі по собі не можуть бути гарантантами успіху в справі спільного виховання,” — наголошував Михайло Петрович⁸.

⁶ Щетинин М. П. Объять необъятное: Записки педагога / М. П. Щетинин — М. : Педагогика, 1986. — С. 120.

⁷ Там само.

⁸ Щетинин М. П. На пути к человеку / М. П. Щетинин // www.ipe.poltava.ua/pm/49/article1.pdf.

Аналізуючи типові навчальні плани загальноосвітніх шкіл того часу, М. Щетинін дійшов висновку, що в них на 2/3 представлені навчальні предмети для розвитку розумових здібностей дитини й лише на 1/3 — для чуттєвого сприйняття та рухових дій учнів.

Чим чіткіше вимальовувалася предметна структура навчального процесу з повноправними уроками фізичної культури, праці, музики, образотворчого мистецтва, тим гострішою ставала проблема часу, проблема навчального навантаження учнів. Обдумавши, педагог запропонував два основні шляхи вирішення: перший — скорочення часу на вивчення шкільної програми завдяки координації навчального матеріалу з усіх предметів, об'єднанню зусиль усіх учителів-предметників, установленню міжпредметних зв'язків; другий шлях — це вивільнення другої половини дня для занять за інтересами в результаті раціонального використання часу кожного уроку та значного зменшення обсягу домашніх завдань.

Тож науково-педагогічні експерименти проводилися задля винайдення та обґрунтування такої навчально-виховної системи, яка найкраще, найоптимальніше вирішила б завдання гармонійного розвитку інтелекту й почуттів молодої людини. „Наша мета не знання — уміння — навички, не муштра, не завантаження інформацією, а виховання людини, яка б гармонійно жила, гармонійно діяла в суспільстві, і спостерігаючи й аналізуючи явища навколишнього життя, відчувала їх зв'язки, сприймала світ як ціле,“ — зазначав педагог⁹.

Саме з цією метою М. Щетинін намагався створити в с. Зибкому школу-комплекс, яка б об'єднувала низку різнотипних шкіл: загальноосвітню, художню, спортивну, хореографічну, музичну та навчально-виробничий комбінат. При цьому б поєднувалося навчання в першій половині дня з працею школярів у другій половині.

Оскільки створення школи-комплексу — це справа не одного дня, то М. Щетинін розпочав експеримент у Зибківській школі із запровадження в навчально-виховний процес таких педагогічних інновацій, як скорочення часу уроків, скасування оцінок та домашніх завдань, застосування методу „занурення“, навчання в різновікових групах тощо.

Для того, щоб в учня був реальний час займатися художньою творчістю, більше рухатись педагогові приходить думка про скорочення часу кожного уроку з 45 хвилин до 35 і навіть до 30 хвилин у молодших класах.

Так, провівши експеримент з метою вивчення продуктивності 45-хвилинного уроку на початку, усередині та наприкінці його, М. Щетинін переконався, що малопродуктивними є останні 10—12 хвилин уроку. Тому, якщо від них відмовитись, то продуктивність кожного уроку майже не постраждає, водночас буде зекономлено 10—12 хвилин, а з цього часу складеться додатково майже два уроки по 30—35 хвилин. Саме ці уроки, на думку педагога, і підуть на заняття в художній, спортивній та інших школах. Розклад уроків М. Щетинін рекомендував складати за принципом зміни виду діяльності, тобто так, щоб заняття мовного циклу обов'язково чергувались із заняттями з музики, образотворчого мистецтва та із заняттями рухового циклу, тобто фізичною культурою, працею, хореографією тощо. Завдяки такому, як уважав педагог, гігієнічно-виправданому скороченню уроків створюються умови для сконцентрованості уваги школярів з першого до останнього уроку, для формуван-

⁹ Щетинин М. П. На пути к человеку / М. П. Щетинин // www.ipe.poltava.ua/pm/49/article1.pdf.

ня звички напружено, з віддачею працювати і навіть для збереження й зміцнення здоров'я дітей.

М. Щетинін уважав, що всі предмети мовного циклу мають відпрацьовуватися на уроці, тобто, уміло використовуючи час з першої до останньої хвилини уроку, учитель і учні зроблять набагато більше безпосередньо на уроці, а це, у свою чергу, сприяє зменшенню обсягу домашніх завдань та навчального навантаження¹⁰.

Серйозно розмірковуючи над вільним часом, педагог дійшов висновку, що не варто наполягати на домашніх завданнях, адже в школі в запасі є ще третина часу, яка використовується не на користь дитині. Тож, необхідно зробити інтенсивнішим навчальний процес першої половини дня і за рахунок цього скоротити домашні завдання до мінімуму¹¹.

Під час традиційної організації навчального процесу протягом дня учні в класі займаються з 5—6 предметів: математики, географії, літератури, історії і т. ін. Протягом тижня загальна кількість навчальних предметів, наприклад, у середніх та старших класах становить 13—15. З усіх предметів учні просуюються паралельно й рівномірно.

Педагог-експериментатор запропонував нову організацію навчального процесу, спробувавши організувати заняття „методом занурення” в навчальний предмет. Зазначимо, що у свій час цю ідею було висловлено Д. І. Писаревим (1840—1868), хоча, як зазначає Михайло Петрович, думка про такий спосіб організації навчального процесу виникла в нього не в класі, не за робочим столом, а на сільській вулиці, в образі, звичному з дитинства: „Криниця. Крутиться барабан, намотуючи ланцюг, і піднімає повне відро з чистою джерельною водою. Пусте відро з глухим відлунням падає в прірву. Сплеск — воно занурилося у воду. І раптом слово-ключ, слово-образ — занурення. А за цим образом інший ланцюг, усі ланки якого міцно з'єднані між собою, витягує повне відро. І з'явилася думка. Шкільні предмети — ті ж ланки ланцюга, але з'єднання в голові учня не відбувається. Ми намагаємося штучно з'єднати їх на фініші, а потрібно б від самого початку міцно зв'язати параграфи, теми, які існують під обкладинкою підручника, у струнку, об'єднану спільною ідеєю конструкцію Знання. Зрозуміти його потрібно, занурюючись у саму суть, тобто засвоюючи цю ідею. Занурення. Слово обернулось ідеєю: занурення — це спосіб пізнання”¹².

М. Щетинін вважає, що логічно використовувати цей метод на початку знайомства з навчальним предметом, щоб викликати інтерес до нього, прагнення пізнати якомога глибше, що є ключем для створення атмосфери захопленості процесом отримання знань у школі. Лише тоді, коли інтерес до предмета досягне найвищої точки, важливо сформулювати в учня мотив навчання, установку: „Це особисто для мене просто необхідно”. Інакше може перемотти процес відчуження від предмету: „У мене не виходить, а чи потрібно мені це взагалі?”¹³.

Обґрунтовуючи доцільність застосування цього методу, педагог зазначав, що

¹⁰ Щетинин М. П. Учить себя / М. П. Щетинин // Огонек. — 1987. — № 29. — С. 25—27.

¹¹ Щетинин М. П. На пути к человеку / М. П. Щетинин // www.ipe.poltava.ua/pm/49/article1.pdf.

¹² Щетинин М. П. Объять необъятное: Записки педагога / М. П. Щетинин — М. : Педагогика, 1986. — С. 44.

¹³ Там само, с. 145.

за традиційної урочної системи кожен наступний урок (нова домінанта) ніби стирає попередній, знецінюючи його значення. Нестійкість домінант, можливо, і є однією з причин нервовості, швидкої втомлюваності, дратівливості учнів, низької продуктивності їхньої праці. Перехід з кабінету в кабінет, неможливість зосередитися на чомусь одному, зміна педагогів та різних манер викладання також розсіюють увагу дітей. Тож за таких умов просто неможливо захопитися предметом. „Для того, щоб визначитись, знайти свій предмет, потрібно глибоко зануритись в нього, а не сковзатись на його поверхні. Очевидно, потрібен певний час, щоб зорієнтуватись в яскравому хороводі предметів, побачити суть кожного, зрозуміти головне в ньому, перш ніж вирішити для себе „моя” чи „не моя” це справа”, — уважав Михайло Петрович¹⁴.

В основу методу занурення М. Щетинін поклав ідею цілісного сприйняття й розуміння учнем усього річного курсу кожного навчального предмета в короткий термін. У реальному досвіді в Зибківській середній школі це виглядало так. Навчаючись методом занурення протягом тижня всі 34—36 годин, учні вивчають тільки один предмет, наприклад, математику. Після кожних двох уроків проводяться заняття з музики, хореографії, фізкультури. Під час першого занурення (вересень) учні вивчають основні поняття та ідеї курсу за весь рік. Це занурення на орієнтовному рівні. Потім за цим же методом вивчають увесь наступний тиждень інший навчальний предмет, наприклад, мову. Але повернемося до математики. Друге занурення проводиться в листопаді — тоді конкретизуються поняття та ідеї предмета, вивчені під час першого занурення. Теоретичні питання вивчаються глибоко й усебічно. Третє занурення з тієї ж математики проводиться вже в березні. Учні відтворюють теорію на новому рівні усно, письмово та спираючись на наочність. І, нарешті, у квітні організується ще одне, четверте, заключне занурення на новому щаблі засвоєння. Учні самостійно складають і розв’язують задачі, проводять досліди, виконують творчі завдання.

Схематично занурення виглядає так: наприклад, навчальний матеріал з певного предмета на рік складається з тем А, В, С, Д, Е. Час на його засвоєння складає 120 годин. На перше ознайомлення з курсом відводиться четверта його частина. Вивчення пропонується проводити так: засвоюється АВСДЕ, порівнюючи при цьому А послідовно з ВСДЕ, потім В з АСДЕ і т. д. Важливо віднайти якомога більше зв’язків і відмінностей, визначити загальне і специфічне, проаналізувати, порівняти й узагальнити. При цьому вчитель у постійному напруженні: як активізувати клас, як пояснити наочно й доступно, як сказати так, щоб жодне слово не відволікало, не подразнювало учнів, адже протягом цілого дня потрібно працювати разом¹⁵.

Занурення, вважає М. Щетинін, — це спільна активна робота вчителя й учнів (усіх і кожного), наповнена конкретним реальним змістом. У ній не лише краще і глибше засвоюються знання, але й формується здатність до саморегуляції діяльності, її самооцінки, співробітництва, ділового спілкування, унаслідок чого виробляються єдині

¹⁴ Щетинин М. П. Объять необъятное: Записки педагога / М. П. Щетинин — М. : Педагогика, 1986. — С. 145.

¹⁵ Там само, с. 147.

позиції, міцніє колективна думка, розвивається почуття обов'язку, відповідальності, формуються кращі риси характеру. Учні пізнають один одного, учителя, а він — своїх учнів, їхні інтереси, здібності, працездатність кожного, причини труднощів та конфліктів. І все це допомагає педагогові вносити обґрунтовані корективи у свою методику, проектуючи подальший розвиток кожного школяра.

З'ясувалося, що й учителю, і учневі занурення висуває певні вимоги. Учитель фізики Зибківської школи Сергій Дмитрович Місяць зазначав: „Читаєш предмет декілька років, а цілісно його не бачиш, все за параграфами. А тут доводиться сісти й побачити одночасно, в усіх зв'язках. І, розумієте, починаєш ставити до себе інші вимоги. На звичайний урок ідеш спокійно, розслаблено, а тут як натягнута пружина. Постійно думаєш, що можеш дати нового, як активізувати учнів, як сказати”¹⁶.

Для навчання методом занурення звичний порядок розташування учнівських парт у школі було змінено. Школярі об'єднуються в групи по 4—5 чоловік. Функції ж учителя виконують учні-консультанти, тобто актив, який готується до уроку заздалегідь. Як правило, це учні (незалежно від віку), які мають найбільші успіхи з цього предмета. Так, наприклад, молодший учень, який може логічно й зрозуміло викласти ретельно вивчену ним тему, навчає цьому старших.

Причому, як наголошує М. Щетинін, це є добровільне навантаження, яке перевищує навантаження середнього учня, але учні-консультанти в цьому зацікавлені самі. Таким чином, створюються умови для індивідуального ефективного розвитку найбільш здібних, захоплених тією чи іншою наукою школярів. З різних предметів актив буде свій. Як правило, майже кожен буває в ролі й учителя, і учня, керівника й керованого, організатора колективної роботи та її рядового учасника, але зацікавленого в успіху спільної справи — виконання завдання вчителя¹⁷.

Щодо методів перевірки знань, то вони залишалися традиційними. Лише сама форма оцінювання періодично змінювалася за ініціативою та пропозиціями учнів. Так, спочатку для оцінки навчальних досягнень учнів використовувалися кольорові картинки, бали, а потім учні придумали зірочки. Змінювався також і предмет оцінювання, наприклад, учора оцінювалися групи, сьогодні вирішено перевірити знання окремих учнів, а на завтра призначалася підсумкова контрольна робота. Якщо група не впоралася із завданням, то зірочки знімалися з усього колективу¹⁸.

Як правило, на перерві учні збиралися біля стінгазети, де вивішувалися результати оцінювання, тобто прикріплювалися зірочки: велика червона — вирішив складний приклад, менша — вирішив приклад, доступний кожному.

Наведемо деякі відгуки учнів Зибківської школи про занурення:

8-й клас (перший рік занурення). „Мені занурення подобається, оскільки ми за чотири дні проходимо те, що за рік. Коли проводить урок учитель, ми робимо те, що придумано ним. А під час занурення ми самі думаємо. Незрозуміло щось — ми можемо повернутися й усе повторити наново”.

¹⁶ Цирульников А. Эксперимент в селе Зыбково / А. Цирульников // Учительская газета. — 1985. — 24 вересня (№ 115). — С. 2.

¹⁷ Щетинин М. П. Объять необъятное: Записки педагога / М. П. Щетинин — М. : Педагогика, 1986. — С. 147.

¹⁸ Цирульников А. Эксперимент в селе Зыбково / А. Цирульников // Учительская газета. — 1985. — 28 вересня (№ 117) — С. 2.

9-й клас (другий рік занурення). „Якщо щодня по чотири предмети, то на кожен предмет потрібно нове налаштування, навіть можна заплутатися. Наприклад: іде математика, а в голові ще думки з історії. А під час занурення ми вкладаємося в цей предмет. З'являється інтерес. Певною мірою вважаєш себе вчителем, це ж теж добре”.

Серед більшості відгуків „за” був один і „проти”: „Стала погано вчитись, раніше самостійну писали 10 хвилин, тепер — 2, не встигаю”¹⁹.

Водночас учителями Зибківської школи було помічено, що в класах, де проводиться занурення, більш здоровий психологічний клімат. Кожен учень під час занурення більш зосереджений, уважний, активний щохвилини уроку. Причому, він думає не лише про себе, але й про товаришів, кожному з яких, можливо, потрібна буде допомога, оскільки навчально-пізнавальна діяльність організується як колективна праця.

М. Щетинін запропонував таку організацію навчально-виховного процесу в школі, за якої в межах одного дня в усі періоди занурення індивідуальні заняття чергувалися з колективними, репродуктивні з творчими, адже в різних видах діяльності беруть участь усі аналізатори дитини (зір, слух, моторика), а, отже, відбувається гармонійний розвиток органів чуття. Зміна видів діяльності має бути обов'язковою і є головною умовою педагога. Тому, як показало спостереження за учнями під час такої організації навчального процесу, їхня пізнавальна активність не знижувалася, а постійно зростала²⁰.

Запровадження методу занурення стало однією з найважливіших складових експерименту в Зибківській середній школі. Але з першого року роботи за новою методикою стало зрозуміло, що багато питань підлягає перевірці, уточненню, розробленню нових елементів. Та й не кожен учитель у школі виявився готовим працювати по-новому, а для успіху важлива згуртованість у діях усіх педагогів. Практика показувала, що, можливо, не всі навчальні предмети доцільно вивчати цим методом. Для того, щоб дати оцінку такому нововведенню, необхідно провести колективний пошук у цьому напрямі науковців, психологів, методистів, учителів-практиків, а цього, на жаль, зроблено не було.

Реалізувати ж ідею створення школи-комплексу, школи цілісного, багатогранного розвитку учнів, до якої так прагнув М. Щетинін, було досить нелегкою справою, адже, як правило, в найрозвиненішому вигляді таку школу можна було побудувати у великих селах на базі економічно міцних колгоспів. А без гарної матеріальної бази господарства створити такий навчальний заклад дуже важко, оскільки багато витрат, включаючи й оплату праці деяких спеціалістів, колгосп повинен узяти на себе. У с. Зибке фінансове становище колгоспу „Шлях Жовтня” було складним, але, незважаючи на певні труднощі, тут було створено навчально-виховний комплекс, який, окрім загальноосвітньої школи, включав низку структурних підрозділів.

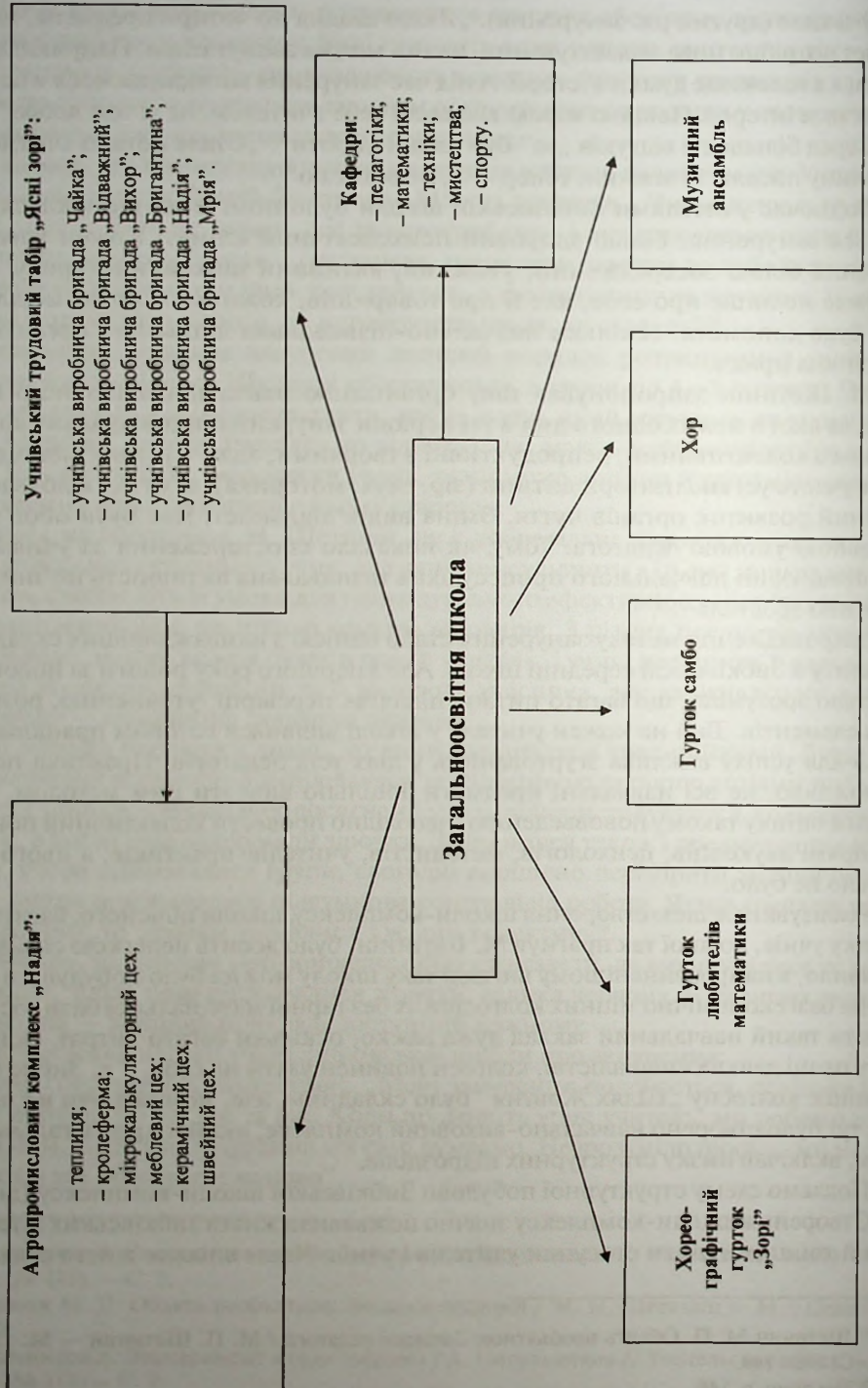
Подаємо схему структурної побудови Зибківської школи-комплексу (див. с. 378).

Створення школи-комплексу значно поживило життя зибківських дітей. „Багатшими й тоншими стали стосунки учителів і учнів. Наше спільне життя стало яскраві-

¹⁹ Щетинин М. П. Объять необъятно: Записки педагога / М. П. Щетинин — М. : Педагогика, 1986. — С. 148—149.

²⁰ Там само, с. 146.

Структура Зибківської школи-комплексу



шим, діяльнішим, повним відкриттів. На добрі, розумні, корисні справи була спрямована енергія їхньої думки. Змінився погляд на школу, на самих себе, оточення. Народилося почуття господарів свого шкільного життя, свого часу, навчального й вільного, рідного села, землі, на якій ростуть і ростимуть” — писав М. Щетинін²¹.

Нова форма організації навчального процесу дозволила цікавіше й продуманіше організувати другу половину дня — заняття за інтересами. „Я хочу бути фізиком., трактористом., художником., інженером., ветеринаром,“ — мріють наші учні. Мріючи, вони будують своє „я“. Як недооцінюємо ми цього видатного архітектора особистості — мрію! А, можливо, у тому, до чого ми несвідомо прагнули, і повинна була виявитися наша обдарованість,“ — наголошував педагог²².

На думку Михайла Петровича, дуже важливо підтримувати перші кроки дитини до себе. А для цього учневі варто спробувати себе в різних видах діяльності. Адже, як правило, виходить так, що після закінчення обов’язкових уроків учень вільний і ще не може чітко визначити, що його цікавить. Тому саме школа повинна дати дитині можливість шукати себе, вибрати свою справу.

Так, у Зибківській школі було створено низку гуртків за інтересами, де учні могли розкрити свої здібності, задовольнити інтереси. Як уважав педагог, у цій ситуації незамінна роль учителя, який повинен не пропустити перші паростки успіху, перші іскри таланту, підтримати, допомогти усвідомити свої можливості, направити в потрібне русло енергію й зробити це тактовно, розумно й ненав’язливо. Дитина, яка тільки-но перевіряє свої сили й лише здогадується, які здібності в неї є, потребує щирої підтримки й схвального слова.

Зазвичай трапляється так, що в учителя не вистачає часу, щоб побачити щось гарне в учневі, допомогти йому подивитися на себе іншими очима й побачити себе таким, яким він може й повинен стати. Погане бачать, підкреслюють, а ось гарне розгледіти навіть не намагаються. А від цього й учні вслід за своїми вчителями не вміють порадіти успіхам товаришів, добрій справі, сильним сторонам характеру. „Мажор — необхідна умова здорового, оптимістичного виховання, яке турбується про зростання дитини як людини”, — наголошував Михайло Петрович і неодноразово у своїй праці „Объять необъятное” звертався до колег: „Учителю, поспішай побачити перемогу свого учня, його силу. Тільки на основі віри в людину, поваги до її майбутнього можливе взаєморозуміння. Це дасть тобі сили й терпіння допомогти учневі знайти себе”²³.

І скорочені уроки, і введення в навчальний процес методу занурення, який стимулює пізнавальну активність, і сам режим навчання, і широка мережа занять за інтересами, запроваджена в Зибківській школі, — усе це, на думку М. Щетиніна, було кроками до колективності, до подолання бар’єрів відчуження між учнями й учителями. Але потрібно було ще й виховне середовище, яке б гарантувало повноцінне виховання і розвиток кожного учня. І тому все яснішою ставала необхідність створення іншої структури самого колективу.

Тут на допомогу прийшов досвід А. С. Макаренка щодо створення різновікових

²¹ Щетинин М. П. *Объять необъятное: Записки педагога* / М. П. Щетинин — М. : Педагогика, 1986. — С. 153.

²² Там само, с. 152.

²³ Там само, с. 154.

об'єднань, який наполегливо доводив, що виховання повинно ґрунтуватися на розвитку економічно ефективної, виробничої колективної праці й творчості. Тим більше, що М. Щетинін уважав трудове виховання центральним у розвитку дитячої особистості. Вагомого значення у зв'язку з цим він надавав розкриттю, виявленню й розвитку індивідуальності в процесі роботи, високій моральній сутності праці, її суспільно-корисній спрямованості. Він уважав за необхідне широко залучати дітей та молодь до різноманітних видів продуктивної праці.

Дізнавшись, як успішно зарекомендували себе такі різновікові об'єднання в школі А. С. Макаренка, Михайло Петрович створив різновікові виробничі бригади табору праці й відпочинку „Ясні Зорі” під назвами „Вихор”, „Відважний”, „Бригантина”, „Надія”, „Чайка” і „Мрія”. Ці об'єднання повною мірою виправдали надії педагога-новатора на створення виховного середовища в колективі, адже союз молодшого школяра зі старшим задовольняв потребу дитини бути визнаною й значущою в очах оточення. Так, старшим імпонувала увага молодших. Побачивши в ній визнання своїх достоїнств, вони й насправді їх знаходили, звалили до самоповаги. Виховуючи молодших товаришів, вони перебудовували самих себе, намагалися стати кращими, тобто створювалося чудове підґрунтя для серйозного виховання тих та інших, виник дух колективізму, формувалася потреба в самовдосконаленні, саморозвитку, утвердженні гуманних відносин²⁴.

Ураховуючи потребу дитини у визнанні, позазі оточення, необхідно випробувати її в справжній суспільно значущій справі. Такою справою, на думку М. Щетиніна, є виробництво матеріальних цінностей, тобто виробнича праця, що стала найважливішим засобом виховання вже тільки тому, що створене нею набуває наочного вираження, акумулює в собі якості особистості, яка створила, відбиваючи її сильні й слабкі сторони. Водночас саме виробнича праця — це провідний засіб виховання всебічно розвинених людей.

А крім цього, створити власне господарство необхідно ще й з тієї причини, уважав Михайло Петрович, що школа повинна бути самостійним, економічно ефективним підприємством, а учні — справжніми господарями виробництва, відповідальними за його організацію. Лише коли вони самі зможуть вирішувати, як виконати те чи інше завдання, здійснювати економічні розрахунки, думати про перспективи розширення виробництва, школа зможе готувати по-державному мислячого, знаючого, творчого робітника, а не просто виконавця робочого завдання. Підприємство ж, на якому працюють діти, повинно мати за мету не план чи прибуток, а виховання, розвиток гармонійної особистості, багатогранну підготовку до праці. Тому воно має бути не вузькоспеціалізованим, а багатогалузевим.

Тож, необхідно було створити агропромисловий комплекс, де кожен член новоствореного об'єднання став би господарем виробництва, самостійним і активним творцем спільної справи. У школі було проведено комсомольські, піонерські та загальні шкільні збори, затверджено списки та прийнято рішення про організацію шкільного агропромислового комплексу під назвою „Надія”.

²⁴ Щетинин М. П. Объять необъятное: Записки педагога / М. П. Щетинин — М. : Педагогика, 1986. — С. 159.

Від самого початку агропромисловий комплекс планувався як різновіковий, у кожній бригаді — діти, підлітки та молодь. М. Щетинін уважав, що це є необхідною умовою педагогічного виробництва, адже головний виховний колектив агропромислового комплексу „Надія” не міг формуватися з окремих класів. „Скажу відверто: коли ми почали роботу без домашніх завдань, коли перейшли по всій школі на короткі 35-хвилинні уроки, не хвилювався я так, як хвилювався за долю різновікових трудових об'єднань. У першу чергу, хвилювала доля експериментальної роботи, усієї сукупності ідей. Структура навчально-виховного процесу ієрархічно перебудовувалася, віддаючи місце основи, фундаменту свого виробничій праці, різновіковому трудовому колективу, його комсомольській і піонерській організації. Одна справа, коли виробнича праця — додаток до загального процесу виховання, інша справа, коли на неї покладається роль поштовху — начала всіх начал”, — писав М. Щетинін²⁵.

Створення ж власного виробництва виявилось справою нелегкою. Найоптимальніший шлях убачався в організації власного підприємства, яке б діяло на договірних засадах з місцевим колгоспом „Шлях Жовтня” та підприємствами найближчих міст. Спочатку учні були в ролі колективних виконавців замовлень. Трудові бригади включалися в колективну виробничу працю на підприємствах району, набували необхідного досвіду господарювання, оволодівали робітничими уміннями й навичками. Залишалося лише перевести дитячий трудовий колектив на рейки власного господарства.

Через погану матеріально-технічну базу місцевого колгоспу не все виходило так, як планував педагог-експериментатор, та все ж в агропромисловому комплексі „Надія” спільними зусиллями було створено шість виробничих дільниць: теплицю, кролеферму, мікрокалькуляторій, меблевий, керамічний, швейний цехи, які, крім перших двох, працювали з жовтня до квітня включно. В інший час виробничі бригади виконували необхідні сільськогосподарські роботи в колгоспі „Шлях Жовтня”.

Через кожні півтора місяця бригади змінювали вид виробництва. Тож останні два тижні кожних двох місяців комплекс працював не на повну потужність, а нижче звичного рівня. Це перехідний період, коли бригади стають зведеними, обмінюючись фахівцями: одні вчать, інші вчаться. Підготувавши заміну, загін приєднується до вже навчених членів своєї бригади як їхні колективні учні.

Доктор педагогічних наук, професор Анатолій Цирульников (Росія), до кола наукових інтересів якого входить вивчення педагогічних інновацій та діяльності педагогів-новаторів, у 1985 р. відвідав школу й опублікував серію матеріалів про експеримент М. Щетиніна в с. Зибке. У статті „Експеримент в селі Зибково”²⁶ (1985) він зазначав, „що це було дійсно непросто й було своєрідним викликом — побудувати всередині важкого, однобічного господарства — легке, комплексне. Вони створювали його після уроків, у вихідні дні, під час канікул: майстерню, теплицю, гараж з двома тракторами й причепами, піднімали закинуте поле в півтисячі гектарів, кролеферму й телятник на двісті голів, промислові цехи: калькуляторний (робота

²⁵ Щетинин М. П. Объять необъятное: Записки педагога / М. П. Щетинин — М. : Педагогика, 1986. — С. 164—165.

²⁶ Цирульников А. Эксперимент в селе Зыбково / А. Цирульников // Учительская газета. — 1985. — 21 вересня (№ 114) — С. 3; 24 вересня (№ 115). — С. 2; 26 вересня (№ 116) — С. 2; 28 вересня (№ 117) — С. 2.

на малих ЕВМ), меблевий, швейний, керамічний. Це була гідна мета — оволодіти сумою технологій”²⁷.

Агропромисловий комплекс „Надія” запрацював. На полі яскравими зеленими сходами радував майбутній урожай, зростали телята й каліфорнійські кролики, рівномірно працювала, обпалюючи глину, піч, рахували малі ЕВМ, і на складах цехів почали виростати гірки спецовочних рукавиць, посилок, сувенірів, дитячих стільців.

Але не все було так уже й безхмарно в роботі агропромислового комплексу. „У слабкій матеріальній базі, у неовов’язковості наших шефів-замовників, їхньому недовірливому ставленні, відвертому нерозумінні ролі праці у вихованні дітей, на додаток до всього, в економічній господарській нашій необізнаності, ми мали й до цього часу маємо одну з головних причин нестабільності нашого агропромислового комплексу”, — наголошував М. Щетинін²⁸.

Варто відзначити, що різновікові об’єднання достойно пройшли випробовування працею. Це ще раз переконало й М. Щетиніна, і педагогічний колектив школи, що такий колектив має величезні виховні можливості. Учні, які пройшли трудову школу в цих об’єднаннях, помітно відрізнялися від однолітків доброзичливістю, готовністю взяти на себе складне доручення, яскраво вираженим прагненням до самовиховання й участі у вихованні інших. „Позиція старшого, у яку потрапляли наші учні, творила дива. Вони виявляли вимогливість і до себе, і до інших, підтягувалися, старалися стати й ставали кращими, щоб бути прикладом для підопічних. У свою чергу, молодші з величезним бажанням бігли виконувати доручення старших, переймаючи кожне їхнє слово й жест”, — згадував педагог²⁹.

Після спільної роботи в агропромисловому комплексі самі учні наполягли на новій кафедрі — педагогіки. Потреба в ній відчувалася ще під час перших уроків занурення, коли учні навчали один одного. А в агропромисловому комплексі потреба в педагогічних знаннях стала ще очевиднішою: спілкування стало діловим, і, щоб зробити його кращим, необхідно було навчитися пояснювати, слухати, переконувати. У школі також працювали кафедри математики, техніки, мистецтва та спорту, які об’єднували учнів, зацікавлених тією чи іншою наукою або технікою. Кожна кафедра випускала свою стінгазету — „Квант”, „Спорт”, „Зорепад”, „Пошукувач”, які оновлювалися щотижня.

Педагог уважав, що є лише один шлях створення творчого, згуртованого колективу — це надання можливості висловлювати й відстоювати свої думки кожному — і вчителю і учневі. Тож педагогічний колектив Зибківської школи прагнув того, щоб кожне рішення було справді колективним, прийнятим унаслідок обговорення всіх думок.

Серед цікавих форм керівництва навчально-виховним процесом, які утвердилися в Зибківській середній школі, — спільні засідання педагогічної ради й учкому, партійного бюро і комітету комсомолу, на які виносилися найважливіші питання діяльності колективу вчителів і учнів.

Просто на очах міцніло колективне самоврядування. На загальних зборах школи

²⁷ Цирульников А. Эксперимент в селе Зыбково / А. Цирульников // Учительская газета. — 1985. — 21 вересня (№ 114). — С. 3.

²⁸ Щетинин М. П. Объемъ необъятное: Записки педагога / М. П. Щетинин — М. : Педагогика, 1986. — С. 165.

²⁹ Там само, с. 158—159.

порушувалися все складніші питання, обговорювалися, детально розглядалися, і якщо приймалося рішення, то в його виконанні можна було не сумніватися.

У Зибківській школі педагог-експериментатор спробував побудувати спілкування вчителя з учнями на засадах педагогіки співробітництва та гуманізму. Михайло Петрович зазначав: „У Зибково я приїхав з розумінням моєї головної позиції: діти — наші соратники в роботі над кожним людським „я”, включаючи й педагога. Вони не вихованці, вони наші сподвижники. З того часу рішуче виступаю за діалог з дітьми на рівних, за авторитет доброти й честі, незалежно від посади й формальної освіти. Усе моє педагогічне життя переконувало мене в тому, що лише при демократичному стилі відносин можливе швидке й стрімке зростання колективу. А труднощі, якщо триває спільний пошук шляхів їх подолання, — благодійний стимулятор зростання”³⁰.

У школі всі — і вчителі, і учні — училися будувати стосунки на основі поваги, бережливого ставлення один до одного, спільно боролися з грубістю, нервовістю. Проте не відразу утверджувався погляд на вчителя як на старшого товариша, який допоможе учневі в навчанні й у формуванні його особистості.

Виникали деякі труднощі й з учителями: „були такі, хто не повірив, а дехто з педагогів, особливо авторитарного складу, сприйняли самостійність учнів, їхню ініціативу як загрозу своєму звичному статусу командувача. Вони побачили в демократичному стилі відносин з дітьми крах дисципліни й спробували налаштувати проти експерименту батьків учнів, що, звичайно ж, послаблювало наші позиції”, — зазначав педагог³¹.

Але поступово життя змушувало вчителів-прибічників дисципліни страху та беззастережної покори здати свої позиції.

Досить складно було вчителям звикати до нових умов роботи. Відігравали значну роль звички й особливості роботи кожного з них. Нелегко також було педагогам Зибківської школи відвикати від монопольного володіння часом своїх учнів. Нові умови вимагали гнучкості, мобільності й злагожденості. Школа-комплекс учила серйозному, вдумливому плануванню, не пробачала неорганізованості ні вчителю, ні учням.

Траплялись і непорозуміння в спілкуванні педагога-експериментатора з колегами-вчителями. Минали місяці, а більшість учителів залишалися пасивними, нічого не змінюючи у своїй роботі, чекаючи вказівок і розпоряджень. „Проголосувавши за будь-яку справу, потім невдоволено бурчали: попридумували на нашу голову, не ми вирішили, не ми придумали”, — згадував Михайло Петрович³².

Провели в школі опитування й з’ясували, що всі хочуть продовження експерименту, підтримують його основні ідеї. Але все ж таки були причини непорозумінь. Вияснилося, що вчителі просто не встигали перелаштовуватися. У цьому, безперечно, була провина керівника експерименту, проте усвідомив це Михайло Петрович лише через декілька років, коли вирішив розповісти у своїй єдиній друкованій праці „Объять необъятное: Записки педагога” (1986) про роботу та експерименти в селищах Ясні Зорі та Зибкому. Він досить самокритично визначив декілька причин, які зумовили непорозуміння з колегами.

³⁰ Щетинин М. П. Объять необъятное: Записки педагога / М. П. Щетинин — М. : Педагогика, 1986. — С. 108.

³¹ Там само, с. 139.

³² Там само, с. 140.

По-перше, зосередивши зусилля на роз'ясненні переваг нового, вийшло так, що напрацьований роками досвід кожного з учителів став нібито непотрібним. „Старе забудьте!” — звучало в підтексті моїх виступів. — писав педагог. — Хто ж з людей, які мають самоповагу, почуття власної гідності, міг відмовитися від гарного лише тому, що воно „старе”? Але ж багато з того „старого” відповідало ідеям експерименту”³³.

По-друге, стиль керівництва був демократичним лише за формою, для співробітництва не вистачало уваги до „зернинок” кращого в досвіді кожного педагога. Прищеплювати нове потрібно було до реального досвіду, до його плодоносних гілок, чого, на жаль, зроблено не було.

Уже з часом М. Щетинін зрозумів, що колективу, який упроваджує нову ідею, потрібен стиль відносин без зайвого тиску. Якою б продуманою, обгрунтованою й доведеною практично не була пропонована технологія, у жодному разі в оцінці діяльності вчителя не можна виходити з того, „по-старому” чи „по-новому” він працює. Важливі ефективність його праці й затрачені зусилля.

По-третє, необхідні також спільний пошук слабких місць у „старій” системі роботи, поступова заміна слабкої ланки сильною, підготовка розчарованих у попередній методиці педагогів до ефективнішої експериментальної, порівняльний аналіз успіхів і невдач, на кінець, спільне планування наступного етапу пошуку з урахуванням результатів попереднього³⁴.

Були також проблеми й із забезпеченням умов праці й побуту вчителів. Педагоги звільнялися через незадовільні житлові умови. „Була в цьому правда, — зазначав М. Щетинін. — Не змогли ми забезпечити квартирами. Були складнощі й у постачанні продуктів харчування. Сільського жителя годують земля, його господарство. Тому місцевий магазин торгував частіше тим, що не вирощувалося самими зибківчанами. Але була й інша, можливо, найголовніша причина звільнення зі школи. Не повірили... Не повірили в перспективність нової справи, не побачили майбутнього в затратах своєї праці”. Про це відверто сказав учитель образотворчого мистецтва, від'їжджаючи з села³⁵.

Незважаючи на непорозуміння й труднощі, Михайло Петрович з вдячністю згадує дні колективної творчості педагогів Зибківської десятирічки — О. А. Удод, С. Д. Місяця, Л. Г. Уривкіної, С. Ю. Чернової, В. Г. Довженка та ін. Це вони по зернинках втілювали ідею школи-комплексу, школи цілісного, гармонійного розвитку учнів. Вони вчилися один в одного й разом зростали.

Увесь педагогічний колектив школи прагнув перетворити десятирічку на центр виховної роботи в селі. Учні стали лекторами й агітаторами, активними учасниками художньої самодіяльності тощо. І це мало результат: прийшовши на сільські збори, можна було почути, як стали говорити люди — „неначе словами своїх дітей, — відкрито, ясно, не плутаючи чорне і біле”³⁶.

³³ Щетинин М. П. Объять необъятное: Записки педагога / М. П. Щетинин — М. : Педагогика, 1986. — С. 141.

³⁴ Там само, с. 142.

³⁵ Там само, с. 132.

³⁶ Цирульников А. Эксперимент в селе Зыбково / А. Цирульников // Учительская газета. — 1985. — 21 вересня (№ 114). — С. 3; 24 вересня (№ 115). — С. 2; 26 вересня (№ 116) — С. 2; 28 вересня (№ 117) — С. 2.

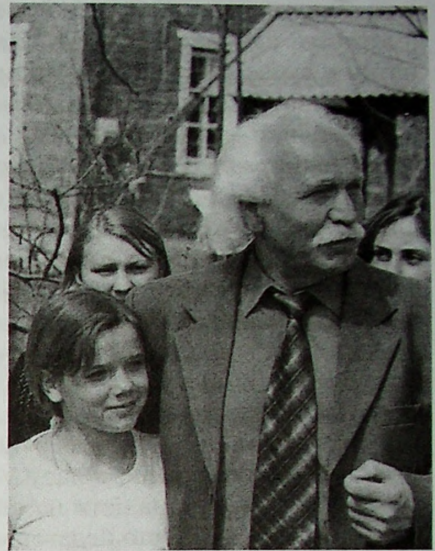
Експеримент М. Щетиніна був під пильним наглядом керівних органів освіти. Навесні 1985 р. до Зибківської школи було направлено комісію з числа науковців та працівників Міністерства освіти УРСР з метою перевірки експериментальної діяльності М. Щетиніна та результатів, досягнутих у ході експерименту.

Під час перевірки результати навчальної діяльності методом занурення були оцінені працівниками органів освіти неоднозначно і навіть негативно. У виступі Міністра М. В. Фоменка на розширеному засіданні Колегії Міністерства освіти УРСР від 15 липня 1986 р., де слухалося питання „Про хід реалізації реформи загальноосвітньої школи та завдання органів і закладів народної освіти республіки по її здійсненню в світлі рішень червневого (1986 р.) Пленуму ЦК КПРС і липневого (1986 р.) Пленуму ЦК Компартії України” зазначалося: „40% учнів у Зибківській СШ не справились із завданнями перевідних і випускних іспитів. З таким підходом починати новий рік не можна. Ніякими директивами такий стан навчально-виховного процесу змінити не можна. Потрібно змінити стиль і якість роботи кожного директора школи і, особливо, кожного учителя”³⁷.

Отже, експеримент М. Щетиніна в Зибківській середній школі на Кіровоградщині був визнаний науково необґрунтованим та закритий після згаданої вище комісії, а педагог-новатор переїжджає до Москви. У цей період він знайомиться з працями й ученням Рерихів, вивчаючи їх у музеї-квартирі Юрія Рериха в Москві, і починає ще один експеримент у школі в станиці Азовська Краснодарського краю, а в 1994 р. відкриває авторську школу в с. Текос під м. Геленджик Краснодарського краю. Ця школа сьогодні має назву „Державний загальноосвітній заклад „Ліцей-інтернат комплексного формування особистості дітей і підлітків”³⁸. Тут М. Щетинін втілює в життя результати своєї багаторічної педагогічної діяльності та експериментування.

За час від моменту закриття експерименту в с. Зибке до сьогодні відбулися й приємні для Михайла Петровича моменти у відносинах з державними органами освіти. Так, у 1990 р. він отримав звання „Заслужений учитель Російської Федерації”, а в 1991 р. був обраний академіком Російської академії освіти³⁹.

Ставлення до нововведень М. Щетиніна завжди було неоднозначним. Були й прихильники його поглядів, і ті, хто критикував та відверто не розумів педагога-новатора.



М. П. Щетинін з учнями (сучасне фото)

³⁷ Ф. 166, оп. 15, спр. 9284. — Документи засідань колегії МО УРСР (протоколи, рішення, постанови). Матеріали розширеного засідання колегії Міністерства освіти від 15 липня 1986 року.

³⁸ Школа Щетинина. — Електронний ресурс. — Режим доступу : сайт русскої родової школи Щетинина в Текосе: godova.narod.ru

³⁹ Российская педагогическая энциклопедия. Электронная библиотека. — Електронний ресурс. — Режим доступу : www.gumer.info/index.php.

Так, один із засновників педагогіки співробітництва Ш. Амонашвілі цілковито підтримує напрацювання М. Щетиніна та вважає, що школа й сам її автор — це виняток у сучасному освітньому просторі й норма майбутнього⁴⁰. Автор статті „Школа Щетинина. Три дня в новому измерении педагогики” Артем Соловейчик, син Симона Соловейчика — колишнього головного редактора „Учительской газеты”, на сторінках якої неодноразово висвітлювалася діяльність педагогів-новаторів, відвідавши школу в Текосі, зазначає: „У школі М. Щетиніна стала можливою принципово нова „організація педагогіки”. Ця школа виникла не на порожньому місці. І педагогіка тут є найбільш класична, ґрунтовна, підготовлена періодом бурхливого педагогічного ренесансу, який пощастило пережити нашій країні в попередні тридцять років... Будь-який досвідчений педагог, провівши певний час у Текосі, знайде і зрадіє, яким несподіваним чином розцвіли досягнення попередніх років на цій невеличкій ділянці землі”⁴¹.

Сьогодні досить часто на сторінках російських періодичних видань обговорюються питання освіти, проблеми побудови нової школи, а, отже, не залишаються поза увагою журналістів і педагоги-новатори. Про позитивні й негативні боки діяльності сучасного навчального закладу М. Щетиніна йшлося нещодавно на сторінках журналу „Огонек”. Одні журналісти намагаються своїми публікаціями домогтися його закриття, а інші вважають, що педагог має право на власне бачення організації школи.

Ті, хто вороже ставиться до ідей М. Щетиніна, наголошують, що в його школі та й у позашкільних об’єднаннях існує культ директора, фактично тоталітарний режим діяльності школи, у якій знищується власний погляд, засуджується той, хто висловив будь-який сумнів, доповідається директорові про все, що відбувається в школі, не говорячи вже про те, що ні залишити школу, ні влаштувати свою долю без його благословення учні не можуть. Його критикують за замкненість та майже сектантський устрій навчального закладу. З одного боку, дітям нібито створюють ідеальні умови, оберігаючи їх від жорстокого світу, а з іншого — небажання показати життя в школі з середини. „Школа М. Щетиніна — замкнена на собі система, яка вживає те, що створює: ті, хто закінчив цю школу стають її викладачами. Не відомо жодного випадку плідної роботи випускника щетинінської школи за її межами. Студенти вузів проходять очно-заочне навчання, не залишаючи стін рідної школи”, — пише О. Касатіков⁴².

М. Щетиніна, як і в радянські часи, звинувачують у низькому рівні знань дітьми матеріалу шкільної програми та в тому, що він не може чітко сформулювати особливості своєї методики, наголошуючи лише на необхідності єднання з природою, створення дитячої республіки, віри у світлий образ майбутнього тощо.

Існує й інша думка. Один з журналістів-прихильників М. Щетиніна, Б. Мінаєв, вказуючи на те, що стежить за педагогічним пошуком та експериментальною діяльністю педагога-новатора не з 90-х рр. минулого століття, а ще з радянських часів, зазначає: „У школі Щетиніна, як завжди, багато гостей, у тому числі іноземних, тобто делегацій, екскурсій та інших відвідувачів (охорону виставляють не лише, коли хочуть щось приховати, а й тоді, коли є необхідність регулювати величезний потік людей). Тобто ця

⁴⁰ Амонашвили Ш. А. Идея школы Щетинина / Ш. А. Амонашвили // Первое сентября. — 1999. — 31 июля. — С. 3—4.

⁴¹ Соловейчик А. Школа Щетинина. Три дня в новом измерении / А. Соловейчик // Первое сентября. — 2000. — № 28 (11 апреля). — С. 2.

⁴² Сайт журналу „Огонек”. — Электронный ресурс. — Режим доступа : <http://www.ogoniok.com/archive/2000/4635/08-22-25>.

школа як була так і залишається відкритою системою, що в цьому випадку дуже важливо. Те, що в цій системі немає порушень прав людини, немає насилля над особистістю, а, отже, школа ця в жодному разі не може бути названа тоталітарною сектою — для мене також очевидно. На мій погляд, ніяка школа не може бути повністю закритою, доки в ній є діти і їхні батьки. А школа М. Щетиніна не дитячий будинок, через неї за всі ці роки пройшли тисячі дітей! І ніхто не жалівся, а лише дякували”⁴³.

Безперечно, є багато запитань до школи М. Щетиніна, та все ж очевидним є одне: педагог-новатор розбудовував ідеальну школу. Таку школу, у якій дитині хотілося б бути, хотілося вчитися і, разом з тим, щоб вона отримувала ґрунтовні знання, щоб їй було все в радість, і при цьому вона ставала б освіченою, розвиненою, соціально організованою. Про це свідчать рядки з книги педагога-експериментатора „Объять необъятное: записки педагога”: „Складний шлях реалізації мрії про школу, де б легко і вільно розцвіло Велике Дитинство, де учень і вчитель були б товаришами, однодумцями й у кожній дитині закономірно з класу в клас зростала здорова, яскрава, самобутня й обов’язково талановита особистість”⁴⁴.

На практиці таку школу побудувати дуже важко. Не все вдається й М. Щетиніну. Але, гадаємо, що не було б інтересу до оригінальної системи організації школи М. Щетиніна, якби педагог випустив з поля своєї уваги особливу чутливість до особистості дитини: не допустити прогалин, попередити помилки, зміцнити впевненість в успіху, пробудити радість навчання та стійке бажання вчитися.

⁴³ Сайт журналу „Огонек”. — Електронний ресурс. — Режим доступу : <http://www.ogoniok.com/archive/2000/4635/08-22-25>.

⁴⁴ Щетинин М. П. Объять необъятное: Записки педагога / М. П. Щетинин — М. : Педагогика, 1986. — С. 95.

Література

1. Щетинин М. П. Объять необъятное: Записки педагога / М. П. Щетинин — М. : Педагогика, 1986. — 173 с.
2. Щетинин М.П. Учить себя / М. П. Щетинин // Огонек. — 1987. — № 29. — С. 25—27.
3. Цирульников А. Эксперимент в селе Зыбково / А. Цирульников // Учительская газета. — 1985. — 21 вересня (№ 114). — С.3; 24 вересня (№ 115). — С. 2; 26 вересня (№ 116) — С. 2; 28 вересня (№ 117) — С. 2.
4. Ф.166 Оп. 15 Спр. 9284 Документи засідань колегії МО УРСР (протоколи, рішення, постанови). Матеріали розширеного засідання колегії Міністерства освіти від 15 липня 1986 року.
5. Щетинин М. Педагогика М. Щетинина // Первое сентября. — 2000. — № 56 (12 августа). — С. 10—13.
6. Амонашвили Ш.А. Идея школы Щетинина / Ш. А. Амонашвили // Первое сентября. — 1999. — 31 июля. — С. 3—4.
7. Соловейчик А. Школа Щетинина. Три дня в новом измерении / А. Соловейчик // Первое сентября. — 2000. — № 28 (11 апреля). — С. 2.
8. Щетинин М.П. На пути к человеку / М. П. Щетинин. — Режим доступа : www.ipe.poltava.ua/pm/49/article1.pdf.
9. Российская педагогическая энциклопедия. Электронная библиотека. — Режим доступа : www.gumer.info/index.php.
10. Школа Щетинина. Сайт русской родовой школы Щетинина в Текосе. — Режим доступа : rodova.narod.ru
11. Сайт журнала „Огонек”. — Режим доступа : <http://www.ogoniok.com./archive/2000/4635/08-22-25>.

Л. С. Бондар

НОВАТОРСЬКИЙ ВНЕСОК В. ШАТАЛОВА В УКРАЇНСЬКУ ПЕДАГОГІКУ (60 — 90-і рр.)

Перевантаження учнів, недосконалість шкільних програм та методів навчання, напружений робочий день школярів середніх і старших класів, що тривав 12 годин на добу, а то й більше, — це ті проблеми, які в 70-х рр. ХХ ст. хвилювали вчителів і всю педагогічну громадськість. На сторінках різноманітних журналів, зокрема „Географія в школі”, „Фізика в школі” та ін., пропонувалися рекомендації вчителям щодо вивчення програмного матеріалу в 1979—1980 н. р. Учителі-експериментатори, використовуючи нові форми навчальної діяльності, прагнули розв’язувати нагальні проблеми. Серед таких учителів „помітно виділяється ім’я донецького вчителя Віктора Федоровича Шаталова, громадянська і професійна мужність якого полягає у спробі знайти ключ до розв’язання найгостріших та найболючіших питань сучасної освіти, до яких належить ліквідація перевантаження школярів, виховання в них інтересу до навчання, активності й самостійності тощо”¹. Таку думку академіка АПН СРСР В. Давидова повністю поділяв і дійсний член СРСР М. Скаткін.

Удосконалення системи шкільної освіти не може бути успішним без урахування результатів творчих пошуків провідних учителів-новаторів, аналізу їхньої діяльності. Саме до таких педагогів і належить Віктор Федорович Шаталов — викладач математики, директор школи, заслужений учитель УРСР (1987), народний учитель СРСР (1990), з 1987 р. — завідувач лабораторії проблем інтенсивних методів навчання АПН СРСР у Донецьку (з розпадом СРСР припинила функціонувати), нині — науковий співробітник Донецького інституту післядипломної освіти педагогічних працівників (ПОПП). Його називають одним з найвизначніших педагогів ХХ ст.

В. Шаталов удостоєний багатьох нагород світу, лауреат премії від Сороса, нагороджений Золотою медаллю імені Костянтина Ушинського, кавалер ордена Миколи Чудотворця, почесний президент італійської асоціації „Данте Аліг’єрі”. У дипломах, грамотах зазначається: „За примноження добра на Землі”, „Великому вчителю-гуманісту ХХІ століття”, „За нову гуманістичну педагогічну культуру”².

¹ Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки: Из опыта работы школ г. Донецка / В. Ф. Шаталов. — М. : Педагогика, 1979. — С.3; Скаткин М. Н. В творческом поиске / М. Н. Скаткин // Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. — М. : Педагогика, 1987. — С. 3.

² Мостова Т. Унепокорений Шаталов / Т. Мостова // Голос України. — 2008. — 26 січ.

Народився Віктор Федорович Шаталов 1 травня 1927 р. в м. Сталіно (нині Донецьк), закінчив Сталінський педагогічний інститут (1953 р.). Із 1951 р. розпочав педагогічну діяльність. Працював учителем фізики й математики в школах м. Донецька.

Віктор Федорович у книзі „Педагогическая проза” зазначає, що розпочав свої пошуки ще в 1952 р., активніше працював у 1953—1955 рр., але цілеспрямована робота розгорнулася лише в 1956 р. в СШ № 6 м. Донецька, де проводив різноманітні експериментальні дослідження в середніх та старших класах. Працюючи за методикою В. Шаталова, учні навчалися логічно мислити й викладати навчальний матеріал, працювати вдумливо й зосереджено, з величезним захопленням. Діти ставали доброзичливими, пунктуальними та ефективно використовували свій час. За цією методикою розв’язувалося багато виховних завдань. „Наша експериментальна методика, — стверджував В. Шаталов, — впливає з того, що всі діти — без винятку! — здатні успішно оволодівати шкільною програмою”³.

У кінці 50-х рр. В. Шаталов працював у школі робітничої молоді й саме в цей час розпочав пошук нової системи навчання для середнього й старшого ступенів загальноосвітньої школи. Як науковий співробітник АПН СРСР з 1965 р., як співробітник Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР з 1973 р., експериментував у межах державних навчальних програм, створив авторську освітню модель (1984 р.), що дістала назву методики інтенсивного навчання Шаталова. Віктор Федорович розробив систему навчання з використання опорних сигналів — взаємопов’язаних ключових слів, умовних знаків, малюнків і формул з коротким висновком. Ця система дала можливість проводити повний курс навчання в загальноосвітній середній школі за 9 років з навантаженням не більше 30 навчальних годин на тиждень з двома вільними днями (четвер і неділя). Причому уроки фізичного виховання були обов’язковими щодня. У школі використовувалися авторські навчальні посібники, різноманітні нестандартні форми, орієнтовані на розвиток творчого мислення учнів.

Відкриттям В. Шаталова в педагогіці стали опорні сигнали. Це короткий конспект до кожного уроку із символами, знаками, ключовими словами, цифрами, що дає змогу вивчати тему цілісно, до того ж із значним випередженням. Педагог-новатор наголошував: „В опорних сигналах і елемент гри, і економія часу та місця, і знання психології дітей. Але головна мета — викласти те, що вивчається, так, щоб на основі логічних зв’язків матеріал (теми, розділи) став доступним, закарбувався в пам’яті надовго. У кожному аркуші опорних сигналів закодований увесь навчальний матеріал відповідних розділів програми, а з фізики й математики навіть виходив за межі теоретичних відомостей, закладених у стабільних підручниках. Аркуші опорних сигналів забезпечують послідовне розкриття теми і при викладі нового матеріалу вчителем, і при підготовці учнів до уроків, і при всіх видах усних відповідей: це своєрідна основа, лінія розвитку думки, у тому числі й творчості”⁴.

В опорних сигналах і опорних конспектах багато спільного, але є й відмінності. В опорних конспектах містяться певні одиниці інформації, зв’язки між ними, а в опорних сигналах це зроблено за допомогою графіки й кольору. Червоним позначається найбільш значуще. Із словесної форми вилучається все зайве, залишаються слова чи малюнки, що самі за себе говорять. Поняття „сигнали” В. Шаталов запозичив у радянсь-

³ Шаталов В. Ф. Учить всех, учить каждого / В. Ф. Шаталов // Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. — М. : Педагогика, 1987. — С. 142.

⁴ Там само, с. 159.

кого фізіолога, академіка Івана Павлова, а праці вітчизняних психологів спонукали його подавати матеріал великими блоками. За час наполегливої праці сам педагог і його колеги довели, що не лише математику й фізику, а й інші предмети (українську й російську мови, біологію, хімію, історію, географію) можна перевести на опорні сигнали. Трирічний курс математики й фізики В. Шаталов вивчав з восьмикласниками в Донецькій середній школі № 5, середній школі № 13, спочатку за два роки, потім — за один. За рахунок вільного часу з першого до випускного класу педагог прагнув увести уроки риторики, сценічну майстерність, танці, хоровий спів, краєзнавство. Але так не сталося, бо не було дозволу Міністерства освіти.

У серпні 1969 р. на засіданні вченої ради НДІ педагогіки УРСР В. Шаталову було відмовлено в проведенні експериментальної роботи. Незважаючи на це, з 1 вересня цього року в СШ № 5 м. Донецька за домовленістю з директором школи Н. Ігнатовою розпочався нелегальний експеримент, у ході якого восьмикласники працювали в позаурочний час по 4 год на тиждень. За один навчальний рік вони мали вивчити курс математики всієї середньої школи. У 1970 р. експеримент набув розголосу, і співробітники НДІ педагогіки УРСР провели іспити й контрольні роботи. Із 22 учнів експериментальної групи 22 отримали відмінні оцінки. На черговому засіданні вченої ради НДІ педагогіки УРСР було прийнято рішення про початок офіційно дозволеного експерименту в СШ № 13 м. Донецька⁵.

3 вересня 1970 р. міністр освіти УРСР М. Маринич підписав наказ про проведення першого фронтального експерименту, запропонованого АПН СРСР та МО СРСР під керівництвом російського педагога, дійсного члена АПН Росії М. Скаткіна, а 18 вересня в директора СШ № 13 м. Донецька з'явилися перші неприємності — третина школярів та їхні батьки категорично відмовилися брати участь у проведенні експерименту, тобто виникли величезні труднощі в комплектуванні першого експериментального класу. Педагоги проводили численні індивідуальні бесіди й з батьками, і з учителями. Після закінчення 9-го класу (1972 р.) учні експериментального класу склали екзамени з фізики і математики за курс усієї середньої школи: курс фізики, розрахований на 437 год., діти опанували за 262 уроки; курс математики — 595 год. — за 420 уроків. Результати екзаменів з математики були такими: „5” — 21 чол.; „4” — 8; „3” — 1; „2” — 0. Білети до екзаменів містили три теоретичні питання, одну задачу з алгебри та одну — з геометрії, які учні вибирали з будь-якої групи складності (усього 4 групи). Уся програма з фізики й математики була завершена в 9-му класі⁶.



В. Ф. Шаталов

⁵ Шаталов В. Ф. *Путь поиска* / В. Ф. Шаталов. — Спб. : Лань, 1996. — С. 14–15.

⁶ Шаталов В. Ф. *Педагогическая проза* / В. Ф. Шаталов. — Архангельск : Сев.—Запад. кн. изд-во, 1990. — С. 142.

У 1970 р. за наказом МО УРСР у СШ № 13 м. Донецька розпочав працювати за експериментальною програмою 8 клас. У 1972 р. був завершений шкільний курс математики і фізики за програмою середньої школи й дев'ятикласники склали екзамен за 10 клас. У школах м. Донецька робота за новою методикою проводилася так: 1970 р. — викладали алгебру, геометрію, фізику, астрономію, електротехніку із застосуванням опорних сигналів; 1972 р. — алгебру, геометрію, фізику та астрономію; 1975 р. — алгебру, геометрію, фізику, хімію, астрономію й географію (експериментальну роботу в класі проводили три вчителі); 1987 р. — алгебру, геометрію, історію, російську мову, біологію та фізичне виховання (роботу проводили чотири вчителі). До кожного учня експериментального 6-го класу прикріплювали консультанта з учнів старших класів (7—10)⁷.

Навесні 1979 р. після двох років експериментальної роботи склали екзамени з математики учні 5-го класу СШ № 136 м. Донецька, де працювала вчителем математики Р. Зубчевська. За цей час удвічі збільшилася кількість учнів, які навчалися на „4” і „5”. Протягом 20 років роботи експериментатори не виставили жодної двійки. „Наша експериментальна робота.., — пише В. Шаталов, — підтвердила, що всі без винятку учні можуть без будь-яких надмірних зусиль міцно засвоювати весь обсяг наукових знань, уміщений в обов'язкових програмах середньої школи”⁸.

За методикою В. Шаталова матеріал викладався великими блоками (тема, розділ). Це сприяло кращому його усвідомленню, засвоєнню логічних зв'язків. У перші тижні, місяці проводилося фронтальне повторення найважливіших вивчених розділів попередніх років навчання. Таким чином, зекономлений час завдяки сконцентрованому вивченню теорії давав змогу більше приділити уваги розв'язуванню задач. Після засвоєння теоретичного матеріалу учні самі вибирали кількість задач. За методикою В. Шаталова в середніх та старших класах не дозволялося відразу після викладу нового матеріалу виконувати вправи.

Система роботи над новим матеріалом передбачала сім етапів:

- 1) розгорнене образно-емоційне пояснення вчителем дібраних для уроку параграфів;
- 2) стислий виклад навчального матеріалу (прийоми: розповідь, пояснення) за опорним плакатом (збільшена копія аркуша з опорними сигналами), озвучення, розшифровка закодованого за допомогою різноманітних символів основних понять і логічних взаємозв'язків між ними;
- 3) вивчення опорних сигналів, що отримують усі учні і включають їх у свої альбоми;
- 4) робота з підручником та аркушем з опорними сигналами вдома; психологічно така організація роботи означає формування вчителем прийомів смислової переробки тексту, використання учнями опорних сигналів як ефективних засобів організації своєї навчальної діяльності, прийомів мнемотехніки, розвиток у школярів загальних методів культури розумової праці;
- 5) письмове відтворення опорних сигналів на наступному уроці (метод вправи);
- 6) відповіді за опорними сигналами (письмові та усні: тихі, магнітофонні, за листами взаємоконтролю тощо);

⁷ Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки : Из опыта работы школ г. Донецка / В. Ф. Шаталов. — М. : Педагогика, 1979. — С. 91—95.

⁸ Шаталов В. Ф. Педагогическая проза / В. Ф. Шаталов. — Архангельск : Сев.—Запад. кн. изд-во, 1990. — С. 146, 182.

7) постійне повторення й поглиблення раніше вивченого матеріалу за допомогою розповіді, бесіди, вправ⁹.

Систематичні письмові роботи та оцінювання їх кожного дня — могутні психологічні чинники спрямованої дії. За кожну письмову роботу стосовно відтворення опорних сигналів щодня виставлялася оцінка. Без будь-яких додаткових вимог, якщо робота виконувалася бездоганно, ставилася „п’ятірка”.

Розмальований зразок опорного плаката розміщувався на відкритому стенді в різних місцях шкільного приміщення. Відкриті стенди сприяли утвердженню в кожного учня почуття власної гідності. Зазначимо, що опорні плакати на уроках геометрії застосовувалися лише як виняток.

Після кожного теоретичного уроку, на якому викладався новий матеріал, проводився урок розв’язання задач за матеріалом попереднього. Ось як виглядав регламент двох наступних уроків:

Перший урок 1. Письмові відповіді учнів — 12 хв.

2. Усні відповіді — 15 хв.

3. Розв’язування задач — 18 хв.

Другий урок 1. Розв’язування задач — 27 хв.

2. Пояснення нового матеріалу — 15 хв¹⁰.

У процесі вивчення теоретичного матеріалу з курсу математики 5-го класу (за експериментальною програмою в 4-х класах) протягом двох місяців на кожний урок теорії виділявся один урок практики. У тих випадках, коли вивчення теоретичного матеріалу було пов’язане з оволодінням навичок обчислювальних операцій (дії з віднімання та додавання чисел, звичайними дробами та ін.), робота за аркушами з опорними сигналами припинялася на 2—3 уроки. Таким чином, четвертокласники закінчували вивчення курсу 5-го класу в лютому й до кінця навчального року виконували вправи «польотним повторенням». У другому півріччі учні набували практичних навичок. Відсутність нових аркушів з опорними сигналами в третій чверті та протягом четвертої давала змогу учням виправляти оцінки, які не задовольняли їх на початку року. В. Шаталов стверджував, що вивчення програм двох класів за один навчальний рік стане звичним, як вивчення програми початкових класів не за чотири роки, а за три.

В. Шаталов застосовував у практиці роботи школи нові види опитування: тихий та магнітофонний. Це дало змогу збільшити час на активне мовлення кожного учня на урок від 2 до 6 хв. Чим більше, на його переконання, у класі було магнітофонів, тим більше учнів мали можливість усно відповідати.

На уроках математики теорія чергувалася з розв’язуванням вправ. Так, весь теоретичний матеріал курсу 4-го класу згруповано в 20 аркушах з опорними сигналами, а 5-го — у 12 аркушах. На кожні два уроки відводилося 24 хв. на усні відповіді, 20 хв. — на пояснення нового матеріалу, решта часу — на розв’язування задач і прикладів. Лише на уроках математики кожний учень щотижня отримував три оцінки за письмові завдання, 1—2 — за усні відповіді та брав участь в аналізі різноманітних вправ.

⁹ Шаталов В. Ф. Учить всех, учить каждого / В. Ф. Шаталов // Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. — М. : Педагогика, 1987. — С. 143—144.

¹⁰ Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки : Из опыта работы школ г. Донецка / В. Ф. Шаталов. — М. : Педагогика, 1979. — С. 129.

Психологічна перебудова за новою методикою у свідомості учнів відбувалася поступово. Траплялися випадки, коли деякі учні отримували душевний спокій лише через 1,5 року від початку роботи. Слабкі учні знали, що магнітофонний запис учитель не дає нікому для прослуховування. Тому ніхто не почує, скільки допущено помилок під час відповіді. Якщо ж відповідь буде правильною, то її зможе почути весь клас. Уводити магнітофонне й тихе опитування В. Шаталов радив лише через три-чотири місяці роботи за новою методикою. Після введення таких форм опитування учні, які мали вдома магнітофони, розпочинали записувати свої відповіді на магнітофонні стрічки й прослуховувати за будь-якої можливості.

Запровадження тихого й магнітофонного опитування сприяло психологічній розкутості учня на уроці, мовленнєвому розвитку школярів, підвищенню рівня уваги, викоріненню слів-паразитів („ось”, „ну”, „да”, „так” тощо), підвищенню грамотності відповідей, виробленню раціонального режиму, скороченню часу на підготовку до уроків, кращому запам'ятовуванню матеріалу та письмовому відновленню опорних сигналів.

В. Шаталов наголошував на величезній силі впливу опорних сигналів на механізми пам'яті та внутрішнє мовлення. Після тривалих тренувань час письмового відтворення опорних сигналів значно зменшувався.

У роботі вчителя та учнів В. Шаталов виділяв такі етапи:

- пояснення нового матеріалу вчителем;
- повторний виклад нового матеріалу із застосуванням опорних плакатів;
- розфарбовування сторінок з опорними сигналами за зразками на спеціальних стендах;
- первинне запам'ятовування опорних сигналів за такими ж зразками під час перерв (здебільшого між черговими уроками з одного й того самого предмета налічується 12—18 перерв, під час яких аркуші з опорними сигналами постійно перебувають у полі зору дітей);
- робота з підручником¹¹.

Методика В. Шаталова передбачає такі методи контролю засвоєння знань учнями: „десантний метод” (вправа, доручення, бесіда); „метод ланцюжка” (вправа, доручення, бесіда, змагання); „релейні контрольні роботи” (вправи); „робота за аркушами взаємоконтролю” (бесіда, вправа, робота з наочністю) тощо.

Питання для аркушів взаємоконтролю відбивали навчальний матеріал перших п'яти аркушів з опорними сигналами. Учня першої групи, які відповіли на всі питання, учитель дозволяв виконувати вправи. До учнів, які не підготувалися відповідати на питання „аркуша взаємоконтролю”, відразу ж після уроків прикріплювався учень з іншої групи. Він пояснював незрозумілі питання й проводив контрольне опитування. Консультанти звільнялися від відповідей на питання другого циклу. Уся методика вчителів-експериментаторів у перші тижні роботи спрямовувалася на зростання активності школярів, досягнення високого рівня їхньої самосвідомості. Аркушами взаємоконтролю охоплювалися всі питання, що вивчалися, тому підготовка до відповідей за аркушами з опорними сигналами перетворювалася майже на формальність. „Перша

¹¹ Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки / В. Ф. Шаталов // Педагогическая проза. — Архангельск : Сев.—Запад. кн. изд-во, 1990. — С. 32.

заповідь під час роботи за аркушами взаємоконтролю полягає в тому, що жоден учень не повинен іти зі школи, не відповівши на питання аркуша першого циклу¹².

Розв'язування задач біля дошки за методикою В. Шаталова проводилося без запису розв'язання в зошитах, але в кінці уроку виділялося 2 хв. для письмового оформлення задачі. Після закінчення виконання вправ на дошці кожен учень мав обов'язково відновити цей процес по пам'яті у своєму зошиті. За виконання вправ у класі оцінки учням не виставлялися.

Одним з методів контролю засвоєння учнями знань був „метод ланцюжка”: перший учень розв'язував задачу і віддавав її на перевірку вчителю. Зошит повертався учневі, і той перевіряв наступного (перший — другого, другий — третього і т. д.). Перший учень ішов додому (такий урок мав бути останнім); у класі поступово на одного учня зменшувалося. У тому випадку, якщо роботу виконали одночасно кілька учнів, перший перевіряв не лише другого, а й інших; до нього приєднувалися ті, у кого теж перевірили роботу, і допомагали в перевірці. В. Шаталов пропонував також створювати й кілька ланцюжків (скільки рядів у класі, стільки й ланцюжків). Цей методичний засіб перевірки використовувався найчастіше. Після виконання вправ кожен учень замальовував блакитним кольором клітинки в аркуші обліку розв'язаних задач, що відповідали номерам виконаних ним вправ. Якщо учень був відсутній на уроці, тоді вчитель звертався до будь-якого школяра за допомогою пояснити розв'язання.

„Десантний” метод контролю знань школярів, за В. Шаталовим, полягає в тому, що, перевірявши перший зошит, учитель відразу ж направляє учня, який розв'язав задачу, до столика одного з тих, у кого виникли труднощі під час розв'язування. Як зазначає педагог-новатор, такої методичної допомоги на кінець першого півріччя потребують лише окремі учні.

Найдієвішими вважалися „релейні контрольні роботи”. Вони проводилися не рідше як один раз на півріччя. Готуватися до цих робіт пропонувалося так: скласти каталог розв'язаних задач; пронумерувати аркуші всіх зошитів з розв'язанням задач; записати в кожен клітинку порядковий номер зошита й сторінку з розв'язанням задачі; прочитати умову задачі тощо.

Така низка методичних засобів виключає сам термін „домашнє завдання”. Учням лише пропонується розв'язувати задачі вдома за власним бажанням. Зошити з виконаними таким чином завданнями школярі розміщували на полицках відкритої шафи, яка висіла біля вчителя. Виконані вправи перевіряли консультанти. В. Шаталов проводив уроки відкритих задач, на яких учні мали змогу звернутися до вчителя, якщо виникали труднощі.

За новою методикою кожний учень двічі опрацьовував увесь навчальний матеріал: один раз як учень, другий — як консультант. Незважаючи на ускладнення матеріалу, учні витрачали набагато менше часу. Цьому сприяли глибоке й усвідомлене розуміння теоретичних розділів, що лежать в основі практичних навичок, планомірність переходу від простого до складного, що спирається на принцип доступності, систематичність у процесі виконання завдань як під час уроків, так і вдома, відсутність будь-яких покарань за помилки, що допускалися в ході виконання вправ на уроці та в позаурочний час¹³.

¹² Шаталов В. Ф. Педагогическая проза / В. Ф. Шаталов. — Архангельск : Сев.—Запад. кн. изд-во, 1990. — С. 110.

¹³ Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки : Из опыта работы школ г. Донецка / В. Ф. Шаталов. — М. : Педагогика, 1979. — С. 103—104.

В експериментальних класах у передньому кутку, біля входу, містилася „Довідка-автомат” з опорними сигналами з усіх предметів. Натиснувши кнопку, можна було переглянути будь-який аркуш з будь-якого предмета. Це давало змогу школярам закріпити свої знання. У класі з лівого боку розташовувалися великі аркуші з назвами предметів (аркуші контролю розв’язаних задач). На них зліва був список учнів класу, а зверху — порядкові номери вправ, що відповідали стабільному підручнику.

Серед елементів організації діяльності учнів були столи на одного учня, можливість відповідати з місця не встаючи, а також іти до дошки проходом, яким не буде повертатися учень, котрий уже відповів. Важливим елементом була класна дошка (понад 15 м²). Серед її переваг варто назвати такі: одночасно до усних відповідей мали змогу готуватися 6—8 учнів; під час відповідей за аркушами взаємоконтролю учні демонстрували малюнки й креслення; крила дошки дозволяли певний час зберігати в секреті завчасно підготовлені тексти самостійних робіт, розв’язки прикладів, їх завдання; залишати до наступного уроку креслення, схеми, якщо була така потреба та ін.

На „уроках відкритих думок” кожен учень мав право зробити будь-яке повідомлення щодо вивченого програмного матеріалу. Дозволялося користуватися планами, схемами, але надавалася перевага відповідям, що не зачитувалися. „Нова методика закріплення матеріалу, — наголошує В. Шаталов, — основа успішного руху вперед”¹⁴. На „уроках відкритих думок” учні читали різноманітну науково-популярну літературу, приносили до школи брошури, газети, короткі записи радіо- і телепередач та виступали в класі з повідомленнями. На уроках географії в експериментальних класах топографічний диктант замінили топографічним твором, що сприяло розвитку письмового мовлення учнів. Твори, звіти про маршрути геологічних груп та загонів юних археологів — це форми роботи, що були джерелом розвитку творчої уяви школярів. Кращі твори роздруковувалися в трьох примірниках. Один розміщувався на відкритому стенді, другий — отримував автор з підписом учителя, третій — уклеювався в спеціальний альбом.

В. Шаталов був переконаний, що глибоке розуміння теоретичних питань породжує бажання випробувати власні сили в діяльності. Позитивні естетичні почуття спонукають педагогічну дію самих учнів. Через образно-почуттєве мислення вчителя за допомогою постійного тренінгу розвивається образно-почуттєве мислення учня.

Педагог-новатор розробив систему інтенсивного навчання для школярів середнього і старшого ступенів загальноосвітньої школи, де використовував нестандартні методи об’єктивного обліку й контролю знань учня на кожному уроці, принцип систематичного зворотного зв’язку, що дало змогу відмовитися від учнівських щоденників та класних журналів; оригінальні форми взаємоперевірки учнів, розв’язування задач високої складності. В основі системи лежать розвиток продуктивного мислення; широкі „пропозиції” замість традиційних домашніх завдань, заміна традиційних екзаменів роботою за „аркушами групового контролю”, що виявляють результат самостійної діяльності за всіма видами занять, використання ігрової форми навчальних занять.

Свою методичну систему педагог будував на таких засадах:

¹⁴ Шаталов В. Ф. Педагогическая проза / В. Ф. Шаталов. — Архангельск : Сев.—Запад. кн. изд-во, 1990. — С. 134.

- Застосування орієнтовної основи дій у вигляді наочних опорних сигналів.
- Вивчення великими блоками.
- Високий рівень труднощів.
- Динамічний стереотип діяльності.
- Обов'язковий поетапний контроль.
- Багаторазове повторення.
- Особистісно орієнтований підхід.
- Гуманізм (усі діти талановиті).
- Навчання без примусу.
- Безконфліктність навчальної ситуації, гласність успіхів кожного, перспективи для виправлення, росту, успіху.
- Поєднання навчання і виховання¹⁵.

Методична система В. Шаталова охоплює організацію багаторазового повторення, перевірку знань, систему оцінювання знань, методика розв'язування задач, опорні конспекти, щоденні уроки фізкультури. Вона ґрунтується на педагогіці співробітництва „вчитель-учень” та використанні системи опорних сигналів і конспектів. У його класах важких дітей не було. Особливість шаталовського методу навчання дітей полягає в тому, що він не поділяв учнів на сильних і слабких — усі були рівні. Здібніші завоювали шкільну програму з випередженням, а малоздібні не відставали від них тому, що вчитель викликав у них інтерес до навчання. Методика В. Шаталова забезпечує відмінну підготовку дітей з усіх предметів середньої школи.

Багаторічна апробація нових методичних ідей, незважаючи на безперервний контроль, недовіру, з успіхом пройшла не лише в школах, а й у вищих навчальних закладах. Фінансування Донецької лабораторії інтенсивних методів навчання НДІ змісту й методів навчання АПН СРСР, якою керував В. Шаталов, здійснювала Москва. Тому з проголошенням незалежності України це фінансування в 1992 р. припинилося, але педагог продовжував приїздити до Москви, давати уроки. На лист В. Шаталова від 10 червня 2005 р. за № 01-114/5/5 до Російської академії наук з проханням підтримати експериментальну роботу надійшла відповідь про неможливість створення наукового підрозділу.

Відповідно до шкільної програми В. Шаталов підготував навчально-методичні посібники (опорні конспекти): „Изучение географии УССР в 8 классе” (1978), „Физика на всю жизнь” (2003), „Фамильная геометрия” (2004), „Быстрая тригонометрия” (2004), „Алгебраические волны” (2005), „Физика чести” (2005), „Астрономия” (2006). У цих книжках опубліковано опорні конспекти з тем та їх короткий опис. Усі опорні конспекти виконано в кольорі. У геометрії опорних сигналів немає. Кожний рисунок вивченої теореми — це опорний сигнал. Часто у схемах викладено матеріал, який можна найефективніше використовувати разом з навчальним фільмом (якщо такий є). Найбільший ефект опорний конспект дає з відеофільмом з тригонометрії.

У педагогічній літературі є опис технологій навчання за конспектами опорних сигналів шаталовського типу з таких навчальних предметів: російська мова (О. Мерженко), географія (М. Винокур), хімія (С. Лисенко), біологія (Л. Анікеєва), німецька

¹⁵ Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. — М. : НИИ школьных технологий, 2006. — Т. 1. — С. 288.

мова (О. Чоботар), старослов'янська мова (С. Шулешко), інформатика (Т. Піддубна), кінематика й динаміка (В. Шаталов, В. Шейман, А. Хайт) та ін.

Найбільш значущі твори В. Шаталова — „Куда и как исчезали тройки” (1979); „Точка опоры” (1988); „За чертой привычного” (1988); „Эксперимент продолжается” (1989); „Организационные основы экспериментальных исследований” (1990); „Психологические контакты” (1992); „Изгнание тройки” (1994). У його працях узагальнено досвід п'ятдесяти років педагогічної діяльності й сорока років експериментального пошуку. „Методична система донецького педагога В. Ф. Шаталова, — наголошував М. Скаткін, — дає можливість успішно розв'язувати одне з важких педагогічних завдань — залучити кожного школяра до повсякденної напруженої розумової праці, виховати пізнавальну самостійність як якість особистості, закріпити в кожному учневі почуття власної гідності, упевненості у своїх силах та здібностях”¹⁶.

Школа В. Шаталова сьогодні — це тисячі вчителів, його послідовників у багатьох містах країни й світу. Він працює зі студентами Донецького інституту післядипломної освіти педагогічних працівників, читає курс педагогічної майстерності, часто виступає в Москві, Уфі та інших містах Росії.

За ініціативи О. Виговської, головного редактора журналу „Директор школи, ліцею, гімназії” в 2006 р. уперше в Україні розпочав роботу проект „Педагоги-новатори в Україні”. Його перша сторінка — „Віктор Федорович Шаталов: його ідеї працюють і сьогодні”. У 2006 р. В. Шаталов виступав у Києві перед ученими, педагогами-новаторами, молодими вчителями, студентами, майбутніми педагогами. Під час зустрічі Академія педагогічних наук України відзначила його своєю найвищою нагородою — Золотою медаллю імені Костянтина Ушинського. Академік-секретар АПН України Н. Ничкало у виступі підкреслила, що „Шаталов — це педагогічна легенда, смілива реальність, смілива авторська система... Шаталов — це і сьогодні, і майбутнє України... В. Ф. Шаталов є вже давно справжнім і де-факто, і де-юре — українським академіком АПН України”¹⁷. Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського — єдина в Україні, що має у своєму фонді всі книги В. Шаталова.

¹⁶ Скаткин М. Н. В творческом поиске / М. Н. Скаткин // Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. — М. : Педагогика, 1987. — С. 7.

¹⁷ Виговська О., Виговський О. В. Ф. Шаталов: його ідеї працюють і сьогодні / Ольга Виговська, Олексій Виговський // Директор школи, ліцею, гімназії. — 2006. — № 6. — С. 44.

Література

1. Виговська О. В. Ф. Шаталов: його ідеї працюють і сьогодні / Ольга Виговська, Олексій Виговський // Директор школи, ліцею, гімназії. — 2006. — № 6. — С. 32—48.
2. Меженко О. Н. Опорные конспекты на уроках языка / О. Н. Меженко // Русский язык и литература в средних учебных заведениях. — 1990. — № 1—12.
3. Мостова Т. Унепокорений Шаталов / Т. Мостова // Голос України. — 2008. — 26 січня.
4. Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. — М. : Педагогика, 1987. — 472 с.
5. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. — М. : НИИ школьных технологий, 2006. — Т. 1. (Серия „Энциклопедия образовательных технологий”). — 816 с.
6. Скаткин М. Н. В творческом поиске / М. Н. Скаткин // Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. — М. : Педагогика, 1987. — С. 3—8.
7. Соловейчик С. Метод Шаталова / С. Соловейчик // Комсомольская правда. — 1971. — 3 ноября.
8. Шаталов В. Ф. Астрономия : метод. материалы для учит., родит., студ. пед. вузов / В. Ф. Шаталов. — М. : ЗАО „Дортранспечать”, 2006. — 47 с.
9. Шаталов В. Ф. Быстрая тригонометрия : метод. материалы для учит., родит. и студ. пед. вузов / В. Ф. Шаталов. — М. : ГУП ЦРП „Москва-Санкт-Петербург”, 2004. — 72 с.
10. Шаталов В. Ф. Город в облаках / В. Ф. Шаталов. — 2-е изд. — М. : ГУП ЦРП. „Москва-Санкт-Петербург”, 2006. — 132 с.
11. Шаталов В. Ф. Изучение географии УССР в 8 классе : метод. рекомендации в помощь учителям, работающим по методике Шаталова В. Ф. / В. Ф. Шаталов. — Донецк, 1978. — 59 с.
12. Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки : Из опыта работы школ г. Донецка / В. Ф. Шаталов. — М. : Педагогика, 1979. — 136 с. — (Сер. «Передовой пед. опыт»).
13. Шаталов В. Ф. Опорные конспекты по кинематике и динамике : кн. для учителя : Из опыта работы / В. Ф. Шаталов, В. М. Шейман, А. М. Хаит. — М. : Просвещение, 1989. — 142 с.
14. Шаталов В. Ф. Опорные сигналы по физике для 6 класса / В. Ф. Шаталов, В. М. Шейман. — К. : Рад. шк., 1978. — 79 с.
15. Шаталов В. Ф. Опорные сигналы по физической географии: 6 кл. / В. Ф. Шаталов, М. С. Винокур. — Донецк : Молодеж. культур. центр „Юность”, 1991. — 56 с.
16. Шаталов В. Ф. Опорные сигналы по физике для 7 класса / В. Ф. Шаталов. — К. : Рад. шк., 1979. — 48 с.
17. Шаталов В. Ф. Педагогическая проза / В. Ф. Шаталов. — Архангельск : Сев.-Запад. кн. изд-во, 1990. — 384 с.
18. Шаталов В. Ф. Педагогическая проза : Из опыта работы школ г. Донецка / В. Ф. Шаталов; предисл. З. И. Калмыковой. — М. : Педагогика, 1980. — 95 с.
19. Шаталов В. Ф. Приглашение к поиску / В. Ф. Шаталов. — М. : ГУП ЦРП „Москва-Санкт-Петербург”, 2002. — 43 с.
20. Шаталов В. Ф. Путь поиска / В. Ф. Шаталов. — Спб. : Лань, 1996. — 62 с.
21. Шаталов В. Ф. Сквозь призму сердца / В. Ф. Шаталов. — М. : ГУП ЦРП „Москва-Санкт-Петербург”, 2002. — 52 с.
22. Шаталов В. Ф. Соцветие талантов / В. Ф. Шаталов. — М. : ГУП ЦРП „Москва-Санкт-Петербург”, 2001. — 380 с.
23. Шаталов В. Ф. Точка опоры. Организационные основы экспериментальных исследований / В. Ф. Шаталов. — Минск : Университетское, 1990. — 224 с.
24. Шаталов В. Ф. Трудных детей не бывает / В. Ф. Шаталов. — М. : ГУП ЦРП „Москва-Санкт-Петербург”, 2001. — 88 с.

25. Шаталов В. Ф. Учить всех, учить каждого / В. Ф. Шаталов // Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. — М. : Педагогика, 1987. — С. 124 — 179.
26. Шаталов В. Ф. Семейная геометрия : метод. материалы для учит., родит. и студ. пед. вузов / В. Ф. Шаталов. — М. : ГУП ЦРП „Москва-Санкт-Петербург”, 2004 — 43 с.
27. Шаталов В. Ф. Физика чести : метод. материалы для школьн., учит. и студ. пед. вузов / В. Ф. Шаталов. — М. : ГУП ЦРП „Москва-Санкт-Петербург”, 2005. — 76 с.
28. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается / В. Ф. Шаталов. — Донецк : Сталкер, 1998. — 396 с.

Розділ 4

ШКОЛА НА ПЕРЕТИНІ ЕПОХ

- Авторська школа О. А. Захаренка як центр духовності й розвитку українського села (60 — 90-і рр. XX ст.)
(БЕРЕЗІВСЬКА Л. Д., ПОВІРЧЕНКО Н. С.)

Л. Д. Березівська, Н. С. Побірченко

АВТОРСЬКА ШКОЛА О. А. ЗАХАРЕНКА ЯК ЦЕНТР ДУХОВНОСТІ Й РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО СЕЛА (60 — 90-і рр. ХХ ст.)

„Школа, що особистість, не може бути копією іншої. Дитина у ній — центр Всесвіту. Учитель — теж. Головна мета — виховання громадянина, господаря біосфери і власної долі”¹. Ці слова Олександра Антоновича Захаренка можна вважати девізом, суттю його Авторської школи, що ввійшла в історію вітчизняної педагогіки під назвою „Школа над Россю”. Перетворення Сахнівської середньої школи Корсунь-Шевченківського району на Черкащині в авторську школу зумовлене такими причинами: відкриття простору для творчої педагогічної ініціативи в контексті громадсько-політичного руху „шістдесятників” з послабленням командно-адміністративної системи після „хрущовської реформи” освіти 1956—1964 рр.; поширення й вплив діяльності та досвіду Павлівської середньої школи, ідей її директора педагога-новатора В. Сухомлинського; прихід до школи після закінчення фізико-математичного факультету Черкаського педагогічного інституту (1959 р.) талановитого, творчого вчителя математики і фізики Олександра Антоновича Захаренка (1937—2002).

Скромному рядовому сільському навчальному закладу видатний педагог, заслужений учитель України, дійсний член АПН України, голова спілки освітян України О. Захаренко віддав понад 40 років життя й праці. Заснував на її базі унікальний центр освіти, духовності й культури регіону, створив власну оригінальну виховну систему, яка ще за його життя дістала визнання серед педагогів усього світу.

Статус Авторської школи О. Захаренка Сахнівська сільська школа отримала за наказом Міністерства освіти і науки України № 61 від 1 лютого 2002 р. Сахнівка — маленьке глибинне село Корсунь-Шевченківського району Черкаської області. За тогочасним адміністративно-господарським поділом належало до так званих „бригадних” сіл, тобто й сільська рада, і правління місцевого господарства „Маяк”, до якого належала Сахнівка, — усе розташовувалось у сусідньому селі Нетеребка. На той час ця обставина була дуже суттєвою, адже соціально-економічний розвиток сіл (асфальтування доріг, будівництво шкіл і дитсадків, благоустрій тощо) радянська імперія практично повністю поклала на плечі колгоспів. А очільники господарств турбувалися передусім про відбудову та

¹ Виступ О. А. Захаренка на Всесоюзній конференції вчителів (Москва, грудень 1986 р.) // Архів родини О. А. Захаренка. — С. 2.

розвиток „колгоспних столиць” — центральних садиб. На дільничні, бригадні села, як правило, не вистачало ні коштів, ні потужностей. Занедбані й забуті, вони потрапляли до розряду „неперспективних”, приречених на вимирання.

До сіл такого розряду належала й Сахнівка, коли пізнього літа 1959 р. сюди приїхали випускники Черкаського педагогічного інституту подружжя Захаренків — Віра Петрівна та Олександр Антонович. Але Сахнівка мала й свої переваги. По-перше, розташована в чудовій мальовничій місцевості, на берегах Росі, за околицею — гора Пастушка та Дівич-гора. Коли піднятися на її вершину, звідти, наче з літака, пів-Черкащини побачити можна. Ця романтика глибинки по-своєму приваблювала до маленької Сахнівки молодих педагогів. Інша обставина суто практична: школа в Сахнівці старовинна, заснована ще в 1861 р. (з 1903 р. навчання проходило за курсом трикласної церковнопарафіяльної школи, у 20-х рр. XX ст. школа отримала статус чотирирічної, у середині 30-х — семирічної; з окупацією села навчання припинилося, відновилося з березня 1944 р.)², але лише за рік до приїзду Захаренків в селі побудували новий, просторий — у два поверхи — навчальний корпус (у селах у ті роки підросло багато дітей — післявоєнний демографічний вибух). Для глибинки нова школа стала справжнім подарунком долі.

У цій школі молодий учитель Олександр Захаренко сім років викладав фізику та астрономію. У 1966 р. йому запропонували очолити школу. Хоча за роки успішного вчителювання прибуло вже й досвіду, і авторитету в колективі та в селі, 29-річний О. Захаренко став наймолодшим на той час директором школи в районі. Директорська посада, до того ж у селі, це варто підкреслити, приховує в собі безліч складних аспектів. Не тільки суто шкільних — педагогічних, методичних, психологічних, організаційних плюс адміністративних та господарських. До всього цього директор мусить бути ще й випробуваним ідеологом, політиком, навіть дипломатом. Тим більше, що час, коли розгортав свою діяльність молодий, повний сил директор О. Захаренко, був непростий.

Уже на початку 70-х рр. атмосфера в суспільстві почала змінюватися — поступово, малопомітно, але незворотно. Саме на цей час припадає розростання явища так званої „подвійної моралі”, такої характерної для радянської дійсності. Від „червонозоряної” столиці до найглухішого хутора люди вважали нормою мати дві думки, дві оцінки дійсності, у першу чергу, політичних подій та діяльності органів влади: одну офіційну — „для начальства”, для трибуни й іншу — власну, критичну, але для вузького кола. Подвійна мораль стала настільки звичною, що вважалась невід’ємною частиною радянського життя й сприймалася цілком буденно. Тож навіть зрілі люди,



Захаренко Олександр Антонович

² Школи Черкащини: у вимірі часу [упор. : О.В. Фещенко, Н.С. Побірченко, Л.В. Войтова]. — Умань : СПД Жовтий, 2009. — С.10.

досвідчені педагоги та батьки далеко не завжди й повною мірою усвідомлювали, наскільки небезпечно це явище для підростаючого покоління. А систему шкільної освіти в країні тоталітарного режиму чим далі, тим більше заідеологізовували. Партійні органи зобов'язували вчителя бути пропагандистом серед сільського населення, а в дитей формувати „марксистсько-ленінський світогляд”. За умов подвійної моралі це було не виховання, а навпаки, руйнація для юних душ. А вчителі при цьому залишалися постійними, якщо не довічними заручниками влади, адже вони мусили переконувати дітей у тому, на що самі давно дивилися дуже скептично: у „вірності курсу рідної партії”, у швидкій і неминучій перемозі комунізму. Більшість з цих освічених, тверезо мислячих людей, не маючи змоги висловити власну думку широко, болісно відчували фальшивість своєї позиції. За таких умов дрібнішав і втрачався авторитет сільського вчителя — споконвічного просвітителя, якому в селі звикли беззапечно довіряти.

Це була аж ніяк не єдина біда тогочасної радянської школи. Як зазначає академік О. Сухомлинська, „у ті роки... закладалась і потім розвивалась одна з основних суперечностей радянської школи: її половинчатий характер — з одного боку: судячи з організації навчального процесу, змісту освіти, методів викладання — це була типова „школа навчання”, спрямована на отримання систематичних фундаментальних, теоретичних знань основ наук; а з іншого — невпинні наміри перетворити школу згідно з марксистсько-ленінським ученням на „трудова” школу; прагнення позиціювати її як школу для народу, трудівників, де обов'язково має бути трудова спрямованість і політехнізація. І виходив радянський варіант поєднання „школи навчання” та „трудова школа”. Цей дуалізм як всі наростаючі суперечності був гальмом розвитку школи”³.

Такою була ситуація в радянській системі народної освіти, коли робив свої перші кроки молодий директор Сахнівської школи Олександр Захаренко. Енергійний, від природи проникливий і вже достатньо досвідчений, він розумів усю згубність явища подвійної моралі для виховання дітей. Переконався й у тому, що багато існуючих постулатів-вимог до школи, затверджених офіційними інструкціями, просто абсурдні. Олександр Антонович Захаренко обирає, а точніше сказати прокладає, свій шлях — починає творити власну школу.

Мрія і мета

Аналізуючи з відстані часу події й факти з життя Сахнівської школи, можна дійти висновку, що з перших кроків самостійної роботи Захаренка-директора в нього чітко сформувалася позиція, що стала провідним напрямом у роботі педагогічного колективу: **ВИХОВАННЯ ЛЮДИНИ**. Цю коротку й просту формулу слід конкретизувати: школа за своєю суттю — заклад з двома векторами діяльності — навчання й виховання. За статутом ці напрями рівноцінні, рівновеликі. Однак у реаліях у всі часи робота школи зводилася в основному до того, щоб дати дитині передбачений програмою обсяг знань, інформації. В О. Захаренка ж пріоритетом стало виховання. Олександр Антонович не раз зазначав, що школа зловживає впливом на розум, інтелект дитини, нехтуючи при

³ Сухомлинская О. В. Этюды о Сухомлинском. Педагогические апокрифы / Составление, предисловие, послесловие, комментарии, вступления к частям книги О. В. Сухомлинской / О. В. Сухомлинская. — „Акта”, 2008. — С. 231.

цьому необхідністю формування душі. У результаті з обдарованого школяра виростає сухий раціональний педант, або ж, що трапляється ще частіше, дитина втрачає інтерес до школи й утікає до „компанії”, у сферу неформального спілкування.

Хоча, звісно, віддати перевагу проблемам виховання в Сахнівській школі зовсім не означало занедбання навчального процесу. Захаренківські випускники успішно складали вступні екзамени і, до речі, дуже багато з них обирали майбутньою професією педагогіку. Олександр Антонович уже в роки незалежності України з найвищої державної трибуни відстоював необхідність „підняти знання учнів на рівень світових стандартів”⁴.

У пошуках шляхів досягнення поставленої високої мети — виховання Людини — О. Захаренко дійшов до ідеї створення ВИХОВНОГО ПРОСТОРУ. У „Порадах колезі, народжених в школі над Россю” Олександр Антонович підкреслював, що „...кожен квадратний метр території виховує, кожен шкільний папірець навчає. Зроби територію, яка б виховувала і навчала”⁵.

Сучасна педагогічна наука однозначно стверджує необхідність створення соціокультурного середовища як особливо важливого елемента освітньо-виховної системи. Але сорок років тому молодий директор з Сахнівки був на цьому шляху першопроходцем. Талановитий педагог перш за все врахував специфіку сільської школи. Якщо в місті, навіть невеликому, діти постійно бачать гарні будівлі, сквери, парки, пам’ятники, храми, навіть просто ошатні вулиці, то їхні сільські ровесники в цьому відношенні обділені, день у день спостерігаючи одне й те ж — сусідні хати, огорожі, старі хліви й калюжі дорогою до школи. Нові враження, краса предметного світу їм потрібна, як хліб. Юним сахнівцям ще пощастило: у них гарний шкільний будинок і в дворі — маленьке диво на заздрість цілій окрузі — фонтан „Колосок”. Його спорудили в 1960 р., під враженням побачених на екскурсії до міста на Неві фонтанів Петергофа. Довкола фонтана з власної ініціативи діти посадили плакучі верби.

Уже у свій перший директорський рік, 1967 р., О. Захаренко започаткував грандіозний навіть за сучасними вимірами проект — почали споруджувати шкільний народний музей з планетарієм та обсерваторією. Ідея незвичайної будівлі, її проект — усе це народилося в школі спільними зусиллями вчителів і дітей. Споруджували музей два роки методом народної будови — власноруч копали котлован, носили цеглу, мурували. До цього спонукали більш ніж скромні матеріально-фінансові можливості сільської школи. Але задум спорудження музею був не просто будівництвом заради корисної обнови в шкільному комплексі. Це був багатовекторний педагогічний проект — перший у праці талановитого педагога Олександра Захаренка. Спочатку задум створення музею (не „ленінської кімнати”, які є в кожній школі й усюди однакові, а незвичайного, з телескопом, „зоряним глобусом” і ще всякими цікавинками) народився як ідея в шкільному середовищі. Зерно, висіяне у свіжий ґрунт вправною рукою педагога, дало щедрі сходи: у класах почали бурхливо обговорювати, яким має бути майбутній музей і планетарій, чи можливо його споруджувати власними руками, чи не обійтися без потужної техніки й де її взяти. І — дуже суттєвий момент — кожну пропозицію, учительську, школярську, уважно розглядали, оцінювали і кожне раціональне зерно обов’язково вносили до проекту. Перефразовуючи класиків, можна констатувати:

⁴ Захаренко О. Візитна картка школи / О. Захаренко // Шкільний світ. — 1997. — № 4. — С. 11.

⁵ Захаренко О. А. Поради колезі, народжені в школі над Россю / О. А. Захаренко. — Черкаси : Агрополіс, 2005. — С. 71.

ідея оволоділа масами, тобто шкільною громадою, захопила її, а, отже, стала рушійною силою. Відтак спонукала до дії. Захоплююча ідея, спільна справа об'єднали школу, зробили її творчим колективом однодумців. Музей дійсно будували власноруч, толокою, усім селом.

Пізніше в праці „Становлення громадянина” (1976) О. Захаренко, описуючи роботу музею, зазначав, що в третьому залі шкільного народного музею експонуються рушники, передані матерями синів, що не повернулися з фронту Великої Вітчизняної війни, про велику пошукову роботу учнів і вчителів, збирання ними інформації про воїнів-односельчан, про організацію екскурсій, почесної вахти тощо⁶. „Відомий патріотичний девіз „Ніхто не забутий, ніщо не забуте” знайшов жвавий відгук у колективі Сахнівської школи”. Учителі, учні прагнуть зберегти, зібрати якомога повніші відомості про все, чим багата наша дійсність”, — писав О. Захаренко⁷. Створений музей відрізняється від інших тим, що в ньому є інформація про кожного жителя с. Сахнівки, і тому він перетворився зі шкільного на сільський⁸.

Так було здійснено цей проект, що став першою ланкою педагогічної системи Олександра Захаренка. Механізм її — у безперервній реалізації щорічних ідей-проектів, які захоплюють дітей, учителів, батьків. Ключ — у створенні атмосфери оптимізму й творчості, що об'єднує шкільну громаду. О. Захаренко, романтик за натурою, дуже цінував творчу силу мрії: „Вдало знайдений задум перетворює життя учителя і учня в животворний струмочок, школу — у велику сім'ю, де панує радість, творчість, а навчально-виховний процес перестає бути обтяжливим і для дитини, і для вихователя”⁹. Традиційну стрічку при вході до музею з планетарієм перерізали в 1969 р. У цей час при школі вже почали споруджувати оранжерею — завершили будівництво в 1970 р. Далі прийшла черга наймасштабнішої й найскладнішої споруди — спортивного комплексу з плавальним басейном. У 1987 р. обладнали по-сучасному виробничі майстерні. У 1990 р. здійснили широковідомий проект „Криниці совісті” — спорудили перший на Черкащині пам'ятник односельцям — жертвам Голодомору. Це унікальний меморіал — пам'ятник-криниця. Ще через рік підготували до пуску шкільний завод. У наступні роки — закладання дендрологічного парку у дворі школи, випуск багатотиражної газети „Дівочі гори”, реєстрація шкільного телеканалу, репортажі якого дивляться мешканці 15 довколишніх сіл.

Творча сила праці

У виступах і нотатках Олександра Антоновича часто використані вислови про силу й цінність дитячої мрії. У дітей нестандартне й несковане правилами мислення, вони здатні знайти несподіване рішення, технічний винахід. „Повірте, якщо у школі чи ліцеї витає незахмарена мрія, якщо вона захопила дітей, вчителів і батьків, тоді легко працюється, а творчість стає домінантою”, — зазначав О. Захаренко¹⁰. У всіх відомих

⁶ Захаренко О. А. Становлення громадянина / О. А. Захаренко, С. М. Мазурик. — К. : Тов. „Знання” УРСР, 1976. — С. 8

⁷ Захаренко О. А. Словес до нащадків / О. А. Захаренко. — К. : СПД Богданова А. М., 2006. — С. 33

⁸ Там само, с. 9.

⁹ Захаренко О. А. Поспішаймо робити добро: Роздуми педагога-академіка про долю освіти і дитини, вчителя і родини, краю і батьківщини / О. А. Захаренко. — Черкаси : б. в., 1997. — С. 4.

¹⁰ Там само, с. 19.

сахнівських проектах творчими співавторами були школярі, цінувалося кожне слово, кожна пропозиція. „Школа — маленька держава, вона не може існувати без ідеї-задуму, що захоплює дітей, вчителів і батьків. <...> Якщо така ідея зникає, а не народжується нова, горе тій установі, школі, державі, бо вона деградує, зупиняється в своєму розвитку, в ній безцільно жити, в ній нудно, і немає прогресу”, — писав Олександр Антонович¹¹. За спогадами колег, друзів, колишніх учнів О. Захаренка він і сам за характером був романтиком — з тих людей, яких називають крилатими (символічно, що свого часу вперше піднявся в небо над Сахнівкою керований ним планер). Але, і це варто підкреслити, Олександр Антонович застерігав: борони, Боже, культивувати в дітей нездійсненні, нереальні мрії, ілюзії. Руйнування мрії може стати психологічною травмою на все життя.

Нові ідеї народжувалися в О. Захаренка повсякчас. Але в „мрійника з Сахнівки” (так називали Олександра Антоновича газетярі) було міцне коріння селянина-господаря, що міцно стоїть на землі. Тому разом з новою ідеєю в автора вибудовувався план, як можна її здійснити на сахнівському ґрунті. Саме тому виховну систему О. Захаренка називають „педагогікою конкретної дії”. У здійсненні знаменитих сахнівських проєктів-мрій простежується чіткий послідовно-логічний ланцюжок:

- 1) народження задуму-ідеї;
- 2) апробація ідеї в педагогічному та учнівському колективах;
- 3) створення робочого плану;
- 4) „мрію здійснюємо власними руками”.

Педагогічна концепція О. Захаренка, яка будується на безперервній послідовності здійснення шкільних ідей-проєктів, за своєю природою багатовекторна. Задумавши, приміром, збудувати спортивний комплекс з плавальним басейном і здійснивши задум, директор-новатор досяг потрібної мети. По-перше, об’єднання колективу спільною ідеєю, атмосфера ентузіазму в школі. По-друге, діти пізнають справжній труд. Це була не „гра в працю”, а продуктивна робота на рівні з дорослими. І, по-третє, школа має споруджений власними руками чудовий спортивний комплекс, якого за кризових часів не побудувала б їм ні бідна держава, ні багатий спонсор. Головна суть педагогічної технології Авторської школи Захаренка полягає в тому, що процес виховання школярів здійснюється під час реалізації кожної ідеї-проєкту, яка захоплювала й об’єднувала всіх учасників навчально-виховного процесу — учнів, педагогів, батьків. „Наше будівництво було малозрозумілим заходом для багатьох. У період застою брали верх прихильники широкої регламентації в царині освіти, — писав Олександр Антонович. — А починали ми його, щоб важковиховувані Васі і Петі, і цілком благополучні відмінники та хорошисти не уникали фізичної праці. І щоб той, хто звик бути споживачем, пізнав піт і втому, пізнав справжні людські цінності”¹². Крім того, на шкільних будівництвах шліфувалася методика трудової діяльності учнів, а багато хто із старшокласників опанував ази майбутньої робітничої професії. Не можна не згадати позитивні наслідки здійснення сахнівських проєктів. За рівнем матеріально-технічного постачання школа в Сахнівці не мала ніяких переваг — державний освітній заклад, фінансування — у межах законів та інструкцій, як і всюди. Звісно, такої „розкоші”, як плавальний басейн,

¹¹ Захаренко О. А. Поспішаймо робити добро: Роздуми педагога-академіка про долю освіти і дитини, вчителя і родини, краю і батьківщини / О. А. Захаренко. — Черкаси : б. в., 1997. — С. 25.

¹² Діловий щоденник О. А. Захаренка (1993—1995) // Архів родини О. А. Захаренка. — С. 87.

жоден кошторис не передбачав. Знаходити доводилося й кошти, і матеріали, і техніку. Дві третини будівельних робіт виконували власноруч, і тут виявилось широке поле для творчості. В Авторській школі О. Захаренка завжди панував справжній культ праці. Навіть не праці як різновиду практичного навчання, а ПРАЦІ ЯК ШЛЯХУ ДО ЗДІЙСНЕННЯ МРІЇ, що на твоїх очах стає реальністю, і ПРАЦІ ЯК САМОУТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ.

Вагомого значення О. Захаренко надавав вихованню шани й любові до праці, розвитку хліборобських традицій, гордості за своє село. Він уважав, що хлібороба треба виховувати з народження, а „отчий дім має бути святинею, гніздом, де живуть батьки, діти й онуки», у селі мають „буяти джерела вірної любові до свого краю, а відтак і до великої нашої матері-Вітчизни”¹³. Він розглядав школу як майбутнє села, саме тому нею має опікуватися все суспільство. „З любові до школи теж починається Батьківщина!” — педагог писав у книзі „Школа над Россю” (1979)¹⁴.

У Сахнівській школі о 16 год. починається другий трудовий день. Узимку — у навчально-виробничих цехах (школа має не просто навчальні майстерні, а власний міні-завод з виготовлення плат), навесні, восени — у полі, у саду. При нагоді беруться виконувати замовлення „дорослих” підприємств. За домовленістю з Корсунь-Шевченківським механічним заводом виготовляють гайки, кришки для редукторів сільськогосподарських машин. Замовлення мали й від фабрики „Корсунчанка” — шили фартухи, рукавиці, халати, серветки. Якість виробів має бути бездоганна, адже продукцію приймає відділ технічного контролю. Часом разом з дітьми в цехах працюють батьки, ремонтують домашню техніку. І це завжди були найефективніші уроки праці.

Виконуючи достатньо складну роботу, діти починають усвідомлювати значущість власної праці для людей, стають упевненішими в собі, у них пробуджується почуття власної гідності. Загони старшокласників працюють на прополюванні гібридної кукурудзи, виконують перехресне запилення. У саду опановують складні операції омолоджувального обрізання дерев. У лісництві сахнівські школярі заготовляють гілки й сіно для лісових мешканців, розчищають галявини, збирають лікарські рослини. Режим роботи такий: у навчальний період учні 5—6-х класів працюють не менше години, улітку — до трьох годин, старшокласники відповідно — півтори години під час навчального року й до чотирьох годин улітку. Класи поділяють на дві рівносильні ланки, по 10—12 учнів, на чолі — ланковий, обраний однокласниками, і шеф-наставник (зазвичай класний керівник, а влітку — робітники-батьки). З 5-го класу кожен учень отримує трудову книжку, у яку заноситься інформація про всі види робіт, виконаних дитиною (дата, обсяг виконаної роботи, затрачений час). Достовірність запису підтверджується підписами ланкового й шефа-наставника. Багато випадків, коли зі шкільного заводу учень виносить професію, яка стає справою всього життя. Ще на сторінках своєї першої книги „Школа над Россю” Олександр Антонович підкреслював необхідність прищеплювати в дитячому середовищі культ праці: „...привчати до праці настільки, щоб людина не могла без неї жити”¹⁵.

Реалізація відомих проектів О. Захаренка має ще один надзвичайно важливий пе-

¹³ Захаренко О. А. Слово до нащадків / О. А. Захаренко. — К. : СПД Богданова А. М., 2006. — С. 43.

¹⁴ Захаренко О. А. Школа над Россю / О. А. Захаренко, С. М. Мазурик. — К. : Рад. школа, 1979. — С. 66.

¹⁵ Там само, с. 150.

дагогічний аспект: зміцнення зв'язків школи й родини. Адже найактивнішими учасниками будівництва музею з планетарієм, спорудження Палацу здоров'я, закладання дендропарку, музичного фонтану були батьки школярів. Суть не тільки й не стільки в практичній користі, коли на допомогу приходять десятки умілих кваліфікованих рук майстрів-будівельників, водіїв, механізаторів. Головне те, що поруч працювали батьки з синами, матері з доньками, об'єднані спільною мрією. Такі сімейні уроки під відкритим небом важать більше ніж наймудріші настанови й напучування.

До позитивних „побічних ефектів” здійснення ідей-проектів О. Захаренка можна додати ще й те, що, залучаючи до спільної роботи батьків учнів, мудрий психолог урахував місцевий патріотизм. Момент істини цього проекту — об'єднання маленького колись „неперспективного” с. Сахнівка в ініціативну й творчу громаду, духовним центром якої стала школа. Одна з характеристик Сахнівської школи — постійне оновлення. По-перше, народження нових ідей-задумів, по-друге, оновлення матеріальної бази власноруч, в останні роки — будівництво корпусу для молодших школярів. Влаштували відеосалон у справжньому літаку — ще одне сахнівське диво. Будучи стрижем діяльності колективу, вдало знайдена задумка перетворює школу на дім радості і творчості, — зазначав Олександр Антонович¹⁶. Тоді тут панує взаємовиручка, відчуття причетності до великої справи, власної значимості у здійсненні цього незвичайного задуму, а навчання, уроки, навіть предмети, які важко назвати улюбленими, уже не сприймаються як обридлий тягар. За таких умов дитину вабить до школи, як до рідного гнізда. На початку кожного навчального року в школі проводять опитування дітей, учителів: що варто змінити в школі, які зробити нововведення. Завдяки цьому джерелу ідей визначають пріоритетні напрями роботи, вибудовують стратегію.

П'ять навчально-виховних центрів

Шкільне містечко в Сахнівці навіть з першого погляду приваблює своєю нестандартністю. Фонтан „Колосок”, купол обсерваторії, розкішний розарій, затінок плакучих верб — стільки вигадки, рукотворної краси, особливого затишку буває тільки в будинку для дітей, облаштованому турботливо й з любов'ю. В цьому казковому містечку існує чітка внутрішня структура: п'ять основних навчально-виховних центрів¹⁷.

1. Осередок старшокласників (5—11 класи) розташований у найстарішому корпусі шкільного містечка. Тут обладнані класи-кабінети: математичний, фізичний, біологічний, іноземних мов, кабінети хімії, зарубіжної літератури, української мови та літератури, комп'ютерний клас. Тут же оформили педагогічну вітальню, світлицю мудрості й краси, кабінет для дітей і юнацтва. Улюблене місце старшокласників — бібліотека з читальним залом, гордість школи — телерадіостудія — теж у цьому корпусі. Тут же розташована їдальня.

2. Центр молодших школярів — у правому крилі спортивного комплексу. Йому належать три навчальні кімнати — другий, третій і четвертий класи, кімната відпочинку, комп'ютерний клас для молодших школярів. Це „робоча частина” центру, а є ще

¹⁶ Захаренко О. А. Слово до нащадків / О. А. Захаренко. — К. : СПД Богданова А. М., 2006. — С. 47.

¹⁷ Там само, с. 21—25.



Сахнівська загальноосвітня школа (сучасне фото)

інша — мистецька, у складі якої музичний салон, зал хореографії та зал казок. Тут є й кімнати для гурткової роботи та допоміжні приміщення. На базі центру молодших школярів працює філіал музичної школи.

3. Центр здоров'я, спорту й відпочинку — сахнівський „Палац здоров'я”. Це просторий (12х24 м) спортивний зал із допоміжними приміщеннями, стрілецький тир, плавальний басейн (8х25 м, єдиний в цілій окрузі), профілактичні кімнати з усім необхідним обладнанням

для проведення лікувальних процедур, фітобар з лікувальними чаями місцевих рецептів (найпопулярніший чай “Сахнівський”) з лікарських рослин, що діти самі вирощували і збирали. Стадіон, волейбольний та баскетбольний майданчики, смуга перешкод, бігова доріжка, майданчик з гімнастичними снарядами. До центру здоров'я належить і шкільний дендрологічний парк, де в затінку обладнаний майданчик атракціонів.

4. Центр трудового навчання й виховання має у своєму складі сім цехів: токарний, слюсарний, деревообробний, електроцех, швейний, кулінарний і цех небезпечних станків. Цехи під відкритим небом — це навчально-дослідні ділянки й господарське поле. До складу центру також входять міні-машинно-тракторний парк і теплиця, де вирощують розсаду квітів та овочів не тільки для потреб школи, а й для всієї Сахнівки.

5. Культурно-освітній центр „Шкільний храм” включає окремо збудований корпус історико-краєзнавчого музею „Моя маленька Батьківщина”. Крім документів і старожитностей, тут є спеціальний виставковий зал, кіно-лекційний зал, обсерваторія й планетарій. Нині в музеї обладнують кімнату-експозицію пам'яті О. Захаренка. Культурно-освітній центр доповнюють пам'ятники Т. Шевченку й В. Леніну, галявина Пам'яті, криниця Свісті, куточок Олі Лисенко, стовп Миру, музичний фонтан, цікаві куточки на всій шкільній території.

Як уже згадувалось вище, більшість із цих об'єктів споруджувалися методом народного будівництва — недарма Сахнівську школу називають „школою-толокою”. Так протягом багатьох років утілюється в життя теза О. Захаренка про емоційний фон, смислове й виховне навантаження, яке має нести кожен квадратний сантиметр шкільної території. Кожне слово вчителя, кожен шкільний куточок виконує виховну місію, суть якої розкрита в словах, написаних на стіні в холі школи: „Якщо хочеш змінити світ на краще, зберегти його чисту красу, незайману святість, починай це робити з себе! І не завтра, а сьогодні, з цієї хвилини!”

Олександр Антонович неодноразово зазначав, що в діяльності кожного вчителя має бути комплекс ідей, свого роду структурна система роботи з вихованцями. Ось комплекс ідей директора О. Захаренка, викладений ним на засіданні Академії педагогічних наук України в 1994 р.:

— Ідея ГЛОБАЛЬНА — ЗДОРОВ'Я Й ЖИТТЯ дітей. Олександр Антонович свого часу з парламентської трибуни вносив пропозицію вважати тривалість життя головною статистичною величиною, що характеризує розвиток держави. На жаль, до пропозиції не прислухалися.

— Ідея АКТУАЛЬНА — потреба в найповнішій ІНФОРМОВАНІСТІ кожного вчителя. О. Захаренко з гіркотою констатував, що в останні роки професійний рівень педагогів знизився, а нові умови вимагають термінового навчання тисяч освітан мистецтву виховання.

— Ідея НАЙНЕОБХІДНІША — перетворити школу на теплий затишний РОДИННИЙ ДІМ, де кожна дитина — найдорожчий скарб. Центром „шкільного всесвіту” в О. Захаренка, вірного послідовника педагогічних концепцій В. Сухомлинського, завжди була дитина, метою — розвиток юної особистості з урахуванням її інтелектуальних і фізичних можливостей та вподобань.

— Ідея НАЙНЕБЕЗПЕЧНІША — у школах, інших закладах, де працюють з дітьми, треба культивувати поняття СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ. Вона постійно нагадує учасникам виховного процесу про небезпеку збільшення прірви між багатими й бідними, підкреслював Олександр Антонович.

— Ідея НАЙДАВНІША — сахнівський мислитель назвав МИЛОСЕРДЯ тією загальнолюдською цінністю, яка змалку повинна посісти в душі вихованця належне місце, тому що це найвища цінність.

Олександр Антонович відстоював думку про те, щоб учителі давали клятву Гіппократа на рівні з лікарями, присягали за жодних обставин не нашкодити здоров'ю дитини.

Глобальна ідея збереження дитячого здоров'я — глобальна не тільки в Сахнівці. Про здоров'я дітей так чи інакше турбуються в кожній школі, але тільки в сахнівському директора ідея досягла системи збереження здоров'я. За роки навчання в школі дитина повинна не тільки не втратити здоров'я, а й зміцнити фізично, загартуватися. Завдання ставилося навіть ширше — навчити не тільки кожного учня, але й — через школяра — і членів його родини берегти й зміцнювати своє здоров'я. Ранкова аеробіка, 10 зон відпочинку довкола школи, стадіон — це був початок. Згодом ідея О. Захаренка стала на рейки конкретної мети: у школі беруться будувати не просто спорткомплекс, а справжній Палац здоров'я з плавальним басейном.

Дендрологічний парк і вся територія школи в Сахнівці обсажені спеціальним видом туй. За свідченнями фахівців, це чудовий профілактичний прийом проти легеневих та бронхіально-астматичних захворювань у дітей. Кожної перерви бігають тут діти на ходу отримуючи порцію живих ліків від природи. Особливе ставлення в сахнівців до так званої „живої аптеки” — шкільної ділянки лікарських рослин. Це грядка у формі гігантського кола, поділеного на сектори, де вирощують м'яту кількох видів, ромашку, чебрець, материнку, звіробій та інші місцеві цілющі трави. Біля кожного сектора — табличка з написами про те що, коли і як збирати й сушити, для лікування якої хвороби призначена та чи інша частина рослини й навіть рецепти настоїв. Щоосені діти власноруч заготовляють по кілька сотень упаковок лікувально-профілактичного чаю „Букет Надросся” та готують спеціальні збори трав для молодіжного напою „Пастушка” — усе за місцевими рецептами. Заготовлено сировину, а в „Палаці здоров'я” обладнали фітобар: під час великої перерви школярі охоче біжать пити цілющі чаї.

Воду в школі п'ють особливу — очищену сріблом. Коли на шкільному дворі відбудували Криницю совісті (унікальну криницю-пам'ятник), нижнє кільце, яке було у воді, оббили срібними пластинками — усім селом збирали срібні ложечки й виделки. Срібло поступово насичує й очищає воду. Ось такий ланцюжок здоров'я з трьох ланок: ідея — конкретна мета — поступове втілення в життя. І конкретний результат реалізації глобальної ідеї зміцнення здоров'я дітей. Практично всі сахнівські школярі відвідують басейн один-два рази на тиждень. Воду, крім того, що обробляють сріблом, насичують екстрактом солей з Чорного моря. Завдяки цьому вона набуває лікувальних властивостей. За висновками медиків завдяки заняттям у басейні протягом одного сезону у дітей, хворих на сколіоз, стан здоров'я стабілізується.

У програмі Сахнівської школи заліки з плавання обов'язкові, а у випускних класах — екзамени, до того ж оцінка виставляється в атестат про середню освіту. Ще один аспект теми збереження здоров'я, на який увагу звертають дуже рідко, — здоров'я вчителів. На жаль, сам Олександр Антонович ніколи не беріг себе, не думав про власний відпочинок, збереження здоров'я. Досі в Сахнівці очевидці розповідають, як під час бетонування чаші басейну директор три доби не залишав будівельний майданчик і не спав жодної години. За всі сахнівські шкільні дива й досягнення Олександр Антонович за великим рахунком розплачувався власним здоров'ям. Тому, на жаль, не таким довгим виявився його вік.

Школа для вчителів

Середовище, колектив формує особистість — це твердження можна ілюструвати тисячами прикладів з життя Сахнівської школи, де в атмосфері живій і творчій виростили цілі покоління. Були серед них обдаровані, непересічні, були й таланти, що успішно зросли, але найголовніше в тому, що з колишніх сахнівських вихованців виростили порядні й роботящі люди. Творчість — це найкоротший шлях до успіху, до визнання та авторитету, стверджував Олександр Антонович, звертаючись до молодих колег¹⁸. Творчість розвиває таланти, а довкола талановитого педагога завжди з'являються талановиті учні.

Формування й розвиток в Авторській школі чудового педагогічного колективу — одна з творчих таємниць О. Захаренка. Колеги, яким довелося працювати з Олександром Антоновичем, в один голос засвідчують: ніколи сахнівський директор не добирав кадри спеціально, вишукуючи таланти й бракуючи новачків, які не справлялися з роботою. Суть в іншому: завдяки кураторству директора О. Захаренка, його впливу, самій атмосфері Авторської школи навіть пересічний, здавалося б, за своїми можливостями вчитель, виростав у майстра, педагога-аса, як з гордістю називав своє вчительство Олександр Антонович. Якщо прибывало життєвою хвилею до школи „чужорідну” особистість, вона просто не приживалася в колективі й скоро його залишала — таке теж траплялося. Але то були лише випадки, а не горезвісна плінність кадрів: чого-чого, а цієї біди школа О. Захаренка не знала. Тут зібрався дійсно „колектив асів”, які любили свою школу, учителювання для них, як і для Олександра Антоновича, не просто робота, а спосіб життя.

О. Захаренко був дуже вимогливим директором. Водночас Олександр Антонович

¹⁸ Захаренко О. А. Поспішаймо робити добро: Роздуми педагога—академіка про долю освіти і дитини, вчителя і родини, краю і батьківщини / О. А. Захаренко. — Черкаси : б. в., 1997. — С. 4.

дуже цінував свої кадри. Знав про всі їхні сімейні радощі й проблеми. Відвідував уроки, допомагав, наставляв, і все не підвищуючи голосу, тактовно, доброзичливо. У нього на всіх вистачало сил, часу, душі. Про це дуже тепло пише у своїх спогадах учитель зарубіжної літератури Л. Мельникова: „Повертаючись з Москви, він привозив по кілька чемоданів книг. Були там різні енциклопедії, словники, новинки поезії і просто зарубіжні бестселери. І він завжди дарував ці книги кожному з нас, отримуючи задоволення від того, що ми були такими щасливими... Запам'яталося, як Олександр Антонович повертався з 24 та 25 з'їздів. Кожен член колективу отримував подарунок. Старші колеги — цілющі ліки з-за кордону, молодші — різні креми, помади, лосьйони, а всі разом — екзотичні фрукти — банани, ананаси, фініки. І ми дивувалися, що він не забув нікого: ні техпрацівника, ні завгоспа, ні працівників їдальні. Такої вже щирої душі була ця людина”¹⁹.

Ставку на творчих учителів-одномумців О. Захаренко зробив ще на зорі свого директорського шляху, коли закладав підвалини майбутньої Авторської школи. Нагадаємо, що це була радянська епоха, іншими словами, час, коли рівень та коло повноважень і очільника школи, і рядового вчителя суворо регламентувалися „згори”, обмежувалися чиновницькими інструкціями. Виявляти ініціативу було проблемно, навіть небезпечно. Стандартна, практично для всіх шкіл єдина програма, підручники — тільки ті, які благословило міністерство. Міністр міг точно сказати, на яку тему в якому класі сьогодні проводять урок у будь-якій радянській школі й на якій сторінці відкрито підручники. Тільки такий порядок вважався можливим. Навіть методики в навчальному й виховному процесах належало використовувати ті, що рекомендовані вищим чиновництвом. Право на власні розробки милостиво надавали як виняток лише досвідченим авторитетним педагогам. Сьогодні можна лише дивуватися, як за цих непростих умов такий самородок, як Олександр Захаренко, зумів утілити в життя ідею унікального навчального закладу — школи самореалізації душі й особистості дитини.

Досягти поставленої мети йому було вдвічі важче, тому що працював не в столиці, навіть не в райцентрі, а в маленькій школі в глибинці. У місті розвиватися дитині допомагає багато чинників — заняття в гуртках художньої й технічної творчості, у спортивних секціях, виставки, театри, концертні зали, бібліотеки. У наш час додався такий надпотужний фактор, як комп'ютеризація, можливість користуватися мережею Інтернету. У селі з цим важко навіть сьогодні. Головне вікно у світ — телевізор. Але з цього вікна надходить потік такої інформації, що О. Захаренко в останні роки життя на найвищих державних рівнях порушував питання про необхідність запровадження на телебаченні педагогічної цензури. Тож на селі школа була й залишається не просто навчально-виховним закладом, а „...включає в себе велику кількість функцій: освітню, виховну, просвітницьку з різними класифікаціями типів і видів. Своєрідність зумовлюється її розташуванням (віддаленість від культурних центрів), специфікою навчально-виховного процесу, кількістю учнів і вчителів, аж до розмірів пришкольньої ділянки та її використання тощо”, — зазначає академік О. Сухомлинська²⁰.

¹⁹ Спогади вчительки Сахнівської середньої школи Л. І. Мельникової про О. А. Захаренка // Архів Науково-дослідного центру педагогічного краєзнавства НАПН України та МОН України при Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини.

²⁰ Сухомлинська О. В. Етичні цінності у навчально-виховному процесі сільської школи / О. В. Сухомлинська // Педагогічний вісник. — 2007. — № 1. — С. 17.

Основним джерелом знань для дітей в умовах села залишається вчитель. Цю обставину дуже вміло використав у концепції розвитку Сахнівської школи її директор. Сільська школа малолюдна, класи невеликі, і ця особливість має суттєвий плюс — дає вчителю такий простір для індивідуальної роботи з кожним вихованцем, про який його міський колега може тільки мріяти. Урахувавши це, О. Захаренко розробив систему занять, засновану на тісній співпраці вчителя та учня (вечірні консультації, індивідуальні заняття). І таким простим, на перший погляд, способом досяг того, що біда сільської школи — малолюдність, дефіцит сучасних засобів навчання — стали її перевагами. Відтак головним в арсеналі Авторської школи Захаренка був і залишається особистий контакт педагога з вихованцями.

„Річ у тім, — наголошує дослідник О. Крутенко, — що найголовнішим пріоритетом діяльності усіх учасників навчально-виховного процесу було не отримання академічних знань, умінь і навичок, а надбання навичок життєво необхідних: від уміння знайти спільну з оточуючими (друзі, вчителі, однокласники, батьки, зовсім незнайомі люди) — до навичок трудової і розумової діяльності. <...> Від уміння щось зробити власними руками до усвідомлення себе як непересічної особистості, що вміє налагодити паритетні стосунки з оточуючими”²¹. У такій атмосфері сахнівські вчителі просто не могли зупинитися у вдосконаленні професійної майстерності, у поповненні освіти. Усі, кому знайома атмосфера школи О. Захаренка, стверджували, що тут не можна було просто давати уроки, нехай навіть майстерно, цікаво, на рівні. Щоб бути тут учителем, треба жити своєю школою, вихованцями, селом. Хто не міг чи не хотів вписатися в середовище й у такий ритм роботи, той рано чи пізно просто відсівався зі школи.

Ще 30 років тому в Сахнівській школі була високо затребувана психологічна наука — це в ті часи, коли нею мало цікавились навіть у більшості вищих навчальних закладів. Спеціальні знання дуже допомагали в налагодженні контактів і взаєморозумінні. Тут з учорашніх студентів, що приїздили в Сахнівку з новенькими дипломами, виростали справжні фахівці. Для молодого вчителя з творчою жилкою величезною перевагою було одне з основоположних правил школи О. Захаренка — повна свобода вибору форм і методів у роботі з класом. Без такої свободи, вважав Олександр Антонович, учитель просто задихнеться. Але й вимоги директор ставив найсерйозніші — знання діти мають отримати ґрунтовні, уміти застосовувати елементи наукового дослідження, формулювати власну думку й аргументовано відстоювати її.

О. Захаренко був переконаний: без творчого, мислячого вчителя не може бути ні національної школи, ні незалежної України. А справжній учитель — це той, хто в змозі дати визначений обсяг знань, пробудити думку у вихованця, навчити спілкуванню, за великим рахунком — забезпечити ази соціально-психологічної адаптації в суспільстві.

У Сахнівській школі обходитися старим вузівським обсягом знань було просто неможливо, як і неможливо було не вчитися, не зростати. Директор О. Захаренко не просто вимагав свіжих знань і творчості — цьому сприяла сама атмосфера в колективі. Наприклад, на традиційних щоденних лінійках відводили кілька хвилин на інтелекту-

²¹ Крутенко О. В. Життя, присвяче дітям... (про життя, діяльність та вшанування пам'яті народно-го вчителя, Заслуженого вчителя України, академіка АПН України, директора Сахнівської школи Корсунь-Шевченківського району Олександра Антоновича Захаренка) / О. В. Крутенко. — Черкаси : б. в., 2006. — С. 23.

альну розминку, що налаштовувала дитячий загаль на здобуття знань на уроках. Черговий учитель чи директор ставили запитання з історії, математики, географії, причому часто такі, що й дорослим є, над чим подумати. Лінійку на місцевому радіо чує все село. Відводився час на пошук потрібної інформації. Хто перший відповів правильно — діставав приз (солодощі, щось зі шкільного приладдя, а то й вагоміший, коли запитання було особливо складне).

Ця розумна гра захоплювала не тільки дітей, але й учителів і односельців саме тому, що часто треба було поринати в довідники, енциклопедії, Інтернет, шукаючи відповіді. Спробуйте без підготовки розібратися і відповісти хоча б на такі запитання: який досвід бджіл використовують будівельники?, чому в лисиці великий пухнастий хвіст і для чого він їй служить?, хто за національністю Міклухо-Маклай і звідки він родом?, який біологічний годинник є у птахів, за якою зіркою можна перевірити цей годинник улітку?, як впливає на роботу серця невагомість з погляду енергетики? У пошуках приходили навіть справжні відкриття. Одного разу Олександр Антонович поставив запитання: де в Україні починаються Змієві вали? Запитання було не випадкове — сам перед цим в довіднику натрапив на інформацію: перший Змієвий вал починається біля Сахнівки. Відніс довідник до шкільної бібліотеки, на розгадку дав два дні. Не дочекавшись терміну, прибігла з відповіддю дівчинка-п'ятикласниця й повідомила в мікрофон: „Змієві вали починаються в Україні, у Сахнівці, в баби Марії на городі!”. Реакція на таке сенсаційне повідомлення була просто вибуховою, але сміх сміхом, а інформація виявилася точною. Баба Марія засвідчила: ось межа її городу, далі канал і цей вал, який з давніх-давен називають Зміїв. За таке географічне відкриття призи отримали і школярка, і шановна односельчанка баба Марія.

Ще цікавіший результат вийшов із запитанням: чи бував у Сахнівці Тарас Шевченко? До школи кілька бабусь з'явилися, старовинне видання „Кобзаря” принесли, рушники вишивані, розповідали почуті в дитинстві перекази — усім хотілося довести причетність біографії національного пророка до їхнього села. І таки ж довели — не на рівні легенд і переказів: в одному з видань творів Т. Шевченка знайшли малюнок рідного краєвиду. У Сахнівці Тарас Григорович не тільки проїздом на Київ бував, тут він змальовував гору Пастушку й гору Дивицю²².

Школа О. Захаренка завжди була школою самореалізації не тільки для учнів, але й для педагогів. Тут по-справжньому розквітли таланти багатьох учителів.

Таємниці творчості

Першооснова, альфа учительської професії — уміння любити дітей. У Сахнівській школі створили чудову атмосферу для всебічного розвитку цього педагогічного дару в кожного вчителя. Але запорукою успіху може бути тільки щоденна праця душі. Підготувати і з успіхом провести один цікавий нестандартний відкритий урок, коли, крім дітей, у класі присутні перевіряючі чи колеги, — то лише випробування на професіоналізм. А справжня творчість — щоденні уроки такого рівня. В Авторській школі О. Захаренка

²² Захаренко О. А. 210 шкільних лінійок. Загальношкільні лінійки, проведені в сільській школі протягом 1998—2000 років / О. А. Захаренко, С. О. Захаренко. — Сахнівка, 2002. — 288 с.

діяла доволі сувора система викладацького тренажу: два уроки на місяць кожен учитель розробляє в деталях і показує „пробу” своєї творчості колегам. Так був створений своєрідний банк колективного досвіду. Тут і розвиток особи, і спроби диференційованого навчання, і цілісна картина світу через інтеграцію предметів одній темі, і організація дискусії при громадській перевірці рівня знань, і ще безліч цікавих педагогічних знахідок.

Вітчизняна школа — система за своєю природою досить консервативна. Десятиліттями вона була орієнтована на середньостатистичного учня, якому треба було дати, вкласти в голову середньостатистичний обсяг передбачених програмою знань. Основний спосіб досягти мети був один — муштра (загроза двійки й другорічництва). У наші дні для школи визначено інші шляхи, проблеми виховання визнано пріоритетними, але бажаний результат, як і раніше, далекий від дійсності. Окреслено стратегічну мету: зі шкільних стін мають виходити з атестатами про середню освіту, морально й фізично здорові люди, психологічно й духовно зрілі, з правильними соціальними орієнтирами, здатні відрізнити добро від зла, власними силами та енергією досягти поставлених цілей.

Отже, стратегія є. Важче з тактикою: існуючий арсенал методик навчання й виховання все частіше виявляється малоефективним. При обговоренні цієї проблеми на різних рівнях у О. Захаренка була коротка й вичерпна відповідь: „Без ідеї не буде школи”. Як відомо, в Олександра Антоновича слова „ідея”, „мета” і „мрія” були синонімами. Сутністю його виховної концепції була ПЕДАГОГІКА КОНКРЕТНОЇ МЕТИ.

Мета в О. Захаренка — це та ж мрія, але з конкретною, далекою чи близькою, датою реалізації. Ця виховна система втілювалася в життя низкою знаменитих сахнівських проєктів, починаючи від польоту на шкільному (!) планері, будівництва обсерваторії, закладання дендропарку, спорудження басейну й музичного фонтана. У такий спосіб Олександр Антонович, крім усіх інших результатів (об'єднання колективу високою спільною метою, прищеплення навичок праці, зміцнення шкільної бази, створення містечка-комплексу тощо), досягав надзвичайно важливого ефекту: діти звикали жити в ритмі постійного прагнення до мети. Завдяки цьому життя їх наповнювалося новим глибоким змістом. У кінцевому результаті дитина навчалася жити цілеспрямовано, заради неї. „Навіть найвищу свою мету завжди можна й потрібно виконати” — для сахнівських вихованців це твердження з раннього віку ставало життєвою аксіомою.

Саме створену О. Захаренком педагогічну формулу ВИХОВАННЯ ЧЕРЕЗ РЕАЛІЗАЦІЮ ПОСТАВЛЕНОЇ МЕТИ можна назвати справжньою „таємницею творчості” вчителя, яку стільки років намагаються розгадати й відтворити тисячі його колег.

Звичайно, унікальний досвід О. Захаренка не можна звести до розряду „педагогічних рецептів” на всі випадки життя, які варто застосувати будь-де. Утім і суть, що потрібне не копіювання, а творчість. Підхід до справи реалізації шкільних проєктів О. Захаренка давав ефект, який психологи називають „ситуацією успіху” і вважають необхідною умовою для становлення впевненої в собі, не обтяженої різними комплексами особистості, запрограмованої на досягнення своєї мети.

Інша необхідна умова, яка є запорукою успішного виховного процесу, — створення ситуації причетності до справи. Класичним прикладом такої ситуації може бути створення в Сахнівці „Енциклопедії шкільного роду” — дивовижного видання, подібного якому, мабуть, не знайдеться на теренах України. Під однією обкладинкою зібрано інформацію (біографічні дані, фотознімки, спогади, роздуми) про сахнівських випускників, їхні родини, про вчителів, про рідне село, про пам'ятні події з життя школи.

Матеріали збирали всім колективом, готував „Енциклопедію” Олександр Антонович протягом двох останніх років свого життя, уже тяжко хворий. Ця унікальна книжка має незвичайну особливість: кожен сахнівець чи вихованець школи з іншого села може додати до неї сторінку свого життя, вписати власноруч. Для цього в кожному томі „Енциклопедії” (їх вийшло чотири) є чисті сторінки й аркуш паперу зі схемою побудови родинного дерева. Кожен може написати, що захоче, і передати наступним поколінням. Може також власноруч намалювати родинне дерево. Позитивне налаштування, прогноз на добре майбуття — такі моменти дають дитині відчуття захищеності, створюють міцний психологічний імунітет. Хлопчик чи дівчинка відчують себе частиною великої родини, причетною до цікавих справ і водночас неповторною особистістю.

Належить розгадати ще одну таємницю вчительської творчості — таємницю буднів: як прищепити учням потребу вчитися — усвідомлено, самостійно, цілеспрямовано. Проблема рівня знань сільських школярів давно обговорюють з найвищих трибун, заносять „сокири” скорочень і ліквідації над маленькими школами. Олександр Антонович стверджував: рівень знань можна й потрібно підвищити до сучасних європейських стандартів. Це можливо за умови, якщо принцип навчання буде демократичним і передбачатиме високу взаємну відповідальність за отримання знань і з боку учня, і з боку вчителя. У Сахнівській школі за проектом директора пішли на цікавий експеримент у плані демократизації навчального процесу. У його основу покладено принцип: кожен учень має можливість навчатися на ту оцінку, яку хоче отримати, усвідомлюючи власні можливості, здібності й вкладену працю. Розробили „Табель успішності та вихованості” власного зразка. На лівому боці картки — назви предметів, але за чверть за кожен предмет передбачається не одна оцінка, а три. Першу оцінку-зобов’язання, прогноз учень виставляє собі сам на початку чверті. Другу, але вже в кінці чверті, як підсумок власної роботи, теж ставить учень. А третя графа оцінок — учителява — остаточна. Принцип тріади мав навчити дітей реально оцінювати себе, породити дух змагання з самим собою, своїми лінощами, інертністю. На правому боці картки-табеля — оцінки за вихованість, точніше за активність життєвої позиції школяра. Графа „за ставлення до праці”, „за ставлення до батьків і старших”, „за громадську активність”, „за старанність у навчанні”, „за моральну вихованість” та ін. Тут експертами стають клас і родина школяра. З трьох оцінок за кожен показник перша — учнівське зобов’язання, друга — колектив оцінює свого однокласника й третя — батьківська. Це виявився один з найдієвіших способів залучення до педагогічної орбіти батьків.

Сахнівські табелі успішності й вихованості значно повніше відбивають рівень і можливості учня, ніж звичайні. Запровадження таких табелів допомагає стимулювати самовиховання. „З табеля ми бачимо не лише те, яким є учень, але й чому він такий, де залишено вимогливість”, — зазначав О. Захаренко²³.

При запровадженні сахнівської новинки з табелями серед педагогічного чиновництва було багато скептиків, що пророкували: подібний „лібералізм” до добра не доведе, а може стати причиною занепаду навчально-виховного процесу. Вийшло навпаки: вимогливість підвищилася, у сахнівських учителів особлива безкомпромісність при виставленні підсумкових оцінок за чверть. Як правило, підсумковий бал виводиться на

²³ Захаренко О. А. Слово до нащадків / О. А. Захаренко. — К. : СПД Богданова А. М., 2006. — С. 27—28.

основі 10 оцінок (десятибальна система в Сахнівці була випробувана тоді, коли в Україні про 12 балів ще й мови не було). Якщо оцінок у журналі менше (учень пропустив уроки чи з інших причин і не пересклав вивчений самостійно матеріал), він або не буде атестований, або середня оцінка виставляється з урахуванням нулів через відсутність на заняттях. Школяр просто не використав, відтак і втратив свій шанс на добру оцінку. Трапляються і прецеденти: серед поточних оцінок з математики в десятикласника стоїть дві п'ятірки, а за третю чверть отримує одиницю. Така, здавалося б, надмірна суворість є складовою по-новому вибудованого навчально-виховного процесу. Адже згідно зі статутом школи оцінки до журналу заносяться тільки за згодою старшокласників, учні мають право на додаткову консультацію вчителя і на перескладання засвоєного матеріалу. Якщо все-таки не вивчив і не пересклав — тут уже не допоможуть попередні п'ятірки — такі компроміси шкільним статутом не передбачено.

Підвалини шкільної СИСТЕМИ СТИМУЛЮВАННЯ закладають ще в підготовчій групі — там діагностують характери, прищеплюють смак до першості. Передбачено стипендії для відмінників та за успіхи у вивченні окремих предметів, призи за активність у шкільних справах, грамоти за успіхи в олімпіадах і навіть маленькі призи (найчастіше солодощі) за успіх у щоденній ранковій грі — „інтелектуальній розминці”.

Розроблено в Сахнівській школі також власну систему морального стимулювання. Будується вона на принципі обнародування, озвучення заслуги, доброго вчинку, досягнення школяра. Різновидів такого заохочення чимало, адже школа має справжній власний сектор преси:

- розповідь про учня, про його родину в шкільній багатотиражці;
- повідомлення на місцевому радіо;
- сюжет на шкільному телебаченні;
- подяка батькам;
- відзначення на лінійці.

Застосування стимулів суворо регламентоване шкільним статутом і правилами, адже дуже важливо не втратити міри, не допустити байдужості і формальності — за таких умов система просто втрачає свою ефективність і суть.

Шляхами гуманізації

О. Захаренко в практичній діяльності своєї Авторської школи вивів закон, який заслуговує стати принципом діяльності української національної школи XXI ст.: „У школі учню має бути, як у батьківській хаті. До школи він має бігти, а не йти, знаючи, що в школі він пізнає радість відкриття своєї сутності в цьому мінливому світі. В школі його не образять, на нього не гримнуть, а порадять, підтримають, дадуть можливість розкрити себе, свою творчу обдарованість”²⁴.

В основі виховної системи О. Захаренка лежить принцип трикутника: „дитина — батьки — учитель”. Ці три кути лежать в основі школи. Ідеалом вихованої людини, за О. Захаренком, може бути лише розмаїття несхожих і по-своєму прекрасних, здорових

²⁴ Захаренко О. А. Поспішаймо робити добро: Роздуми педагога—академіка про долю освіти і дитини, вчителя і родини, краю і батьківщини / О. А. Захаренко. — Черкаси : б. в., 1997. — С. 17.

фізично й духовно людей, які живуть за законами добра й краси, сповідають загальнолюдські принципи й цінності. Центр виховної системи — дитина з проблемами її розвитку, формування її внутрішнього світу, організації її життя.

Успіх чи занепад виховного процесу значною мірою залежить від взаємин між педагогом та його вихованцями. Налагодження гуманістичних відносин між учителем і школярами на основі взаємної поваги — один з чинників правильного розвитку й функціонування шкільного колективу, створення атмосфери, у якій найкраще виявляються здібності дитини, формуються позитивні якості.

Академік І. Бех визначив такі правила життя й творчості Сахнівської школи:

1. Культивування у вихованця потреби в морально-духовному багатстві.
2. Справжнє людське багатство — то перш за все морально-духовні особистісні цінності. Заповіт О. Захаренка: „Поспішайте робити добро. Духовне добро, воно в стократ цінніше від матеріального”.
3. Формування у вихованця позиції бути гідним прийняти естафету людської духовності. О. Захаренко: „Повторімося в наших вихованцях прекрасними рисами загальнолюдської й національної культури, патріотичним духом...”.
4. Взаємодія вихованця й значущого дорослого як творчої особистості. Суттєвим виховним чинником виступає дорослий, який завдяки загальному позитивному, добродійному, емоційно привабливому ставленню до нього став Значущим Дорослим.
5. Використання виховної сили „логіко-почуттєвого маятника”. Забезпечити формування у вихованця родового способу морально-духовного переживання. Вихованець мусить пройти всіма родовими моральними „шаблями”, відчувши, переживши їхні життєво-особистісні колізії, і в цьому руслі морально, емоційно збагатитися.
6. Подання вихованцю морально-духовних цінностей в особистісно-почуттєвій формі²⁵.

Морально-духовне середовище, навіть якщо воно не досить усвідомлюється вихованцем, має ту особливість, що дитина тією чи іншою мірою засвоює моральні засади, зміцнює моральний імунітет. Перебіг процесу засвоєння вихованцем морально-духовних цінностей значно прискорюється, якщо спеціально створюється (як у Сахнівській школі) реальне середовище, відповідне за змістом і формою цим суб’єктивним утворенням. Прикладів з життя Авторської школи створення такого середовища більш, ніж достатньо: щоденні лінійки як чинник зближення колективу, гуртки-єднання, дружба на ґрунті спільного захоплення, шкільні будівельні толоки. Однак за всією цією багаторічною копіткою буденною роботою стоїть глобальний задум талановитого педагога-академіка О. Захаренка.

Ідея творчості

Дитина має навчатися без примушень, а завдяки пробудженню інтересу до знань. Олександр Захаренко всіляко розвивав цей класичний педагогічний принцип. Харак-

²⁵ Бех І. Д. Педагогічна творчість О. А. Захаренка та її подальший розвиток / Бех І. Д. // Матеріали Всеукраїнських педагогічних читань „Школа О. А. Захаренка як модель сучасної сільської школи”, 5—6 травня 2004 р. — Черкаси, 2004. — С. 9—14.

терна для Сахнівської школи парадигма самореалізації особистості глибоко демократична, гуманістична за своєю суттю, оскільки в центр дії ставить дитину, її особистість, яка має найповніше розвивати свої творчі здібності в сприятливому оточенні зростання — у родині й у школі. У колективі О. Захаренка проблеми гуманізації навчально-виховного процесу розв'язували трьома основними шляхами:

- гуманізація спілкування;
- гуманізація стосунків;
- гуманізація навчання.

Усі три напрями паритетні, однаково важливі. Перші паростки цього явища з'явилися ще в 60-х рр. минулого століття, коли в Сахнівській школі розгорнулася й зміцніла система гурткової позакласної роботи. Найпопулярнішими стали гуртки авіа- та ракетомоделізму, електроніки. Так закладалися в шкільній практиці гуманістичні начала. Адже неформальне спілкування в позаурочний час, захопленість небуденною, без обридлої класної рутини справою сприяло зближенню педагогів і дітей. Склалися умови, коли обидві сторони вчилися будувати стосунки на паритетній основі. Гуманізація навчання забезпечувала створення комфортних умов для успішного, продуктивного спілкування, результатом якого було міцніше засвоєння програмного матеріалу. Позаурочне спілкування — наприклад, на заняттях гуртків — допомагало вчителям залучати школярів до самостійного пошуку нової інформації, учням — набутти практичних навичок, дуже потрібних і в шкільних справах, і в подальшому дорослому житті.

Популярним був у Сахнівській школі ще один методичний прийом — доручати кращим учням проводити урок у своєму класі. Заздалегідь призначений юний учитель-дублер ретельно готувався. Проводили такі уроки в присутності дорослих учителів, але господарем у класі був дублер. Йому навіть надавалося право виставляти оцінки. Такі школярські пробні уроки — прообраз, первинний варіант сучасних тренінгів у формі ділової гри. З них виріс цілий корпус сахнівських випускників, які стали педагогами. Цей корпус нараховує вже кілька поколінь. Досвідчені педагоги, які є послідовниками виховної концепції О. Захаренка, і сьогодні з гордістю називають себе учнями Олександра Антоновича.

Справжнім уроком гуманізму та демократії дослідник О. Крутенко називає традиційні сахнівські щоденні лінійки, на яких педагог-гуманіст „...крапля по краплі, непомітно і ненав'язливо передавав власний життєвий досвід своїм односельцям: учням, учителям, батькам”²⁶. Кожного ранку перед уроками вся Сахнівська школа збиралася на короткий час у залі. Повідомлення, розпорядження, вітання зі святами, днями народження, інтелектуальна розминка й обов'язково — три-п'ятихвилинний виступ директора. Олександр Антонович жартома називав свої виступи „проповідями”; по суті й змісті це були етичні бесіди на різні теми, іноді найнесподіваніші. Бесіди за 1998—2000 рр. зібрано в книжку під назвою „210 шкільних лінійок”. Кожен

²⁶ Крутенко О. В. Життя, присвяче дітям... (про життя, діяльність та вшанування пам'яті народного вчителя, Заслуженого вчителя України, академіка АПН України, директора Сахнівської школи Корсунь-Шевченківського району Олександра Антоновича Захаренка) / О. В. Крутенко. — Черкаси : б.в., 2006. — С. 22.

виступ — маленький шедевр. Педагог просто, без пафосу, захоплень чи навпаки, докорів розповідає вихованцям історію з життя села. Іноді аналізує новину, що почув по телебаченню. Але найчастіше основою бесіди були випадки зі шкільних буднів. Усі герої тих розповідей могли впізнати себе: імена вчитель не змінював, хоча прізвищ не називав. У виступах чітко простежується логіка мислення педагога, який прагне застерегти вихованців від прикрих життєвих помилок і гріхів, спрямувати на шлях доброти й справедливості.

Виховання високого рівня моральності, іншими словами — совісті й честі в складних умовах державотворчого процесу — це завдання на рівні втілення національної ідеї. За спогадами юних учасників тих лінійок, викладені директором історії нерідко змушували їх іншими очима побачити своїх однокласників, батьків, сусідів, односельців, спонукали до дій: допомагали людям похилого віку город садити, криницю Совісті закладали, училися захищати один одного, допомагати в біді.

На традиційних лінійках девіз, педагогічне кредо Олександра Захаренка „Поспішаймо творити добро”, яке він проніс через десятиліття праці й творчості, діяло з потрійною силою.

Є серед бесід О. Захаренка з дітьми виступи, які поповнюють банк ідей для створення вітчизняної національної школи. Ось нотатки під назвою „Три „Е” і три „С”. Директор ділиться з дітьми думками про становище школи, яка нині, у перехідний період, опинилася на роздоріжжі, відкрита всім вітрам, упевнений у тому, що вихованці його зрозуміють і не залишаться байдужими до долі навчального закладу. На думку Олександра Антоновича, у конкретній історичній ситуації школа має визначити два пріоритетні напрями:

1. Чому вчити нинішнє покоління?
2. Як вчити?

У визначенні першого напрямку сахнівський директор користується трьома „Е”. По-перше, ЕКОНОМІЯ енергії та ресурсів. Бережливе ставлення не тільки до всього, що нас оточує, але й власного життя. По-друге, ЕКОНОМІКА як наука про ведення господарства — від домашнього до державного. Опанування цією наукою починається з малку, від дитячої гри, наростає до самостійної праці, організації життя родини, колективу, суспільства. Третє „Е” — ЕКОЛОГІЯ, наука про співвідношення людини й середовища, у якому вона існує. Екологічна неграмотність, безкультур’я — причина багатьох бід і катастроф, хвороб, високого рівня дочасної смертності населення. Екологічна культура, усвідомлення необхідності берегти багатства природи закладається з дитячих років.

Другий напрям шкільної політики — як вчити? — у варіанті О. Захаренка вкладається у формулу з трьох „С”:

1. Сумніватися.
2. Самостійно шукати істину.
3. Зіставляти (рос. „сопоставлять”) різні, інколи навіть суперечливі думки й твердження.

І діти справді проймалися сказаним, тому що це були не просто слова, настанови — екологічна освіта й виховання в Сахнівській школі стала пріоритетним напрямом

роботи ще в 80-ті рр. Тут цілеспрямовано працювали й працюють над формуванням у дітей реальної та психологічної готовності до розв'язання екологічних проблем.

Світ природи

Олександр Антонович завжди був послідовником концепції В. Сухомлинського про виняткову роль природи у вихованні дитини. Вплив навколишнього середовища на дитячу душу педагог-гуманіст розглядав не тільки в естетичній, але й у морально-етичній площині — як один із засобів диференціації категорій добра і зла, прекрасного і потворного²⁷. Цю ідею О. Захаренко взяв у творчий арсенал своєї „школи над Россю” однією з перших. Живе втілення ідеї — дендрологічний парк, шкільний сад, розарій, „зелена аптека”.

Прищеплення екологічної культури в Авторській школі О. Захаренка має кілька основних аспектів:

- різнобічні знання про світ;
- екологічний стиль мислення (відповідне ставлення до природи, до свого здоров'я);
- особиста участь у природоохоронній діяльності.

Сахнівська школа пройшла переорієнтацію освітнього процесу на особистість учня. Тут склалася власна система екологічного виховання, власні традиції. Багато років у школі діють гуртки юних натуралістів, квітників, орнітологів, лісівників. На традиційні та улюблені свята — День лісу, День Землі, Свято врожаю і Свято квітів — кожен клас представляє свої композиції, змагаючись у фантазії та майстерності. Хоча Свято квітів — то не просто підготовка красивих букетів. Свої композиції готує кожен клас. Головна умова — не повторюватися, не копіювати, творити самостійно. Умови конкурсу досить суворі, вимоги потрійні:

- підготовка квіткових композицій;
- захист (обґрунтування) композицій;
- стан квітників і дослідних ділянок класу.

Переможців визначають у цих трьох номінаціях, але справедливе журі ніколи не віддасть переваги класу з чудовою композицією, підготовленою для виставки, але знехтуваними дослідними ділянками.

Створену власними руками чудову зелену зону шкільного містечка оберігають усіма способами. На пропозицію батьківського комітету та сільської ради запровадили навіть систему штрафів за завдану шкоду, визначили тарифи (ціни 1999 р. — авт.):

- Поламане хвойне дерево (ялинка, сосна, туя) — 20 грн.
- Срібляста ялинка — 50 грн.
- Понівечене фруктове чи дендропаркове дерево — 20 — 25 грн.
- Пошкоджені кущі спіреї — 15 грн.
- Розбита шибка — 10 — 30 грн. (залежно від розміру).
- Понівечена парта — 50 грн. плюс робота з відшкодування.

²⁷ Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : у 5 т. — К. : Рад. шк., 1977. — Т 3. — С. 539.

— Псування шкільного майна — 15 — 100 грн. та відновлення.

Кошти надходять до бюджету школи „на відновлення матеріальної бази і краси”, як підкреслював Олександр Антонович²⁸.

Випадки крадіжки дерев, особливо новорічних ялинок, неодноразово обігрувалися в театралізованих виступах екологічної агітбригади старшокласників, яка вже багато років і з постійним успіхом діє в Сахнівській школі.

У шкільній теплиці кожного року вирощують розсаду квітів, причому не тільки для ділянок та клумб у дворі, але й для односельчан. Узагалі квіти в Сахнівці дуже люблять. Кожен клас вирощує й доглядає свій вид квітів, представляючи на щорічній виставці власні досягнення. Сприяють таким квітковим традиціям багаторічні контакти школи з Національним дендропарком „Софіївка” — усесвітньовідомою уманською „зеленою перлиною”.

Крім того, сахнівські школярі — постійні учасники Всеукраїнських природоохоронних конкурсів та акцій: „Посади своє дерево”, „Джерельце”, „Птах року”, „Прибери планету”, „Мій голос я віддаю на захист природи”, „Первоцвіт”, „Не рубай ялинку”. Неодноразово нагороджувалися грамотами, дипломами, цінними подарунками.

Одна з останніх книг О. Захаренка — „210 шкільних лінійок”. Це занотована під однією обкладинкою хроніка щоденних коротких шкільних зібрань протягом 1998 — 2000 рр., під час яких традиційним був короткий виступ директора. З цих 210 виступів (а це історії з життя, випадки з шкільних буднів, присвяти різним незвичайним датам, побажання, народження нових ідей, які директор виносив на апробацію шкільному загалу, навіть притчі) 34 стосуються тем екології, охорони природи. На все життя запам'ятають сахнівські вихованці притчу про те, як посперечалися Земля з Водою і що з того вийшло. Олександр Антонович учив „посміхатись до свого деревця” в шкільному дендропарку, виводив на лінійці „формулу довголіття”. І вся Сахнівка пишається тим, що „28 лелечих гнізд оберігають діти в нашому селі. І не за завданням росичів, а за покликом душі і порадами старенького дідуся, який говорив, що лелека — не лише провісник весни, а й провісник людського достатку. Хто скривдить, поранить чи знищить благородного птаха, той не матиме долі, а вік його укоротить тяжка недуга”²⁹.

У боротьбу за оздоровлення середовища вступив сахнівський шкільний парламент. Парламентська комісія з проблем екології (члени її — депутати 8 та 9 класів) організувала спеціальні рейди по селу, по берегах Росі. Ось де дітям довелося зіткнутися з байдужістю, егоїзмом, загребущими інстинктами деяких своїх односельців. „А початок історії — оптимістичний, — пише Олександр Антонович. — Діти обстежили всі водостічні канали, лісосмуги, кладовище, містки, показали по місцевому телебаченні. Дещо самі прибрали, дещо просили зробити виявлених порушників. Акт направили виконкому сільської ради. А коли дійшла справа до встановлення прізвищ тих до-

²⁸ Курсова робота студентки другого курсу Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (випускниці Сахнівської середньої школи) Ірини Суховій „Авторська школа О. А. Захаренка як унікальна соціально-педагогічна система” // Архів Науково-дослідного центру педагогічного краєзнавства НАПН України та МОН України при Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини. — С. 14.

²⁹ Захаренко О. А. 210 шкільних лінійок. Загальношкільні лінійки, проведені в сільській школі протягом 1998—2000 років / О. А. Захаренко, С. О. Захаренко. — Сахнівка, 2002. — С. 129.

рослих, хто забруднив Рось, викидаючи в неї дохлих тварин, переорюючи узбережжя, зрубуючи прибережні дерева, членів екологічної комісії побили ті ж дорослі, батьки пересварились, а влада постановила: „Дітям треба вчитися, а не втручатись у справи дорослих”. І підписалась...”³⁰. Після цього прикрого випадку у членів екологічної комісії поменшало бажання воювати за порядок у селі, дбати про чистоту рідних берегів. Зрештою на розширеному засіданні шкільного парламенту роботу комісії визнали за недбаною й постановили відкликати депутатів 8 і 9 класів.

На шкільних лінійках Олександр Антонович нерідко повертався до цієї історії — адже лінійку слухали по радіо не тільки школярі, але й усі односельці, і місцева „мерія”, і ті, хто смітники на берегах влаштовував. А вирішальне слово в інциденті належало... розгніваній природі, яка не вибачає недбальства. Улітку під час зливи одну з канав, захараних непотребом, розмило, у результаті підтопило кілька дворів, хат, хлівів, знесло врожай з городів. Усі нечистоти пливли до місцевої історико-археологічної пам’ятки — стародавніх кордонів Київської Русі.

У своїх виступах О. Захаренко часто проводив паралелі між місцевими реаліями й побаченням у чужих краях. Не тільки за кордоном, побувавши в Закарпатті, приїхав під враженням: як бережливо ставляться там до природи люди — цінують навіть камінці, відшліфовані річкою. На найближчій лінійці виклав дітям, колегам та односельцям почуті від старого гуцула мудрі слова:

- не руйнуй чудо, створене природою: оберігай і збережене Богом творіння передай нащадкам;
- на забруднюй довколишній світ; учи цьому дітей;
- не гудь, не осуджуй свій край; пишайся ним, бо там тебе мати породила. Зроби все, щоб він ставав з кожним днем кращим.

Батьківська наука

В О. Захаренка є кілька визначень сучасної школи. Ось одне з них — найлаконічніше, але найвиразніше: „Школа — це постійний, самостійний рух уперед, ідея, що повинна неодмінно захопити одразу трьох: учителя, учня, батьків”³¹. Ця тріада — єдність школи, дітей та родини — один з китів виховної системи Олександра Антоновича.

У Сахнівській школі батьки — повноправні учасники виховного процесу, усе село в курсі шкільних новин, подій, планів, курйозів, бід. Колеги-директори нерідко дивувалися: яке ж таке „чарівне” слово знає О. Захаренко, що зміг залучити батьків до активної співпраці.

На перший погляд, форми роботи з батьками в Сахнівській школі цілком традиційні: збори, звіти школярів і педагогів перед батьками й громадськістю, урочисті лінійки, концерти до свят, вітання з Днем народження. Наче все, як у всіх, але де ще,

³⁰ Захаренко О. А. 210 шкільних лінійок. Загальношкільні лінійки, проведені в сільській школі протягом 1998—2000 року / О. А. Захаренко, С. О. Захаренко. — Сахнівка, 2002. — С. 66.

³¹ Із записів на засіданні комісії політбюро ЦК КПРС з реформи загальноосвітньої і професійної школи (Москва, 1 лютого 1985 р.) // Архів родини О. А. Захаренка. — С. 3.

крім Сахнівки побачиш таку батьківську активність, участь у всіх шкільних починаннях. Як вдалося директору залучити до педагогічної орбіти батьків?

По-перше, Олександр Антонович урахував специфіку маленького віддаленого с. Сахнівка, де школа — острів світла, духовності, культури, надій на краще майбутнє для дітей. Отже, цю школу треба берегти, розбудовувати, дбати про її красу й затишок.

По-друге, можливо, вирішальною була та обставина, що О. Захаренко практично все своє вчительське життя працював в одній сільській школі, отже, виховав кілька поколінь юних сахнівців. Директор не був уродженцем села над Россю (його мала батьківщина — м. Кам'янка на Черкащині), але прожив одним життям з сахнівчанами більше 40 років, знав кожна родину в кількох поколіннях. Перші учні Олександра Антоновича вже приводили в школу своїх онуків, тобто громада невеличкого села — то, по суті, одна велика родина. А школа стала чинником об'єднання цієї родини.

Залучення до виховного процесу батьків — це був перший крок до створення єдиного соціокультурного й по-своєму унікального соціокультурного середовища села Сахнівка. Школа, педагоги визначали пріоритетні напрями виховної роботи, а учасниками її, крім учителів, був батьківський корпус і фактично вся сахнівська громада. „Батьківська роль школи зростає, бо зростає роль соціального виховання в загальному процесі становлення людини”, — зазначав О. Захаренко³².

Науковець Сергій Захаренко, що займається вивченням творчої педагогічної спадщини свого батька, академіка Олександра Антоновича Захаренка, виокремлює такі засади, на яких ґрунтувалася родинно-педагогічна діяльність у Сахнівській школі:

- турбота про здоров'я дітей — першочергове завдання вчителів і батьків;
- набуття школою статусу школи-родини;
- тісна взаємодія школи, сім'ї та громадськості;
- підтримування авторитету батьків, родичів в очах учнів;
- систематична турбота про педагогічну культуру й високе моральне обличчя, відзначення їх за успіхи у вихованні дітей;
- повага до батьків, старших, самотніх літніх людей — закон життя для учнів, естафета, що передається від покоління до покоління;
- школа — генератор ідей для вчителя, батька, учня („правило трьох”, сформульоване О. Захаренком);
- систематичне застосування шкільних засобів масової інформації (шкільна газета, щоденна радіолінійка, шкільна телестудія);
- поєднання турботи, вимогливості та поваги до учня, узгодження в діях і вимогах батьків і вчителів³³.

За визначенням педагога-новатора, родинне виховання — це системна робота школи щодо впливу на родину, а через неї — на особистість дитини, на формування моральних переконань³⁴.

³² О. А. Захаренко про родинне виховання : хрестоматія / уклад. С. О. Захаренко ; за ред. Л. І. Прокопенко. — Черкаси : Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2006. — С. 82.

³³ Захаренко С. О. Проблеми родинного виховання у творчій спадщині О. А. Захаренка : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / С. О. Захаренко. — К., 2008. — С. 10.

³⁴ О. А. Захаренко про родинне виховання : хрестоматія / уклад. С. О. Захаренко ; за ред. Л. І. Прокопенко. — Черкаси : Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2006. — 100 с.

Власне вся педагогічна система О. Захаренка ґрунтується на трикутнику: школа — діти — батьки. Формування гармонійних стосунків у просторі цього трикутника — взаємоповага, розуміння, постійна співпраця — чи не найголовніший чинник, необхідний для створення атмосфери, у якій найкраще розвиваються позитивні нахили й здібності дитини. У Сахнівській школі система родинного виховання сформувалася й визначилася за багато років у кількох основних напрямках:

- 1) педагогічне навчання батьків;
- 2) підготовка учнів до майбутнього сімейного життя;
- 3) упровадження родинно-шкільних традицій;
- 4) виховання поваги до старших;
- 5) організація спільної праці батьків, учителів та учнів;
- 6) використання родинного потенціалу для виховання патріотизму.

Для педагогізації батьків Авторська школа мала такий могутній арсенал, як засоби масової інформації — друковані й електронні. Варто підкреслити: засоби масової інформації — шкільні (хоча точніше буде назвати їх регіональними). Колись була стінгазета „Голос школи”, призначена спеціально для батьків. Тепер вся Сахнівка й довколишні села, звідки ходять до місцевої школи старшокласники, читає газету-тиражу „Дівочі гори”. Зі шкільної радіолінійки починається трудовий день у кожній хаті, навіть там, де немає школярів. Передачі шкільної телестудії „Пастушка” з циклу „Запрошуємо в родину” дивилися в 15 довколишніх селах. Шкільна преса насичує інформаційний простір не тільки своїми новинами з класів, спортмайданчиків, дослідних ділянок, олімпіад, конкурсів. Жодна, навіть маленька подія в Сахнівці не залишається поза увагою. Дні народження батьків, сімейні ювілеї, відзнаки, радощі й біди кожної родини обов’язково висвітлюють, пам’ятаючи настанову: розділене горе — півгоря, розділена радість — двічі радість. Перед мікрофоном виступають педагоги-аси — живий обмін досвідом, ідеями. Готують репортажі з уроків, із сільських свят, урочистостей.

Дуже популярне в селі місцеве радіо. Щоденно о 8 год. 45 хв. шкільний мікрофон автоматично включається в радіостанцію села. Починається ранкова лінійка. Діти звичують перед батьками за минулий день. Потім — кількахвилинний виступ директора, на завершення — інтелектуальна розминка. Хтось отримує приз за правильну відповідь на складне запитання (з дітей чи з батьків). Наприкінці — привітати зі святом, з Днем народження чи поспівчувати чиємусь горю. Увечері — знову радіозустріч. Готують передачі вчителі. Відкриту педраду теж слухає все село. Школа завжди йде на допомогу родині, люди відповідають тим же.

Крім того, у дії залишалися також традиційні методи — робота батьківського університету, індивідуальні бесіди, вручення „Подяки батькам” за виховання дітей та ін.

Сахнівська формула (за О. Захаренком): школа та сім’я — родина, вчитель і діти — теж родинні відносини.

Підготовка до майбутнього сімейного життя починається в цехах шкільного центру трудового навчання й виховання, де дівчата вчать кухарити, господарювати, а хлопці — майструвати, щоб не вирости „безрукими господарями”. Щороку в усіх старших класах проводять цикл виховних годин на теми культури сімейних стосунків. Популярні також диспути про кохання, родину, взаємні обов’язки тощо. Усе це — традиційні форми роботи в системі родинного виховання.

Є в Сахнівці свій ексклюзив. Наприклад, чи знайдеться ще в Україні школа, у якій

справляють весілля своїм випускникам? А в Сахнівці це традиція, причому з'явилася вона з ініціативи самих колишніх вихованців, які попросили дозволу на урочисту реєстрацію шлюбу в залі родинно-шкільного музею „Моя маленька батьківщина”. З квітами, рушниками, весільними піснями — усе, як годиться. І з напутнім словом Олександра Антоновича. За весіллями в музейному залі почали реєструвати новонароджених сахнівчан.

У шкільному дендропарку кожна молода родина висаджує дерево, народження дітей також відзначають берізкою чи дубком. У зеленій зоні кожен мешканець Сахнівки має свої пам'ятні дерева. Практично неможливо чітко визначити межі між селом і школою — вони пов'язані органічно. Події навчального закладу стають подіями села; у всьому, чим живе село, бере участь школа, додаючи до цих подій вигадку, жвавість, енергію, оптимізм дитинства і юності.

Школа маленького глибинного с. Сахнівка стала соціокультурним центром, осередком просвітництва, духовності, культури для цілого регіону.

У шкільному дендропарку є родинні куточки, де посадили дерева вже кілька поколінь випускників. А школа не менше цікавиться долями своїх колишніх вихованців, ніж родина.

В Авторській школі панує справжній культ матері — це одна з провідних ідей виховної системи О. Захаренка. Уже на початку шкільного року готується цикл бесід — про повагу до батьків, про необхідність берегти родину, про вічний обов'язок перед матір'ю. Плани й конспекти бесід зберігаються — це методичне й інтелектуальне надбання школи. Про матір мова ведеться регулярно; дітям пропонують задуматися, ким є матір у житті будь-якої людини й зокрема в їхньому житті. Пропонують порівняти, веселою частіше буває мати чи сумною. Якщо сумною, то чому? Таким чином глибшають дитячі почуття, дорослішає думка школяра, приходять усвідомлення свого обов'язку. Олександр Антонович наполегливо підкреслював педагогам: треба свідомо використовувати найменшу можливість — у класі, поза класом, на прогулянці, на ділянці, у басейні — у будь-якому місці, щоб навести дітей на думку: усе, що є в них доброго й світлого, іде від матері.

У школі існує багаторічна традиція: перед 8 Березня проходить тиждень Матері, бабусі, учительки, дівчини. І традиційно він починається уроком моральної культури в кожному класі. На одному з таких уроків діти самі визначили заповіді:

- найперший обов'язок — любити й поважати матір;
- зробити все, щоб мати пишалася тобою, була впевнена у твоєму майбутньому;
- трудитися для матері, щоб принести їй полегшення;
- слухатися матір.

Виховання в дітей високоморального, емоційного, теплового ставлення до батьків було предметом постійної копіткої роботи в Авторській школі. А. Макаренко свого часу писав, що педагогічний колектив школи складає спільноту педагогів і вихованців. Можна сказати, що Олександр Антонович до цієї макаренківської формули додав третю складову — батьків, оскільки зробив їх повноправними учасниками виховного процесу.

Відтак треба підкреслити, що школа О. Захаренка повною мірою відповідає параметрам технології парадигми „школи самореалізації“, тому що:

- по-перше, змінено домінанти з соціально орієнтованої на орієнтовану особистісну, головна мета — повноцінний розвиток особистості;

— по-друге, процес виховання — педагогічно керований, з можливістю вибору діяльності за інтересами;

— по-третє, дитина в процесі цієї діяльності набуває соціального досвіду знань, умінь, навичок спілкування;

— по-четверте, учитель — лідер виховного процесу — є високим професіоналом і водночас другом, радником дитини в спільній роботі за інтересами.

Управлінська модель Авторської школи складна, багатокомпонентна й водночас високоефективна, гнучка й відкрита.

Вічні цінності

Авторська школа над Россю починала формуватися в часи СРСР, росте й розвивається в незалежній Україні, тобто в різних державах з діаметрально протилежними ідеологіями. Ці обставини не можуть не позначатися на живому чутливому організмі школи, тим більше, що в радянську епоху школа була не так освітньою, як ідеологічною суспільною інституцією, а вчитель, особливо сільський, мусив „добровільно-примусово” виконувати обов’язки пропагандиста. Але управлінська модель школи О. Захаренка настільки своєрідна й водночас проста, пластична, хоча й багатокомпонентна, що залишається життєздатною та ефективною, незважаючи на всі суспільні зміни.

Пояснення цьому просте: основою, базисом педагогічної системи О. Захаренка завжди були не ідеологічні канони, а ВІЧНІ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКІ ЦІННОСТІ — чесність, повага до батьків, любов до землі, до свого краю, культ праці тощо. Дуже важлива й та обставина, що школа О. Захаренка — сільська, тобто функціонує в середовищі доволі консервативному (у позитивному значенні цього слова) за своєю природою. Які б політичні вітри не шуміли, а школа над Россю завжди була школою, не перетворювалася на мітингуєчий майдан, і Олександр Антонович залишався собою — мудрим педагогом, який не допустить руйнації ні в дитячих душах, ні в стінах школи. Звичайно, директор Сахнівської школи був людиною свого часу. Виріс і сформувався на комуністичній ідеології, пройшов усі психологічні етапи радянської людини від щирої віри в „наш найкращий, найсправедливіший лад” до сумнівів, скепсису. Побувавши за рубежом, у країнах з різними політико-економічними формаціями, розумів справжню ціну й роль ідеологічних надбудов, згубність для дитячої психології формування громадянина горезвісної „подвійної моралі”, що вважалася нормою в СРСР.

Переорієнтація на те, щоб в основу виховного процесу покласти загальнолюдські цінності, була процесом поступовим і вимагала неабиякого такту й дипломатичності, адже відбувалася в 70–80-х рр., коли навіть уславленого видатного Вчителя з Павлиша В. Сухомлиського ідеологічне радянське чиновництво звинувачувало в „абстрактному гуманізмі”.

У перший директорський рік О. Захаренка (1967 р.) пам’ятною подією в Сахнівській школі був Лист у майбутнє. За ідеєю Олександра Антоновича вирішили підготувати послання нащадкам — закопати в землю в шкільному дворі капсулу з матеріалами наших днів з умовою, що відкриє посилку через 50 років, у 2017 р., новочасне покоління сахнівських школярів. З яким захопленням готували листи, у кожному класі виборювали право відправити своє послання в майбутнє. Зібрали цілий сейф матеріалів

— книжки, підручники, зошити, більше тисячі фотографій, насіння квітів, магнітофонні плівки, а найзворушливіше послання — лист матері до сина, якому на той момент виповнилося лише два місяці. Сейф з посланням у майбутнє чекає свого часу під пам'ятною табличкою в шкільному дворі. Його відкриють сахнівчани, які зараз навчаються в третьому класі.

Для Олександра Антоновича, який придумав цю незвичайну захоплюючу гру, головним був ентузіазм дітей, прагнення бути кращими, адже тільки кращі здобували право вкласти в сейф власне послання в майбутнє. А те, що послання готували в період відзначення 50-річчя Жовтневої революції — привід, неминуча данина ідеології.

Листи в майбутнє були однією з традицій Сахнівської школи. Підготували послання в травні 1975 р. з нагоди 30-річчя Перемоги — через п'ять років належить його відкрити. Випускники залишають у рідній школі листи для першокласників, з умовою, щоб прочитали їх на своєму випускному вечорі, через 10 років. Це вже навіть не просто традиція, а підсвідоме прагнення, внутрішня потреба не обірвати остаточно зв'язок зі школою, як з рідним домом, не загубитися в просторі й часі. Ідеологічні символи в середовищі школи поступаються місцем живим знакам. Наприклад, для шкільної преси не стали шукати гучних „прапорonosних” назв, як заведено. Газета „Дівочі гори”, телестудія „Пастушка” походять з місцевої топоніміки, це назви сахнівської окраси — мальовничих пагорбів за околицею села.

Саме в Сахнівській школі в 1990 р. створили перший на Черкащині пам'ятник односельцям — жертвам Голодомору. Це пам'ятник — криниця, на його кільцях виписано імена 970 сахнівчан (серед них було 480 дітей), які померли в той чорний час. Матеріали для пам'ятника збирала вся школа, опитували старожилів, знайшли унікальні нотатки сучасників. У художній частині пам'ятника (до речі, її автор — художник Іван Куш, колишній учень Сахнівської школи) зображено не символічні постаті матері з мертвою дитиною на руках, згорбленого діда з ціпком, згорьованого хлібороба, що не може нагодувати свою дитину, а односельчан, імена та трагічні історії яких переповідають у селі й сьогодні. Над пам'ятником-криницею — купол каплички. На кожному ярусі — дзвіночки, на яких написані імена померлих з голоду сахнівських дітей.

Створення й відкриття пам'ятника стало акцією патріотизму, яку за силою впливу не зрівняти з цілими курсами лекцій та мітингових закликів. Друзі й колеги Олександра Антоновича, які багато років працювали з ним, одноставно стверджували, що був видатний Учитель оптимістом з глибокою вірою в силу добра, у можливість змінити світ на краще, у те, що „є чітка межа в поведінці переважної більшості учнів, яку вони ніколи не переступлять, — совість не дозволить. Моральні норми, звички, прищеплені в сім'ї, школі, оберігають від необдуманих вчинків, допомагають зробити правильний вибір навіть в екстремальних ситуаціях”³⁵.

У сучасних психологів можна зустріти твердження (у бесідах з колегами цю думку поділяв і О. Захаренко), що й тисячі років тому людина за своєю суттю була такою ж, як і сьогодні, що більшість вічних цінностей закладаються з народження, засвоюються разом з молоком матері. Завдання в тому, щоб їх розкрити, розвивати, вивести з підсвідомості.

³⁵ Захаренко О. А. Поспішаймо робити добро / О. А. Захаренко. — Черкаси : б. в., 1997. — С. 22.

В Авторській школі О. Захаренка працювати в цьому напрямі почали задовго до офіційних приписів та інструкцій. Першими кроками в реалізації „програми гуманізму”, як можна її назвати, стало утвердження у свідомості дітей вічних загальнолюдських цінностей. Адже це основа, на яку спираються в період хаосу, розгубленості, перекручень, яких так багато випало на час становлення кількох поколінь школярів — учорашніх і сьогоднішніх. Загальнолюдські цінності — поняття дуже широке. При обговоренні нової програми діяльності в педагогічному колективі Сахнівської школи кожен з учителів висловлював свої пропозиції. Зрештою було виділено десять базових понять, які й стали основою, орієнтиром у повсякденному спілкуванні з дітьми в сахнівських учителів та батьків: Мир, Людина, Знання, Сім'я, Батьківщина, Соціальна справедливість, Праця, Земля, Милосердя, Культура.

Наприкінці 90-х рр. в Авторській школі за ініціативою академіка О. Захаренка силами сахнівського вчителства було підготовлено й випущено 10 невеликих книжечок на допомогу класному керівнику — це збірки матеріалів для проведення тематичних виховних годин із серії „Загальнолюдські цінності”. Назви добірок за 10 тематик: „Людина”, „Земля”, „Знання”, „Батьківщина”, „Соціальна справедливість”, „Праця”, „Культура”, „Милосердя”, „Мир”, „Сім'я”. У добірках зустрічається багато цікавих фактів, прикладів-ілюстрацій з життя краю, і це підвищує їх цінність.

Проблеми кризових років не могли не позначитися на Сахнівській школі. Олександр Антонович уносив корективи до своєї навчально-виховної концепції, адже назріла необхідність поряд з прищепленням дитині понять про вічні цінності виховувати в ній „риси бійця” — волю, твердість характеру, невтомність, здатність чесно прокласти собі дорогу в житті за будь-яких умов. У старому зошиті, що кілька років був Олександром Антоновичем діловим щоденником, між записів господарського характеру, нотаток про зустрічі й телефонні дзвінки зустрічаються наспіх занотовані думки, враження сільського директора-академіка. „І писати, і говорити є кому, немає кому робити!!! Ціль школи — трудівник! Підприємець-трудівник. Бізнесмени ототожнюються з махінаціями, спекулянтами, які роблять гроші з людського поту, крові і жил”³⁶.

Ці рядки — як крик душі. Але немає в них розгубленості людини на роздоріжжі. Педагог від Бога, Олександр Антонович уже формував нові напрями виховання. Шкільний базар учнівських робіт — і яскраве дійство, і шлях отримання замовлень для шкільного заводу.

В останніх книгах Олександра Антоновича можна прочитати нотатки-заготовки для проектів виживання школи в умовах економічної кризи, як заробити гроші. Мудрий педагог застерігав: розраховувати можемо тільки на власні сили. І пропонував кілька бізнес-варіантів, здійснивши які можна заробити гроші для школи:

1. Земля :

- а) віддати в оренду;
- б) обробляти силами вчителів та учнів.

2. Шкільний парк аграрної техніки:

- а) здати в оренду;

³⁶ Діловий щоденник О. А. Захаренка // Архів родини О. А. Захаренка. — С. 153.

б) надавати транспортні та ґрунтообробні послуги.

3. Цех дитячих виробів на базі майстерень.

Щиро вболівав Олександр Антонович за матеріальне становище та соціальний статус сільських учителів, дав на апробацію колективу ідею створення ліцею на базі Сахнівської школи. Ця мрія в школі жива й сьогодні, тим більше, що в останні роки роботи сахнівський академік дуже активно випробовував, прищеплював в учнівській громаді демократичні начала.

Шкільне самоврядування

Для виховання демократичних понять, почуття відповідальності за сказане й зроблене в школі випробовують різні форми самоврядування, самоуправління. Про сахнівський дитячий парламент ішлося вище, а ще на початку 80-х рр. у Сахнівці з легкої руки О. Захаренка зародилось учнівське самоуправління. Розробляючи його концепцію, Олександр Антонович узяв за зразок систему загонів і чергувань, яка так ефективно працювала в комуні А. Макаренка. То було дійсно новаторським кроком — протиставленням, якщо не викликом ідеологічним інституціям — піонерській та комсомольській організаціям. Адже це теж були форми дитячого самоврядування, але настільки заідеологізовані, заформалізовані, що діяльність їх, по суті, зводилася до виконання вказівок та інструкцій.

У Сахнівській школі ініціативу віддали школярам. Регулярно проводилися дні самоврядування, коли з найсерйозніших, найактивніших учнів формувалась адміністрація та педагогічний колектив і на цей день дорослі передавали владу їм до рук. Чергування по школі — головний черговий учень має права заступника директора. Він відповідає за організацію навчального процесу, йому довіряють ключі від школи, надається право оголошувати подяки. Усі школярі зобов'язані виконувати його розпорядження. Він формує черговий загін, у складі якого — учні з різних класів. Загін працює протягом тижня — підтримує порядок у школі.

Прихильники авторитарних методів керівництва оцінювали ідею шкільного самоуправління дуже скептично. Сахнівський академік уже на той час бачив у шкільному самоврядуванні чудову форму ділової гри, психологічного тренінгу для старшокласників. Результати її — розвиток ініціативності, навичок самоорганізації, виховання відповідальності в підлітків, пробудження почуття власної гідності.

Ідеї учнівського самоуправління, запозичені в Сахнівці, набули популярності. Їх випробовували в багатьох школах і навіть вузах. Наприклад, у Соколівській школі (Жашківський район Черкаської області) пішли далі — створили шкільну республіку з посадою президента.

Вивчаючи досвід і особливості роботи О. Захаренка, колеги неодноразово дивувалися: як у нього на все вистачало часу й сил. А він ще займався не тільки школою. До Олександра Антоновича за допомогою, порадою, захистом ішло все село. „Олександра Антоновича у маленькій Сахнівці і довколишніх селах обожнювали старі і малі, він був найвищим авторитетом для громади. І то ж не завдяки владі, ні адміністративних, ні матеріальних стимулів він теж не мав у руках (звідки вони у директора сільської школи?). Олександр Захаренко був справжнім духовним лідером — „духовним директором

села”, як його називали в Сахнівці”³⁷. Відійшовши за межу, він залишив для села, що стало йому рідним, справжній скарб — свою унікальну Авторську школу.

Нині в школі навчається 173 учні. Очолоює навчальний заклад І. Рибалка³⁸. В основі навчально-виховного процесу, як і раніше, — освітньо-виховна концепція О. Захаренка, принцип „педагогіки конкретної мети”. Збережено багаторічні улюблені традиції сахнівчан — родинні куточки в дендропарку, „жива аптека” на грядках, щоденні лінійки, репортажі шкільного телецетру „Пастушка”. Готуються нові томи „Енциклопедії шкільного роду”. Школа залишилася в надійних руках колективу — вихованців Олександра Антоновича. Хоч зажди не вистачатиме Сахнівці його мудрості, доброти, кипучої енергії та високої мрії, що підняла звичайну школу глибинного села до всесвітньої слави. З 2003 р. у школі проходять щорічні Всеукраїнські захаренківські читання з проблем розвитку сільської школи.

Таким чином, Олександрю Антоновичу, „духовному директору села” вдалося реалізувати мету свого життя — створити школу, де панує атмосфера творчості, радості, довір’я, духовного, морального і фізичного здоров’я, тобто середовище, у якому діти виростають здоровими, з міцним психологічним імунітетом. „...Педагогіка Захаренка — „педагогіка життя”, „педагогіка конкретної дії”, що увібрала цінності гуманної педагогіки, української народної педагогіки і винятково багатий, глибоко осмислений досвід творчої праці усіх, хто вірив директору, йшов за ним і наполегливо створював нову школу”, — наголошує академік О. Савченко³⁹.

На нашу думку, виникнення альтернативної до масової авторитарної загальноосвітньої школи в УРСР свідчило про прорив в одноманітній уніфікованій навчально-виховній роботі радянської школи. Сахнівська середня школа стала осередком творчості, народження оригінальних самобутніх педагогічних ідей у період стагнаційних явищ в освіті УРСР (1964 — 1984) і підґрунтям розвитку педагогіки співробітництва — громадсько-педагогічного руху за оновлення школи другої половини 80-х рр., моделлю сучасної сільської школи в незалежній Україні.

Сахнівська середня школа відрізнялася від інших навчальних закладів Міністерства народної освіти УРСР у радянські часи, а з проголошенням незалежної України (1991 р.) виявила готовність до змін шкільної освіти на національних та демократичних засадах, бо розроблена й запроваджена О. Захаренком педагогічна система ґрунтувалася на трикутнику: батьки — дитина — учитель, на взаємодії та співпраці цих складових, що уможливлювало розвиток позитивних якостей і здібностей дітей.

Уважаємо новаторськими й позитивними такі характерні особливості діяльності Авторської школи О. Захаренка: поділ школи на п’ять основних навчально-виховних центрів (центр молодших класів, центр старших класів, центр здоров’я, спорту та відпочинку, центр трудового навчання та виховання, культурно-освітній центр); органі-

³⁷ Спогади вчительки Сахнівської середньої школи Л. І. Мельникової про О. А. Захаренка // Архів Науково-дослідного центру педагогічного краєзнавства НАПН України та МОН України при Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини.

³⁸ Школи Черкащини: у вимірі часу / [упор. О. В. Фещенко, Н. С. Побірченко, Л. В. Войтова]. — Умань : СПД Жовтий, 2009. — С. 10.

³⁹ Савченко О. Я. Сахнівський феномен / О. Я. Савченко // Слово до нащадків / О. А. Захаренко. — К. : СПД Богданова А. М., 2006. — С. 3

зація навчального процесу не примусово, а на пробудженому інтересі до навчання; надання особливої уваги вихованню учнів (моральне, розумове, трудове, національне, патріотичне, фізичне, естетичне, мистецьке); індивідуальний підхід до дитини з метою допомоги їй утвердитися в конкретній справі; повага до особистості учня, сприяння його адаптації в суспільстві; організація виховної роботи на засадах творчості, радості, довіри з використанням різноманітних засобів і форм; тісний зв'язок з родинами учнів; ушанування матері; розробка оригінальної системи контролю за досягненнями учнів; національний характер навчально-виховного процесу; турбота про здоров'я дитини; система плекання педагогічних кадрів; творче оформлення території школи; опікування долею випускників.

Навчально-виховний процес Авторської школи О. Захаренка ґрунтується на демократичному, гуманістичному, педоцентричному, національному й трудовому принципах, що сприяє цілеспрямованому, усебічному та гармонійному розвитку учнів, самореалізації їхніх творчих здібностей. Характерні риси діяльності школи — об'єднання педагогічного колективу, учнів і батьків навколо конкретної мети, нестандартність, незвичайність, цілеспрямованість, творчість, системність і комплексність. Отже, Авторська школа О. Захаренка — це самобутня й перспективна модель сільської школи як центр духовності й розвитку села в Україні.

Література

1. Захаренко О. А. Становлення громадянина / О. А. Захаренко, С. М. Мазурик. — К. : Тов. „Знання” УРСР, 1976. — 30 с.
2. Захаренко О. А. Школа над Россю / О. А. Захаренко, С. М. Мазурик. — К. : Рад. шк., 1979. — 154 с.
3. З щоденника директора школи. О. А. Захаренко // Рад. школа. — 1987. — №4. — С. 78—80.
4. Захаренко О. А. Поспішаймо робити добро: Роздуми педагога-академіка про долю освіти і дитини, вчителя і родини, краю і батьківщини / О. А. Захаренко. — Черкаси : б.в., 1997. — 28 с.
5. Авторська школа О. А. Захаренка : матеріали конф. / ред. кол. : В. Г. Кузь та ін. — К. : Наук. світ, 2000. — 43 с.
6. Енциклопедія шкільного роду (автобіографічні дані, спогади, роздуми) / автор ідеї та керівник директор Сахнівської середньої загальноосвітньої школи I—III ступенів, академік АПН України О. А. Захаренко. — Сахнівка : б. в., 2001. — Т. 1—2 (1954—1977). — 364 с.; Т. 3—4 (1977—1998). — 502 с.
7. Захаренко О. А. 210 шкільних лінійок. Загальношкільні лінійки, проведені в сільській школі протягом 1998—2000 років / О. А. Захаренко, С. О. Захаренко. — Сахнівка, 2002. — 295 с.
8. Береговий Я. А. Директор села / Я. А. Береговий // Педагогіка толерантності. — 2002. — № 2. — С. 101—129.
9. Мальований Ю. І. Сахнівський феномен / Ю. І. Мальований // Педагогіка толерантності. — 2004. — № 2—3. — С. 60—65.
10. Бібік Н. М. Школа О. А. Захаренка як феномен живої педагогіки / Н. М. Бібік // Педагогічний вісник. — 2004. — № 2. — С. 8—10.
11. Захаренко О. А. Поради колезі, народжені в школі над Россю / О. А. Захаренко. — Черкаси : Агрополіс, 2005. — 93 с.
12. Крутенко О. В. Культурно-виховне середовище Авторської школи О. А. Захаренка / О. Крутенко // Педагогічний вісник. — 2005. — № 4. — С. 28—30.
13. Філімонова Т. В. Захаренко Олександр Антонович (1937—2002) // Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. / за ред. О. В. Сухомлинської. — К. : Либідь, 2005. — Кн. 2 : навч. посіб. — С. 544—546.
14. Захаренко О. А. Слово до нащадків / О. А. Захаренко. — К. : СПД Богданова А. М., 2006. — 216 с.
15. О. А. Захаренко про родинне виховання : хрестоматія / уклад. С. О. Захаренко ; за ред. Л. І. Прокопенко. — Черкаси : Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2006. — 100 с.
16. Захаренко Олександр Антонович (1937—2002 рр.). Бібліографічний покажчик (до 70-річчя від дня народження) / уклад. С. О. Захаренко, О. З. Медалієва. — [2-е вид.] — Черкаси : Вид. від ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2006. — 52 с.
17. Крутенко О. В. Життя, присвяче дітям... (про життя, діяльність та вшанування пам'яті народного вчителя, Заслуженого вчителя України, академіка АПН України, директора Сахнівської школи Корсунь-Шевченківського району Олександра Антоновича Захаренка) / О. В. Крутенко. — Черкаси : б.в., 2006. — 88 с.
18. Захаренко С. О. Проблеми родинного виховання у творчій спадщині О. А. Захаренка : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01. / С. О. Захаренко. — К., 2008. — 20 с.
19. Захаренко С. О. Формування духовних цінностей молоді у творчій спадщині О. А. Захаренка : навч. посіб. / С. О. Захаренко, Н. В. Орлова. — Черкаси : Вид. від ЧНУ імена Богдана Хмельницького, 2006. — 252 с.

20. Калініченко Н. А. Трудова підготовка учнів сільської школи в Україні. Друга половина XIX—XX століття : монографія / Н. А. Калініченко. — Кіровоград : Імекс—ЛТД, 2007. — 744 с.
21. Моргун В. Лучшая трудовая школа Украины / В. Моргун // Народное образование. — 2007. — №6. — С. 189—194.
22. Побірченко Н. С. Авторська школа академіка Олександра Антоновича Захаренка / Наталя Побірченко // Шлях освіти. — 2007. — № 3. — С. 50—55.
23. Академік із Сахнівки / під ред. професора Кузьмінського А. І. — Черкаси : Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. — 448 с.
24. Березівська Л. Д. Формування патріотизму як цінності у школярів у творчій спадщині В. О. Сухомлинського і О. А. Захаренка / Л. Д. Березівська // 36. наук. праць. Сер. „Пед. науки”. — Херсон : Видавництво ХДУ, 2009. — Вип. LIII — С. 161—168.
25. Побірченко Н. С. В. О. Сухомлинський та О. А. Захаренко: діалог через роки і відстані / Н. С. Побірченко // 36. наук. праць. Сер. „Пед. науки”. — Херсон : Вид-во ХДУ, 2009. — Вип. LIII — С. 35—40.
26. Школи Черкащини: у вимірі часу [упор. О. В. Феценко, Н. С. Побірченко, Л. В. Войтова]. — Умань : СПД Жовтий, 2009. — 206 с.

Іменний покажчик

- А. де Віньї 26
Абрамов Я. 58
Абрамович 198
Агатов 237
Агафоненко А. 132
Айвазовський І. К. 100, 102
Аксаков І. 16
Александровський Г. 24
Аліпій 92
Алчевська Х. Д. 6, 55, 56, 57, 59, 60, 62, 63, 64, 66, 67, 68
Алчевський О. К. 56, 62
Амонашвілі Ш. 386
Ананьїн С. 72
Андерсен Ганс 257
Андрєєв В. В. 101
Анікеєва Л. 397
Анненський І. 23, 24
Антонович В. Б. 16, 47
Антонович П. 17, 45
Аркас М. 111
Арнаутов В. 309
Архимович З. 23, 24
Астряб О. 161, 174
Балінський І. 25
Барвінок Ганна 106
Бастен Ван 26
Башилов М. С. 92
Беренштам В. 108
Беретті В. 41, 43
Берло Г. 47, 50
Берте 26
Бех І. Д. 419
Бехтерев В. 143
Білавич В. І. 12
Білецький Л. Л. 160, 229
Білоусенко О. 167
Блуменфельд С. 109, 110
Бобир Д. 187
Богданович П. 52
Боголюбов О. П. 97
Богуславський М. В. 318
Бондар Віталій 154
Бородай О. 114
Брауде 246
Брюллов П. О. 97
Будкевич Й. К. 97
Буєва І. І. 329
Буланже П. 74
Бунге М. 45
Бургард Освальд (Юрій Клен) 161, 163, 173
Бургер Є. 86
Бурневіль Ж. 146
Бурневський Д. 25
Бухановська К. 160
Буцький А. 120
Буяльський Н. М. 92
Варда М. 123
Васнецов В. М. 101
Вашенко-Захарченко В. 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52
Вашенко-Захарченко М. 43, 44, 45, 47, 48
Вельямінов-Зернов В. 51
Вентцель К. 9
Вергілій Публій Марон 26
Верещагін В. В. 101
Вернадська А. 57
Вернадський В. 57
Верховинець В. 120
Верховиніна М. М. 318
Весіч В. 301
Виговська О. 398
Винокур М. 397
Вишнеградський І. 72
Вірченко В. 52
Вітовський 142
Владимирський А. 168
Владимирський-Буданов М. Ф. 16, 17
Вовк Ф. 162
Водовозов В. 65
Волков К. 25
Волов М. 194
Володимирський 232
Вонсовська (Буцька) О. 114, 120
Ворошило А. А. 318

- Ворошило П. Т. 318
Воскресенський К. 16
Воскресенський О. 65
Врубель М. О. 100, 101, 102
Вулих 237
Гаєвський Г. 116, 120
Гайдай З. 114
Галаган Григорій Павлович 9, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 26, 37
Галаган Катерина Василівна 17, 22
Галаган Павло 14, 16, 17, 18, 19, 20, 24
Гарнич-Гарницький Ф. 47
Гаудіг В. 72
Ге М. М. 96, 99, 102, 104
Гегель Г. 142
Гедуен П. 107
Гейден Н. 133
Гермайзе Й. (О.) 159, 174, 182, 184, 185, 186
Гернле Е. 182
Герцен О. 55
Геродот Галікарнаський 26
Гессе К. 48
Гете, Йоганн Вольфганг 27
Гладуш П. 131
Глазунов О. 106
Гливенко І. 33
Гнілушкін Д. 23
Гоголь В. 116
Гоголь М. 16, 124
Гогоцький С. 17
Голованов Л. 154
Голоскевич Г. 160, 166
Голубєв С. 47
Гомер 26
Гораций, Квінт Гораций Флакк 26
Горбунов-Посадов І. 75, 80
Горохов 237
Горький Максим (Олексій Максимович) 295, 296, 297, 302, 304, 305, 306, 309
Готалов-Готліб А. Г. 250
Грабар В. 37
Грабовський П. 68
Гребенецький О. З. 185, 186
Гребінецький В. 161
Гребінка Є. 68
Грейер Л. 301
Григор'єв В. 22, 23
Григорович Є. 301
Гринько Г. 209
Грінченко Б. 47, 117, 167, 172, 186
Грінченко М. 171, 174
Грузова Є. 65
Грушевський М. 111, 168, 171
Гур'єв Федір Іванович 16
Гучков О. 134
Гущина С. 52
Гюго В. 49
Давидов В. 389
Данилов М. О. 333
Данилов Ф. 104
Данилевський О. 23
Даниленко В. 186
Дараган В. Т. 318
Дарвін Ч. 142, 143
Декролі О. 8
Демолєн Е. 8
Дем'яненко Н. М. 12
Деллен А. 17
Дзержинський Ф. 309, 310
Дичківська І. М. 7
Добровольський Л. 167
Довгалєвський М. 116
Довженко В. 384
Дога В. М. 168, 174, 185, 186
Домбровський 252
Дондуков-Корсаков О. 17
Дорошкевич Ол. 159, 166, 168
Достоевський Ф. 55
Драгоманов М. П. 108, 171
Драгомиров М. 110
Драй-Хмара М. 32, 38
Дрімцов С. 114
Дуб'яга О. 186
Друг О. 111
Дурдуківський В. Ф. 159, 160, 161, 164, 165, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 284
Дурдуківський Ф. О. 164
Дучинська О. 49, 51, 52

- Дюшен В. 191, 210, 274
Дядченко Г. К. 101, 102, 104
Дьюї Дж. 8, 221
Ейсман Г. 48
Екземплярський І. 23
Ельконін Д. Б. 344
Євтушевський В. 58, 65
Єнько П. 131
Єрмаков В. 47
Єрмоленко В. 301
Єршов 232
Єфіменко О. 174
Єфременко А. П. 322
Єфремов С. 159, 164, 171, 184
Жилінський К. К. 226, 228, 230, 237
Житецький П. 16, 17, 18, 24, 28, 108
Жолткевич В. 25
Жук М. І. 102
Загребін Д. 73
Задериголова М. І. 228, 237
Заза Р. К. 318, 331
Зайдель Р. 72
Зайцева Г. 186
Закончевський В. 16
Залеський А. П. 185
Замирайло В. Д. 102
Занков Л. В. 344
Захаренко В. П. 403
Захаренко О. А. 6, 357, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433
Захаренко С. О. 425
Зеров М. 171
Зіньковський В. В. 168
Зотова М. 114, 117, 119
Зубчевська Р. 392
Іваниця Г. М. 185
Іванов В. Д. 327
Івасюк М. 104
Ігнатова Н. 391
Іконніков В. 48, 49
Іконнікова Г. 49
Іполитов-Іванов 51
Ісєєв П. Ф. 94
Ішук-Шульгіна Н. 164
Їжакевич І. С. 102, 104
Кайгородов Д. 65
Казанцев П. 66, 67
Калинович М. 38
Калініченко Н. А. 321
Каллаш В. 38
Каменський П. 134
Караванський Е. 161
Карпенко-Карий І. 68, 117, 164
Касатіков О. 386
Касаткін М. 73
Кашченко В. 148, 149, 153, 154
Квітка-Основ'яненко (Квітка) Г. 68, 116
Кей Е. 7
Керенський О. 134
Кершенштайнер Р. 72
Кисельов О. 97
Клодт М. К. 97
Клячин В. 24
Коваленко Г. 167
Коваленко П. 118
Коваль Л. 301
Ковалькова О. 159
Кодак М. І. 354
Кожін І. Ф. 32
Козицький П. О. 161, 163, 164, 166, 171, 172, 181
Козлов І. 49
Козлов О. 47
Козловський І. 114
Колубовський Я. 23, 25
Коменський Я. А. 8, 71
Кондрачук 237
Конисевич Л. 313
Кониський Г. 116
Коні А. 134
Конський П. 23
Корзухін О. 96
Королева Н. 109
Короленко В. 163, 306
Корф М. 57, 58
Корчак-Чепурковський О. 51
Косиченко І. В. 101

- Космодем'янська З. 338
Костенко С. П. 101, 102, 104
Костомаров М. 116
Костюк Г. 38
Костюрін 56
Котельников М. 303
Котляревський І. 68, 116
Котляревський Н. 37
Коцюбинський М. 68, 185
Кочетова 61
Кошик В. 135
Кошиць О. 117, 119
Кравченко А. А. 186
Кравчук М. 161
Краєвич К. Д. 29
Крамської І. М. 94, 96, 97, 99
Красицький Ф. 102, 104, 161
Краснопольський Е. 271
Крачковський Й. Є. 97
Крижицький К. 104
Крилов І. 62
Кримський А. Ю. 21, 37
Кричевський В. 161
Кропивницький М. 117
Кротге 26
Крупська Н. 208
Крутенко О. В. 414, 420
Ксенофонт 26
Куліш П. 16, 116
Куницький В. 25
Курило В. С. 6
Курінний О. А. 102
Курський Д. 38
Куссмауль А. 142, 143
Кухаренко Я. 116
Кучугура-Кучеренко І. 114, 115, 120
Куш І. 429
Кюї Ц. 106
Лаговський М. 124, 125, 130, 131, 132
Лазаревський Б. 38
Лазурський О. 139, 143, 154
Ламздорф-Галаган К. 23
Ламздорф-Галаган С. 23
Ланге М. 143
Лашевський В. 116
Левицький О. І. 22, 116, 117
Лемох К. В. 97
Ленін В. І. 181, 327, 334
Леонтович М. 172
Леонтьєв О. М. 333
Лермонтов М. 33
Лесгафт П. 140
Лессінг Готхольд Ефраїм 26
Леся Українка 68, 99
Лещенко А. 159, 166
Липківський В. К. 161, 162, 173
Липський В. 37
Лисак М. А. 318, 329
Лисак Я. І. 318, 323
Лисенко К. 52, 111
Лисенко Мар'яна 120, 164
Лисенко Микола 22, 52, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 162, 164
Лисенко О. 120
Лисенко С. 397
Литовченко О. Д. 97
Лівій Тіт 26
Лобіш 143
Лозинський С. 206, 207, 215, 221
Локк Дж. 71, 143
Ломброзо Ч. 140
Ломоносов М. 257
Лопухівська А. 52
Лубенець Н. 279, 280, 284, 285, 291,
Лубенець Т. 159, 174, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292
Лукін Ю. 313
Луначарський А. 182
Любович М. 47
Любомирський Г. 114, 117, 120
Лядов А. 106
Львов В. 134
Мадзігон В. 79
Макаренко А. С. 6, 10, 25, 294, 295, 296, 297, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 311, 312, 313, 362, 379, 380, 427, 431
Маклаков В. 134

- Маковський К. Є. 96, 97
Максимейко М. 38
Максимович М. 16, 22
Малаков Д. 111
Малиновський О. 37
Малінін В. 47
Мальований Ю. І.
Мальцев А. 130, 132
Манжос Б. С. 225, 228
Манн 26
Маринич М. 391
Марія Федорівна, дружина Олександра
III 122, 123, 129, 132, 133
Маркевич М. 26
Марко Вовчок 68
Марковський М. 25
Мартинович П. Р. 97
Масе Жан 68
Матушевський Б. 184, 185, 187
Меженко О. 397
Мельникова Л. 413
Менк В. К. 102, 104
Мерзляков В. 118
Мерінг Ф. 17, 22
Местр К. де 26
Микиша М. 118, 120
Микола, син Олександра II 122
Микола II 133
Мирний Панас 68, 117
Миропольський С. 58, 60
Михайлів Ю. П. 164
Михайлів Ю. С. 164
Михайлов М. 29
Мишуга О. 114, 118, 119
Міклухо-Маклай 415
Мілюков П. 134
Мінаєв Б. 386
Місяць С. 376, 384
Мовчановський Ф. 122, 123, 124, 125, 127,
130, 132, 133, 134, 135
Монтессорі М. 8, 195, 286
Моторний О. Д. 357,
Музиченко О. Ф. 159, 166, 168, 228, 342
Муравйова О. 114, 117, 119, 120
Мурашко М. І. 24, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97,
98, 99, 100, 101, 102, 103, 104
Мурашко О. О. 102, 104
М'ясоєдов Г. Г. 96
Нарбут Д. 186
Натансон П. М. 101
Науменко В. П. 24, 52, 112
Неврьов М. Н. 97
Некрасов М. 134, 257
Некрасевич І. 116
Немирович-Данченко В. 116
Нестроева А. 52
Нечаєв О. 154
Нечипоренко І. 23, 24, 32
Нечуй-Левицький І. 68, 171
Ничкало Н. 398
Нікіфорова Л. 301
Ніколаєвський М. 75
Ніколаєнко М. 301
Нікулін А. 250
Нілл А. (Нілл) 221
Овідій Публій Назон 26
Огієнко І. 168
Окіншевич Л. 38
Олександр II 15, 122
Олександр III 122
Олександра Федорівна, дружина Миколи
II 133
Олександров 228, 237
Омельяненко П. 17
Орловський В. Д. 97
Отроковський Володимир 38
Пабст А. 72
Павленков 62
Павлов І. 372, 391
Павлов П. В. 93
Павлович Ю. 164
Павловський В. 187
Павлуцький Г. Г. 100, 101
Павлушков М. 184, 185, 187
Паночіні А. 107
Перетц В. 115, 116, 117
Перов В. Г. 97
Петенкофер 148
Петлюра С. 164
Петров М. 52
Петровська С. 218
Петровський В. 25

- Петрушевський Д. 37
 Пимоненко М. 24, 99, 102, 104
 Писарев Д. 374
 Піддубна Т. 398
 Піскорський В. 47
 Платон 26
 Платонов Х. П. 99, 102
 Побірченко Н. С. 6
 Погодін М. 22
 Покрас 237
 Полетаєв Г. 47
 Полякова С. Д. 7
 Помагайба В. І. 228, 236, 237
 Пометун О. І. 12
 Попов П. М. 97
 Попова М. 131
 Попова О. 62
 Поповиченки В. і Н. (подружжя) 301
 Постернак С. 159
 Потьомкін В. П. 192, 193, 194, 207, 221, 249, 250, 252, 253, 255, 263, 269
 Прахов А. В. 97
 Прейєр В. 142, 143
 Прокопович В. 159, 160, 163, 167, 173
 Прокопович Ф. 116, 160
 Прохорова Л. 160
 Пуцикович Ф. 62
 Пушкін О. 33, 51, 52
 Ракович І. 301
 Рачинський С. 221
 Ревуцький В. 187
 Ревуцький Л. 120
 Регаме Л. 23
 Рерих Ю. 385
 Репін І. Ю. 91, 96, 97, 102, 104
 Репкін В. В. 12
 Репнін М. 48
 Ржепишевська Н. 161
 Рибалка І. Л. 432
 Рильський М. 171
 Рильський Т. 108
 Римський-Корсаков М. 106, 108
 Рівес С. 192, 193, 194, 195, 196, 199, 200, 204, 205, 206, 207, 208, 212, 213, 214, 215, 221
 Рігельман М. 17, 93
 Рільман 142
 Родзянко М. 134
 Романович-Славатинський О. 47
 Ромер П. 22
 Ромоданов А. 186
 Россолімо Г. 154, 238
 Рубакін М. 65
 Рубінштейн С. Л. 142, 348
 Руденко Л. 114
 Русова С. 159, 161, 162, 166, 167, 168, 171, 173
 Руссо Ж. Ж. 71
 Ряппо Я. 250
 Сабанін В. 73
 Савченко О. Я. 432
 Савченко С. 38
 Сагредо Л. 301
 Садовський М. 118
 Салтикова М. 59, 64, 66
 Самарін Ю. 16
 Світлицький Г. П. 102, 104
 Селезньов І. Ф. 101, 104
 Семенов Д. 58
 Сент-Ілер К. 73
 Серов В. О. 102
 Сигізмунд 143
 Сидоренко Г. 186
 Синівська Н. 187
 Сиповський В. Д. 22, 23
 Сироватко М. Т. 318, 323
 Сікорська Лідія 152
 Сікорський Іван 111, 116, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 154
 Сікорський Ігор 111
 Сікорські Ольга і Олена 145, 151
 Сімакевич М. 159
 Скаткін М. 389, 391, 398
 Скоропадський П. 120, 166
 Скочко В. О. 318, 323
 Слепушкін І. 17
 Слюсаренко Ф. 160
 Соколянський І. 130, 131, 134
 Соловейчик А. 386

- Соловейчик С. 386
 Соломон Отто 30
 Сорочан Т. М. 12
 Софокл 26
 Сошенко І. М. 91
 Станіславський Я. 102
 Становий І. А. 318
 Старицька М. 116, 117, 120
 Старицька-Черняхівська Л. М. 117, 162, 168, 173, 185
 Старицький М. П. 108, 116, 117, 162
 Степанова С. Й. 329
 Степович А. І. 22, 23, 25, 47
 Стефаник В. 68
 Стеценко К. 119, 120
 Стешенко І. 116, 159, 161, 164, 166, 171
 Стешенко О. 162
 Столетов В. 371
 Столипін П. 133
 Стороженко А. 116
 Стороженко В. 44
 Стороженко М. 44
 Сумцов Д. 167
 Суріков В. І. 97
 Сухенко Т. 52
 Сухомлинська Г. І. 12, 154, 318, 323
 Сухомлинська О. В. 12, 404, 413
 Сухомлинський В. О. 6, 11, 316, 317, 318, 320, 321, 323, 324, 325, 326, 328, 329, 330, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 340, 341, 342, 343, 344, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 357, 362, 402, 411, 422, 428
 Сушицький Ф. 12, 166
 Тапуць Б. 301
 Таран В. Я. 318
 Тарнавський П. 162
 Тен І. 142, 143
 Тепфер Рудольф 26
 Терещенко І. М. 93, 94, 97, 99, 100, 101, 102, 103
 Терещенко О. М. 52, 99
 Терський В. 301
 Тертиця О. 186
 Тимофеев В. 92
 Тимирязев 270
 Тідеман 142
 Ткаченко І. Г. 11, 357, 358, 359, 360, 362, 363, 368
 Тобілевич М. 164
 Тобілевич С. В. 171
 Тогобочний 117
 Токаревська Н. С. 185
 Толстой Л. 8, 33, 60, 62, 186, 221, 257
 Тополя К. 116
 Трегубов Є. К. 22, 24, 28
 Трезвінський Ю. 161, 174, 185
 Третьяков П. М. 99
 Троїцька-Гусева О. І. 101
 Трофімов А. В. 250
 Троцький П. 16
 Тулов М. 17
 Тутковський М. 109, 116
 Тюріна Н. 371
 Удод О. 384
 Уїлсон Л. 312
 Уривкіна Л. 384
 Ушинський К. 62, 63, 65, 72
 Фабриціус В. І. 100
 Фаворов Н. 47
 Федькович Ю. 68
 Фере М. 301
 Фер'єр А. 8
 Филипович П. 38
 Філіпов О. О. 323, 329
 Фірордт 143
 Фойт 148
 Фоменко М. 385
 Фортинський Ф. 48
 Франко І. 22, 68
 Фребель Ф. 147, 151
 Френе С. 8, 327
 Хайт А. 398
 Хейфець Х. 221
 Хмура О. О. 365,
 Холодний П. 52, 159, 160, 161, 164, 166, 171, 173
 Хоменко О. 160
 Хоружинська Ольга 22
 Христіанович П. І. 9, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87
 Хрущов М. С. 324

- Хуторський А. В. 7
Цехановський Г. 22
Цируль К. 73
Цирульніков А. 381
Цицерон Марк Тулій 26
Чайковський П. 33, 114
Чаплян М. 301
Чепіга Я. 159, 174
Черкасенко С. 159, 167, 171, 174
Чернова С. 384
Чернишевський М. 55
Черняхівська М. М. 171
Чернявський Р. 22, 23
Чехівський В. 161
Чехов М. 73, 75, 84, 87
Чехович-Павловська О. 187
Чижов Ф. 15, 17
Чикаленко Є. 162
Чикаленко Л. Е. 160, 162, 173
Чоботар О. 398,
Чорноморський П. 161
Чубаров Л. 313
Чубинський М. 38
Чхеїдзе М. 134
Шаміссо Адельберт фон 26
Шамова Т. І. 7
Шараївський Н. 161
Шарельман Г. 342
Шарко В. В. 161, 185
Шаталов В. Ф. 7, 10, 11, 389, 390, 391, 392,
393, 394, 395, 396, 397, 398
Шафранов С. 23
Шацький С. 9
Шевченко Т. 16, 68, 91, 116, 170, 171, 175,
181, 185, 186, 415
Шейман В. 398
Шелухін С. 111
Шенкендорф Е. 72
Шерер Х. 72
Шерстюк Г. 167
Шидловський С. 134
Шишкін І. І. 94, 97
Шілле О. 18, 23, 24
Шіллер Фрідріх 27
Шкляревський О. 22
Шохор-Троцький 61
Штайнер Р. 8, 328
Шулешко С. 398,
Шульгін Віталій 17, 22
Шульгін Василь 134
Шульгіна Л. 161, 171
Шульгіна Н. 159
Шульгіна-Ішук Н. 174
Шульженко М. 23
Шульман Н. 192, 193, 194, 195, 204, 205,
207, 208, 213, 214, 215, 218, 221
Шульце 143
Щедрін С. Д. 228
Щербак 237
Щербацький Ю. 116
Щетинін М. 11, 370, 371, 372, 373, 374,
375, 376, 377, 379, 380, 381, 382, 384, 385,
386, 387
Штайнер Р. 8, 328
Юркевич М. 164, 174
Янківська Г. 186
Яновський Б. 38, 117
Янчевецький Г. А. 22, 23, 24
Ясинський А. 47
Яреш Ф. 24
Яроцький В. 22
Ярошевський М. 142

Навчально-методичне видання

Сухомлинська Ольга Василівна
Курило Віталій Семенович
Дічек Наталія Петрівна
Березівська Лариса Дмитрівна
Побірченко Наталія Семенівна
Антонець Наталія Борисівна
Бондар Людмила Семенівна
Філімонова Тетяна Віталіївна
Антонець Михайло Якович
Куліш Тетяна Іванівна
Шевчук Оксана Миколаївна

НАРИСИ З ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ НОВАТОРСЬКИХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ ЗАКЛАДІВ В УКРАЇНІ (XX СТОЛІТТЯ)

Навчально-методичний посібник

Відповідальний редактор — Лобода С. М.
Літературний редактор — Мілева І. В.
Коректор — Дворядкіна К. В.
Комп'ютерний макет — Крайнюк А. М.
Художнє оформлення — Толокнова О. О.

Здано до склад. 22.09.2010 р. Підп. до друку 22.10.2010 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Newton.
Друк офсет. Ум. друк. арк. 51,62. Наклад 1000 прим. Зам № 145.

Видавець

Видавництво Державного закладу

„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. т/ф: (0642) 58-03-20.
e-mail: alma-mater@list.ru

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.

Виготовлювач

ТОВ „ПЦ „Максим”

вул. Челюскінців, м. Луганськ, 16-а, 91011. т/ф: 34-40-21
*Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єктів
видавничої діяльності ДК № 3036 від 17.12.2007 р.*