

В. КРАВЕЦЬ

ІСТОРІЯ
КЛАСИЧНОЇ
ЗАРУБІЖНОЇ
ПЕДАГОГІКИ
ТА ШКІЛЬНИЦТВА



В. КРАВЕЦЬ

**ІСТОРІЯ
КЛАСИЧНОЇ
ЗАРУБІЖНОЇ
ПЕДАГОГІКИ
ТА ШКІЛЬНИЦТВА**

*Навчальний посібник для студентів
педагогічних навчальних закладів*



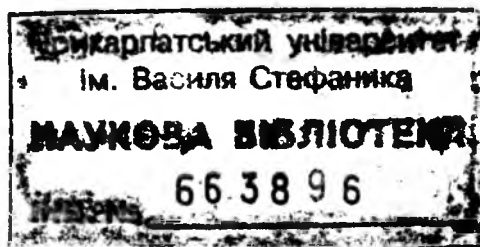
**Тернопіль
1996**

ББК 74.03(0)
К 78

ISBN 5-7707-4489-8

Кравець В. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва. Навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів. — Тернопіль, 1996. —436 с.

У посібнику зроблено аналіз класичної педагогічної спадщини в Європі від найдавніших часів до XIX століття включно, розглянуто еволюцію виховання і шкільництва в різних країнах у різні історичні періоди. Посібник призначається насамперед для студентів педагогічних навчальних закладів, але може використовуватись викладачами, вчителями та особами, яких цікавить історія розвитку педагогічної науки.



Всі права застережені
All rights reserved

©Кравець В., 1996
©Видавництво «Тернопіль»

ПЕРЕДНЄ СЛОВО

Представлений читачеві посібник є одним з трьох, підготовлених автором у відповідності до учбової програми з історії педагогіки для педагогічних навчальних закладів. Мета тритомника — допомогти майбутнім педагогам повніше і глибше осмислити історію розвитку виховання, шкільництва та педагогічних теорій, з'ясувати основні етапи становлення української національної педагогіки в контексті загальноєвропейської педагогічної науки, оволодіти методами порівняльного аналізу історико-педагогічних явищ, залучити студентів до творчого дослідництва тощо. Зміна соціально-політичних та культурно-економічних умов розвитку європейського співтовариства, виділення на карті Європи нових держав, у тому числі суверенної України, деідеологізація громадсько-педагогічної думки, науково-історичні пошуки в педагогіці, що велись у різних європейських державах, відмова від трактування всіх історико-педагогічних фактів і явищ на основі «єдино вірної» марксистсько-ленінської методології — все це спонукало автора ще раз повернутись до неупередженого аналізу класичної педагогічної спадщини та історії європейського шкільництва, тим більше, що після виходу останнього посібника з історії педагогіки за редакцією професора М.С.Гриценка пройшло понад 20 років. Два посібники вже побачили світ: «Історія української школи і педагогіки», К., 1994, 388с. і «Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття», К., 1996, 288с., впроваджені в навчальний процес ряду педагогічних навчальних закладів України.

Пропонований читачеві посібник «Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва» завершує багаторічну роботу по систематизації історико-педагогічних знань з використанням найновіших досліджень ідей педагогів-класиків та освітніх систем минулого в різних європейських країнах від найдавніших часів до ХІХ століття включно. Він дасть можливість глибше зрозуміти витоки наукової

педагогіки, а також, на основі порівняльного аналізу, побачити місце українських педагогів у золотій плеяді педагогів-класиків.

У посібнику переглянуто зміст основних тем історії зарубіжної педагогіки, проведена його деідеологізація, усунуто фальсифікації та перекручення у трактуванні педагогічних ідей та явищ, що мали місце раніше. До кожного розділу подано необхідну для поглибленого вивчення матеріалу літературу, контрольні питання та питання для роздумів, завдання для самостійної роботи. В кінці посібника вміщено завдання для закріплення і систематизації матеріалу з історії педагогіки, рекомендації по взаємоперевірці знань з цього навчального курсу, а також тематика підсумкових творчих робіт для студентів.

Володимир КРАВЕЦЬ

ВСТУП

Предмет, завдання та джерела історії педагогіки

Розвиток суспільства і зміни у відносинах між людьми завжди знаходили своє відображення в практиці освіти, навчання і виховання підростаючих поколінь, у меті та завданнях школи, в педагогічних теоріях і системах. *Освіта, навчання і виховання — процеси соціальні, історично зумовлені, в яких завжди відображаються цілі та інтереси панівних класів суспільства, а також їх політичних партій.* Щоб правильно зрозуміти закономірності цих процесів, необхідно знати історію розвитку освіти, виховання, школи та педагогічних теорій від найдавніших часів до наших днів.

Відомий німецький історик педагогіки К.Шмідт говорив, що лише той в змозі зрозуміти істинну науку сучасної педагогіки, хто сам вжився в історію педагогіки. Вона вчить бути об'єктивним, правильно оцінювати думки, що циркулюють в літературі. Вона допомагає усвідомлювати, що багато з того, що приймається тим чи іншим дослідником за своє нове, оригінальне творіння, давно вже існувало раніше і робилося часом чи намічалось ще вірніше і краще, ніж сьогодні, чи, навпаки, визнане неправильним, давно засуджене багаторічним досвідом. *Педагогіка без її історії те ж саме, що будівля без фундаменту.* Відсутністю твердих знань з історії педагогіки можна пояснити немало помилок в діяльності педагогів-практиків і вчених-педагогів.

Історія педагогіки — одночасно і педагогічна, і історична наука. Історична точка зору полягає в описанні, у відкритті того, *що було і як було.* Історик прагне відповісти на питання: що? яке? як? коли? Педагог же прагне пізнати особливості розвитку і суспільні функції освітніх явищ та педагогічних поглядів, а також проаналізувати їх, оцінити їх слушність, встановити, чи були вони виразом прогресу, чи актуальні сьогодні. При цьому педагог прагне до пізнання не через саму історичну цікавість, а, і це головне, щоб поглибити свою педагогічну ерудицію, краще зрозуміти напрямки розвитку школи і педагогічної думки, орієнтуватися в сучасних освітніх тенденціях, шкільних системах і педагогічних теоріях. Тому педагога не все однаково цікавить в освітній минувшині. Якщо історик може твердити, що все важливо, і може дійти до дріб'язкового хронологічного вивчення минулого, то педагог, як правило, займає *вибіркову* позицію, цінну, «утилітарну» з педагогічної точки зору.

Як окрема галузь знань історія педагогіки зародилася в другій половині XVII ст., однак її розвиток припадає на другу половину XIX ст і наступне століття. Серед першопрохідців-істориків педагогіки насамперед слід назвати француза К.Фльорі («Про вибір і метод учбових занять», 1686), німців К.Мангельсдорфа («Спроба викладу того, що протягом тисячоліть говорилося і робилося в галузі виховання», 1779), Ф.Рухкопфа

(«Історія шкільної і виховної справи в Німеччині», 1794), К.Шмідта («Історія виховання від його виникнення до нашого часу», 1902). Протягом більш як століття історія педагогіки розвивалась не як *історія науки* про виховання, оскільки її в сучасному розумінні ще не існувало, а як *історія практики* виховання і освіти, з одного боку, і як виклад поглядів на виховання тих чи інших мислителів — з другого.

В Україні історія педагогіки почала розроблятися з середини XIX ст. Увагу вітчизняних дослідників привертала як історія зарубіжної, так і історія школи і освіти в Україні. В цей час виходить багато перекладних праць з історії педагогічної думки зарубіжних авторів. Вітчизняна історія педагогіки кінця XIX — початку XX ст. представлена незначною кількістю робіт дослідницького характеру, інші ж страждали описовістю, відсутністю аналітичності.

Як окремий предмет викладання історія педагогіки входить в програму педагогічних закладів з другої половини XIX ст.

Предметом історії педагогіки є вивчення історичних закономірностей розвитку виховання, школи і педагогічної думки в різні історичні періоди з найдавніших часів до наших днів. Тут слід звернути увагу на три принципово важливі особливості. По-перше, на послідовність слів: *виховання, школа і педагогічна думка*, яка зовсім не випадкова. Як буде показано далі, у такій послідовності і відбувався складний процес їх становлення і розвитку. По-друге, на те, що виховання, школа і педагогічна теорія розглядаються *в процесі їх взаємозв'язку і розвитку*. По-третє, історія педагогіки вивчає історичні закономірності цього розвитку, тобто намагається встановити все, що є спільним для виховання, школи і педагогічної думки в різні історичні періоди.

Основні принципи побудови історії педагогіки:

1. Історизм, що передбачає вивчення будь-якого явища в процесі його виникнення, становлення і розвитку, розгляд педагогічних явищ стосовно конкретної історичної епохи, соціально-економічних особливостей цієї епохи, що детермінують зміст, методи і організацію учбово-виховного процесу.

Багато дослідників, прагнучи «актуалізувати» свою роботу, намагаються встановити безпосередні зв'язки між явищами, фактами, поглядами віддалених від нас епох і сучасністю, проводять неправомірні історичні паралелі, затрачають час і зусилля на пошуки у педагогів минулого висловлювань, що обґрунтовують сучасні ідеї, посилаються на поняття і факти з минулого, лише зовнішньо схожі з сучасними. Зовсім ігнорується той факт, що багато термінів і понять, що зустрічаються в літературі минулих століть, при всій їх подібності на сучасні мали зовсім інше трактування і в ході історичного розвитку суттєво змінили свій зміст.

Історичний підхід до педагогічних явищ передбачає врахування низки моментів, а саме: соціально-економічні особливості епохи, що детермінує зміст, методи і організацію учбово-виховного процесу, а

також напрям шляхів пошуків їх зміни, а звідси — виникнення тих чи інших педагогічних теорій і концепцій; вплив у кожен епоху успіхів загальнонаукового прогресу на концепції виховання і педагогічної теорії; еволюцію і трансформацію ідей, концепцій, теорій, понять і термінів; виділення тенденцій розвитку.

2. Системності. що передбачає розгляд фактів і явищ виховання і навчання в рамках всієї шкільної системи і шкільних традицій відповідної епохи; аналіз ідей, висловлювань, теорій педагогів минулого в рамках їх цілісних концепцій виховання; вивчення педагогічних систем минулого в системі конкретних соціальних відносин, політичного ладу, суспільних та ідеологічних поглядів із врахуванням боротьби між окремими їх напрямками.

3. Науковості. В період розвитку демократії, коли дано імпульс творчому мисленню, необхідно осмислити минуле з позиції глибшого, справедливішого і чеснішого підходу до тих подій, які ми переживаємо. Науковість, що передбачає об'єктивність дослідника, вимагає від нього неупередженого ставлення до всіх етапів розвитку виховання, школи і педагогічної думки.

4. Партійності. Особливу увагу слід приділяти виявленню в педагогічних ідеях і концепціях минулого відбиття класових, політичних інтересів окремих соціальних груп, завжди ставлячи питання «Кому це вигідно?».

Основні завдання історії педагогіки як науки:

— отримання достовірних наукових знань про закономірності розвитку різних педагогічних явищ і трансформацію різних педагогічних теорій, обумовлених цими явищами;

— аналіз боротьби прогресивних і консервативних тенденцій в розвитку педагогіки;

— розкриття з наукових позицій причин якісних змін в розвитку педагогіки;

— встановлення шляхів, якими йшов процес формування нового теоретичного змісту педагогічної науки (генезис прогресивних начал педагогічної теорії).

Як предмет педагогічної освіти, історія педагогіки відіграє важливу роль у професійній підготовці майбутніх учителів, розв'язуючи такі завдання:

— ознайомлення студентів з основними шляхами та закономірностями історичного розвитку шкільництва і педагогічної думки;

— озброєння майбутніх учителів методом конкретно-історичного аналізу педагогічних явищ і фактів;

— ознайомлення з сучасними формами виховання і педагогічними течіями через їх історичний родовід;

— формування критичного ставлення до педагогічної спадщини минулого, що буде утримувати майбутнього педагога від консерватизму і рутини, а також від псевдоноваторства в учительській роботі;

— виховання любові до педагогічної професії, формування ідеалу вчителя на основі яскравих прикладів життя відомих педагогів (Коменський, Песталоцці, Ушинський, Макаренко тощо) і формування основ педагогічної майстерності;

— розширення у студентів загальнопедагогічного кругозору.

Історія педагогіки дає змогу зрозуміти зв'язок педагогічних явищ із суспільно-культурними відносинами епохи і країни, виробляє історичну перспективу, дозволяє глибше, критичніше і всебічніше оцінити стан освітніх і педагогічних систем і прагнень сучасності, збуджує живе зацікавлення педагогічними проблемами, прищеплює культ педагогічних традицій, може служити засобом формування почуття патріотизму та інтернаціоналізму.

Закінчуючи тему, розглянемо питання про *джерела історії педагогіки*. При цьому слід враховувати, що серед цих джерел виділяються як прямі, так і непрямі.

	Прямі	Непрямі
Предметні		Залишки засобів праці. Твори образотворчого мистецтва.
Письмові	Твори видатних педагогів. Архівні матеріали. Педагогічна преса.	Праці з історії, історії літератури; історії культури, мемуари педагогів, художньо-педагогічна література.
Етнографічні		Культура і побут. Етногенез. Розселення та культурно-побутові зв'язки.
Лінгвістичні	Походження і розвиток основних педагогічних понять.	Розвиток мови.
Усні		Педагогічний фольклор (казки, байки, легенди, пісні, приказки).
Кіно-, фоно-, фотоматеріали	Документальне кіно, хроніка, відео- та аудіозаписи.	Художні кінофільми.

Комплексне використання цих джерел дає змогу давати достовірну, об'єктивну оцінку різноманітним явищам.

ВИХОВАННЯ В УМОВАХ ПЕРВІСНОГО СУСПІЛЬСТВА

§ 1. Походження виховання

Сьогодні важко однозначно дати відповіді на питання про виникнення виховання. Через тисячоліття втрачаються й дані про перші кроки освіти і виховання серед давніх племен і народів нашої Землі. Якими вони були? Хто були перші вихователі? Що штовхало їх на передачу іншим людям знань і досвіду? Як здійснювався процес виховання? За допомогою яких засобів і т.д. Відповіді на ці питання дуже складно, а часом і просто неможливо. Зрозуміло одне: *виховання було одним з найдавніших видів духовної діяльності людини.*

Сучасна теорія походження виховання представлена такими основними напрямками:

I. Біологічна теорія.

Французький соціолог *Ш.Летурно* (1831-1902) у своїй книзі «Еволюція виховання у різних людських рас», йдучи за *еволюційним принципом*, трактованим механістично, висуває біологічну теорію походження виховання.

Летурно вважає, що процес виховання і навіть навчання має місце вже в тварин, причому не тільки хребетних, але навіть безхребетних. Оперуючи ретельно зібраним фактичним матеріалом про наявність в тваринному світі «турботи» старших поколінь про передачу молодим навичок пристосування до оточуючого середовища, він вважає можливим говорити про «учителів» та «учнів» у тварин: 1) кішка вчить котенят ловити мишей; 2) качка вчить каченят плавати; 3) ведмедиця вчить лазити по деревах (і карає); 4) бобри вчать потомство будівельної справи тощо.

Ш.Летурно вбачав у світі тварин наявність не тільки сімейного, але й суспільного виховання. Яскравим прикладом такого виховання він вважав виховання в «общині» мурашок. Справді, мурахи — одні з найдавніших представників тваринного світу — ведуть цікаве, дійсно організоване життя. Серед факторів, які допомогли їм вижити тоді, коли зникали мамонти і динозаври, є їх безприкладно дбайлива і самовіддана турбота про потомство. Мурахи — неньки більше турбуються про молодь, а ніж про власне життя. Ототожнюючи інстинктивні дії тварин з виховною практикою первісних людей, Летурно приходять до неправильного

висновку про те, що єдина основа виховання — інстинктивне прагнення людей до продовження роду і закон природного відбору (борючись за збереження свого роду, через інстинкт, дорослі передають нащадкам «знання», «вміння»).

Біологічна теорія походження виховання є в корені хибною, бо вона біологізує виховання, зводить його до інстинктивного акту. Якщо процес виховання є інстинктивний процес, що здійснюється за біологічними законами, то слід визнати, що вихованням управляти не можна, що виховання позбавлене свідомої, регламентуючої, регулюючої основи.

II. Психологічна теорія.

Біологічну теорію Летурно розкритикував американський вчений *П. Монро* (1869-1947) з позицій сучасної психології. Він писав, що Летурно зовсім не розкриває якісної відмінності психіки людини від зоопсихіки. Критикуючи Летурно, Монро вважав, що в основі виховання лежить інстинктивне (несвідоме) прагнення дітей активно наслідувати старших. Діти наслідують дорослих, хочуть цього останні чи не хочуть. Таким чином, наслідування є механізмом, сутністю виховного процесу.

Ця теорія, як і будь-яка спроба пояснити виникнення соціального явища винятково факторами психологічного порядку, носить явно ідеалістичний характер, хоч, звичайно, елементи наслідування і мають місце в процесі виховання, спілкування дітей з однолітками і дорослими.

III. Релігійна теорія.

Німецький педагог *Карл Шмідт* (1819-1864) в своїй основній праці «История педагогики, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов» (1862) запропонував релігійну теорію походження виховання. Він доводив, що у вихованні проявляється творча дія самотнього духу, що Бог, створивши людину, дав їй «Божий дар» — здатність виховувати.

VI. Трудова теорія.

Вона найбільш повно розроблена *Ф. Енгельсом* (1820-1985) в працях «Походження сім'ї, приватної власності і держави» та «Роль праці в процесі перетворення мавпи в людину». «*Праця, — писав Енгельс, — перша основна умова людського існування — і це в такій мірі, що ми у відомому розумінні повинні сказати: праця створила саму людину*»¹.

¹ Енгельс Ф. Дialeктика природы. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. — М., 1971. — С. 496.

Але що слід в даному випадку розуміти під поняттям «праця»? Адже й про тварин кажуть, що вони трудяться, здобуваючи собі їжу, будуючи своє житло. А мавпи вміють навіть збивати палицею плоди з дерев, розбивати каменем кокосові горіхи тощо. Енгельс дає відповідь і на це питання: «Жодна мавп'яча рука не виготовила коли-небудь хоча б найгрубішого кам'яного ножа... Процес праці починається лише при виготовленні знарядь»¹.

Виготовлення навіть найпримітивніших знарядь праці вдосконалює *руку людини* і стає основою розвитку її *свідомості*. Праця приводить також до тісного *зближення людей*, до взаємної допомоги, до *співробітництва* і, нарешті, до суспільства. Виникає потреба у спілкуванні. З'являється мова, яка ще більше відділяє людину з світу тварин, розвиває суспільне і психічне життя, допомагає ефективно боротися з силами природи і організовувати суспільне виробництво.

Разом з формуванням людини, ускладненням знарядь праці з'являється потреба передачі досвіду по виготовленню і використанню цих знарядь праці молодому поколінню. Цього вимагає боротьба за існування і отримання переваги над силами природи. **Необхідність передачі досвіду молодому поколінню породила виховання.**

Енгельс пише в підтвердження сказаного: «Праця починається із виготовлення знарядь. Це виготовлення і уміння володіти знаряддями, хоч би найпримітивнішими, вимагало вже деяких вказівок з боку дорослих»². Дітям треба було не тільки показувати, для чого служать знаряддя праці, але й пояснювати, як їх зробити і використовувати. В такий спосіб в процесі праці народилося виховання. Трудова теорія походження виховання, на відміну від біологічної, однозначно заявляє, що виховання — це явище соціальне, властиве лише людському суспільству, яке згодом стає особливою сферою діяльності людини.

§ 2. Історія виникнення організованих форм виховання

Людство існує на Землі — за розрахунками вчених — близько мільйона років. І лише 4-5 тисячоліть тому в деяких місцях земної кулі окремі людські спільноти стали вступати в так звану епоху

¹ Енгельс Ф. Діалектика природи. Хрестоматія по історії зарубіжної педагогіки. — М., 171. — С. 497.

² Там же.

цивілізації, створюючи класовий устрій і державу. **Період від створення людини до створення держави називається первіснообщинним чи періодом докласового суспільства.**

Первісна епоха є історично першим типом виробничих відносин. Основу первіснообщинного ладу складає суспільна власність на засоби виробництва. Низький рівень розвитку продуктивних сил та їх характер поряд із загальними умовами життя людини в цю епоху обумовлює необхідність спільної праці, а вона відповідно вела до колективної власності на продукти виробництва і до зрівняльного розподілу. Не існувало в цю епоху ні соціальної нерівності, ні майнової диференціації, ні експлуатації людини людиною.

Первісна епоха — дуже віддалене минуле людства. Природно постає питання: які підстави, які джерела є у нас для того, щоб відновити це минуле? Історія наступних епох ґрунтується в основному на письмових пам'ятках. Первісна історія такого матеріалу не має; хоча низка різноманітних джерел дає широкий матеріал для того, щоб більш-менш повно висвітлити первісне минуле людства. Це **насамперед антропологія** (антропогенез), **археологія** (матеріальні залишки діяльності первісної людини), **етнографія** (особливо вивчення культури відсталих племен і народностей, які до сьогодні ще подекуди зустрічаються у важкодоступних районах світу), **фольклор** (твори усної народної творчості), нарешті, і сама **мова**, що зберігає у смисловій зміні окремих слів пам'ять про їх давнє, первісне значення.

Виходячи з вищесказаного, погляд на виховання у первісному суспільстві можна виробити на основі **етнографічного** опису і **етнологічного** аналізу. Неповний образ первісних стадій буття народів доповнюється спостереженням над тими сучасними племенами, які в порівнянні з нашою цивілізацією залишилися на примітивному рівні розвитку.

Історії первісного суспільства властивий ряд стадій чи етапів розвитку. Розглядаючи характер виховання в первісну епоху і маючи на увазі його змінність, доцільно пам'ятати періодизацію історії первісного суспільства. В сучасних працях істориків можна зустріти різні підстави для виділення стадій розвитку: а) **за матеріалом, з якого виготовлялись знаряддя праці** (вік каменю — палеоліт, неоліт; вік бронзи; вік заліза); б) **за галузями виробничої діяльності** (стадія мисливства, стадія землеробства, стадія скотарства); в) **за матеріальними і господарськими ознаками** (період дикунства, період варварства, період цивілізації) та інші.

Враховуючи той факт, що виховання як суспільне явище значною мірою визначається характером організації суспільства, за основу періодизації доцільніше взяти саме *суспільні відносини*, в залежності від розвитку яких виділяються такі періоди первісного суспільства:

- а) період первісного стада;
- б) родовий лад (матріархат; патріархат);
- в) період військової демократії.

I. Період первісного стада, що тривав багато сотень тисяч років, був періодом формування людини і людського суспільства. Це період *боротьби зоологічних інстинктів, успадкованих від тваринних предків, з соціальними потребами і устремліннями, що виникають*. Це період, за словами Морганна, *переважного присвоєння готових продуктів природи*; штучно створені людиною продукти служать головним чином допоміжними знаряддями такого присвоєння. Це період *виникнення мови, поступового розвитку полювання, рибальства, застосування вогню, організованого застосування людської праці; період поступового удосконалення знарядь праці* (кам'яні знаряддя — дубина — спис — лук — стріла — кам'яна сокира — човен), *докорінного вдосконалення їжі; період поступового переходу до розподілу праці між чоловіком і жінкою* (мисливство — збирання плодів природи); період *масового переселення, розселення на земній поверхні*.

Оскільки предки людини — людиноподібні мавпи — були стадними тваринами і оскільки виникнення праці у вигляді виготовлення знарядь було мислиме тільки в групі, остільки й називають це співтовариство *первісним людським стадом*. Це група, зв'язок якої ґрунтувався на спільному здобуванні їжі і взаємозахисті від зовнішньої небезпеки. Через різні причини (випадковий характер здобичі, переселення) такі групи були непостійними. Природно, що скільки-небудь міцних стосунків між статями в цей період не могло існувати, так само як і будь-яких в цьому розумінні обмежень чи правил. Цей початковий стан шлюбу був названий проміскуїтетом (змішаний, всім доступний) і характеризувався безладними статевими стосунками. Правда, вже в кінці цього періоду виникло перше обмеження (чисто стихійне), екзогамія — виключення із статевого спілкування представників різних поколінь.

Про те, яким було виховання в первісному стаді, можна лише будувати гіпотези. Етнографія не дає прямих даних для розв'язання

цього питання, так як навіть найвідсталіші племена не зберегли в своїй культурі пережитків цього періоду. Очевидно, в первісному стаді виховання в сучасному розумінні ще не було. Процес присвоєння готових продуктів природи, вимагаючи, правда, великої затрати сил первісної людини, надзвичайно простий. Досвід дорослих настільки ще малий, що легко переймається дітьми через наслідування. Спонукувана голодом, дитина руками або палкою вириває коріння, збирає плоди, як і інші, старші, діти та жінки. Мати брала дитину з собою, і як тільки дитина починала бігати, вона наслідувала дорослих, засвоюючи їх примітивну мову, навчаючись разом з ними знаходити поживу (слимаки, плоди, горіхи, падло). Через безпосередню участь у полюванні і рибальстві діти здобували потрібні їм для життя навички і уміння. Беручи безпосередню участь в усіх видах діяльності дорослих, діти поступово вросли в суспільство. ***Виховання здійснювалось в процесі трудової діяльності шляхом наслідування.***

З раннього віку дитина виростала напівситою і напівроздягненою. При нестачі їжі, майже завжди неминучій в первісному суспільстві, мати втішала своє чадо лише тим, що незабаром буде краща погода і, можливо, з'явиться щось їстівне. Дитя, хоч-не-хоч, повинно було чекати, привчаючись таким чином бути терпеливим до страждань, спочатку тілесних, а потім духовних. Допмагаючи матері, діти навчалися від неї пізнавати їстівні і неїстівні рослини; підрастаючи, починали брати участь у спільному полюванні. Тут уже неминучі були деякі елементи навчання, але вони не були ще відокремлені від самого процесу необхідної життєвої праці. Проте ***у первісних не було ще планомірного виховання.***

Навчання на первісному ступені розвитку суспільства є дуже обмежене і його завданням було дотримання племінної традиції шляхом переказування молоді того, що знають старші. Досить рано з'являються певні повчання в ролі катехізації на практичні теми: основ гігієни, статевих стосунків, збереження здоров'я, плекання добрих звичаїв, здобування життєвої мудрості. Ці формули сприймалися з певною побожністю, абсолютно некритично і повторювались наступним поколінням, як «оголошена» таємниця.

II. Природовому ладі соціальні начала в людині і суспільстві вже панують над залишками зоологічного індивідуалізму. Для розквіту родового ладу характерні колективізм і кооперація

родичів у трудових процесах, загальнородова чи загальноплемінна власність на основні засоби виробництва і зрівняльний розподіл продуктів полювання, рибальства та інших галузей господарства. Виникає *родова община*, рід, впроваджується *екзогамія*, груповий шлюб.

Умови життя людей були дуже важкими (боротьба з незвіданими природними силами, полювання на великих звірів тощо). Долати труднощі можа було тільки спільними зусиллями, колективно. Тому все було колективним, спільним, всі члени колективу були рівними. *Діти належали всьому родові*, існувала полігамна сім'я. Рід умовно включав такі вікові групи: діти і підлітки, повноцінні учасники життя і праці, люди похилого віку.

Виникнення роду викликане дуальною організацією суспільства, коли плем'я ділилось на два роди (або фратрії, які у свою чергу ділилися на роди) і встановлювався порядок, згідно з яким люди даної половини (роду, фратрії) не можуть вступати в шлюб між собою, а повинні вступати в шлюб тільки з членами іншої половини племені. Це так звана *дуальна екзогамія*. За такого шлюбу батько залишається зовсім невідомим, батьківство не усвідомлюється і ніякої ролі не відіграє. Вся дуальна система групується навколо жінок-матерів, тобто виникає *материнський рід* і разом з ним та фаза в розвитку родового суспільства, яка називається *матріархатом* (mater — мати, arche — начало, влада). Розвинутий матріархат знаменується переходом до *парного шлюбу* і материнської сім'ї.

Дітей годували і доглядали люди похилого віку. Слово «воспитание» з давньоруської мови, має корінь «питать» (годувати) і префікс «вос», що означає ріст вгору. Дитинство дітей обох статей протікало в одних і тих же умовах: хлопчики і дівчатка жили на половині своїх матерів, ходили з ними збирати рослинну їжу, а у вільний час грали у спільні ігри. Коли їм виповнювалось 10-12 років (тобто починався період статевого дозрівання), вони розділялись: дівчата-підлітки йшли в стан жінок, а хлопці — в стан неодружених чоловіків і вдівців.

Дівчат і хлопців виховували старці. З цього моменту починалось їх **роздільне життя і виховання**.

Виховні цілі первісних племен були простими: діти мають стати повноцінними членами цієї культури, частиною якої були батьки; бути образом-дзеркалом старших; продовжувати культуру за існуючим зразком.



Рис.1. Натуральне виховання в первісному суспільстві.

Система первісного виховання була, на диво, пристосована до життя і потреб громади, що створила її. Вона виховувала всі потрібні якості в людині для тих умов суспільного життя, в яких доводилося жити і діяти молоді: фізичну силу, витривалість, мужність у боротьбі з небезпекою, що підстерігала на кожному кроці, силу характеру, почуття обов'язку.

Із ускладненням продуктивних сил (годівля худоби, обробка землі, виробництво більш складних предметів щоденного вжитку), появою воєн і виникненням релігії і міфології характер виховання ускладнюється. Дітей знайомлять з доглядом за тваринами, з обробкою землі, з ремеслами. Найдосвідченіші старці знайомлять молоде покоління з традиціями і міфами роду. Молоді прищеплюється ненависть до ворогів і переконання, що помста є святим обов'язком, її вчать битися врукопашну і з засідки.

Виховання в первісному суспільстві носить *суспільний* характер і разом з тим залишає значне місце *самостійності* дитини. Воно, з одного боку, має дуже м'який характер, і відсталі племена майже ніколи дітей не б'ють, з другого боку, воно набирає дуже суворих форм. З раннього віку діти, особливо хлопчики, стають в значній мірі *самостійними*: з 3-4 років починають полювати, ставлять капкани на птахів, вміють керувати човном, в 6-8 років ловлять рибу, полюють, проявляючи при

цьому чудову витримку і винахідливість (лежачи на спині, на долоні руки тримають годинами кілька зерен, доки не прилетить птах, щоб в той момент затиснути його в руці).

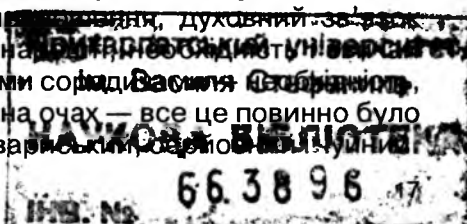
Як і у нас, велике виховне значення мають *дитячі ігри*. Хлопчики грають у війну, влаштовують змагання. В 8-9 років дівчинка починала шити, доїти, тобто робити майже все, що робить жінка в господарстві. Дітей вчили потрапляти в ціль, умінню швидко залишати своє місце пустим, ховатись, добре бігати і стрибати. З метою виховання воїнів юнаки проходили сувору школу (kiril). Юнака ставили у відкритому місці і одночасно з 4-х сторін метали у нього тупі стріли, від яких він повинен був ухилитися.

Індивідуалізовані прийоми полювання за допомогою різних металевих знарядь вимагали таких відпрацьованих навичок, які могли формуватися лише при наполегливому і тривалому тренуванні і навчанні. Тому до лука, наприклад, дітей привчали з малих літ. До 13-14 років більшість юнаків ставали самостійними мисливцями, які не боялися виступити навіть проти великого звіра.

Численні обмеження і заборони (табу), яким піддавався в цей період юнак, привчали його до самообмеження і стійкості, сприяли розвиткові волі і дисциплінованості, необхідних для важкого і суворого життя чоловіка-мисливця. Щоб навчитися безпомилково знаходити у відповідних місцях здобич, майбутньому мисливцю треба було знати всі сліди тварин; щоб не злякати звіра — вміти навіть у зарослях рухатися зовсім безшумно, підкрадатися непомітно.

До 10-12 років діти значною мірою володіли певною сумою духовного знання: вони знали всі родові звичаї, легенди, казки і пісні свого племені, а також ті знання людей, які дають контакти в товаристві дорослих: в мандрівках, на полюванні, рибальстві, святах тощо. Досить високо цінувались в первісному суспільстві такі риси, як працелюбство, правдивість, скромність.

Оскільки *колективізм* становив найважливішу рису відносин людей родового суспільства, то на нього зверталась особлива увага при вихованні. Звичка все обговорювати разом, необхідність входити в інтереси своїх родичів, кругова порука з метою помсти, загальні свята і жертвоприношення, духовний зв'язок численних батьків, братів і дітей, навінавчування старших, жити у великих юртах разом із своїми сорідниками, цебто жити у великих юртах разом із своїми сорідниками, цебто жити у великих юртах разом із своїми сорідниками, що змушувала весь час бути у них на очах — все це повинно було виробити характер соціальний, товаришеский, соціально-громадський.



Основною школою виховання колективізму, відносин співробітництва і взаємодопомоги була спільна праця в різних формах колективного виробництва. При пануванні общинних форм виробництва і відповідного їм зрівняльного розподілу будь-який прояв приватновласницьких тенденцій, природно, повинен був засуджуватися з боку суспільства. Тому вважались «ганебними» такі вчинки: при поділі здобичі проявляти невдоволення і демонструвати свою жадібність; не запропонувати кращу здобич товаришеві; щось вимагати; вихвалитися чимось, особливо тим, чого не було тощо. Все, що могло порушити згоду і мир між людьми, виключалось широким «кодексом» правових, моральних і релігійних заборон. У багатьох первісних племен існувало не тільки забобонне уявлення про містичну шкоду сварки, що накликає начебто на суспільство гнів родових божеств, але й забобонне уявлення про перетворення начебто всіх озлоблених людей у злих духів, що всіляко мстяться родо́ві. Аналогічний характер регламентацій, що сприяли підтриманню порядку і миру, мав місце і в сфері міжродових стосунків («голова за голову», але не більше).

Коли підростаюча людина досягала певного віку, набувала життєвого досвіду і трудових навичок, то переходила в групу повноцінних трудівників. Такий перехід з часом у багатьох племен супроводжувався посвяченням підлітка у повноцінні члени роду. Юнак чи дівчина, які повинні були стати повноправним членом роду, піддавалися спеціальному обряду — *ініціації* (своєрідна церемонія посвячення, екзамен на зрілість). Обряд ініціації — це своєрідний інститут виховання в первісному суспільстві. Сама ініціація була публічним екзаменом соціальної зрілості індивіда, зобов'язаного показати себе мужнім і витривалим, стійким духовно і здатним на самообмеження, дисциплінованим у всіх відношеннях і слухняним щодо волі старших. Якщо він не мав цих якостей чи проявляв себе погано в праці чи побуті, то його посвята затримувалася на багато років, а часом він піддавався репресіям з боку дорослих чоловіків.

Обряд *ініціації* проливає світло на питання виховання як окремої функції суспільства. Виявляється, що вже в первісному суспільстві обряд посвячення *не мав на меті виховання дітей для сім'ї*, а для позародинної групи; він мав завданням розірвати чи послабити одні, більш натуральні зв'язки і створити чи зміцнити інші, групові, суспільні. При цьому видно, як фальшиво звучать теорії, які трактують виховання в людському суспільстві

як подальший шлях натурального процесу виховання серед тварин. *Ініціація мала прикмети зразкового, свідомого і доцільного виховання, завданням якого було втаємничення молоді в родовій чи племінній традиції, закріпити їх, пов'язати з даною племінною спільнотою; зжиття будь-якого індивідуалізму на користь усвідомлення спільної діяльності для добра племені. Ініціація розумілася ніби як смерть і друге народження підлітка.*

Ініціаціям піддавалися як хлопці, так і дівчата, але більш розвинуті вони стосовно хлопців. Переверяючи підготовленість підлітка до життя, його піддавали різним випробуванням. Пропонувались найбільш небезпечні завдання на полюванні, щоб перевірити вміння проявити хоробрість, тривалий час лежати в гарячому піску, щоб перевірити витривалість; вибивання зубів, щоб перевірити здатність терпіти біль; різні випробування вогнем; стягування волосся; обрізання крайньої плоті; нанесення символічних рубців-надрізів на спині й на грудях; биття палицями.

Всі ці випробування, що супроводжували обрядовий цикл посвячення, були формою перевірки фізичних і духовних якостей, яка велась з позиції цілком виправданих соціальних вимог суспільства до індивіда, що вступає на шлях активного громадського життя. Для допуску до посвячення, крім обрядових випробувань, часто вимагалось, щоб кандидат реальним успіхом на полюванні чи на війні довів свою мужність і зрілість: вбити великого звіра — оленя, буйвола, ведмедя; принести голову рога.

Через обряди ініціації юнак «прилучався» до свого «тотему» і його посвячували в таємниці тотемічного культу і міфології. Численні пантоміми, що супроводжувались розспівуванням



Рис 2 Ініціація у первісних.

священних тотемічних міфів, відтворювали в наочній формі відповідні моменти з життя тотемічного першопорядку, з якими пов'язувалися виникнення тих чи інших законів суспільства. Під час посвячення юнакові повідомлялися відповідні знання стосовно правил суспільного життя і норм його подальшої поведінки. Підготовка до статевого життя в період ініціації виражалася не тільки в повідомленні шлюбних правил і наказів у відповідних дорученнях, але також і в різних, справді варварських операціях над статевими органами (обрізання у хлопців, дефлорація статевих органів у дівчат).

Пройшовши через весь цикл обрядів, юнак, що став вже дорослим, отримував суспільно визнані за ним права. Йому вручалась мисливська зброя, а зовнішні ознаки — вибитий верхній різець, волосяний пояс на стегнах, обрізана крайня плоть і рубці на тілі — свідчили про пройдені ним стадії посвячення. Йому надавалось право самостійно полювати на території родової групи і брати участь як рівноправному члену в колективному полюванні. Йому дозволялось, нарешті, вступати в шлюб. Він звільнявся від ряду харчових табу, яких дотримувався до посвячення. Йому, нарешті, давали право бути присутнім на радах старійшин, що керували господарським і суспільним життям (хоч і без права голосу).

На останніх етапах розвитку матріархату з'явилися «*будинки молоді*» — перші заклади для життя і виховання підростаючих людей, окремі для хлопчиків і для дівчат. Вони влаштовувались переважно в лісі, подалі від поселення, де підлітки тривалий час жили в ізоляції, піддавалися різним обмеженням (в харчуванні, одязі) і випробуванням. Умудрені досвідом старці, найдосвідченіші родички передавали підліткам родові традиції. *Будинки молоді* — це перші *виховні заклади* в історії людства, в яких працювали *перші вихователі*.

Подальший розвиток продуктивних сил приводить до нової організації родового суспільства — *патріархату*. В основі цього розвитку — перехід від мотижного до плужного землеробства і від розведення домашніх тварин до скотарства, а з цим і до нового розподілу праці між статями. Керівну роль в суспільстві займає чоловік, жінка займається домашнім господарством. З'являється нова форма шлюбу і сім'ї. Розвиток домашнього господарства вимагає міцного поєднання подружжя і прикріплення дружини до сім'ї чоловіка. Виникає *моногамія*, а з нею *велика патріархальна сім'я*. Здійснюється перехід до *патрілокального*

поселення. Перехід від матріархату до патріархату сильно позначився на становищі жінки — відірвавшись від своєї сім'ї і свого роду, втративши з ним з часом будь-який зв'язок, жінка стає підневільною робочою силою в домашньому господарстві патріархальної сім'ї, дружина і діти виявляються під владою глави цієї сім'ї. В основі господарства патріархальної сім'ї лежить колективне володіння землею і основними знаряддями виробництва. Як виробництво, так і споживання ведеться колективно.

На стадії патріархальної родової общини виникла необхідність в більш організованому вихованні: родова община доручала виховання підростаючого покоління найбільш досвідченим, спеціально виділеним людям. *Здійснення виховання особливими людьми, виділеними родовою общиною*, розширення і ускладнення його змісту і програми випробувань, якими воно завершувалося, — все це свідчило про те, що в умовах родового ладу *виховання почало виділятися як особлива форма суспільної діяльності*.

Розвиток продуктивних сил (скотарство, землеробство, гончарство, ремесло) сприяв розширенню трудового досвіду людей, який передавався підростаючим поколінням. Діти вчилися розглядати тварин, обробляти землю, виготовляти різні речі у будинках молоді чи у досвідчених людей.

Велику роль у вихованні певних рис характеру, поведінки, моральних і естетичних якостей відіграли в епоху патріархату казки, перекази, музика, спів, танці, навколишня природа. У творі «Павльська середня школа» **В. О. Сухомлинський** писав: «Людина виділилася із світу тварин і стала обдарованою істотою не тільки тому, що зробила своїми руками перше знаряддя праці, а й тому, що побачила глибину синього неба, мерехтіння зірок, рожевий розлив вечірньої заграви і ранкової зорі, багряний захід перед вітряним днем, безкрайню далечінь степів, журавлиний ключ у небесній блакиті, відблиск сонця у прозорих краплях вранішньої роси, сірі нитки дощу в похмурий осінній день, ніжне стебельце і голубий дзвіночок проліска — побачила і здивувалась і почала створювати нову красу»¹.

Релігійне виховання полягало у виконанні різних обрядових дій чи в участі в різних обрядових церемоніях.

На характер виховання впливали і статеві відмінності. Жінки і дівчата прив'язані до хати і привчаються до хатньої роботи.

¹ Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах. — Т. 4. — К., 1977.

У період розвиненого патріархату можна говорити і про освіту у її первісному вигляді — передачу найважливіших, життєво необхідних знань і навичок. Робилося це за допомогою різних знаків, об'єднаних у *вузликове* або *предметне письмо*.



Рис.3. Вузликове письмо.

З переходом до періоду військової демократії виникає перша форма письмового повідомлення чи запису. Це *пиктографія* (лат.: pictus — «намальований» і грецьк.: graphein — «писати»), або малюнкове чи образне письмо. В розвинутому вигляді пиктографічне письмо складається з окремих рисунків чи зв'язної композиції, що представляють

реалістично чи умовно предмети, події. Пиктографічні зображення мають іноді складний зміст, дають хроніку подій, розказують про героїчні подвиги предків. Наносилась пиктографія на кору, бересту, кістки, шкіру.



Рис.4. Пиктографічний запис про полювання.



Рис.5. Пиктографічний лист семи індійських племен.

Спочатку освіта носила переважно культовий характер. Власне ж навчання обмежувалося передачею дітям досить обмеженого кола корисних знань і уявлень. Досить бідними були і думки, що висловлювалися.

III. Період військової демократії (класового розшарування), період поступового переходу від безкласового до антагоністичного суспільства.

Загальне піднесення продуктивних сил, наступ віку металів, другий і третій великі поділи праці в суспільстві (землеробство — ремесло; землеробство — торгівля) — все це привело до глибоких змін в надрах самого суспільства, до рішучого розкладу первіснообщинних форм і відносин. Наростали і поглиблювалися суперечності між продуктивними силами і виробничими відносинами. Захоплення здобичі на війні, полонених, виникнення обміну (торгівлі) зумовили появу *приватної власності, майнової нерівності*. В цей час виникає *рабство*. Поступово до сім'ї переходять основні функції виховання дітей. *Сімейне виховання* стає масовою формою виховання, хоч продовжують існувати і будинки молоді. Навчання праці, засвоєння норм і правил поведінки, релігійних обрядів — ось орієнтовний зміст сімейного виховання. Однак предметне письмо, жести, примітивні знаки (вузлики, шнури, зарубки тощо) були ненадійними засобами навчання. Лише з виникненням піктограм та ідеограм освіта могла набути деякі зрозумілі сьогодні риси.

Панівні групи населення, що з'явилися (жреці, вожді, старійшини), прагнули відокремити розумове виховання від фізичної праці. Первісні зачатки знань (піктографічне письмо, обмір полів, передбачення повені, орієнтація за зірками, прийоми лікування) вони зосередили в своїх руках, намагаючись огорнути їх таємничістю, містикою. Для навчання цим знанням «будинки молоді» поступово перетворювали у спеціальні заклади для дітей знаті. Навчаючись у них, діти звільнялися від фізичної праці. Починається відокремлення розумового виховання від процесу праці. Зародки розумового виховання, відокремившись від трудового, поступово перетворюються в монополію верхівки. Первісна рівність виховання зникає.

Фізична праця стала справою експлуатованих. В їх сім'ях діти рано привчалися до праці, батьки передавали їм свій досвід. Організоване виховання дітей, що проводилося в навчально-виховних закладах, ставало надбанням окремих. Виховання починає використовуватися панівної верхівкою для закріплення

свого панування. Отже, з розкладом первіснообщинного ладу і виникненням соціальної нерівності виховання виділяється як особлива форма суспільної діяльності і перестає бути рівним для всіх, набуває диференційованого характеру.

Все вищесказане можна представити таблицею:

Період розвитку первісного суспільства	Загальна характеристика періоду	Де і хто виховує	Характер виховання	Зміст виховання
Первісне стадо	-Період формування людини і суспільства. -Проміскуїтет. -Період присвоєння готових продуктів природи (полювання, рибальство, вогонь). -Удосконалення знарядь праці.	Матір і дорослі члени стада.	-Участь в праці з дорослими. -Виховання шляхом наслідування.	Планомірного виховання не було.
Родовий лад а) матріархат, б) патріархат.	-Родова побудова суспільства. -Домінування соціальних начал. -Груповий шлюб (екзогамія). -Коллективна праця, кооперація сородичів. -Загальна родова власність. -Зрівнений розподіл.	Старці до 10-12 р. на жіночій половині; після в старі чоловіків і жінок; будинки молоді; спеціально виділені пестуни.	Суспільний характер. Коллективний характер. З 10-12р. роздільне виховання. Система табу. Ініціація.	Ігри, трудове виховання (догляд за тваринами, землеробство, ремесло). Фізичне виховання (сила, мужність, спритність). Моральне виховання (сила характеру, правдивість, скромність, почуття обов'язку). Релігійне виховання (обрядовість, культи). Військове виховання
Період військової демократії.	-Класове розшарування -Поділи праці (землеробство-ремесло, землеробство-торгівля). -Розклад первіснообщинних відносин. -Приватна власність. -Рабство -Моногамна сім'я.	Батьки в сім'ї. Виховання в будинках молоді.	Класовий характер. Відокремлення розумового виховання від фізичного. Сімейне виховання	-Навчання праці. - Засвоєння норм і правил поведінки. -Повага до старших, служливість. - Релігійні обряди. -Військове виховання.

Література

Анисимов А.Ф. Духовная жизнь первобытного общества. — М.: Наука, 1966.

Косвен М.О. Очерки истории первобытной культуры. — М., 1957.

Енгельс Ф. Діалектика природи.

Енгельс Ф. Походження сім'ї, приватної власності і держави.

Першиц А.И., Монгайт А.Л., Алексеев В.П. История первобытного общества. — М., 1982.

Контрольні питання

1. В чому сутність біологічної теорії походження виховання? Сформулюйте своє ставлення до аргументів Ш.Летурно.

2. Які основні джерела вивчення характеру виховання у первісному суспільстві?

3. В чому сутність виховання підростаючого покоління в первісному стадії?

4. В чому Ви вбачаєте адаптованість системи первісного виховання до потреб життя?

5. Яка роль обмежень і заборон в системі первісного виховання?

6. В чому сутність обряду посвячення підлітків у повноцінні члени роду?

7. Які етапи усупільнення прийомів виховання у первіснообщинному ладі?

8. Які зміни у характері виховання настали у період військової демократії?

9. Що собою представляли піктограми та ідеограми?

10. В чому причини поступового відокремлення розумового виховання від фізичної праці в період переходу до класового суспільства?

Питання для роздумів

1. Зробіть порівняльний аналіз основних теорій походження виховання. Яка з них, на Вашу думку, є науковою? Аргументуйте відповідь.

2. Зробіть порівняльний аналіз виховання в епоху матриархату і патріархату.

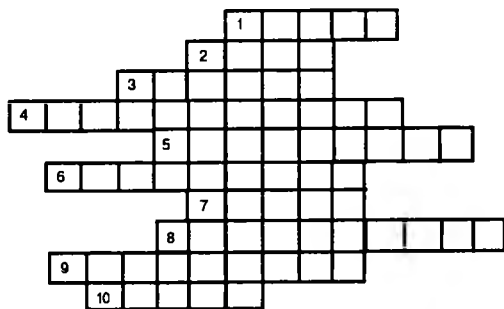
Завдання

1. Напишіть реферат на тему:

«Історія педагогіки в системі педагогічних наук»,

«Ініціація та її місце в первісному вихованні».

2. Розв'яжіть кросворд:



1. Американський вчений, автор психологічної теорії походження виховання.

2. Заборони у житті первісного суспільства у вихованні.

3. Вихователь хлопчиків у період патріархату.

4. Образне письмо, що з'явилося у період військової демократії.

5. Випробування на зрілість у первісному суспільстві.

6. Заборона стосунків між статями, що лежала в основі появи шлюбу.

7. Один із основних засобів виховання у первісному роді.

8. Наука — одне з джерел людського знання про первісне суспільство.

9. Діяльність первісних людей, до якої змалку привчалися хлопчики і підлітки.

10. Німецький вчений, автор релігійної теорії походження виховання.

Якщо дано вірні відповіді на всі питання, то по вертикалі вийде назва періоду розвитку первісного суспільства.



ВИХОВАННЯ, ШКОЛА І ЗАРОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ В ДОХРИСТИЯНСЬКИЙ ПЕРІОД

§ 1. Виховання і навчання в країнах Стародавнього Сходу

В результаті розвитку матеріального виробництва продуктивні сили прийшли у суперечність із первіснообщинними виробничими відносинами. Ріст *продуктивності праці* сприяв індивідуалізації виробництва і появі *додаткового продукту*, що давало можливість присвоєння однією людиною надлишків, вироблених іншою людиною. Починає зароджуватися *приватна власність*, яка відрізнялася від особистої власності епохи класичного родового ладу насамперед тим, що відкривала дорогу відносинам *експлуатації*. Початок приватної власності було покладено нагромадженням окремими сім'ями надлишків продукції у вигляді багатств. Ними ставали деякі харчові продукти і ремісничі вироби, метали, виробничий інвентар, зброя і худоба. Природно, що ті, хто мав надлишки, прагнули нагромаджувати їх не тільки в натуральній формі, але й у формі скарбів, загальноприйнятих еквівалентів, предметних грошей. Всезростаюча роль належить додатковій робочій силі. Виникає *рабство*. З'являється племінна аристократія.

Неминучим наслідком появи регулярного додаткового продукту і приватної власності було виникнення *соціально-економічної диференціації*. З ростом соціально-економічної нерівності і розвитком форм експлуатації в суспільстві почалась *поляризація груп*, що розрізнялись за своїм місцем в системі виробництва і відношенням до засобів виробництва. Соціальне розшарування породжувало соціальні протиріччя. Багатства і привілеї знаті вимагали охорони від зазіхання з боку бідних і рабів — виникає *держава*.

Перші держави виникли на Стародавньому Сході (рабовласницькі деспотії) в басейнах великих рік: Шумерія, Вавілонія, Асірія — в долині Тігра і Єфрата, Єгипет — на берегах Нілу, Індія — в басейні Інда і Ганга, Китай — на ріках Янцзи і Хуанхе. Створена першими рабовласницькими державами цивілізація справила великий вплив на весь культурний розвиток людства. Основними функціями держав були: збирання податків;

створення постійного війська; організація суспільних робіт: будівництво храмів, ірригаційних споруд, пірамід, каналів; підготовка чиновників і жерців тощо.

Поява *класового* суспільства неминуче приводить до зміни мети і змісту виховання підростаючого покоління. Відбувається розрив не тільки між виробництвом і споживанням, але й між духовною і матеріальною діяльністю. *Виховання підростаючого покоління набуває класового характеру.* Продуктивна праця стає обов'язком експлуатованих мас. Ставлення особистості до праці поступово виключається з числа моральних цінностей вільної людини.

В ряді країн існувало землеробство, пов'язане із штучним зрошенням, з використанням таких природних явищ, як періодичні розливи рік, з будівництвом каналів. Люди спостерігали за природними явищами, вчилися будувати храми і дамби, передбачали повені. Практичний досвід первісних людей (властивості речовин, істинні і неістинні речі, звички тварин, ознаки погоди, основи лікування, знання рік і гір), що нагромаджувався у пам'яті поколінь, озброюючи людину засобами в боротьбі з природою, став джерелом наукових знань. З'являються зачатки наук: астрономії, геометрії, арифметики, медицини; винаходяться найпростіші машини.

Усі ці зачаткові наукові знання зберігались жерцями у великій таємниці від народних мас і передавалися обмеженому колу осіб, призначених для майбутньої духовної діяльності. Засновуються жрецькі школи при храмах. Школа і зародки науки, що подавалися жерцями в їх кастових цілях нерідко в релігійній формі, ставали не лише знаряддям задоволення суспільних потреб, але й засобом створення привілейованого, панівного становища в суспільстві. В усіх перших цивілізаціях існувала своя система письма, лічби, обчислення розмірів, часу, свій календар.

Виховання в державі Шумерів (шумери з V тисячоліття до н.е. жили в південній Месопотамії, в кінці II тисячоліття до н.е. вони злились з вавілонянами і асирійцями і припинили своє самостійне існування).

Це була примітивно рабовласницька держава з монархічною деспотичною владою. Вчені встановили, що шумери створили найстародавнішу цивілізацію людства. У своїй країні вони заклали основи державності, видали найдревніший у світі збірник законів, виявили наукові і технічні пізнання, створили епічну поезію та інші жанри літератури.

У середині III тисячоліття до н.е. у шумерів образне чи *пиктографічне письмо* перетворюється в *клинопис*, комбінації клиноподібних рисочок — вертикальні, горизонтальні і похилі клинці і поєднання двох клинців в гострий кут. В результаті комбінацій цих знаків і застосування клинців різної величини виникла система письма (декілька сотень знаків). Спочатку писали (рис.6) вертикальними стовбцями зверху вниз і справа наліво, а трохи пізніше строками і зліва направо. Дещо пізніше клинописне письмо замінюється ієрогліфічним (від грецьк. *heros* — священний і *glirho* — вирізаю, вирізаний на камені священний знак), у якому фіксовані знаки означали окремі слова чи, як в наших сучасних



Рис.6. Глиняна клинописна табличка.

ребусах, їх важливі складки (рис.7).Таким письмом користувались шумери, єгиптяни, китайці та інші народи. Пізніше з ідеографічного листа виникли більш розвинуті складальні і буквенно-звукові (алфавітні) системи писемності, що майже повністю позбавились малюнкowego характеру первісної писемності. Ідеографія, до речі, утрималась лише в Китаї. В інших країнах Стародавнього Сходу вона посту-



Рис.7 Найдавніший ієрогліфічний запис.

пилась місцем *ієратичному письму* (Єгипет, Шумерія, Вавілон, Ассірія, Аккадія, Індія тощо). Воно нагадує нинішнє арабське письмо.

З появою письма з метою підготовки писців виникають *школи*. Писці поділялись на молодших і старших; були писці царські і храмові, писці з вузькою спеціалізацією і писці високої кваліфікації, які займали важливі державні посади. Це дає підстави припустити, що для підготовки писців різного призначення були і школи з різними навчальними програмами.

Завданням першої в історії людства школи стала передача учням того рівня наукових знань, якого зміг досягти народ на перших ступенях розвитку цивілізації (з ботаніки, зоології, географії і мінералогії, математики, граматики, літератури), і не лише передача, а й прагнення навчити і виховати покоління, яке в майбутньому вдосконалить ці знання і буде сприяти їх засвоєнню наступними поколіннями. Такі ж школи були в Аккадській, Вавілонській і Ассірійській державах.

До речі, терміну «школа» ще не існує. Школа називається *є-дуб-ба* — «будинок табличок», вчитель — «батько будинку», його помічник — «старший брат», учень — «син будинку табличок». В шкільному приміщенні були довгі глиняні лави для учнів, поруч з ними невеликі ванночки, в яких учні змочували куски глини, щоб зробити з них таблички-«зошити» (рис.8).



Рис.8 Шкільне приміщення з партами.

В результаті розкопок були виявлені численні таблички явно шкільного характеру (рис.9). На одних табличках — прописи, уривки з «підручників», інші таблички написані рукою учнів. В окремих «підручниках», складених учителями, тексти яких учні повинні були переписувати і зачувати напам'ять, містились списки слів, що позначали назви дерев, тварин і птахів, каменів і мінералів. В цих «підручниках» містились і математичні тексти, завдання і їх розв'язання, а також граматичні вправи, літературні твори різних жанрів.

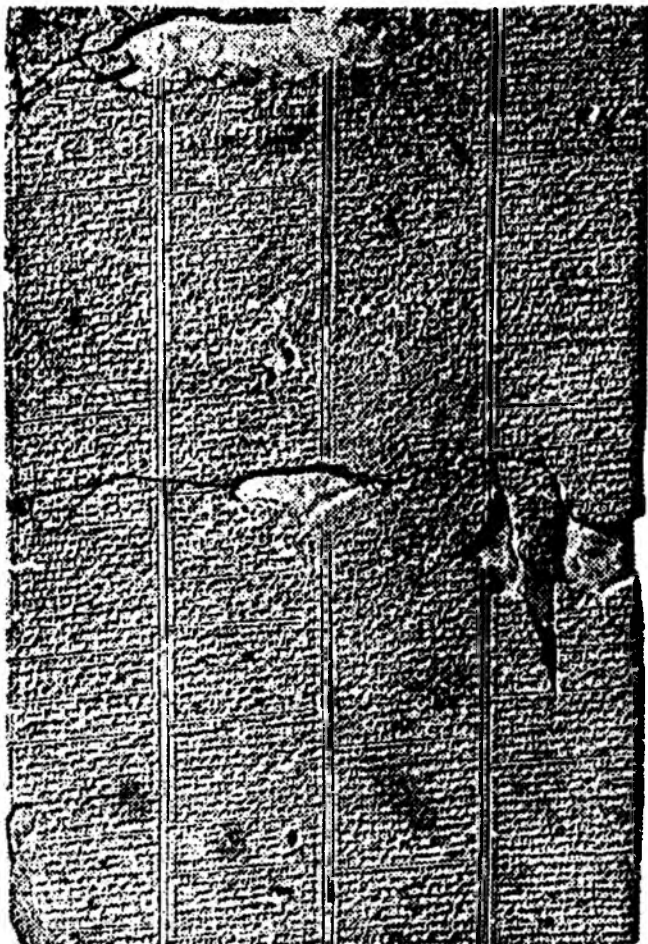


Рис.9. Глиняна табличка Вавилонської держави.

Писали тригранними паличками на м'яких глиняних табличках, після чого їх сушили на сонці, або випалювали в печах, що надавало їм твердості.

Фізична праця повністю виключалась з занять і життя учнів.

Так як навчання тривало багато років, коштувало дорого, тому в школах навчалися лише діти знаті. Про соціальний стан учнів можна судити з табличок, на яких позначалося прізвище учня, а також професія батька. Батьками учнів були особи, що займали високі духовні і адміністративні посади: послы, капітани

кораблів, жерці, наглядачі, чиновники, тобто імуці. В спеціальних школах для жриць-дівчат навчали письма, читання, танців і музики. Діти рабів, як і більшість дітей ремісників і дрібних землевласників, залишаються без будь-якого організованого навчання і виховання.

Програма навчання поділялась на дві частини. Перша — запам'ятовування знаків і вправи в їх написанні. Учні заучували зображення слів, потім писали їх. Друга частина програми включала вправи літературного характеру — списували і заучували поетичні і релігійні тексти, міфи і казки, гімни царям і богам, прислів'я і повчання морально-етичного характеру.

Знайдені археологами численні шкільні «зошити»-таблички з помітками учителя дозволяють судити про рівень науки. В математиці була шестидесяткова система числення. Ця система досі збереглась у нас при вимірюванні часу, кола. Були відомі теорема, яку пізніше назвуть Піфагоровою, основи алгебри, вміли рахувати проценти, значного розвитку досягли астрономія і медицина.

Діти проводили у школі цілий день, режим був досить суворий, основним заходом впливу служили фізичні покарання.

Пізніше, з кінця III тисячоліття до н.е., при утворенні Аккадської, а потім Вавилонської держави, в них також організовувались школи при храмах і палацах. Були школи для жерців і суддів, де, крім загальних предметів, викладали право, навчали астрономії, астрології, гаданню на печінці тварин. З кінця III тисячоліття до н.е. під час Аккадського царства шумерська мова поступово витісняється аккадською. Цей процес завершується у Вавилонському царстві в 19-16 ст. до н.е.; шумерська мова залишається лише в обрядових релігійних текстах, аккадська (семітська) мова стає панівною.

Виховання в Стародавньому Єгипті (III тисячоліття до н.е.). На початок III тисячоліття до н.е. належить виникнення писемності. У зв'язку з існуванням розвинутого бюрократичного апарату при палаці фараона, а потім і при храмах, з'явилися школи писців, в яких навчалися хлопчики з 5 до 16 років, причому, починаючи з 12 років, вони паралельно працювали в канцеляріях, виконували обов'язки писців (скрибів). Заняття тривали з раннього ранку до пізнього вечора. Обід приносили з дому; найчастіше це були три хлібини і дві гальби пива. В школі панувала сувора дисципліна, застосовувались тілесні покарання.

До нас дійшли шкільні прислів'я: *«Вуха хлопчика на його спині», «У юнака є спина, вона слухає, коли його б'ють».*

Основними предметами, необхідними для майбутніх чиновників, були читання, письмо і лічба. Єгипетські ієрогліфи (їх було близько 700) поступово замінюються ієратичним письмом. Навчання грамоти складалось із заучування букв, усного читання тексту (хором) і письмових вправ. Щоб оволодіти грамотою, треба було довго вчитися, тому в староегипетських папірусах дуже часто зустрічаються повчання такого характеру: *«поверни своє серце до книг», «полюби книги більше, ніж рідну матір», «люби писання і ненавидь танці»* тощо.

Писали тонкою бамбуковою паличкою чорною фарбою на черепках і уламках вапняку; червоною — починали новий абзац (звідси вираз «з червоного рядка») і ставили червоні крапки, відділяючи рядки в поетичних творах. Коли учень оволодівав письмом, йому дозволяли писати в «зошитах» — на листках папірусу. Нерідко використовували папірус, з якого змивали вже непотрібний текст. Чорнило готували з сапсі або з деревного вугілля, води і живиці. Якість його була дуже високою. До наших днів зберігся його глибокий чорний глянець.

Тексти для переписування підбирались з таким розрахунком, щоб зміст сприяв вихованню службовців. Значною мірою це були настанови бюрократичного змісту: *«Гни спину перед начальством», «Не сиди, коли стоїть старший, або вищий по посаді».* В той же час серед повчань, які збереглися, знаходимо тексти глибокого змісту: *«Навчання є основа життя», «Немає нічого вищого за книги».* Крім того, переписувалися релігійні тексти, казки, гімни тощо. Тут і перші дидактичні вказівки: *«Учень насамперед повинен був мовчки, беззаперечно слухати вчителя».*

Велика увага приділялася лічбі. Нумерація була примітивна (двійкова). Одиниця позначалася паличкою (I), два — двома (II) і т.д. до дев'яти паличок. А для десяти вже існував знак, що дійшов до наших днів 10, для сотні — 100 і т.д. Учні знали лише дві арифметичні дії — додавання і віднімання, а множення і ділення здійснювали шляхом використання дій 1-го порядку. З'являються найпростіші дроби, розв'язуються елементарні рівняння, використовують навіть число π (3, 16, а не 3, 14..., як сьогодні). Математичні задачі носили вузько практичний характер; учнів навчали обчислювати об'єми амбарів, площі земельних ділянок, визначати необхідну кількість робочої сили для різних робіт, кількість продовольства для них тощо.

При навчанні письма і лічби використовувались деякі прийоми, що полегшували цей процес, наприклад, рахунки на різнокольорових камінчиках, спрощені прийоми розрахунку.

Крім наук, в школі вчили гімнастичним вправам і плаванню, велика увага приділялася вихованню хороших манер.

В школах при храмах, крім загальних предметів, давали *релігійну освіту*, а крім того навчали *астрономії і медицині*. В Єгипті встановився поділ часу на роки, пори року, місяці і доби, тобто був покладений початок календарю. Єгиптяни вміли вже передбачати затемнення, для чого потрібні досить високі знання з астрономії. Поряд з цим, склалися астрологічні таблиці для провіщання майбутнього.

Медицина в Єгипті досягла високого рівня розвитку: жреці знали внутрішні органи тіла, оскільки для бальзамування необхідно було розрізати його, знали кровообіг, рахували пульс, спостерігали «жар крові» при захворюванні тощо.

Діти вищої єгипетської знаті навчалися у військових школах, звідки виходили воєначальники. Престижною була *школа колісничих*, куди потрапити було дуже важко.

Виховання в Стародавній Індії (III тис. до н. е.) В Індії, з її кастовою системою та культурою і сильним впливом релігії, виховання носило кастовий характер. Індійську культуру оформили брахмани — найвища священна каста; тільки вони могли мати відповідне виховання, і як свята каста, що служить богу, мали магічне, таємне життя. Вони присвячували своє життя вивченню святих книг — «Веди», які є джерелом індійської культури. Це привело до раннього розвитку мовних та літературних студій, бо мова цих книг (санскрит) та їх алегоричний зміст вимагали значних коментарів. На основі студіювання Ведів та інших святих книг розвинулася граматики; з аналізом святих гімнів виросла наука поезики і риторики, стилістики й метрики, логіки. Діти повторювали за вчителем і вивчали уривки з святих книг та вчилися писати на пальмових листах. Навчання тривало доволі довго й, звичайно, не всі учні проходили повний курс навчання (вивчення однієї Веди вимагало 12 років, в цілому ж — 48 років).

Навчання дітей вищої касты відбувалося у *школі брахманів* (жреців). З приходом до школи відбувався акт прийняття дитини до релігійної спільноти і відбувався акт опоясування святим шнуром

Виховання нижчих каст — шляхетської, військової — здійснювалося в *школах кшатріїв* і охоплювало науку володіння зброєю, їзду верхи, гімнастичні вправи, а також математику, поезію, музику, етику і танці.

Плати за навчання не було. Батьки дарували вчителю подарунки.

Найнижчі касты не одержували подібного виховання.

Виховання в Стародавньому Китаї (II тис. до н.е.).

Писемність, а разом з нею писці і навчання грамоти з'являються в Китаї в II-му тисячолітті до н.е. При дворі були «ліві» (записували промови ораторів) і «праві» (записували справи, вели хронологію) *писці*, які особливими почесностями в суспільстві не користувалися.

Мета виховання полягала у правильному й точному передаванні раз і назавжди прийнятого. Будь-яке відхилення від встановленого вважалося знеславленням старого, будь-яке нововведення — божевіллям, будь-яке використання наслідків чужої культури — варварством, що веде до загибелі.

В Стародавньому Китаї існувала система ідеалів у галузі культури, що знайшла відображення в принципі «сань мей» («сань» — внутрішня, «мей» — зовнішня досконалість), в принципі, що веде до досягнення гармонії духу і тіла.

До появи загальноосвітніх шкіл у Китаї існували так звані *общинні школи*, в яких безплатно навчали юнаків стрільби з лука, пісень і обрядів. В середині 1-го тисячоліття до н.е. до цих трьох предметів додавалися ще три: їзда верхи, письмо, лічба, причому двом останнім не надавали великого значення.

Навчання в китайській школі починалося з 6 років. Діти в школі завчали напам'ять «Книгу трьох слів», в якій містилася тисяча речень, кожне з трьох рифмованих слів. Потім переходили до «Книги чотирьох слів» і, нарешті, завчали напам'ять головний збірник китайських церемоній, який називався «Кінг» («Книга»). Навчання грамоти ускладнювалось ієрогліфічним письмом (існувало кілька тисяч ієрогліфів). При навчанні письма учні одержували прописи, які підкладали під тонкий папір, і обмальовували знаки пензликом. Це грубе обмальовування знаків забирало кілька років, і стільки ж років витрачалося на вправи в більш тонкому наслідуванні. У той час, як наші діти за півроку навчаються читати й писати, китайський хлопчик, почавши навчатися з 6 років, лише в 14-16 років міг вільно читати і писати. Методи навчання: запам'ятовування, наслідування, обмеження свободи та ініціативи.

Навчання вимагало від учнів великої старанності. У школах панувала сувора дисципліна, застосовувалися фізичні покарання.

Школи, де навчали красномовства і філософії, вивчали мораль, твори видатних письменників і поетів, так звані *вищі школи* створювалися при філософах, які брали плату за навчання. *Конфуцій* (551-479 рр. н.е.), засновник першої в Китаї вищої приватної школи, вимагав, наприклад, щоб учні приносили йому в'язанку сушеного м'яса. До речі, він вивчив понад 3 тис. чоловік, але з них лише 70 оволоділи його вченням. В філософських школах юнаків готували до політичної і дипломатичної кар'єри, навчали ораторського мистецтва, риторики, логіки, вміння вести диспути, полеміку.

В Китаї вперше було винайдено папір (105 р. до н.е.), а також запроваджені екзамени (200 р. до н.е.) для тих, хто хотів стати вченим чи чиновником. Екзаменів було три. *Перший* проводився щороку в головному місті повіту. Склавши його, юнак отримував перший нижчий вчений ступінь «Сюцай» (талант, студент) і право займати відповідні посади в масштабах повіту, а також складати іспит на отримання другого вченого ступеня. *Другий* екзамен проводився раз на три роки протягом 9 днів в головному місті провінції. Особи, що витримували ці іспити, отримували другий вчений ступінь — «Цзюй-жень» (кандидат), право на посаду в масштабі провінції і складати найважчий екзамен в столиці.

Третій екзамен проводився в столичній екзаменаційній палаті. З багатьох тисяч осіб, які його складали, лише близько 300 чол. отримували третій вчений ступінь («Цзинь-ши» — доктор), що відкривало шлях до блискучої кар'єри. Роки між першим і останнім екзаменами проходили в наполегливому навчанні. Екзамени були дуже складними. Проводились вони у формі написання самостійних творів, темами яких були цитати з конфуціанських класичних книг. Твори повинні були складатися із восьми розділів, кожний з яких відповідав твердо встановленому трафарету з визначеною кількістю ієрогліфів. Чим вищими були ступені екзаменів, тим складнішими вони були. Претендентів зачиняли в ізольовану кімнату, де вони перебували протягом всього терміну складання екзаменів. Їм заборонялося користуватися будь-якими посібниками. Володарі третього ступеня направлялись на двірцеві екзамени. Десять кращих з них заслужували на особливі почесті — вони отримували аудієнцію у імператора, а найкращий з цієї десятки отримував звання академіка імператорської академії наук «Ханьпіньюань».

Описана система державних іспитів проіснувала у Китаї протягом майже двох тисяч років.

Підводячи підсумки вищесказаному, можна виділити кілька типів виховання у країнах Стародавнього Сходу:

1. Теократично-релігійний тип характерний для цивілізацій з перевагою релігії (Індія, Єгипет). Жреці стояли понад загалом, виконували магічні дії (жертви, молитви, очищення, відпущення гріхів, чари, ворожба), піклувалися духовним життям. Світське життя і в змісті і у формі було залежним і підпорядкованим теологічному. Моральний ідеал у вихованні — побожність, лагідність, доброзичливість. Ідеалу фізичного виховання не існувало (ідеї цього типу успадкувало церковне виховання у середньовічній Європі).

2. Лицарський тип виховання охоплював лиш деякі верстви і то лише в деяких епохах (у Індії — кшатрії). Воїни мали бути фізично сильні, тому в основі виховання лежали військові і гімнастичні вправи, полювання, володіння зброєю. Інтелектуальне виховання не обов'язкове (успадкували Спарта, лицарі середньовіччя).

3. Урядничий (бюрократичний) тип (Китай, ранній Єгипет) розвинувся в культурах з виразною світськістю, з практичним та раціональним підходом до життя. Доступ до урядничих верств був для кожного можливий (з нижчих верств), треба тільки було мати відповідні здібності і освіту. Зміст виховання полягав в умінні писати та в засвоєнні певних практичних відомостей та вмінь і навичок. Моральний ідеал — твереза, практична, розсудлива людина, слухняна монарху, справедлива для нижчих верств (імператорський Рим, епоха освітнього абсолютизму).

4. Господарський тип не виступає самостійно і не є панівним. Його ідеал суто утилітарний, це ідеал добробуту й багатства, працелюбства і підприємництва (цей тип виступить у культурі і вихованні міщанства в середніх віках).

Спільні прикмети виховання у країнах Стародавнього Сходу:

1. Консерватизм — впливає з духовних глибин народів Сходу з їх переконанням, що ідеальний стан існував давно і що тоді боги об'явили правдиву культуру, від якої наступні покоління постійно віддалялися, що привело до занепаду; тому завжди треба дивитись на минуле. Нове небезпечне і шкідливе. Виховання намагається підпорядкувати собі молоде покоління, не орієнтується на формування особистості.

2. Духовний уніформізм — гальмував індивідуальні прикмети, не допускав до того, щоб одиниця відрізнялася від маси. Це створювало застій, не сприяло розвитку наук, формувало сліпий культ традиції, подібність звичаїв та думання у всіх членів спільноти, не допускало індивідуалізму. Загальний ідеал діяв скрізь і всюди, всі дії були урегульовані.

§ 2. Виховання в Стародавній Греції

Стародавня Греція складалася з ряду невеликих держав-міст (так званих полісів), багато в чому подібних, багато в чому відмінних, своєрідних. З них найвідоміші в контексті педагогічної проблематики були Лаконія з столицею в Спарті і Аттика з столицею в Афінах. Відмінність в системах виховання цих двох країн була обумовлена деякими особливостями економічного і політичного розвитку, а також станом культури цих держав.

І. Спартанська система виховання. Спартанці — нащадки воявоначних дорійських племен, вибрали для поселення гористу місцевість півострову Пелопонез, що захищала їх від нападу інших племен. Виникнувши з воєнного табору, Спарта так і залишилася ним назавжди. І як у військовому таборі, все було тут підпорядковане суворій дисципліні, весь уклад життя визначався обов'язковими правилами. **Держава**, виходячи зі своїх інтересів, **регулювала всі питання суспільного життя**, в тому числі шлюбні зв'язки, народження дітей, їх виховання, побут тощо.

Населення Спарті складалося: з нащадків завойовників цієї території — земельної аристократії (**спартіатів**); залежного, неповноправного населення (**періеків**); рабів, якими, як і землею, володіли спартіати на основі родової власності (**ілотів**). Спарта не знала домашнього рабства, ілоти-раби жили окремо, були власністю держави. Оскільки число їх було значним (близько 250 тисяч), а умови утримання їх були жорстокими, раби часто повставали. Це, а також постійні війни за нових рабів змушувало спартіатів (їх було близько 9 тисяч) триматися згуртовано, бути постійно в стані бойової готовності.

Спарта не вела широкої торгівлі, мало була пов'язана з країнами Сходу; вплив розкоші і розбещеності панівних верств східних деспотій не зачепив Спарті. Господарське життя носило

напівнатуральний характер, грошове господарство перебувало в зародковому стані. Загальна духовна культура стояла на *низькому рівні*. В Спарті існував, на відміну від більшості старогрецьких держав, парний шлюб дислокального поселення, що *урівнювало жінку в правах з чоловіком*.

Ще однією особливістю Спарти, її державної організації була так звана *«геронтократія»*, в умовах якої влада належить старійшинам (тим, кому виповнилося 60 років). Все населення розподілялося на три основні групи: «неповнолітніх» (до 30 років), «мужів» (від 30 до 60 років) і «старійшин» (від 60 років). Такому розмежуванню віку відповідав віковий поділ в умовах державного виховання.

Спартанське виховання ставило мету: *підготувати з дітей-спартіатів мужніх воїнів, стійких і загартованих майбутніх членів військової общини*.

Спартанські діти були власністю держави. Контроль держави починався з перших днів життя дитини. Новонароджені піддавалися огляду в спеціальному місці (лесха) старшими членами общини і лише здорові діти передавалися на виховання в сім'ю. Кволі діти або кидалися в ущелину (за Плутархом), або викидалися на смітник («покидьки»), принаймні росли поза спартанською общиною. Здорові діти до 7 років залишалися у сім'ї. Плутарх відмічає переваги спартанських годувальниць. Вони дітей не пеленали, ростили їх невибагливими в їжі, такими, що не боялись темноти чи самотності, не знали, що таке плач. Контроль за вихованням дітей в сім'ї здійснювали державні чиновники — *педономи*.

У семирічному віці держава забирала дітей від сім'ї і поселяла в особливі *державні* навчально-виховні заклади — *агели*, де вони виховувалися до 18 років. Систему спартанського державного виховання можна представити такою схемою (схема 1.).

Виховання ставало функцією держави, здійснювалося під її контролем і за її рахунок. Зрозуміло, що таке виховання не розповсюджувалося на дітей періеків та ілотів.

За внутрішнім змістом виховання в Спарті було *військово-гімнастичним*. Воно передбачало три завдання:

- 1) досконалий розвиток тілесних сил;
- 2) розвиток войовничого мужнього духу;
- 3) розвиток суворого підкорення цілям і волі держави.

Виховання не цікавила конкретна особистість, її потреби чи здібності: ті ж обов'язки, ті самі вправи, один спільний стіл.

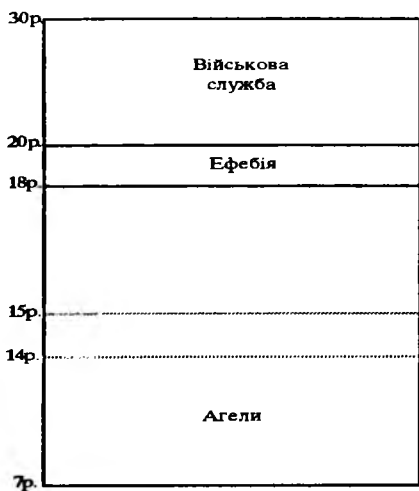


Схема 1.

Вихованці були поділені на загони з військовим укладом життя і суворою дисципліною. З кожним роком суворість режиму зростала. В юнаках формували звичку ходити в легкому одязі в будь-яку пору року, ходити босим по скелях і камінню, спати на підлозі. За їжу їм служила юшка. Більшу частину дня діти й підлітки були зайняті військово-гімнастичними вправами, особливо рукопашною боротьбою; крім того, застосовувалися ігри з м'ячем і військові ігри.

Юних спартиатів вчили бігати, стрибати, метати списа і диска, боротися, співати войовничі пісні.

Музика, особливо маршова, збуджувала мужність і дисциплінувала. Відповідно до цільової настанови всього виховання юнаки влаштовували свого роду «практичні заняття» — криваві нічні облави на рабів, так звані *криптії*. Метою цих облав було залякування рабів і одночасно формування мужності, безстрашності і войовничого духу. Таким чином формувався тип спартанського громадянина: байдужість до зручностей, загартованість, терпіння, незвичайна відвага при небезпеках, кмітливість, скромність у всьому.

З метою державного контролю за роботою агелів щорічно проводилися публічні випробування, так звані *агони*, які організовувалися на засадах змагання з різних спортивних дисциплін. Крім цього, всі підлітки піддавалися публічному січенню біля алтаря Артеміди Ортії, причому це січення, яке проходило в присутності батьків, було також своєрідною формою змагання в терпеливості і витривалості; заплакати від болю означало вкрити себе ганьбою. Нерідко такі обряди закінчувалися смертю окремих юнаків.

Завершивши перший період виховання (в 14 років), юнаки вступали в так званий «рік випробувань» своєї військової підготовки. Починаючи з цього часу, підлітки отримували право носити зброю, яка вручалася їм після підсумкового агону. З них утворювали особливі загони, що розсилалися по країні з метою

проходження поліцейської і військової служби, в основному для підтримання покірливості серед ілотів. «Випробувальний рік» завершувався новим публічним агонем, після чого молодь зараховувалася в склад так званих іренів, які очолювали загони (агели).

У 18 років юнак вступав до групи ефебів, брав участь у маневрах та криптіях і в навчанні молодших. У віці від 20 до 30 років він переходив у групу меліренів, беручи участь у військових діях, в облавах, патрулюванні кордонів і в керівництві вихованням дітей. Лише в 30 років спартіат отримував права громадянина і статус «мужа».

Розумовому вихованню дітей і молоді в Спарті приділялося мало уваги. «Щодо читання і письма, — говорив Плутарх, — то діти вчилися тільки найнеобхіднішого». Мистецтво читати і писати не входило в офіційну програму і вчилися цього між іншим. В кращому випадку молодь знайомила з уривками поем Гомера. Інші літературні твори тримали від неї якнайдалше. Факт, що спартанське виховання не давало ніяких позитивних знань, мав найсумніші наслідки для культурного рівня Спарти. В історію грецької філософії, літератури і мистецтва Спарта не внесла майже нічого. Окремі дослідники вважають, що недостатність розумового виховання у Спарті компенсувалась *музичним* військово-прикладним *вихованням*. Не випадково спартанців вважали одночасно наймузичнішим і найвойовничішим народом. «Кіфари звук мечу не стане поступатись», — сказав спартанський поет.

Моральне і політичне виховання давалося під час спеціальних бесід державних чиновників з молоддю, коли вони розповідали про стійкість та мужність предків у боротьбі з ворогами, про героїв, про моральні якості спартіатів. Дітям ставилися запитання: «Хто є добрим і хто поганим громадянином?», «Хто був кращою людиною в державі?» і т.д. Відповіді, які мали на меті розвинути здогадливість, повинні були йти швидко і були короткими (звідси, від слова «лаконія», коротка мова стала називатися «лаконічною»). Взагалі дітей вчили говорити так, щоб у їх словах ущиплива гострота і дотепність поєднувалися з елегантністю, щоб короткі промови викликали довгі роздуми. Провідник загону (ірен) ввечері задавав юним спартіатам питання, що вимагали продуманої відповіді, готуючи їх до зустрічей з педономами. Хто не зумів дати короткої відповіді, того провідник карав (кусав за палець, позбавляв їжі тощо). Крім цього, молодь вивчала напам'ять

релігійні, моралізаторські та патріотичні поезії та пісні, які виславляли героїв, ганьбили боягузів, змальовували їх нужденне життя.

Своєрідно здійснювалося у Спарті антиалкогольне виховання. П'яниць тут спеціально напоювали спиртним і показували молодим спартіатам, щоб усі бачили, наскільки жалюгідна і смішна ця людина. То було тяжке покарання — бути посміховиськом в очах інших.

Щодо виховання спартанських дівчат, то воно мало чим відрізнялося від виховання юнаків. Вони також отримували військово-фізичну підготовку, щоб разом з дорослими жінками, під час воєнних походів чоловіків, тримати в покорі рабів і охороняти місто. Спартанська жінка повинна була бути фізично здоровою і давати здорове потомство. Мораль жінок стояла дуже високо; їх відданість державі і патріотизм найкраще зазначений у словах матері, яка, відправляючи сина на війну, передавала йому щит із словами: «З ним або на ньому».

Діти періеків у більшості випадків отримували чисто практичне виховання, насамперед під керівництвом батьків (зброярі, ткачі, гончарі, купці тощо). Діти ілотів, хоч їх було небагато, оскільки шлюби серед рабів заборонялися, росли в атмосфері важкої праці, вимушені були брати в ній участь.

II. Афіньська система виховання. Афіни завдяки зручному географічному місцеположенню в VII-VI ст. до н.е. стали торговельним центром Греції. Поряд з торгівлею розвивалася і промисловість (вироблення оливкової олії, видобування срібла, гончарна промисловість, виноробство, зброярство). Все це вимагало значної кількості рабів. За переписом 309 р. до н.е. в Афінах на 21 тисячу громадян і 10 тис. іноземців було близько 400 тис. рабів.

Афіни, на відміну від Спарты, стають демократичною рабовласницькою республікою, де боротьба за владу ведеться між земельною аристократією і плутократією (торгівці). Причому кожна сторона в цій боротьбі хоче використати демос. У V ст. до н.е., в період управління Перікла, Афіни досягли найвищого свого розвитку. Афіньська культура досягає вищої точки процвітання. Розвивається смак до краси, розумових занять, філософії, мистецтва. Набувають розвитку природознавство, математика, історія. Високої досконалості досягли афіняни в скульптурі (статуї Венери Мілоської, Аполлона Бельведерського), живописі та архітектурі

На відміну від Спарти афінська жінка була позбавлена багатьох прав. Вона проживала на жіночій половині будинку (гінекеї), без дозволу не могла виходити з дому, тим більше без супроводу. Жінку часто називали «ойкуруемою», що означало щось середнє між зняряддям для дітородіння і річчю для догляду за господарством. До шлюбу афінянки жили в затворництві, лише зрідка виходячи з дому для участі в релігійних церемоніях. Та й після шлюбу, чим рідше показувалися жінки на людях, тим більше гордилися ними батько й чоловік.

Активне політичне життя Афін, високий рівень економіки і культури — все це зумовило характерні риси афінського виховання в VI-IV ст. до н.е. Насамперед виховання в Афінах не мало такого державного, одноманітного режиму, як в Спарті: тут воно було більш індивідуальним і вільним. Сім'ї була надана повна свобода у вихованні: батьки могли виховувати своїх дітей як завгодно і у відповідності зі своїми можливостями. **Метою афінського виховання** було досягнення **калокагатії** — гармонії тіла і духу. Виховання спрямовувалося на розвиток духовних обдарувань особистості: розвиток розуму, художнього смаку і моральних почуттів.

До семи років виховання відбувалося в сім'ї під наглядом матері чи годувальниці (рис.10). Разом з батьками діти бували в гостях, на урочинах, прислуховувалися до пісень матері і служниць тощо, тобто отримували перші уроки виховання. З двох років до хлопчика прикріплюється педагог (пайс+аго—«дітоводій»), раб, що супроводжував його скрізь (рис.11), носячи за ним різні речі тощо. Педагог повинен був спостерігати за моральністю дитини: оберігати від випадкових вуличних знайомств, вражень, навчати її світських манер, правил поведінки за столом і на вулиці. Коли хлопчик підростав, педагог супроводжував його до школи, носив за ним його книжки, таблички, писало, а також ліру (або кіфару).



Рис.10. Годувальниця.

Кінцевою метою освітньої роботи в багаторічній системі афінських шкіл було насамперед усвідомлення себе повноправним членом вишуканого афінського суспільства. Структуру афінської системи освіти можна подати у вигляді схеми 2.



Рис.11. Педагог.

дві школи: *школа граматиста* і *школа кіфариста* (хоча вони подекуди працювали й незалежно, автономно). Учителі мусичної школи називалися *дидаскалами*. Навчалися тут лише *хлопчики*. В основі початкової освіти лежало навчання *грамоти*. При цьому застосовувався *буквоскладальний метод*. Діти

Мусична школа була *загальноосвітньою і приватною*, а отже *платною і недоступною* для демосу. До речі, в Афінах вперше з'являється термін «школа» (схоле — дозвілля). Школу утримував учитель за плату, а таких, як правило, в Афінах не поважали. Лише випадковості могли привести до вчительської роботи. Не дарма в той час говорили про таку людину: вона або померла, або вчить дітей.

Мусична школа ставила своїм завданням дати учням насамперед *літературну і художньо-музичну* освіту, а також ознайомити їх з елементами інших наук. Як правило, в мусичній школі функціонувало в сутності

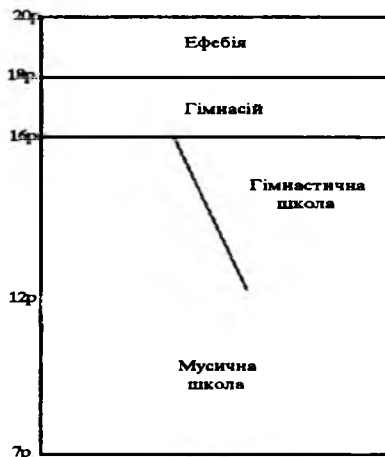


Схема 2.

вчили букви напам'ять (альфа, бета, гамма і т.д.), потім склали їх у склади, далі склади — у слова. Для навчання *письма* використовувалися навощені таблички, на яких тонкою паличкою (*стилем*) вицарапувався потрібний текст (рис.12, 13).

Засвоєння елементів грамоти відкривало перед учнями шляхи до знайомства з шедеврами Гомера (Одісея, Іліада), Есхіла, Софокла, Евріпіда тощо. У відсутності книгодрукування і обмеженій кількості рукописних книг ставилися високі вимоги до *заучування напам'ять* не лише окремих цитат, а й великих літературних



Рис.12.
Навчання
читанню.



Рис.13. Навчання письму.

уривків, пронизаних моральними та патріотичними повчаннями і настановами. Вчителя мало цікавив розвиток пізнавальних сил учня, його мислення. Обов'язком учня було вивчити те, що почув від вчителя. Якихось установлених державою шкільних програм не було.

Тут все було віддано приватній ініціативі. Навчання, як правило; велося *індивідуально*.

Услід за здобуттям грамотності і деякого запасу вивчених напам'ять текстів починалися заняття музикою, які насамперед передбачали гру на музичних інструментах (флейта, ліра; кіфара), а також навчання співу (рис. 14).

Поряд з цими предметами, в мусичній школі викладалися елементи, математики (проходилося 4 арифметичні дії). Греки знали пропорцію, арифметичну і геометричну прогресію, вміли обчислювати квадрати і куби чисел. Викладалися і елементи Евклідової геометрії.

В афінській школі не було канікул, проте в кожному місяці було багато святкових днів. Тут широко

використовувалися тілесні покарання. Бив граматист, бив кіфарист, бив педотриб. «Хто не брав київ, той не отримав виховання» — цей вислів був відомий у всій Греції.

Трудове виховання не входило в систему афінського виховання, так як праця вважалася справою винятково рабів. Та й в саму назву «школа» — дозвілля афіняни включали поняття свободи від фізичної праці.

Починаючи з 12 років, підлітки паралельно з мусичною школою відвідували *гімнастичну школу* (палестру), метою якої був розвиток культури тіла. Це також приватний заклад. Учні опановували *пентатхлон* (п'ятиборство): біг, боротьба, стрибки, метання диска і метання спису, а також плавання. В Афінах говорили: «Хто не вміє читати і плавати, той не може бути громадянином» Порівнюючи фізичні вправи в гімнастичних



Рис. 14. Урок музики.

школах з аналогічними вправами у Спарті, слід відзначити їх порівняно м'який, легкий характер, хоча це не заважало їм давати не гірші результати. Якщо в Спарті фізичне виховання насамперед орієнтувалося на формування **фізичних характеристик** (сила, швидкість, спритність), то в Афінах на першому місці стояло формування **красивого тіла**. На чолі гімнастичної школи стояв **педотриб** — учитель гімнастики, універсальний спеціаліст з усіх її окремих видів (рис. 15).

Зв'язуючою ланкою музики і гімнастики була **орхеїстика** — мистецтво танцю, що передавав всю складну гаму людських переживань.



Рис.15. Заняття в гімнастичній школі.

Тривалість учбового дня в афінських школах — від ранку до вечора, причому, як показують вчені-дослідники, вранці учень відвідував мусичну, а в другій половині дня — гімнастичну школу. Починаючи з 14 років, мусичні заняття, не припиняючись, відступали на другий план перед гімнастикою. Перебуванням в мусичній і гімнастичній школах закінчувалося навчання в приватних навчальних закладах. Для більшої частини молоді навчання на цьому ступені було завершальним у здобутті освіти.

Найобдарованіша частина молоді вступала в *гімнасії, державні* заклади, що призначалися в першу чергу для дальшого удосконалення в галузі гімнастики. Тут молодь перебувала протягом двох років. У V ст. до н.е. в Афінах було три гімнасії, що утримувалися державним коштом: Лікей, Академія і Кіносарг. Крім державного фінансування, залучалися кошти з натуральних повинностей (літургій), що накладалися на найзаможніших громадян, які отримували титул *гімнасіарха* і були своєрідними попечителями навчального закладу. Поряд з гімнастикою юнаки в бесідах з дорослими, учителями набували політичної, літературної та філософської освіти. На цей час грецька філософія досягла значного рівня розвитку, і знання філософії для аристократичної верхівки вважалося необхідним.

Освітній шлях повноправного афінського громадянина закінчувався відбуванням військової служби в умовах *ефебії*. У V ст. до н.е. — це обов'язковий акт. Зарахування до ефебії співпадало з громадянським повноліттям і було ним обумовлене. Прийняття присяги на вірність державі перетворювало молоду людину в повноправного громадянина, даючи їй право спадковості, право опіки, право бути членом народних зборів. Текст присяги звучав так: *«Клянуся ніколи не зганьбити священної зброї і не залишити свого місця в бою. Клянуся битися за моїх богів і за свій дім один і разом з усіма. Клянуся після моєї смерті залишити батьківщину не приниженою, але більш могутньою і міцною. Клянуся виконувати накази, що виходять від мудрих представників держави. Клянуся дотримуватися як нині діючих, так і наступних законів держави. Клянуся не допускати порушень цих законів мого батька і у свідки моєї присяги закликаю богів»*. Ця ж присяга робила юнака повноправним ефебом, зовнішньою ознакою якого була особлива форма: широкопола шляпа і чорна хламида — військовий плащ особливого крою, а також коротке волосся. В залежності від майнового стану він потрапляв або в категорію вершників, або в категорію важкоозброєних.

Протягом першого року ефеби проводили різноманітну підготовку, що включала гімнастичні тренування і військові вправи: боротьба, біг з факелами, верхова їзда та їзда на колісницях, метання списів, дисків, каменів, стрільба з лука, плавання. Поряд з цим вивчалися питання військової техніки того часу: використання військових машин, мистецтво побудови таборів, основи кораблебудування (рис. 15 а,б).



Рис. 15а. Заняття ефебів.

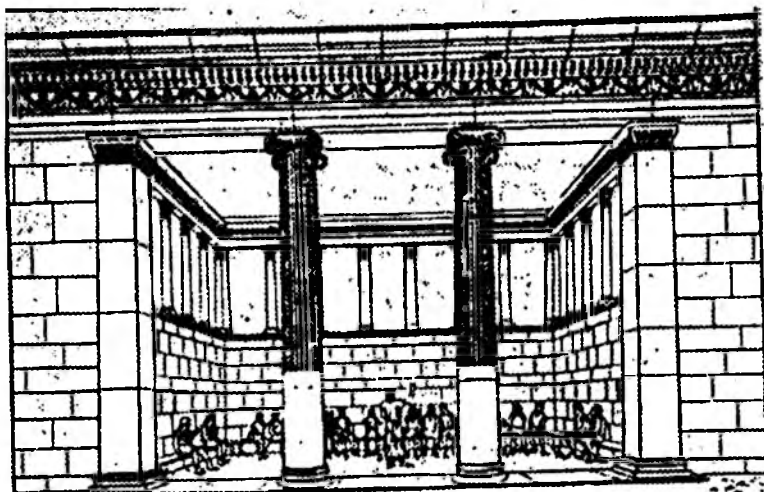


Рис.156. Зал для теоретичних занять у ефебії.

Разом з тим не слід уявляти собі ефебію 1-го року як організацію суто казарменного типу. Ефеби збиралися щоденно на спільні трапези і на спеціальні заняття, в інший же час вони жили вільно в Афінах, відвідували театр, де для них були виділені спеціальні місця. Після першого року ефеби демонстрували народу стройові прийоми і отримували від державних сановників щит і спис, після чого охороняли кордони країни, несли патрульну службу, брали участь у прийомі послів, у громадських святах і театральних виставах.

У відповідності із становищем жінки в Афінах *дівчата здобували домашнє* виховання під наглядом матерів або інших жінок на жіночій половині будинку-гінекеї. Тут вони здобували елементарні навички рукоділля, гри на музичному інструменті, часом і читання та письма.

§ 3. Елементи педагогіки у філософських системах стародавнього світу

Розвиток афінської культури все більше детермінував потребу в підвищеній освіті. Ця потреба в свою чергу викликала появу філософів-учителів, софістів, що мандрували з міста до міста, популяризуючи нову філософію, навчаючи молодь красномовства, яке необхідне було для впливу на народні маси, для ораторських виступів перед «демосом». Переходячи з міста до міста, вони були живим зв'язком між ними, були ніби живою періодикою. Софісти за певну плату вчили виголошувати промови на дану тему; проводили бесіди з питань полеміки; багато софістів давали систематичний курс природознавства, граматики, супроводжуючи свої бесіди вправами і дебатами. У процесі навчання красномовства софісти вперше стали розробляти питання стилю. Літературні твори старанно аналізували з боку форми (конструкція твору, будова фрази, добір слів), логіки, діалектики, граматики.

Щодо своїх філософських поглядів софісти були релятивістами, доводячи відносність усього існуючого; в теорії пізнання вони були сенсуалістами, зводячи все пізнання до відчуття. «*Людина — міра всіх речей*», проголосив глава софістів *Протагор*. Інший видатний софіст, *Горгій*, розвиваючи цей суб'єктивізм, навчав, що істина є тільки індивідуальною думкою; кожний може вважати справжнім; справедливим, добрим тільки те, що йому здається таким; кожний може йти тільки за своїми нахилами та інтересами. Софісти перші висунули питання про величезну роль виховання. Один з видатних софістів, *Антифон*, відводив вихованню найвище місце серед усього людського: «*Яке насіння, що його кладуть у землю, такі й плоди, яких можна чекати. І якщо прийняти молодій душі благородну освіту, то буде цвіт, який протримається до кінця, який не обсіпється ні від дощу, ні від посухи*».

Одним із учнів і послідовників софістів був старогрецький філософ *Сократ* (469-399 рр. до н.е.). За своїм походженням він належав до тієї групи афінського населення, яка хоча і стояла на грані належності до ремісників, однак була тісно пов'язана з найзаможнішими верствами населення: народився у сім'ї скульптора і акушерки.

Метою виховання, на думку Сократа, повинно бути не вивчення природи речей, а *пізнання самого себе, моральне*

самовдосконалення. Найвищою добродією він визначає *мудрість*. Щодо діяльності людини ця добродієність є хоробрістю — дієдатністю, щодо почуттів — поміркованістю (оскільки саме мудрість стримує буянню пристрастей і афектів).

Сократ є одним з основоположників вчення про «добру природу» людини, незалежно від її статі і походження. Визнання ним первісної «доброти» людської природи не веде його, однак, до твердження про рівність всіх людей за здібностями. А ця позиція має велике значення в його педагогічній системі, оскільки саме критерієм *наявності здібностей* Сократ теоретично обґрунтовував *«право на освіту»* тієї чи іншої людини, виходячи при цьому з визнання тієї користі, яку вона може в такому випадку принести суспільству.

У тісному зв'язку із своїм вченням про природу людини та її здібності Сократ розглядає проблему вчителя. Основне завдання учительської діяльності зводилося до того, щоб викликати до життя кращі душевні сили вихованця на основі уважного вивчення його нахилів і здібностей. Він вважав, що істинне знання не можна вкласти у свідомість учня ззовні, що воно повинно вирости з глибин його особистості і за допомогою учителя вийти у світ у всеозброєнні. У кожному окремому життєвому випадку розв'язання подібного завдання йшло різноманітними шляхами, але все ж основна схема залишалася незмінною. Її сутність зводилася до того, що слід насамперед зруйнувати систему неправильних уявлень і пов'язаних з ними суджень у свідомості учня, привести його до висновку, що він нічого не знає, а далі, подолавши його упередженість, на розчищеному ґрунті будувати систему нових уявлень.

Прагнучи викликати «самозародження істини» у свідомості учня, Сократ повинен був порвати з догматичним методом подачі відповідного матеріалу. *Місце лекції* замінила *жива невимушена бесіда*, причому бесіди Сократ проводив на площах та в інших громадських місцях. Він не давав у вигляді готових тверджень



того, що вважав істиною. Він проводив викладання *способом запитань і відповідей*, спонукаючи слухачів самих з допомогою вчителя, знаходити правильне розв'язання питання. Він тільки допомагав їм народжувати знання з самих себе. Через це Сократ порівнював своє учительство з повивальним мистецтвом своєї матері: *«Моє повивальне мистецтво тим відрізняється від мистецтва моєї матері, що надає допомогу в родах душі, а не тілу»*.

Якщо на поставлене питання давалася неправильна відповідь, Сократ не виправляв її відразу, а ставив додаткові питання, що впливали з неправильних відповідей, доводячи *відповіді* співрозмовника *до абсурду*, або змушуючи його визнати своє незнання. Потім співрозмовники встановлювали причину одержаного абсурду — неправильну відповідь, яка змінювалася, і дослідження велось далі, вже у правильному руслі.

У Ксенофонта, біографа Сократа, ми знаходимо приклад сократівської бесіди: *«Розглядається питання: «Що таке несправедливість?» Сократ звертається до учнів з цим питанням. Один відповідає: «Несправедливий той, хто бреше, причиняє насилля, приносить шкоду»*.

Сократ наводить йому протилежний приклад, що дещо поправляє визначення: «Хто шкодить ворогам, той не вважається несправедливим». Тоді учень говорить: «Несправедливий той, хто чинить так з друзями». Сократ прикладом доводить, що і друзів можна обманювати, як, наприклад, лікар може обманути хворого тощо. Таким чином учень приходить до висновку: «Несправедливий той, хто робить зло друзям з наміром нашкодити їм».

Цей, так званий *сократичний* метод, змушував слухачів спільно шукати найправильніших відповідей, розвивав їх самодіяльність. У спільних пошуках істини з своїми учнями Сократ виходив із знаменитого положення: *«Я знаю тільки те, що я нічого не знаю»*. Він поділяв свій метод на дві частини: *іронію* — заперечну частину спільного дослідження, виявлення суперечностей в міркуваннях учня, переконання в помилці; *майєвтику* — частину позитивну, відшукування істини. У побудованих за цим методом бесідах Сократ часто починав з конкретних предметів і явищ, добре знайомих співрозмовникові, від яких переходив до висновку. Не випадково Арістотель називає його батьком індукції. З цього сократичного методу розвинувся згодом *«метод навідних питань»* або *«евристичний метод»*, за якого учень, відповідаючи на низку поставлених учителем

запитань, що використовують запас уявлень учня, поступово підводиться вчителем до бажаного висновку, а від нього до іншого і т.д.

Треба зазначити, що вчительська діяльність для Сократа була дорожча за життя. У хвилини смертельної небезпеки у своїй промові на суді, коли перед Сократом стояла дилема: життя поза цією діяльністю чи смерть — він свідомо вибирає друге. Всі джерела підкреслюють безкорисливість Сократа, який, за прикладом старих філософів, не брав від своїх учнів нагород за заняття з ними і здобував, таким чином, внутрішню і зовнішню незалежність ціною майже злиденного існування, хоча він зовсім не був аскетом і охоче приймав при нагоді участь в різних алкогольних забавах.

Звільнене від елементів містицизму, вчення Сократа постає перед нами як вчення раціоналістичне, і багато з його положень повністю витримали перевірку практикою і часом. Серед них:

— добре сформована система знань є міцною основою для формування адекватних уявлень і переконань особистості;

— вирішальним фактором успішності педагогічного процесу є пізнавальна самостійність індивіда;

— рух педагогічного процесу зумовлений діалектичною єдністю і протилежністю тези і антитези, і його результат досягається лише як постановка і розв'язання суперечностей;

— вихователь несе велику педагогічну відповідальність за наслідки своєї роботи; він повинен ретельно відбирати дії з точки зору соціальної цінності і значення для особистого блага вихованця;

— людина народжується від природи доброю.

Платон (427—347 рр. до н.е.), учень Сократа, видатний афінський філософ. На відміну від свого вчителя, що відмовився від письмової фіксації своїх думок, Платон написав ряд праць: «Держава», «Закони», «Федр», «Пир», «Тімей» тощо.

Виходячи із своєї філософської концепції об'єктивного ідеалізму, Платон виступив із вченням про світ



вічних, незмінних ідей, який є первинним відносно світу речей. Він вважав, що душі людини від народження властиві ці ідеї, а завдання виховання полягає в тому, щоб прояснити уявлення про них. Ідей є безліч. Платон будує цілу піраміду ідей. Так, ідея дуба, берези і т.д. є нижчими відносно ідеї дерева; ідея дерева підкорена вищій ідеї рослини і т.д. Вершину цієї *піраміди ідей* становить ідея блага, яка і є Бог. Її підпорядковані ідеї істини, краси, справедливості. Ця ідея блага є, як сонце, джерелом усього існуючого і дає можливість пізнавати існуюче.

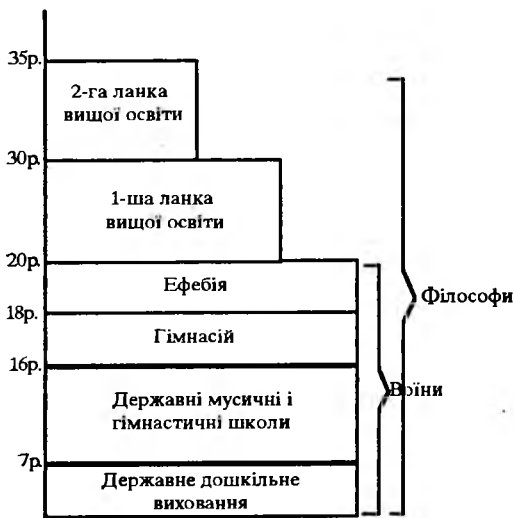
Згідно з вченням Платона, особистість людини містить в собі декілька начал. Нижчим началом людської душі є *відчуття*, за допомогою якого пізнається тільки зовнішнє. Друга, вища частина душі — *воля*, яка є вірним її стражем. Воля керує почуттями, не дає їм перетворитися у пристрасть. Однак роль вольової частини душі чисто виконавська, бо волею керує *розум* або розумне начало душі. Розум вказує волі лінію поведінки і управління почуттями, які відвертають людину від істинного її призначення.

Цим трьома частинам душі відповідають в етиці Платона три роди добродітностей: розумній частині душі — *мудрість*, вольовій — *мужність*, або хоробрість, чуттєвій — *помірність*. А цим добродітностям у свою чергу в соціологічних побудовах Платона відповідають три прошарки суспільства: 1) *філософи*; 2) *воїни*; 3) *всі інші* (ремісники, землероби, торговці тощо).

Перші два класи є привілейованими і живуть за рахунок праці третього. Філософи управляють, воїни захищають. Подібно до того, як людина найбільше проявляє себе за умови повної згоди всіх частин душі, міркував Платон, так і держава може розвиватися, якщо між цими суспільними групами населення буде згода.

Щоб здійснити ідеальне виховання в кастовій державі, Платон вважав необхідним поставити дитину в такі умови, за яких вона повинна йти до *розуміння загальнодержавних інтересів*, відвернувшись від вузькогосподарських цілей. Оскільки цьому заважає приватна власність, тому, на думку Платона, у перших двох привілейованих груп (філософи і воїни) її не повинно бути (ідея так званого аристократичного комунізму). Виходячи з цього, він моделює виховання правлячих груп, структуру якого можна представити схемою (схема 3.).

На думку Платона, тільки доцільно кероване державою виховання може довести особистість до справжньої духовної і моральної культури. Щодо самої системи виховання і освіти, то



вона впливає у Платона з основного факту заперечення сімейного начала для панівних груп населення. Діти, поява яких на світ обумовлена суворою регламентацією, належать не окремим людям, а всій державі і отримують виховання на кошти держави, **незважаючи на статевої відмінності.**

Виховання в державних закладах є **обов'язковим.** Відразу після народження дітей відносять у спеціальні виховні будинки, де їх вигодовує і доглядає штат годувальниць. Сюди ж

приходять і матері і годують дітей як своїх, так і чужих. (Правда, у праці «Закони» Платон відступив від цього принципу — там сім'я вже визнається). Свій душевний стан немовля виражає плачем і криком. Деякі вихователі, щоб припинити плач, намагаються задовольнити всі його бажання, вдаються до різних пестошів. На думку Платона, слід уникати цього у спілкуванні з дитиною: надмірна ніжність формує дитячий характер запальним, таким, що збуджується через дрібниці, а грубість — неблагородним. Правильний спосіб, вважав Платон, полягає в тому, щоб не ганятися за радощами і не уникати смутку, а дотримуватися середини.

Для дітей до 7 років Платон намічає цілу систему **дошкільного виховання.** Під керівництвом нянь усі діти 3-7-літнього віку збираються на **дитячих майданчиках**, розташованих біля храмів. Платон звертає велику увагу на дитячі **ігри.** Необхідно відзначити, що Платон першим почав дивитися **на дитячі ігри** як на засіб підвищення ефективності навчання, пізнавальної активності дітей, формування у них соціальних якостей і бажання систематично трудитися. Гру він розглядав як умову цілеспрямованого спостереження за дітьми, коли для вихователя розкриваються їхні якості і риси особистості, які залишаються прихованими за інших обставин. Великого значення надає він також розказуванню

дітям і ставить питання про ретельний вибір матеріалу для дитячого розказування, зокрема казок. Платон рішуче заперечує проти таких казок і уривків з грецького епосу, які зображають богів у непривабливому вигляді, підриваючи повагу до них (розповіді про боротьбу богів між собою, про їх лукавство, про бенкети богів тощо). У музиці треба відкинути розпещуючі і жалібні мелодії. З метою естетичного розвитку дітей, слід оточити їх красивими предметами: статуями, картинами, витонченими тканинами.

Таким чином, у своєму прагненні регламентувати життя раннього дитинства Платон підходить до ідеї організації своєрідного дитячого садка.

Педагогічна теорія Платона будується на основі узагальнення досвіду існуючої практики виховання. Порівнюючи виховні системи Спарти і Афін, він відбирає з них ті елементи, які, на його думку, виправдали себе:

а) з спартанської системи:

— державний характер виховання. Держава зацікавлена в підготовці добрих воїнів і філософів. Держава встановлює мету виховання, узаконює освітню програму і ступені навчання, затверджує кодекс моралі. Держава регулює дітонародження. Освіта повинна стати обов'язковою;

- суворість виховання;
- пильний добір музики і пісень;
- виховання дівчат та їх рівні права на освіту;

б) з афінської системи:

- ідею гармонійного розвитку;
- широке коло наук;
- музичне виховання;
- систему шкіл.

З 7-ми років хлопчики і дівчатка (окремо) починають відвідувати державні школи із звичайною для афінських шкіл програмою. Правда, що стосується змісту навчання в цих школах, Платон накладає тут ряд обмежень: вводить цензуру на казки; вилучає епос з літератури; засуджує Гомера і вилучає його з програми; забороняє участь учнів у театральних виставах; обмежує перелік музичних інструментів, гри на яких слід вчити до ліри і кіфари.

Він піддав ревізії все, аж до змісту віршів, мелодики і ритміки. Занадто веселі, пристрасні камерно-інтимні твори мистецтва, на думку Платона, розм'якшують душу, позбавляють її «стрижня» і тому безжалісно повинні бути відкинутими. Все це аналізувалося.

виходячи з єдиного критерію — наближення майбутніх правителів до ідеалу. З тієї ж причини виключався зверхкультивований афінський атлетизм. Гімнастика повинна була служити лише для підтримання здорового способу життя. Цінними є думки Платона щодо необхідності фізичного розвитку і загартування дітей різних статей з раннього віку і *однакового розвитку в них обох рук* (останнє залишається нерозв'язаним і в наш час). Фізичне виховання учнів повинне мати військово-прикладний характер і готувати психологічно до захисту Вітчизни.

Велика увага приділяється Платоном релігійному вихованню. Релігійність, на його думку, формується не сімейною атмосферою, а участю в різних обрядах, церемоніях, масових танцях. Мистецтво має розвиватися тільки в релігії. Краса має бути з'єднана з добром. Молодь треба виховувати в простих формах архаїчної мелодики та ритму, в поєднанні з високоморальними текстами. Поезія, що не несе морально-релігійного навантаження, не є цінною у вихованні, а творців такої поезії треба викинути поза межі держави.

З програми освіти і виховання Платон виключав все те, що мало якесь відношення до трудової діяльності. Схильність до ремесла розглядалася ним як найбільша вада, яку слід викорінювати під загрозою безчестя.

Платон обгрунтував внутрішню основу морального виховання (емоції, душевну бадьорість і життєрадісність), засоби педагогічного впливу (ігри, читання, ознайомлення з міфами) і його мету (формування уявлень про добро і зло). Він категорично виступав проти залякування як стимулу у вихованні дітей. Платон є провісником ідей про суспільно-державну важливість статевого виховання молоді, раціонального статевого добору в процесі створення сім'ї, поклав початок становленню сучасної еugenіки.

Дещо інше смислове навантаження покладає Платон на гімнасій, який, на відміну від класичного афінського, де вдосконалювали тіло і душу, в системі Платона ознайомлює молодь з арифметикою, геометрією, астрономією переважно з практичними цілями. З 18 до 20 років молодь проходить військову підготовку в ефебіях, причому з цією метою використовується *утилітарне* вивчення арифметики (необхідна для строю), геометрії (необхідна при влаштуванні табору, захопленні місцевості, зосередженні і розгортанні війська). Необхідність військової підготовки жінок Платон мотивує можливістю нападу ворогів на місто, коли воїни вирушали в похід.

З 20 років *юнаки*, що не виявили нахилів до розумової праці, стають воїнами. Менша частина юнаків, що виявила здібності до абстрактного мислення, проходить до 30 років навчання на 1-й ланці вищої освіти, вивчаючи філософію, а також арифметику, геометрію, астрономію і теорію музики, але вже у філософсько-теоретичному плані. До речі, у софістів ми вже зустрічали діалектику. Але поняттю «діалектика» Платон надавав іншого значення, ніж софісти: у софістів діалектика — мистецтво сперечатися, переконувати супротивника, у Платона — це вища філософська дисципліна, наука про ідеї, що веде до пізнання найвищої ідеї блага. Учні 1-ї ланки вищої освіти готувалися до державних посад. Серед тридцятирічних проводився новий відбір. Ті, що проявили виняткові обдарування, продовжували філософську освіту ще 5 років, після чого з 35 до 50 років ставали правителями держави.

Важливу роль Платон відводить вихователю. Це учитель, жінка-наглядка, няня, які повинні добре знати характер і схильності учнів. Наставник покликаний не тільки навчати, а й оберігати вихованця від поганих впливів. Вихователі мають ділитися враженнями про свою роботу і здійснювати контроль за учнями.

Педагогічна система Платона відзначається незвичайною стрункістю, кожне положення своєї педагогіки, кожний її штрих Платон послідовно обгрунтовує своїми методологічними настановами. Він серйозно впливав на наступний розвиток педагогіки. Низку окремих положень його педагогічної системи сприйняв, як побачимо далі, його учень Арістотель. Середньовіччя взяло у Платона коло наук. Платон вперше пов'язав виховання з психологією і політикою. Він уперше висунув ідею громадського дошкільного виховання та вищої філософської освіти.

Арістотель (384-322 рр. до н.е.), учень Платона, слухач платонівської Академії, хоч в науці пішов своїм шляхом («*Платон мне друг, но истина дороже*»). З 343 по 335 рр. до н.е. Арістотель виховував сина Олександра македонського царя Філіпа, майбутнього завойовника, монарха. Починаючи з 335 р. до н.е. Арістотель прожив у Афінах, очолюючи засновану ним школу — Лікей,

Протилежно до Платона, який поділив світ на незв'язані між собою світ ідей і світ явищ, Арістотель визнав, що світ єдиний і ідеї речей невіддільні від самих речей. Ідею, на думку

Арістотеля, можна уподібнити до форми. В усякому предметі ми можемо розрізнити речовину і форму. В речовині є можливості речей; речовина стає річчю, набуваючи тієї чи іншої форми. Так, речовина мarmуру може стати статуєю, набувши певної форми. Речовина без форми — це, на думку Арістотеля, нижча границя існування світу (так би мовити, первісний хаос). Чиста, безматеріальна форма — це Бог. Між чистою матерією і чистою формою розміщуються безперервним ланцюгом усі речі і явища світу. Вони живуть і рухаються від однієї границі —



безформної матерії до іншої — безматеріальної форми. Таким чином, усе життя є процес розвитку, який відбувається не під впливом зовнішніх сил, а як внутрішній розвиток.

Виходячи із загальнофілософської концепції Арістотеля, можна виділити *філософські передумови його педагогічної системи*. Об'єктом пізнання, за Арістотелем, є не ідеї, а реальне буття. Без відчуттів, на його думку, немає і знань. Пізнання буття починається з відчуттів, і вони лежать в основі утворення загальних понять.

Єдиною метою людського життя Арістотель вважає *прагнення до земного щастя*, блаженства і насолод, але будь-яке блаженство нерозривно пов'язане з *діяльністю*. «Без діяльності не буває насолоди; насолода закінчує усяку діяльність»¹. Але діяльності бувають різні; зокрема у людини є нижчі і вищі форми діяльності.

Людина, на думку Арістотеля, наділена *рослинною* душею (її функції — розмноження і харчування), *тваринною* душею (її функції — відчуття і почуття) і *розумом*. А звідси необхідність різностороннього виховання: фізичного, розумового і морального:

¹ Цитується за книгою: Г.Е.Жураковский. Очерки по истории античной педагогики — М., 1963. — С. 270.

Психологія

(рід душі)

- 1) рослинна
- 2) тваринна
- 3) розумна

Педагогіка

(сторони виховання)

- фізичне
- моральне
- розумове

Хоч найважливіше завдання виховання — розвиток розуму, починати треба з виховання фізичного. І тут Арістотель розходиться з Платоном.

Дуже цінна у Арістотеля перша в історії педагогіки спроба дати *вікову періодизацію*. Він поділяє життя підростаючої людини на три періоди:

- 1) від народження до 7 років;
- 2) від 7 років до настання статевої зрілості;
- 3) від настання статевої зрілості до 21 року.

Підставою для цього поділу Арістотель бере необхідність зважати на природу. Зрозуміло, така періодизація є надто загальною. Проте сам факт наявності вікової періодизації у Арістотеля показує, яку увагу приділяв він організації виховання і встановленню певної системи із врахуванням віку дітей. І в цьому відношенні він пішов далі Платона.

У тісному зв'язку з філософським та психологічним обґрунтуванням стоїть у Арістотеля і *соціальне обґрунтування* виховання: «Тому що вся держава в її цілому має на увазі одну кінцеву мету, то ясно, що для всіх громадян потрібне тотожне виховання, і турбота про це виховання повинна бути турботою державною, а не справою приватної ініціативи»¹.

Арістотель розглядав виховання як засіб зміцнення державного ладу: «Ніякої користі не дадуть найкорисніші закони, якщо громадяни не будуть приучені до державного порядку, якщо вони не будуть виховані у його дусі»².

Оскільки в ідеальній державі Арістотеля допускається існування сім'ї, постільки до 7 років дитина виховується в сімейних умовах традиційного грецького взірця: «І жінка, і діти повинні підкорятися батькові сім'ї»³.

Арістотель дає ряд цінних вказівок стосовно *дошкільного виховання*. Він вказує на необхідність годувати дитину молоком,

¹ Цитується за книгою: Г.Е.Жураковский. Очерки по истории античной педагогики. — М., 1963. — С. 264.

² Там же.

³ Там же, с. 263.

на гігієнічну важливість рухів, на бажаність поступового загартовування дитини. Відзначаючи велике значення *ігор* (зокрема рухливих) для дітей, Арістотель застерігає проти надмірного стомлення дітей в процесі гри. Велике значення в цьому віці мають *казки і оповідання*; при цьому Арістотель, подібно до Платона, вимагає ретельного добору матеріалу для дитячого розказування. Він вважав корисною підготовку дітей до занять в школі з конкретних предметів. Арістотель не допускав у присутності дітей лихослів'я, непристойних зображень тощо. Слід відгородити від дітей, коли вони ще в малолітньому віці, все те, що не відповідає гідності вільно народженої дитини. На думку Арістотеля, зовсім не слід заважати голосному плачу і крику дітей, так як це є своєрідною «гімнастикою».

Діяльність сім'ї повинна контролюватися особливими державними чиновниками — *педономами*. Вони повинні спостерігати за проведенням вільного часу дітьми і за тим, щоб вони якомога менше проводили час разом з рабами. Вони ж слідували за добром дитячих казок та оповідань.

З семи років *хлопчики* повинні відвідувати школу. Арістотель виступив категорично проти освіти дівчат і жінок, вважаючи, що вони за своєю природою істотно відрізняються від чоловіків і тому освіта не принесе їм користі. В цьому питанні Арістотель, як і в багатьох інших, лише констатував як належне практику суспільного життя свого часу. Але протилежно до афінської практики свого часу він вимагає, щоб школа була *державною*.

Для розвитку розумової діяльності служить *навчання*, розвитку морально-практичної або вольової — *привчання*. Причому обидва види — навчання і привчання — повинні бути тісно пов'язані між собою. Арістотель, на відміну від Платона, вказує, що треба навчати необхідного, але застерігає від вузького практицизму. Розглядаючи коло предметів початкової освіти, Арістотель встановлює чотири основних предмети: *граматику, гімнастику, музику і малювання*, причому, як вже зазначалося, фізичне виховання повинно передувати розумовому, тобто навчання слід розпочинати з гімнастики. Гімнастичні вправи повинні бути посилюючими можливостям дітей. Арістотель засуджував спартанців, які обтяжували молодь непосильними важкими вправами, намагаючись виховати мужність, насправді вирощували диких тварин. Він вимагав, щоб метою фізичного виховання був гармонійний розвиток сильного і красивого тіла: «У вихованні першу роль має відігравати прекрасне, а не дико-тваринне».

Велику роль в процесі розвитку людини Арістотель відводить *музиці*. Той, хто відчуває насолоду від музики, — вміє красиво використовувати своє дозвілля. Музика — це кращий відпочинок. Музика, на думку Арістотеля, виховує високі моральні якості.

Підлітки віком від 14 до 21 року повинні здобувати середню освіту, яка включала знання літератури, історії, філософії, арифметики, астрономії.

Виклад арістотелевської теорії виховання не був завершений, або не дійшов до нас, але вона є визначеною, в достатній мірі розробленою, причому викладеною не догматично, а на основі послідовно розгорнутої теоретичної аргументації.

Демокрит (460-370 рр. до н.е.). Видатний представник античного матеріалізму, який створив атомістичну теорію, визнавав можливість пізнання світу. Він вважав, що людина в своєму житті повинна виходити з того, що є в навколишній природі.

Уявлення про богів, на думку Демокрита, це продукт неучтва і страху перед грізними явищами природи. В пізнанні світу треба спиратися на знання законів природи, які знищують всілякі забобони, марновірство.

Демокрит відстоював ідею гармонійного розвитку, значну увагу приділяв моральним вправам в поведінці дітей. Він вважав, що *мета виховання — підготувати молодь до реального життя на землі*.

Виховання і навчання не тільки обгороджують людину, розвивають її розум («ні мистецтво, ні мудрість не можуть бути досягнуті, якщо їх не вчити»¹), але і роблять людину щасливою. Тому обов'язок дорослих — дати можливість дітям учитися. В процесі навчання слід прагнути не до багатознайства, а до оволодіння мудрістю, яка допоможе «добре мислити, добре говорити, добре діяти». Це досягається не тільки навчанням, але і хорошим прикладом дорослих, що оточують



1 Демокрит. Фрагменти о воспитании. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. — М., 1971. — С. 10.

дитину. Однак і навчання, і позитивний приклад зроблять свій дійовий вплив лише за умови готовності самого учня вчитися. Інтерес, бажання, допитливість — важливі засоби навчання. Особливої ваги він надавав не кількості різноманітних знань, а розвитку мислення. Шлях до мудрості, на думку Демокріта, лежить через наполегливу працю, навчання, так як хорошими людьми «стають більше від вправлення, чим від природи»¹.

Цікава точка зору Демокріта на роль моральних переконань. Він вважав, що з точки зору доброчесності кращий той, хто схиляється до неї внутрішнім потягом і словесним переконанням, чим той, хто законом і силою. Бо той, кого утримує від несправедливого вчинку закон, здатний грішити таємно, а той, хто дотримується обов'язку силою переконань, не здатний ні таємно, ні явно здійснити що-небудь злочинне.

Багато уваги приділяв Демокріт питанням сімейного виховання, особливо батьківському авторитету. Він дотримувався точки зору, що розсудливість батька є найдійовішою настановою для дітей. Якщо Платон і Арістотель повністю виключили трудове виховання з своїх педагогічних теорій, то у Демокріта принципово протилежний погляд на працю та її роль у вихованні. Він відстоював інтереси демосу, тому в нього немає зневажливого ставлення до праці. Він обґрунтовує переваги праці перед «спокоєм». Будь-який вид праці приємніший, ніж бездіяльність, однак при одній умові: праця приємна, якщо досягається мета, принаймні є впевненість в тому, що вона буде досягнута.

Позитивні результати учіння можуть бути досягнуті тільки працею, трудовими зусиллями: «Якби діти не спонукались до праці, то не навчилися би ні грамоти, ні музики, ні гімнастики»².

Одним з перших Демокріт поставив питання про природовідповідність виховання: «Природа і виховання подібні»³, — писав він. Демокріт закликав до поєднання навчання з працею: «Навчання виробляє хороші речі лише на основі праці»⁴. Він правильно розумів значення життєвого досвіду у вихованні, вперше в історії педагогіки ставить питання про співвідношення слова і діла, свідомості і поведінки.

¹ Демокрит. Фрагменти о воспитании. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. — М., 1971 — С. 10.

² Там же, с. 11.

³ Там же

⁴ Там же

§ 4. Освіта в епоху еллінізму

Під *еллінізмом* розуміють сукупність тих соціально-політичних і культурних відносин, які склалися в Елладі і переважно на Близькому Сході в епоху, що наступила за утворенням монархії О.Македонського (Греція, Мала Азія, Месопотамія, Іран, Єгипет тощо). Столиця — Олександрія (III-II ст. до н.е.).

Епоха еллінізму зовнішньо справляє блискуче враження. Це час грандіозних задумів і звершень (величезна бібліотека, музей, обсерваторія, ботанічний сад, звіринець). Йшла навіть мова про перетворення Афонської гори в статую О.Македонського; в одній руці ця статуя мала тримати місто з 10 тис. жителів. В цей же час в Родосі була створена статуя Геоліса в 105 футів (Колос Родоський — одне з семи чудес світу). Багатіли і розквітали міста, розвивалася архітектура. Поширення набрала грецька писемність і мова. Афінська філософія і література, грецьке мистецтво поєднувалися при цьому з віддавна розвиненими на Сході математикою, астрономією і початками природознавства. Якраз цей синтез грецької культури з культурою Стародавнього Сходу забезпечив розвиток в Олександрії математики, астрономії, фізики, механіки, медицини. Саме тут *Евклід* створив у III ст. до н.е. систему геометрії. В астрономії велике значення мали роботи *Ератосфена, Птолемея, Клавдія*. В цю епоху працює *Архімед*. Деякі успіхи були зроблені в розвитку описової ботаніки і зоології, покладено початок розробленню географії. Поняття «еллін» стало рівнозначним поняттю «культурна людина» в протилежність «варвару». Виникає мішана греко-східна культура. Грецька мова перестає бути національною, а стає загальною, універсальною мовою.

В галузі філософії еллінізм характеризується головним чином впливом Платона і релігійно-політичними вченнями, що намагалися примирити грецьку філософію з різними релігійними вченнями Сходу. В галузі літератури і поезії еллінізм намагався воскресити різні види грецької поезії, проте в умовах розкладу класичного суспільства ці спроби не дали нічого оригінального.

Епоха еллінізму була періодом дальшого розшарування населення, зростання майнової нерівності, зростання чисельності рабів і разом з тим поглиблення суперечностей рабовласницької системи, що вступила вже у фазу розкладу. *Освіта все більше й більше ставало привілеєм тільки вищих верств населення.*

Нові умови життя епохи еллінізму справили великий вплив

на еволюцію справи виховання і навчання. Шкільна справа стає громадською справою, виникає особливий службовий стан учителів. Шкільні будинки утримуються правителями і багатими меценатами. У зв'язку із загальним поліпшенням становища жінки, починають вчитися і дівчатка. З'являються систематичні навчальні плани. Олександрійські вчені встановлюють новий зміст освіти, який дає людині «закруглену освіту» (коло - циклос, виховання й освіта — педія), звідси й назва цих наук — циклічні, або енциклопедичні. Галузей цих наук сім: тривіум + квад্রивіум. Через те, що ці науки не служили для заробітку, а мали на меті виховати вільного громадянина, розвинути його розум, то, в протилежність наукам практичним, їх назвали **«вільними мистецтвами»**. Це коло шкільних наук дістало визнання скрізь в елліністичному світі, було прийняте Римом, а звідти перейшло в середньовіччя до всіх народів Європи. Колишня афінська гармонія фізичного і розумового виховання була похитана: розумова освіта дістала перевагу.

З пам'яток, які дійшли до нас, видно, що кожний учень мав своє певне місце в школі, що учнів, які відзначалися, преміювали. У пам'ятках згадується про шкільні комісії та інспекторів. Були свята, дні, присвячені спогадам про великі події, екскурсії на місця історичних подій. Змінилися і методи навчання. У протилежність античності, де викладання було переважно усним, з'являється письмове приладдя і практика записування лекцій. З метою єдності викладання створюються канонічні підручники та правила термінології. Деякі з цих підручників, як, наприклад, геометрію Евкліда, використовують до цього часу. Через елліністичну культуру грецька культура вплинула на пізнішу європейську.

Система освіти в епоху еллінізму мала такий вигляд (схема 4):

Нижча освіта — школи мусичні і гімнастичні — зберегла свої старі форми

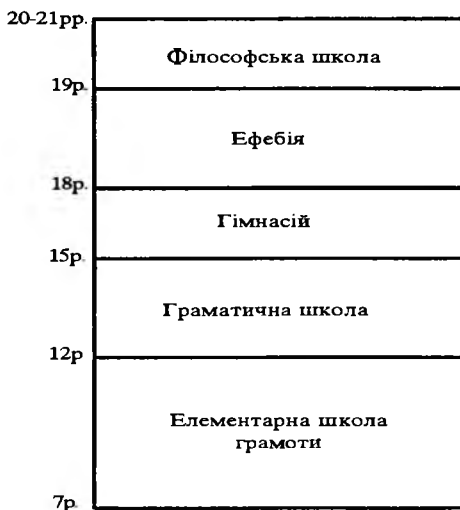


Схема 4.

для перших років навчання. Але значення мусичної освіти поступово зростало за рахунок гімнастичної. Ріст суспільних вимог як до початкової, так і літературної освіти знайшов свій вияв у тому, що в епоху еллінізму проявляється розрив між першою і другою у вигляді утворення двох шкіл: елементарної *школи грамоти і граматичної школи*, де закладено основи літературних знань. Відповідно до цього старий вчитель мусичної школи опускається до рівня *вчителя грамоти* і поруч з ним з'являється вчитель граматичної школи — *граматист*. У відповідності з цим школа грамоти отримала скорочений курс, що охоплював 5 років навчання, звідки відкривався шлях до граматичної школи, курс занять якої тривав до трьох років. Випускникам цієї школи можна було перейти в *гімнасій* і далі в *ефебію*.

Якщо старі гімнасії, як про це вже йшлося, були закладами, в яких питанням фізичного вдосконалення відводилось чільне місце, то в нових умовах вони перетворювалися у навчальні заклади, що ставили метою насамперед поглибити теоретичну освіту. Тут вивчали риторику, елементи філософії, з'являються географічні карти, небесні глобуси, бібліотеки.

Змінився і характер *ефебії*, яка раніше була державною організацією чисто військового характеру, обов'язковою для всіх імущих повноправних громадян. В епоху еллінізму Афіни не мали і не могли мати потреби в самостійній армії, як провінційне місто чужої держави — спочатку Македонії, потім Риму. Через це ефебія втратила свій військовий характер. По-друге, в умовах падіння інтересу до гімнастики і фізичного розвитку в Елладі зовсім зайвим стало те досконале тренування в цих галузях, які давала стара ефебія. По-третє, у зв'язку із зростанням запитів у галузі вищої освіти нова ефебія не могла стояти осторонь від задоволення цих потреб. Ефебія поступово перебудовується в свого роду напіввищий навчальний заклад. По-четверте, ефебія стає відкритим навчальним закладом, так як двері її відчинені для іноземців.

Таким чином, порівнюючи старі і нові гімнасії і ефебії, констатуємо факт наявності різних навчальних закладів (хоч і під однією назвою). До речі, саме від еллінського гімнасію взяла назву гімназія як середній загальноосвітній навчальний заклад.

Коло теоретичних занять в ефебії епохи еллінізму було досить широким і різноманітним. При цьому розширювалось знайомство з граматику, риторику, філософію і низкою

пов'язаних з останньою дисципліною предметів — математикою, фізикою, логікою, етикою тощо. Поряд з теоретичними заняттями ефеби, підтримуючи старі традиції, займалися також гімнастикою, військовими вправами, технікою військового мистецтва. Але обсяг цих занять різко падав. Новий статус ефебії, природньо, потягнув за собою і нову систему управління нею. Військові власті вже не втручалися в життя ефебії. На їх місце висувається нова особа — «космет», на якого і покладалося керівництво ефебією.

Завершенням освітньої системи епохи еллінізму були *філософські школи*, у завдання яких входило забезпечення вищої освіти, оскільки річна ефебія була далеко не повною до неї підготовкою. Найпопулярнішими були *стойчна і епікурейська* філософські школи, *Академія і Лікей*.



Рис. 16. Бібліотека в Олександрії еллінського періоду.

Грецька школа еллінського періоду *стала справжнім зразком для наступних століть* як в інтелектуальному плані, так і моральної атмосфери та педагогічних засобів. Молодим народам середньовічної Європи *тип елліністського виховання* давав великі духовні цінності, приносив потужні наукові здобутки, величаві зразки мистецтв і готові форми педагогічного впливу. Кожний народ міг його асимілювати, бо цей тип виховання був загальний, не прив'язаний до якогось специфічного державного ладу, роду, касти, класу.

§ 5. Школа і педагогіка в Стародавньому Римі

Наприкінці VI ст. до н.е. в Римі встановилось республіканське правління. Держава (до III ст. до н.е.) мала територію нинішньої Італії. В результаті Пунічних воєн (264—146 рр. до н.е.), які велись між Римом і Карфагеном за панування в Середземному морі і закінчились зруйнуванням Карфагену та підкоренням всієї Греції (146 р. до н.е.), в Рим потекли багатства і потоки рабів. Серед аристократії і розбагатілих плебеїв поширюється східна розкіш, східні культи і презирство до фізичної праці. Разом з цим в Рим пішов широкий потік різноманітного впливу грецької культури, рушили сотні і тисячі греків на «культурне завоювання» Риму, групи учителів риторики, філософії тощо. Виникає ціла система шкіл на грецький кшалт. Змінені умови політичного і культурного життя, необхідність впливати на масу виборців і виступати в сенаті та інших установах республіки висувають на перший план виховання *оратора*.

В міру розвитку республіки більше уваги звертається на *моральне і політичне виховання*. Діти римлян, на думку Ціцерона, виховуються для того, щоб згодом могли бути корисними батьківщині; відповідно до цієї мети вони навчаються того, що може зробити їх добрими громадянами. Батьківщина дала нам життя, і ми виростили лише для того, щоб присвятити їй усі кращі сили і здібності нашого духу, талант, розум, тому ми мусимо вивчати лише те, що корисне для держави; в цьому я бачу велику мудрість і велику доблесть.

II і I ст. до н.е. в історії римської освіти характеризуються швидким проникненням в Рим грецької системи освіти в її елліністичних формах (тип закладів, тотожність освітнього матеріалу тощо). Система римської освіти подана на схемі 5. Нижчу ланку в системі освіти утворювала приватна елементарна школа

Тип школи		Термін	Зміст освіти і виховання
Школа риторів		3	Риторика, філософія, законодавство, математика, музика.
Граматична школа		3	Латинь, грецька мова, основи риторики.
ludus	Домашня підготовка дітей знаті	5	Читання, письмо, лічба, заучування віршів, закони, гімнастика.
Сімейне виховання		7	Фізичне виховання, загартування.

Схема 5

(ludus), з досить невизначеним числом років навчання, школа, до якої допускались і дівчата (читання, письмо, лічба, заучування віршів, ознайомлення із законами держави, гімнастика, військові справи). Навчання грамоти проводилось за допомогою запозиченого у греків буквоскладального методу. Потім переходили до навчання письма (на воскових дощечках, папірусі, пергамені тощо). При заняттях грамоти прагнули поєднати засвоєння основ правопису з моральним вихованням: вибираючи речення для читання і письма, переваги давали фразам, що містили різні моральні сентенції, більшість з яких заучувалася напам'ять.



Рис.17. Учні заняття в ludus.



Рис.18. Римські цифри та їх відповідність комбінаціям пальців.

В умовах римської нумерації: при обмеженій кількості числових позначень і при відсутності нуля з усіма наслідками, що звідси випливають, — вивчення рахунку було складним.

Ludus порівняно з мусичними школами були більш елементарними закладами. Вчені доводять, що найбільш вірогідним терміном навчання в таких школах було 4-5 років, іншими словами ludus закінчувався у віці 11-12 років. Обмеженому колу дисци-

плін, що вивчались в елементарних школах, відповідало злиденне матеріальне і суспільне становище учителя *ludus* і досить примітивне влаштування останньої (конури чи просто неба).

Школами підвищеного типу були приватні



Рис.19. Сцена в *ludus*'е.

ватні *граматичні* школи, куди підлітки-хлопчики вступали після відповідної домашньої підготовки (діти знаті) або, що було рідше, після закінчення навчання в *ludus* (діти плебеїв), де вони навчалися до 15-16 років. Ці школи були прототипом елліністичних гімнасій (латинська, грецька мова і література, основи риторики, астрономія, математика, елементи біологічних наук — не обов'язково). Заняття в школах носили чисто індивідуальний характер, хоч іноді і робились спроби розбити учнів на невеликі групки (*classes*) у відповідності з рівнем знань і числом років навчання окремих учнів. Фізичному вихованню в граматичних школах (як і в *ludus*) не відводилось місця. Не фігурувала тут і музика, не викладалися ні пісні, ні танці. Навчання носило світський характер.

Риторичні школи вперше з'явилися в Римі у II ст. до н.е. Тут йшло поглиблене вивчення грецької і римської літератури, давалися відомості з математики, астрономії, музики, основ права і в досить значному обсязі — філософії. Практичні заняття в таких риторичних школах зводились до організації учнівських диспутів, причому темою таких диспутів вибирались двосmisлові положення, що повертали до гірших часів софістики.

Процес розкладу римського життя зробив республіканське правління фікцією і в 30-ті рр. до н.е. Рим став *імперією*. У період імперії збереглися всі три типи шкіл, але школа стала тепер *державною*. Якщо в Греції спостерігалась еволюція від державного виховання до приватного, то в Римі відбувався зворотний

процес. Імперія, що надмірно розрослась територіально, населена різними пригнобленими народами і племенами, вимагала величезного штату відданих імператорській владі чиновників. Це завдання — *підготовку чиновників* — і ставлять римські імператори перед школою підвищеного типу (граматичною і риторичною). В імператорський період перед елементарною школою також висувається нове завдання — *виховання вірнопідданої маси*.

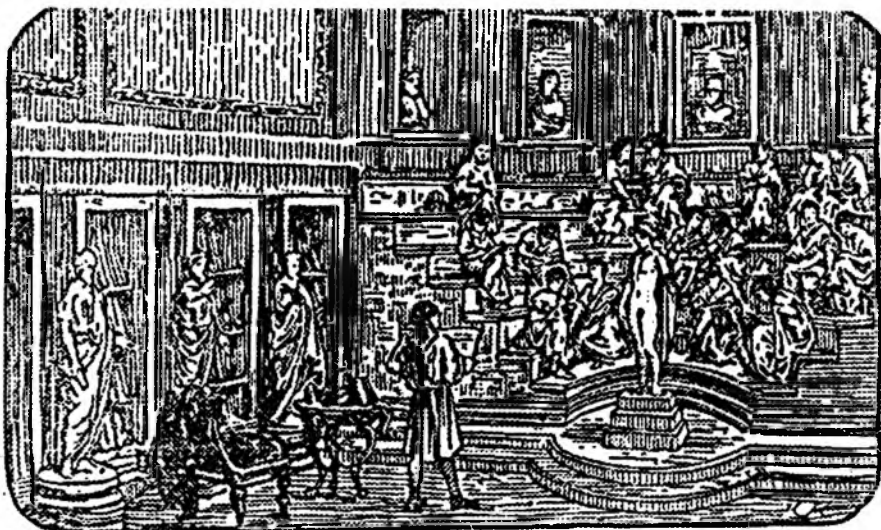


Рис.20. Школа ратора.

Вчителі ставали державними службовцями, отримуючи державну плату, хоч вона, особливо в *ludus*, була не дуже високою. На вчителів *ludus* в суспільстві дивилися презирливо: *«Кого зненавиділи боги, того зробили педагогом»*.

У зв'язку із поглибленням процесу відмови від домашнього виховання в імущих сім'ях, поступово зростає значення граматичних і риторичних шкіл. Розуміючи значення школи у вирішенні основних завдань, що були поставлені, римські імператори приділяють їй велику вагу, призначають платню вчителям, дають їм різні привілеї і права, перетворюючи школу в знаряддя свого панування. Поряд з чоловічими з'являються *жіночі граматичні школи*. В імператорський період для підготовки лікарів, архітекторів, юристів та інших фахівців були засновані *спеціальні школи*, де

діяла система безпосереднього учнівства, практика у відомих юристів, медиків та ін. В Римі виникає вища школа університетського типу (*Атенеум*). Уряд дедалі більше бере школу в свої руки і в 425 р. імператорський вердикт оголошує державним злочином всяку спробу відкрити приватну школу.

Виховання дітей рабів у імператорському Римі можна представити такою схемою (схема 6).

В останні століття Римської імперії освіта, як і вся культура, переживає процес *занепаду*: риторика, не виконуючи більше громадської місії, виродилася у суто зовнішнє «красномовство»; витіватість, стилістична витонченість прикривали вбогість думки, пустоту змісту; освіта в цей період є головним чином ознакою соціальної вищості і засобом підняття по щаблях бюрократичної драбини.

Римська теоретична педагогіка найбільш яскраво представлена творами **Марка Фабія Квінтіліана** (42-118 рр.) і насамперед працею **«Виховання оратора»** (12 книг). Ідеал Квінтіліана — бездоганний державний діяч, який у відповідності з вимогами епохи повинен бути добрим оратором. Тому педагогіка розглядалась у тісному зв'язку з риторикою. Найважливішою для загальної педагогіки є перша книга, де більш-менш цілісно вперше викладено систему дидактичних рекомендацій. Особлива увага приділена правильному **вихованню в перші роки життя дитини**. Дуже важливо, щоб нянька була розсудливою і мала позитивні моральні якості. Найбільш ранній вплив разом з тим є найтривалішим. Звідси випливає вимога, щоб мова няні та тих, що оточують дитину, була милозвучна і правильна. Все це треба враховувати, підбираючи товаришів.

У протилежність оборонцям староримського сімейного виховання Квінтіліан рішуче виступає за суспільне виховання. **«Думають, що в школах псується мораль, але вона псується також і в сім'ї... Те розбещене виховання, яке ми називаємо**

Складова виховання	Зміст і характер виховання
Фізичне	Витривалість, фізична сила
Трудове	Участь в праці з дорослими, експлуатація дитячої праці.
Моральне	Підкорення рабовласнику, батькові, старшинам; культові обряди.

Схема 6.

тільки поблажливістю, надламає всі сили духу і тіла... Діти бачать наших «подруг», наших коханців. Вони бачать те, про що навіть соромно їм говорити. Цей розклад і нестійкість діти переймають не від школи, а приносять його з собою... в школу»¹.

Він розбирає можливі заперечення суспільного виховання:

1) в умовах відриву підлітка від його однолітків є більше можливостей уберегти його від розповсюджених в середовищі цих однолітків недоліків і пороків;

2) в умовах індивідуальних занять у вчителя буде набагато більше можливостей, часу і сил зосередити свою увагу на учневі, ніж в умовах колективних занять.

З приводу 1-го заперечення Квінтіліан відмічає, що створити домашні умови, в яких дитина була б позбавлена дурних впливів, — нереально. З приводу 2-го заперечення він відмічає, що для впливу на молодих слухачів потрібні піднесена, образна, жива, яскрава мова. А добитися її перед одним слухачем фактично неможливо: для цього потрібно кілька слухачів. Він вказує, що спільне навчання привчає дітей не соромитися і не боятися людей, говорити в присутності людей, вчить спілкуватися з іншими. Переваги шкільного виховання Квінтіліан бачив і в тому, що в школі усувається розм'якшуючий вплив домашнього виховання, відкривається можливість змагання, учні збуджуються своїми товаришами. *«Шкільні заняття, побудовані на здорових засадах в умовах невеликих груп учнів, що припадають на кожного окремого викладача, хороших якостей викладацького складу, активних методів викладання на засадах змагання між учнями — найкращий шлях для молодого римлянина, і цей шлях ефективніший, ніж домашнє виховання»*².

Загальна педагогіка Квінтіліана, викладена в творі «Виховання оратора», є типово римською і її сила не в сміливих теоретичних побудовах, а в практично застосовуваних правилах. На думку Квінтіліана, у майбутнього оратора необхідно розвивати пам'ять, почуття художнього слова, ритму, хорошу дикцію та інтонацію. З цією метою важливо вивчати і декламувати вірші. Говорячи про заучування напам'ять, Квінтіліан рекомендує заучувати вибрані уривки з творів кращих авторів, при цьому Квінтіліан дає цілий ряд доцільних *вказівок, як слід заучувати* (розподіл заучуваного на осмислені, не дуже малі частини; зосередження уваги на

¹ Квінтіліан М.Ф. Про виховання оратора. Хрестоматія по історії зарубіжної педагогіки. — М., 1971. — С. 42-43.

² Там же, с. 44.

заученому матеріалі тощо). Дуже цінною є вимога Квінтіліана, щоб основи навчання закладались міцно, не поспішаючи, бо похапливість і швидкість шкідливо позначаються далі.

Квінтіліан рішуче виступає проти вузького критерія негайної практичної користі, яка повинна начебто впливати від вивчення того чи іншого предмета. Він вимагає широкої програми навчання як в граматичній, так і в риторичній школах. *Основними методами навчання Квінтіліан вважав наслідування, повчання і справи.* Основний критерій якості книг Квінтіліан зводить до вимоги *повного розуміння прочитаного тексту*, іншими словами, книга повинна відповідати віку читачів (Езоп, Гомер, Вергілій та інші).

Квінтіліан вважав, що всі діти, за рідким винятком, наділені здібностями до освіти. Тупість і нездібність — рідкісне явище. Через це він вважає необхідним максимально *індивідуалізувати підходи* не лише до різних категорій дітей, але навіть до однієї і тієї ж дитини в залежності від періоду її розвитку. Розумові сили дитини такі багаті, що не можна її задовольнити лише самою наукою; займаючись одним предметом, розглядаючи його одночасно з різних боків, можна досягти *одночасного вивчення багатьох наук*. Зміна розумових утруднень не тільки не є перешкодою, а навпаки, підносить мислення; беручись за нову розумову роботу, людина приступає до неї з новими силами. Разом з тим, Квінтіліан застерігає від небезпеки перевантаження учнів учбовим матеріалом. *«Відпочивши, охочіше приймаються за навчання; і розум, якому властива свобода, стає бадьорішим»¹.*

Квінтіліан намагається встановити *залежність між перевантаженням учнів учбовим матеріалом та їх неминучою пасивністю*. Учень, на його думку, повинен бути поставленим в такі умови роботи, які забезпечують йому можливість самостійного, творчого ставлення до навчального матеріалу, однією з умов чого є необхідність строго обмежувати цей матеріал в обсязі.

Поруч з інтересом головним мотивом навчання є честолюбність. Квінтіліан висуває вимогу *радісного навчання*. *«Навчання повинно бути для нього забавою; потрібно заохочувати його то проханнями, то похвалами, доводити його до того, щоб він радів, коли що-небудь вивчить»².* Перша мова, яку треба

¹ Квінтіліан М.Ф. Про виховання оратора. Хрестоматія по історії зарубіжної педагогіки. — М., 1971. — С. 46.

² Там же, с. 41.

вивчати — грецька, бо рідна, латинська, буде засвоєна пізніше сама собою. Сьомий рік життя дитини для навчання Квінтіліан вважає надто пізнім. Треба починати освічувати розум у більш ранні роки у *формі гри*, щоб не відштовхнути дитини від наук. Поряд з *іграми*, що виникають з ініціативи самих дітей, бажана організація ігор під керівництвом і за участю учителів. До таких ігор Квінтіліан відносить *постановку учителями дітям різних запитань*, з тим щоб вони в порядку змагання давали на них відповідні відповіді. Під час ігор легше вивчити дітей, визначити їх здібності, особливості та інтереси. При всій важливості ігор не слід, однак, зловживати ними: *«Треба дотримуватись міри чи середини, щоб від їх недостатності не народилась ненависть до навчання, а від надміру — звичка до неробства»*¹.

Читання та письмо слід починати з показування літер, а не з їх назв в порядку алфавіту. Літери із слонової кістки дадуть змогу навчати граючись. Швидке читання менш цінне, ніж точне і безпомилкове. В ранньому віці особливо слід вправляти пам'ять. Великого значення для розвитку мови Квінтіліан надає *переказові* учнями байок Езопа. Предметами вивчання є також: 1) моральні правила; 2) описи характерів; 3) застосування сентенцій до певних випадків.

Квінтіліан виступає за м'яку, але витриману дисципліну, спрямовану насамперед на створення звичок: *«Звичка, набута з малолітства, є великою справою»*. У зв'язку з цим він виступає проти тілесних покарань у школі: *«Таке покарання мені здається підлим... Дурна дитина, яку не виправляють догани, звикне до побоїв і з рабською впертістю звикне терпіти. До таких заходів не слід було б вдаватися, як би турботливий вчитель неухильно враховував роботу учня. Тілесні покарання погано впливають на моральність дитини. Нікому не дозволено принижувати цей слабкий вік, що не може власними силами відбивати образи»*².

Квінтіліан у рішучій формі висловив вимоги до вчителя, які не раз повторювались майже його словами в європейській педагогіці в епоху Відродження і пізніше: *«Нехай учитель насамперед викличе в собі батьківські почуття до своїх учнів. Нехай учитель не буде дразливим і в той же час нехай не потурає тим, хто потребує виправлення. Нехай він буде простий у викладанні, терплячий у роботі, більш старанний, ніж вимогливий»*.

¹ Квінтіліан М.Ф. Про виховання оратора. Хрестоматія по історії зарубешной педагогіки. — М., 1971. — С. 46.

² Там же, с. 42-43.

Нехай охоче відповідає тим, хто питає, і нехай поставить питання мовчазним. На похвали нехай він не буде надто скупий, а й не буде надто марнотратним, бо перше позбавляє бажання до роботи, а друге породжує безтурбоність. Нехай він кожного дня скаже учням щось таке, що в них назавжди лишилося б у пам'яті. Мова вчителя має бути чіткою, простою і ясною. Недоречна пишномовність, голосність і висування напоказ своїх обдарувань означає не силу, а слабкість розуму»¹.

Вимагаючи від учителя ґрунтовної підготовки, Квінтіліан рішуче відкидає думку, що для молодшого віку придатний менш здібний і підготовлений учитель, ніж для старшого віку. Якщо початкове навчання доручити поганому вчителю, то за дальшого навчання буде важко виправляти його помилки. Він вважає, що дитячим головам *шкодить надмірна вимогливість учителя*, так як від неї народжується боязкість, зневіра і, нарешті, огида до навчання. Цікавим є бажання Квінтіліана, щоб кожний з учителів ґраматичних шкіл протягом деякого часу викладав у елементарній школі, виробляючи при цьому методи роботи з дітьми, вивчаючи дітей.

В багатьох порадах Квінтіліана чути голос учителя-практика. Його твори, знову відкриті в епоху Відродження, читались багатьма педагогами з великим інтересом. Від середини XV ст. до кінця XVI ст. твір Квінтіліана витримав бльш як сто видань, і це був час його найбільшого значення.

Література

Аристотель. Политика. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. — М., 1971. — С. 35-39.

Демокрит. Фрагменты о воспитании. — Там же, с. 10-11.

Платон. Государство. — Там же, с7 21-33.

Квинтилиан Марк Фабий. О воспитании оратора. — Там же, с. 40-46.

Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. ... М., АПН, 1963.

Чанышев А.Н. Аристотель. — М., 1981.

Контрольні питання

1. Які причини виникнення письма?
2. В чому сутність піктографічного письма?

¹ Цитується за книгою: Жураховский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. — М., 1963. — С. 473-474.

3. Які матеріали використовували для письма в країнах Стародавнього Сходу?

4. Як здійснювалась математична освіта в дохристиянський період?

5. Які спільні прикмети виховання в країнах Стародавнього Сходу?

6. Які наслідки мало ігнорування спартанською системою виховання розумового розвитку дітей?

7. З приводу чого були сказані спартанським поетом слова «Кіфари звук мечу не стане поступатись»?

8. В чому сутність морально-політичного виховання в Спарті?

9. Які громадяни Афін отримували титул гімнасіарха?

10. Чому Сократ відмовився від письмової фіксації своїх думок?

11. Які основні вікові періоди у вихованні виділяє Арістотель?

13. Яка причина порушення афінської гармонії фізичного і розумового виховання в епоху еллінізму?

14. Які філософські школи функціонували в епоху еллінізму?

15. Які основні вимоги до організації навчання ставив М.Ф.Квінтіліан?

16. Які позитивні риси римської освітньо-виховної системи?

Питання для роздумів

1. Проаналізуйте основні типи виховання у країнах Стародавнього Сходу.

2. В чому Ви вбачаєте причини полярної відмінності спартанської та афінської систем виховання?

3. Чому в Спарті виховання було державним, а в Афінах — приватною справою?

4. Зробіть порівняльний аналіз спартанської та афінської систем виховання.

5. Чи можна провести аналогію між сократичним методом та методом навідних питань, що використовується сьогодні?

6. В чому відмінності ефебії в спартанській, афінській та еллінській системах виховання?

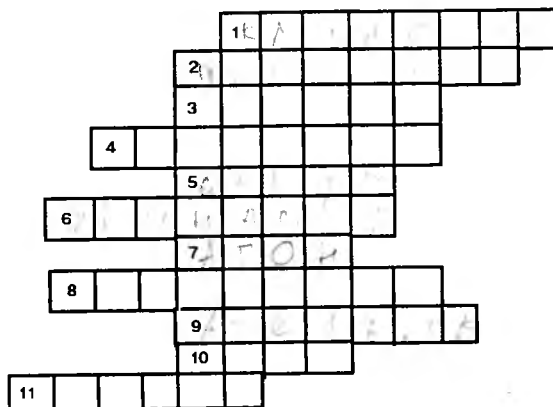
7. В чому вбачав М.Ф.Квінтіліан переваги шкільного виховання над домашнім?

8. Чи погоджуєтесь Ви з роздумами Квінтіліана з приводу наслідків перевантаження учнів навчальним матеріалом?

9. Чи з усіма вимогами до вчителя, сформульованими Квінтіліаном, Ви погоджуєтесь?

Завдання

1. Напишіть реферат на тему
«Проблеми фізичного виховання в Стародавній Греції»,
«Проблеми змісту освіти і виховання в античній педагогіці»
«Становище жінки та її виховання в античний період»,
«Педагогічні ідеї Сократа»,
«Педагогічна система Платона»,
«Дидактика М.Ф.Квінтіліана».
2. Розв'яжіть кросворд:



1. Вид письма, що використовувався в III тисячолітті до н.е. у Шумерії.
 2. Гімнастична школа в Афінах.
 3. Старогрецький філософ, творець нових типів навчально-виховних закладів.
 4. Строго фіксований знак позначення окремих слів у ідеографічній системі письма в Стародавньому Китаї.
 5. Писець в Стародавньому Єгипті.
 6. Державний навчально-виховний заклад в Афінах.
 7. Щорічне випробування в спартанській системі виховання.
 8. Один з чотирьох предметів, що у Арістотеля складали зміст початкової освіти.
 9. Вища школа в Стародавньому Римі.
 10. Вища філософська школа в епоху еллінізму.
 11. Заперечна частина сократівської індуктивної бесіди.
- Якщо відповіді на питання дані правильно, по вертикалі вийде слово, що означає мету афінського виховання.

ВИХОВАННЯ І ОСВІТА В ЕПОХУ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ

**§ 1. Освіта і виховання в період
розквіту феодалізму**

В 476 році, ослаблена внутрішніми суперечностями рабовласницького ладу, римська імперія впала під тиском варварських, насамперед германських племен. З цього часу в історії Центральної, Західної і Південної Європи почався новий період, що умовно називається середньовіччям (V—XVI ст.) Для цього періоду характерним було безроздільне панування феодальних суспільних відносин (feodum — володіння).

Більшість народів вступило на шлях феодалізму, минувши рабовласницький лад. Їх середньовіччя почалося із розпаду родо-племінних відносин. Інші народи, що пережили рабовласницьку формацію, почали свою історію з традиціями класового суспільства і держави. Але сутність нового суспільного ладу залишилась одна і та ж. Скрізь перехід до феодалізму був пов'язаний з підкоренням селян крупним землевласникам — духовним і світським феодалам, які перетворили землю — основну умову існування і прикладання людської праці — в свою монопольну власність (державну, приватну). **Основою феодалізму була** наявність у феодалів земельної власності і наділення землею безпосередніх виробників — селян, які вели на ній самостійне господарство.

Феодалізм знаменував собою прогрес в суспільному розвитку. Наділений землею селянин був зацікавлений в рості продуктивності праці, оскільки поряд з феодальною власністю існувала одноосібна власність селян і ремісників на знаряддя праці і продукти приватного господарства.

Вирішальним фактором духовного життя при переході від античного суспільства до феодалізму є докорінне переосмислення всіх суспільних цінностей: від переважання інтересу до земного і матеріального суспільство повертається до системи моралі і релігії. **Вищою реальністю стали вважати потойбічний світ, у земному ж існуванні — бачили лише підготовчий етап до царства небесного.**

Така зміна духовної орієнтації найяскравіше проявилась у християнстві і здійснила вплив на всі сторони практичної

діяльності людей: матеріальне виробництво не розглядалось як самоціль і не знаходило виправдання в багатстві; виробничий ідеал — самозабезпечення, створення умов для «належного» із станової точки зору існування людини, і в цих межах трудова активність виправдовувалась і навіть підносилась в ранг етичної цінності. Тим не менше в праці бачили переважно засіб самоприборкування, придушення гріховності, пов'язаної з неробством.

З самого виникнення і пізніше, коли *християнство* за часів римського імператора Костянтина (IV ст.) стало пануючою релігією, і в ранньому середньовіччі воно різко *негативно ставилось до античної культури*, що стояла на високому рівні, і *розглядало її як гріховну, «поганську» культуру*, від наслідування і вивчення якої воно застерігало своїх послідовників (мистецтво Антики, культ красивого здорового тіла, фізичне виховання тощо). Аскетизм став офіційною ідеологією, яка проповідувалась з церковних кафедр. Люди виховувались в душі релігійного аскетичного світогляду; кожний віруючий повинен був у своєму житті готуватись до перебування у вічному загробному світі; для цього церква рекомендувала пости, молитви, покаєння. Середньовічному аскетові весь світ здавався оселею зла, царством диявола, від якого можна врятуватись тільки в монастирі. Краса природи, мистецтва, втіхи особистого життя, допитливість розуму — все це було оголошено владою диявола. *Людське тіло розглядалось як темниця для душі, яку слід було звільнити для вищого блаженства.*

Християнство поставилось ворожо і до античної освіченості. В «Апостольських постановках про язичеські книги» (IV ст.) читаємо: *«Цурайся усяких книг»*. В одному з послань папи Григорія I єпископу ставиться за провину, як вчинок, що викликає зневагу і навіть як злочин... навчання когось граматики. За такого ставлення до багатющої культурної спадщини Антики християнське виховання вело до величезного *зниження інтелектуального розвитку і надзвичайного звуження кругозору*. Все, про що говорилося в Біблії, приймалося на віру, яку ставили вище розуму. Єпископ Тертуліан говорив: *«Вірю, тому що це абсурдно»*. Цей лозунг на декілька століть закреслив можливість звертання до розуму і занять наукою.

Але все ж при розробці догматів християнської релігії отцям церкви доводилось час від часу звертатися до античної спадщини: до логіки Арістотеля, до астрономії, анатомії, геометрії Евкліда.

Багато церковних діячів виховувались на поганській філософії та літературі. Уламки античної культури збереглись серед моря варварів в єдиних острівцях культури — монастирях, де переписувались книжки, створювались бібліотеки, влаштовувались школи для хлопчиків, що з дитинства призначалися для чернецького життя. Отже, незважаючи на заборону церкви, європейці знайомились з античною культурою. Однак весь культурний розвиток, у т.ч. й освіта, протікав у руслі релігійної ідеології католицизму, яка душила всяку живу думку.

Створені феодальні держави не могли існувати без освічених або просто письменних людей. Крім голого насильства, феодали для зміцнення свого панування мали потребу в ідеологічному впливі на маси.

Християнство підпорядковувало собі школи, обмеживши навчання заучуванням напам'ять готових «істин», убиваючи всяке шукання, зробивши все навчання догматичним і формальним. Церква висунула лозунги: «*Наука — служниця релігії*», «*Всю істину дано в святому письмі*». Ставши пануючою релігією, християнство захопило в свої руки монополію на інтелектуальну освіту.

Виховання в феодальному суспільстві є вихованням *класовим*, так як підпорядковане інтересам світських і духовних феодалів; більш того, воно має *становий* характер, оскільки феодальне суспільство поділялось не лише на класи, а й на стани. Належність до стану була довічною і навіть спадковою. Виділялись такі стани: духовні феодалі; світські феодалі; бюргери (купці і ремісники); селяни.

У відповідності з цим феодальне суспільство створило різні системи виховання: церковне виховання; лицарське виховання; бюргерське виховання; неорганізоване, стихійне виховання селянських дітей в сім'ї і через працю. Характер виробництва раннього середньовіччя не вимагав від селян спеціальної освітньої підготовки, тому селяни навчалися трудових навичок в процесі самої праці.

І. Церковне (духовне) виховання. Необхідність підготовки духовенства змушувала церкву турбуватися про навчання хоч елементарної грамоти У 786-787 рр. Карл Великий (768-814 рр.) видав накази «Листи про заняття науками», на підставі яких при монастирях і соборах почали відкриватися школи, які він хотів зробити доступними і для мирян. Духовне виховання здійснювалося через систему церковної освіти, до складу якої входили(схема 7):



Схема 7

а) парафіяльна (цпш) школа (з II ст.) — група хлопчиків, яких за плату дяк навчав читання, письма і закону Божого. Хлопчики до (10 чоловік) готувалися стати помічниками дяків, священників. Школа містилась у будинку священика або причетника, або ж у церковній сторожці. З усіх типів шкіл ЦПШ була найменш організованою. Треби (похорони, весілля, хрестини) відвертали учнів і вчителя від регулярних занять у школі. Духівництво, одержуючи за навчання невелику плату, тяжилось обов'язком навчати;

б) монастирська школа (рис. 21). У відповідності з рішенням Ахенського собору у 817 році (після розпаду монархії Карла Великого) монастирські школи призначались для навчання **хлопчиків**, яких батьки з раннього дитинства прирікали на майбутнє монашество. З часом монастирська школа поділилась на **внутрішню** (schola interna)



Рис.21.Сцена із середньовічної монастирської школи.

для майбутніх монахів і *зовнішню* (schola externa) для хлопчиків-мирян із заможних верств. В монастирях переписувались і зберігались книги. Природно, що монастирська школа порівняно добре була забезпечена рукописними книгами;

в) соборна (єпископська, кафедральна) школа. Такі школи відкривались у церковних центрах, місцях перебування глави єпархії і за своєю організацією були близькі до шкіл монастирських. Згідно із рішенням Ахенського собору в 817 р. в соборні школи, як правило, приймали лише кандидатів у каноніки.

Поповнення рядів духівництва спочатку проводилось як дітьми духівництва, так і особами інших станів, а з установами безшлюбності католицького духівництва (з 1074 р.) почало проводитися тільки з інших станів.

Парафіяльні, зовнішні монастирські і соборні школи відвідували хлопчики 7-15 р. У внутрішніх школах зміст освіти був дещо ширшим. В більшості з них обмежувались викладанням *граматики, риторики і діалектики (тривіум)*, зрозуміло, що на базі навчання читання, письма, лічби і церковного співу, а в більш великих монастирських і в усіх соборних — навчали ще *арифметики, геометрії, астрономії і музики (квадривіум)*. Сукупність цих двох циклів предметів була відома під назвою *«Семи вільних мистецтв»* (septem artes liberales) і нею вичерпувався весь зміст середньовічної освіти, повністю пристосованої до потреб церкви і суспільства. Вінцем науки було *богослів'я*, що вивчалось в соборних школах.

Зміст і методи навчання в церковних школах. В монастирських і соборних школах навчання починали з вивчення *абетки* з допомогою алфавітної таблички, потім переходили до читання та вивчення напам'ять псалтиря. Далі йшло *письмо*, довгий час лише на воскових дощечках і тільки тим, що цілком удосконалилися, давали, нарешті, гусяче перо, чорнило і пергамен; гарне письмо цінувалося у той час дуже високо (хоч букви були складні для написання). Поруч із цим відбувалися щодня вправи у *співах*. Після цього переходили до вивчення «семи вільних мистецтв».

Граматику цінували, бо вона «*вчить правильно читати і розуміти святе письмо*». Граматика, звичайно, латинська, включала форми, їх зміни, правила, винятки. Для кращого засвоєння граматики її правила викладали в латинських віршах, чим тільки заплутували її розуміння. Граматика заплутувала справу внесенням

релігійно-символічних пояснень. Не дивно, що граматику зображали у вигляді суворой жінки з пучком різок у руці, з ножом за поясом для підчищення помилок і з золотим ключем, який відкриває двері до всіх наук.

За граматику йшла *риторика*, яка повинна розбирати образи і стиль святого письма і привчати до проголошення проповідей. Під риторикою в середні віки (на відміну від Риму) розуміли науку ділового стилю, складання актів, формених паперів; при цьому учні здобували деякі юридичні знання.

Діалектика вчила мистецтва сперечатися, що потрібно було церкві для «осоромлення еретиків». Діалектика складалась з елементів дедуктивної логіки, вчила оперувати поняттями: практичні вправи в ній на диспутах давали звичку швидко розбиратися в аргументах і знаходити в них відповіді.

Арифметика не йшла далі 4 дій. Множенням і діленням (з допомогою лічильного приладу «абака») володіли, звичайно, небагато людей. Арифметика займалась містичним тлумаченням таємничого змісту числа: 1 — єдиний Бог; 2 — два єства Христа (божеське і людське); 3 — про три лиця божества; 4 — чотири євангеліста, ... 7 — чинів євангельських, 7 кругів в раю і т.д. Ось, наприклад, міркування про число 40: «*Мойсей, Ілля і сам Христос постилися 40 днів. Число 40 містить у собі 4 рази число 10. Цим вказується на все те, що стосується тимчасового життя, бо за числом 4 проходить час дня та року. День поділяється на ранок, день, вечір і ніч; чотири пори року: весна, літо, осінь, зима. Далі в числі $10=3+7$ можна розпізнати Бога і творіння. Трійка вказує на Творця, семірка — на творіння, яке складається з тіла і духу. В останньому ми знову таки знаходимо троїстість, бо ми повинні любити Бога всім серцем, всією душею, всіма помислами. Таким чином, тим, що вказано в числі 40, запрошуємося ми в цьому тимчасовому житті, бо 10 взято 4 рази, жити і стримуватись від плотських похотей».*

Геометрія, потрібна для побудови храмів, обмежувалась загальними поняттями про геометричні фігури та їх властивості без доведень, зате поповнювалася відомостями з географії. Використовувалась для церковної архітектури.

Астрономія потрібна була для складання календаря пересувних свят та вгадування майбутнього по світилах. При народженні феодала складався його гороскоп, тобто перебіг його життя.

Музика вивчалась у зв'язку з церковним культом (співи, орган) і вважалась найважчим предметом, доки вдосконалення нотної системи (Гвідо д'Ареццо в X ст.) не спростило справу.

В основі навчання грамоти лежав *буквоскладальний метод*. Навчання грамоти починалося з того, що учні з голосу вчителя напам'ять заучували кілька псалмів (молитов). Потім одержували азбучні таблички з написаними на них буквами латинського алфавіту. З допомогою вчителя учні зазубрювали назви всіх букв, на що затрачалося чимало часу. Потім складали і зазубрювали склади, а вже пізніше бралися до читання. Вчитель слідував за правильною вимовою слів, наголосів, бо вважалося, що найменшою помилкою при читанні в церкві можна прогніввити Бога. Читання опановували в середньому за 2-3 роки. Навчання лічби зводилось до рахунків на пальцях та запам'ятовування таблиці множення. Навчання ділення дуже складне, наприклад, обчислення $5069:4$ займало величезну сторінку.

Навчання ускладнювалося тим, що воно проводилось на *латині*. Матеріал для читання — богослужбні книги, псалми — був надзвичайно важкий, незрозумілий і нецікавий дітям. Книги були рукописні, написані різними почерками, в ранньому середньовіччі без великих літер і розділових знаків. Усе це надто утруднювало опанування техніки читання.

Методика роботи церковних шкіл повністю впливала із завдання озброїти знаннями догматів церкви і усунути будь-які вагання щодо віри. Все навчання опиралось на методику заучування. Учні книг не мали — вона була рідкістю у середньовіччі — мав її в кращому випадку вчитель і з неї викладав, тобто читав. Зведення всього процесу навчання до заучування напам'ять великих текстів, написаних незнайомою мовою, давало величезний відсів учнів. Залишались тільки учні, що мали добру пам'ять.

Часто навчання проходило «на слух». Учень слухав, потім голосно повторював. Якщо не міг повторити, отримував різку, доки не вбив собі в голову прочитане, при цьому не обов'язково, щоб він розумів заучене. Учень мусив вірити в його правдивість, оскільки це було виголошене учителем: сліпа віра в учителя, в його авторитет, була характерною рисою середньовічної школи. «Magister dixit» — вчитель сказав. Це вимагало сліпого підкорення і не допускало ніякої творчості і самодіяльності учнів.

Методи навчання ґрунтувались на *механічній пам'яті*. Головним серед них був *катехізічний метод*. За цим методом учні одержували готові відповіді на запитання, які заучували

напам'ять без будь-якого розуміння. Ось приклад бесіди вчителя з учнем — яскравий зразок догматизму, містики і пустослів'я:

- Що таке письмо? — Сторож історії.
Що таке мова? — Тлумач душі.
Що створює мову? — Язик.
Що таке язик? — Повітряний бич.
Що таке голова? — Верх тіла.
Що таке тіло? — Житло душі.
Що таке волосся? — Одяг голови.
Що таке борода? — Відмінність статей і пошана зрілого віку.

- Що таке мозок? — Охоронець пам'яті.
Що таке туман? — Ніч серед дня.
Що таке вітер? — Хвилювання повітря.
Що таке сніг? — Суха вода.
Що таке рік? — Колісниця світу.

В школах панувала *індивідуально-груповою формою навчання*. Незважаючи на те, що учні працювали в одному приміщенні, колективної роботи учителя з класом у середньовічній школі не було. Кожний вчився за окремою програмою, кожний в даний момент читав і писав різне: одні тільки починали заучування абетки, інші заучували склади, треті вже починали читати, дехто закінчував читати першу книгу тощо. Учитель підкликав до себе учнів по черзі і займався з ними індивідуально. За такої організації занять *діти вступали до школи в різний час, протягом цілого року*. Певного строку навчання в школі також не було: цей строк, як правило, залежав від здібностей учня.

Шкільне життя характеризували висловом «*Sub virga degere*» (тобто жити під різкою). Суворо карали не тільки за провини при підсумовуванні наслідків за тиждень, але й сікли тих, які не провинилися, вибиваючи «зло з душі». В окремих школах у спеціально відведені дні били всіх підряд, за провини, які допустилися (хоч їх ніхто не бачив, вважаючи, що учні все рівно їх допускають) чи ще допустять (для профілактики, про всяк випадок). З тих часів і походить сентенція «*Різкою дух святий радить бити дітей — різка до неба проводить дітей*». Били за погані успіхи в навчанні, за слабку пам'ять, за порушення дисципліни, церковних канонів. Крім тілесних кар, були й інші принизливі для учня кари (стояння на колінах; в кутку; позбавлення всіх напоїв, крім води). Дітям заборонялося бігати, веселитися, гратися. Піст, часті молитви мали на меті умертвити, приборкати

«плоть» і тим самим обезволити людину, зробити її нездатною до будь-якого протесту(рис.22).



Рис.22. Покарання учня ударом ложкою по голові.

II. Лицарське виховання. У феодальному суспільстві, яке характеризувалось позаекономічним примусом, панування світських феодалів трималось мечем. В епоху нерозвиненої військової техніки, коли не було ще вогнепальної зброї і закутий у лати лицар вступав з ворогами у єдинокорство, особливе значення мало військово-фізичне виховання. Ідеалом лицарства, діаметрально протилежним ідеалові церковному, була героїчна хоробрість. Постійні військові конфлікти феодалів викликали до життя тип **виключно станового військово-фізичного, лицарського виховання.**

Система лицарського виховання остаточно склалась в епоху хрестових походів — з кінця XI ст. (схема 8).

До 7 років хлопчик жив у замку своїх батьків. В нього під руками були м'ячі, диби, гойдалки, але майбутніх лицарів з дитинства вабили більше військова зброя та

21

14

7

Виконання функцій зброєносця при сюзерені.
Виконання функцій пажу при дружині сюзерена
Сімейне виховання.

Схема 8. Система лицарського виховання.

позолочені рукавички. Хлопчик чув від матері казки, билини, які давали його уяві перші образи, що говорили не про спокій та мирну працю, а про боротьбу і небезпеку, про підступну зраду.

З 7 до 14 років хлопчика віддавали в сім'ю більш знатного лицаря — сюзерена, де вони виконували функції пажа при дружині сюзерена. Живучи в палаці або замку в званні пажа, хлопчик здобував моральне і естетичне виховання. Прислужуючи за столом, виконуючи різні доручення дам, будучи присутнім на прийомах, паж засвоював таким чином звичаї, норми, мораль, манери «вищого світу». В лицарях замку він бачив свій ідеал, до якого мусив прагнути. Пажі стояли при вході, проводжали гостей, йшли рядами при виходах дружини сюзерена, або несли довгий шлейф її сукні. Пані замку прищеплювала пажові релігійність і стежила за його моральністю. Збори лицарів та дам, змагання співців та музика в замку мали дати відповідне вподобанням часу естетичне виховання.

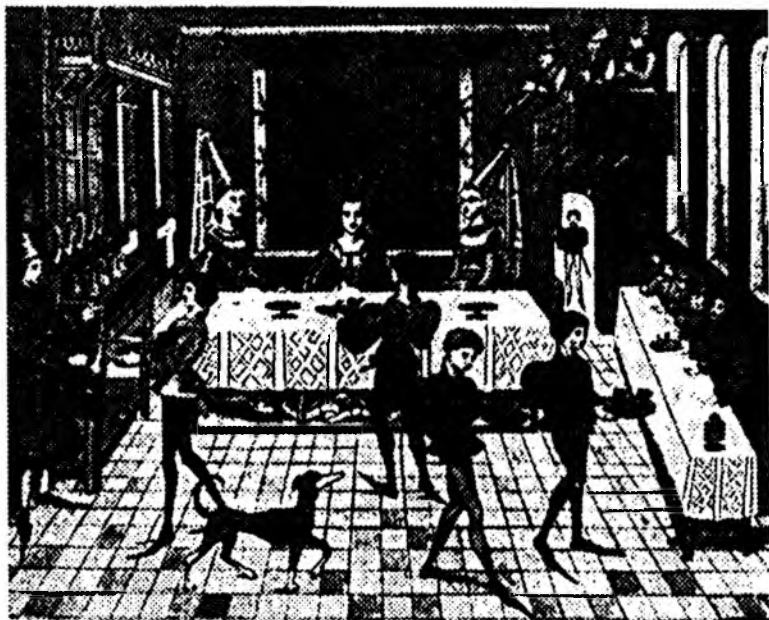


Рис.23. Пажі при дворі сюзерена.

В період з 14 до 21 р. юнак виконував функції *зброєносця сюзерена*. Присвята пажа в зброєносці відбувалась урочисто. Юнака в білому одязі з запаленими свічками підводили до віваря і священник вручав йому шпагу та шарф. Зброєносець зобов'язаний був завжди бути при своєму лицареві і робити йому різні послуги: підводити коня, зустрічати і проводити його гостей, супроводжувати його на лицарських турнірах, військових походах, полюванні. Зброєносець і лицар нерозлучні, зброєносець — тень лицаря.

Виконання обов'язків пажа і зброєносця виховували змалку типово феодалні риси: відданість, підкорення сюзерену; перебування в замку серед феодалів, що вели гультяйське життя, виховувало зневагу до праці. Пажі і зброєносці повинні були засвоювати *«основні начала любові, війни і релігії»*. Любов при цьому розуміли як ввічливість, хороші манери, приємну мову, великодушність, відданість сюзерену, відданість дамі.

Лютий на війні, брутальний з підвладним йому селянством, жорстокий, неосвічений дворянин-лицар у своїх колах і особливо перед тими, хто стоїть вище від нього, повинен був здаватися витончено-ввічливим, чемним, цікавим співрозмовником, великодушним захисником слабших. Девіз лицарів: *«Душу — Богу, життя — королю, серце — жінці, честь — собі»*, виконанню якого і мав присвятити життя кожний юнак.

У 21 рік відбувалось урочисте посвячення зброєносця в лицарі (рис. 24). Виняток допускався лише на війні, коли за хоробрість молодий лицар передчасно посвячувався в лицарі на

полі битви ударом меча сюзерена. Посвята була великою розкішною церемонією. Всю зброю лицаря клали на ніч перед присвятою в церкві, і лицар виконував «нічну варту» зброї. Присвята проходила в церкві за точно визначеним обрядом. При цьому обряді було іноді декілька хрещених



Рис. 24. Посвята в лицарі.

батьків: один прив'язував праву острогу, другий — ліву, третій оперізував нового лицаря мечем. Лицар давав обітницю любити істину, служити правді, поважати Бога, вірно служити сюзерену, захищати кволих, охороняти від образ благородну даму. Під кінець обряду лицар вискакував на коня так, щоб не торкатися стремена, скакав галопом і ударом списа вражав манекени, укріплені на стовпах, показуючи свою вмільсть.

Змістом лицарського виховання були «сім лицарських добродітностей»: їзда верхи; плавання, фехтування, полювання; володіння списом; гра в шахи; вміння складати і співати вірші. Перші 5 із цих «добродітностей» мали на увазі підготувати фізично сильного, спритного вояку. **Гра в шахи** розвивала вміння орієнтуватись в ситуаціях, здогадливість, кмітливість, уміння скласти план нападу і захисту і разом з тим була засобом розважати у вільний час феодала, що не знав праці. Нарешті, **мистецтво версифікації** (вміння складати і співати пісні) для феодалів було засобом висловлювати вірність і відданість своєму сюзерену, прославляли воєнні подвиги, заслужити деяку прихильність з боку дружини сюзерена, полонити серце дами.

Лицарство презирливо ставилось до розумової праці і в перелік лицарських добродітностей не включено грамоту. Значна частина лицарів була неписьменна. Рідко хто вмів читати, з географії знали лише Рим і Єрусалим, з історії — легенди про Трою і О.Македонського. Історичні джерела показують, що навіть феодала, які стояли на вершині феодальної ієрархії, були далеко не завжди грамотні (Карл Великий, Оттон I, Конрад II). Якщо на такому низькому рівні була грамотність імператорів і королів, то, зрозуміло, що грамотність нижчих від них феодалів була не вищою. Під деякими лицарськими грамотами середньовіччя красується такий підпис: «Лицар (ім'я), а через його неграмотність підписався священик (такий то)». Таким чином, багато світських феодалів було неписьменних, але було б неправильно твердити, що всі лицарі були неписьменні. Вже наприкінці VIII ст. Алкуїном при дворі Карла Великого була відкрита Двірцева школа для придворної знаті (де вчили 7 вільних мистецтв). Сини окремих феодалів навчались грамоти у запрошеної до замка духовної особи.

З XV ст. разом із швидким занепадом лицарства зникає і його система виховання.

Виховання і освіта жінок в середньовіччі мали строго становий характер. Переважна більшість **дівчат** отримували **домашнє виховання**. Лише в XII-XIII ст. стали з'являтися

пансіони при жіночих монастирях, де виховувались і отримували елементарну освіту дочки великих феодалів. Грамотність серед жінок-дворянок була розповсюджена значно ширше, ніж серед лицарів. До певної міри це можна пояснити тим, що католицьке духовенство прагнуло чинити вплив на лицарів через їх дружин, що виховувалися в душі крайньої релігійності (до посагу дівчини-аристократки входили книги релігійного змісту).

Виховання дівчат з непривілейованих станів обмежувалось привчанням їх до ведення господарства, навчанням рукоділля і релігійними настановами.

III. Бюргерське виховання. Розвиток у XI-XIII ст. ремесла і торгівлі обумовив зростання міст, що виростали з великих селищ, зручно розташованих відносно шляхів сполучення. Заможні купці і ремісники, що являли собою населення міста, ставали незалежними від феодала або відкупаючись від нього, або ж борючись з ним. Місто ставало самоврядною одиницею. Міське бюргерство потроху набуває політичного і культурного значення. Церковні школи, пристосовані головним чином для підготовки духівництва, не могли задовольнити потреб міського населення в грамотності і елементарних знаннях. Тому в містах поряд з наявними церковними школами виникають з **ініціативи об'єднань ремісників цехові школи і з ініціативи купецьких об'єднань — гільдійські школи**.

Цех (**об'єднання ремісників за професією**) був найважливішим носієм ідеалів освіти. Перший ступінь навчання в цеху був ступінь **хлопчика-учня** (3-5 р.). Хлопчик згідно з угодою жив у будинку свого майстра, де й здобував суворе виховання, проте завжди під контролем цеху. **Другий ступінь підмайстра**, коли юнак міг податися в подорож, щоб у чужих містах «поклонитися ремеслу і розширити свій кругозір та вмільсть». Після повернення він повинен був довести цехові свої здібності. Після схвалення цехом «зразкової роботи» відбувалась урочиста церемонія прийняття в цех і підмайстер ставав **майстром** (не всі, правда, досягали цього). Цех виробляв свої моральні поняття: Лицарському поняттю честі цех протиставляв свою особливу бюргерську чесність-солідність, сумлінність у виконанні роботи, збереження домашніх звичаїв. Якщо член цеху порушував ці вимоги, цех міг заборонити йому працювати, накласти арешт на верстат, оголосити йому бойкот. Пізніше цехові і гільдійські школи злились, утворивши **міські (магістратські) школи**, що утримувались на кошти міського самоврядування.

Важливою відмінністю міських шкіл було те, що *навчання в них здійснювалось рідною мовою*, а латинь ставала окремим навчальним предметом, яким оволодівали як інтернаціональною мовою церкви, торгівлі, науки. Більша увага в цих школах зверталась на *письмо, лічбу*, так як ці навички необхідні були в ділових стосунках, а в деяких місцях навіть вчили *риторики, граматики, геометрії*. Менша увага приділялась закону Божому. Разом з тим, слід відзначити, що учителями в міських школах здебільшого були особи, мало підготовлені до своєї діяльності. Це були вигнані зі служби писарі, невдахи-студенти, взагалі люди, які не знайшли собі вигіднішої діяльності. Утримання учителів було дуже обмежене. Постійних учителів не було, вони переходили з міста в місто, пропонуючи міським товариствам свої послуги. У цей же час виникли і мандруючі школярі, що складали групи в кілька чоловік і мандрували з міста в місто. Старші називалися бакхантами, тобто бродягами. Вони тягли за собою маленьких школярів, прозваних у народі «стрільцями». Ці останні співами випрошували для старших милостиню, іноді вдавались і до крадіжок, що викликалися голодом.

Виникнення міських шкіл було прогресивним явищем, яке руйнувало монополію церкви в шкільній справі. Тому церква запекло боролася проти цього нового типу шкіл. Іноді доходило до прямих нападів церковників на міські школи, розгону учнів, до церковних репресій проти учителів, руйнування церковниками шкільного майна. Проте зупинити розвиток цих шкіл, зашкодити йому церква вже не могла.

IV. Виховання дітей селян носило практичний характер. Його можна подати у вигляді такої таблиці

Складові частини	Зміст і характер виховання
Фізичне	Витривалість, спритність, фізична сила.
Трудове	Формування трудових навичок в сім'ї, участь в праці з дорослими, експлуатація дитячої праці.
Моральне	Підкорення батькові, феодалу, слухняність, тілесні кари.
Релігійне	Заучування молитв, участь в релігійних обрядах.

§ 2. Виникнення і розвиток університетів

XII ст. — це століття хрестових походів, боротьби між імператорами і папою, сутички між Західною Європою і Близьким Сходом, пробудження інтересу людей і живого розумового руху. Елементарні науки, які викладались у церковних чи міських школах, вже нікого не задовольняли. Розум намагався розкрити таємниці, хотів не тільки вірити, а й пізнавати. Через посередництво арабів (Іспанія) середньовічна Європа знайомиться з філософією Арістотеля, з геометрією Евкліда, з арабською медициною. Із Сходу проникають еретичні вчення, спалахують релігійні диспути. Все це змушує церкву привести своє вчення в систему. Найкращою формою мислення та розуміння, з допомогою якої можна оформити вчення церкви, на думку теологів, була логіка Арістотеля.

Враховуючи прагнення молоді вивчати діалектику, церква намагається сама опанувати досягнення в галузі логіки і спрямувати їх у бажане русло. Починає розвиватися *схоластика* (від слова *schola* — школа), яка намагається примирити розум з релігією. *Схоластика* — система мислення, дослідження і викладання, яка прагнула примирити розум з релігією, намагалась викласти релігійні догми в логічній формі, використовуючи для цього логіку і філософію Арістотеля та інших філософів Антики.

Схоластика не ставила метою відкрити щось нове, а тільки систематизувала те, що було у священному письмі і складало зміст християнської віри. Схоластика наприкінці першої половини середніх віків була першим кроком у розвитку розумових інтересів, що майже заглохли в попередні століття. Схоластика як метод дослідження і викладання в перші століття свого виникнення культивувала розумові здібності, загострювала мислення, привчала до уважності і методичності, відновила вивчення античної спадщини, звернувшись до розуму людини, а не лише до віри. У творах найвидатніших схоластів [Ансельм Кентерберійський (1033-1109) і Петро Абеляр (1079-1142), а також Альберт Великий (1200-1280), Фома Аквінський (1225-1274)] розвивається формально-логічне тонке мислення, вміння розробляти класифікації і давати формальні визначення.

Схоластика сприяла розвитку абстрактного мислення, але вона вела тільки до гімнастики розуму, займалась такими, наприклад, питаннями: *якою мовою Адам розмовляв з Євою; чи може Бог знати більше, ніж знає; чи міг Христос народитися*

жінкою; чи є Бог творець зла, чи ні... Цілий ряд схоластичних запитань висував проблему співвідношення матерії і духу, скінченного і нескінченного, але висував ці проблеми у формі дріб'язкових, часто безглузвих запитань, зв'язаних з релігією: «Скільки ангелів може поміститися на кінчику голки?», «Що станеться, якщо миша з'їсть причастя?» і т.д.

Вчені-схоласти намагалися теоретично обґрунтувати істинність релігійних догм, щоб не сліпо вірити, а «розуміти те, в що віриш», і цим самим відкинути сумніви, дати відсіч еретикам. Схоластика не розвивала інтересу до дійсного світу, до природничих наук. Дослідження чудес природи було таємницею окремих схоластів, які шукали камінь мудрості, елексир життя, і що не могло впливати на загальний світогляд. Проте всемогутня схоластика не могла ігнорувати ті галузі наук, що спиралися на практичні інтереси суспільства. Боротьба імператорів з папством, в якій кожна сторона намагалася не тільки зброєю, а й правом обґрунтувати свої претензії, сприяла розвитку *юридичної науки* (римське право, канонічне право). **У XII ст. організуються позацерковні спілки вчених і вищі спеціальні школи.** Так виникли юридичні школи в Болоньї, Падуї, медична школа в Салерно. Центром схоластичної філософії став Париж.

Уже з половини XII ст. в ці центри почали сходитися юрби молоді, щоб послухати викладання знаменитих учених. У Парижі, біля монастиря святої Женев'єви, утворився цілий студентський квартал, який почав зватися Латинським. Спочатку навчання і вчителі не були об'єднані, кожний вчитель збирав навколо себе групу учнів і викладав свою науку; коли ж учнів ставало дуже багато, то він викладав просто неба на якій-небудь безлюдній вулиці, вимощеній для зручності слухачів соломою. Такі вільні групи кількох окремих учителів і слухачів з молоді поступово почали об'єднуватись в єдине ціле і називатись *університетами* (universitas—сукупність, об'єднання, пізніше—загальність наук).

Universitas — співтовариство тих, хто вчить і хто вчиться, яке відкрите для всіх бажаючих до нього вступити. Це поняття означало об'єднання учнів і учителів для захисту своїх інтересів. Об'єднуватись вже доводилось хоча б тому, що в ті далекі часи до людей, що не належали до якогось стану, ставились не просто стримано, але навіть підозріло, а часом вороже. Ці об'єднання виникали двома шляхами. В Болоньї об'єднувались в університет студенти і до них приєднувались викладачі, а в Парижі, навпаки, об'єднувались викладачі, а до них приєднувались студенти.

Першими університетами вважаються *Болонський* (1158), *Оксфордський* (1168), *Кембріджський* (1209), *Паризький* (1253). У XIII-XIV ст. в країнах Західної Європи виникає близько 60-70 університетів. Місцева влада та королі давали університетам особливі привілеї на самоврядування і непідсудність звичайним судам. На чолі університету стояв *ректор*, що вибирався як професорами, так і студентами, причому траплялось, що на цю посаду іноді обирали студента. Ректором Болонського університету (в перші століття) міг бути лише студент. Претендент на цю посаду повинен був не лише користуватися авторитетом, але і вивчати право не менше п'яти років і мати досить міцне матеріальне становище. Нижня вікова межа на право бути обраним становила 25 років. Одружений не міг бути обраний ректором. Авторитет ректора був високий і в університеті, і в місті взагалі. Не маючи вченого ступеня доктора, ректор міг читати лекції. Йому належало право суду над членами університетського співтовариства. Обирався ректор на рік. Після ректора стояв *судик*, що представляв інтереси університету у зовнішніх судах. При ректорі працювала рада, в яку входили обрані студенти. Крім цього, студенти обирали нотаріуса, скарбника, двох актуаріїв. Частина студентів жила в *колегіумі* — університетському гуртожитку. Студенти-початківці нерідко проживали в бурсі-студентській квартирі, яку утримував під наглядом університету один з магістрів (молодших викладачів). Середньовічний студент, як і професор, своєю зовнішністю нагадував клірика, носив довгий одяг. Усі особи, які належали до університету, користувались правом особливого університетського суду. Студенти однієї національності об'єднувались в окремі організації — «нації».

Обумовлений великими зрушеннями економічного, політичного і культурного життя, ростом міст, розвиток автономних університетів загрожував монополії католицької церкви в шкільній справі. Тому церква, поряд зі спробами підкорити собі автономні університети, виступила в ролі організатора *церковних університетів*. В цей спосіб вона намагалась знову заволодіти наукою, що виходила з-під її впливу (оскільки університети відкривались з ініціативи вчених і верств людей, зацікавлених у розвитку науки), посилити своє становище і підготувати потрібні їй кадри духовництва, юристів для церковного суду, лікарів для своїх лікарень.

На чолі церковних університетів (Паризький, Краківський) стояв представник єпископа — *канцлер*. Автономія була дуже

обмежена: правом виборів університетських службових осіб користувалися тільки доктори і магістри (але не студенти), професори не обирались, а призначались церквою і одержували платню від церкви, тоді як у перших північно-італійських університетах оплачували професорів самі студенти.

До кінця XII ст. в університетах, як правило, були такі факультети:

5-6 р.	Юридичний	Медичний	Богослівський	} 11-13 р.
5-7 р.	Артистичний (підготовчий)			

Підготовчий факультет називався артистичним (*facultas artium*), бо в ньому вивчалися сім вільних мистецтв. Це був підготовчий факультет, обов'язковий для всіх, хто бажав слухати лекції на інших факультетах, отже нагадував за змістом і завданнями середню школу. Старшими факультетами були юридичний, медичний і богослівський. На чолі кожного стояв *декан*. Особи, які закінчували підготовчий факультет, діставали ступінь «*магістра мистецтв*» і мали право вступу на один з трьох інших факультетів. Особи, які закінчували повний курс навчання в університеті, здобували вище звання «доктора наук». Навчальний рік починався 10 грудня, а закінчувався 7 вересня. Список свят в році до 90, визначався наперед і вивішувався в аудиторіях. У всі інші дні професори зобов'язані були читати лекції і вчити студентів. Викладач штрафовався не лише за пропуск лекцій, але й за пізню появу на кафедрі. За дисципліною професорів слідували *неделі*.

Основним видом занять в університеті були лекції і диспути. *Лекція* (від лат. *lectio* — читання) полягала в читанні якої-небудь канонічної книги і заплутаних до неї коментарів, що тривало іноді кілька років. До відкриття книгодруку студенти записували за професором, причому, як показує статут Паризького університету 1355 р., студенти, звичайно, вимагали, щоб професор читав так, щоб можна було записати за ним; іноді вони вдавалися до крику, свисту і навіть кидання каміння в професора, що не виконував їх вимог.

Диспути не мали на меті дати нові знання, а тільки закріпити їх. На диспутах сперечалися з приводу тих чи інших тез, висунутих викладачем, які треба було довести або спростувати. Це робили не з допомогою посилання на новий додатковий матеріал, а логічно формальним умінням сперечатися і часто хитрістю. Оponentами в цих, здебільшого відкритих, диспутах

були доценти і старші студенти. Нерідко вся справа зводилась до чисто риторичної гри. Головною формою аргументації був «силогізм», виведення дедуктивних висновків із загального положення: «Якщо перше так, то й друге так, а тому третє і четверте теж так, і коли б першого і другого не було б, то й третього і четвертого ніколи не було б».

Найцікавіше проходили диспути, особливо так званий диспут «про що завгодно» на артистичному факультеті. Такий диспут міг тривати по два тижні і більше. Заняття в університеті на час такого диспуту припинялися. Диспутант піднімався на кафедрі. Слово надавалося опонентам. Повединок починався. Щоб не говорили опоненти, диспутант повинен був заперечувати і однаково спритно доводити, що *біле* — *біле* і що *біле* — *чорне*. Про наукову цінність подібних диспутів говорити не доводиться.

Студенти і професори дуже любили диспути, які проходили запально і пристрасно. Хоч декани із розсудливих міркувань влаштовували в кімнаті перегородку і перед початком диспуту пропонували тим, що виступають ЗА тези, зайняти праву сторону, а тим, хто ПРОТИ — ліву, це не завжди допомагало, і диспути іноді кінчались бійкою на вулиці. Диспути мали велике значення: вони допомагали засвоювати матеріал лекцій, учили користуватись ним в суперечках, розвивали швидкість і гостроту мислення.

Незважаючи на сувору дисципліну, студенти були неспокойним народом. Середньовічні хроніки не раз розповідали про вбивства студентами жінок, про бійки з городянами, внаслідок чого місцева влада змушена була втручатися в справи студентів, порушуючи цим їх право самоврядування. На ці порушення своїх прав студенти і професори відповідали переходом в інше місто. Ці переходи, між іншим, сприяли зростанню та поширенню університетів,

Університети були місцем зосередження слухачів з різних країн. Цьому сприяла універсальна мова викладання — латинь. Студенти мали звичай мандрувати з одного університету в інший. В XII ст. склався тип мандруючого студента — *ваганта*. Веселі й безтурботні, вони мандрували великими товариствами, виспівуючи пісень, нерідко завдаючи турбот місцевому населенню. Разом з цим такі переходи сприяли інтернаціональним зносинам і усуненню колишньої феодальної замкнутості.

Середньовічні університети відіграли для свого часу величезну роль. Відповідаючи назрілим потребам життя, вони користувалися

великим авторитетом. З'явившись внаслідок розвитку економічного і політичного життя, університети в свою чергу сприяли розвитку міст і до певної міри підготували культурний дух епохи Відродження.

§ 3. Школа і педагогічна думка епохи Відродження

Розвиток продуктивних сил, ремесла і торгівлі поступово розкладає феодальне суспільство. Зароджується мануфактурне виробництво, розвиваються доменний процес, друкарська справа, вуглевидобування, суднобудівництво і мореплавство, фермерство, прядіння, виробництво шовкових і бавовняних тканин тощо (рис. 25). Швидко ростуть міста, виникають банки.

Розвиток виробництва і розклад феодалізму викликали розквіт науки, техніки, літератури і мистецтва. Про революційний переворот в науці свідчать такі відкриття: удосконалений компас (1302), кишеньковий годинник (1500), самопрядка (1530), система світу Коперніка (1543), закони падіння тіл Галілея (1590), мікроскоп (1590), телескоп (1600); відкриття Америки (1492) і морського шляху в Індію (1498) тощо. Копернік, Галілей, Бруно, Кеплер, Парацельз, Сервет і Гарвей заклали основи природознавства. Наука звільнялась від теології.

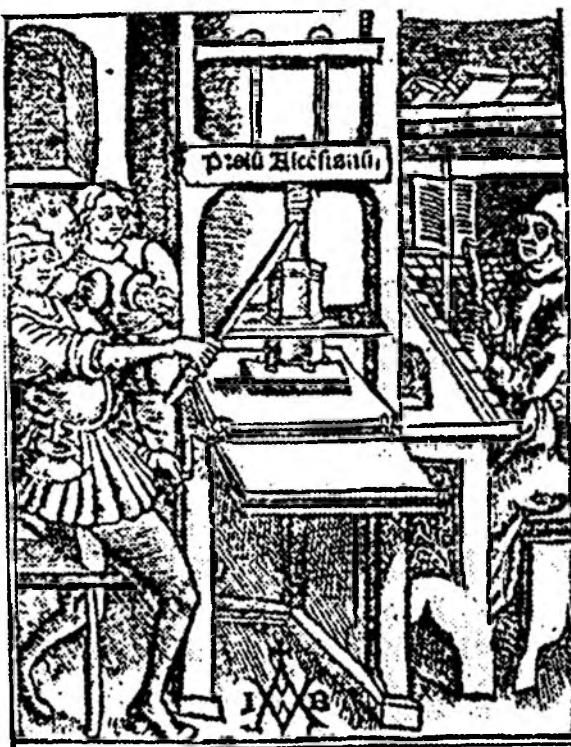


Рис. 25. Друкарня епохи Відродження.

Рання буржуазія формувалась із елементів середньовічного бюргерства. Саме її господарські потреби в розвитку точних наук, математики, природознавства і детермінували пошкваллення наукових занять. Разом з тим, наживаючи величезні багатства, вона прагнула створити для себе комфортні умови життя і прикрасити свої палаци витворами мистецтва. Буржуазія потребувала також нотаріусів, лікарів, учителів і взагалі людей розумової праці. Так, разом з розвитком нових виробничих відносин формується інтелігенція: філософи, літератори, історики, поети, музиканти, архітектори, художники, інженери, лікарі і т.д., що чинили вирішальний вплив на формування нової ідеології.

Термін «Відродження» (переклад французького терміну «Ренесанс») вказує на зв'язок нової культури з античністю. Нова культура за взірць взяла культуру античного світу, античну цивілізацію. Діячі Ренесансу наслідували письменників «золотого періоду» афінської та римської літератури. Нечуваного розквіту досягло мистецтво. З'являється численна плеяда славетних письменників, художників, скульпторів: Петрарка (1304-1374), Бокаччо (1313-1375), Леонардо да Вінчі (1452-1519), Мікельанджело (1475-1564), Рафаель (1483-1520), Веронезе (1528-1588) та інші. Культура Відродження створила свій самобутній стиль; тому не можна розуміти цю культуру як копіювання античності.

Діячі епохи *не виступали проти релігії*. Але вони піддавали різкій критиці і висміювали вади і неучтво духовенства. Богу вони відводили роль творця, що привів світ у рух, але не втручається в життя людей. Відмова від церковно-релігійного і аскетичного світогляду, критика католицького духовенства розхитували основи релігійної моралі і етики; культура ставала більш світською. Середньовічна церква проповідувала, що «тіло — це темниця для душі», закликала до «умертвіння плоті». Супроти цього в епоху Відродження було висунуто лозунг — *узяти від життя все*, що воно може дати. Насолода життям, життєрадісність і широкий кругозір були протиставлені похмурому аскетизмові, релігійній споглядальності і замкнутості попередніх століть. Природно, що епоха звернула увагу на фізичне виховання, яке, як було показано вище, в середньовічних школах було занедбане.

Однією з важливих рис нової ідеології був *індивідуалізм*. Буржуазія, що народжувалася, сильна і багата, твердила тепер, що не родовитість, не знатне походження, а особисті якості окремої людини, її розум, спритність, енергія забезпечують успіх

в житті. Саме через те, що діячі епохи ставили в центрі уваги людину, їх світогляд, що виражався в їх філософських, політичних і літературних поглядах, позначають терміном «гуманізм» (humanus — людський). Саму ж епоху Відродження часто називали епохою гуманізму.

Усі ці риси епохи Відродження визначали і характер педагогічних ідей гуманізму. Педагогіка гуманізму характеризується:

а) критикою всієї середньовічної системи схоластичної освіти;

б) великою увагою до дитини, як до людини, що розвивається. Це передбачає врахування вікових і психологічних особливостей, заперечення тілесних покарань;

в) турботою про здоров'я і нормальний фізичний розвиток людини. У зв'язку з цим підкреслювалась необхідність занять гімнастикою, військовими вправами, плаванням, їздою верхи, фехтуванням, стрільбою з лука, боротьбою, полюванням;

г) посиленням розумового розвитку, врахуванням інтересів дитини в навчанні;

д) вимогою гармонійного всебічного розвитку особистості;

е) розвитком змісту освіти, його поглибленням і розширенням. Якщо епоха середньовіччя знала лише «сім вільних мистецтв», то педагогіка епохи Відродження поставила питання про включення елементів наукового знання: природознавства, географії, історії, літератури, іноземних мов;

є) вимогою художнього виховання, запровадженням в шкільні програми предметів естетичного циклу: малювання, музики, ліплення, танців тощо;

ж) піднесенням ролі морального виховання, без якого не дасть користі будь-яке знання;

з) зменшенням впливу церкви на школу, питомої ваги релігійних дисциплін в змісті освіти;

и) увагою до жіночої освіти;

і) піднесенням ролі учителя в суспільстві.

Найвідоміший серед педагогів-гуманістів був **Вітторіно да Фельтре** (1378-1446). Випускник Падуанського університету спочатку працював професором філософії, а в 1424 р. на запрошення мантуанського герцога Гонзати очолює школу, яку сам називав «**Будинком радості**» (рис. 24). Цією школою педагог прославився як «**pater omnis humanitatis**» (батько гуманності) і як перший шкільний учитель нового типу.



Рис. 26. Школа радості епохи Відродження.

Приміщенням для школи був прекрасний палац, розташований на березі мальовничого озера, серед алей і фонтанів. Таким чином, Вітторіно да Фельтре першим здійснив ідею *школи в природі*, про яку пізніше говорили і мріяли багато педагогів. Стіни палацу були прикрашені фресками, що зображали дітей. Кімнати були великі і високі, мали багато світла і повітря. Вітторіно да Фельтре справедливо вважав, що красива, приваблива обстановка школи сприяє навчанню.

Вітторіно да Фельтре відрізнявся поєднанням аскетизму з дійсно людською м'якістю: *«Краща краса людини, — говорив він, — це мудрість і благочестя, все ж інше блиск і облудність, і, отже, зовсім не входить у завдання виховання»*. У «Будинку

радості» зверталась велика увага на фізичний розвиток вихованців; з цією метою практикувались рухливі ігри, їзда верхи, боротьба, фехтування, стрільба з лука, плавання. Велике значення надавалося загартуванню.

На перший план педагог-гуманіст ставив *моральне виховання*: «Краще добре жити, ніж добре писати». Він прагнув виявити індивідуальні особливості кожного учня і підходити до дитини, враховуючи ці особливості. Як гуманіст, Вітторіно да Фельтре центром навчання зробив класичні мови і літературу, причому вимагав (у протилежність середньовічному зубрінню) свідомого їх засвоєння і самостійної творчості учнів. У школі старанно вивчались римські (Вергілій, Цицерон) і грецькі (Гомер, Демосфен) письменники. Велика увага приділялася стилеві і красномовству, алгебрі, астрономії і навіть елементам природознавства.

Вітторіно да Фельтре запровадив *нові методи навчання*: грамоти він навчав, використовуючи рухомі букви (рис. 27.); початкові відомості з арифметики давались дітям в іграх; геометрію вивчали разом з малюванням, з роботами по вимірюванню площ і об'ємів. Тілесні покарання були вигнані зі школи. Навіть на коліна ніколи нікого не ставили. Існувало самоврядування учнів.

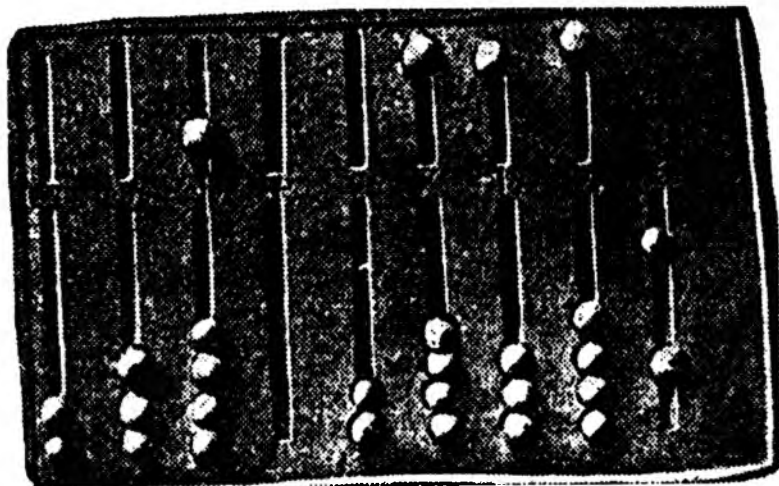


Рис. 27. Абак у школі Вітторіно да Фельтре.

Французький гуманізм став розвиватись трохи пізніше від італійського і мав ряд особливостей: тут поряд із захопленням

класичною культурою сильніше виступає інтерес до природознавства. Не обмежуючись суто гуманітарною освітою, французькі гуманісти висували вимогу вивчення не тільки слів, а й речей, наближаються до ідеї реальної освіти. Найяскравіше педагогіка французького гуманізму відображена в творах Франсуа Рабле і Мішеля Монтеня.



Франсуа Рабле (1483-1553) у своєму романі «Гаргантюа і Пантагрюель» здійснив блискучу атаку на середньовічну школу і освіту, представив яскраву сатиру на феодальний лад, проголосив культ нової людини. Рабле розповідає, як король велетнів запросив для виховання свого сина Гаргантюа вчених-схоластів. Понад 5 років вони витратили на навчання учня абетці. Потім кілька десятків років Гаргантюа вивчав схоластичні підручники граматики та риторики і вивчив їх так добре, що під час іспитів міг переказати все це не тільки напам'ять, а навіть навпаки. Висміявши в гострій формі всю безглуздість схоластичного

навчання, Рабле не менш їдко глузує зі способу життя вихованця: Гаргантюа прокидався пізно, ніжився довго в ліжку, добре снідав, йшов до церкви, потім півгодини навчався, після чого обідав, обжираючись донесхочу; після обіду грав у карти, лягав на три години спати, після чого обжирався вечерею. В результаті такого способу життя і таких «плідних» занять Гаргантюа став «зовсім дурним, недотепним, задумливим і чудним».

Тоді батько Грангуз'є вигнав учителів-схоластів і запросив Понократа — вчителя нового типу. На прикладі цього іншого виховання Гаргантюа і потім його сина Пантагрюеля Рабле розгортає широку картину реалістичного виховання, яке викликалось потребами сучасної йому епохи. Докорінно змінилися режим дня Гаргантюа і все його виховання. Він рано вставав, займався фізичними вправами, багато часу присвячував розумовим заняттям, робив зі своїм учителем прогулянки; у нього лишалося ще чимало часу на розумні розваги.

Гаргантюа вивчав цілий ряд наук, старанно читаючи книжки, розмовляючи з учителем, користуючись наочним навчальним приладдям і спостереженням над природою (над рослинами, тваринами, зорями і кометами), роблячи гербарії тощо. Геометрія вивчалась способом побудови різних фігур. Проводились численні *екскурсії* в майстерні ремісників, вивчались промисловість і різні винаходи. Велике місце в навчанні займали *бесіди* на різні теми. Повторення важких уроків не перетворювалось у зубріння, а мало творчий характер: для кращого засвоєння Гаргантюа наводив приклади з практичного життя. Крім цього, він вивчав мови, астрономію, математику, музику, явища природи. Книга Рабле — це гімн гуманістичному вихованню і реальній освіті.

Мішель Монтень (1533-1592) в своїй основній праці «Досліди» (1580) висловив своє ставлення до проблем виховання. В протилежність Рабле, Монтень не картає, не протестує, не глузує. Спокійно, не захоплюючись, він з відомим скептицизмом вдається до дотепних порівнянь і красивих педагогічних афоризмів: «Незрівняно було б краще, коли б класні кімнати були усипані квітами і зеленню, ніж уламками скривавлених прутів»; «Колежі — це клітки для молоді, що потрапила в полон»; «Вчені-педанти заштукатурили своїми знаннями здоровий людський розум»; «Педанти тягають знання з книг і кладуть його тільки на край губів, щоб здути і пустити на вітер»¹. Виступаючи проти схоластичного зубріння, Монтень заявляє, що «знання напам'ять ще не є справжнім знанням»². В античному вихованні він цінить різносторонність.



¹ Монтень М. досліді. Хрестоматія по історії зарубіжної педагогіки. — М., 1978. — С. 86.

² Там же, с. 82.

На чільне місце у виховній системі М.Монтеня висувається моральне виховання, яке здійснюється не моральними сентенціями, а прикладом і моральним вправлінням. Велика увага звертається на формування хороших манер, уміння поводитись у товаристві. При цьому він заперечує проти сліпого підкорення авторитетам.

Фізичне виховання повинно привчати вихованця до витривалості, загартувати його і таким чином розвинути в ньому душевну велич і міцність духу. Вихованець повинен розвинути фізичні сили, привчитись володіти зброєю.

Освіта, на думку Монтеня, повинна поєднувати в собі такі основні принципи. Перший з них — принцип *свободи*. Наставник зобов'язаний надати учням повне право самим просіювати через сито розуму все, що їм викладається. Монтень вважає помилкою, коли молодь привчають до «допомоги», в результаті вона втрачає свободу і власну силу. Позбавлена права на сумніви вже в юному віці стає рабом. Не менш згубно й те, коли учням без перерви вливають в голову знання, примушуючи механічно їх повторювати.

Другий принцип — *чуйність і відповідність*. Слід насамперед звернути увагу на душевні і розумові нахили дитини, дати їй можливість висловити їх самостійно, лише спрямовуючи і виправляючи учня.

Третій принцип — *підтверджувати навички освіти практичною діяльністю, а результати навчання — своїм життям людини*. Чисто книжної освіти замало. Навчання повинно поєднуватися з живою діяльністю, якій властива творчість, активність тощо. Таке навчання, де діти трудяться щодня по 12-14 годин, перетворюється в пекло. Монтень підтримує принципи м'якої дисципліни, привабливості навчальних занять.

У питанні про *жіночу освіту* Монтень вважає, що це може лише нашкодити «природним принадам жінки». Хай вони живуть коханими і шанованими. А навчання може бути лише у вигляді розваг.

Біднішими в педагогічному контексті є висловлювання нідерландського гуманіста *Еразма Роттердамського* (1467-1536). У своїх памфлетах «Похвала глупоті», «Розмови за просто» він висміює середньовічні школи і виховання, католицьке духовництво, критикує схоластику, формалізм у навчанні, паличну дисципліну і грубість учителів. На противагу цьому Еразм

рекомендує вивчати класичні мови, починаючи з граматики, переходити до читання хороших письменників, до практики мови і вправ на наслідування класиків. При цьому матеріал для читання повинен бути захоплюючим і цікавим.

Для нас особливу цінність представляє його книга «Молодим дітям наука», що містить близько 600 правил, які Еразм вважав обов'язковими для юнацтва. Ось лише деякі з цих правил:

Надсміхатися, виставивши язика, є справа блазня.

Зі старшими говорити потрібно поважно і мало, а з рівними — дружньо і ласкаво.

Не будь надмірно цікавим до чужих справ.

Не ганяйся за маловажливим, як за дорогоцінним, не зневажай дорогоцінне, як маловажливе, не паплюж добре, не схвалюй порочного.

Ми три знаряддя маємо для вченості: розум, пам'ять і старанність. Розум формується вправами. Пам'ять примножується від наполегливості. Наполегливість розвивай сам і не лінуйся.

Про що не знаєш, не соромся запитати у інших, не соромся навчатися від будь-якої людини... Соромся краще не знати чи не хотіти вчитись...

Все життя людини залежить від дитячих вражень і дитячого виховання.

Ще одним представником гуманістичної педагогіки був німецький педагог **Вольфганг Ратке (Ратихій)** (1571-1635). Ратихій прагне відшукати такі принципи виховання і навчання, які б утверджували славу Божу, спасіння душі кожного і благоденство всіх. Однак він вже відмовляється визнати монопольне право церкви на відкриття шкіл, вважаючи це обов'язком світської влади; він вимагає загального навчання рідною мовою. Ратихій



складає педагогічні афоризми, в яких відображені його погляди на навчання:

Все у відповідності з природою.

Нічого про речі до речей.

В один раз вивчається одна річ.

Все вивчається раніше рідною мовою.

Все починати з індукції, з досвіду.

Раніше приклади, потім правила.

Ніщо не повинно заучуватись напам'ять.

Нічого нового, доки не зрозуміле попереднє.

Одне і те ж повинно повторюватись.

Все, чому вчать в школі, не повинно відкидатися вдома.

Вчити без примусу і залякування тощо.

По-іншому розв'язували питання освіти і виховання ранні соціалісти-утопісти.

Томас Мор (1478-1535) жив у Англії в період так званого первісного капіталістичного нагромадження. Закінчив Оксфордський університет, був членом англійського парламенту. В своїй знаменитій «Золотій книжці про найкращий суспільний

лад і про новий острів Утопію» (1516) Т.Мор говорить про необхідність надати всім громадянам можливості «духовної свободи і освіти». Він піддає нищівній критиці сучасне йому суспільне життя, приватну власність, як основне суспільне лихо, малює картину більш справедливого, на його думку, соціалістичного ладу. «Скрізь, де існує право власності, де все вимірюється грошима, про справедливість і громадський добробут не може бути й мови... Суспільне добро є здобиччю в руках жменьки людей, ненаситних у насолодах, тоді як маса гине від злиднів... Єдиний засіб поділити майно рівномірно і справедливо і



покласти початок загальному благополуччю полягає в тому, щоб знищити право власності...»¹, — говорить Т.Мор у своїй «Утопії».

У другій частині «Утопії» Мор змальовує соціалістичне суспільство, де всі громадяни працюють по 6 годин на день, де немає приватної власності і між громадянами існує цілковита економічна та майнова рівність. «Молодші члени суспільства готуються до життя. Землеробства вчать всі з дитинства, частково в школі шляхом засвоєння теорії, частково на найближчих до міста полях, куди дітей виводять наче для гри, між тим там вони не тільки дивляться, але під приводом фізичних вправ також і працюють»². Кожний молодий утопієць, чоловік чи жінка, повинен, крім того, навчатись принаймні одного ремесла. Вивчивши це ремесло, він може за своїм вибором зайнятись вивченням інших ремесел.

В «Утопії» Мор значну увагу приділяє питанням виховання. Він відзначає, що всім дітям дається однакове суспільне виховання і початкова освіта. Таким чином, вже на початку XVI ст. Мор висунув *ідею загального обов'язкового навчання*. Все викладання в школах Утопії проводиться *рідною мовою*. Крім читання і письма, в школах викладають арифметику, геометрію, астрономію, музику, діалектику, природознавство. При викладанні астрономії утопійці користуються наочним приладдям. Вони не вправляються в тонкощах схоластичної логіки, проте *«добре розуміються в русі світил і небесних тіл»*³.

Частина найздібніших юнаків, за рекомендацією вчителів і вибором народу, виділяється для занять науками і мистецтвами. Якщо учень не виправдовує надій, його відкликають із школи і призначають на фізичну роботу. І, навпаки, багато ремісників, які самоосвітою здобули глибокі знання, переводяться до «класу вчених». Розумові заняття вважаються в утопійців однією з найбільших насолод.

Великого значення надає Мор фізичному вихованню, дотримуючись при цьому афінської системи *фізичного виховання*: розвиток гімнастикою, військовими вправами здорового, сильного і красивого тіла.

Шляхом безпосереднього спілкування з дорослими діти проймаються високою мораллю суспільства. Його вплив

¹ Цитата за книгою: Даденкова М.Ф. Історія педагогіки. — К., 1947. — С. 58.

² Мор Т. Утопія. — М., 1953. — С. 117-118.

³ Мор Т. Утопія. — М., 1953. — С. 146.

посилюється навчанням і вихованням, що передбачають врахування індивідуальних особливостей дітей. Так, Т.Мор першим вказав на те, що всі соціальні фактори діють на підростаюче покоління. Т.Мор вперше ставить й проблему освіти дорослих. Вільний від роботи час громадянин проводить у бібліотеках і музеях, із захопленням займаючись самоосвітою. Держава надає всім бажаючим повне право користування книгами, приладдями тощо. Цим Мор робить науку і мистецтво здобутком усіх трудящих.

Діяльність Мора як члена парламенту і нищівна критика державного устрою Англії викликали до Мора симпатії передових кіл Англії того часу. Король Англії намагався підкупити Мора, призначаючи його на високі державні посади до лорд-канцлера (глава уряду) включно. Проте Мор і на цих посадах лишився чесним і непідкупним оборонцем народних інтересів і продовжував боротися проти зловживань королівської влади. В 1535 р. його було страчено.

Педагогічні ідеї Т.Мора мали велике значення. Адже він проголосив принцип загального навчання, вимагав однакової освіти для чоловіків і жінок, висунув думку про широкую самоосвіту, освіту дорослих, вперше спробував стати на шлях знищення суперечності між фізичною і розумовою працею. Він вимагав навчання рідною мовою, задовго до Коменського висунув принцип наочності і спостереження над природою. З його ім'ям тісно пов'язані також ідеї про трудове виховання, гармонійний розвиток особистості, зв'язок школи з життям, реальну освіту.



Томмазо Кампанелла (1568-1639) майже через 100 років після «Утопії» теж висунув ідею соціалістичного виховання, написавши утопію «Місто Сонця» (1623). На чолі «держави Сонця» стоїть жрець-філософ —

«Сонце». Приватної власності немає, всі громадяни повинні працювати, кожний одержує за потребою. Для всіх дітей запроваджено суспільне виховання. Новонароджені діти виховуються в суспільних виховних закладах.

У дворічному віці дітей починають навчати абетки: діти граються в галереях, на стінах яких намальовані великі букви. З восьми років дітей навчають математики, природничих і прикладних наук, широко застосовуючи принцип наочності. Навчанням керують учителі, кожний зі свого предмету: астроном, геометр, історик, поет, логік, граматик, медик, фізик, політик, мораліст.

Місто Сонця збудоване у вигляді 7 концентричних кіл. Кожне коло оточене стіною. Усі ці стіни розмальовані прекрасним живописом, що зображає геометричні рисунки, географічні ландшафти і карти, всі види дерев і трав, усі види тварин, історичні сцени, всі ремесла з їх знаряддями і т.д. Кожна стіна присвячена наочним зображенням з якої-небудь однієї науки, причому зображення ці йдуть у послідовному, систематичному порядку. Усі ці зображення мають короткі пояснювальні написи у віршах. Таким чином, усе місто являє собою наче музей. Для всіх цих зображень є наставники і діти без труднощів і, немов бавлячись, знайомляться з усіма науками наочним способом раніше, ніж дійдуть десяти років.

При навчанні дітей широко застосовують також екскурсії в природу і майстерні ремісників, на поля і пасовища. В утопії Кампанелли більш детально розглядаються питання трудового виховання, чітко визначено зміст праці на кожному віковому етапі, висловлена думка про поєднання праці з навчанням, а навчання з іграми і гімнастичними вправами, а також військовою підготовкою. Нахили і здібності дітей беруться до уваги при подальшому їх включенні у суспільне виробництво.

Як і Т.Мор, Кампанелла вимагає однакової освіти для чоловіків і жінок. У місті Сонця вони носять майже *однаковий одяг*, пристосований до військової справи, тільки плащ у жінок нижче колін, а у чоловіків не доходить до колін. І всі вони *спільно* (вперше!) навчаються всіляких наук.

§ 4. Педагогіка і школа епохи Реформації

Незважаючи на всі протести гуманістів проти змісту і методів схоластичної освіти, школа в основному лишилась під впливом католицької церкви: церква відкривала школи, учителями було духівництво, значна частина професорів і студентів жила на прибутки церкви. В Німеччині, країні найбільш економічно відсталій, де влада церкви відчувалась усіма верствами суспільства сильніше, почався соціальний рух буржуазії проти церкви, як ідеологічного оплоту феодалізму. Поступово реформаційний рух стає загальноєвропейським. Ян Гус (Чехія), Мартін Лютер і Томас Мюнцер (Німеччина), Іоанн Кальвін (Швейцарія) та інші керівники реформації, очолюючи антифеодальний рух, спрямовували його насамперед проти католицької церкви та її привілеїв. Реформація сприяла появі багатьох великих педагогів, практиків і теоретиків.

Мартін Лютер (1483-1546) — засновник протестантизму, став на чолі освітнього руху, основна мета якого — звільнити за допомогою держави освіту від надмірного впливу церкви, створити кращі умови і можливості для отримання освіти, піднести її роль в житті. На противагу вченню католицизму Лютер висуває думку *про спасіння людини*, головним чином, *вірою*. Для цього людина повинна знати джерела віри, тобто *Біблію*. Отже, заявляє Лютер, треба мати Біблію рідною мовою і *читати її всім*, а для цього *всім треба бути письменними*. З метою поширення нового вчення віри Лютер повинен був використати *школу*. Тому на початку своєї діяльності він виступає з вимогою встановити для всіх хлопчиків і дівчаток школи і утримувати їх коштом міських управлінь.

Погляди на школу і виховання докладно викладені ним у посланні «Бургомістрам усіх міст німецької країни про влаштування та утримання християнських шкіл» (1524). Він скаржиться, що школи поставлені погано, що ніхто не повинен відговорюватись тим, що у дітей немає часу відвідувати школу. Він вимагає від уряду змусити громадян віддавати дітей до школи, бо вона потрібна, щоб «чоловіки могли управляти державою і людьми, а жінки добре управляти домом, дітьми та слугами»¹.

Початкова школа, про яку говорить Лютер, це насамперед *школа релігійного наставлення* в душі протестантизму, де діти перебувають 1-2 години щодня і навчаються читання, письма,

¹ Цитується за книгою: Даденков М. Історія педагогіки. — К., 1947. — С. 60.

лічби, закону Божого і церковних співів. Лютер докладно вказує обсяг релігійного навчання, в основу якого ліг складений ним новий катехізис. Лютер запровадив також у практику недільні заняття священників з дітьми по катехізису. Для шкіл підвищеного типу Лютер рекомендує вивчення латинської, грецької і єврейської мов, історії, діалектики, природознавства, математики і музики. Нововведенням стали гімнастика і фізичне виховання.

Найближчим співробітником Лютера в проведенні реформації і особливо педагогічних її настанов був **Філіп Меланхтон** (1497-1560), великий знавець грецької мови, енциклопедично освічена людина. Був професором Віттенберзького університету, де читав лекції з класичної філології, історії, етики і фізики. Меланхтон уклав цілий ряд підручників (з латинської і грецької граматики, риторики, історії, діалектики, етики, фізики). Багато видатних учителів і професорів були його учнями. Він був засновником і реформатором цілого ряду протестантських університетів (у Лейпцігу, Тюбінгені, Гейдельбергу, Франкфурті, Кенігсбергу, Іені). Усе це створило Меланхтонові славу найвизначнішого педагогічного авторитету. Сучасники дали йому титул «Magister Germanias» (наставник Німеччини). Меланхтон був живим зв'язком між гуманізмом і реформацією.

У 1528 р. Меланхтон уклав **саксонський нормальний шкільний план** («Євангелічний церковний і шкільний порядок» з передмовою д-ра Мартіна Лютера). У цьому шкільному плані Меланхтон пропонує, щоб уникнути перевтоми дітей, обмежити



навчання тільки латинською мовою, вважаючи, що *одночасне навчання* німецької, латинської, грецької і єврейської мов непосильне дітям. Треба розподіляти дітей у школах на класи. Перший клас утворюють діти, які навчаються читання, релігії і співів. У другому класі діти вивчають граматику, співи і закон Божий. У третьому класі продовжується вивчення граматики і додаються римські поети (Овідій і Вергілій) і прозаїки (Ціцерон), а також закон Божий і співи.



У 1528 р. в місті Страсбургу одним з учнів Лютера *Йоганом Штурмом* була заснована латинська школа, названа *гімназією* (тут був підвищений курс порівняно з класичними латинськими школами). В основу її Штурм поклав три ідеї, народжені: реформацією — *благочестя*, гуманізмом — *красномовство* і потребами життя — *знання*. Гімназія поділялась на 9 класів і 10-й підготовчий. Гімназії типу штурмівської стали виникати в цілому ряді міст Центральної і Північної Європи. Класична гімназія готувала майбутніх служителів про-

тестантської церкви і державних чиновників.

Як знаряддя в боротьбі з реформацією католицька церква використовує школу. В основному школою зайнявся *орден єзуїтів*, бойова організація «Братство Ісуса» (Societas Iesu), заснована в 1534 р. релігійним іспанським фанатиком *Ігнатієм Лойолою* і утверджена Папою у 1540 р. Орден єзуїтів не був чернецьким орденом, який тікав від світу, і не аскетизм був його кінцевою метою. Підлеглість особистості суворим правилам ордену була тільки засобом, щоб впливати на світ в напрямі мети та ідеалів ордену. Метою ордену було поширення католицизму на

всій земній кулі і боротьба з протестантизмом. В цій боротьбі єзуїти не гребували ніякими засобами аж до змов та вбивств своїх супротивників. Бойовою зброєю ордену були: 1) *проповідь* з метою впливу на маси; 2) *сповідь*, яка підкоряє церкві окремих осіб; 3) *виховання*, що підкоряє молодь папському престолу.

Будучи органом войовничого католицизму, єзуїти розвинули велику педагогічну діяльність з метою підкорення підростаючого покоління впливові католицької церкви. При цьому вони не намагались оволодіти масовою початковою освітою, відверто визнаючи освіту для мас «шкідливою». Усю свою педагогічну енергію вони спрямували на пануючі верстви, намагаючись зайняти місце придворних духівників, посади професорів теології в католицьких університетах, *відкриваючи тільки середні і вищі школи*. Через 50 років після заснування ордену більша частина навчальних закладів у католицьких країнах була вже в руках єзуїтів; у 1616 р. вони налічували 372 свої колегиї, а у 1710 р. — 612.

Єзуїтське виховання ставило собі за мету зміцнення впливу католицької церкви, але здійснювало цю мету новими засобами — шляхом пристосування методів виховання до вимог епохи Відродження. Фізичне виховання, добре устаткування школи, застосування принципу наочності, м'яка (зовні) дисципліна і ласкаве (лицемірно ласкаве) поводження з дітьми, досить широке коло загальноосвітніх знань — усе це нові, обумовлені епохою риси єзуїтського виховання. В своїй педагогічній системі єзуїти *поєднали крайній консерватизм і повне підкорення особистості авторитетові церкви з проявами індивідуалізму, безумовне панування з м'якою дисципліною, знищення розумової самостійності з блискучим розвитком мислення*. Як і в усій своїй діяльності, так і в галузі виховання вони проявляли велику енергію, наполегливість і вміння досягати своєї мети.

Зміст, організація і методи навчання в єзуїтських *колегиях* були визначені складеним у 1599 р. шкільним статутом («План та організація занять товариства «Ісуса»), що був розроблений для свого часу дуже ретельно й докладно.

З метою повного підкорення собі учнів, усунення будь-яких сторонніх впливів, єзуїти свої навчальні заклади робили закритими — *інтернатними*, в яких все життя вихованців було підпорядковане наказам ордену. Проте були і *екстерни*, тобто учні, що жили в місті. Ректор і вчителі були членами ордену. Добре устаткування

колегій приладдям, світлі, великі класи й інтернати, вмілий розподіл занять і відпочинку, часті канікули, свята, дні відпочинку, **безплатність** навчання та інші позитивні сторони організації навчання були в єзуїтів засобом залучення дітей заможних верств до своїх колегіумів.

Колегії мали два відділи: **нижчий** (studia inferiora) і **вищий** (studia superiora). Нижчий складався з п'яти класів: I — нижчий клас граматики, II — середній клас граматики, III — вищий клас граматики, IV — клас словесних наук (Poetica) і V клас (дворічний) — риторики. Головним предметом навчання в цих класах була латинська мова. **Метою навчання було формування вміння розмовляти, писати і читати.** Ця мета досягалася кількома засобами. По-перше, було встановлено, щоб учні як між собою, так і з вихователями розмовляли не інакше як латинською мовою. Учня, який розмовляв рідною мовою, карали, від чого він міг звільнитися, якщо сповіщав вихователів про товариша, який також розмовляв рідною мовою. По-друге, вивчали стародавніх латинських письменників не стільки заради вивчення побуту й життя давніх римлян, скільки заради вивчення мови та вдосконалення стилю. По-третє, вправлялись у написанні латинських віршів. По-четверте, розучували та ставили драматичні твори латинською мовою. Математика, географія, рідна мова та музика не мали великого значення. Окремий предмет (і це єдиний прецедент в історії педагогіки) становила так звана **«ерудиція»**. Тут давались різні оповідання з історії, творів різних авторів, байки, вислови мудреців, знамениті подвиги, винаходи, значення гербів, емблем тощо.

Вищий відділ містив курс філософії (від 2 до 3-х років) і курс богослів'я (4 роки). Крім того, вивчалася **«казуїстика»**, яка давала змогу єзуїтам тлумачити закони релігії в бажаному для них напрямі. Вищий відділ в скороченому вигляді давав ту саму підготовку, що й підготовчі факультети університетів.

Кожний день починався оглядом засвоєного учнями в попередній день; у суботу повторювалось усе пройдене за тиждень. Взагалі повторенню надавали дуже великого значення: пройдене повинно бути засвоєне дуже твердо; цим усувалися сумніви, це мало дисциплінуюче значення. З цією ж метою єзуїти уникали переобтяження учнів, намагалися зробити навчання якомога легшим і приємнішим.

Шкільний статут єзуїтів дуже **чітко планував**, що повинно вивчатись у школах в той чи інший місяць і навіть тиждень,

встановлював розклад по днях тижня. Докладні методичні розробки визначали розпорядок кожного уроку. В цих методичних вказівках було докладно передбачено, як (аж до інтонацій, жестів та міміки вчителя і навіть освітлення класу) вчитель повинен викладати навчальний матеріал, щоб він був по можливості образнішим і справляв найбільше враження. Емоційному елементові відводилось дуже багато місця. Проте ця методика використовувалась єзуїтами для розвитку релігійного фанатизму та релігійної екзальтованості і набирила огидних форм: граючи на емоціях учнів, єзуїти, говорячи, наприклад, про страждання Христа, доводили вразливих дітей до галюцинацій.

Виховна система єзуїтів була побудована на розпалюванні в учнях **суперництва**. Кожному учневі призначався суперник, який мусив був стежити за своїм товаришем. Засобами підсилення суперництва було: 1) обрання на почесні в школі посади **преторів**, цензорів, декуріонів, учнів справних, що більше встигають; 2) урочисте нагородження на багатолюдних зборах з проголошенням похвального слова; 3) розміщення учнів у класі відповідно до їх успіхів, причому кращі учні займають перші місця, а слабші сидять на задніх лавах; 4) занесення на особливу дошку пошани тих, що талановито виконали якусь роботу тощо.

З метою розвитку суперництва часто клас поділяли на два табори, між якими влаштовували урочисто обставлений прилюдний диспут. У звичайний час при перевірці знань кожному учневі давали до пари другого учня, «готового його критикувати, спростовувати, квапити, втішатися його поразкою».

Єзуїтська система розвивала взаємне шпигунство, нашепти, улесливість і плазунство у ставленні до старших. Кожний учень повинен був доносити старшим про всі провини — недбалість, нешанобливість, недостатній прояв благочестя і т.д. у своїх товаришів. Винний звільнявся від покарання, якщо міг вказати на аналогічний вчинок свого товариша. Майстерно, шляхом лицемірної ласки та інтимних розмов з окремими учнями, заволодіваючи довір'ям дітей, учителі-єзуїти випитували під час цих розмов напрям думок як даного учня, так і його товаришів, отримували відомості про всі провини учнів. Ця тактика робила зайвою ту суворість, що панувала в дисципліні шкіл раннього середньовіччя, і одночасно під личиною «м'якої дисципліни» і «ласкавого поводження з дітьми» дозволяла єзуїтам здійснювати безперервний, здебільшого непомітний наївним, довірливим

дітям, нагляд за кожним їх кроком. Не довіряючи нікому з товаришів, учень єзуїтського колегіуму навіть у відсутності вчителів напускав на себе зовнішнє благочестя, ставав ханжею і лицеміром.

Ця «виховна» система знищувала будь-яке почуття товаришування, розвивала нещирість, святенництво, лицемірство та ін. Уся виховна система єзуїтів була дресуванням учнів, цілковитим підкоренням церкві їх волі. Статут відзначав, що учні повинні бути слухняними, як «труп або посох старця». Тілесних кар не було, але єзуїти широко розвинули систему кар, що били по самолюбству: у кожному класі стояла ганебна лава, прізвища покараних заносили на чорну дошку, учня примушували носити ковпак з осячими вухами. Для виховання релігійного фанатизму єзуїти призначали старшим вихованцям *«духовні вправи»*. Починаючи ці вправи, треба було протягом першого тижня думати тільки про свою гріховність, протягом другого тижня — тільки про страждання Христа і так до кінця місяця. Були передбачені навіть жести та рухи вихованців у цей час. В учнів формувалась релігійна нетерпимість, наполегливість у виконанні поставлених церквою цілей, не хутюючи ніякими засобами (відомий єзуїтський принцип: «мета виправдовує засоби»).

Слід відзначити добру постановку *фізичного виховання* в єзуїтських колегіях, що теж йшло в дусі вимог епохи Відродження. Фізичне виховання — їзда верхи, фехтування, ігри — розвивало міцне тіло, готовність за першою вимогою папи, не питаючи і не розмірковуючи, вирушити в будь-яку країну і за славу божу терпіти нестатки.

З метою пропаганди своїх закладів єзуїти влаштовували цікаві не тільки для учня, а й для місцевого населення походи, церемонії, вистави. Іноді, наприклад, вулицями міста виступала Поезія, оточена поетами, Красномовство, оточене ораторами. Ще цікавішими були шкільні драми. На сцену виводились члени ордену та їх вороги: Лютер, Кальвін, Цвінглі та ін. Дія звичайно закінчувалася тріумфом католицької церкви і перемогою над ворогами.

Для реалізації своїх цілей єзуїти відчували потребу у вправних вчителях, що вміли проводити їх завдання наполегливо, але тонко. Єзуїти велику увагу приділяли питанню підготовки вчителів. *Вони вперше здійснили систематичну підготовку вчителів*. Після закінчення освіти в єзуїтських колегіумах найнадійніші студенти допускались до викладання в молодших

класах колегіумів, ведучи педагогічні щоденники. Уроки цих викладачів та їх щоденники розбирались на зборах усіх учителів найдосвідченішими викладачами, які нерідко були присутні на уроках. Після кількох років такого пробного викладання молоді вчителі закінчували свою богословську підготовку і ставали викладачами в старших класах.

В єзуїтському вихованні і практика, і принцип суперечили новим ідеалам епохи Відродження. Сам метод єзуїтських шкіл забороняв будь-яку ініціативу, заважав розвитку самодіяльності і свободи думки. Звідси й опозиція проти нього і наступний упадок, незважаючи на те, що у XVI ст. єзуїти йшли попереду всіх суперників щодо програм і методів викладання.

Література

- Мор Т. Утопия. Хрестоматия по истории зарубежной педагогике. — М., 1971. — С. 59-64.
Кампанелла Т. Город Солнца. — Там же, с. 66-71.
Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль. — Там же, с. 72-79.
Монтень М. Опыты. — Там же, с. 80-86.
Зейлигер-Рубинштейн Е.И. Очерки по истории воспитания и педагогической мысли. — Л., 1978. — С. 16-20.

Контрольні питання

1. Чому християнство вороже ставилось до античної культури і освіченості?
2. Які системи виховання існували в середньовічній Європі?
3. Чому вчили в церковних школах? Накресліть схему змісту освіти в монастирських і соборних школах.
4. В чому сутність буквоскладального методу навчання грамоти та індивідуально-групової форми організації навчання?
5. Як виглядає структура лицарського виховання?
6. Які особливості змісту лицарського виховання?
7. Яким було виховання дівчат в епоху середньовіччя?
8. Які фактори суспільного розвитку сприяли появі схоластики?
9. Які передумови виникнення перших європейських університетів?
10. Чому підготовчий факультет середньовічного університету називали артистичним?
11. Яку роль в розвитку університетської освіти в Європі відіграли мандруючі професори і студенти?
12. Які характерні риси педагогіки епохи Відродження?

13. Чому Вітторіно да Фельтре назвав свою школу «Будинком радості».

14. Які принципи закладає в освіту М.Монтень?

15. За що Ф.Меланхтона називали магістром Німеччини?

16. Які нетрадиційні предмети вивчали в єзуїтських колегіях?

Питання для роздумів

1. Які шляхи проникнення античної культури в Європу?

2. Що дісталось нам в спадщину від середньовічних університетів?

3. Чому епоху Відродження називають епохою гуманізму, а педагогіку — гуманістичною?

4. Чи погоджуєтесь Ви з висловлюванням Ратихія «Нічого про речі до речей»? Аргументуйте відповідь.

5. В чому Ви вбачаєте утопізм ідей Т.Мора?

6. Чим викликана боротьба педагогів епохи Реформації за загальну освіту?

7. Чим Вас приваблює єзуїтська система виховання і що Вам не подобається в ній?

Завдання

1. Зробіть порівняльний аналіз церковних та магістратських шкіл.

2. Зробіть порівняльний аналіз автономних і церковних університетів епохи Середньовіччя.

3. Зробіть порівняльний аналіз церковного виховання епохи Середньовіччя та єзуїтського виховання епохи Контрреформації.

4. Складіть план і коротку анотацію праці М.Монтеня «Досліди».

5. Дайте анотацію праці Т.Мора «Утопія».

6. Напишіть реферат на тему

«Педагогічні ідеї в праці Ф.Рабле «Гаргантюа і Пантагрюель».

«Педагогічні інновації в творах раннях соціалістів-утопістів».

«Християнство та його вплив на розвиток школи і педагогіки в епоху Середньовіччя».

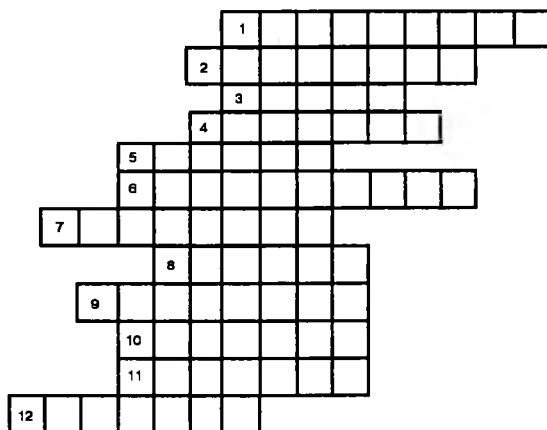
«Система церковної освіти в X-XII століттях».

«Зародження і становлення університетської освіти в середньовічній Європі».

«Гуманістичне спрямування педагогічних ідей епохи Відродження».

«Педагогічні ідеї епохи Реформації».

7. Розв'яжіть кросворд:



1. Один з трьох основних засобів єзуїтської системи впливу на молодь.
2. Місто, де було засновано один з перших університетів.
3. Педагог-гуманіст епохи Відродження.
4. Церковна книга, за якою навчались в монастирських школах середньовіччя.
5. Мова освіти і науки епохи Середньовіччя.
6. Навчальна дисципліна, складова «семи вільних мистецтв».
7. Характерна риса педагогіки епохи Відродження.
8. Метод викладання в середньовічному університеті.
9. Складова «семи лицарських чеснот».
10. Керівник латинського університету.
11. Науковий ступінь, що отримували випускники підготовчого факультету середньовічного університету.
12. Єзуїтський навчально-виховний заклад.

Якщо дано правильну відповідь на всі питання кросворду, то по вертикалі вийде складова лицарського виховання.



ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ЯНА АМОСА КОМЕНСЬКОГО

§ 1. Життя, педагогічна діяльність і світогляд Я. А. Коменського



Я. А. Коменський (1592-1670) — фундатор наукової педагогіки, великий чеський мислитель жив і творив у XVII ст. Це століття в історії Чехії знаменне як століття відкритої боротьби між феодалізмом і капіталістичними елементами, що бурхливо розвивались, боротьби народних мас з феодальним дворянством та ідеологічним оплотом феодалізму — католицькою церквою. Протест проти феодалізму часто набирав форму релігійно-демократичного руху. Серед таких демократичних сектантських організацій в Чехії ще з XV ст. була община таборитів, що були найбільш радикальним крилом чеського

національно-релігійного руху, спрямованого проти німецького дворянства і католицької церкви, що гнітили чеський народ.

Спільними зусиллями феодальної реакції община таборитів була розгромлена в 1-й половині XV ст. Рештки її утворили більш помірковану демократичну общину «чеських» (богемських) братів, до складу якої входили ремісники і селяни. Ця община згуртувала патріотів, що боролися за свободу і незалежність чеського народу. Одним з *вождів* общини був **Ян Амос Коменський**. Рано залишившись без батьків, він за рахунок общини здобув середню і вищу освіту, після чого був виборним священиком общини і очолив її братську школу. Коменський брав активну участь у боротьбі з засиллям німецького дворянства і католицької

церкви. Під час Тридцятилітньої війни (1618-1648) він переслідувався і вимушений був покинути батьківщину разом із частиною общини і поселився в польському місті *Лешно*, де керував братською школою, а потім був обраний єпископом. Під час переслідувань Коменський не раз втрачав усе своє майно, загинув ряд рукописів-творів Коменського, померли його дружина і діти.

У Лешно в *1631 р.* Коменський склав книгу для навчання *«Відкриті двері до мов усіх наук»*, а *у 1632 р.* було завершено його основний твір *«Велика дидактика»*, які зробили ім'я Коменського відомим в усьому світі. *У 1641 р.* на запрошення англійського парламенту Коменський їде в *Лондон*. Парламент прийняв постанову про організацію вченої колегії для впровадження ідей Коменського. Але в Англії починалась громадянська війна і цей план не було здійснено. *У 1642-1647 рр.* Коменський за дорученням *шведського* уряду працює над підручниками і методикою викладання мов.

Будучи обраним головою общини чеських братів, Коменський у *1648 р.* повертається в Лешно. Коли община розпалась, зайнявся викладацькою діяльністю. Протягом кількох років він керував школою в *Угорщині (1650-1654)*, куди також був запрошений як відомий педагог. Тут він уклав підручник *«Видимий світ у малюнках» (1654)* — перший підручник, побудований за принципом наочності. Коли у *1656 р.* під час шведсько-польської війни м.Лешно було спалене, Коменський знайшов собі притулок в Нідерландах, в *Амстердамі*, де написав 7 томів величезної праці *«Загальна порада про виправлення справ людських»* (понад 3000 стор.), в якій накреслив гуманну і демократичну програму реформи людського суспільства (*Пансофія* — загальна мудрість, *Пампедія* — загальне виховання, *Панглотія* — загальна мова, *Панортозія* — загальне управління тощо). Тут він висловлює ідею створення міжнародних організацій, які турбувалися б про збереження миру в усьому світі і про розповсюдження освіти серед усіх народів. Підсумок свого життя Коменський підвів у праці *«Єдино необхідне» (1662)*. Помер Коменський у *1670 р.* і похований поблизу Амстердама (рис. 28.).

Я.А.Коменський — син своєї епохи і в його світогляді відбилися суперечності перехідного періоду від феодалізму до капіталізму, боротьби прихильників Реформації і Контрреформації. Він був активним діячем релігійної організації і в той же час

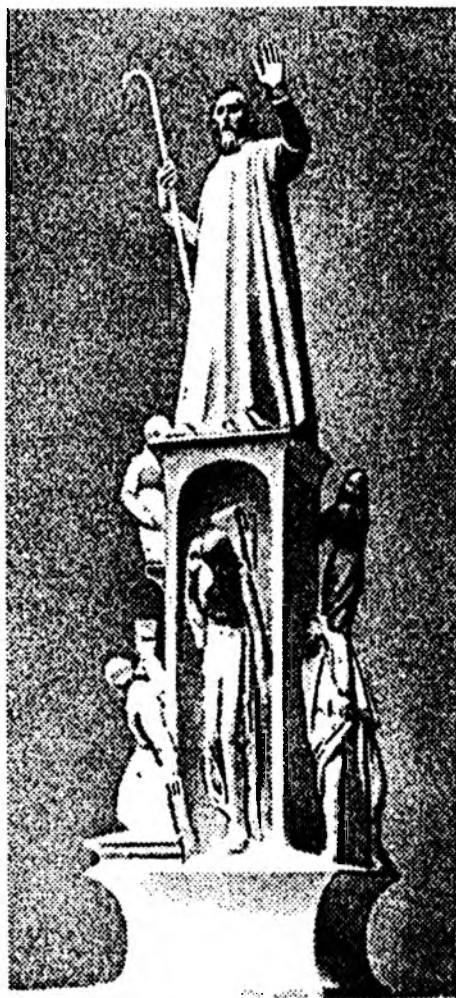


Рис.28. Пам'ятник Я.А.Коменському в Амстердамі:

устремління Коменського — і наукові, і практичні — були спрямовані в реальний світ і на покращання життя в ньому.

Характерні риси світогляду Коменського:

1) *демократизм*, запозичений ним у сектантських рухів XV-XVII ст., що проявлявся в глибокій симпатії до трудящих і негативному ставленні до дворянства і католицької церкви;

2) *гуманізм*, життєрадісність, оптимізм, що склались під впливом епохи Відродження;

3) *сенсуалізм*, запозичений у натурфілософа Ф.Бекона, згідно з яким вихідним началом пізнання є відчуття, досвід «Немає нічого у свідомості, чого б не було попередньо у відчуттях»¹;

4) *релігійність*, вихідним положенням якої є теза Коменського про те, що назвав себе Бог альфою і омегою, початком і кінцем всіх речей, з нього ж, ним же і в ньому ж вся сутність. Коменський вважає, що вся природа і людина створені Богом.

В світогляді Коменського можна спостерігати суперечності: а) між сенсуалізмом і релігійністю; б) демократизмом і просвітительством. Двоїстий характер світогляду Коменського обумовив двоїстість його підходу до вирішення основних питань педагогіки.

¹ Коменський Я.А. Пансофічна школа. Избранные педагогические сочинения. — Т II. — М., 1982. — С. 54.

Ян Амос Коменський належить до числа тих історичних осіб, які своїми творіннями і беззавітним служінням народу знайшли славу, любов і визнання. Не випадково його називають Ньютоном педагогіки, Коперніком педагогіки, Колумбом педагогіки, учителем народів, батьком нової педагогіки. Коменський ставив і розв'язував найважливіші педагогічні проблеми не умоглядно, а виходячи з власної педагогічної практики, з тривалих спостережень над нею, зводив своє педагогічне вчення, ґрунтуючись на практиці і теорії виховання у всіх народів і часів (антична педагогіка, педагогічні ідеї соціалістів-утопістів, єзуїтські школи, школи братств тощо). Велика заслуга Коменського полягає в тому, що у своїх творах він дає такі фундаментальні вказівки, які далеко випередили практику свого часу. Величезна педагогічна мудрість і наукове передбачення — ось чим пояснюється той факт, що вчення Коменського зберігає свою актуальність і в наш час.

§ 2. Загальнопедагогічні ідеї Коменського

У багатющій педагогічній спадщині Я.А.Коменського розглянуті всі найважливіші питання педагогічної науки. Коменський прямо не дає дефініцій головних понять педагогіки, але аналіз праць Коменського з питань виховання і навчання, особливо *«Великої дидактики»*, робить очевидною його точку зору. Так, наприклад, Коменський ніде не дає визначення педагогіки як науки, але зі змісту його праць ясно, що педагогіку він розуміє як науку про виховання дитини; Коменський ніде не дає визначення уроку, але з його творів ми вільно можемо вивести розуміння уроку як форми організації навчання.

Класична праця Коменського *«Велика дидактика»* (1632) послідовно і систематично висвітлює майже всі основні проблеми навчання і виховання. Довга назва книги в урочистому стилі тієї епохи сповіщає про її головні цілі: *«Велика дидактика, яка містить універсальну теорію вчити всіх усього або вірний і ретельно обдуманий спосіб створювати по всіх общинах, містах і селах кожної держави такі школи, в яких би все юнацтво обох статей, без будь-якого де б то не було винятку, могло навчатися наук, вдосконалюватись в норвах, набиратись благочестя і, таким чином, в роки юності навчитись всього, що потрібно для справнього і майбутнього життя. § 5.*

Коротко, приємно, ґрунтовно, де для всього, що пропонується, основи черпаються з самої природи речей;

істинність підтверджується паралельними прикладами з галузі механічних мистецтв;

порядок розподіляється по роках, місяцях, днях і годинах, нарешті, вказується

легкий і вірний шлях для вдалого здійснення цього на практиці».

Перші 12 розділів (із 33) становлять собою загальнопедагогічну частину «Великої дидактики». Розділи XIII-XIV характеризують основи для створення нових шкіл. Наступні розділи (XV-XIX)

розкривають основи загальної дидактики, XX-XXV присвячені частковій дидактиці окремих видів освіти, XXVI — «Про шкільну дисципліну», XXVII-XXXII дають характеристику організації чотириступінчастого влаштування шкіл. Нарешті, розділ XXXIII, підсумковий, присвячений викладанню загальних умов, необхідних для практичного здійснення ідей Коменського. «**Велика дидактика**» є плодом строго критичного перегляду всієї нагромадженої спадщини, а також результатом критичного дослідження причин і основ дидактичних способів і прийомів навчання. «Велика дидактика» є



Рис. 29 Титульний лист «Великої дидактики» (1657)

великою за широтою і величчю своїх завдань, висунутих і розв'язаних Коменським.

Для кожної педагогічної системи першочерговим є питання про те, що *становить собою дитина* і які завдання виховання. Коменський у своїх працях багато уваги приділяє розкриттю *природи дитини та її здібностей*. Розглядаючи питання про те, якими можливостями наділена дитина для того, щоб стати людиною, *Коменський завжди виходить з любові до дитини і віри в її сили*. «Золото і срібло — речі ненадійні і такі, що швидко проходять, а діти — безсмертна спадщина»¹. Розглядаючи природу дитини, Коменський визнає, що в людині від народження є природні дані у вигляді таланту і різних здібностей, які вдосконалюються і розвиваються шляхом виховання. Коменський, під впливом Арістотеля, вважав, що *людина є носієм рослинного, тваринного та інтелектуального* чи духовного життя. «Ми живемо потрійним життям: рослинним, тваринним і розумовим чи духовним, з яких перше ніколи не виходить за межі тіла, друге через дію почуттів і руху направляється до предметів, а третє може існувати незалежно від перших двох»². Від народження в людині існують чотири задатки: *розум*, з судженням і пам'яттю, *воля*, *здатність рухатись* і *мова*. Для цих задатків є відповідні органи: мозок, серце, рука і мова. Не пройшов Коменський і повз того, тепер вже широко відомого факту, що діти не однакові за своєю природою і за темпами свого розвитку. «У одних здібності гострі, у інших — тупі, у одних — гнучкі і податливі, у інших — тверді і вперті; одні прагнуть до знань заради знань, інші захоплюються швидше механічною роботою. З цього подвійного роду здібностей виникає і шестикратне поєднання їх»³.

Коменський поділяє дітей за їх здібностями і характером на 6 груп:

1) діти з гострим розумом, допитливі і податливі. Такі діти найбільш придатні до наукових занять; до них потрібний тільки педагогічний підхід в тому відношенні, щоб вони не надто поспішали і не переобтяжували себе заняттями;

2) діти з гострим розумом, але повільні, хоч і слухняні. Вони потребують тільки прищипорювання;

3) діти з гострим розумом і допитливі, але дикі і вперті.

¹Коменський Я.А. Материнська школа. Избранные педагогические сочинения. — Т. I. — М., 1982.— С. 204.

²Коменський Я.А. Велика дидактика.— Там же, т. I. — С. 262.

³ Там же, т. I, с. 309.

«Таких в школах ненавидять і часто вважають безнадійними; однак з них нерідко виходять великі люди». Тут потрібен умілий підхід до дитини, інакше «багато чудових природних талантів гине з вини вихователів»¹.

4) діти слухняні та допитливі, але повільні і мляві. Їх треба підбадьорювати, щоб вони не занепадали духом. Ніколи до них не слід ставити надто строгі вимоги, ставитись до них доброзичливо і терпеливо *«Нехай вони пізніше прийдуть до мети, зате вони будуть міцніші, як буває з пізніми плодами... І якщо вони раз щось засвоїли, вони не так легко забувають»².*

5) діти тупі і, крім того, байдужі і мляві. Щоб їх виправити, потрібні розсудливість і терпіння;

6) діти тупі із зіпсованою і злобливою натурою. *«В більшості ці учні безнадійні»³.*

Але навіть і цю категорію дітей Коменський вважає за можливе виправити, зауважуючи, що таку дитину ледве можна знайти одну серед тисяч.

Зрозуміло, що типологія, представлена Коменським, сама собою не може вважатися послідовною науковою типологією, а представлені ним критерії виділення типу — допитливість, лінощі, впертість тощо — є рисами, які самі становлять результат виховання і середовища в широкому розумінні. Але сама постановка питання про типологію дітей вдала, ряд типових рис (гострота розуму, темперамент) підмічені правильно.

З усього сказаного видно глибокий підхід Коменського до дитини, велику впевненість у силі виховання, правильний заклик до всіх педагогів не відмахуватись від «важких» дітей, не зараховувати занадто швидко дитину до категорії «відсталих» (на відміну від педологів).

Він висловлює глибоку впевненість, що *«з усякої дитини можна зробити людину»⁴.* На можливе заперечення, що бувають зовсім тупі голови, в які вкласти нічого не можна, Коменський відповідає бадьорою впевненістю, що навряд чи є така шорстка дошка, на якій хоч що-небудь не можна було б написати; навряд чи є таке брудне дзеркало, що ніяк не сприймало б зображення. Користуючись звичайною своєю манерою наводити

¹Коменський Я.А. Велика дидактика. Избранные педагогические сочинения. — Т. I. — М., 1982. — С. 309-310.

² Там же, с. 310.

³ Там же.

⁴ Там же, с. 306.

аналогії, Коменський цими порівняннями говорить, що кожную дитину можна виховати і навчити: якщо дзеркало брудне, його можна витерти; якщо дошка шорстка, її можна і треба вистругати.

Дуже цінною і глибоко повчальною є вказівка Коменського, що тупість і відсталість дітей є не стільки природженою, скільки набутою.

У «Великій дидактиці» Коменський закликає надавати особливу допомогу дітям, тупим і дурним від природи: «Хто за природою більш повільний і дурний, той тим більше вимагає допомоги, щоб по можливості звільнитися від тупості»¹. Тим більше, Коменський вказує, що деякі діти змалку відстають у розвитку, а потім міцніють і добре ростуть, швидко розвиваються. І навпаки.

Коменський в своїх педагогічних працях завжди підкреслює провідну роль виховання у формуванні людини, хоч не виключає і ролі спадковості і великого значення середовища. «Зерна знання, моральності, благочестя дає природа, але вона не дає самого знання, добродетельності, благочестя. Це здобувається за допомогою молитви, учіння, діяльності»². Коменський вважає, що здібності і таланти дитини самі собою нічого не важать, якщо їх не культивувати, не розвивати. Коменський впевнений, що вихованням можна подолати погані нахили, закладені від народження. Вдосконалення ж «природного дару» швидше за все відбувається у школі, в цій «майстерні людяності».

Правильність і глибина розуміння Коменським процесу виховання і навчання дітей відбивається і в тому, що він його брав у взаємозв'язку з процесом розвитку людини. Не можна обмежуватись тільки вихованням і навчанням. І те, і друге повинно сприяти розвитку людини, який відбувається далеко не автоматично. Виховання і навчання, яке не відповідає розвиткові людини, носить формальний характер і зводиться, очевидно, до натаскування, до дресури без впливу на сили і здібності людини. З іншого боку, розвиток може бути успішним, якщо він спирається на навчання і виховання.

При визначенні *мети* і *завдання* виховання Коменський виходить з того, що вони повинні впливати з призначення людини. Він наводить слова Цицерона про те, що «основою всієї

¹ Коменський Я.А. Велика дидактика. Избранные педагогические сочинения. — Т. I. — М., 1982. — С. 309.

² Там же, с. 306.

держави є правильне виховання молоді», і вказує: «Юнацтво до такої міри має потребу в хорошому вихованні, що, позбавившись його, повинно було б загинути»¹.

Про конкретні цілі виховання Коменський говорить майже в кожній своїй педагогічній праці. Ці погляди можуть бути сконцентровані в таких його положеннях: «*Мета шкіл повинна полягати в тому, щоб людина відповідала своєму призначенню... Вона повинна бути здатною зробитись такою, щоб керувати тими речами, володіння якими їй обіцяно; вона створена, щоб розумно керувати самою собою і діяти, керуючись розумною і вільною волею, жити розумно, спокійно і пристойно*»². У відповідності з цим Коменський вважає, що основна мета школи — стати майстернею для вироблення з дітей справжніх людей. Це буде в тому випадку, якщо всі будуть: 1) мудрими розумом; 2) володіти плавною приємною мовою; 3) здібними в роботі; 4) вихованими морально і 5) благочестиві серцем. *Знати, діяти і говорити* — в цьому сіль.

Аналіз положень Коменського про цілі виховання з усією ясністю показує, що, з одного боку, вони проникнуті реалізмом і демократизмом, а з другого боку, на них відбиток християнсько-релігійної обмеженості, як в розумінні призначення людини, так і в розумінні цілей виховання. Однак ця «релігійна оболонка» не може утаїти від нас найсуттєвіше в розумінні цілей виховання у Коменського, що докорінно протилежні цілям середньовічного виховання, всієї педагогічної системи феодалізму, побудованій на схоластиці і догматизмі.

У відповідності з цілями виховання Коменський виділяв такі завдання і складові частини виховання:

мета виховання —

цьому відповідає

зробити людину, що

1) знає всі речі

— «наукова освіта»

2) є володарем речей і самої себе

— доброчесність чи моральність

3) все і себе підносить до Бога, джерела всіх речей

— релігійність чи благочестя

4) має здорове тіло

— фізичне виховання.

¹ Коменський Я.А. Материнська школа. Избранные педагогические сочинения. — Т. I. — М., 1982. — С. 201.

² Коменський Я.А. Вихід із схоластичних лабіринтів. — Там же, т. II. — С. 175 .76.

Коменський вперше в історії педагогіки обґрунтовує *принцип природовідповідності*, який в його педагогічній системі відіграє роль методологічної основи процесу навчання і виховання, а також побудови шкільної системи. Через усі його педагогічні твори червоною ниткою проходить думка, що правильне виховання в усьому повинно бути у відповідності з природою в цілому і з віковими особливостями дітей, зокрема.

Коменський вважав, що людина як частинка природи підлягає її найголовнішим, загальним законам, що діють як в світі рослин і тварин, так і по відношенню до людини. Він вказує, що точний порядок школи слід запозичати від природи, що необхідно виходити зі спостережень над тими процесами, які скрізь проявляє природа в своїх діях. Принцип природовідповідності у Коменського означає побудову навчально-виховного процесу, всієї роботи школи у відповідності з тими ж закономірностями, що мають місце в природі. Обґрунтування даного принципу робить педагогіку Коменського докорінно відмінною від педагогічних поглядів середньовіччя, в яких можливості та інтереси дитини повністю ігнорувались. Принцип природовідповідності спрямований на те, щоб зробити процес навчання більш життєвим і природним, легким і ефективним.

У своїй боротьбі із схоластичною школою Коменський намагався спертись на природу, життя. В уявленні Коменського природа — єдність макро- і мікросвіту, природи і людини. Оскільки людина (мікросвіт) складає розумну частину природи (макросвіту), вона повинна жити і діяти за тими ж законами, які справедливі для всього живого. Як в природі панує порядок і гармонія (весна змінює зиму, а осінь — літо; день — ранок; а ніч — вечір), так повинно утвердитися і у всій системі освіти та виховання дітей. Її відповідність природі забезпечить гармонію і порядок у школі, а навчання буде здійснюватись легко, швидко, ґрунтовно і успішно (рис.30).



Рис. 30. Девіз Яна Амоса Коменського: «Все повинно відбуватись природньо, хай насилля буде усунене від справи».

Людська природа від народження наділена різними задатками до виховання і тому, на думку Коменського, *природовідповідність означає: всі здібності людини повинні враховуватись при вихованні*. Так як всі задатки утворюють людську природу, то ця вимога може бути сформульована і по-іншому: через виховання і освіту людина повинна стати людиною.

Принципом природовідповідності обґрунтовується демократизм в педагогіці Коменського. Всі, хто народжений людиною, мають одну і ту ж природу. Виходячи з цього уявлення про однаковість людської природи, Коменський вимагає, щоб всі стали освіченими людьми. Виключення яких-небудь індивідів з цього було б несправедливим по відношенню до загальності нашої природи і по відношенню до творця людської природи. Таким чином, з рівності людської природи Коменський виводить природовідповідну вимогу того, щоб всі отримували освіту в одній школі (спільній).

Коменський намагається поставити розвиток людських сил в певному порядку, за яким окремі людські здібності, задатки будуть розвиватися природовідповідно. В дитинстві вправляються *зовнішні органи чуттів*, отроцтво присвячено — *внутрішнім чуттям — розвитку сили уяви і пам'яті, разом зі застосуванням органів руки і мови*, юність — *мисленню і судженню про всі речі, що зібрані зовнішніми органами чуттів*, змужнілість — *формуванню волі*. Зрозуміло, що всі ці послідовності ступенів носять більш чи менш зовнішній характер і можуть бути прийнятими із значним обмеженням. Для Коменського виявилось неможливим зрозуміти внутрішній необхідний взаємний зв'язок психічних процесів на кожній окремій стадії розвитку.

У *«Великій дидактиці»* є ряд характерних висловлювань про природовідповідність виховання. Наведемо для прикладу один:

«Природа ретельно пристосовується до зручного часу. Наприклад, пташка, маючи намір розмножувати своє покоління, приступає до цієї справи не взимку, коли все скуто морозом, і не влітку, коли від спеки все нагрівається і слабшає, і не восени, коли все живе разом із сонцем падає і насувається зима, небезпечна для пташенят, а весною, коли сонце всьому повертає життя і бадьорість. І разом з тим вона діє поступово. Поки ще стоїть холодна погода, пташка несе яйця, зігріває їх, кладе їх в гнізда і, нарешті, при теплій погоді вона виводить пташенят. Так само і садівник звертає увагу на те, щоб все робити тільки у свій час...

а) Освіту людини потрібно починати «навесні життя», тобто в дитинстві.

б) Ранкові часи для занять — найбільш зручні.

в) Все, що підлягає вивченню, повинно бути розподілено згідно зі ступенями віку так, щоб воно було доступно»¹.

Такий спосіб доведення може викликати нерозуміння, адже аргументація будується так, начебто Коменський із спостережень над природою, шляхом зовнішньої аналогії розвитку і виховання людини з життям рослин і тварин (необхідність відвідування дітьми школи обгрунтовується обставиною, що природа все збирає до купи: дерева в лісі, трава в полі, риби у воді, діти в школі; говорячи про необхідність чергування навчання і відпочинку, Коменський посилається на рослини, які певну частину року відпочивають і т.д.). Але це лише на перший погляд. Зрозуміло, що подібні співставлення не могли бути джерелом педагогічних висновків Коменського.

Коменський прийшов до своїх глибоких узагальнень у галузі педагогіки і особливо дидактики не зі спостережень над життям рослин і тварин, а з педагогічного досвіду. Тільки на основі багатого особистого досвіду вчительської роботи і передового педагогічного досвіду епохи могли виникнути у Коменського ті глибокі теоретичні думки, які ми знаходимо у «*Великій дидактиці*». Під цей досвід Коменському треба було, проте, підвести філософське обгрунтування. Раніше «обгрунтовували кожне твердження посиланнями на тексти «Святого письма». Коменський, не відмовляючись подекуди від цього старого способу аргументації, запровадив *новий прийом* — *посилання на природу*, авторитет якої високо піднісся в епоху Відродження.

Помилковість же розуміння Коменським принципу природовідповідності полягає в тому, що: 1) він не бачив і не міг за станом науки того часу бачити особливих законів *соціального життя*, за якими розвивається і виховується людина, механічно *ототожнював закони біологічного і соціального життя*; 2) він тлумачив природу пантеїстично, як прояв Бога в будь-якому явищі природи.

Аналіз вчення Коменського показує, що його система виховання і освіти повністю відповідає потребам народу, тобто проникнута ідеєю *народності*. Це впливає з таких вимог Коменського до виховання:

¹Коменський Я.А. Велика дидактика. Избранные педагогические сочинения. — Т. I. — М., 1982. — С. 328-329.

1) виховання, освіта і навчання повинні формувати таку гармонійно розвинену, високоморальну людину, яка вище за все ставить благополуччя своєї батьківщини і готова навіть життя своє віддати за її свободу і незалежність, за встановлення на всій землі миру і співробітництва;

2) освіта повинна бути загальною і обов'язковою;

3) навчання рідною мовою повинно лежати в основі освіти;

4) все навчання і освіта повинні бути спрямовані на виховання людяності, гуманності.

Перераховані вимоги в їх єдності і становлять ідею народності у вихованні, що випливає з філософських і політичних поглядів Коменського. Висунута Коменським ідея народності виховання проникнута духом патріотизму і є вкладом великого педагога в розвиток дійсно демократичного вчення про виховання.

§ 3. Вчення Яна Амоса Коменського про школу

Коменський цілком справедливо вважається великим реформатором. Все його вчення, його практична діяльність були спрямовані на докорінне перетворення існуючої шкільної системи в дусі ідей її демократизації. У відповідності зі своїм світоглядом, зокрема з своєю суспільно-політичною концепцією, Коменський намагається розв'язати питання про призначення школи, про її цілі і завдання. Особливу цінність в даному питанні відіграють такі положення:

1) виходячи із суспільного призначення виховання, шкільне виховання повинно мати перевагу перед сімейним:

— вихованням займаються спеціальні люди;

— робота одних учнів служить прикладом для інших;

— є стимул для змагання;

2) школа повинна охопити всю молодь незалежно від статі, стану, національності, релігійних переконань та інших ознак;

3) школа повинна бути «майстернею мудрості», де молодь зможе оволодівати основами наук;

4) школа повинна бути «майстернею гуманності і людяності», де молодь зможе досягати моральної досконалості;

5) школа повинна готувати молодь до життя і бути «майстернею працелюбства»;

6) школа повинна вчити молодь всьому цьому «приємно і ґрунтовно», вона повинна надавати допомогу тим дітям, які від природи є розумово відсталими, і стати для них улюбленим місцем.

Одним з центральних завдань школи Коменський розглядає підготовку людини до життя. На його думку, людина повинна знати все існуюче для того, щоб бути в змозі панувати над ним і все підпорядковувати своїм цілям. Він вимагає від шкіл вивчення не тільки того, *що і як* проявляється в речах, але й того, як всі речі спрямувати на службу людині.

В ряді своїх праць Коменський ставив перед школами завдання виробляти з учнів людей зі справді людськими якостями.

Висунувши нову концепцію школи, Коменський піддає аналізу існуючу систему шкільної освіти, дає глибоку *критику догматично-схоластичної середньовічної школи*. Коменський охарактеризував школу свого часу як «лабіринт», охоплений темрявою, і доводив, що до цього часу не було шкіл, які б відповідали своєму призначенню як за цілями і завданнями, так і за своїм змістом. *«Внаслідок пануючої в школах недбайливості вони не приносять очікуваного плоду; з своїх майстерень випускають вони, замість струнких статуй, грубі чурбани, замість світочу — димні головешки, замість плодородних дерев — колючі кущі»¹*.

У своїх працях «Лабіринт миру і рай серця», «Вихід із схоластичних лабіринтів», «Про вигнання із шкіл відсталості» та ряді інших Коменський розкриває вади середньовічної школи:

1) відрив змісту навчання від дійсності — вона не готує підростаюче покоління до життя;

2) чисельність предметів, що вивчались в школі, і невідповідність їх змісту силам і можливостям учнів, що перетворювало школу в «лабіринт»;

3) панування в школах методів зубріння;

4) жорстокий режим, який підривав у дитини будь-яку творчу ініціативу, приглушував її здібності;

5) заняття з кожним окремих учнем замість занять з цілим класом;

6) школи вчать слів, а не речей. Протягом ряду років вчили чисто словесних наук і невідомо, яким чином після цього щось повідомляють з реальних наук: математики, фізики тощо;

7) надмірна тривалість занять;

8) ігнорування морального виховання. *«І переважно звідти виходили замість слухняних ангелів дикі осли і неприборкані*

¹Коменський Я.А. Про вигнання із шкіл відсталості. Избранные педагогические сочинения. — Т. II. — М., 1982.— С. 123.

мули; замість характеру, схильного до доброчесності, виносили звідти тільки поверхову ввічливість в поведженні, якийсь пишній, іноземний одяг, дресировані для світської пустоти очі, руки і ноги»¹.

Піддавши критиці середньовічну школу, Коменський розгортає теорію справжньої освіти. Він перший в історії педагогіки розробив *принципи побудови системи шкільної освіти*:

— *загальне навчання* («Освіту повинно отримати все юнацтво, за винятком хіба тих, кому Бог відмовив у розумі»²);

— *рівні права і можливості жінки з чоловіком в навчанні і освіті* («Не можна уявити будь-яких підстав, щоб і слабу стать цілком усунути від наукових занять. Жінки — теж образ божий, однаково вони обдаровані (часом більше нашої статі) швидким і сприйнятливим мудрість розумом»³);

— *викладання і навчання рідною мовою* (в той час як вся Європа вчилась латиною: «Нерозумно вчити когось іноземної мови, перш ніж він оволодіє рідною мовою»⁴);

— *зв'язок школи з життям* (необхідно вивчати життя, речі, явища; формувати працелюбство і готувати до практичного життя);

— *єдність і наступність системи шкіл* (кожна наступна ланка пов'язана з попередньою). Коменський виступав проти обходу якоїсь ланки. Коменський є першим педагогом, що теоретично висловився за єдину систему шкіл, починаючи з нижчої і закінчуючи вищою, незалежно від соціального походження дітей;

— *державний характер*. В останньому розділі «*Великої дидактики*» Коменський звертається до державних діячів із закликом не жалкувати затрат на створення системи шкіл і розповсюдження загального навчання: «*Де на побудову міст, фортець, пам'ятників, арсеналів витрачається одна золота монета, там треба витратити сто монет на правильну освіту одного юнака... адже добрий і мудрий юнак є найцінніший скарб всієї держави*»⁵.

¹ Коменський Я.А. Велика дидактика. Избранные педагогические сочинения. — Т. I.— М., 1982. — С. 301.

² Там же, с. 303.

³ Там же, с. 293.

⁴ Там же, с. 448.

⁵ Там же, с. 475.

Виходячи з основних принципів побудови шкільної системи, а також стосовно запропованої ним *вікової періодизації*, Коменський пропонує таку чотириступінчасту систему шкіл:

Вік, період	Тип шкіл	Де створюється	Хто навчається	Зміст освіти і виховання
<u>До 6 р.</u> <u>Дитинство</u>	Материнська школа	В кожній сім'ї	Все юнацтво обох статей	Розвиток органів чуттів. Первісне уявлення про природу і сутність життя. Привчання до господарства і праці. Фізичне і моральне виховання.
<u>6-12 р.</u> <u>Отроцтво</u>	Школа рідної мови	В кожній общині, місті	Все юнацтво обох статей	Навчання рідною мовою. Читання, письмо, лічба, спів, історія, релігія. Ремесло. Основи космографії. Вчення про моральність.
<u>12-18 р.</u> <u>Юність</u>	Латинська школа (гімназія)	В кожному місті, повіті	Юнаки, що найбільш успішно закінчили школу рідної мови.	Сім вільних мистецтв. Фізика, географія, історія, мораль, хронологія, етика. Рідна, латинська, грецька і старовврейська мови. Класи: граматичний, фізичний, математичний, етичний, діалектичний, риторичний.
<u>18-24 р.</u> <u>Змужнілість.</u>	Академія (університет)	У великих містах	Майбутні вчені	Факультети: юридичний, медичний, богослівський. Кругосвітня подорож і написання трактату.

Згідно з ідеями Коменського, в нижчих школах — *материнській і школі рідної мови* — буде отримувати освіту *все юнацтво обох статей*; в *латинській* — переважно ті *юнаки*, у яких прагнення вище, ніж бути ремісниками, в *академії* — *найбільш обдаровані юнаки* — майбутні вчені і керівники. Оскільки, на думку Коменського, в *перші шість років життя* у дітей розвиваються *зовнішні почуття*, в *6-12* — розвивається *фантазія і пам'ять* з їх виконавчими органами — *язиком і рукою*; *12-18* — розвивається *розум та здатність судження*; нарешті в четверті шість років (*18-24*) у змужнілого дорослого розвивається *воля*, спрямована на спеціальну мету, остільки в *материнській школі* будуть вправлятися переважно *зовнішні почуття*, з тим щоб діти привчалися поводитись правильно з оточуючими їх предметами і розпізнавати їх; в *школі рідної мови* будуть вправлятися більше *внутрішні почуття, сила уяви і пам'ять* з їх виконавськими органами рукою і мовою — шляхом читання, письма, малювання, співів, лічби, вимірювання тощо; в *гімназії* буде розвиватись *розуміння і судження про все*; *академія* буде розвивати *волю, здібності*, які навчать зберігати гармонію.

Звичайно, не можна визнати правильним такий різкий *поділ за періодами розвитку духовних здібностей людини*, який накреслює Коменський. І розуміння речей, і судження про них, і, нарешті, сама волюва діяльність діють спільно з наймолодшого віку, і відкладати розвиток суджень і волі до такого пізнього віку, який накреслює Коменський, було б абсурдним. Тим не менше для свого часу, коли в школах панував вербалізм, ця ідея Коменського, його вікова періодизація мали значний сенс. Захищаючи поступовість і послідовність в розвитку психічних функцій, Коменський прагнув подолати вербалізм і забезпечити в школах насамперед пізнання реального чуттєвого світу.

Коменський наполягає на тому, щоб, при всій відмінності цих чотирьох ступенів школи, *матеріал, що вивчається в них, залишався одним і тим же*. Відмінність між цими ступенями буде полягати в тому, що, у відповідності з віком і силами учнів, один і той же матеріал буде викладатися то більш елементарно, то більш глибоко, детально і чітко. «*Навчальні предмети за законом цього природного методу не повинні поділятися, а повинні пророблятися одночасно подібно до того, як дерево росте весь час у всіх своїх частинах*» і далі «*Початкові школи вчать загальніше і менш докладно, а вищі ступені школи — докладніше, як дерево, що в кожному новому році поширюється дедалі*

більше корінням і гілками»¹. Вимагаючи одночасного вивчення всіх визначених програмою предметів, Коменський обгрунтовує систему концентричності.

Кожну з 4-х ланок школи Коменський викладає і описує як в окремих розділах «Великої дидактики», так і в окремих спеціальних трактатах.

Материнська школа. Коменський першим із вчених і мислителів нового часу зупинив свою увагу на питаннях і дошкільного виховання. Він розглядав правильне дошкільне виховання, по-перше, як засіб охорони дітей від шкідливих, випадкових, неправильних впливів на них і, по-друге — як міцну основу для всього наступного виховання.

Материнська школа, в розумінні Коменського, — це сім'я, де протікає все життя дитини від народження до 6-ти років. Він вважав, що без хорошого початкового виховання дитини в сім'ї рішуче постраждає все наступне виховання і освіта людини. Я.А.Коменський присвятив вихованню дітей цього віку спеціальну роботу «Материнська школа» (1630).

В унісон з епохою Відродження Коменський відкриває в дітях позитивні творчі сили і твердить, що гріх не може глибоко проникнути в дитячу природу, що в дітях більше першородної здоровості, чистоти і незіпсутості, ніж це було прийнято думати в епоху раннього середньовіччя. А тому перед вихованням дітей Коменський ставить завдання відновити цю незіпсуту природу дітей, допомогти дітям розвинути позитивні задатки.

Коменський цілком правильно протиставив середньовічному вихованню, заснованому на страху і побоях, повагу до особистості дитини, побудову всієї справи виховання на любові до дитини. Тому він особливого значення надає ставленню батьків до дітей і використанню ними розумних методів в складній справі виховання. «Для батьків діти повинні бути миліші і дорожчі, ніж золото і срібло чи дорогоцінне каміння»².

Коменський постійно закликає батьків рахуватися із ще незміцнілими фізичними і духовними силами дітей. Він пропонує враховувати вікові особливості дітей, хоч і не розкриває цих особливостей в деталях і подробицях. Більше того, він закликає рахуватися з тим, що одні діти розвиваються швидше, а інші —

¹Коменський Я.А. Велика дидактика. Избранные педагогические сочинения. — Т. I. — М., 1982. — С. 440.

²Там же, с. 203.

повільніше, а тому він радить батькам розумно ставитись до цього і не форсувати розвиток одних і не сповільнювати його в інших.

Коменський вважав, що батьки зобов'язані перед народом, суспільством зробити все для того, щоб діти *«могли б, вирости, стати мужами, мудро керувати своїми справами,... проводити життя чесно і розумно»*¹.

Обов'язок батьків насамперед полягає в тому, щоб піклуватися про здоров'я дітей, причому Коменський вважає, що це повинно мати місце ще до народження. Жінки повинні турбуватися про себе, щоб як-небудь не зашкодити своїй дитині. Тому вони: 1) повинні уникати будь-якої надмірності (об'їдання, піст, оп'яніння, простуда); 2) не повинні спотикатись, нашттовхуватись, вдарятись; 3) не хвилюватися, уникати страху, не сердитись, не дратуватись і т.д.

Визнаючи за батьками і вихователями право керувати дітьми, Коменський в той же час вважає необхідним обмежити ці права в двох напрямках: 1) надмірні вимоги і строгості; 2) потурання, надмірна поблажливість.

В IV розділі трактату *«Материнська школа»* Коменський накреслив програму виховної роботи з дітьми дошкільного віку. З першого погляду ця програма здається занадто широкою і майже нездійсненною. Однак, вдумавшись в неї, можна зрозуміти її доцільність і систематичність. Коменський визначає, які моральні якості повинні виховуватись у цьому віці, щоб *«Материнська школа»* в галузі моральності заклала міцну основу для формування *«в людині справжньої людяності»*.

«А що стосується природи і добрих якостей, то діти повинні відрізнятися таким:

1. *Помірністю: їх треба навчити їсти і пити у відповідності з вимогою природи, не переїдатися і не перепиватися понад міру.*

2. *Охайністю, щоб вони навчились дотримуватись пристойності при вживанні їжі, в одязі і в турботах про тіло.*

3. *Повагою до старших, щоб вони навчились ставитись з повагою до їх дій, слів і поглядів.*

4. *Послужливістю, щоб вони навчились говорити правду, ніколи не брехати.*

6. *Справедливістю, щоб не брали чужого, таємно не ховали нічого, не чинили шкоди.*

¹ Коменський Я.А. Материнська школа. Избранные педагогические сочинения. — Т. I.— М., 1982. — С. 206.

7. Добродійністю, щедрістю, нескупістю.

8. Корисно привчати їх до праці, щоб вони звикли уникати лінивого дозвілля.

9. Їх треба привчати не тільки говорити, але й мовчати, коли треба (під час молитов чи коли говорять інші).

10. Треба привчати їх до терпіння.

11. Хай навчаться тому, що розвиває витонченість манер, делікатність.

12. Вони повинні привчатись тримати себе з гідністю, поводити себе скромно і витримано»¹.

У розділ «Материнської школи» Коменський цілком присвячує питанням фізичного виховання дитини і дає ряд вказівок, принципове педагогічне і практичне значення яких і сьогодні велике. Наприклад, Коменський вимагав, щоб мати, якщо вона здорова, сама годувала дитину грудьми, і різко засуджував такі факти, коли матері з аристократичних кіл соромилися годувати своїх дітей («Це противно Богу і природі, шкідливо для дітей, згубно для самих матерів, не заслуговує на повагу і гідне засудження»²).

Цікаві вказівки Коменського про харчування дитини, сон, користування чистим повітрям. Особливий інтерес становить його порада про те, що батьки не повинні давати дітям ліків, якщо це не викликано крайньою необхідністю. Коменський попереджував батьків не давати дітям міцних напоїв і писав: «Спартанці, турбуючись про правильне виховання юнацтва, державними законами строго заборонили молодим людям до двадцяти років пити вино»³.

Винятковий інтерес становить думка Коменського про значення веселощів для здоров'я («веселий настрій — половина здоров'я, всі батьки повинні прагнути до того, щоб у дітей не було нестатку в розвагах»⁴ (гра, біганина, доганяння, слухання музики, малювання, приємні видовиська тощо).

Заслуговує на глибоку увагу турбота Коменського про виховання дітей в праці, причому він мав на увазі таку працю, «яка не перевищує сил дитини».

¹ Коменський Я.А. Материнська школа. Избранные педагогические сочинения. — Т. I. — М., 1982. — С. 210-211.

² Там же, с. 214.

³ Там же, с. 218.

⁴ Там же, с. 219.

У розділі VII, який називається «Яким чином треба привчати дітей до діяльного життя і постійних занять», Коменський дає досить багатий перелік «механічних навичок» вже для другого і третього років життя дитини: *«бігати, стрибати, перевертатись, запалювати, гасити, перепливати, переносити, класти, піднімати, розстилати, ставити, згортати, розгортати, згинати, випрямляти, ламати тощо»*¹. Четвертий, п'ятий і шостий роки будуть і повинні бути наповнені ручною працею і всілякими будівельними роботами. Даючи перелік різних видів діяльності, до яких треба привчати дитину до 6 років, Коменський намічає і елементи фізичної праці. До таких елементів він відносить уміння: *«рубати, колоти, сікти, будувати, зв'язувати, розв'язувати, звалювати в купу, розвалювати»*².

Велике місце відводить Коменський питанням *розумового розвитку* дітей віку материнської школи. Керуючись принципом природовідповідності, Коменський вважає, що основа освіти людини закладається з моменту «впізнання» дитини, тобто з того часу, коли дитина «розрізняє» матір, батька, рідних тощо. Тому саме в цьому віці дітям у зв'язку з розвитком мови слід давати зачатки знань майже з усіх галузей, які пізніше даватиме школа:

з фізики — визнає назви стихій: вогню, води, землі, а також явищ природи: дощу, снігу, льоду; світло, темно; знання багатств природи чи копалин (залізо, свинець); ознайомлення з назвами дерев, трав, квітів, тварин, птахів; *з астрономії* — розрізняє сонце, місяць, зірки; *з географії* — знайомство з місцевістю, де дитина народилась і живе, місто, село, поле, луг, річка тощо; *з геометрії* — великий-малий; довгий-короткий; широкий-вузький; товстий-тонкий; лінія, хрест, круг; *з хронології* — година, день, тиждень, літо, вчора, завтра; *з історії* — пригадати і розповісти, що відбулось недавно, як дитина себе там поводи́ла; *з граматики* — правильно розмовляти рідною мовою; *з діалектики* — ставити запитання, відповідати на запитання.

Пізнання предметів Коменський пов'язує з грою дитини. Він радить давати дітям іграшки, що зображають оточуючі їх предмети: домашній посуд, домашніх тварин тощо.

Коменський у «Материнській школі» особливе місце відводить *підготовці дитини до школи*: *«Нерозумно чинять ті батьки, які*

¹ Коменський Я.А. Материнська школа. Избранные педагогические сочинения. — Т. I. — М., 1982. — С. 225.

² Там же.

без будь-якої підготовки ведуть своїх дітей до школи, як телят на бойню чи худобу в стадо: хай потім шкільний вчитель мучиться з ними, мордує їх, як хоче»¹. Серед багатьох заходів, які повинні готувати дітей до школи, Коменський вирішального значення надає формуванню у дітей почуття любові і поваги до школи і вчителя. «Нерозумні ті, хто зробив з учителя пугало, а з школи — катівню, а все ж ведуть дітей туди. Це відбувається в тому випадку, якщо батьки в присутності дітей необережно базікають про шкільні покарання, про строгість учителів, про те, що більше не будуть грати, і тому подібне»².

Навіть з цього неповного огляду можна зробити висновок, що вчення Коменського про завдання, зміст і методи виховання дітей дошкільного віку являють собою нову і струнку для свого часу теорію. Цілком справедливо Коменського можна визнати основоположником наукової дошкільної педагогіки, її батьком.

Школа рідної мови. Другою ланкою в шкільній системі Коменського є школа рідної мови (елементарна школа), призначена для дітей віку 6-12 років, віку отрочества. Така школа, на думку Коменського, повинна існувати в кожній общині. Тут повинні вчитися діти обох статей незалежно від свого майнового чи станового становища. Тому школа рідної мови — **основна ланка системи народної освіти**; говорячи сучасною мовою, вона є школою загального обов'язкового навчання. Навчання в цій школі повинно проводитись лише рідною мовою, а зміст освіти повинен бути реальним. «Вчити кого-небудь іноземної мови, перш ніж він оволодіє рідною мовою — це все рівно, що вчити сина їздити верхи раніше, ніж він навчиться ходити»³.

Основну мету і завдання школи рідної мови Коменський визначав так: «Мета школи рідної мови буде полягати в тому, щоб всі діти між 6 і 12 роками навчались би того, користування чим простягалось б на все їх життя»⁴. Виходячи з цієї загальної мети, Коменський ставить перед школою рідної мови такі основні конкретні завдання: вільне читання довільного тексту, надрукованого чи написаного рідною мовою; письмо, по-перше, красиве, а потім швидке і, нарешті, правильне; рахунок в цифрах

¹ Коменський Я.А. Материнська школа. Избранные педагогические сочинения. — Т. I.— М., 1982. — С. 239.

² Там же.

³ Коменський Я.А. Велика дидактика. Избранные педагогические сочинения. — Т. I.— М., 1982. — С. 448.

⁴ Там же, с. 449.

і на рахівниці в міру необхідності; вміння правильно виміряти довжину, ширину, віддаль тощо; спів всіх популярних мелодій, знання напам'ять псалмів і церковних піснеспівів, знання катехізису і божественної історії; засвоєння моральних правил і положень, виховання звички використовувати їх в житті; політичні і економічні знання в таких межах, щоб учень розбирався в тому, що твориться навколо нього, в житті; знання основ космографії; знайомство учнів з усіма основними прийомами ремесла¹.

Передовий характер цієї програми проявляється в тому, що, окрім елементарної грамотності (уміння читати, писати, рахувати і закону Божого), Коменський включає в неї і найважливіші елементи природознавства, і важливі питання політичного і економічного становища, і географію своєї країни, і історичні дані, і навіть знайомство з ремісничими прийомами.

Заслуговує на увагу і *організація школи рідної мови*, яку накреслює Коменський. Він пропонує ділити цю школу на шість класів, кожний з яких має особливе завдання і відповідно повинен мати свій підручник. В методичному плані Коменський наполягає на пристосуванні всього навчання в школі рідної мови «до дитячих здібностей, які за своєю природою схильні до приємного, жартівливого і грайливого і не схильні до серйозного і суворого...», щоб учні засвоювали «легко і з задоволенням серйозне, що колись повинно принести суттєву користь...». *Скрізь треба корисне поєднувати з приємним*².

Заняття в школі рідної мови Коменський пропонує поділяти на дві частини: 2 год. до полудня, 2 год. після полудня. Решта часу — домашні роботи чи пристойний відпочинок. В ранкові години — розвиток розуму і пам'яті, після полудня — розвиток руки і голосу, не слід вивчати нового, а тільки закріплювати.

Латинська школа. Завданням «латинської школи» (гімназії) Коменський вважав «разом з чотирма мовами (рідна, латинь, грецька, старосєврейська) вичерпати всю енциклопедію наук»³. В питанні про енциклопедію наук Коменський вносить серйозне доповнення до традиційних *septem artes liberales* (сім вільних мистецтв), пропонуючи, крім них вивчати фізику (під фізикою Коменський розуміє те, що ми називаємо природознавством), географію, хронологію (принципи літочислення), історію, мораль,

¹ Коменський Я.А. Велика дидактика. Избранные педагогические сочинения. — Т. I.— М., 1982. — С. 449-450.

² Там же, с. 451.

³ Там же, с. 454.

богослов'я. Ввівши окремим предметом богослів'я, Коменський змінює і зміст «семи вільних мистецтв», пов'язавши їх з практичними потребами і піднявши до рівня сучасної йому науки, розвантаживши їх від релігійно-прикладного тлумачення.

Безумовно, що накреслена Коменським програма середньої школи дуже обширна, що, очевидно, усвідомлював і сам Коменський. Намітивши цю програму, він робить обмовку *«Ми бажаємо, щоб по закінченню цього шестирічного курсу юнаки досягли б в усіх цих галузях якщо не повної досконалості, то в усякому випадку твердої основи для набуття досконалої ученості в будь-якій галузі в майбутньому»*¹.

Обширність програми латинської школи стане ще більш зрозумілою, якщо звернемо увагу на те, що в кожному з шести класів цієї школи він пропонує ввести викладання історії. Безумовно, що включення історії в програму латинської школи було заслугою Коменського, так як на той час в школах історія систематично не вивчалась.

У відповідності з 6-річним курсом навчання Коменський намітив шість класів і кожному з них дав свою назву: I — граматичний ; II — фізичний; III — математичний; IV — етичний; V — діалектичний ; VI — риторичний.

Коменський визначає завдання кожного класу і зміст навчання — що в даному класі повинен засвоїти учень. Над дверима кожного класу красувався б напис: «Вхід заборонено тому, хто не вміє читати», «Вхід заборонений тому, хто не знає арифметики», «Хай не входять ті, що не вміють говорити» тощо. Не підлягає сумніву стрункість і логічна послідовність розподілу матеріалу викладання по класах. Зрозуміло, що граматику повинна йти на першому місці для того, щоб інші галузі знань могли б свідомо бути сприйняті учнями. Відносячи на останнє місце вивчення діалектики і риторики, Коменський здійснює ідею про те, що треба спочатку вивчати речі, а потім вже поняття про речі, спочатку вивчати відносини речей, а потім вже вчитися мистецтва мови для більш правильного позначення як речей, так і відносин між речами і поняттями. Заслуговує на увагу той факт, що викладання історії в кожному класі підпорядковане вивченню основної науки, передбаченої для даного класу. Мови вивчаються протягом всіх 6 років навчання.

¹ Коменський Я.А. Велика дидактика. Избранные педагогические сочинения. — Т. I.— М., 1982. — С. 450.

Академія. Завдання академії Коменський визначає таким чином: «Академії з повним правом надається завершення і доповнення всіх наук і всі вищі предмети освіти»¹. На думку Коменського, академія повинна мати традиційні для того часу три факультети: богословський, юридичний і медичний. «Треба, однак, слідкувати за тим, щоб академіки виховували тільки трудолюбивих, чесних і здібних людей. Вони не повинні терпіти лжестудентів, які, подаючи інш м шкідливий приклад бездіяльності і розкошів, переводять батьківське майно і гублять свої роки»². Для зарахування в академію Коменський вимагає від молодих людей прояву незвичайних розумових здібностей. Туди він пропонує «посилати тільки вибрані уми, цвіт людства», а інших пропонує направляти «до плуга, ремесла, торгівлі, залежно від їх природних нахилів»³. Коменський накреслює шляхи і засоби для визначення цих природних нахилів і здібностей. Він пропонує при закінченні латинської школи влаштовувати публічні іспити. На основі цих іспитів директор школи міг би визначити, кого із випускників слід направляти для дальшої освіти в академію, а кого призначати до інших професій. З тих, хто здатний продовжувати навчання в академії, директор повинен визначити, хто найбільш підходить до діяльності богослова, а хто до діяльності юриста чи медика. При цьому приймаються до уваги також потреби церкви і держави.

Коменський вимагає, щоб академії були **забезпечені висококваліфікованими вченими, книгами з різних спеціальностей.**

Торкаючись **методів навчання** в академії, Коменський, поряд з **лекціями**, великого значення надавав **самостійній роботі студентів** у вигляді вивчення ними першоджерел і діяльної участі в обговоренні питань, що виникають у зв'язку з вивченням першоджерел. Коменський пропонує студентам самим читати вдома зразкових письменників на ту тему, про яку професор публічно вів мову. Освіту в академіях Коменський пропонує завершувати **подорожами**, які розширяють знання, дають можливість зібрати матеріал для написання наукової роботи.

Таким чином, система шкільної освіти в Коменського характеризується **чіткістю, завершеністю**, розрахована на те,

¹ Коменський Я.А. Велика дидактика. Избранные педагогические сочинения. — Т. I. — М., 1982. — С. 460.

² Там же, с. 461.

³ Там же, с. 461.

щоб навчити дітей і молодь коритись мудрим вказівкам не з «ослячою готовністю», а з любові до народу і мала на меті перетворити школу в місце наполегливої праці, яка дає щастя і радість.

Велика увага приділяється Коменським *організації школи*. «Якщо ми хочемо благополуччя маленькій державі нашої школи, повинні огородити її законами»¹. «Порядок робить школу духовною майстернею, схожою на друкарню, де книги розмножуються з такою швидкістю, витонченістю і правильністю орфографії, яка межує з чудесами. З тією ж легкістю, швидкістю, витонченістю і вірністю в школах повині множитись знання»².

У «*Великій дидактиці*» і процитованих працях Коменський з усією ретельністю виклав, можна сказати, всі сторони організації школи і педагогічного процесу в ній. Він неодноразово наполягає на тому, щоб саме приміщення школи знаходилось в спокійній місцевості, віддаленій від шуму і розваг, щоб своїм зовнішнім виглядом вона приваблювала до себе дітей, щоб приміщення школи було оточене просторим подвір'ям, садком і майданчиком для дитячих ігор. В середині школа повина бути світлою, чистою, прикрашеною картинами, портретами видатних людей, географічними картами, пам'ятниками історичних подій.

В своїх «*Законах добре організованої школи*» Коменський чітко формулює обов'язки не лише учнів, але і батьків, опікунів, учителів, керівників шкіл, декуріонів. Коменський досить чітко висловлюється про порядок управління школою і за встановлення деяких форм *самоврядування* учнів. Він розглядає школу як державу, що має сенат, свої колегії, курії і декурії. Шкільний сенат повинен складатися з професорів і класних учителів на чолі з ректором. Кожний клас учнів, на думку Коменського, теж повинен уявлятися у вигляді маленької держави із своїм сенатом із учнів. «Можна дозволити, хоч і не примушуючи, щоб десятицькі кожного класу хоча б раз на тиждень збирались у своїй учбовій кімнаті і обговорювали, чи не відбулосьдесь порушення порядку, і якщо що-небудь помітять, то б виправляли чи себе, чи своїх товаришів, примиряли б суперечки»³.

¹ Коменський Я.А. Законы добре організованої школи. Избранные педагогические сочинения. — Т. II.— М., 1982. — С. 133.

² Коменський Я.А. Пансофічна школа. Избранные педагогические сочинения. — Т. II.— М., 1982.— С. 53.

³ Коменський Я.А. Законы добре організованої школи. Избранные педагогические сочинения. — Т. II.— М., 1982. — С. 146.

У *«Законах добре організованої школи»* Коменський висуває вимогу, щоб для кожного класу учнів була відведена окрема учбова кімната, щоб учнів не відвертати сторонніми шумами. В кожній учбовій кімнаті повинна бути *кафедра* і достатня кількість *лав*, які повинні розставлятись так, щоб учитель постійно мав перед собою всіх учнів. В класних кімнатах повинен бути порядок, чистота. Дуже корисним, на думку Коменського, є розписування на стінах, дверях, вікнах учбової кімнати курсу кожного класу (у формі висловів, речень, картин, емблем тощо) для того, щоб постійно діяти на почуття, уяву, пам'ять. Передбачає Коменський в кожній школі *особливий зал*, що призначається для суспільних актів і театральних видовищ; він повинен вмістити учнів всієї школи.

Ще детальніше Коменський розглядає питання *про розподіл часу в школах*. В цьому розділі він розглядає питання *теорії навчального року і учбового дня*. Він наполягає на тому, щоб учбові заняття в школі починались восени, щоб заборонено було приймати в школу учнів після початку учбового року. Коменський вводить поняття *учбового року, четверті, канікул*. Щодо щоденного навантаження, Коменський рекомендує присвячувати для серйозних розумових занять 4 години: 2 год. до обіду і 2 год. після обіду. До цих 4-х годин додається ще година зранку для молитви і одна година після обіду для музичних і математичних розваг. Решту часу дня Коменський вважає необхідним надати учням для домашніх справ, розумного відпочинку і для приватних занять. Крім того, Коменський наполягає на тому, щоб двічі на тиждень (середа і субота) був вільним післяобідній час.

Коменський виступав проти домашніх завдань, мотивуючи це непереконливим твердженням про те, що в школі, як в учбових майстернях, треба робити все те, що забезпечує науковий успіх і що учні за властивої юнацької натури будуть виконувати домашні завдання поверхово, неохайно і з помилками, а вже краще нічого не робити, ніж робити з помилками (хоч, зрозуміло, тут причина в невмінні вчителів підготувати учнів до правильного виконання домашніх завдань). Він негативно оцінював таку практику, коли центр ваги в засвоєнні учнями учбового матеріалу переноситься на самостійну роботу і в результаті дитині доводиться переживати великі страждання, зазубрюючи вдома незрозумілі для неї тексти. Коменський вимагав так пояснювати матеріал і розробляти його з допомогою вправ, щоб учневі знадобилось лише швидко *«перечитати один раз увечері і один*

раз вранці» перед виходом до школи. Разом з тим Коменський був настільки захоплений критикою, що розвивав навіть дещо крайню, помилкову думку, коли писав: «*Ні в один день юнацтво не повинно займатись більше шести годин, і притому тільки в класі; додому нічого не слід задавати (особливо в молодших класах), крім того, що має відношення до розваг і домашніх послуг*»¹. Важливе значення для організації роботи школи мають думки Коменського про постійні перевірки і випробування знань. Він виділяє щогодинні, щоденні, щотижневі, щомісячні, триместрові і річні випробування (1 — учителем, 2 — декуріоном, 3 — самими учнями, 4 — ректором, 5-6 — керівництвом шкіл).

§ 4. Дидактика Коменського

Я.А.Коменський протягом всього життя постійно займався розробкою питань *дидактики*. Він систематизував досвід, нагромаджений в галузі навчання і освіти, розробив і висвітлив на високому для того часу науковому рівні дидактичні проблеми і на основі матеріалістичного емпіризму та ідеї природовідповідності вперше в історії педагогічної думки створив струнку вчення про сутність, принципи і загальні методи навчання, класно-урочну систему. *Коменський* — загально визнаний *батько дидактики*. Мабуть, у Коменського вперше дидактика стає на шлях детермінізму. Завдяки опорі на філософію і психологію, Коменський в основу своєї дидактики кладе відому концепцію про співвідношення між навчанням і розвитком, між теорією пізнання і теорією навчання.

Він намагається проаналізувати *співвідношення дидактики і методик окремих предметів*: «*Деякі поставили за мету написати скорочені посібники для легшого викладання тільки тієї чи іншої мови. Інші вишукували швидші і коротші шляхи, щоб швидше навчити тієї чи іншої науки... Ми обіцяємо Велику дидактику, тобто універсальне мистецтво всіх вчити всього*»². Дидактика, на його думку, дає методикам викладання окремих дисциплін керівні положення і правила. Разом з тим, часткові методики-опори для дидактики. Коменський неодноразово

¹ Коменський Я.А. Пансофічна школа. Избранные педагогические сочинения. — Т. II. — М., 1982. — С. 59-60.

² Коменський Я.А. Велика дидактика. Избранные педагогические сочинения. — Т. I. — М., 1982. — С. 245.

підкреслював ту обставину, що навчання передбачає спільну діяльність учителя і учнів, при цьому він *відрізняє навчання як форму діяльності учителя від учіння як форми діяльності учня*.

Коменський цілком правильно поставив питання *про загальнопедагогічні основи навчання*. Основу його дидактичного вчення становлять три найважливіших принципи:

- виховуючий характер навчання;
- зв'язок навчання з життям;
- відповідність навчання віку учнів.

В дидактичному вченні Коменського одне з найважливіших місць займає питання про загальні *принципи навчання*. Він не тільки вказав на необхідність керуватися ними в навчанні, але і розкрив сутність таких принципів навчання, як наочності; свідомості і активності в навчанні; систематичності і послідовності; вправ і міцного засвоєння знань і навичок.

а) *Принцип наочності*, який безпосередньо впливає з його сенсуалістських поглядів (до речі, наочність застосовувалась і до нього — Т.Мор, Т.Кампанелла, — але це було емпіричне застосування наочності, без її теоретичного обґрунтування). Він розумів наочність широко, не лише як зорову, але як і залучення всіх органів чуття до кращого і ясного сприймання речей і явищ. Ним проголошене *«золоте правило»* дидактики: *«Все, наскільки можна давати чуттям, а саме: видиме — зорові; те, що чуємо, — слухові; відчуття нюхом — нюхові; те, що їмо, — смакові; відчуття на дотик — дотикові; коли ж щось може бути одночасно сприйняте кількома чуттями, то треба одночасно давати кільком чуттям»*¹.

Коменський вимагав, щоб навчання починалося не з розмов про речі, а з конкретних спостережень над ними. Треба вчити людей, наскільки це можливо, черпати свою мудрість не з книжок, а з неба і землі, з дубів і буків, тобто треба вчити їх пізнавати і досліджувати самі речі, а не тільки чужі спостереження і свідчення про речі. У процесі навчання, крім використання самих предметів, Коменський рекомендував користуватись картинами, копіями, муляжами, моделями тощо. Як бачимо, принцип наочності Коменський протиставляв відірваному від життя словесному, пасивному навчанню.

Основним завданням наочного навчання Коменський вважав не лише полегшення свідомого, осмисленого засвоєння знань

¹ Коменський Я.А. Велика дидактика. Избранные педагогические сочинения. — Т. I. — М., 1982. — С. 384.

учнями, але й розвиток у них різних здібностей, а в зв'язку з цим — органів чуття.

Слід відзначити, що Коменський надмірно переоцінює роль і значення картинок, наочностей, він представляє *наочність як універсальний принцип*.

б) Принцип свідомості і активності навчання. Коменський вважав основною умовою успішного навчання розуміння сутності предметів і явищ: *«Нічого не слід примушувати виучувати напам'ять, крім того, що добре зрозуміле розумом»...*¹ Разом з тим Коменський вважає основною властивістю свідомого знання не лише розуміння, але й використання його на практиці. Він говорить, що вчити розуміти речі, але не вчити разом з тим діяти є вид фарисейства. При вивченні явищ слід підводити учнів до усвідомлення причин цього явища.

Свідомість в навчанні нерозривно *пов'язана з активністю* учня, з його творчістю. Коменський пише: ніяка повивальна бабка не в силах вивести на світ плід, якщо не буде живого і сильного руху і напруження самого плоду. Виходячи з цього, Коменський одним з головних ворогів будь-якого навчання і тим більш навчання свідомого вважав бездіяльність і лінощі учнів.

в) Принцип послідовності і систематичності. Послідовність і систематичність в першу чергу торкаються таких питань: *яким чином розподіляти матеріал, щоб не порушити логіку науки; з чого починати навчання і в якій послідовності будувати його; як встановити зв'язок між новим і вже вивченим матеріалом* тощо. Тут, як і скрізь, Коменський виходить з ідеї природовідповідності і пише: *«Розум в пізнанні речей йде поступово»*². Виходячи з цього, Коменський приходить до висновку, що навчання повинно вестись послідовно.

Це, з точки зору Коменського, означає: встановлення точного порядку в часі; відповідність навчання рівню знань учнів; вивчення всього послідовно від початку і до завершення, звідси випливають такі дидактичні положення: а) основи повинні бути глибокими; б) все наступне повинно ґрунтуватись на попередньому; в) все повинно йти в неперервній послідовності, щоб сьогоднішнє закріплювало вчорашнє і проклало шлях завтрашньому; показ детермінованості того чи іншого явища чи речі.

¹ Коменський Я.А. Велика дидактика. Избранные педагогические сочинения. — Т. I.— М., 1982. — С. 348.

² Коменський Я.А. Вихід із схоластичних лабіринтів. Избранные педагогические сочинения. — Т. II.— М., 1982. — С. 185.

Щоб полегшити учителям реалізацію цих вимог, Коменський формулює ряд конкретних вказівок і дидактичних правил. Ось деякі. Заняття повинні бути розподілені таким чином, щоб на кожний рік, кожний місяць, день і час були поставлені певні учбові завдання, які повинні бути наперед продумані учителем і усвідомлені учнями. Ці завдання повинні розв'язуватися з врахуванням вікових особливостей, точніше кажучи, відповідно до завдань кожного класу. Один предмет слід викладати до тих пір, поки він від початку до кінця не буде засвоєний. Навчання повинно йти *від більш загального до більш конкретного, від більш легкого до більш складного, від відомого — до невідомого, від більш близького — до більш віддаленого* тощо. Ці правила є класичними положеннями дидактики.

Коменський наполягав на систематичності навчання. Він вказував на необхідність доводити учнів до розуміння зв'язку між явищами і так організувати навчальний матеріал, щоб він не видавався учням хаосом, а був викладений у вигляді коротких основних положень.

г) Принцип вправ і міцності засвоєння знань. Показником повноцінності знань і навичок є не лише ступінь їх усвідомлення, але й те, наскільки глибоко, ґрунтовно і міцно засвоїли учні ці знання і навички. Цьому важливому завданню навчання і виховання спеціально служать *вправи і повторення*, що проводяться систематично.

Якщо в сучасних Коменському школах вербальне навчання, вправи і повторення були доведені майже до рівня дресування і спрямовані головним чином на зазубрювання богословських книг і схоластичних творів, то він ставить перед вправами і повторенням нове завдання — глибоке засвоєння знань, засноване на свідомості і активності учнів. *«Так як тільки вправа робить людей тямущими в усіх речах... і тому здатними до всього, ми вимагаємо, щоб в усіх класах учні вправлялись на практиці: в читанні і письмі, в повторенні і суперечках, в перекладах прямих і зворотних, в диспутах і декламації тощо. Вправи такого роду ми розділяємо на вправи: а) органів чуття, б) розуму, в) пам'яті, г) вправи в історії, д) в стилі, е) в мові, є) в голосі, ж) в норовах, з) в благочесті»¹.*

Надаючи велике (і навіть дещо перебільшене) значення вправам і повторенню, Коменський висуває ряд вказівок і правил

¹ Коменський Я.А. Пансофічна школа. Избранные педагогические сочинения. — Т. II. — М., 1982. — С. 64.

для здійснення цього принципу в навчанні: перші вправи початківців повинні обертатися навколо відомого їм матеріалу; вправи слід починати з елементів, а не з виконання цілих робіт; вправи повинні відповідати середнім здібностям учнів; **вправи і повторення** повинні мати місце доти, поки матеріал не розуміють всі; вправи і повторення повинні проводитись систематично.

Коменський рекомендував учителям після викладу матеріалу пропонувати кільком учням повторити його в тому ж порядку, як начебто вони самі вчителі, пояснити правила тими ж прикладами. Доцільно спочатку це пропонувати більш сильним, для того, щоб слабші потім легше могли наслідувати їх.

З цих положень і вказівок добре видно, що Коменський вправу і повторення повністю підпорядковує завданню свідомого і міцного засвоєння знань учнями.

Одна з найбільших заслуг Коменського — розробка найважливіших питань **класно-урочної системи навчання** і обґрунтування **уроку як форми організації навчання в школі**.

Виникнення елементів класно-урочної системи (к.у.с.) в XVI-XVII ст. пояснюється тим, що індивідуальне і побудоване на зазубрюванні навчання не відповідало духу епохи. Потреба в ефективнішій освіті, в якій був кровно зацікавлений новий клас — буржуазія, вимагала нової форми навчання. Спираючись на досвід навчання, побудованого за урочною системою (школи чеських братів, братські школи України і Білорусії XVI-XVII ст.), а також на власну практику, Коменський дав **теоретичне обґрунтування к.у.с.** навчання. Він піддав різкій критиці пануючий в його час шкільний режим взагалі та індивідуально-групову форму організації занять особливо.

Необхідними умовами правильної організації навчальної роботи Коменський вважав: 1) клас з незмінним складом учнів і приблизно однаковим рівнем розвитку; 2) твердо визначений час занять; 3) послідовне чергування занять і перерв; 4) одночасну роботу учителя з усім класом.

Коменський визначив **тривалість уроку однією годиною**. Кожна година, на його думку, повинна бути частиною того часу, що виділений для вивчення предмета. Кожна година повинна мати своє конкретне завдання. «Клас є не що інше, як об'єднання однаково встигаючих учнів для того, щоб легше можна було вести разом до однієї і тій ж мети всіх, хто зайнятий одним і тим же і ставиться до навчання з однаковою старанністю».

Коменський вважає, що час, виділений для уроку, повинен бути розумно використаний.

Цікаві і важливі погляди Коменського відносно *структурної побудови уроку*. Він розрізняє три частини уроку: *початок* — відновлення в пам'яті учнів пройденого, опитування і створення уваги; *продовження* — показ, сприймання, роз'яснення; *закінчення* — вправа, оволодіння, використання.

Для того, щоб урок проходив успішно, вчитель, на думку Коменського, повинен дотримуватися таких вимог:

1. Завжди прагнути повідомляти що-небудь, що приносило б і задоволення і користь; таким чином учні будуть приступати до справи з бажанням і з уже пробудженою увагою.

2. Шляхом постановки питань підвести до сприймання нового матеріалу.

3. Стоячи на більш високому місці, він повинен кидати погляди навкруги і не допускати, щоб хто-небудь займався чим-небудь іншим, крім того, що дивитись на вчителя.

4. Звертаючись до зовнішніх чуттів, максимально використовувати наочність, підтримувати цим інтерес.

5. Перервавши мову, запитувати: такий-то, такий-то, що я тільки що сказав? Повторив — добиваючись уваги і уважності.

6. Коли урок закінчено, треба дати можливість самим учням запитувати учителя, про що вони хочуть почути. Хто частіше піднімає корисні питання, того слід частіше хвалити, щоб в інших не було браку в зразках старанності.

До *хуб* у висловлюваннях Коменського відносно організації навчальної роботи треба віднести його припущення, що одного вчителя досить для якого завгодно числа учнів. В інших місцях своїх творів він висловлюється конкретніше, вважаючи, що один учитель зможе навчати 300 учнів. У цьому позначився певний механіцизм Коменського, надмірна віра в силу «єдиного методу». Коменський пропонував поділити всіх учнів на десятки і заняття з кожним десятком доручити під керівництвом учителя кращим учням (*декуріонам*).

Одним з центральних питань в дидактиці Коменського є питання про *методи навчання*. «Метод навчання повинен зменшувати важкодоступність навчання з тим, щоб воно не викликало в учнів незадоволення і не відвертало їх від подальших занять»¹. З точки зору *успішності* навчання Коменський надає

¹ Коменський Я.А. Велика дидактика. Пансофічна школа. Избранные педагогические сочинения. — Т. II.— М., 1982. — С. 59-60.

особливого значення використанню таких методів, які забезпечують свідоме, легке, ґрунтовне засвоєння матеріалу, що вивчається.

З точки зору *ґрунтовності* навчання важливими є вказівки Коменського про *самостійну роботу учня і про виконання необхідних записів*. Він радить, щоб учні переписували в свої щоденники, пам'ятні зошити чи збірники те, що вони чують чи читають в книгах: Коменський цілком справедливо вказував, яке велике значення для міцного оволодіння знаннями має *переказування учнями вивченого матеріалу, його передача, взаємний обмін знаннями*. «Твоє знання ніщо, якщо інший не знає, що ти це знаєш»¹. «Дуже правильне відоме положення: «Хто вчить інших, вчиться сам» — не тільки тому, що, повторюючи, він закріплює в собі свої знання, але також і тому, що отримує можливість глибше проникати в речі»². Одним із способів забезпечити ґрунтовність знань Коменський вважав практику питань з боку учнів. «Якомога більше питати, запитане засвоювати, тому, що засвоїв, навчати - ці три правила дають можливість учневі перемагати вчителя»³.

На особливу увагу в теорії навчання Коменського заслуговує його вимога того, щоб в процесі навчання була врахована обдарованість учня і щоб метод навчання повністю відповідав завданню розвитку цієї обдарованості в потрібному напрямку.

Багато уваги Коменський приділяв надзвичайно актуальній проблемі — *визначенню змісту освіти*. Можна відзначити такі основні принципи визначення змісту освіти, на які вказував Я.А.Коменський:

— *принцип доцільності*: «Який смисл вивчати те, знання чого не принесе користі?»⁴;

— *принцип енциклопедичності знань*. При цьому реальні учбові предмети Коменський подавав раніше від формальних;

— *принцип посильності*. Матеріал повинен відповідати силам учня;

— *принцип концентричності*. «З самого початку юнакам, яким треба дати освіту, слід дати основи загальної освіти, тобто розподілити учбовий матеріал так, щоб наступні потім заняття не

¹ Коменський Я.А. Велика дидактика. Пансофічна школа. Избранные педагогические сочинения. — Т. II.— М., 1982. — С. 362.

² Там же, с. 362-363.

³ Там же, с. 362.

⁴ Коменський Я.А. Вихід зі схоластичних лабіринтів. Избранные педагогические сочинения. — Т. II.— М., 1982. — С. 185.

вносили нічого нового, а становили тільки деякий розвиток отриманих знань»¹.

Коменський розробив для кожного етапу навчання обсяг учбового матеріалу, висловив ряд цінних теоретичних думок про те, яким повинен бути підручник. Його не задовольняли існуючі шкільні книги не лише за змістом, але й з методичної точки зору. Найважливіші вимоги Коменського до підручників:

— підручник повинен бути невеликим за обсягом, але містити достатньо повний навчальний матеріал;

— книги повинні бути написані дуже точно і доступно, щоб давали дітям таке висвітлення, завдяки якому вони розуміли б все самі, навіть без вчителя;

— книги повинні бути проілюстровані;

— матеріал в підручнику повинен бути розташований систематично;

— не слід допускати книг, що не мають відношення до справи;

— зміст книг повинен бути накреслений на стінах класних кімнат (короткі тексти, картини, емблеми тощо).

Загальнодидактичні погляди Коменського з питань навчальної книги реалізовані в його безсмертних підручниках *«Відкриті двері до мов всіх наук»* (1631), *«Видимий світ у малюнках»* (Orbis pictus) (1658) [рис. 31.].

У першому з цих підручників Коменський, підбравши у відповідності з введеними ним дидактичними принципами ряд речень (фраз), поступово їх граматично ускладнював. Ось лише деякі теми змісту книги: Про вогонь. Про сушу. Про воду. Про метали. Про дерева і плоди. Про трави. Про птахів. Про тварин. Про людину. Про хвороби. Про органи. Про промисли. Про ремесла. Про суди. Про освіту і т.д. (всього 100). Як видно із змісту, ця книга була новинкою серед розповсюджених тоді підручників латинської мови. В ній немає правил граматики і синтаксису латинської мови, немає зразків відмінків, конструкцій фраз, чим, як правило, були заповнені прийняті в школах підручники. Замість всіх цих дуже абстрактних і важких для учнів мовних понять, перед учнями в 100 статтях, що поступово ускладнюються, відкривався опис і пояснення латинською мовою найважливіших складових елементів реальної дійсності. Це була енциклопедія латинською мовою. Передбачалось, що при читанні і засвоєнні такої енциклопедії учні разом з тим будуть осягати

¹ Коменський Я.А. Велика дидактика. Избранные педагогические сочинения. — Т. II. — М., 1982. — С. 335.

JOH. AMOS COMENII
**ORBIS SEN-
SUALIUM PICTI**
PARS PRIMA.

Hoc est:

Omnium principalium in mundo rerum, & in vita actionum,
Pictura & Nomenclatura.

*Editio longe autilior & emendatior,
cum Titulorum juxta atque Vocabulorum Indice.*

Der sichtbaren Welt
Erster Theil.

Das ist:

Aller vornehmsten Welt-Dinge, und menschlichen Handlungen,
Abbildung und Benahmung.

*Aufs neue aufgelegt / an unjähllichen Orten / nebst einem Titel- und
Wörter-Register verbessert; auch mit ganz neuen, schönern und deutlicheren
Figuren, versehen.*



*Cum Gratia & Privilegio, Sacr. Caes. Majestatis, & Sereniss. Regis Poloniae
atque Electoris Saxoniae.*

NORIBERGÆ,

Sumtibus JOH. ANDR. ENDTERI HÆREDUM,
Anno Salutis MDCCXLVI.

закони і правила побудови латинської мови, тобто освоювати мову в її застосуванні до опису і пояснення реальної дійсності, що й було метою вивчення латині в ті часи.

Другий підручник є своєрідною ілюстрованою дитячою енциклопедією початкових знань. Книга містить короткий огляд всього світу і всієї мови і наповнена рисунками, назвами і описаннями предметів. Коменський сам називає цю книгу «енциклопедією видимого світу». Ця книга замикає коло ідей, які Коменський почав викладати в своїх ранніх педагогічних творах: визнання зовнішніх органів чуття основними джерелами пізнання, ідея розвитку зовнішніх органів чуття у дітей, наочність викладання, дидактичні правила про перехід від конкретного до абстрактного, від цілого до його частин, від простого до складного, ідея збудження інтересу до навчання, принцип самодіяльності учнів тощо.

«*Видимий світ у малюнках*» дає уявлення про різні речі і явища, про людину та її працю, про мистецтво, етику, філософію, справедливість тощо. Ця праця — вершина педагогічної творчості Коменського, щасливе поєднання геніальності дидактичного задуму і методичної досконалості в його втіленні. Структура задуму, окрім інших достоїнств, давала змогу з однаковим успіхом використати закладені в ньому можливості на матеріалі будь-якої з відомих тоді мов — на трьох чи більше текстах, що паралельно йшли під загальним рисунком—схемою-символом.

«Видимий світ в малюнках» починається такою «живою азбукою» чи «символічним алфавітом». В історії навчання грамоти ця азбука Коменського відіграла виняткову роль. Вона є *родоначальницею звукового методу навчання грамоти* (рис. 32).

В «Передмові до читача» Коменський дає нарис нової методики навчання азбуки в протилежність традиційному механічному засвоєнню алфавіту зі звичайними в його час нескінченними, стомливими і незрозумілими для дітей вправами в читанні безглуздих складів. Коменський ставить завдання безпосередньо після ознайомлення з окремими буквами алфавіту переходити до читання заголовків малюнків, а потім і до читання тексту книги, що додається до рисунків.

Метод навчання за цією книгою полягає в тому, щоб насамперед запропонувати увазі учня малюнок, який більш привабливий і цікавий для учня, ніж слово. Учень, дивлячись на малюнок, дає уже описання того, що бачить на заголовку, а потім

	<i>Felis clamat.</i> Кошка лаукаст.	паи пиа	Пи
	<i>Auriga clamat.</i> Возчки погомаст.	ó ó ó	Оо
	<i>Pullus p̄ipit.</i> Цмилеком пищит.	pi pi	Рр
	<i>Cuculus cuculat.</i> Кукушка кукуст.	kuk ku	Кк
	<i>Canis ringitur.</i> Собака рычит.	егг	Ег
	<i>Serpens sibilat.</i> Змеа шипит.	ʒi	ʒа
	<i>Graculus clamat.</i> Галка кричит.	tae tae	Тт
	<i>Bubo ululat.</i> Сова угукаст.	ú ú	Уу
	<i>Lepus vagit.</i> Заяц плачст.	va	Уу
	<i>Rana coaxat.</i> Дягушка квакаст.	coax	Хх
	<i>Asinus rudit.</i> Осца кричит.	ʒʒʒ	Уу
	<i>Tabanus dicit.</i> Овод жужжит.	ds ds	Зз

Рис. 32. Ілюстрована азбука.













	<i>Cornix cornicatur.</i> Ворона каркаєт.	á á	Aa
	<i>Agnus balat.</i> Овца блает.	bé'éé	Bb
	<i>Cloáda stridet.</i> Кузночик стрекочет.	cí'cí	Cc
	<i>Urupa dicit.</i> Удод дудит.	dù du	Dd
	<i>Infans éiulat.</i> Ребенок плачет.	ééé	Ee
	<i>Ventus fiat.</i> Ветер дует.	fi fi	Ff
	<i>Anser gingrit.</i> Гусь гогочет.	ga ga	Gg
	<i>Os halat.</i> Рот дышит.	háh háh	Hh
	<i>Mus miritit.</i> Мышь шипит.	ííí	Ii
	<i>Anas tetriant.</i> Утка крикает	kha kha	Kk
	<i>Lupus úlulat.</i> Волк воет	lu ulu	Ll
	<i>Ursus múrmurat</i> Медведь ворчит.	mut mut	Mm

Рис. 32. Ілюстрована азбука.

і саме описання. Таким чином, цим підручником здійснюється ідея Коменського — ідея засвоєння учнями елементів мови на основі вивчення реального світу.

В книзі дається описання предметів і явищ світу за схемою, близькою до аристотелівського *esse, vivere*,

Рис.33а. Скотарство.



Рис.33б. Помол муки.

ступеням, складовим елементам людського організму, діяльності людей, моральним властивостям, взаєминам в сім'ї, місті, державі і церкві (всього 150 картин). З особливою уважністю і любов'ю Коменський зупиняється на зображенні і описанні люд-

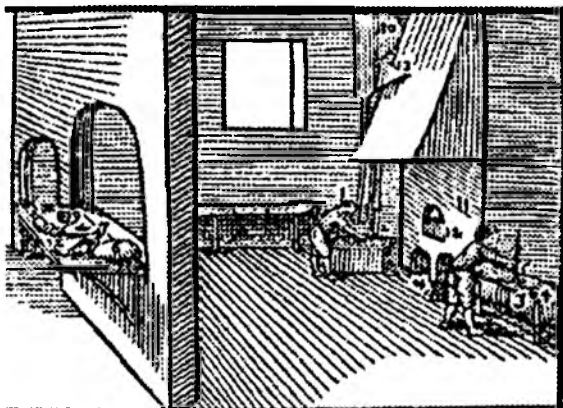


Рис.33в. Випікання хліба.

sentire, intellegere — бути, жити, відчувати, розуміти — від неживої природи до живої. Нежива природа представлена в дев'яти картинках (III-XI); рослинний світ в шести (XII-XVII); світ тварин в 16 (XVIII-XXXIV). Всі інші картинки присвячені людині, її походженню, віковим



Рис.33г.Полювання.

Оформлення основної ідеї Коменського в книзі є дуже простим. Картинки зображають основні предмети і явища світу та людської діяльності. Складові частини кожної картинки позначені арабськими цифрами. Кожна картинка супроводжується назвою і



Рис.33д.Мистецтво мови.



Рис.33е.Помірність.

ської діяльності, причому матеріал розташований від простого до складного. На першому плані йдуть найпростіші види діяльності: садівництво, рільництво і тваринництво, а в кінці такі складні види діяльності, як наука і мистецтво (рис.33а, 33б, 33в, 33г, 33д, 33е, 33є, 33ж, 33з).

текстом з описанням того, що на ній зображено. При цьому в тексті назви предметів, зображених на картинці, теж супроводжуються арабськими цифрами. Таким чином, за цифрами на картинці можна знайти в тексті

назву зображених предметів та їх властивостей. І, навпаки, за цифрами можна відшукати предмет (явище), до якого відноситься слово, назва.

«Видимий світ у малюнках» (рис. 34а, 34б, 34в, 34г) призначався Коменським не тільки для повідомлення дітям знань, але й для пробудження в



Рис.33є.Мудрість.



Рис.33ж.Щедрість.

робити і правильно висловлювати в мові. Це — знаменита тріада педагогічних завдань, що формулює Коменський.

Коменський пропонує користуватися даною книгою і для початкових вправ дітей у малюванні предметів, що вивчаються, так як



Рис.33з.Дитячі ігри.



Рис.34а. Світ.

це збуджує увагу дітей до предметів реального світу, сприяє більш точному сприйманню предметів, розвиває спритність руки.

Книга, яку Коменський пропонував дати в руки дітей дошкільного віку в сім'ї і на перших кроках навчання в школі, була перекладена багатьма мовами і протягом 150 років служила хорошим підручником для початкового навчання.

«Видимий світ у малюнках» Коменського справедливо вважається родоначальницею ілюстрованих книг для дітей.

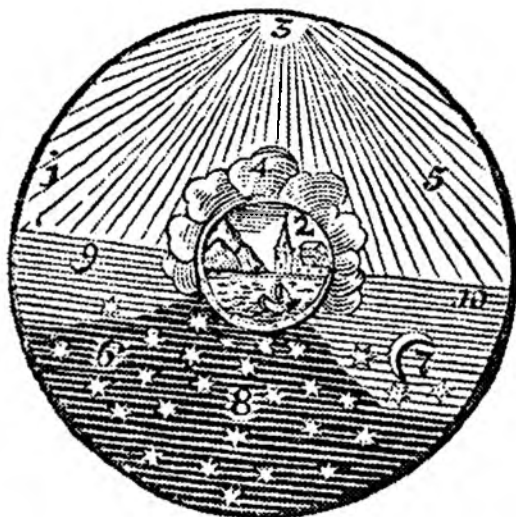


Рис.34б.Небо.



Рис.34в.Овочі.

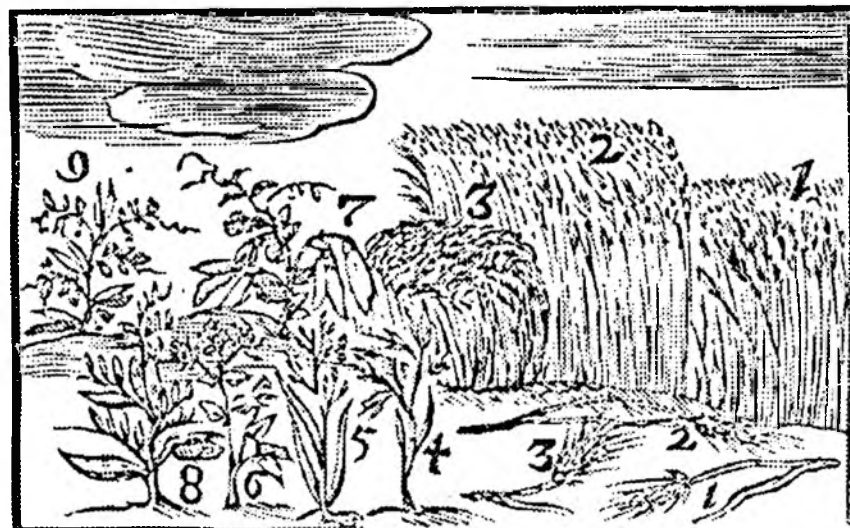


Рис.34г.Злакові.



Рис.35. Домашні птахи. Півень 1 (що зранку співає), має гребінь 2 і шпори 3, відгодовується в годівниці 4. Курка 5 збирає зерна, як і голуби 6 (яких відгодовують у голуб'ятнику 7); та індик 8 зі своєю індичкою 9, чудовий павлін 10 красується пір'ям; лелека 11 робить гніздо на даху; ластівка 12, горобець 13, сорока 14, галка 15 і кажан 16 літають навколо будинків.

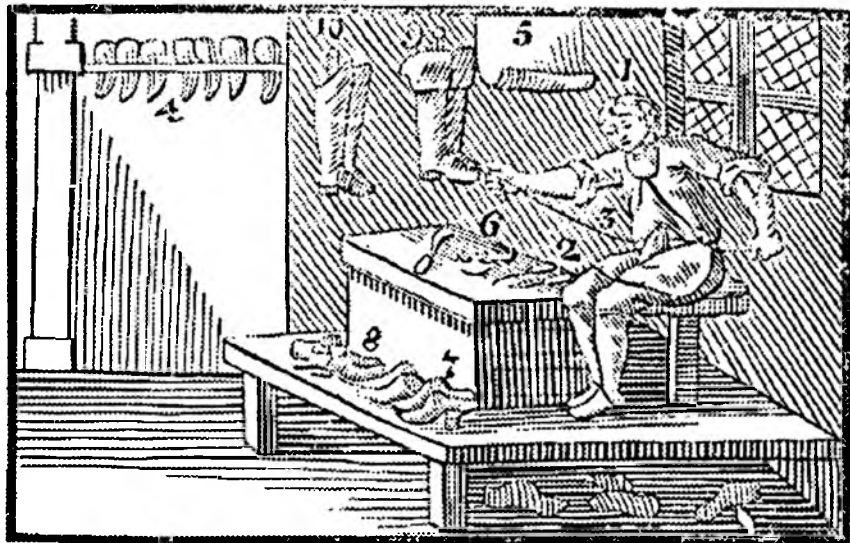


Рис.36. Швець 1 за допомогою шила 2 і дратви 3 на колодці 4 виготовляє зі шкіри 5 (яка розрізається спеціальним ножем 6) мешти 7 і 8 (у яких видно зверху передок, знизу піддошва і з обох боків вушка), чоботи 9 і напівчоботи 10.

§ 5. Я. А. Коменський про моральне виховання, дисципліну та вимоги до вчителя

Управління людини собою є, на думку Коменського, однією з трьох цілей виховання. Воно досягається *моральним вихованням*, в фундаменті якого лежать «основні, чи як їх називають, «кардинальні» добродетності: мудрість, помірність, мужність і справедливість»¹ (обгрунтовані ще Платоном). Крім цих основних рис, Коменський радив розвивати скромність, слухняність, охайність, ввічливість, повагу до старших тощо.

Моральність насамперед пов'язана з вихованням мудрості. «Що значить бути мудрим? Це значить знати відмінність речей, скрізь віддавати перевагу добра над злом, кращого над менш добрим, завжди вміти знайти кращі засоби для досягнення благих цілей, мати напоготові необхідні для їх застосування способи»². На думку Коменського, навіювання любові до мудрості може поступово виховати в учнів високу моральність.

У «Великій дидактиці» Коменський виробив 16 правил для розвитку моральності, серед яких інтерес становлять такі:

— *мудрість юнаки повинні черпати з хороших настанов;*

— *помірності слід навчатися протягом всього часу навчання.*

З приводу цього Коменський радить нагадувати юнацтву золоте правило: нічого понад міру, тобто ніколи і ні в чому не доходить до пересичення і відрази (в їжі, сні, роботі, іграх, розмові, мовчанні);

— *мужності нехай вони вчать, долаючи самих себе.* Основою цього повинна бути звичка діяти в усьому обдумано і нічого не робити під впливом захоплення чи пориву, стримувати свій потяг до надмірної біганини чи гри, приборкувати нетерпеливість, гнів;

— *справедливості вчать, нікого не ображаючи, уникаючи брехні, проявляючи ретельність і люб'язність;*

— *особливо необхідно нав'язати дітям близьку до справедливості добродетель — готовність робити послугу, услужити іншим і бажання до цього і т.д.*³. Разом з тим, Коменський вносить в

¹ Коменський Я.А. Велика дидактика. Избранные педагогические сочинения. — Т. I.— М., 1982. — С. 405.

² Коменський Я.А. Про вигнання зі школи відсталості. Избранные педагогические сочинения.— Т. II. — С. 127.

³ Коменський Я.А. Велика дидактика.Избранные педагогические сочинения.— Т. I.— М., 1982. — С. 405-407

педагогіку цілком нове для того часу поняття — **виховання в праці**. Він вимагає, щоб діти навчились переносити будь-яку чесну працю, щоб вони не стали дармоїдами. І все це необхідно розвивати в дітях ділом, а не за допомогою розмов.

Що стосується **засобів виховання**, то, по-перше, Коменський наполягав на тому, щоб моральне виховання починалось з юних років, перш ніж порок оволодіє душею. Він вимагав, щоб дітей оберігали від спілкування з зіпсутими людьми. Важливим засобом морального виховання Коменський називає взаємну любов і повагу в сім'ї і школі: взаємини між батьками і дітьми, між учителем і учнем повинні будуватися не на страху і розгах, а на взаєморозумінні і любові. Я.А.Коменському належить пріоритет у постановці актуальної і в сучасній педагогіці проблеми співвідношення знань і моральності. «Краще зовсім не отримувати освіти, ніж здобути її для мирських суєт, гордості, обманів, хитрощів чи лицемірства»¹, — твердив він. Автор «Великої дидактики» вважав, що освічена аморальна людина небезпечніша від неосвіченої аморальної людини.

В ряді своїх праць Коменський торкається проблеми **методів морального виховання**:

1) особистий приклад. «Позитивні приклади з боку батьків, виховательок, учителів і товаришів постійно повинні освітлювати наперед шлях»². Значення особистого прикладу у формуванні моральної свідомості і в поведінці дитини, на думку Коменського, величезне ще й тому, що тенденція до наслідування — вроджена риса дитини. Правда, Коменський пояснює це з теологічної точки зору, але його педагогічні висновки цілком реалістичні і пов'язані з практикою. Крім особистого живого прикладу, Коменський визнає і приклади, взяті з історії, але віддає перевагу живим, так як вони діють безпосередніше і сильніше.

Разом з тим, Коменський правильно підмічає, що приклад не дасть бажаних результатів, якщо він не супроводжується живим словом, його поясненням, повчанням;

2) повчання. За Коменським, повчання, засноване на свідомості, становить разом з прикладом основний шлях для створення переконаності — могутнього важіля моральності. Коменський, враховуючи велику силу і значення слова, вважав,

¹ Коменський Я.А. Про розвиток природних обдарувань. Избранные педагогические сочинения.— Т. I.— М., 1982. — С. 12.

² Коменський Я.А. Велика дидактика. Избранные педагогические сочинения.— Т. I. М., 1982. — С. 408.

що до особистого прикладу слід приєднувати своєчасні і розумні настанови. При цьому він вимагав також, щоб учні ґрунтовно і послідовно засвоювали найважливіші моральні правила. При цьому він має на увазі правила життя, які допомагають молоді, в основному, в її самовихованні, в її роботі над собою, над своєю особистістю, над своїми характерологічними особливостями, як, наприклад: «Чому і як треба остерігатися заздрощів? Як захистити себе від суму, як зменшити пориви радощів? Яким чином приборкати гнів чи вигнати з серця «недозволену любов»?»¹.

Незважаючи на те, що Коменський надавав великого значення повчанням, він цілком правильно застерігає, що занадто довгі повчання уму-разуму чи тривалі промови... взагалі не дадуть ніякого результату. Це положення Коменського і сьогодні не втратило значення педагогічної істини.

Разом з повчаннями Коменський великого значення надає *бесідам морального характеру, казкам, байкам, легендам, художній літературі, диспутам, театральним видовиськам;*

3) вправа. Неодноразово Коменський повторює: добродієність виховується ділами, а не словами. Треба вправлятися у відповідній моральній діяльності. Що треба знати, того вчаться, пізнаючи; що треба робити, тому вчаться роблячи. Діти навчаться слухняності — слухаючись, стриманості — стримуючись, правдивості — кажучи правду тощо;

4) заохочення. Це цілком закономірно, тим більше, що все педагогічне вчення Коменського пронизане духом любові і гуманного ставлення до дитини. Коли учень під керівництвом вчителя подолає трудність, виявить особливі успіхи в навчанні і поведінці, його треба заохочувати *похвалою, оцінкою, подарунками* тощо. При цьому ласка і заохочення ефективніші тоді, коли вони справедливі. Коменський цілком справедливо виступає проти надмірної фамільярності і ласки по відношенню до дитини.

Незважаючи на гуманізм, який характерний для всієї його педагогічної системи, Коменський не заперечує педагогічної цінності

5) покарання. Вже згадувалося, що Коменський виділяв два ступені покарання — окрик і різка. Особливо строго карати, на думку Коменського, слід богохульство, впертість, брехню.

¹ Коменський Я.А. Велика дидактика. Избранные педагогические сочинения. — Т. I. М., 1982. — С. 408.

Коменський розрізняє проступок, здійснений ненавмисно, від навмисного. В першому не слід застосовувати суворих кар, а в другому — необхідно. Він вимагає застосовування строгих покарань і по відношенню до тих учнів, які без поваги ставляться до старших.

Заслугує на увагу думка Коменського, що «за поведінку слід карати строгіше, чим за навчання»¹. В праці «*Закони добре організованої школи*» Коменський називає вчинки, які допускають тілесні покарання: 1) відсутність на заняттях під вдуманим приводом; 2) порушення честі сварками, бійками, прокляттями, недозволеною дружбою, якщо не допомагають догани; 3) проступки декуріонів (при зауваженнях, нагадуваннях тощо); 4) розповсюдження зневажливого ставлення до законів шкільної дисципліни.

Разом з тим, слід відзначити, що вчення Коменського про засоби і методи морального виховання *не так ретельно розроблені*, як теорія навчання. *Хибою* його висловлювань у галузі морального виховання є відсутність певної теорії моралі, етичної концепції. Розробивши дуже струнко дидактику, Коменський у галузі морального виховання обмежився простим переліком тих рис, які він хотів би розвинути в учнях, списком рецептів, іноді навіть дріб'язкових (наприклад: «*Якщо стоїш, то стій прямо і на обох ногах, не на одній, наче лелека, і не розкарячивши, а злегка звівши коліна*»)², не об'єднаних керівним принципом, але здебільшого практично доцільних. В питаннях морального виховання Коменський не відрізнявся оригінальністю і глибиною постановки питань. Християнська мораль тяжіла над ним і в цьому питанні його висловлювання мало чим відрізняються від того, що було в звичайних, схоластичних школах.

В системі шкільної роботи, особливо в справі морального виховання, Коменський надавав величезного значення *дисципліні* — справності виконанню встановлених порядків. Він в розділі XXVI «Великої дидактики» («Про шкільну дисципліну») посилається на відому чеську приказку «*Школа без дисципліни, що млин без води*»³. Крім згаданого твору про дисципліну Коменський пише

¹ Коменський Я.А. Велика дидактика. Избранные педагогические сочинения. — Т. I. М., 1982. — С. 435.

² Коменський Я.А. Правила поведінки. Избранные педагогические сочинения. — Т. II. — М., 1982. — С. 165.

³ Коменський Я.А. Велика дидактика. Избранные педагогические сочинения. — Т. I. М., 1982. — С. 434.

в таких творах, як «Закони добре організованої школи», «Правила поведінки», «Пансофічна школа», «Материнська школа».

Не можна сказати, що поняття дисципліни у Коменського носило строго визначений, стійкий характер. Він розуміє дисципліну: 1) то як незмінний порядок шкільного життя, обов'язковий як для учителів, так і для учнів; 2) то як умову для правильної постановки навчання; 3) то як систему повчальних покарань, дисциплінарних стягнень.

Доводячи необхідність дисципліни, Коменський пише: «Якщо поле не полоти, то відразу виростають згубні для посіву бур'яни. Якщо дерева не підрізають, то вони дичавіють і дають непотрібні пагони. Але з цього не випливає, що школа повинна наповнюватися криками, ударами, побоями; в ній повинні панувати бадьорість і увага як в учнів, так і у вчителів. Адже що таке дисципліна, якщо не той метод, завдяки якому учні стають дійсно учнями»¹. В процитованому місці чітко вияснюється і нова оригінальна, гуманна позиція Коменського в розумінні дисципліни. Він не допускає, щоб дисципліна носила той суворий характер, внаслідок якого школи наповнювались би «криками, побоями, ударами».

Як вже зазначалось, дисципліну Коменський розглядає як систему дисциплінарних заходів. «Насамперед я вважаю, що дисципліну треба застосовувати по відношенню до тих, хто її порушує»². При цьому смисл дисциплінарних заходів Коменський бачить не в розправі, а в їх виховному значенні.

Міри насилля, примусу, побої, повинні бути замінені іншими засобами, а саме: *суворим словом, доганою, насмішкою*. «Кращий зразок дисципліни показує небесне сонце, яке всьому, що росте дає 1) постійно світло і тепло, 2) часто дощ і вітри, 3) рідко блискавки і грози, хоч і це також на користь тому, що росте. Наслідуючи сонце, керівник школи буде намагатися утримувати юнацтво в належних рамках:

1) постійними прикладами...

2) настановами, умовляннями, іноді і доганами...

3) якщо, нарешті, у кого-небудь настільки нещасний характер, що ці порівняно легкі заходи є недостатніми, слід вдаватись до більш сильних засобів»³.

¹ Коменський Я.А. Велика дидактика. Избранные педагогические сочинения. — Т. I. М., 1982. — С. 434.

² Там же.

³ Там же, с. 436-437.

Це менш бажаний, менш продуктивний шлях. Більш суворе і строге покарання, на думку Коменського, повинно застосовуватись за: 1) прояви безбожжя, богохульства, аморальності; 2) вперту неслухняність і навмисну злісність; 3) пихатість і зарозумілість, а також за недобррозичливість і лінощі.

Педагогічним змістом пронизані вказівки Коменського про те, що строгі заходи повинні застосовуватись без дратівливості, гніву чи ненависті, а просто, щиро. В праці «Закони добре організованої школи» Коменський дає вказівку відносно характеру покарань: *«Нехай підтримання дисципліни звжди проходить строго і переконливо, але не жартівливо чи люто, щоб збуджувати страх і повагу, а не сміх і ненависть. Отже, при керівництві юнацтвом повинна мати місце лагідність без легковажності, при доганах — засудження без в'їдливості, при покараннях — строгість без люті»*¹. Сам покараний повинен відчувати, що дисциплінарні заходи вживаються до нього заради його ж власного блага і впливають з батьківської прихильності його наставників. В усякому випадку з недисциплінованими дітьми повинна вестись постійна напружена виховна робота. «Треба все випробувати до кінця, перш ніж визнати дитину невиправною, безнадійною». Дуже важливі витримка, спокій, такт вихователя.

Великого значення Коменський надавав встановленню визначених норм поведінки учнів та їх неухильного дотримання. Це він вважав однією з основних, обов'язкових умов дисципліни. Коменський склав «Правила для учнів», які узагальнюють досвід кращих шкіл XVII ст. і в яких послідовно викладені його вимоги про те, як повинен поводити себе учень, яких правил і норм поведінки повинен він дотримуватись. «Закони добре організованої школи» і «Правила поведінки», в яких висвітлені питання поведінки учнів, містять правила, норми поведінки учнів майже в усіх сферах їх життя: в сім'ї, школі, товаристві. Багато з цих правил, звичайно, вже віджили і не мають практичного значення, але частина їх і сьогодні не втратила своєї справедливості. Такі особливо пункти про поведінку в школі, про ввічливість, про те, як тримати себе в товаристві, про дотримання особистої гігієни, про ставлення до вчителя, товаришів і старших. Ось деякі з них:

«...VIII. Поведінка в школі: спіши до школи, як на гру; не пропускай її ніколи; захоплюй з собою шкільну зброю; займай відразу своє місце, а не чуже: не заважай іншим, поведь себе

¹ Коменський Я.А. Велика дидактика. Избранные педагогические сочинения. — Т. I. М., 1982. — С. 435.

скромно; соромся мати вченого вчителя і вчені книги, а самому залишатися невченим; вважай нещасним той день чи той час, в який ти не засвоїв нічого нового і нічого не додав до своєї освіти; час, який залишається у тебе, присвячуй повторенню вивченого; відпущений зі школи, відразу йди додому і т.д.

IX. По відношенню до вчителя: люби вчителя, як батька, і ніде не залишайся з більшим задоволенням, ніж під його керівництвом і наглядом; виявляй учителю пошану і слухняність на словах і на ділі; дивись на вчителя як на живий приклад і намагайся наслідувати його в усьому; остерегайся як-небудь образити вчителя».

Великого значення надавав Коменський *вчителю*. Учителі — душа і серце виховання і тому вони поставлені на високому почесному місці; їм вручена почесна посада, вище якої нічого не може бути під сонцем». Це був новий погляд на вчителя, так як в епоху середньовіччя професія вчителя, особливо початкової школи, не користувалася повагою.

Коменський образно порівнює учителя з пастухом, садівником, акушером і полководцем і вважає, що щасливі ті школи, які мають таких вчителів, з яких кожний, «як хороший пастух постійно перебуває біля свого стада, з невсипною турботою про те, як встерегти своїх ягнят від люті диких звірів, як охоронити їх від заразної хвороби, утримати від хибних шляхів, спрямувати на здорове життєве пасовисько і напоїти їх потоками вод живих. Як дбайливий садівник, він доглядає за всіма рослинами, оживляє їх, зміцнює поливанням і добривами. Як добросовісний акушер, покликаний до ліжка умів, що мучаться родами, він буде неусипно турбуватися, щоб уми легше і щасливіше розв'язувалися від тягару. Нарешті, як енергійний полководець, висланий проти варварства і безбожжя»¹.

Умовою успішного виконання почесного обов'язку вчителя Коменський вважає його покликання і його любов до цієї професії. Він пише: «Щоб бути в змозі бадьоро виконувати обов'язки своєї професії..., вони повинні, по-перше, остерегатися дуже низько оцінювати себе і ставитись самим до себе з презирством. Хто сам вважає ганебним бути вчителем і залишається ним заради грошей, як правило, біжить звідти, як тільки знайде іншу роботу, яка дає більшу зарплату»².

¹ Коменський Я.А. Про вигнання із шкіл відсталості. Избранные педагогические сочинения. — Т. II. — М., 1982. — С. 119.

² Коменський Я.А. Закони добре організованої школи. Избранные педагогические сочинения. — Т. II. — М., 1982. — С. 154.

Якими якостями повинен бути наділений учитель, щоб він міг успішно виконувати покладене на нього благородне завдання? — запитує Коменський і відповідає: «Хорошим учителем є той, хто намагається не тільки вважатися, але й бути таким, тобто вчителем, а не одною лише личиною вчителя. Отже, він не повинен ухилитися від пов'язаної з учителюванням праці, а сам її вишукувати; виконувати її не заради форми, а серйозно... Хороший учитель шукає учнів. Він шукає, чого вчити, бо він горить нетерпінням навчити всіх всього, що тільки можливо. Він думає про те, як вчити, щоб напій науки проковтувався без побоїв, без крику, без насилля, без огиди, словом, привітно і приємно»¹. З цієї цитати слід особливо виділити вказівку Коменського про те, що **вчитель повинен любити свою справу**. В іншому місці Коменський говорить, що, якщо вчитель не любить своєї професії чи вона йому надокучила, краще йому кинути школу, і ніхто не повинен йому в цьому заважати.

Обов'язковою рисою вчителя повинна бути **працьовитість**. З професією вчителя несумісні лінощі, бездіяльність, пасивність. «Хто береться за найвище, той повинен пізнатися із неспанням і трудами і уникати бенкетів, розкошів і всього того, що ослаблює дух»².

Учитель повинен бути **ентузіастом, сповненим життя, діяльним і чуйним**, якщо хоче зробити навчання привабливим, успішним і ґрунтовним.

Школа не може терпіти такого вчителя, який не наділений мораллю, чесністю. «Терпіти в школі зіпсутого, тим більше не хотіти вигнати зі школи недбайливого, неохайного, що любить пияцтво чи в якомусь іншому відношенні непристойного вчителя, є ознакою розхлябаності дисципліни»³. Однією з найважливіших рис учителя Коменський, згідно зі своїм світоглядом, вважав **релігійність**.

Від учителя вимагається бути **освіченим** і завжди прагнути до розширення своїх знань і досвіду. Неосвіченому вчителю не повинно бути місця в школі. Цінна вказівка Коменського про те, що вчитель **повинен володіти методикою передачі знань учням**, щоб вони засвоювали їх свідомо і активно (наочність,

¹ Коменський Я.А. Про вигнання із шкіл відсталості. Избранные педагогические сочинения. — Т. II. — М., 1982.— С. 154.

² Там же, с. 127.

³ Коменський Я.А. Закони добре організованої школи. Избранные педагогические сочинения. — Т. II. — М., 1982.— С. 163.

доступність). Необхідним обов'язком учителя Коменський вважає попередню підготовку до кожного заняття і його планомірне проведення.

Великою заслугою Коменського є й те, що, не відриваючи навчання від виховання, він бачить в педагогові *не тільки вчителя, що передає знання, але в той же час і вихователя*. Призначення вчителя як вихователя полягає, на думку Коменського, в тому, щоб своєю високою моральністю, любов'ю до дитини, знаннями, працьовитістю та іншими позитивними якостями стати зразком для наслідування з боку учнів і особистим прикладом виховувати у них людяність. *«Учителі повинні турбуватися про те, щоб бути для учнів і в харчуванні, і в одязі зразком простоти, в діяльності — прикладом бадьорості і працьовитості, в поведінці — скромності, в промовах—мистецтва розмови і мовчанки...»*¹ Учитель повинен бути другом учня: *«Всі педагоги повинні докладати зусиль для того, щоб бути не тільки керівниками своїх вихованців, але також їх друзями»*².

Підкреслюючи велике суспільне значення учителя, Коменський вимагав від державних органів захищати права та достоїнства вчителя і підносити його авторитет. Він вимагав також, щоб держава матеріально забезпечувала учителів.

Література

- Альт Р. Прогрессивный характер педагогики Коменского. — М., 1959.
- Джибладзе Г.Н. Философия Коменского. — М., 1982.
- Коменський Я.А. Материнська школа. В кн. «Избранные педагогические сочинения в 2-х томах». — М., 1982. — Т. I. — С. 201-241.
- Коменський Я.А. Велика дидактика. — Там же, т. I. — С. 242-476.
- Коменський Я.А. Пансофічна школа. — Там же, т. II. — С. 44-98.
- Коменський Я.А. Закони добре організованої школи. — Там же, т. II. — С. 133-163.
- Коменський Я.А. Видимий світ в малюнках. — Там же, т. II. — С. 234-284.
- Котик Ф. Ян Амос Коменский. — Прага, 1980.

¹ Коменський Я.А. Закони добре організованої школи. Избранные педагогические сочинения. — Т. II. — М., 1982.— С. 155.

² Там же.

- Красновский А.А. Я Амос Коменский. — М., 1953.
Лордкипанидзе Д.О. Ян Амос Коменский. — М., 1970.
Мітюров В.Н. Педагогічні ідеї Коменського на Україні. — К., 1971.
Смолянницький С. Три века Яна Амоса Коменского. — М., 1987.
Чума А.А. Ян Амос Коменский и русская школа. — Братислава, 1970.

Контрольні питання

1. Охарактеризуйте соціально-політичні умови епохи, в яку жив Я.А.Коменський.
2. Визначте шляхи формування і причини двоїстості світогляду Коменського.
3. Охарактеризуйте сенсуалізм як філософську основу педагогічної теорії Коменського.
4. Назвіть цілі і завдання виховання, висунуті чеським педагогом.
5. У чому полягає глибокий гуманізм педагогіки Коменського?
6. Розкрийте сутність принципу природовідповідності виховання, розробленого Коменським. В чому односторонність його трактування?
7. Проаналізуйте вікову періодизацію і систему шкіл Коменського.
8. Детально проаналізуйте зміст освіти в школі рідної мови та латинській школі.
9. Дайте наукове обґрунтування поглядів Коменського на роль рідної мови у навчанні і вихованні.
10. Проаналізуйте основні дидактичні принципи, проголошені у «Великій дидактиці».
11. Охарактеризуйте класно-урочну систему, розроблену Коменським. Які заслуги Коменського в її обґрунтуванні? Оцініть її з позицій сучасності.
12. Як оцінював Коменський педагогічну діяльність і які вимоги ставив до професійної підготовки вчителя?
13. Дайте оцінку підручнику «Видимий світ в малюнках».

Питання для роздумів

1. У філософських системах Стародавньої Греції, працях Квінтіліана, Ф.Рабле, Т.Мора, Т.Кампанелли, М.Монтеня та ін. висловлюються оригінальні педагогічні ідеї. Чому ж вважається, що саме Коменський є основоположником педагогічної науки?

2. Чому підручник Я.А.Коменського «Видимий світ у малюнках» називають родоначальником підручників для початкової школи?

3. Чому принцип наочності Коменський називав «золотим правилом» дидактики?

4. Добре відомо, що освіта — велике благо, вона сприяє духовному і матеріальному прогресові суспільства, розвитку моральності особистості. У зв'язку з цим спробуйте пояснити, розкрити смисл твердження Коменського про те, що освічена людина без моральності небезпечніша неосвіченої аморальної людини. В чому, на Ваш погляд, педагогічний смисл висловлювання Коменського: «Вченість без доброчесності все одно, що золоте кільце в носі у свині»?

5. У творах Коменського знаходять глибоке відображення елементи матеріалізму, гуманізму і демократизму. Разом з тим, педагог рішуче засуджував твори філософів Античного світу: Платона, Арістотеля та ін., наполягав на усуненні їх зі школи. Як Ви поясните таку позицію педагога?

6. Які ідеї Коменського Ви використаєте у своїй майбутній роботі, а які відкинете? Чому?

Завдання

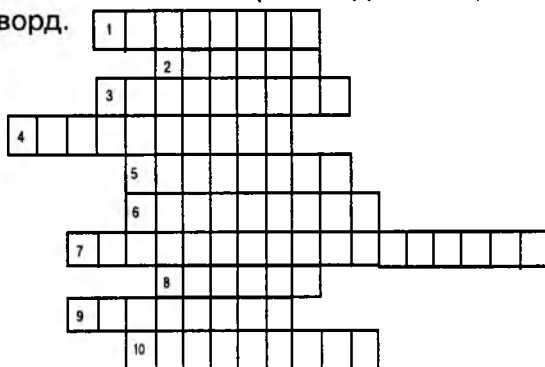
1. Складіть розгорнуту анотацію на книгу Я.А.Коменського «Видимий світ у малюнках».

2. Складіть тези праці Коменського «Закони добре організованої школи» (Я.А.Коменский. Избранные педагогические сочинения. — Т— II. — М.: Педагогика, 1982. — С. 133-164).

3. Випишіть з «Великої дидактики» цитати, що розкривають сутність ідеї природовідповідності виховання.

4. Дайте загальну характеристику змісту монографії Д.О.Лордкіпанідзе «Ян Амос Коменский (М.: Педагогика, 1970).

5. Розв'яжіть кросворд.



1. Одна з видатних філософських праць Я.А.Коменського.
 2. Місто, де була написана «Велика дидактика».
 3. Дидактичний принцип, що лежить в основі «золотого правила дидактики» Я.А.Коменського.
 4. Одна з загальнопедагогічних ідей Я.А.Коменського, що сприяла формуванню національної школи.
 5. Учень, якому доручалось навчання своїх колег в системі Коменського.
 6. Метод морального виховання у Коменського.
 7. Принцип визначення змісту освіти у Коменського.
 8. Назва вікового періоду у Коменського.
 9. Тип навчального закладу в системі Коменського.
 10. Предмет викладання в латинській школі Коменського.
- Якщо дано правильну відповідь на всі питання кросворду, то по вертикалі вийде ознака світогляду Я.А.Коменського.

6. Напишіть реферат на тему:
«Філософські основи педагогічної теорії Я.А.Коменського»,
«Дидактичні принципи в педагогічній теорії Коменського»,
«Я.А.Коменський про зміст початкової освіти»,
«Розробка Я.А.Коменським принципів побудови системи шкільної освіти»,
«Я.А.Коменський про урок як форму організації навчання в школі»,
« Основні елементи морального виховання в педагогічній системі Я.А.Коменського»,
«Питання дисципліни в працях Я.А.Коменського»,
«Я.А.Коменський про працю вчителя і його призначення в суспільстві»,
«Я.А.Коменський і сучасна дидактика»,
«Я.А.Коменський і народна педагогіка»,
«Я.А.Коменський і Україна».
-

АНГЛІЙСЬКА ШКОЛА І ПЕДАГОГІКА XVII-XVIII СТОЛІТЬ

§ 1. Педагогічна спадщина Джона Локка



У середині XVII ст. Англія пережила буржуазну революцію. У 1648 р. влада перейшла до рук буржуазного парламенту, потім до військових, на чолі яких стояв Олівер Кромвель. Після смерті Кромвеля у 1658 р. знову перемогла реакція, була відновлена монархія. Наростання протесту проти розгулу реакції, яка знищила всі завоювання революції 1648 р., привело до перевороту 1688 р. Король Яків II змушений був відмовитись від престолу. Владу захопила велика буржуазія, яка, щоб не допустити повторення демократичних рухів, пішла на угоду з дворянством і, закликавши на англійський

престол Вільгельма Оранського, встановила конституційну монархію, забезпечивши собі участь в управлінні державою. Революція 1688 р. закінчилась, таким чином, компромісом між буржуазією і новим дворянством. Соціально-політичні, філософські і педагогічні погляди Д.Локка були виразом цього компромісу, відповідали вимогам нової буржуазії і водночас відображали традиційні погляди англійського дворянства.

Джон Локк народився 29 серпня 1632 р. в м.Рінгтон у сім'ї провінційного адвоката, виховувався в пуританській сім'ї, що була в опозиції як до пануючої в країні англіканської церкви, так і до сваволі абсолютної монархії. У 1646 р. він був зарахований у Вестмінстерську школу, а в 1652 р., як кращий з учнів школи, був прийнятий у Оксфордський університет. Отримав ступінь бакалавра медицини (1656)), а потім магістра (1658), значну увагу приділяв науковій діяльності, був залишений в університеті

викладачем грецької мови і риторики, етики. З 1667 р., поселившись у Лондоні, Д.Локк зайняв місце домашнього лікаря і вихователя в сім'ї графа Шефтсбері, одного з лідерів опозиції, активно прилучився до політичної діяльності. Починаючи з 1675 р., Д.Локк разом із своїм патроном перебуває у Франції, а з 1683 року емігрує до Нідерландів. Для Локка це були роки напруженої наукової праці, глибокого вивчення ідей Р.Декарта, Т.Гобса, Ф.Бекона, ідей Реформації. Після революції 1688 р., в підготовці якої Локк брав активну участь, він повертається на батьківщину. І знову поряд з урядовою службою він проводить широку наукову і літературну діяльність. Одна за іншою виходять його праці: *«Лист про віротерпимість»* (1689), *«Дослідження про людський розум»* (1690), *«Два трактати про державне правління»* (1690), *«Думки про виховання»* (1693), *«Розумність християнства»* (1695). Помер Д.Локк у 1704 р.

Світогляд Локка склався під впливом буржуазної сім'ї, боротьби буржуазії проти феодалської королівської влади в 40-х роках XVII ст., під впливом близькості до англійського ліберального дворянства. З філософів на нього дуже вплинули Бекон і Декарт. Досліджуючи питання теорії пізнання, Локк продовжує розвиток англійського матеріалізму, початок якому поклав Бекон. З'ясовуючи питання про походження уявлень, Локк в своїй книзі «Дослідження про людський розум», заявляє, що ВОНИ приходять із зовнішнього світу і поступово наповнюють свідомість. Джерелом наших уявлень є відчуття. Все мислення виникає тільки внаслідок впливів зовнішнього матеріального світу. Досвід, що виникає із зовнішнього світу шляхом відчуттів, Локк називав зовнішнім. Крім нього, на думку Локка, існує внутрішній досвід (рефлексія), шляхом якого сприймається власна діяльність розуму. Визнавши внутрішній досвід самостійним джерелом знання, Локк, таким чином, не залишився на позиціях послідовного матеріалізму, а є дуалістом. Він неправильно твердив, що наше знання є не знанням речей, а тільки знанням наших уявлень про речі.

За своїми соціальними поглядами Локк є *прихильником договірної теорії походження держави і теорії природного права*. На думку Локка, люди спочатку жили в природному стані свободи. Свобода — невід'ємне природне право. Таким самим природним правом є власність. Якщо в природному стані люди вільні і рівні, міркує Локк, то виникнення держави з її примусовою силою і владою пояснюється добровільною згодою людей. Вони

нібито добровільно передали частину своїх природних прав правителям для того, щоб правителі захищали їх життя, свободу, майно. Ця теорія в той період відіграла прогресивну роль: з неї випливало, що монарх або його предки дістали свою владу від народу, і, отже, носієм верховної влади є народ, який навіть може забрати владу назад, якщо монарх не виконує обов'язків. Теорія про договірне походження держави сформульована Д.Локком в його праці «Два трактати про державне правління». Законодавча влада встановлюється на основі «природного закону самозбереження», тобто прагнення людей безпечно користуватися своєю власністю. Природний моральний закон виявився прямо підпорядкований правовій ідеї інтересів буржуазної держави.

В «Листах про віротерпимість» він твердить, що держава не повинна втручатися в релігійні переконання своїх громадян, вимагаючи від них лише виконання громадянських обов'язків.

При розв'язуванні питань моралі Локк заперечував вроджену ідею про Бога і в той же час визнавав вічне існування «законодавця». «Немає законів без законодавця», — говорив Локк. Богу він відводив приблизно таку ж роль, як англійському королю в політичному житті: король царствує, але не управляє. Він відстоює ідею відокремлення церкви від держави і релігійну віротерпимість.

Для всебічної оцінки підходу Д.Локка до визначення мети і завдань виховання важливо також враховувати його позицію деїстичного раціоналізму, тобто підпорядкування ідеї Бога вимогам розуму. З метою формування громадянських добродішностей Д.Локк вважав надзвичайно важливим досягти панування розуму над почуттями. У самообмеженні і самодисципліні він бачив суттєву умову розумної поведінки і управління собою при різних обставинах життя. Вимога Д.Локка, щоб здоровий глузд служив регулятором поведінки людини, мала явно виражений соціальний характер.

В основній філософській праці «Дослідження про людський розум» Локк намагався довести, що в свідомості немає «вроджених ідей» і уявлень, душа дитини нагадує «чисту дошку» (*tabula rasa*) чи аркуш білого паперу. Пояснюючи сутність і походження знань, відчуттів з досвіду, Локк виступив проти вроджених моральних принципів. Людина, на його думку, не народжується ні моральною, ні аморальною. Заперечуючи вроджені моральні принципи, Локк, по суті, заперечував релігійну мораль і в цьому полягає його

велика заслуга. Він наніс серйозний удар теологічним основам моралі. В той же час він не зумів показати залежність моралі від умов суспільного життя людини.

Критика Локком вроджених ідей відіграла позитивну роль у боротьбі матеріалізму з ідеалізмом, на неї спиралися матеріалісти XVIII ст. Вона озброювала буржуазію в боротьбі проти розповсюджених на той час тверджень ідеологів феодальної аристократії про вродженість «лицарських якостей», здібностей до управління державою, особливих прав знаті на освіту. Д.Локк підкреслював, що моральні норми і правила поведінки не повинні бути чимось зовнішнім, вони повинні стати глибоко особистісними якостями молодого людини і тільки в цьому випадку зможуть виконати своє призначення в забезпеченні її доброчесності. Необхідність формування в особистості внутрішньої потреби до активного утвердження в собі моральних принципів визначалась головною метою виховання.

Заперечення Локком вроджених ідей приводить його до визнання вирішальної ролі виховання у розвитку дитини. Він пише, що «...*дев'ять десятих тих людей, з якими ми зустрічаємось, є тим, що вони є — добрими чи злими, корисними чи непотрібними — завдяки своєму вихованню. Саме воно і створює великі відмінності між людьми*»¹. У той же час Локк вважає, що існують деякі природні особливості, які відрізняють одну людину від іншої. Але ці особливості визначаються природною конституцією людей, а не обумовлені їх расовою, національною чи становою належністю. За вихованням залишається не просто вирішальна роль, воно долає і вплив спадковості, і вплив середовища. *Середовище і спадковість — це фактори пасивні, а виховання — визначальне начало.*

Однією з найважливіших ідей Д.Локка є *чітке розмежування між вихованням і освітою*. Для нього виховання у своєму цілому — дисципліна. Освіта — це просто засіб інтелектуального виховання. Головна ж і перша мета виховання — утворення характеру. *«Доброчесність, саме доброчесність — складна і цінна мета виховання... Всі інші міркування, всі інші якості повинні дати дорогу доброчесності»*².

Соціально-політичні, філософсько-етичні та релігійні погляди Д.Локка лягли в основу його педагогічної теорії, найповніше

¹ Локк Д. Думки про виховання. В кн.: Я.А.Коменский, Д.Локк, Ж.Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци. Педагогическое наследие. — М., 1987. — С. 143.

² Локк Д. Педагогические сочинения. — М., 1939. — С. 110.

представленої в його праці «Думки про виховання». В нових історичних умовах Локк ставить *завдання підготувати нову породу людей*, які здатні індустріалізувати суспільство, повинні зміцнити буржуазний лад. На відміну від середньовіччя, коли мета виховання визначалась підготовкою людини до загробного життя, Локк визначав її справами чисто земними, а не небесними. *Мета виховання* — підготовка *джентльмена* який уміє розумно і прибутково вести свої справи, не заважаючи іншим, має здоровий дух в здоровому тілі і вміє поводитись в товаристві. Джентльмен — це і є, на думку Локка, особлива порода людей-буржуа, людей добродесних, мудрих, вмілих в справах, з прищепленою «світськістю», фізично сильних і загартованих. →

Свої педагогічні рекомендації Локк адресує тій частині сучасного йому дворянства, яка тісно пов'язала свою долю з буржуазією, верхами самої буржуазії. Він, як і ціле тодішнє покоління, не цікавився справами виховання бідніших дітей; запевняв, що спеціальної турботи вимагає навчання і виховання вищих верств, а коли їх члени будуть добре виховані, все інше добре владнається. Викладаючи свою терію виховання, Д.Локк робить ремарку, що головна мета його міркувань полягала у виясненні належних методів виховання молодого джентльмена. Однак, заявляє він, ці методи не можуть у всьому підходити до виховання всіх дітей, особливо дівчат.

Говорячи про широку освіту народних мас, Джон Локк у своїй «Записці про робітничі школи» пропонує організувати «робітничі школи», куди обов'язково направляти тих дітей від 3 до 14 років, батьки яких звертаються за фінансовою допомогою до парафіяльного священика. Він пропонував утримувати ці школи частково за рахунок дитячої праці: діти повинні у школах прясти, в'язати і т.п., оплатити вартість щоденно спожитої їжі, яку вони одержують; майстри можуть за певну плату брати дітей зі школи до себе в майстерні для виконання різних робіт.

Менше цікавлячись освітою і вихованням широких народних мас, Локк розробляє свою систему індивідуальної системи виховання дітей буржуазії, дворянства; він бачить, правда, деякі позитивні сторони шкільного виховання, відмічаючи, наприклад, що школа розвиває в дітях змагання в науках, проте, на його думку, «*навіть хиби домашнього виховання незрівняно корисніші, ніж знання і вміння, що набуваються в школі*»¹. Локк вважає, що

¹ Локк Д. Думки про виховання. Цитується за книгою: Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаева М.Ф. История педагогики. — М., 1982. — С.

навіть важко розгадати, якими міркуваннями керуються батьки, віддаючи дітей до шкіл, в середовище і товариство строкатої юрби погано вихованих, порочних хлопчиків усякого стану, якими, звичайно, наповнені навчальні заклади. Внаслідок усього цього, маючи деякий достаток, незрівняно краще зроблять батьки, якщо для своїх дітей візьмуть у дім вихователя, який зуміє навчити хлопчика витончених манер, вселити у нього зрілі помисли, найблагородніші думки, поривання і пізнання добра, честі і добропристойності, а також доставити йому великий запас знань усякого роду і раніше збудити в ньому прояви духовної зрілості статечної людини, ніж це можливо в будь-якій іншій численній школі.

Ідеолог буржуазії, яка йде на компроміс з дворянством, позначився в цій цитаті особливо яскраво. Індивідуальне виховання в досить багатих буржуазних сім'ях під керівництвом гувернера, що виховує хороші манери, добропристойність, статечність — такий ідеал Локка, якому школа здається зборищем грубих хлопчиків, які спритно і моторно обкрадають фруктові сади. Вимога Локка організувати виховання і навчання джентльмена в сімейних умовах була продиктована і його негативним ставленням до сучасних йому учбових закладів, де панували догматизм і муштра, що гнітили особистість дитини (рис. 37.).

Перед вихованням Локк ставить *три завдання*: виховання *тіла, характеру і розуму*, які він розв'язує, спираючись, відповідно, на *загартування, честь і практичну доцільність*.



Найважливішим Локк вважав формування характеру, моральне дисциплінування, розвиток волі дитини. Необхідно з раннього віку привчати і вправляти дітей у вмінні перемагати власні свої примхи, приборкувати пристрасті і йти за тим, що суворо схвалює розум, хоч би особисті бажання і

Рис. 37. Хлопчик із заможного дому — майбутній джентльмен.

схилились у зовсім іншу сторону. Свою мораль Локк виводив з принципу користі та інтересів особи. Найважливіше завдання морального виховання людини, за Локком, виробити в неї дисципліну духу, яка виховується обмеженнями.

Моральне виховання, на думку Д.Локка, як і фізичне, є процес загартування, підпорядкування бажань контролю розуму, утворення звичок шляхом постійного заперечення природних бажань.

Дж.Локк намагається дати програму морального виховання. Розумність, скромність, поміркованість, стриманість, передбачливість, тобто те, що наповнює конкретним змістом поняття «*мудрість*», під якою англійський педагог розумів уміле і передбачливе ведення справ джентльменом. Мудрість, на думку Локка, повинна бути покладена в основу поміркованої, скромної, стриманої, бережливої, акуратної діяльності людини).

Далі Локк висуває таку позитивну якість, як *справедливість*, хоч у нього вона пов'язується з питанням про власність. Діти повинні рано розбиратися в тому, що таке власність, щоб розуміти, що належить їм за особливим правом, що виключає право інших. Вони повинні добре розібратися у всій тій сфері, яка відноситься до проблеми «мое» — «твое».

Необхідним у моральному вихованні особистості Локк вважав привчання дітей до *щедрості*, до того, щоб вони легко і охоче ділились із своїми друзями тим, що у них є. Але при цьому він намагається нав'язати вихованцям думку про те, що найщедріша людина завжди виявляється і найбагатшою і ще користується визнанням і схваленням. Так виховується у дітей корисливе ставлення до щедрості.

Наступна риса, яку радить виховувати в дитині Локк, це *хоробрість і мужність*. Мужність допомагає їй боротися з небезпекою і лихом. Справжня мужність людини полягає в спокійному володінні собою і виконанні свого обов'язку. Треба впроваджувати в свідомість дітей поняття *честі і ганьби*. Діти повинні знати, що людина, яку хвалять і відмічають за хорошу поведінку, обов'язково буде користуватися любов'ю і повагою з боку кожного, а в результаті цього вона буде задоволена у своїх бажаннях і потребах.

Важливою рисою особистості Локк вважає *благовихованість*, яку він розуміє як внутрішню делікатність, чемність душі, як загальну доброзичливість і увагу до всіх людей. Грубість, зневажливість, глузування, церемонність — все це несумісне з

благовихованістю в розумінні Локка. Благовихованість виражається і у зовнішніх формах, у зовнішній приємності, витонченості рухів і навіть голосу. Єдино правильною і гідною людини дорогою у моральному вихованні повинно бути формування у дитини почуття *честі, відповідальності*, сорому за неправильні вчинки і вразливості на добру оцінку думки.

Значна увага приділяється Д.Локком проблемі *принципів морального виховання*, хоч цього терміну сам Локк не використовує. Він намагається сформулювати такі принципи:

1. Принцип врахування індивідуальних особливостей: Локк закликає своєчасно починати пильно спостерігати за характером дитини і, коли вона зовсім невимушено віддається грі і не підозрює, що за нею стежать, помічати її переважні пристрасті і пануючі нахили: чи сердита вона чи лагідна, зухвала чи соромлива, жаліслива чи жорстока, одверта чи стримана і т.д., бо відповідно до різних цих якостей повинні різнитись методи роботи.

На основі вивчення дітей висувається необхідність правильного використання природних особливостей, потреб, інтересів дітей, уміння ухопитися за них. Локк рекомендує ретельно вивчити, наприклад, причини лінощів, нехлюйства тощо.

2. Принцип поєднання строгості з любовним, дружнім ставленням до дитини. Діти, на думку Локка, відчують потребу в ласкавому, любовному, ніжному ставленні до себе, але воно повинно поєднуватись із строгістю. Любовне ставлення до дітей не повинне приводити до заохочення, задоволення їх капризів, забаганок, коли вони криком, плачем, впертістю наполягають на них. Навпаки, у дітей повинна бути впевненість, що якщо вони будуть наполягати на своїх вимогах, то саме тому їм буде відмовлено. В цьому і полягає дисциплінування, до якого слід дітей привчати в ранньому віці.

Це поєднання ніжного, любовного ставлення зі строгістю по-різному проводяться на різних етапах виховання і розвитку дітей. Маленькі діти більше потребують, щоб їх виховували в умовах строгого режиму, дисципліни, вимогливості і опіки. Але вплив цього фактора поступово з віком зменшується. Коли діти стають дорослішими, розумнішими, батьки повинні поводитись з ними дружніше, практикувати дружні бесіди з ними і навіть радитися з приводу деяких питань. Неправильно зробив би вихователь, коли б у ранньому дитинстві надто потурав дитині, а в старшому віці поведився б з нею суворо.

3. Зв'язок виховання з життям. Рішучий противник відірваної від життя схоластичної вченості, Локк вважає необхідним озброїти джентльмена реальними, практично корисними йому знаннями.

4. Виховання в праці. Д.Локк вважає, що фізична праця на свіжому повітрі зміцнить здоров'я джентльмена, буде служити для нього відпочинком від розумової роботи і засобом виховання любові до діяльного способу життя. Локк радить молодій людині займатись різними ремеслами.

5. Комплексний підхід до виховання. Д.Локк розглядав процес становлення і виховання людини як єдність фізичного, психічного та розумового її розвитку. Він неодноразово говорив про цілісність всіх проявів життєдіяльності людини. Він твердив про необхідність такого чергування фізичних і розумових вправ, за яких «втомлений орган постійно отримує полегшення і відновлюється»¹. У педагогічних творах Локка встановлена єдність, цілісність психофізичної природи людини і умов її розвитку.

6. Єдність свідомості і поведінки. Локк писав, що «...ідеї і образи в людських душах є тими невидимими силами, які постійно ними управляють, яким всі душі, без винятку, з готовністю підкорюються»². Формування поведінки дитини Локк органічно пов'язував з формуванням її свідомості, без єдності яких вважав немислимим повноцінний моральний розвиток.

Локк неодноразово підкреслював, що моральні норми і правила поведінки не повинні бути чимось зовнішнім, вони повинні стати глибоко особистісними якостями молодої людини і тільки в цьому випадку зможуть виконати своє призначення в забезпеченні її доброчесності. Необхідність формування в особистості **внутрішньої потреби** до активного утвердження в собі моральних принципів визначалась головною метою виховання.

В поглядах Локка з питань **методики виховної роботи** є ряд моментів, що заслуговують на увагу. Д.Локк вважає помилковим той метод, який полягає в переобтяженні дитячої пам'яті різними правилами і вказівками, які часто бувають недоступні їх розумінню і завжди дітьми забуваються відразу ж, як тільки вони їх отримали. Одним з перших Локк розробляє і запроваджує в моральне виховання **метод вправ** як метод формування моральних

¹ Локк Д. Думки про виховання. В кн.: Я.А.Коменский, Д.Локк, Ж.Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци. Педгогическое наследие. — М., 1987. — С. 163.

² Там же, с. 179.

звичок. «Якщо ви бажаєте, — писав він в «Думках про виховання», — щоб діти виконали будь-яку дію чи зробили це інакше, коли вони забувають чи роблять це невдало, примушуйте їх багато разів переробляти, доки вони не досягнуть досконалості. Цим ви досягнете двох корисних результатів. По-перше, ви побачите, чи здатні вони виконати дану роботу. Друга користь, що є від цього, полягає в тому, що, якщо діти будуть багатократно робити одну й ту ж дію до тих пір, поки вона не стане для них звичною, виконання вже не буде залежати від пам'яті чи розуму, властивих не дитинству, а більш зрілому вікові, а стане у них чимось природним»¹. Виховувати звички слід, застосовуючи ласкаві слова, м'які відмови, а не різкі зауваження чи сварку, не треба також виховувати багато звичок нараз.

Користуючись методом вправ, можна було, на думку Д.Локка, бачити, чи відповідають вимоги, що ставляться до дитини, її здібностям і чи підходить той чи інший прийом до природних обдарувань і конституції дитини: адже це також слід брати до уваги при правильному вихованні. Ми не повинні розраховувати на те, щоб повністю змінити їх природжені характери, щоб зробити веселу людину задумливою і серйозною, а меланхоліка — веселою людиною, не псуючи їх. Доброчесності можна досягнути виробленням хороших звичок через довге дисциплінування бажань. Шляхом вправ треба виробляти у вихованців звичку володіти собою.

Одним з ефективних методів морального виховання Д.Локк вважав *приклад*. Якщо фіксувати увагу дітей на позитивних прикладах із вчинків знайомих їм людей і супроводжувати це коментарями про достоїнство чи непристойність даного вчинку, це буде сильніше штовхати чи стримувати їх від наслідування, ніж будь-які абстрактні міркування. Ніякі слова не можуть зробити настільки зрозумілі для них доброчесності і вади, як вчинки інших людей, якщо вихователі при цьому керують їх спостереженням і фіксують їх увагу на тій чи іншій рисі в поведінці цих людей. «Прийміть за безумовну істину, — писав Локк, — що які б настанови не давали дитині і якими б мудрими уроками благовихованості не напихали її щоденно, найбільший вплив на її поведінку буде чинити все-таки товариство, в якому вона перебуває, і спосіб дій тих, хто ходить за нею»².

¹ Локк Д. Думки про виховання. В кн.: Я.А.Коменский, Д.Локк, Ж.Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци. Педагогическое наследие. — М., 1987. — С. 157.

² Там же, с. 162.

Наступним виховним методом є *розмірковування* з дітьми. Діти рано починають розуміти міркування, значно раніше, ніж думають дорослі. Звичайно, говорячи про розмірковування з дітьми, слід уникати довгих промов і філософських дискусій. Треба користуватися відчутними доказами і аргументами, очевидними, доступними рівню їх мислення.

Виховання, на думку Локка, не може обходитись без *нагород і покарань*, але це не повинні бути прикросці і приємності тілесні, тим більше биття і солодощі. Ефективним засобом морального виховання є похвала і визнання, в яких виражається повага до дитини. Адже діти є розумними істотами і саме такими їх слід приймати.

Аналізуючи роль заохочень у вихованні, Д.Локк пише: *«Треба уникати заохочення дітей шляхом нагороди їх речами, що їм подобаються. Хто дає своєму синові яблуко чи пряник з метою примусити його сидіти за книгою, той лише заохочує його любов до задовольень і потурає цьому небезпечному нахилу, який слід було б усіма засобами стримувати і придушувати»*¹.

Бажаючи зміцнити звички, не зломивши духу, Д.Локк заявляє: *«Звичний метод впливу покаранням і різкою, який не вимагає ні зусиль, ні багато часу, цей єдиний метод підтримування дисципліни, який широко визнаний і доступний розумінню вихователів, є найменш придатним із усіх прийомів виховання, так як вони приводять до шкідливих наслідків»*².

Тілесні покарання принижують дитину, збуджують в дитині скритність, впертість, фальшивість і брехливість. Біті діти стають тупими і дурними. *«Такий рід рабської дисципліни створює рабський характер. Дитина підкоряється і прикидається слухняною, доки над нею висить страх різки, але як тільки цей страх відпав і дитина, без нагляду, може розраховувати на безкарність, вона дає ще більший простір своєму природному нахилу, який, таким чином, ніскільки не змінюється, а, навпаки, лише стає в ній значно сильнішим і, як правило, після такого насильного стримування проривається ще з більшою силою»*³. Використання тілесних покарань породжує в дитині огиду до того, що вихователю повинен примусити її полюбити.

¹ Локк Д. Думки про виховання. В кн.: Я.А.Коменский, Д.Локк, Ж.Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци. Педагогическое наследие. — М., 1987. — С. 154.

² Там же, с. 153.

³ Там же, с. 154.

Актуальною для педагогіки є й думка Локка про те, що у малокультурної людини навіть позитивні якості можуть перейти у свою протилежність: сміливість набирає вигляду грубості, вченість стає педантизмом, дотепність — блазнюванням, простота — незграбністю, добродушність — підлесливістю. Хороші якості складають суттєве багатство душі, але тільки добродушність служить для них опорою. Д.Локк дає низку докладних, тонко розроблених у психологічному відношенні вказівок відносно розвитку бажаних дитячих якостей і придушення негативних, боротьби з дитячими лінощами, дитячою брехнею, з нахилами до жорстокості тощо. Треба розвивати в дітях терплячість до болю, стійкість. Відносно почуття страху у дітей Локк зазначає, що взагалі кажучи, це почуття відіграє корисну роль, є застереженням проти загрожуючої небезпеки. Нерозсудливість, невміння зважити небезпеку — негідні розумної істоти. Але погано, коли почуття страху набирає хворобливої форми. Треба виховувати в дітях уміння зважувати небезпеку і одночасно спокійне самовладання перед небезпекою, речами, яких вони надто бояться.

Цікавою для сучасної педагогіки є думка Д.Локка про керованість виховним процесом. Не лише фізичні, але й духовні здібності цілком виховувані. Шляхом управління їх можна довести до досконалості. Оскільки у маленької дитини ще немає власного розуму, вона повинна підкорити свою волю розуму дорослих і бачити в батьках своїх «абсолютних повелителів».

Цікавими є думки Д.Локка з приводу використання у вихованні *дитячих іграшок*:

1. Іграшки повинні зберігатися у вихователя.
2. Дитина повинна отримувати лише одну іграшку, і тільки коли вона її поверне, отримає іншу. Надмірність різноманітних іграшок, які діти отримують одночасно, робить їх легковажними і безпечними, марнотратами.
3. Жодної іграшки не слід купувати: хай вони самі їх роблять, або використовують в якості іграшок предмети і матеріали, які їм потрапляють до рук.
4. Коли діти почнуть щось винаходити, вихователь повинен надавати їм посильну допомогу.
5. Якщо ж діти чекають, що іграшки зваляться їм з неба, то хай вони краще залишаться без них. Це привчить їх досягати того, що їм потрібно, власними силами і своєю працею, а цим самим вони будуть привчатися до скромності в бажаннях, до працелюбності, ретельності, кмітливості тощо.

Д.Локк надавав певного значення і *релігійному вихованню*, але вважав, що головне — не привчати дітей до обрядів, а викликати любов і повагу до Бога як до вищої істоти. Він заперечує природжені релігійні ідеї, догматичну обрядову релігію і цим робить крок вперед порівняно з попередниками. Разом з тим, Локк вважає, що дітям треба дати поняття про Бога як творця світу і добродійця, не вдаючись у докладні пояснення, не примушуючи їх учити незрозумілі довгі релігійні міркування тощо.

Великого значення надавав Джон Локк *фізичному вихованню*. Він одним з перших дав докладну глибоко розроблену теорію фізичного виховання, якій присвятив перших тридцять параграфів своєї праці «Думки про виховання». Локк виходив зі стародавнього положення: «здоровий дух у здоровому тілі». Він вимагав, щоб усе тіло людини було загартоване, як обличчя, що переносить і спеку, і холод. Система загартування повинна починатися рано. Не варто одягати дитину надто тепло ні взимку, ні влітку. Взуття дитини має бути настільки тонке, щоб могло промокати і пропускати воду. Одяг не повинен бути тісним, їжа проста і не витончена: м'ясо, прянощі і цукор слід виключити з раціону дитини. Ліжко дитини має бути твердим, матрац кращий від перини. В усьому слід дотримуватися помірності; єдине, в чому не варто відмовляти дітям і давати цілковиту свободу, — це сон. При цьому Локк звертає увагу й на те, що слід уникати прищеплення дітям зайвих звичок, наприклад, до певних годин харчування, до певного ліжка тощо — щоб звичка не зробила дитину рабом звичного бажання.

Таким загартуванням організму досягається і подальша мета фізичного виховання, що зближує його з вихованням духовним. Тіло тут привчається стримувати свої бажання і потреби, поступаючись місцем вимогам духу: тіло робиться «здатним підкоритися наказам духу». Правильно поставлене фізичне виховання сприяє вихованню мужності. Джентльмен повинен бути вихований так, вважав Локк, щоб у будь-який час бути готовим одягнути зброю і стати солдатом.

Інтелектуальне виховання, формування розуму, на що зверталась основна увага в усіх педагогічних системах минулого, у Локка відходить на другий план. «Навчати хлопчика потрібно, — пише він, — але це повинно бути на другому плані, тільки як допоміжний засіб для розвитку більш важливих якостей»¹.

¹ Локк Д. Думки про виховання. В кн.: Я.А.Коменский, Д.Локк, Ж.Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци. Педагогическое наследие. — М., 1987. — С. 170.

У Вестмінстерському коледжі, в якому він вчився, Джон Локк пройнявся огидою до шкільного вербалізму в навчанні і до переважання в шкільній програмі класичних мов, формалізму в їх викладанні. Цю антипатію до традиційної школи він яскраво висловив у своїх працях. Саме через це освіту джентльмена Локк протиставляє традиційному шкільному навчанню. Навчання, на його думку, повинно бути індивідуальним, під опікою гувернера. До науки треба заохочувати через збудження інтересу, а цього масове навчання дати не може. В цих поглядах Д.Локка відбиті характерні риси поміщицької культури і салонного виховання і разом з тим увага до особи, характерна для зростаючої і міцніючої буржуазії.

Мета навчання, на думку Локка, повинна полягати в тому, щоб підготувати з юнака ділову людину — розвинути й відповідно спрямувати його розум, зробити здатним сприймати всякі знання, коли він сам того захоче, сформувати людину, яка добре мислить і орієнтується в оточенні, може завжди знайти вихід зі скрутного становища.

Вимоги Локка про *зміст освіти* впливають з поставленої ним перед вихованням мети — підготовки буржуазного ділка. В своїй програмі навчання він передбачав у першу чергу *читання і письмо* рідною мовою, *малювання*, а потім вивчення нової (французької) і, нарешті, латинської *мови*. Локк вважає, що кращий метод навчання іноземних мов — постійне спілкування з вихованцем цими мовами. Він виступає за більш раннє навчання мов, щоб *«гнучкі органи мови могли привчитися до правильного утворення її звуків і хлопчик засвоїв би добру вимову; чим далі відкладати навчання, тим воно стає важчим»*¹. Необхідність знання джентльменом латині Локк мотивує тим, що вона ще має застосування, зокрема в галузі науки. Грецьку мову він викреслив зі своєї програми, призначеної для джентльмена, вважаючи заняття нею як марне витрачання часу.

Цими дисциплінами завершується *1-й цикл* навчання джентльмена. До *другого циклу* загальноосвітньої підготовки Локк відносив арифметику, геометрію, географію, історію, хронологію, натуральну філософію (вчення про загальні закони природи). При цьому пропонувалося вивчати ці предмети французькою або латинською мовою, що дає змогу одночасно здобувати знання з цих предметів і в додаток засвоювати саму мову.

¹ Локк Д. Думки про виховання. В кн.: Я.А.Коменский, Д.Локк, Ж.Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци. Педагогическое наследие. — М., 1987. — С. 171. 192

До *третього циклу* дисциплін в освіті джентльмена Локк рекомендує віднести *право* («джентльмен не може бути неознайомленим із законами своєї країни»¹), *етику* (ведучи свої справи, не слід заважати іншим), *ремесло* («я бажав би, щоб він вчився ремесла, і навіть не одного, а двох чи трьох»²), *бухгалтерію* («щоб прибутково вести свої справи»³), *стенографію*, яка допомагає приховувати свої думки від оточуючих, зокрема від прислуги, яку Локк рекомендує тримати на певній віддалі.

Четвертий цикл освітньої програми джентльмена включає традиційні дисципліни дворянського виховання: танці, фехтування, їзда верхи, музика, пластика. Вони покликані надати джентльмену грації, витонченості, сформувати в ньому впевненість у собі.

Зміст освіти джентльмена, як видно, детермінується соціально-політичними поглядами Д.Локка: він поєднує деякі елементи старого феодального виховання з реальними знаннями, які потрібні були новій буржуазії. Локк здійснив принциповий відступ не тільки від схоластичних традицій, але і від гуманістичних формалістичних традицій на користь практичного утилітаризму.

Особливу увагу Локк приділяє навчанню джентльмена *ремесла*. Він вважає, що фізична праця на свіжому повітрі зміцнить здоров'я джентльмена, буде служити для нього відпочинком від розумової роботи і засобом виховання любові до діяльного способу життя. Локк радить молодій людині займатись садівництвом, сільським господарством. Серед ремесел, якими міг би оволодіти джентльмен, Локк називає столярне, токарне, теслярське, а також такі «витончені ремесла», як виготовлення парфум, гравірування, уміння вирізати, шліфувати і оправляти коштовне каміння тощо. Для навчання джентльмена одного-двох з цих ремесел Локк пропонує запросити до нього додому майстра.

Однак розуміння Д.Локком завдань навчання і виховання досить далеке від вузького і голого практицизму. Його вихованець повинен бути не лише підготовлений до успішного ведення комерційних справ, але й усвідомлювати свою громадянську відповідальність, бути адаптованим до добродесного життя і практичної діяльності, проявляти інтерес до вивчення того, в чому він може бути корисним своїй країні.

¹ Локк Д. Думки про виховання. В кн.: Я.А.Коменский, Д.Локк, Ж.Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци. Педгогическое наследие. — М., 1987. — С. 174.

² Там же.

³ Там же, с. 177.

«Вся праця і все мистецтво виховання повинні бути спрямовані до того, щоб озброїти душу доброчесністю, закріпити її в ній»¹. Через це навчання виступає засобом розвитку фундаментальних громадянських, моральних якостей особистості.

Як видно з вищенаведеної програми розумового виховання джентльмена, Локк пориває із середньовічними вільними мистецтвами. Вибір ним предметів навчання обумовлюється потребами буржуазного суспільства; *елемент користі є постійним критерієм цього вибору*. Навчальний план джентльмена витриманий Д.Локком *у дусі реальної освіти і практичної користі* і поєднує в собі такі риси:

а) боротьбу проти словесних знань, відірваних від життя, проти залишків схоластичного навчання;

б) певну орієнтацію на передову науку епохи — натурфілософію Ньютона;

в) поєднання загальної і прикладної освіти з ухилом в яскраво виражений утилітаризм;

г) спрямованість на розв'язання завдання всебічного розвитку джентльмена.

Жоден предмет, який повинні вивчати діти, на думку Д.Локка, не повинен перетворюватися для них в тягар чи нав'язуватися їм як дещо обов'язкове. Все, що пропонується в такій формі, відразу стає нудним, душа проникається огидою до цього, навіть в тому випадку, коли воно було раніше для неї приємним і байдужим. Локк намагався поставити навчання так, щоб не вихователів доводилось закликати дитину вчитися, а щоб вона сама просила його навчити, як просить товаришів пограти з нею, і годі задоволена тим, що й тут вона діє так само вільно, як і в інших випадках, дитина і за науки буде братися з таким же задоволенням, як і до ігор. Дотримуючись таких прийомів, можна збудити в дитині бажання навчитися всього, чого б ви хотіли її навчити. Правда, важко погодитись з думкою Локка про те, що вчити слід, граючись.

Взагалі Локк, як і Коменський, веде *боротьбу проти насильницького примусу в навчанні*. Розвиток інтересу і любові до знань, виховання пізнавальних інтересів — ось принципи, які повинні лягти в основу методики навчання. Використання нагород, гри, інших моментів розваг, формування у дітей бажання до навчання, як до справи честі і слави, відмова від

¹ Локк Д. Педагогические сочинения. — М., 1939. — С. 112-113.

сварки, покарань за нехтування навчанням, — ось що Локк рекомендує замість погроз, покарань, методів механічного заучування. Численні дитячі запитання — перші ознаки поривання дитини до знань. Щоб заохочувати допитливість дітей: 1) не слід обривати і обмежувати дитину при будь-яких запитаннях з її боку; 2) не слід збивати дітей з пантелику недоступними для них поясненнями; 3) не слід давати брехливої і ухильної відповіді; 4) на запитання дітей слід відповідати з усією серйозністю.

Д.Локк розширив зміст педагогічного процесу, поставивши питання про стимули і мотивацію учбової та позаучбової діяльності, що дало йому можливість збагатити підхід до проблеми методів навчання. У записниках Д.Локк фіксує свої думки про вплив позитивних емоцій і почуття задоволення на успіх в навчанні. *«Коли обраний предмет і душа, як і тіло, настроєна на навчання, то що ж залишається, як не взятись за нього»*¹. Обов'язок педагога підтримати душу завжди настроєною до спілкування і сприйняття істини. Протестуючи проти зубріння і догматики, Д.Локк розробив методи навчання, названі ним м'якими. *«М'які методи»* орієнтовані на природні інтереси і позитивні емоції дітей, вони обумовлені прагненням зробити викладання привабливим.

Щодо методів навчання — найважливіше, за Локком, є боротьба з безглуздим механічним заучуванням напам'ять. Всі науки слід засвоїти розумом і з допомогою практичної кмітливості, тобто головне не заучування напам'ять, а розуміння і здатність міркування. На противагу тим, хто тільки пасивно сприймає чужу мудрість, Локк вимагає, щоб розвивалося *самостійне мислення, вміння доводити і узагальнювати*, вміння систематично і послідовно мислити. Кращим засобом для розвитку цього вміння він визнає математику, яка створює у розуму звичку до довгого ланцюга висновків і привчає до точності і послідовності в міркуваннях.

Таким чином, Локк стоїть за таку методику навчання, в основі якої лежить ідея розвиваючого навчання, розвитку думки, а не механічне заучування. Механічне заучування напам'ять не покращує ні пам'яті, ні розуму. Дитячій пам'яті слід давати роботу, але не у вигляді механічного заучування цілих сторінок з книг. Треба привчати дітей, підлітків до зосередженої самостійної розумової діяльності.

¹ Локк Д. Педагогические сочинения.— М., 1939. — С. 293.

У дітей треба виховати охоту, бажання до навчання. Відстоюючи це положення, Локк впадає в шкідливу крайність, вимагаючи, щоб початкове навчання читання та лічби було перетворене в цікаву гру. Великого значення в навчанні надає Локк дитячій допитливості.

Локк неодноразово підкреслював, що засоби і методи навчання повинні визначатися у відповідності з віковими та індивідуальними особливостями дитини. Не можна, на думку Локка, вести навіть двох дітей за однією і тією ж методикою. Вважаючи, що в ранньому віці навчання повинно включати в себе елементи гри, Локк рекомендує використовувати для засвоєння дітьми грамоти кулі та інші геометричні фігури з написами на них буквами. Він вважає також доцільним давати дитині книжки з картинками, що можуть збудити у неї інтерес. Разом з тим, у дітей слід виробляти здатність переключатися і на менш цікаві для них заняття.

Оригінальними є рекомендації Д.Локка з *методики навчання письма*. Насамперед слід навчити дитину тримати перо, повправляти її в цьому, показати їй, як класти перед собою папір, яке положення надати тілу і руці. Коли дитина оволодіє цими прийомами, можна без великих зусиль навчити її писати, доставши матрицю з вирізаними літерами, написаними красивими почерками, і запропонувати дитині обводити букви хорошим пером. Якщо попередньо показати їй, звідки починати і як обводити кожну літеру, її рука швидко освоїться з формами цих букв. Коли дитина навчиться добре обводити букви, вона повинна перейти до вправ на чистому папері. Таким методом легко можна навчити її писати будь-яким почерком за бажанням вихователя.

В інтелектуальному вихованні Д.Локк використовував *індуктивний метод*. «При навчанні одночасно слід пропонувати для засвоєння якомога менше матеріалу; тільки після того, як він буде зрозумілий і засвоєний, слід переходити до наступної, найближчої, ще невідомої частини»¹. І далі у зв'язку з тим же питанням Локк говорить: «До речей, віддалених і на перший погляд недоступних, через їх безладність, слід підходити повільними і регулярними кроками, спочатку розглядаючи в них те, що найбільше кидається в очі, найлегше і очевидне. Розкладіть речі на їх зрозумілі складові частини і потім, в

¹ Локк Д. Дослідження про людський розум. Цитується за книгою: Монро П. История педагогики. — Ч. II. — М., 1911. — С. 157-158.

належному порядку, викладіть все необхідне про кожну з цих частин у формі ясних і простих питань: і тоді все, що здавалося темним, заплутаним і недоступним нашим слабким силам, постане перед нашим розумом у зовсім іншому вигляді; тепер розум зануриться в те, що його раніше лякало своєю таємничістю і примушувало триматись на віддалі»¹.

Великого значення надає Локк і *вихователеві*, вказуючи, що він повинен бути людиною освіченою і розумною. Крім того, необхідно, щоб він був добре вихованим, ввічливим, знав світ і правила вишуканого поведіння в хорошому товаристві і взагалі за всіх обставин часу, місця і людей, завжди стежив за тим, щоб вихованець спостерігав і наслідував уміння триматись в хорошому товаристві. На думку Д.Локка, вихователь повинен бути хорошим психологом, який кожну свою думку виводить з уважного вивчення дитини.

Філософські, соціально-політичні і психолого-педагогічні праці Д.Локка склали цілу епоху в науці, вплинувши на подальший розвиток прогресивних соціальних і філософсько-педагогічних ідей. Його ідеї були підхоплені і розвинуті передовими мислителями Франції XVIII ст., знайшли продовження в педагогічних поглядах Ж.Ж.Руссо, потім в педагогічних поглядах і діяльності Й.Г.Песталоцці, інших видатних педагогів XVIII-XIX століття. Д.Локк виступив як справжній філософ виховання. В його педагогічних трактатах дано теоретичне обґрунтування практики виховання в нову епоху. Думки Локка про чуттєвий досвід як джерело наших знань, про відсутність «вроджених ідей» і великі можливості виховання чинили значний вплив на подальший розвиток прогресивної філософії і педагогіки. Д.Локк став справжнім педагогом-новатором. Його ідеї про психологічний механізм засвоєння знань, про активність суб'єкту виховання як обов'язкову умову його фізичного, розумового і морального вдосконалення становлять інтерес для розв'язання сучасних педагогічних проблем. З іменем Локка пов'язані розробка цілісної і стрункої системи фізичного виховання, вказівки про необхідність розвитку органів чуття дітей.

Педагогічна спадщина Д.Локка зберігає свою актуальність. Для сучасного покоління педагогів вона залишається високим взірцем застосування філософії до розв'язання докорінних проблем педагогіки.

¹ Локк Д. Дослідження про людський розум. Цитується за книгою: Монро П. История педагогики. — Ч. II. — М., 1911. — С. 157-158.

§ 2. Англійська школа

Початкова школа біблійних товариств. Після англійської реформації (1534 р.) монастирські католицькі школи в Англії були закриті. Вся справа початкової народної освіти зосередилась у руках англіканської церкви і різних її організацій та відгалужень (сект). Існувало багато приватних (домашніх) шкіл. Розвиток початкової англійської школи протягом першої половини XVII ст. відбувався дуже повільно, далеко поступаючись щодо цього перед Німеччиною. Деяке зрушення в галузі початкової освіти в Англії сталося тільки під впливом революції 1648 р. Демократичні верстви населення не могли, звичайно, задовольнитись ні малим числом шкіл, що тоді існували, ні вбогим змістом викладання в них. Вони висували вимогу загального навчання, розвитку мережі шкіл, більшого наближення школи до потреб життя, трудового виховання.

Після другої англійської революції (1688 р.) англійська буржуазія засновує в 1698 р. перше біблійне товариство («Товариство поширення християнських знань»). Трохи пізніше (у XVIII ст.) виникає аналогічне «Товариство поширення євангелія», в 1750 р. — «Товариство поширення релігійних знань серед бідних». Метою цих релігійно-добродійних товариств була ідеологічна обробка трудящих мас і місіонерська діяльність серед експлуатованого населення англійських колоній (головним чином Індії і Північної Америки). Засобом цієї ідеологічної обробки експлуатованого населення англійська буржуазія спільно з своїм союзником — дворянством — обрала Біблію, для читання якої біблійні товариства змушені були поширювати елементарну грамотність. Одночасно цим же задовольнялась потреба зростаючої промисловості і торгівлі в деякому числі грамотних робітників і нижчих службовців.

Особливо велику діяльність у поширенні грамотності «серед бідних» розвинули **методисти** — послідовники секти, близької до німецького пієтизму. До середини XIX ст. методисти мали в англійській метрополії і особливо в колоніях 3903 каплиці, 693 місіонерів, 11703 добровільних учителів і 985 платних учителів. Число учнів методистських шкіл на цей час досягло 113600. Крім того, методистами протягом XVIII ст. було відкрито в Англії і її колоніях багато недільних шкіл (на середину XIX ст. число учнів у них досягло 437000).

Середня школа у XVII-XVIII ст. розвивалась за зразком відкритих у попередні XIV-XVI ст. середніх граматичних шкіл — Вінчестерської, Ітонської і Лондонської школи св.Павла. Англійська середня школа виникла і продовжувала існувати в XVII-XVIII ст. як школа формально незалежна (щодо управління, нагляду і фінансування) від держави. Матеріальною базою цих шкіл були здебільшого капітали, заповідані приватними добродійниками. Заповідач нерідко обумовлював порядок управління школою і навіть зміст викладання.

У найстаріших школах (Ітон, Вінчестер, Шефтсбері, Регбі, Вестмінстер, Гарроу, школа св.Павла і деякі інші) міцно встановились вікові традиції і станово-кастовий дух. У цих школах виховувались майже виключно діти аристократії. Всі школи були інтернатами. Плата за утримання і навчання учнів була надзвичайно високою. З часом кращі граматичні школи були реорганізовані в суспільні школи, які й до сьогоднішнього дня називаються «паблік скулз».

Навчальний план кожної з середніх шкіл Англії в розглядуваний період будувався по-своєму, через те що шкільна справа не регулювалась ні державою, ні церквою. Спільною рисою навчальної роботи цих шкіл був, проте, крайній консерватизм і виключне панування класицизму.

У середніх школах, що відкривались міськими самоуправліннями і обслуговували буржуазію, навчальні плани не були такими односторонньо-класичними: тут поряд з латинською і грецькою мовами (що займали, правда, панівне становище) вводились математика, географія та історія, нові мови.

У середніх школах Англії широко застосовувалися тілесні кари. Молодші учні повинні були робити послуги старшим: вони прибирали кімнати, подавали їжу, чистили плаття своєму патроніві — старшому учневі, який, у свою чергу, брав під певну опіку молодшого, допомагаючи йому готувати уроки, захищаючи від образ і т.д.

Класична середня школа не задовольняла англійську буржуазію. Промислове й торговельне життя, розвиваючись, щодали більше вимагало школи, де математика, природознавство і нові мови були б поставлені в центрі викладання і де поряд із загальносвітніми предметами були б деякі прикладні.

§ 3. Педагогічні погляди Д.Беллєрса

Джон Беллєрс (1654-1725) — англійський економіст і соціальний реформатор. Він вперто обстоював думку про залежність добробуту країни від ступеня залучення всіх до праці і розробив проект перетворення суспільства шляхом трудового виховання всього народу.

У 1696 р. Джон Беллєрс видав невеликий трактат «Пропозиції про створення трудового коледжу всіх корисних ремесел і сільського господарства, з вигодою для багатих, життям у достатках для бідних і добрим вихованням для юнацтва». В цьому проекті Беллєрс дає картину соціалістичних общин, всі члени яких працюють. Трактат має епіграф «Промисловість приносить достаток. Дармоїд хай буде одягнений у лахміття! Хто не працює, хай не їсть!». Під «коледжем» Беллєрс розуміє виробничу соціалістичну общину з 300 членами, яка займається землеробством і промисловістю. Коледж виробляє все необхідне для власного вжитку; лишки, що зостаються після задоволення потреб усіх членів, ідуть у запас або витрачаються на розширення виробництва.

Беллєрс докладно доводить, що суспільне виховання набагато цінніше, ніж приватне, бо в коледжі при вихованні сполучається праця і навчання; матеріал, що вивчається, засвоюється всіма дітьми краще; в коледжі будуть всі види занять і знарядь виробництва для кожного віку і для всіх здібностей. Діти весь час перебуватимуть у стосунках між собою; величезний виховний вплив на дітей матиме трудова дисципліна коледжу: *«Бачачи як інші працюють і бережуть час, діти, замість того, щоб гратись, вивчатимуть яке-небудь виробництво, робота буде для них не важчою від гри. Бачачи, як інші працюють, вони наслідуватимуть їх, і наслідування дасть їм стільки ж утіхи, скільки і гра. Так їм легше навчитися, ніж дорослим, і набути звички до праці»*¹.

Беллєрс надає великого значення вихованню, вважаючи, що шляхом правильного виховання можна перетворити суспільство: *«За 7, а в крайньому разі за 14 років може підрости молодь, для якої таке життя здається природнішим»*².

¹ Беллєрс Д. Пропозиції про створення трудового коледжу всіх корисних ремесел і сільського господарства. Хрестоматія по історії зарубешной педагогіки. — М., 1971. — С. 215.

² Там же, с. 215.

Беллерс є одним з основоположників трудового виховання. Уже з 4-5 років хлопчиків і дівчаток, крім читання, треба вчити ще й в'язати, прясти і т.д. А старших хлопчиків — працювати на токарних верстатах тощо. Говорячи про шкільне навчання, Беллерс протестує проти переобтяження дітей восьмигодинним сидінням за книгою, заперечуючи проти зубріння, вимагає розвитку мови дитини. Він хоче зробити навчання життєвим, сполучити його з продуктивною працею: *«Не зв'язане з фізичною працею навчання не набагато краще, ніж навчання неробства... Праця додає масла в світильник життя, тоді як мислення запалює його»*¹, — підкреслює Беллерс. Ручна праця, на думку Беллерса, важлива в системі виховання не тільки тому, що є засобом навчання якої-небудь професії: ручна праця дає користь, робить розум мудрим і, загартовуючи волю, зміцнює в добрі.

У висловлюваннях Беллерса цінні висока оцінка суспільного виховання, зв'язок навчання з продуктивною працею, протест проти схоластичної школи.

Література

Белерс Д. Пропозиції про заснування трудового коледжу всіх корисних ремесел і сільського господарства. В кн.: Хрестоматія по истории зарубешноцї педагогики. — М., 1971. — С. 213-220.

История педагогики и современность. — Л., 1970. — С. 35-46.

Локк Д. Думки про виховання. В кн. Хрестоматія по истории зарубешноцї педагогики. — М., 1971. — С. 182-212.

Локк Д. Про управління розумом. В кн. Я.А.Коменский, Д.Локк, Ж.Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци. Педагогическое наследие. — М., 1987. — С. 178-192.

Контрольні питання

1. Які фактори суспільного життя Англії визначали світогляд Д.Локка?

2. В чому сутність договірної теорії походження держави Д.Локка?

3. В чому своєрідність підходів Д.Локка до релігії та релігійного виховання?

¹ Беллерс Д. Пропозиції про створення трудового коледжу всіх корисних ремесел і сільського господарства. Хрестоматія по истории зарубешноцї педагогики. — М., 1971. — С. 217.

4. Яка мета виховання переслідується Д.Локком? Якими рисами наділяє він свого джентльмена?
5. Як ставився Д.Локк до широкої народної освіти? В чому сутність його проекту «Про робітничі школи»?
6. Які основні завдання ставить Д.Локк перед вихованням джентльмена?
7. В чому сутність програми морального виховання, розробленої Д.Локком?
8. Які основні принципи покладені Д.Локком в основу морального виховання джентльмена?
9. Які методи виховної роботи розробляє Д.Локк?
10. Які завдання фізичного виховання і шляхи їх реалізації накреслив Д.Локк?
11. В чому сутність основних циклів освітньої програми джентльмена? Які прогресивні риси поєднує ця програма?
12. В чому оригінальність методики навчання письму у Д.Лока?
13. Як розуміє Д.Локк індуктивний метод в навчанні?
14. Чому в XVI-XVII століттях в Англії питанням освіти займались здебільшого церковні організації і товариства?
15. Як розвивалась середня школа Англії в кінці XVII — на початку XVIII ст.?
16. В чому сутність педагогічних інновацій Д.Беллєрса?

Питання для роздумів

1. Які позитивні і негативні сторони психологічної теорії «*tabula rasa*», що заперечувала «вроджені ідеї»? Порівняйте підходи до неї Арістотеля і Локка.
2. Чому Д.Локка називають засновником соціологізаторського напрямку в педагогіці? Чи погоджуєтесь Ви з тезою Д.Локка: «Середовище і спадковість — це фактори пасивні, а виховання — визначальне начало»?
3. Чому Д.Локка називають сином класового компромісу?
4. Які переваги індивідуального виховання перед суспільним відзначає Д.Локк?
5. В чомусь відмінності підходів до стимулювання поведінки вихованців та дисциплінування у Я.А.Коменського та Д.Локка?
6. Чи погоджуєтесь Ви з думкою Д.Локка про те, що інтелектуальне виховання повинно бути на другому плані, тільки як допоміжний засіб для розвитку більш важливих якостей? Аргументуйте свою відповідь.

7. Сформулюйте своє ставлення до змісту інтелектуального виховання джентльмена. Чому його називають практично-утилітарним?

8. Чому Д.Беллерса в історії педагогіки називають одним з основоположників трудового виховання?

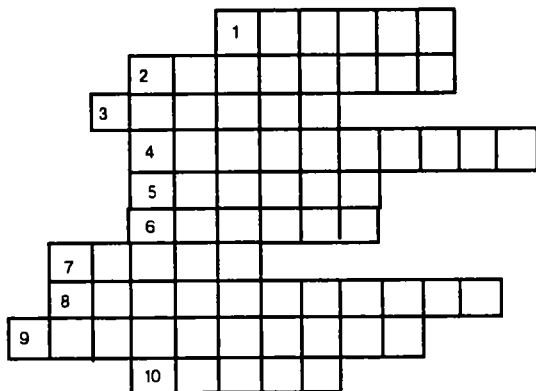
Завдання

1. За хрестоматією з історію зарубіжної педагогіки прочитайте уривки праць Д.Локка «Думки про виховання» та «Дослідження про людський розум», що стосуються розумового виховання. Вкажіть принципів відмінності в підходах Локка до формування інтелекту і поясніть причину цих відмінностей.

2. Проведіть порівняльний аналіз змісту освіти у педагогічних системах Я.А.Коменського і Д.Локка.

3. Накресліть схему шкіл Англії на кінець XVIII ст. і вкажіть характерні ознаки початкової і середньої освіти.

4. Розв'яжіть кросворд:



1. Французький філософ, ідеї якого чинили вплив на формування світогляду Д.Локка.

2. Одна з важливих людських рис, складова програми морального виховання Д.Локка.

3. Навчальна дисципліна, віднесена Д.Локком до третього циклу навчання джентльмена.

4. Характерна риса світогляду Д.Локка.

5. Старший учень в англійських граматичних школах XVII ст., що брав під опіку молодшого.

6. Виробнича община у Д.Беллерса.

7. Основа формування характеру джентльмена.

8. Місто, де Д.Локк закінчував школу.

9. Навчальна дисципліна другого циклу навчання джентльмена.

10. Навчальна дисципліна четвертого циклу навчання джентльмена.

Якщо буде дано правильні відповіді на всі питання, по вертикалі вийде слово, що характеризує мету виховання у Д.Локка.

5. Напишіть реферат на тему:

«Філософські, соціологічні, політичні та психологічні основи педагогічної системи Д.Локка»,

«Система фізичного виховання у педагогічній спадщині д.Локка»,

«Зміст і методика формування характеру у педагогічних рекомендаціях Д.Локка»,

«Практичний утилітаризм — основа змісту розумового виховання Д.Локка»,

»Англійська початкова і середня школа кінця XVII — початку XVIIIст.»

«Проблеми трудового виховання у творчості Д.Беллерса».



РОЗВИТОК ФРАНЦУЗЬКОЇ ШКОЛИ І ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ XVII—XVIII СТОЛІТЬ

§ 1. Початкова, середня і вища школа Франції

У Франції вже з другої половини XVI ст. (у 1566, 1567 і 1568 рр.) видаються королівською владою укази про обов'язкове відвідування дітьми народних шкіл. Протягом наступного, XVII століття, видано 9 едиктів про обов'язкове відвідування школи хлопчиками й дівчатками і про організацію початкової школи в кожній парафії. Перший з цих едиктів було видано в 1606 р. У 1626 р. Людовік XIII видав указ про підпорядкування всіх шкіл парафіяльним католицьким священникам (кюре). Після скасування нантського едикту про віротерпимість у 1685 р. Людовік XIV, який відновив переслідування гугенотів, видав указ про обов'язкове відвідування католицьких початкових шкіл усіма дітьми до 14 років, особливо ж дітьми, батьки яких належали до реформатського віросповідання. У XVIII ст. видаються укази — в 1704 р., 1724 р. та ін. — про обов'язкове навчання. Прокурорам наказується вести списки дітей, що не відвідують шкіл, і притягати їх батьків до відповідальності.

Проте виданням цих наказів роль державної влади в справі початкової освіти і обмежувалась. Фактично ж французька початкова школа у XVII і XVIII ст. перебувала в руках релігійних конгрегацій (як пануючої католицької церкви, так і різних сект). Ще в XVI ст., у період жорстокої боротьби католицької церкви з гугенотами, кожна з сторін, що боролись, відкривала школи, роблячи їх одним із засобів боротьби. Після Нантського едикту про віротерпимість (1598 р.) боротьба католиків і гугенотів за школу не тільки не затихла, а навпаки, посилилась, бо виховання стало найголовнішим засобом охоплення населення тим чи іншим релігійним впливом.

І католицька церква, і гугеноти розвивали велику енергію у відкритті шкіл. Природно, що початкова школа, чи була вона католицькою чи гугенотською, головну свою увагу приділяла не загальноосвітнім знанням і навичкам, а релігійному навчанню. До курсу народної школи входили: закон божий (священна історія, молитви, катехізіс), читання, письмо, лічба і церковні співи.

Проміжне положення між гугенотами і пануючою католицькою церквою зайняла у Франції секта янсеністів, що виникла в першій половині XVII ст. Янсенізм був рухом частини буржуазії, яка не наважувалась на цілковитий розрив з католицькою церквою, але з другого боку, не мирилась уже з феодальною католицькою церквою. Янсенізм іноді визначають як «католицьку різновидність пієтизму».

Виходячи з переконання в гріховності людської природи, янсеністи вважали за потрібне ставитись до дітей (мимоволі, на думку янсеністів, зіпсованих перворідним гріхом уже від народження) з особливою жалістю і ніжністю, і, з другого боку, вони вважали за потрібне встановлювати за дітьми суворий нагляд, щоб не дати розвинути цій «природній гріховності». З метою такого нагляду класи повинні мати небагато учнів (5-6 на вчителя); щоб уникнути спокус міського життя, школи янсеністів поміщались на селі. Учителю повинен усього себе віддавати дітям. Покарань не було.

Головним у вихованні янсеністи вважали розвиток суджень, розуму. В цьому позначився сильний вплив Декарта — янсеністи в певній мірі вважали себе учнями Декарта. Розвиток розуму, — говорили вони, — є кращим засобом зробити людину моральною. З принципів картезіанської філософії янсеністи зробили педагогічні висновки: у навчанні слід додержуватись поступовості, необхідна наочність, свідомість при засвоєнні навчального матеріалу, самодіяльність. До зубріння, що панувало в школах, янсеністи ставилися негативно. Навчання починалося з рідної мови, яку вивчали дуже ретельно. При вивченні чого-небудь янсеністи старалися давати якнайменше правил, якнайбільше вправ. Янсеністи вперше піддали критиці буквоскладальний метод навчання читання і вимагали, щоб дітей знайомили з буквами за їх справжньою вимовою. Дітям називали тільки голосні і двоголосні, а приголосні вживалися тільки в сполученні з голосними. Таким чином, вони вперше висунули метод, близький до звукового.

Великого кількісного поширення школи янсеністів не набули, але щодо якісного просування методики початкової школи янсеністи залишили в історії педагогіки дуже помітний слід. Єзуїти гаряче виступили проти янсеністів, і з їх наполягання янсеністські школи, проіснувавши всього близько чверті століття, були закриті.

Убогий стан католицької початкової школи, повна невідповідність її потребам часу, популярність серед широких

мас населення гугенотських шкіл і шкіл янсеністів, що провадили навчання рідною мовою (замість латинської), — змусили католицьку церкву створити свою релігійну організацію для



Рис.38а. Навчання мистецтвам і ремеслам.

діяльності в галузі початкової освіти, бо єзуїти всю свою увагу звертали тільки на середню і вищу освіту. Такою організацією і було засноване наприкінці XVIIст. католицьким священиком Жаном Батістом Лассалем «товариство братів християнських шкіл». Ця організація, подібно до ордену єзуїтів, розвинула енергійну діяльність щодо відкриття початкових шкіл. На початок французької буржуазної революції 1789 р. у Франції було близько 550 класів, 800 учителів і до 35000 учнів у школах «братів християнських шкіл».

За зразком єзуїтського шкільного статуту Лассаль склав «План ведення шкіл» (1720 р.), в якому оформив організацію і методику початкової школи. До програми цих шкіл входили: читання, письмо, 4 правила арифметики і початки релігії. Всі предмети викладалися рідною (французькою) мовою. Було встановлено класну організацію занять замість навчання окремих учнів, що панувало раніше. Учні кожного класу, залежно від успішності, поділялися на 3 відділи: слабкі, середні і найбільш встигаючі. При навчанні вчитель повинен був доводити учня до

« повного розуміння » виучуваного; дуже високо ставилася самодіяльність учнів (рис.38а-г).



Рис.38б. Трудове навчання.

Поряд з цими принципами, Лассаль запозичив для початкової школи ряд вказівок із єзуїтської



Рис.38в. Урок фізики.

щоб решта учнів не помітили цього. Винні в чому-небудь учні звільнялись від покарання, якщо донесуть на інших учнів, причому вчитель дає їм зрозуміти, «що вони можуть доносити тільки під впливом любові до ближнього» (!).

У школах «братів християнських шкіл» вживалися тілесні покарання, і Лассаль у своєму «Плані ведення шкіл» дає цілий кодекс цих покарань, встановлюючи місця, по яких можна бити, розміри джгута і т.д. З метою привчання дітей до дисципліни й уваги, «брати християнських шкіл» культивували в класах цілковиту тишу; учнів привчали слухатися безмовних сигналів учителя.

Учителями в церковних парафіяльних католицьких школах нерідко були люди, зовсім не підготовлені до педагогічної діяльності, — дячки, ремісники, трактирники і т.д. «Брати християнських шкіл» висунули думку про підготовку вчителів для початкової школи, подібно до того, як єзуїти зробили це для вчителів середньої школи. «Братами християнських шкіл» були відкриті перші у Франції вчительські семінарії в Реймсі і в Парижі.

О ц і н ю ю ч и діяльність «братів християнських шкіл», треба підкреслити, що їх школи намагалися зміцнити вплив католицької церкви в широких масах населення, де разом з тим не можна не відзначити деякі позитивні риси



Рис.38г. Урок релігії: вчитель показує дітям образ пекла.

(викладання рідною мовою, класна організація занять, перші вчительські семінарії, безплатність навчання) як нове явище у французькій початковій школі.

Середня школа. Майже всі середні навчальні заклади Франції в період (до 1762 р., коли єзуїти були вигнані з Франції) перебували в руках єзуїтів. У самому кінці XVI ст. (1594 р.) єзуїти тимчасово були вигнані з Франції і відновили свою педагогічну діяльність тут лише у 1618 р. Природно, що в цей період, а саме у 1611 р., виникла нова організація, яка поставила своєю метою розвиток середньої школи. Такою організацією була «Ораторія Ісуса». Виникнення її пояснюється не тільки тим, що фронт середньої освіти тимчасово оголився, а й зростаючим серед ліберального дворянства і буржуазії незадоволенням єзуїтськими колегіями, що не давали освіти, яку вимагало суспільне життя. До 1629 р. в руках ораторіанців було вже близько 50 середніх шкіл.

У молодших класах середніх шкіл «Ораторії» навчання відбувалось французькою мовою. У навчальних планах цих шкіл велике місце займали математика, фізика, географія та історія, викладання яких в єзуїтських колегіях було поставлено, як ми бачили, дуже погано. Найвидатніші педагоги «Ораторії» додержувались раціоналістичої філософії Декарта. Цілий ряд викладачів середніх шкіл «Ораторії» в період французької революції 1789 р. опинився в рядах буржуазних партій. Таким чином, середні школи «Ораторії» являли собою в період дореволюційної абсолютної монархії Франції вже школу буржуазного типу.

Університети. Розвиток суспільного життя, нова філософія, розвиток природничих наук у XVII-XVIII ст. надзвичайно слабо відбилися на французьких університетах цього періоду. Аж до самої революції університети Франції продовжували залишатися центрами католицької реакції. Паризький університет, який з самого свого заснування в XI ст. став оплотом католицької церкви, продовжував задавати тон іншим.

Кількісно мережа французьких університетів була досить великою — 22 університети. Переважна більшість їх виникла до XVI ст. (у наступні три століття було засновано тільки 6 університетів). Число студентів у XVII-XVIII ст. навіть зменшилося. Причиною цього занепаду була зростаюча суперечність між духом університетського викладання і новими потребами життя. До певної міри впливала на зменшення числа студентів велика

дорожнеча навчання: кожний курс лекцій, кожний екзамен, право участі в диспуті, кожний диплом оплачувався студентом окремо і коштував порівняно дорого. В середньому повний курс навчання з набуттям прав доктора медицини коштував студентів Паризького університету близько 7000 ліврів (лівр — близько третини золотого карбованця), якщо не рахувати витрат на життя протягом довгого університетського курсу.

Університет складався з 4 факультетів: підготовчого — «артистичного» (філософського) і спеціальних — богословського, юридичного і медичного. Порівняно великим щодо кількості студентів був артистичний факультет, особливо наприкінці XVIII ст. Після вигнання єзуїтів у 1762 р. до артистичних факультетів влилася більша частина учнів закритих єзуїтських колегій. Число студентів богословського факультету внаслідок зменшення впливу церкви, трудності і тривалості навчання значно скоротилось. Особливо мало було студентів на медичному факультеті. Так, найбільший із французьких університетів — Паризький, що налічував до 5000 студентів, мав у 1789 р. тільки 60 студентів на всіх курсах медичного факультету.

В університетському викладанні гостро відчувалася повна невідповідність між успіхами філософії, математики і природознавства в XVI-XVIII ст. і застиглими схоластичними курсами університетської науки. Так, уже напередодні революції, коли у передовій Франції стала дуже популярною просвітительна філософія, на артистичному факультеті французьких університетів усе ще викладали філософію за перекинутим Арістотелем. З фізики зовсім не вивчалися (крім двох-трьох університетів, що мали кафедру експериментальної фізики) закон руху і падіння тіл, закон Маріотта, закони рівноваги рідин та інші відкриття останніх століть. Курс математики обмежувався арифметикою, алгеброю та геометрією і деякими відомостями з астрономії і тригонометрії. А тим часом уже були відкриті диференціальне та інтегральне числення, побудована аналітична геометрія і т.д.

Тому природно, що французькі філософи XVIII ст. висловлювалися дуже негативно про університети Франції. В цілому ряді наказів генеральним штабам зустрічаються вимоги реформи університетів. У період французької революції Конвент розпочав корінну реформу університетів — цього оплоту католицької реакції.

§ 2. Загальний аналіз епохи просвітництва

Процес розкладу феодалізму і розвитку капіталістичного виробництва у Франції відбувався значно пізніше і йшов повільнішими темпами порівняно з Англією. На початок XVIII ст. Франція внаслідок розвитку капіталістичних мануфактур і морської торгівлі перетворилась у торгово-промислову державу, поступаючись в економічному плані лише Англії. Проте на середину XVIII ст. розвиток продуктивних сил Франції зайшов у глибоку суперечність з тодішніми феодальними відносинами. Мануфактура, ремесло і торгівля сильно гальмувались феодальними застарілими регламентами. Феодальне дворянство і духовництво, перетворившись у справжніх паразитів, оббирали буржуазію, ремісників, селян, тримаючи всю владу в своїх руках. Економічно сильна буржуазія була безправною в політичному відношенні. Ця нова суспільна сила, спираючись на свою зростаючу економічну могутність, виступає до пори до часу союзником нерівноправного «третього стану», вимагає відміни політичних привілеїв дворянства і духовенства і готується до завоювання державної влади. Ці вимоги в умовах загального зубожіння і невдоволення королівським феодально-абсолютистським режимом знаходять сприятливий відгук в широких народних масах. Панівний у Франції режим, внаслідок його розкладу, зловживань у економічному, політичному та адміністративному управлінні, в другій половині XVIII ст. став ненависним для французького народу.

В той час як вищі стани потопали в надмірному багатстві і розкоші, селянство, що становило основну масу населення, притіснялось дворянством і духовенством, жило впроголодь, розорялось. Крім прямих і непрямих державних податків за користування землею, селяни виплачували дворянам натуральну і грошову плату.

Крайнє зубожіння французького селянства, розорення міської дрібної буржуазії, неробство і марнотратство вищих станів, нездатність і безсилля французької монархії оздоровити важкий фінансовий стан країни і систему державного правління — все це разом взяте створило ті революційні сили, за допомогою яких буржуазія йшла до повалення прогнившого феодального ладу. Ці суперечності привели у **1789 р. до французької буржуазної революції**. Ідеологічна підготовка цієї революції почалась у філософії і літературі Франції ще на початку XVIII ст., і в міру

наближення до кінця століття, ставала все сильнішою і сильнішою. Ідеологічною зброєю французької буржуазії XVIII ст. були погляди філософів-просвітителів.

Представники французької просвітительської філософії XVIII ст. (Вольтер, Д'Аламбер, Гельвецій, Гольбах, Дідро та ін.) виступили з жорстокою критикою феодального ладу і феодальної ідеології. *«Релігія, погляди на природу, суспільство, державний лад — усе піддавалось найнещаднішій критиці, — говорить Енгельс, — усе повинно було довести перед судом розуму своє право на існування, або ж припинити існування»*¹. Все минуле змальовувалось як результат забобонів і нецтва. Звідси освіті надавалось величезного значення; освіта народних мас стала лозунгом епохи, яка здобула в історії навіть назву «епохи просвітництва». *Освіта розглядалась як величезна політична сила.*

За своїм походженням Просвітництво було реакцією проти існуючого формалізму в галузі думки і вірувань і проти церковного абсолютизму, проти лицемірства. Встановивши своїм фундаментальним принципом повну довіру до людського розуму, воно повставало проти всіх зловживань і разом з тим проти всіх форм тиранії в галузі моралі, управління, думки. Лише людському розуму доручалась тепер істинна оцінка життя і досягнення людського щастя. Панувала глибока віра в прерогативи індивідуума, в його право на індивідуальне судження і на вирішення кожного питання. Свобода думки, свобода совісті, достатність розуму були лозунгами і керівними принципами просвітництва XVIII ст.

Французькі просвітителі широким фронтом вели боротьбу проти ідеологічної і політичної реакції своєї епохи. Більшість з них працювали в багатотомній «Енциклопедії наук, мистецтв і ремесел», редакторами якої були Д'Аламбер і Д. Дідро. Основним завданням «Енциклопедії» була пропаганда природничо-наукових знань — досить сильної зброї в боротьбі проти церковної, феодальної ідеології. Енциклопедисти ставили метою звести воедино величезний розумовий досвід людства.

Знайомлячись з теоретичною думкою та історичною роллю французьких просвітителів, можна бачити, що серед них не було єдності. «Старше покоління» — Вольтер, Монтеск'є та ін. — стояло на поміркованих конституційно-монархічних позиціях; «молодше покоління» — Дідро, Гольбах, Ламетрі, Гельвецій,

¹ Маркс К. і Енгельс Ф. Твори. — Т. XV. — С. 507.

Руссо — на республікансько-демократичних позиціях. Але всі вони наполегливо і самовіддано боролись з деспотизмом монархів, сваволею аристократів, неучтвом духовенства, релігійним фанатизмом, становими привілеями в галузі освіти, пануванням в науці і мистецтві догматизму і схоластики. Надаючи вирішальної ролі у створенні нових суспільних стосунків переконанням людей, їх освіті, французькі просвітителі приділили чимало уваги проблемам формування людини. Найглибше вони розроблені Гельвецієм і Дідро. Їх філософські і педагогічні системи нерозривно пов'язані між собою.

§ 3. Педагогічні ідеї французьких філософів-просвітителів К. А. Гельвеція і Д. Дідро

Клод Андріан Гельвецій (1715-1771) народився в Парижі в сім'ї придворного лікаря. Закінчив єзуїтський коледж. У 1758 р. написав книгу *«Про розум»*, спрямовану проти основ феодального порядку, релігійної ідеології і католицької церкви. Проти неї виступили король, папа, паризький архієпископ, парламент, що приговорив її до спалення. Гельвецій врятував собі життя ціною публічного відречення від своєї праці. Однак він залишився вірним викладеним в ній ідеям, які були ним більш ґрунтовно розвинуті в книзі *«Про людину, її розумові здібності та її виховання»*, написаній у 1769 р., але опублікованій після його смерті у 1773 р. Твори Гельвеція, що так налякали представників влади, викликали деякі заперечення і з боку його друзів (Вольтер, Дідро тощо).



Гельвецій виходить від Локка: він погоджується з критикою ним теорії «вроджених ідей» Декарта з його сенсуалістським положенням про те, що в основі людського знання лежать відчуття. Прагнучи довести думки Локка до їх логічного завершення,

Гельвецій стверджує, що все в людині — її мислення і поведінка — можна звести до відчуттів. Звідси він робив висновок: люди, наділені нормальною фізичною організацією, мають від природи рівні розумові здібності, рівні можливості до вдосконалення.

Цей висновок Гельвеція, незважаючи на неправомірність заперечення природних відмінностей між людьми, був історично прогресивним. Причину нерівності розумових даних Гельвецій вбачає не в соціальному походженні людей, не в їх расовій чи національній належності, не в географічних умовах їх життя, а у факторах суспільного порядку. *«Люди, які при вільному уряді бувають щирими, чесними, талановитими і гуманними, — писав Гельвецій, — при деспотичному уряді стають брехливими, підлими, позбавленими таланту і мужності; ця відмінність у їх характері є результатом відмінності виховання, що вони отримують при тому чи іншому з цих урядів»*¹. Не випадково він заявляє, що нові основні вихователі юнака — форма керування державою, в якій він живе, і звичаї, породжені цією формою правління.

Визнаючи відчуття основою пізнання, Гельвецій, однак, не зводить людське мислення тільки до різних відчуттів. В пізнанні велику роль він відводить розуму. Розум, на його думку, є не що інше, як сукупність нових ідей і комбінацій, а ці ідеї і комбінації виникають в результаті впливу зовнішнього середовища, тобто з відчуттів. Об'єктивно існуючий зв'язок речей і процесів створює можливість для виникнення суджень, умовисновків, тобто створює за допомогою розуму загальні поняття. Ідеї, позначені словами, дають можливість отримати абстрактні судження.

У поглядах Гельвеція можна виділити чотири основні ідеї: 1) вроджена рівність всіх людей; 2) особистий інтерес як рушійна сила індивідуального розвитку і вирішальна основа в діяльності дітей; 3) виховання як спрямовуюча сила в розвитку інтересів; 4) політична система як визначальна основа виховання.

Гельвецій стверджував, що всі люди в однаковій мірі здібні до освіти, так як вони народжуються з однаковими духовними здібностями. Це твердження «про природну рівність людей» пронизане демократизмом; воно наносило удар по теоріях середньовічних ідеологів, що проповідували нерівність людей від природи, яка начебто обумовлена їх соціальним походженням. Гельвецій неодноразово відмічав, що відмінність в людських

¹ Гельвецій. Про людину, її розумові здібності та її виховання. — М., 1938. — С. 403.

поглядах, ідеях, розумових здібностях обумовлюється винятково зовнішнім середовищем, а зовнішнє середовище у нього — це суспільні обставини, які створюються формою правління і політичною системою, які у свою чергу створюються монархізмом, для чого він повинен бути відповідним чином освічений і вихований. З цих, правда, суперечливих положень, сформульованих Гельвецієм, напрошувались такі висновки — для того, щоб створити здорове суспільство і потрібних людей, необхідно змінити політичні установки країни, а це можна зробити шляхом організації нової системи виховання.

Говорячи про вроджену рівність людей, Гельвецій перебільшує можливості виховання *«Виховання всемогутнє!»*. *«Виховання робить нас тим, чим ми є»*¹.

Намагаючись довести, що виховання є соціальною функцією і обумовлене суспільними відносинами, він переоцінює роль середовища як фактору виховання; вважаючи, що людина є учнем всіх речей, що її оточують, всі тих станів, у які її ставить випадок, нарешті, всіх подій, які з нею відбуваються. Цим він намагається показати, що слід змінювати суспільне середовище і змінювати його шляхом виховання. В цьому корінь його основного протиріччя: з одного боку, виховання всемогутнє, а з іншого — людина є предмет середовища і обставин. Щоб змінити середовище, треба по-іншому виховувати її, треба створити відповідне середовище. Гельвецій не може ні зрозуміти, ні обґрунтувати того, як можна змінювати і перебудовувати суспільство і виховання, якщо обставини творять людей, а люди відтворюють ті ж обставини свого життя.

Виходячи з того, що переробка суспільства можлива через виховання, Гельвецій пристрасно захищає *суспільне виховання* і освіту. Серед основних ознак переваги шкільного виховання Гельвецій називає:

1. Сприятливі для здоров'я засоби того місця, де молодь може отримати своє виховання. При домашньому вихованні дитина живе в батьківському домі, а у містах ці будинки часто малі і нездорові. Навпаки, при суспільному вихованні будинок цей будується за містом і може добре провітрюватися. Велика площа, яку він займає, дає змогу робити всі вправи, здатні зміцнити тіло і здоров'я.

¹ Гельвецій К.А. Про людину, її розумові здібності та її виховання. В кн. Хрестоматія по истории зарубежной педагогики. — М., 1971.— С. 256.

2. Тверда дисципліна. Дисципліна ніколи не дотримується так строго в батьківському домі, як в закладі, призначеному для суспільного виховання. У школі все робиться по певних годинах. Годинникова стрілка розпоряджається вихователями і слугами: тривалість занять, перерв, прийому їжі. Де немає порядку, немає й регулярних занять; порядок продовжує дні; безладдя вкорочує їх.

3. Змагання, яке викликається, коли порівнюють себе з багатьма іншими людьми. Із усіх способів збудити любов до знань і добродішностей — змагання найнадійніше. Але, коли дитина знаходиться в батьківському домі, вона не може робити того порівняння, і від цього програє її виховання.

4. Освіченість вихователів. Серед батьків є неосвічені люди. Вони не знають, яку освіту дати своїм синам. Якщо й знають, то не знають, яким способом повинні донести свої ідеї, щоб полегшити їх розуміння. Для цього необхідна особлива практична спритність, яка швидко здобувається в школах.

5. Твердість. Домашнє виховання рідко буває мужнім і таким що розвиває сміливість. Батьки, думаючи лише про фізичне здоров'я дитини, бояться засмутити її, потураючи усім її примхам, і дають цій поблажливості назву батьківської любові. Тільки від суспільного виховання можна чекати патріотів, тільки воно може пов'язати ідею особистого блага з ідеєю блага національного.

Гельвецій твердив, що **мета виховання** має полягати в тому, щоб розкрити серце дитини для гуманності, а розум — для правди, щоб виховати патріотів, у свідомості яких ідея особистого добра тісно пов'язана з ідеєю добра народу. Основним завданням виховання є моральне вдосконалення людини. Вчення про мораль Гельвецій намагається будувати на науково-природничих засадах. Людина з її реальними потребами та інтересами — ось що, на його думку, визначає мораль. Справжньою основою моралі є прагнення до щастя і правильно зрозуміти особистий інтерес. Якщо фізичний світ підлягає законам руху, то моральний світ не в меншій мірі підкоряється законам інтересу. Якщо інтереси і потреби людини змінюються у зв'язку з розвитком суспільства, то немає і не може бути вічних і незмінних моральних норм. Тут Гельвецій близько підходить до правильного розуміння розвитку моралі, залежності моралі від суспільних відносин.

Моральне виховання, на думку Гельвеція, можна здійснювати за допомогою «Катехізису моралі». Якщо, на думку просвітителя,

за допомогою катехізису можна закарбувати в пам'яті дитини безглуздість релігії, то цілком можливо — і значно легше — закарбувати уявлення про справедливість, істину, користь тощо... Якщо звести основне першоджерело науки про мораль до простого факту фізичної чутливості, то ця наука стає доступною людям будь-якого віку і будь-яких розумових здібностей.

Розробляючи моральний катехізис, Гельвецій виходив з того, що моральне виховання є найзакинутішою ділянкою роботи і разом з тим найважливіша складова виховання. ***Мораль треба викладати, як будь-яку іншу науку.*** Щоб моральні принципи глибоко відклались у пам'яті дітей, треба ці принципи зробити доступними і наочними. Мораль слід виховувати шляхом формування в учнів правильних суджень і почуттів.

На противагу авторитарності феодального виховання, Гельвецій надавав великого значення активності, самодіяльності дитини, підкреслював величезну роль особистого досвіду дитини, виступав проти фізичних покарань. Він був прихильником застосування покарань лише там, де всі інші засоби впливу вже вичерпані, заявляючи, що страх є в суспільному вихованні засобом, до якого вчителям доводиться неодмінно вдаватися, але яким вони повинні користуватися розумно.

Гельвецій, звичайно, розумів, що на шляху здійснення його моральних ідеалів є перешкоди. Першою перешкодою були інтереси духовенства: *«Горе націям, які доручають попам виховання своїх громадян, — писав Гельвецій. — Вони дадуть їм лише хибні уявлення про справедливість, так що було б краще не давати їм ніяких уявлень про неї»*¹.

Другою перешкодою до вдосконалення морального виховання людини, на думку Гельвеція, є «недосконалість більшості уряду». Тому будь-яка нова реформа в моральній частині виховання передбачає реформу в законах і формах правління. І звідси Гельвецій робить висновок: усунення перешкод, що стоять на шляху морального виховання, повинно здійснюватися шляхом боротьби, тобто революційним шляхом. Тут Гельвецій виступає як ідеолог «третього стану», як ідеолог майбутньої буржуазної революції.

В працях Гельвеція велике місце відводиться ***розумовому вихованню***, правильно поставленій освіті. Він пропонує покінчити

¹ Гельвецій К.А. Про людину, її розумові здібності та її виховання. Цит. за кн.: Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаева М.Ф. История педагогики. — М., 1982. — С. 55.

з засиллям латині в навчальних закладах і насамперед озброювати учнів реальними знаннями: ґрунтовно знайомити їх з предметами природничонаукового циклу, з рідною мовою. Поряд з ними повинні вивчатись і такі предмети, як історія, мораль, політика, поезія, які сприяють формуванню якостей, необхідних громадянину. Наполягаючи на докорінній зміні змісту освіти, Гельвецій одночасно вимагає й оновлення методів навчання. Різко засуджуючи схоластику, яка панувала у феодальній школі, він вважає необхідним, щоб навчання було наочним і будувалось на особистому досвіді дитини.

Виходячи з того, що здорова людина є при всіх інших умовах більш щасливою, ніж людина нездорова, Гельвецій велику увагу приділяв фізичному вихованню. Основним завданням *фізичного виховання* він вважав *«зробити людину сильнішою, міцнішою, здоровішою, отже, щасливішою»*¹. Фізичне виховання повинно одночасно зміцнювати і тіло, і дух. Гельвецій пропонує будувати при школах майданчики, де учні певного віку могли б щоденно приділяти декілька годин фізичним вправам (бігу, боротьбі, стрибкам, плаванню, гирям, їзді верхи тощо). *«Хай тільки побудують таку арену і стануть призначати призи переможцям, і немає ніякого сумніву, що ці призи незабаром збудять у молоді природне бажання до подібних вправ»*².

Критикуючи феодальне суспільство, Гельвецій висловився про виховання жінки і про своє ставлення до жіночого питання. Жінки і чоловіки, на його думку, відрізняються один від одного своєю організацією, але це не означає, що ця відмінність є причиною більш низького розумового рівня жінок. Якщо жінки взагалі розумово нижчі від чоловіків, то це тому, що вони отримують гірше виховання. Таким чином, Гельвецій бачив причину відсталості жінок у тому суспільному становищі, яке вони займають. Змінити становище жінки може лише правильне і добре організоване виховання.

Найвизначнішим представником французького просвітительства XVIII ст. був *Дені Дідро* (1713-1784), випускник езуїтського колежу д'Аркур в Парижі. Стоячи на позиціях сенсуалізму, Дідро вважав джерелом знань відчуття. Але, на відміну від Гельвеція, він не зводив до них пізнання, підкреслюючи,

¹ Гельвецій К.А.. Про людину, її розумові здібності та її виховання. В кн.: Хрестоматія по історії зарубешной педагогіки. — М., 1971. — С. 258.

² Там же, с. 259.

що другим його ступенем є переробка відчуттів розумом. Вважаючи, як і всі просвітителі, що «думки правлять світом», Дідро пов'язував прогрес суспільства з виданням мудрих законів і розповсюдженням освіти. Натхненник і редактор «Енциклопедії наук, мистецтв і ремесел».

Велику увагу Дідро приділяв питанням виховання і навчання. Свої думки з цього приводу він виклав в основному у двох працях: «Систематичне спростування книги Гельвеція «Про людину» (1774) і «План університету або школи публічного викладання всіх наук для російського уряду» (1775). В першій з них Дідро, визнаючи, що за допомо-



гою виховання можна досягти чимало, критикує Гельвеція за недооцінку того впливу, який чинить фізична організація людини, її анатомо-фізіологічні особливості на всю її розумову діяльність. Підтримуючи вихідні положення Гельвеція, Дідро відкидає максималізм, обмежує ті крайні висновки, до яких той приходив:

«—Він говорить: Виховання значить все. Скажіть виховання значить багато.

— Він говорить: Організація не значить нічого. Скажіть: організація значить менше, ніж це думають.

— Він говорить: Всі ті, хто розуміє якусь істину, могли б відкрити її. Скажіть: деякі.

— Він говорить: Немає такої істини, яку не можна було б зробити доступною людям. Скажіть: є мало таких істин.

— Він говорить: Випадок творить геніальних людей. Скажіть: він поміщає їх в сприятливі умови.

— Він говорить: Виховання — єдине джерело відмінності між людьми. Скажіть: це одне з головних джерел.

— Він говорить: За допомогою праці і розумового напруження можна справитися рішуче з усім. Скажіть: можна справитися багато з чим.

— Він говорить: Характер залежить цілком від обставин. Скажіть: я думаю, що вони видозмінюють його»¹ і т.д.

¹ Дідро Д. Систематичне спростування книги Гельвеція «Про людину». В кн.: Хрестоматія по історії зарубіжної педагогіки. — М., 1971.

Подібно до інших просвітителів, Дідро піддає сильній критиці старі французькі колежі, звинувачуючи їх у нехтуванні вихованням дітей, недостатній увазі до виховання і навчання дітей незаможних верств населення, в односторонньому класицизмі, дуже малих результатах багаторічного навчання. Юнаки виходили з цих колегів зіпсованими і неосвіченими, з огидою до занять. Висновок Дідро зводився до того, що «необхідно змінити докорінно метод народної освіти». Дідро вимагав, щоб усі діти від синів міністра до дітей селянина включно уміли читати, писати і рахувати. Школи треба вилучити з відання духівництва і зробити державними. Навчання в початкових школах повинно бути безплатним і обов'язковим. У школах має бути організоване громадське харчування.

Значення виховання, на думку Дідро, полягає зовсім не у тому, щоб зробити з будь-якої середньо організованої дитини те, що бажано для її рідних і близьких, а у тому, щоб примусити її постійно займатися тим, до чого вона здатна: ерудицією, якщо вона наділена пам'яттю, геометрією, якщо вона легко комбінує числа і простори, поезією, якщо в ній є пристрасть і уява тощо. Заклик Дідро враховувати природні особливості дитини, розвивати її індивідуальність заслуговує на позитивну оцінку. Однак він не зумів подолати неправильне абстрактне уявлення про незмінність людської природи, зрозуміти, що вона розвивається в умовах соціальної обумовленості. Критикуючи твердження Гельвеція про всемогутність виховання, Дідро допустив другу крайність: він перебільшував роль фізичної організації людини, її природних задатків у формуванні особистості.

Дідро був прихильником широкого розповсюдження освіти та її реорганізації на засадах демократизації. Не випадково він постійно твердив, що народ значно частіше є носієм геніальності і талантів, ніж представники знаті. *«Число хатин та інших приватних жител, — писав Дідро, — відноситься до числа палаців, як десять тисяч до одиниці. І, відповідно до цього, ми маємо десять тисяч шансів проти одного за те, що геній, талант і доброчесність швидше вийдуть із стін хатини, ніж із стін палацу»*¹. При цьому Дідро розумів, що існуючий лад, який позбавляє дітей з народу хорошого виховання і освіти, є причиною загибелі багатьох прихованих талантів.

¹ Дідро Д. План університету або школи публічного викладання всіх наук для російського уряду. В кн.: Хрестоматія по історії зарубіжної педагогіки. — М., 1971. — С. 271.

У 1773 р. на запрошення російської імператриці Катерини II Дідро приїздив до Росії, де склав проект реформування народної освіти під назвою «План університету в Росії...» (поняття «університет» Дідро розуміє в широкому плані як сукупність різних учбових закладів). В цьому проекті, в ряді заміток, написаних ним під час перебування в Петербурзі під враженням відвідання навчальних закладів («Про школу для молодих дівчат», «Про публічні школи», «Про особливе виховання», «Про кадетську школу») сформульовані думки Дідро про систему освіти, про широке коло педагогічних питань. Аналізуючи історичний досвід і стан французької та європейської шкіл, він накреслив нові принципи організації освіти.

Дідро відстоював *принцип загального безплатного початкового навчання*. В епоху, коли у Франції та інших країнах школа вважалась насамперед справою церкви, він проектував *державну систему народної освіти*. В часи панування становості Дідро відстоює принцип *безстанової освіти*. Прагнучи забезпечити фактичну доступність школи, Дідро вважав за потрібне організувати матеріальну допомогу держави дітям незаможних людей (безплатні підручники, харчування, грошові допомоги в середній і вищій школі). «Двері шкіл повинні бути однаково відкриті для всіх дітей народу, — писав Дідро, — тому що було б жорстоко і нерозумно приректи на нещасття людей, що займають найнижче становище в суспільстві»¹.

Дідро повставав проти пануючої в його час в усій Європі системи освіти з її класицизмом і вербалізмом. Критикуючи цю систему, він вказував, що юнаки втрачають 6-7 років на вивчення стародавніх мов, потрібних лише небагатьом; під прикриттям риторики викладається вміння красно говорити, перш ніж засвоєно мистецтво мислити тощо. Така односторонність освіти, на думку Дідро, спричиняє немало страждань молоді, яка знемагає від втоми і нудьги. Пориваючи з традицією століть, Дідро висуває на перший план фізико-математичні і природничі дисципліни, намагається обґрунтувати *реальний напрям в змісті освіти*. Думка про зв'язок освіти з потребами життя, виробництва, про необхідність впровадження даних науки в практику прозвучала у нього з великою силою.

¹ Дідро Д. План університету або школи публічного викладання всіх наук для російського уряду. В кн.: Хрестоматія по истории зарубежной педагогики. — М., 1971. — С. 271.

Дідро прагнув побудувати навчальний план середньої школи у відповідності з системою наукового знання, із врахуванням взаємозв'язку і взаємозалежності наук. Виділяючи в кожному році навчання основний предмет, Дідро розташував предмети основного циклу середньої школи таким чином: 1-й клас — математика; 2-й — механіка; 3-й — астрономія; 4-й — природознавство, експериментальна фізика; 5-й — хімія, анатомія; 6-й — логіка, критика, граматики; 7-й — рідна мова; 8-й — стародавні мови, антична література.

Крім цього, ще три цикли в післяобідній час:

1) філософія, мораль, природна релігія, історія і хронологія, географія, основи економічної науки;

2) малювання, елементи архітектури;

3) музика, танці, фехтування, плавання, їзда верхи.

«Не всі люди здатні і призначені для того, щоб пройти довгу алею науки до кінця. Одні з них дійдуть до якоїсь певної її точки, інші — трохи далі, і, в міру того, як вони будуть просуватися вперед, кількість їх буде скорочуватися. Звідси висновок — їх слід вчити того, що корисно для кожного, до якого б рангу суспільства він не належав.

Подальші заняття будуть належати до предмету, дещо менш загального, однак, такого, що має важливе значення для значної більшості.

Третім предметом моїх занять буде той, який є менш загальнокорисним, ніж попередній, і який потрібний для меншої кількості людей.

І так далі, аж до кінця навчання. Загальнокорисність навчання буде зменшуватись в міру того, як число моїх слухачів буде ставати все менше»¹.

Дідро виділяє два види знань: одні — **основні**, первісні, другі — **вторинні**, умовні. Первісні знання необхідні для всіх станів, вторинні ж необхідні лише для тієї професії, яку людина вибирає для себе сама. Первісні знання носять загальний характер, тоді як знання вторинні вимагають поглибленого вивчення. Завдання публічної школи полягає в тому, щоб дати початкові дані якомога більшої кількості предметів, причому такі, відсутність яких негативно відбивається в будь-якій професії. *«Я класифікую предмети і заняття за тим же принципом, за яким наш натураліст*

¹ Дідро Д. План університету або школи публічного викладання всіх наук для російського уряду. В кн.: Хрестоматія по історії зарубешної педагогіки. — М., 1971. — С. 273.

Бюффон класифікував тварин, мінерали і рослини. Бюффон розповідає спочатку про корову, тварину, з якою корисно познайомитися всім нам; потім він переходить до описання коня, далі віслюка, мула, собаки; вовк, гієна, тигр, пантера у нього відсунуті тим далі, чим далі вони стоять від нас в природі і чим менше користі ми можемо взяти із знайомства з ними...

Який же результат? Учень, у якого не вистачить сили і мужності пройти весь курс до кінця, залишить університет раніше терміну, але все ж винесе з собою ряд знань, що можуть виявитися для нього корисними»¹.

Велику увагу Дідро приділяв *грунтовності знань*: «Краще знати небагато, але добре, і навіть зовсім не знати чогось, ніж знати погано»².

Дідро писав про важливість складання *хороших підручників* і пропонував залучати до цієї справи великих вчених. З метою піднесення рівня знань він пропонував 4 рази на рік проводити публічні екзамени в середній школі і відсіювати нездібних учнів, заохочувати зразкове ставлення молоді до навчання, призначати тих, які закінчили навчання, на державні посади у відповідності із досягнутими ними успіхами.

Є у Дідро ряд рекомендацій, що стосуються організації навчальної роботи в школі. Він розписує розпорядок дня навчального закладу і режим учнів (до хвилин), рекомендує вивчати протягом дня різноманітні предмети, так як неперервна робота над одним предметом може довести до нудьги, втоми і огиди не тільки дитину, але й дорослого, радить чергувати навчання з перервами, впроваджувати в режим дня ігри та вільний час.

Дідро категорично виступав проти тілесних покарань. «Нагороджуючи кращих, ми тим самим караємо дурнів. Короткий кодекс, що передбачає різні дисциплінарні порушення, багато в чому сприяв би усуненню як упередженості, так і недоцільної строгості і позбавив би наставників від ненависті тих, що провинилися, які каралися б за законом. Цей кодекс допоміг би і учням ознайомитися зі своїми обов'язками і з тими покараннями, що їх чекають у випадку невиконання цих обов'язків»³.

¹ Дідро Д. План університету або школи публічного викладання всіх наук для російського уряду. В кн.: Хрестоматія по истории зарубежной педагогике. — М., 1971. — С. 273.

² Дідро Д. План університету або школи публічного викладання всіх наук для російського уряду. — Там же, с. 277.

³ Там же, с. 277-278.

Дідро рекомендував порушення дисципліни карати строгіше, ніж проступки проти моралі, а останні — строгіше, ніж упущення в навчальних заняттях. Він радив впровадити зовнішні відзнаки за старанність, вводити премії, і що ще важливо, давати нагороди за благородні вчинки так само, як за добре зроблені уроки.

Зустрічаються у Дідро і думки, що стосуються недоліків класно-урочної системи і диференціації навчання: *«Не можна не відмітити прямої протилежності між методом, що застосовується для розвитку десятків учнів в школі, і методом навчання окремих учнів. І якщо мета викладання, а також характер завдань повинні відповідати можливостям багатьох учнів, то звідси випливає, що інтереси генія, що йде, звичайно, великими кроками, будуть частково принесені в жертву інтересам маси»¹. «Є учні, які розуміють швидко і легко, інші, навпаки, міркують повільно і просуваються повільно; є учні старанні і учні розсіяні, і тому одних слід залишати в одному відділенні, а інших переводити в наступне відділення класу»².*

Цікавими є висловлювання Дідро з приводу методики викладання. Якщо учні зрозуміють, наскільки важка праця вчителя, вони легше будуть переносити власну втому. Замість того, щоб підкреслювати перевагу своїх знань, розумніше робити вигляд, що сам вчишся і працюєш разом з учнями; саме так легше ознайомити учнів з мистецтвом пояснення. Дідро наводить приклад: *«Нехай учитель, що розв'язує для свого учня арифметичну задачу, допустить помилку; потім він визнає її і повертається назад; почавши розв'язання задачі спочатку, він, нарешті, знайде правильне рішення. Я вважаю, що цим шляхом він краще навчить свого учня...»³.*

При цьому Дідро акцентує увагу на відмінностях між помилкою через неухважність чи неухтво, і помилкою навмисною; ця остання тримає учня наготові; помітивши її, він торжествує і відчуває задоволення, він звикає перевіряти себе, поступово привчається відшукувати істину і розвиває свою кмітливість. Помилка ж, викликана неухтвом, приводить лише до втрати часу і недовір'я. До речі, метод навмисних помилок, на думку Дідро,

¹ Дідро Д. План університету або школи публічного викладання всіх наук для російського уряду. В кн.: Хрестоматія по истории зарубежной педагогики. — М., 1971. — С. 272.

² Там же, с. 277.

³ Там же, с. 280.

міг би в окремих випадках згадати і випадкові помилки і позбавив би вчителя від необхідності червоніти. «Цей метод навчання, на перший погляд складний і суперечливий, за своєю сутністю є метод сократичний»¹.

Для кращого підбору *учителів* Дідро радив оголошувати конкурси, не допускати в число учителів духовних осіб. Необхідні якості учителя, на думку Дідро, — глибоке знання предмету, «чесна і чуйна душа». Завдання учителя — зробити з кожного свого вихованця чесну людину, сформувати у нього такі риси, як твердість і справедливість, розвинути його розум, широту кругозору, прищепити смак до всього «істинного, прекрасного, великого, доброго», турбуватися про зміцнення здоров'я вихованців.

Піднімає Дідро й питання *оплати учительської праці*: «Якщо заняття учителя будуть оплачуватися добре, якщо його професія буде поважатися, якщо отримувана плата буде єдиним джерелом його існування і якщо він знає, що втративши посаду, він позбавиться і поваги, і засобів існування, ручаюсь, що вчитель буде добросовісним»². Дідро звертає увагу й на те, що недостатньо регулярно оплачувати працю учителів, треба також забезпечувати їх старість та інвалідність, надання пенсії.

Правда, Дідро не ризикнув висловитись однозначно з такого питання, чи дозволяти чи ні учителям приймати подарунки від батьків; дозволити — це значить породити зловживання, заборонити — ще не значить перешкодити цьому. Видання заборонних законів, виконання яких утруднене, — погана політика. Дідро висуває дуже розумний критерій оцінки роботи школи: «Якщо ви хочете правильно судити про школу, то подивіться, чи обіцяють учні самі стати хорошими учителями. Школа, що дає такий результат, хороша, в протилежному випадку — вона погана»³.

Говорячи про середню і особливо вищу освіту, Дідро висловлюється за часткову, невелику плату за її здобуття. Він вказує на два аргументи: по-перше, безплатність публічної освіти розбещує викладачів; насправді, що їм до того, чи буде у них багато чи мало учнів, чи будуть вони добре чи погано виконувати свої обов'язки; справ у них менше, а платня одна й

¹ Дідро Д. План університету або школи публічного викладання всіх наук для російського уряду. В кн.: Хрестоматія по історії зарубешной педагогіки. — М., 1971. — С. 280.

² Там же, с. 279.

³ Там же.

та ж. По-друге, це сприятиме певному скороченню кількості учнів. Легкість вступу в публічні школи, честолюбство батьків, скупість — все це спонукає їх віддавати перевагу безплатному учнівству, незалежно від можливостей дитини.

§ 4. Педагогічна система Ж.Ж.Руссо

У свій час не без підстав говорили, що, якщо б не було Руссо, не було б Великої Французької революції. Жан Жак Руссо дійсно залишив глибокий слід не тільки в історії Франції, але й в історії всього людства. Своїм благородним подвигом видатний письменник-демократ, філософ, економіст, пристрасний борець за повалення деспотизму і встановлення республіканського ладу здійснив великий вплив на розвиток прогресивної в той час буржуазної ідеології. Його суспільні ідеали, відбиваючи життєві потреби перехідної епохи від феодалізму до капіталізму, розхитували ідеологічні основи феодального ладу і наближали Францію до гігантського політичного перевороту.



Народився Руссо 28.06.1712 р. в Женеві. Його мати Сюзанна Бернар померла при пологах («Мое народження було першим з моїх нещасть»). Хлопчика виховував батько і тітка Сюзон. Його батько Ісаак Руссо був людиною чуйною і легковажною, гарячою і безпечною. Справний годинникар, він мало-помалу привів у занепад свої справи і майно — зате міг до ранку читати книги. З 4-х років і Жан Жак пристрастився до читання (детективи, античні описи життя славетних людей). У 1722 р. після сварки з дворянином батько вимушений був тікати з Женеві. Хлопця віддали на виховання дядькові, який досить жорстоко обходився з небожем, а після однієї розправи Жан Жак втік з дому і подався в мандри, рано почавши самостійне життя, повне злигоднів і нестатків. Він змінив багато різноманітних професій: писар, учень гравера, лакей, гувернер. Багато бурлакував по Франції, Швейцарії, Сардинії.

За ці роки мандрів Руссо зазнав всіляких принижень, злиднів і голоду, підірвав здоров'я, але замість того, щоб скотитися в моральну прірву, він виробив у собі багату душу, повну чуйності і гуманізму. *Навчився любити природу*, відшукувати її прекрасні риси і моральні устої, *любити свободу і незалежність*, любити простий люд, в якому бачив більше серця і чесності, ніж на всьому білому світі серед багачів і вчених. Велику увагу він приділяє *самоосвіті*, ґрунтовно вивчає філософські і наукові праці Декарта, Локка, Лейбніца, Ньютона, Монтеня, займається фізикою, хімією, астрономією, латинню, бере уроки музики. Досягає значних успіхів в опануванні природознавства, педагогіки, інших наук.

У 1741 р. Руссо переїжджає в Париж, де займається музичною діяльністю, літературною роботою, розширює зв'язки і знайомства в літературному світі, спілкується з передовими людьми Франції Дідро, Гольбахом, Д'Аламбером, Фонтенелем та іншими, залучається до роботи в «Енциклопедії», для якої він написав статтю «Про політичну економію» та ряд статей з історії і теорії музики.

У 1749 р. Діжонська академія запропонувала на конкурс тему для твору: «Чи сприяв прогрес у науках і мистецтвах поліпшенню або погіршенню звичаїв?». Руссо у своєму творі намагався довести, що в міру розвитку культури звичаї людей гіршали. Уже в цьому першому творі Руссо ясно формулював ту концепцію, яку він розвинув і в подальших своїх працях: у первісному стані люди були рівні і вільні; їх моральність у «природному стані» була вища, ніж пізніше, при «штучному» політичному ладі. Цивілізована людина народжується, живе і вмирає в рабстві. Услід за цим твором з'явилась низка інших: *«Про походження нерівності між людьми»* (1754) і *«Суспільний договір»* (1762).

У «Суспільному договорі» Руссо розвинув договірну теорію походження держави, яку вже ми зустрічали у Локка. Але Руссо висловив цю теорію яскравіше, з більшим демократизмом. У 1761 р. з'явився роман *«Нова Елоїза»*, в якому він викриває феодальний лад і станові забобони, говорить щире слово про нездоланну могутність вільного кохання, що не знає станових меж і лицемірства.

У 1762 р. виходить педагогічний напівроман, напівтрактат *«Еміль, або Про виховання»*, в якому він бореться з феодальним вихованням та схоластичною школою і дає картину виховання

нової людини. У 4-й частині «Еміля» Руссо помістив «*Сповідання віри савойського вікарія*», де різко *висловився проти віросповідної релігії, проти церкви, релігійних обрядів та догматів* і виклав принципи деїстичної релігії. «Сповідання» було спрямоване проти католицької церкви, і католицьке духовенство стало переслідувати Руссо. «Еміль» було публічно спалено. Руссо загрозувала страшна політична тюрма Франції — Бастілія; рятуючись від неї, він втікає *в Швейцарію*, але й тут його переслідує юрба фанатичних католиків. Книга «Еміль» була спалена в Женеві. Руссо змушений шукати собі притулок *в Англії* у Юма.

Постійні переслідування протягом ряду років сприяли появі у Руссо психічної хвороби — манії переслідування. В останнє десятиріччя життя Руссо пише «Сповідь», автобіографію, що вражає щирістю. Наприкінці життя Руссо було дозволено повернутися до Франції, де, живучи під псевдонімом Рену, він провів останні свої роки. Помер Руссо у 1778 р. від інфаркту. Через 16 р., 11.10.1794 р. прах Руссо був урочисто перенесений в Пантеон і покладений поруч з прахом Вольтера.

На *філософські погляди* Ж.Ж.Руссо значний вплив справили механістичний світогляд XVII-XVIII ст. (Декарт, Ньютон, Локк). Вони не відрізнялись теоретичною послідовністю: в них переплітався *дуалізм, матеріалізм, ідеалізм і фідеїзм*.

У своїх *політичних поглядах* Руссо виходив з *теорії суспільного договору*, ідею якого перетворив у знаряддя суспільно-політичної боротьби. Говорячи про походження суспільства і законів, чи, точніше, про створення і встановлення політичної влади, Руссо вважав, що це результат спільної добровільної згоди, договору між багатими і бідними, сильними і слабкими. Уряд є результат «договору» серед людей, яким на деяких осіб покладаються повноваження по керівництву; решта народу надає керівному класу відомі послуги на зміну отримуваних деяких переваг. Виходячи з теорії суспільного договору, Руссо вважав, що вихід з такого стану може бути один — повалення феодально-абсолютистських основ старого порядку і встановлення «справедливого» республікансько-демократичного ладу, при якому трудова власність і загальне урівнювання громадян в правах і обов'язках будуть вирішальними факторами суспільного життя.

Виражаючи селянсько-ремісничу утопію про можливість врівноважити всі сили суспільства, Руссо підносив в ідеал

рівність майна, заради якої він прославляв патріархальний аскетизм побуту, а разом з цим — простоту норівів, прямодушність і навіть загальну помірність, що начебто виключає прагнення до надмірного багатства. Він вимагав, щоб кожний трудився, закликав до того, щоб допускалася лише дрібна власність, а власність дворян-феодалів була знищена. На той час це вчення було революційним. Воно виражало інтереси дрібних власників (ремісників, селян), вело до встановлення буржуазного ладу.

Всім панівним класам Руссо протиставляє, як кращий і гідний клас суспільства, клас селянства. У світогляді Руссо відчутний радикальний демократизм, гаряче і щире співчуття народу, пригнобленому, подавленому, замученому владою абсолютизму і тісно пов'язаного з ним паразитуючого дворянства. Він розуміє, що протилежність бідності і багатства не може бути знищена одним лише юридичним визнанням за бідними прав, що формально прирівнюють бідних до багатих.

До особливостей соціально-політичних поглядів Руссо слід віднести його абсолютний *географічний детермінізм*. Він ставив всі суспільні явища в пряму залежність від географічних умов — клімату, ґрунту, рослинності, розміру території. Він вважав, що такі життєві потреби людини, як потреба в їжі, одязі, житлі та інші зумовлені кліматичними факторами. Географічний детермінізм Руссо хоч і не правильний, але відіграв прогресивну роль в боротьбі проти реакційної феодально-клерикальної ідеології, що проповідувала божественну зумовленість суспільних явищ.

У 8-му розділі IX-ї книги «Суспільного договору» Руссо виклав своє *ставлення до релігії*. Він був далекий від того, щоб вважати релігію «опіумом народу». І все ж в цьому розділі містяться гострі випадки проти офіційної феодально-клерикальної ідеології. Він не заперечував релігію взагалі, навпаки, він був віруючою людиною і прагнув лише демократизувати християнську церкву, бачив у ній поборника благочестя і громадянської добротності. Розмірковуючи про світостворення, єдність цілого, активність буття, про встановлений порядок у Всесвіті, Руссо приходив до деїзму, тобто до визнання Бога як першопричини, що визначає весь світовий порядок. В душі християнського богослов'я Руссо доводив, що душа безсмертна, що в загробному світі її чекає друге життя і щоб заслужити його, люди повинні вести чесний і порядний спосіб життя.

Перш ніж говорити про педагогічні погляди Ж.Ж.Руссо, слід відзначити, що це дуже дивна людина, безпорадна, боягузлива, як дитина. Навіть своїх п'ятеро дітей він віддав на виховання у дитячий будинок. Від юності до останніх років Жан Жак подитячому не вмів справлятися з найбуденнішими життєвими ситуаціями і часто поводив себе так, що й самому йому потім було незручно, соромно. Але тим рішучішим, тим сміливішим був він в галузі думки. Кожна нова книга ставала запереченням «очевидного», суперечкою із «загальноприйнятим», викликом тому, «що визнають всі». Не був винятком і «Еміль». Ця праця не вкладається в рамки якогось конкретного літературного жанру, поєднуючи в собі риси філософської і художньої літератури, елементи педагогічної теорії, публіцистики.

Праця має 5 частин, в яких розповідається про виховання Еміля маленького, підлітка, юнака і змужнілого, а також про виховання дівчини Софії — його нареченої. Уже в самій композиції книги розкривається основна думка автора: дитина — істота, що розвивається, і її життя — *зміна вікових етапів*.

Оскільки Руссо вважав, що простих людей виховувати немає потреби, що вони виховані самим життям, а треба виховувати й перевиховувати феодалів, аристократів та їх дітей, щоб кожний з них став людиною, а не дармоїдом, головним героєм своєї книги він зробив Еміля — сина багатих батьків. Еміль — нова людина. З Еміля і його майбутньої нареченої Руссо думає створити перший осередок нового суспільства. А щоб ізолювати їх від впливу старого ладу, Руссо подумується навіть усунути батьків Еміля, щоб вони не передали дитині моралі старого суспільства. Взагалі кажучи, розуміння виховання Руссо виростало з його особистого життя; воно було швидше емоційного, ніж раціоналістичного характеру, підносило природні інстинкти і бажання над розумом. Це, а також те, що сам Жан Жак ніколи не займався практикою виховання, й привело до того, що рекомендації Руссо не завжди прикладались до широкої педагогічної практики. Не випадково його працю називають педагогічною робінзонадою.

Ж.Ж.Руссо неодноразово пікреслював, що не завжди його ідеї можна реалізувати на практиці. *«Вільно викладаючи свою думку, я далеко не вважаю її неспростовною і постійно супроводжую її доказами, щоб їх зважили і судили по них. Але, хоч я не бажаю наполягати в захисті своїх ідей, тим не менше*

вважаю своїм обов'язком їх викласти, бо основні положення, в яких я повністю розходжусь з думкою інших, далеко не позбавлені інтересу»¹.

«Я показую мету, якої слід досягти. Я не кажу, що її можна досягти; але я кажу, що, хто ближче підійде до неї, той буде мати більший успіх»².

Противник шкільного навчання в традиційних його формах, заперечуючи систематичне викладання учителями словесних книжкових знань із застосуванням штучних дидактичних прийомів при пасивному сприйманні навчального матеріалу дітьми, Руссо байдуже ставиться до всієї теорії навчання, розробленої Коменським. Він собі зовсім по-іншому уявляє процес навчання. Стара дворянсько-феодальна система виховання і система, що санкціонувалась церквою, на думку Руссо, повинні бути відкинуті. Основний недолік французького шкільного виховання Руссо вбачав у його недоступності і безкорисності для людей праці. Замість старих форм суспільного виховання *Руссо* вважав необхідним *впровадити демократичну систему, в основу якої вимагав покласти трудове виховання* і вивчення ремесел і мистецтв, причому в ході навчання він вважав необхідним виявляти у вихованців ті чи інші обдарування, закладені природою. При цьому він не був противником суспільного виховання взагалі і якщо віддавав перевагу вихованню Еміля поза суспільством, то це мало виправдання: клерикальне, станове виховання його часу він не вважав позитивним суспільним вихованням.

Складні і суперечливі погляди Руссо на виховання. *З одного боку*, він розуміє, усвідомлює необхідність виховання, його величезну роль. «Рослини формують культурою, людей — вихованням. Все, чого ми не маємо при народженні і в чому маємо потребу, ставши дорослими, дається нам вихованням»³. *З другого боку*, Руссо вважає, що людина не може, не повинна виховувати. Вона до цього не підготовлена. Найкраще, якщо правильне виховання буде чисто негативним.

В чому ж причина такої разючої суперечливості? Справа в тому, що Руссо виходить не з принципового заперечення

¹ Руссо Ж.Ж. Еміль, або Про виховання. В кн.: Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. — М., 1987 — С. 200.

² Там же, с. 234.

³ Руссо Ж.Ж. Еміль, або Про виховання. В кн.: Свадковский И.Ф. Хрестоматия по истории педагогики. — Т. I. — М., 1938. — С. 331.

виховання взагалі, а з того, що в існуючих соціальних умовах нерівності між людьми, експлуатації в зіпсутому суспільстві виховання не може досягнути своєї мети — виховання справжньої людини.

Мета виховання, за Руссо, виховати людину такою, якою вона була в природному стані, зробити її людиною. В першу чергу слід виховувати людину, а не чиновника, солдата, суддю і вченого. Якщо ж виховати людину, то вона може бути добрим чиновником, солдатом і т.д. «Жити — ось ремесло, якого я хочу вчити вихованця». **Виховання, на думку Руссо, повинно готувати людину для активної суспільної діяльності, для боротьби, щоб людина могла мужньо долати всі труднощі долі і продовжувала залишатися людиною.** Навчити жити — в цьому смисл і значення виховання, причому жити не для того, щоб уміло вести особисті справи, як вчив Д.Локк. У Руссо такого утилітаризму і обмеженості немає. Жити — значить боротися із старим, тим, що відживає, уміти йти проти течії.

Руссо вказував, що **виховання діти отримують з трьох джерел: від природи, від людей, що їх оточують, та від навколишніх речей.** **Виховання природою**, на його думку, здійснюється шляхом внутрішнього розвитку людських здібностей, розвитку органів чуття; **виховання людьми** — це привчання людини використовувати розвиток цих здібностей і органів; **виховання від речей** — це власний досвід людини, що вона здобуває від речей, з якими вона має справу і які на неї впливають. Виховання, в залежності від речей, буде природним і вільним. **Правильне виховання буде лише тоді, коли всі три фактори діють узгоджено, в одному напрямку.**

Але так як природа, як фактор виховання, не залежить від людини, то два інших фактори повинні бути спрямовані на згоду з тим фактором, над яким не владні, тобто з **природою**. Під природою як основним, визначальним фактором розвитку Руссо розумів природу самої дитини (дитина народжується чуттєво прийнятливою і отримує враження через органи чуття від предметів, що нас оточують. З роками дитина стає більш сприйнятливою. Знання про оточуючий світ у неї стають ширшими, глибшими, вони весь час змінюються під тиском звичок і думки дорослих.

Виховання, на думку Руссо, повинно здійснюватись у відповідності з природою дитини, але цей погляд є, з одного боку, утопічним і педагогічно неправильним (педоцентризм).

Розвиток дитини не відбувається спонтанно, бо це не розкриття закладених в ній від природи моральних начал. Виховання завжди проявляється як суспільна функція, і в дитині виховують ті риси, які необхідні даному суспільству. З другого боку, ця думка була для того часу прогресивною, так як середньовічна школа ігнорувала природу дитини, особливості її мислення, сприймання.

В основі педагогічної системи Руссо лежать такі основні принципи:

1) **гуманізм**, який конкретизується в педагогіці у вигляді принципу глибокої любові до дитини, безмежної поваги до її природи, особливостей і властивостей. Гуманізм Руссо немає нічого спільного з меркантильним, грубо практичним відтінком гуманізму Локка;

2) **природовідповідність** — у вихованні треба слідувати за природою дитини, враховувати її вікові особливості. Треба не калічити дитинства, зауважував він, а створювати необхідні умови для її природного розвитку.

Якщо Коменський вивчає вікові особливості для того, щоб у відповідності з ними будувати процес навчання і виховання, то Руссо жертвував цим навчанням і вихованням, коли він бачив суперечливість між ними і особливостями дитячого віку і дитячої психології. Якщо у Коменського домінує раціоналістичний підхід до проблеми своєрідності дитини, то в Руссо верх бере емоційне ставлення, продиктоване глибокою любов'ю до дитини. Якщо Коменського цікавлять загальні типові закономірності в розвитку дітей, то Руссо більш цікавить те особливе, своєрідне, що властиве кожній дитині, щоб уникнути трафаретності, формалізму у вихованні.

Дитинство має свої принади, якими жертвувати в ім'я якогось майбутнього не можна. Нав'язувати дітям діяльність, що готує їх до дорослості та ігнорує вимогу дитячих років, — злочинно. Поспішати з викоріненням особливостей і вимог дитинства на окремих етапах його розвитку теж недопустимо. Звертаючись до батьків і вихователів, Руссо закликає: *«Любіть дитинство, захоочуйте його ігри, його забави; не форсуйте його розвитку, поведіться з дитиною відповідно до її віку»*¹. Руссо палко виступає проти передчасного розвитку дитини і закликає

¹ Руссо Ж.Ж. Еміль, або Про виховання. В кн.: Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. — М., 1987. — С. 224.

йти у вихованні за її природним розвитком, бореться проти штучного вирощування «скороспілих плодів», проти виховання, яке створює «юних докторів і старих дітей»;

3) *свобода*. Насамперед у фізичному плані, у розумінні свободи духу, відмовлення від пеленання, щоб голова, ноги, руки були вільні, рухомі. Він вважав, що фізичне обмеження свободи дитини не може не відбитися на її характері, темпераменті. По-друге, свобода від будь-яких звичок. Як тільки у дитини з'являється своя воля, вона повинна нею завжди керуватися, діяти згідно з її (тобто волі) вказівками, а не бути в полоні звичок (цивілізована людина народжується, живе і вмирає в рабському стані, після народження її пеленають, після смерті її забивають у труну; поки вона зберігає людську форму, на неї накладають пута різні заклади). По-третє, свобода в діях і вчинках (нехай дитина не знає, що таке слухняність, коли вона діє, вона не повинна знати, що таке влада, коли за неї діють). Дитина завжди повинна відчувати свою свободу як у своїх діях, так і в чужих... Нехай дитина відчуває свою залежність тільки від речей. Ця залежність не шкодить дитині. Залежність же від людей породжується самими ж людьми і є джерелом всіх їх лих і бід. Виховати дитину істинно вільною означає виховати її такою, щоб вона робила те, що може, і робила це у відповідності з можливостями. Тут Руссо близько підходить до розуміння свободи як усвідомленої необхідності.

Еміль отримує вільне — природне виховання. Він робить те, що йому заманеться. Його навчання полягає в тому, що він більше запитує, ніж відповідає; його вихователь більше відповідає, ніж запитує. Дитина вільна як у виборі змісту навчального матеріалу, так і в методах навчання. Те, що її не цікавить, у корисності чого вона не впевнена, того вона й не буде вивчати. Але що питає Еміль? Він питає про те, що хоче Руссо. Руссо слідує за кожним його кроком, він охороняє вихованця від шкідливих впливів культури. Таким чином, свобода Еміля — лише ілюзорна свобода. Він не відчуває гніту вихователя, ізольований від будь-якого іншого впливу, крім впливу Руссо, і бажає він лише того, чого бажає вихователь. Він бажає навіть женитися, коли це вважає за потрібне Руссо. Вибирає собі наречену ту, яка до вподоби вихователю. *Свобода Еміля — чисто формальна.*

Повним перекрученням свободи дитини буде незнання нею відмови у виконанні всіх її бажань, намірів, прагнення владарювати над іншими. Дитина повинна бути вільною, але не владною. Таке

виховання, за якого задовольняються всі бажання дитини, всі її примхи, капризи, робить її в майбутньому людиною нещасною. Свобода, в розумінні Руссо, не має нічого спільного з ідеєю влади і тиранії, від якої дитина повинна бути відгороджена;

4) індивідуальний підхід до дітей. Схиляючись перед багатством природних якостей дитини, Руссо вказував, що дитина має все від природи і треба лише розвинути цінні якості в ній, допомагаючи в цьому природі. Для цього необхідно лише знати дитину. Не можна на дитину дивитись як на несформованого дорослого, треба спочатку визначити, що вона являє собою зараз, в дитинстві. У дитини особливе сприймання світу, особливе ставлення до світу.

Друге — це те, що дитина — істота, яка розвивається, вона проходить певні стадії розвитку. І Руссо бере на себе сміливість виділити **вікові періоди**, що розкривають діалектику розвитку особистості:

1-й період — до двох років — **немовляцтво** — характеризується фізичним розвитком та розвитком моторики.

2-й період — від 2-х до 12 років — **дитинство** — характеризується розвитком органів чуття.

3-й період — від 12 до 15 років — **отроцтво** — характеризується розумовим та трудовим розвитком.

4-й період — від 15 до 20 років — **юність** — характеризується моральним та статевим розвитком (див. схему 9).

Спроба Руссо встановити вікові періоди є цінною, проте здійснив він цю спробу неправильно. Руссо помилково приписав кожному періодові лише одну сторону розвитку людини: до 2 р. — фізичний; 2-12 — розвиток органів чуття; 12-15 — розвиток розумових і трудових навиків. Тим часом і розвиток органів чуття, і розумовий розвиток мають місце вже в перші роки життя дитини. Тобто, сама схема вікових періодів у Руссо носить штучний, надуманий характер.

1. Немовляцтво (від народження до 2-х років).

Дитину не можна сповивати, бо сповивання робить її нервовою, дратівливою, а часто горбатою, кривоногою, рахітом. Не слід розніжувати дітей, купайте їх у холодній воді, загартовуйте; треба привчати їх до злигоднів. Годувати дитину повинна сама мати, взагалі батьки повинні бути першими вихователями. Руссо критикує сучасне йому суспільство, в якому матері не хочуть самі годувати дітей, а «надмір обов'язків» заважає батькам бути наставниками. *«Де немає матері, там немає дитини; де немає*

Вік, період	Хто і де здійснює виховання	Зміст виховання	Засоби виховання і освіти
Немовляцтво 0-2 р. (до появи мови)	В сім'ї. Батьки	Фізичне виховання. Розвиток моторики. Негативне виховання.	Загартування тіла проти негоди, стихії, голоду, спраги.
Дитинство 2-12 р. «Сон розуму»	На лоні природи. Вихователь	Розвиток органів чуттів. Негативне виховання.	Вправи: «Вимірюйте, рахуйте, зважуйте, порівнюйте». Спостереження, ігри, малювання, гімнастика, плавання. Дисципліна природних наслідків.
Отроцтво 12-15 р.	На лоні природи. Вихователь.	Розумова освіта (геометрія, географія, астрономія, фізика, природознавство). Трудове виховання (ремесла, садівництво, землеробство).	Спостереження, екскурсії, самостійні висновки, роботи в майстернях.
Юність 15-18 р. (до одруження)	В суспільстві. Вихователь.	Моральне виховання (знайомство з суспільними відносинами людей, статеве і релігійне виховання).	Вивчення історії, життєописів, бесіди, спостереження краси природи. Вправи в діяльності.

Схема 9.

матері, там немає сім'ї». «Той, хто не може виконати обов'язків батька, — писав Руссо, — не повинен ним ставати. Ні бідність, ні робота, ні повага людей не позбавляють його від обов'язку годувати своїх дітей і виховувати їх самому»¹.

В період немовляцтва дитина, хоч і відчуває свої елементарні природні потреби, відзначав Руссо, але не в змозі їх висловити, так як дуже вже бідна її мова (голод і спрага — плач; жара і холод — плач; потреба в русі — плач; хоче спати — плач і т.д.). Він пропонував батькам і вихователям в усіх таких випадках не

¹ Руссо Ж.Ж. Еміль, або Про виховання. В кн.: Хрестоматія по історії зарубіжної педагогіки. — М., 1971. — С. 226.

вдаватися до погроз, а, навпаки, терпеливо і наполегливо вивчати справжні причини дитячого плачу. Він пропонував не балувати і не втішати дітей.

Дуже докладно спиняється Руссо навіть на дрібницях виховання. Прорізування зубів, відлучення від грудей, боротьба з капризами, перші спроби ходити — ніщо не випадає з поля зору Руссо. Він різко висловлюється проти медицини і особливо ліків. Дітей не слід весь час опікати. Не треба їх вчити того, чого вони можуть в житті самі навчитись, нехай шляхом падінь, ударів і ран. Давайте дитині більше свободи, нехай бігає, тішиться, «хай падає сто разів на добу».

На дитину треба зважати, але це зовсім не означає, що треба задовольняти всі її бажання. «Чи знаєте ви найвірніший спосіб зробити вашу дитину нещасною? — запитував Руссо і тут же відповідав. — Це привчити її ні в чому не мати відмови... Діти починають з того, що примушують собі допомагати, і закінчують тим, що примушують собі служити»¹.

Попереджуючи формування нових потреб додатково до потреби природної, які викликає звичка, Руссо писав «Єдиній звичці треба дати розвинутися в дитині — це не засвоювати ніяких звичок. Нехай її не носять на одній руці частіше, ніж на іншій; хай не привчають одну руку пускати в дію частіше іншої; хай не привчають їсти, спати, діяти в одні і ті ж години і т.д.»².

Не слід форсувати *розвиток мови* у дитини. Примушуючи дітей говорити дуже рано, тільки псують їх мову. Раннє лепетання приводить до вад у вимові, що нерідко лишаються на все життя. «Обмежуйте словник дитини. Це дуже незручно, якщо в неї більше слів, ніж ідей, і якщо вона вміє говорити більше, ніж обдумати»³. Починати виховання дітей з впливу на їх свідомість, на їх моральні уявлення — все рівно, що починати з кінця.

2. Дитинство. Уже на початку цього другого періоду треба, на думку Руссо, вивести дитину з міста як осередку зіпсованих норів, неробства і розпусти. Друга причина ізоляції Еміля — це бути ближче до природи і користуватися чистим повітрям. Ця вимога Руссо лягла потім в основу ідеї позаміських і лісних шкіл.

¹ Руссо Ж.Ж. Еміль, або Про виховання. В кн.: Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. — М., 1987. — С. 228.

² Там же, с. 216.

³ Руссо Ж.Ж. Еміль, або Про виховання. В кн.: Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. — М., 1971. — С. 229.

Виставивши принципову вимогу — «виховувати дітей повинні самі батьки», — Руссо далі, проте, доручає дитину піклуванням вихователя, штучно усунувши батьків заявою: «Еміль — сирота».

Виховання в цей період, на думку Руссо, повинно бути *негативним*, тобто таким, що виключає вплив на природу дитини штучної культури. Сутність його не в тому, щоб вчити доброчесності та істині, а в тому, щоб зберегти серце від пороку, а розум — від омани.

Ця доктрина стосовно фізичного виховання вимагала максимальної свободи для дитини, рекомендувала найпростішу їжу і одяг, засуджувала будь-яке медичне лікування і наполягала на проживанні в селі і на свіжому повітрі. Застосована до розумового виховання дитини, вона вимагала малої уваги розумовому тренуванню до 12 років. У сфері моралі ця ж доктрина негативного виховання привела до виховання шляхом природних наслідків. Завдання вихователя тут складніше. Простіше учневі показувати, розказувати, пояснювати. Набагато важче терпеливо чекати, щоб що-небудь було зроблено. Це одна з причин того, чому Руссо свого Еміля поміщає в оточення природи. На лоні природи, в такій сільській обстановці, на його думку, може дозрівати, розвиватися нова людина.

При «позитивному» вихованні дитина починає швидко втрачати свою самостійність; навчання грамоти і моральних правил приносить лише шкоду, тому необхідно раніше за все вправляти тіло дитини, розвивати його органи, але душу треба залишати в бездіяльності. Сенс «негативного» виховання полягає в тому, щоб поставити вихованця в такі умови, за яких він сам би все робив, приходив би до самостійних висновків і узагальнень. Виховання «позитивне» повинно починатися лише тоді, коли у вихованця з'явиться в цьому потреба, твердив Руссо.

Відповідно до своєї надуманої схеми розвитку дитини Руссо неправильно твердить, що другий період є «сном розуму». У дітей у цьому віці нібито немає мислення, немає навіть справжньої пам'яті.

Ці твердження Руссо, приписування дітям *виключно конкретного мислення*, тільки уявлень, а не понять, невірні, але велика заслуга Руссо полягає в тому, що він поставив питання про *виховання відчуттів і вперше в історії педагогіки дав докладні і багато в чому доцільні вказівки відносно цього виховання*. «Із всіх здібностей першими формуються і вдосконалюються в нас органи чуття. Їх, значить, слід насамперед

розвивати; а між тим їх тільки і забувають, ними-то й зневажають найбільше. Вправляти почуття — це значить не лише користуватися ними: це значить вчитися добре мислити з їх допомогою, вчитися, так би мовити, відчувати; бо ми вміємо дотикатись, бачити, чути тільки так, як навчилися» і далі.

«Бувають вправи чисто природні, механічні, які сприяють зміцненню тіла, але не дають підстав судженню: діти плавають, бігають, стрибають, ... — все це дуже добре; але хіба ми маємо тільки руки і ноги? Хіба у нас немає, крім того, очей, вух і хіба ці органи зайві при існуванні перших? Вправляйте ж не тільки сили, але і всі відчуття, що ними керують; здобуйте з кожного всю можливу користь, потім враження одного перевіряйте іншим. Вимірюйте, рахуйте, зважуйте, порівнюйте»¹.

Великого значення надає він *дотикові*, яким, на його думку, людина користується найчастіше і який слід розвивати шляхом вправ, щоб дитина привчалась обмацувати предмети подібно до сліпих, орієнтуватись у темній кімнаті. «Очі Еміля на кінцях пальців». *Зір* — найбільш блудне чуття. Треба шляхом вправ розвивати окомір. Велике значення має малювання з природи, деякі рухливі ігри. Для розвитку слуху Руссо радить привчати дітей говорити складно, виразно, вимовляти добре, точно і досить голосно. Велику роль тут відіграє музика, співи. Щодо *смаку*, то, йдучи за теорією природного виховання, Руссо вважає за потрібне лишити у дитини її первісний смак якнайдовше. Нехай їжа її буде проста і звичайна. Треба, щоб дитина уникала м'ясної їжі. Щодо *нюху* Руссо зауважує, що і його слід розвивати у ранньому віці.

Поряд з розвитком чуття у цей період продовжується фізичне виховання: «*Стрибайте, бігайте, кричіть*». Всі ці рухи викликані потребами їх організму, який прагне зміцніти.

Різно (і зрозуміло, неправильно) виступає Руссо проти систематичного навчання в цьому періоді. «*Звільняючи дітей від будь-яких уроків, я усуваю знаряддя їх найбільших лих, а саме книги. Читання—кара дитинства і майже єдине заняття, яке їм уміють дати. У 12 років Еміль навряд чи знатиме, що таке книга*»², (а дитинство Руссо свідчить про протилежне). Це зовсім не значить, що Еміль не вмітиме читати до 12 р. Не треба тільки

¹ Руссо Ж.Ж. Еміль, або Про виховання. В кн.: Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. — М. 1987. — С. 249.

² Там же, с.242.

силувати його, він сам легко вивчиться читати листи, якщо відчує потребу в цьому. Кладучи в основу виховання тільки особистий досвід дитини, Руссо все розумове виховання до 12 р. зводить до спостереження дитини над життям, що оточує її, і особливо над природою. Нехай книгою дитини буде сама природа.

Віддаючи належне дитячому вікові, Руссо писав: *«Пам'ятайте, що природа бажає, щоб діти були дітьми, перш ніж вони стануть дорослими»*¹. Вихователі менш за все повинні добиватися того, щоб зробити своїх дітей здатними в ранньому віці до серйозних міркувань. *«Якщо ми створимо скороспілі плоди, в яких не буде ні зрілості, ні смаку і які швидко зіпсуються: у нас будуть юні вчені і старі діти»*².

Різно негативно ставиться Руссо до моральних сентенцій, наставлянь, їдко зауважуючи, що звичайне виховання і навчання в цьому віці зводяться тільки до слів, суті яких діти не розуміють. *«Не давайте вашому учневі ніяких словесних уроків, він повинен отримувати їх лише з досвіду»*³. Слова «слухати», «розповідати», «обов'язок» повинні бути викреслені із словника Еміля, зате слова «сила», «необхідність», «безсилля» повинні займати там багато місця.

Заборони є непотрібні, так само, як і догани, погрози і покарання. Замість цього справу слід вести так, щоб силою самого факту, наслідком свого вчинку (негативного) Еміль був покараний. Руссо висуває *метод природних наслідків* (вперше в історії педагогіки). Це не є покарання в справжньому розумінні цього слова. Це швидше природний наслідок поганих вчинків дітей. *«Дитина поламала стілець, яким користувалась, не спішіть дати їй іншого, хай відчує всі незручності відсутності стільця. Якщо дитина розбиває скло у вікні своєї кімнати, не спішіть вставляти нового, краще хай схопить нежить, ніж виросте. Якщо дитина продовжує бити скло, рекомендується зачиняти її у темній кімнаті. Якщо дитина повільно одягається, збираючись на прогулянку, залиште її вдома»*⁴.

Треба зазначити, що тут реалізується дуже цінна думка Руссо про те, що ми виховуємо не шляхом декламації, а шляхом

¹ Руссо Ж.Ж. Еміль, або Про виховання. В кн.: Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. — М.. 1987. — С. 230.

² Там же, с.230.

³ Там же, с.232.

⁴ Там же, с.261

переживання вихованцем наслідків зроблених ним поганих справ, шляхом нагромадження певного морального досвіду. Цінність цього методу залежить від уміння вихованця пов'язувати причину з наслідком, але Руссо сам заявляє, що в цей період «розум спить», отже дитина нездатна з суми фактів зробити певні моральні висновки. Руссо знову суперечливий.

При натуральному вихованні не з'являється неправдивість: якщо дитину не ганьбити, не карати, не вимагати, нею не керувати, то нема й чого укривати перед вихователями. Так само, якщо не будемо дитині ставити надмірних вимог, не навчиться вона не дотримуватись слова. Не допускає Руссо й порівняння дитини з іншими дітьми («жодних суперників, ніякого змагання, навіть у бігу»). Він пише: *«Нехай дитина змагається сама з собою, тобто порівнює те, що вона зробила вчора, з тим, що вона зробила сьогодні, не порівнюючи свої успіхи з успіхами інших»*¹.

До 12 р. досягає Еміль зрілості свого дитинства. Це, на думку Руссо, міцний, здоровий, самостійний, допитливий хлопець. Він моторний, легкий, швидкий, в його рухах виявляється вся жвавість його віку, але ви не помітите серед них жодного безцільного. Він добре знає свої сили і можливості. Здоров'ям пашисть його обличчя. Поведінка його відкрита і вільна, але не зухвала і не пуста. Поняття його обмежені, але солідні; нічого не знає з пам'яті, багато з досвіду. Менше має пам'яті, ніж гостроти суджень. Говорить лише однією мовою, але розуміє, що говорить. Він завжди готовий до всього.

3. Отроцтво (12-15 р.). За діяльністю тіла, що прагне до розвитку, йде діяльність розуму, який шукає освіти. Спочатку діти рухливі, потім вони стають допитливими. Оскільки період розумового розвитку дуже короткочасний, тому для освіти з численних наук треба вибирати тільки небагато, щоб не розкидатись і вивчити їх глибоко.

Руссо висуває два критерії вибору наук, що їх повинен вивчати Еміль:

1) **принцип корисності.** Принцип корисності в навчанні Еміля це важливий засіб для управління ним. Слово «корисний» сильно вражає його, тому що він розуміє його тільки стосовно до свого віку і ясно бачить, що справа тут стосується його справжнього добробуту. «Для чого це потрібно? — ось слова, які стають в період отроцтва священними і розв'язують розбіжності в усіх діях нашого життя; ось питання, яке з боку вихователя незмінно

¹ Там же, с.261.

слідую за всіма його питаннями і служить гальмом для тих численних, дурних, нудних розпитувань, якими діти, безустанно і без користі, втомлюють оточуючих. Кому навіюють бажання знати лише корисне, той запитує подібно Сократу; він не задає жодного питання, не давши собі в ньому звіту, якого, як він знає, будуть вимагати від нього перш ніж розв'язати питання.

Будучи в змозі вказувати корисність того, що пропонується дитині, вихователь має сильний рушій в зацікавленні її цим матеріалом. «Припустимо що в той час, як я вивчаю із своїм вихованцем схід Сонця і спосіб орієнтування, — згадує Руссо, — він раптом перериває мене питанням: для чого це потрібно?». Розмови про користь мандрівок, вигоди торгівлі, про клімат, про використання календаря, про важливість пір року, про мистецтво мореплавання тут не допоможуть. Руссо забирається з Емілем в ліс і тут вони заблудяться: час йде, вони голодні, жодних прикмет для орієнтування...

Ж.Ж. «Біда в тому, що обід не прийде сюди. Тепер полудень — як раз той час, коли ми вчора спостерігали з Монморансі положення лісу. Ось якби ми могли точно так само з лісу спостерігати положення Монморансі?»

Еміль. Так... але вчора ми бачили ліс, а звідси міста не видно.

Ж.Ж. В тому-то й біда... Ось якби ми могли, не бачучи міста, знайти його положення. Ми, здається, говорили, що ліс знаходиться...

Еміль. На північ від Монморансі.

Ж.Ж. Отже, Монморансі повинно бути...

Еміль. ... на південь від лісу.

Ж.Ж. У нас є засіб відшукати північ у полудень.

Еміль. Так, по напрямку тіні.

Ж.Ж. А південь — протилежна півночі?

Еміль. Ура. Так, астрономія на щось таки потрібна»¹.

У Еміля мало знань, але ті, які він має, є дійсно його власністю, нічого не знає наполовину. Серед невеликого числа тих справ, які уміє (і то добре), найважливішою є та, що багатьох речей, яких не уміє, може з часом навчитись і то значно краще інших людей. Має розум універсальний, не через знання, а через здатність набувати їх; розум відкритий, інтелігентний, готовий до всього і, як говорить Монтень, «якщо не освічений, то

¹ Руссо Ж.Ж. Еміль, або Про виховання. В кн.: Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. — М., 1987 — С. 259-260.

сприйнятливий до освіти». Для Руссо достатньо, щоб Еміль вмів вказати «для чого це?» в усьому, що тільки робить, і довести «чому?» в усьому, чому тільки вірити. «Повторюю ще раз: мета моя — не знання дати йому, а навчити його здобувати, у випадку потреби, ці знання, цінити їх як раз так, скільки вони коштують, і любити істину найбільше. З цією метою мало просуваються вперед, але зате не роблять жодного безкорисного кроку і не бувають ніколи змушеними відступати назад»¹;

2) **виключення гуманітарних наук (зокрема історії) і обмеження колом природничих наук** (географія, космографія, астрономія, фізика, арифметика, письмо). Таким чином, Руссо вузько, односторонньо визначив зміст розумової освіти. Проте величезна заслуга Руссо полягала в тому, що він в основу освіти поклав природознавство та інші реальні науки, зовсім виключив з навчального плану так званий закон божий, відступив від класицизму і застиглого кола «семи вільних мистецтв». Що ж до сучасних йому гуманітарних знань, Руссо вважав їх неправдивими науками. І це спонукало його широко знайомити Еміля з історією Стародавнього Риму, з Плутархом, Апулеєм та іншими письменниками, а також рекомендувати йому читати всілякі життєописання. Головний недолік історії Руссо бачив у тому, що вона начебто малює людей більше з дурної їх сторони, ніж з хорошої, при цьому надає інтересу тільки переворотам і катастрофам, а про періоди мирного правління нічого не говорить.

Еміль не знає, що таке метафізика і мораль. Він знає суттєві відносини людини до речей, але йому не відомі моральні відносини між людьми. Він ознайомився з абстрактним простором за допомогою геометричних фігур, отримав поняття про абстрактну величину за допомогою алгебраїчних знаків.

Хоч розумове виховання починається з 12 р., однак, проводиться воно без будь-якої програми, без розкладів, в міру самостійних спостережень.

Все це у Руссо робиться таким чином, що Еміль підводиться до необхідності отримати ті чи інші конкретні знання. Дитина ставиться в такі умови, що постійно запитує, а вихователь відповідає. Оскільки Еміль ізольований від суспільства, то звідки

¹ Руссо Ж.Ж. Еміль, або Про виховання. В кн.: Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. — М., 1987. — С. 272.

ж у нього виникають питання? Завдання полягає в тому, щоб викликати ці питання, які виникають у вихованця при зіткненні його з оточуючими предметами, коли з'являється бажання взнати їх призначення, роль в житті людини, походження тощо.

Які ж джерела знань у Еміля? Це не розповідь і пояснення вчителя. Це не підручник, не книга взагалі. *Досвід, спостереження, експеримент, щоденна практика — ось джерела освіти.* Учень не отримує від вихователя готових пояснень і доведень, а сам вимушений їх знаходити. Так триває розвиток спостережливості учня, а головне — формується його самостійне мислення. Великої уваги Руссо надавав *екскурсіям* (природознавчі, географічні, виробничі). Під час екскурсій спостерігають за рослинами, птахами і тваринами, за сходом і заходом сонця, за ознаками, які дають можливість встановити сторони світу. *«Я не люблю голослівних пояснень, молоді люди мало звертають на них уваги і майже не пам'ятають їх. Я не перестану повторювати, що ми багато значення надаємо словам, своїм балакливим вихованням ми творимо лише базік»¹.*

В основі дидактики Ж.Ж.Руссо лежать такі основні принципи: *самодіяльність; свідомість у навчанні; наочність; міцність і ґрунтовність.*

Руссо відрізняє нахили, що породжуються природою, від тих, що породжуються людською думкою. Є жадоба знань, яка ґрунтується лише на бажанні вважатися ученим, є й інша, яка народжується від природної для людини допитливості по відношенню до всього, що може її цікавити. Вроджене прагнення до добробуту і неможливість цілком задовольнити це прагнення спонукають людину постійно вишукувати нові засоби для сприяння йому. Така перша основа допитливості; це природне для людського серця прагнення, але розвиток його здійснюється лише пропорційно нашим пристрастям і пізнанням. Слід викинути зі змісту освіти ті знання, прагнення до яких не є природним для людини, і залишити ті, до яких скеровує інстинкт.

Розробляючи проблему інтересу в навчанні, Руссо пише в другій книзі «Еміля». *«Багато хто шукає кращі методи навчання читання, придумують конторки, карточки; кімнату дитини перетворюють в майстерню друкарні. Локк хоче, щоб дитина вчилась читати по гральних костях... Засіб більш вірний, ніж все*

¹ Руссо Ж.Ж. Еміль, або Про виховання. В кн.: Хрестоматія по історії зарубіжної педагогіки. — М., 1971. — С. 240.

це, — засіб, про який завжди забувають, — це бажання вчитися. Прищепіть дитині це бажання і потім облиште в спокої ваші конторки і гральні кості—будь-яка метода буде хороша для неї»¹.

Безпосередній інтерес — ось великий рушій, єдиний, який веде вірно і далеко. Еміль отримує часом від рідних чи друзів записки із запрошенням на обід, прогулянку, катання на човні, із запрошенням подивитись якесь свято. Записки ці короткі, зрозумілі, чітко і добре написані. Треба знайти кого-небудь хто б прочитав їх; таку людину не завжди знайдеш в даний момент чи вона мало схильна до послуги за вчорашню нечемність дитини. Таким чином, випадок, момент проходить. Нарешті їй читають записку, але вже пізно. Ах, якби він сам умів читати! Отримує ще записки: вони такі короткі! Зміст так цікавить! Хотілося б спробувати розібрати їх; інші то допомагають, то відмовляють. Дитина напружує сили, нарешті, розбирає половину записки: мова йде про те, що завтра належить їсти крем... Але де і з ким? Скільки витрачається зусиль, щоб прочитати і решту!

Руссо формує свою методику навчання. «Не виголошуйте до дитини промов, яких вона не може зрозуміти. Жодних описів, жодної вимоги, жодних метафор...»². Руссо віддає перевагу тим наукам, в яких можна було б застосовувати таку методику, коли учень не вчить відомості, а сам їх вишукує. Звідси на 1-ше місце висуває він астрономію і географію. В *астрономію* вводить Еміля, показуючи йому красивий схід Сонця. В *географії* відправляє Еміля по сусідніх місцевостях, по ріках і горах, з чого Еміль рисує карту. *Фізика* починається з дослідів, для яких Еміль сам може виготовити прилади. Наголошуючи на необхідності *наочності* у навчанні, Руссо розуміє під цим саме життя, природу, факти. «Ви хочете навчити дитину географії, відправляється за глобусами, земними і небесними, за картами, скільки інструментів! До чого всі ці уявлення? Чому не показуєте їй насамперед самий предмет, щоб вона знала, про що ви говорите?»³.

«Пам'ятайте, що завдання моєї освіти не в тому, щоб викласти дитині багато речей, а в тому, щоб допускати в її мозок лише правильні і розумні ідеї»⁴. Ж.Ж.Руссо з цією метою вважає

¹ Руссо Ж.Ж. Еміль, або Про виховання. В кн.: Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. — М., 1987. — С. 242-243.

² Там же, С. 272.

³ Там же, С. 254.

⁴ Там же, С. 255.

доцільним вчити Еміля малюванню, причому не заради мистецтва, а заради формування вірного ока і гнучкості в руці. З цією ж метою він дає Емілю начала елементарної геометрії: *«Накресліть точні фігури, з'єднайте їх, накладайте одну на іншу, розглядайте їх співвідношення; йдучи від спостереження до спостереження, ви знайдете тут всю елементарну геометрію, не вдаючись ні до визначень, ні до задач і ні до яких інших форм доведення, крім простого накладання фігур»*¹. Те ж саме у нього і зі співами: *«Зробіть голос його правильним, рівним, гнучким, звучним, вухо — чутливим до такту і гармонії, але нічого більше»*².

Якщо дитина звертається до вихователя з питаннями, то, на думку Руссо, відповідати треба в такому обсязі, щоб жити в ній допитливість, а неперенасичувати її. Якщо ж дитина починає засипати вихователя нерозумними питаннями, прагнучи підпорядкувати його своїм запитам, слід зупинитись. Варто звертати більшу увагу на мотив, що примушує дитину говорити, ніж на слова, які вона проголошує. Менше за все вихователь повинен вказувати на те, що вихованець повинен вивчати: це його справа — хотіти, шукати, знаходити; справа ж вихователя — зробити навчання доступним для дитини, штучно зародити в ній це бажання і дати їй засоби задовольнити його.

*«Зробіть вашу дитину уважною до явищ природи і ви швидко зробите її допитливою; але, щоб підтримувати в ній допитливість, не поспішайте інколи задовольняти її. Ставте доступні її розумінню питання і дайте можливість їй знайти відповіді на них. Нехай вона визнає не тому, що ви їй сказали, а тому, що сама зрозуміла; нехай вона не вивчає науку, а видумує її. Якщо колись ви заміните в її розумі міркування авторитетом, вона вже не буде міркувати: вона стане лише іграшкою чужої думки»*³.

Руссо говорить і про *свідомість* у навчанні: «Важливо не те, щоб він вчився того чи іншого, а те, щоб він розумів, чому вчиться і для чого це йому потрібно. Тому, якщо ви не можете дати придатного для нього роз'яснення з приводу сказаного вами, не давайте краще ніякого. Скажіть йому прямо: *«Я не можу тобі дати задовільної відповіді, я помилився — залишимо це»*⁴.

¹ Руссо Ж.Ж. Еміль, або Про виховання. В кн.: Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. — М., 1987 — С. 250.

² Там же.

³ Там же, С. 254

⁴ Там же, С. 258.

Руссо закликав піклуватися про те, щоб Еміль не зненавидів занять, яких не може ще любити. Звертаючись до вихователя, Ж.Ж.Руссо пише: «Нехай Еміль завжди думає, що він пан, а насправді ви завжди будете паном. Немає підпорядкування більш досконалого, як те, яке зберігає вигляд свободи. Хіба бідна дитина, яка нічого не знає, нічого не може зробити, ні з чим не знайома, не у вашій владі? Хіба ви не владні чинити на неї який вам завгодно вплив? Хіба її заняття, ігри, задоволення, горе не у ваших руках, навіть без її відома? Звичайно, вона повинна робити тільки те, що хоче; але вона повинна хотіти тільки того, чого ви від неї хочете; вона не повинна робити жодного непередбаченого вами кроку, вона не повинна відкривати рота, якщо ви не знаєте, що вона скаже»¹.

Залишаючи Еміля, таким чином, паном своєї волі, вихователь не стане викликати його на капризи. Не бачачи у вихователя прагнення суперечити йому, не відчуваючи до нього недовіри, не маючи що таїти від нього, Еміль не стане й обманювати його. Вихователь може вивчати його на повній свободі, і, які б він уроки не хотів би йому дати, він може обставити їх так, щоб Еміль ніколи не додумувався, що отримує уроки. Тут може бути небезпечна пастка для вихователя. Якщо на питання дитини вихователь, бажаючи відкритися від неї, приведе хоч один доказ, якого вона не в змозі зрозуміти, то, бачачи, що вихователь в міркуваннях виходить не з її ідей, а з власних, вона буде вважати все сказане непридатним для свого віку, вона перестане вірити вихователеві — і тоді все загине.

Проте системі навчання Руссо властивий суттєвий недолік. В ній власний досвід учня виступає основним джерелом знань, емпірія домінує над теорією, а головне — досвід учня відривається від нагромаджених людством знань. Набуті Емілем знання не тільки малочисленні, вони розірвані; учень не засвоює системи знань, а де немає системи, немає й наукової освіти.

Виступаючи проти книг, Руссо разом з тим допускав це, рекомендуючи Емілю роман Д.Дефо «Робінзон Крузо», що найбільше відповідав теорії його природного виховання: Робінзон, далеко від людей, поставлений віч-на-віч з природою, особистим своїм досвідом, винахідництвом улаштовує своє життя. Робінзон — весь втілення енергії, активності і кмітливості, тобто рис, які

¹ Руссо Ж.Ж. Еміль, або Про виховання. В кн.: Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. — М., 1987. — С. 245.

намагається розвинути у своєму вихованці Руссо. «Цей роман буде служити Емілеві і забавою, і навчанням»¹.

Велику увагу в період отроцтва Руссо приділяв *трудовому вихованню* Еміля. «Найближчим до природного стану з усіх занять, які здатні забезпечити існування людини, є праця, її рух»². Руссо висловив тут глибоку думку, визнавши суспільну працю в ролі суттєвого морального фактору життєдіяльності людини і *неминучим обов'язком людини*.

Разом з тим, як показав історичний досвід, Руссо помилявся і впадав у дрібнобуржуазний утопізм, коли твердив, що реміснична праця здатна забезпечити людині незалежність. Ця помилка пояснюється тим, що у передреволюційний період у Франції в промисловому виробництві реміснична праця займала панівне становище.

Руссо не думав посилати Еміля в колеж чи пансіон, в середовище дворянських підлітків-неробів, вирішивши підготувати і вивести його на поприще суспільного життя нелегким, проте корисним шляхом. Це шлях вивчення робочого ремесла. «Пам'ятайте, що не таланту я вимагаю від вас,— говорив Руссо вихованцю. — Я вимагаю ремесла, справжнього ремесла, ремесла чисто механічного, при якому руки працюють більше, ніж голова, і яке не приводить до багатства, але дає можливість обійтись без нього»³. Щоб навчити Еміля корисного ремесла, Руссо часто водить його в майстерні, дає поради, як поводити себе біля майстра, як зразково виконувати доручену роботу і як тримати себе в колі сім'ї майстра, тобто мова йде про ознайомлення з ремеслом у природній трудовій обстановці.

Праця як виховний засіб, як громадянський обов'язок, як засіб ознайомлення з трудовим побутом і розвитку у вихованця симпатії до трудящих — така широка демократична постановка питання про трудове виховання у Руссо. Він хотів би, щоб *руки Еміля працювали, як руки ремісника, а голова в цей час мислила, як голова філософа, тобто, щоб поєднувались тілесні і розумові справи*.

При виборі ремесла для трудового навчання Руссо висуває ряд вимог, яким воно повинне відповідати: 1) це ремесло має

¹ Руссо Ж.Ж. Еміль, або Про виховання. В кн.: Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. — М., 1987. — С. 262.

² Там же, с. 243.

³ Там же, с. 266.

створювати не предмети розкоші, а загальнокорисні речі; 2) воно має сполучатися з гідністю людини; 3) відповідати статі вихованця; 4) не повинно притупляюче впливати, повинне складатися не з автоматичних рухів (як в'язання чи прядіння), а вимагати розрахунків, роботи розуму; 5) ремесло не повинно бути шкідливим. Особливо цінна думка Руссо, що фізична праця повинна бути наповнена інтелектуальним змістом, що трудове навчання повинно поєднуватись з фізичним вихованням, розумовим і моральним вдосконаленням.

Руссо близько підходить до ідеї заперечення вузькоремісничого навчання. Його Еміль готовий до всього: він вміє працювати лопатою і киркою, вміє діяти буравчиком і молотком, рубанком і пильником, вміє поводитись з інструментами всіх ремесел. Щоб працювати як спеціаліст, йому бракує лише звички, а звичка дається часом. В ручній праці Руссо, крім всього іншого, бачив засіб розвитку розумових сил дитини. *«Читачу, ти не повинен бачити в цьому лише фізичні вправи і розвиток спритності рук у нашого учня. Треба звернути увагу на те, в яку сторону ми спрямовуємо його дитячу допитливість, як розвиваємо його кмітливість, винахідливість, передбачливість, як ми формуємо його розум. У всьому, що він бачить, що буде робити, він захоче знати все до кінця, майже все. Переходячи від інструменту до інструменту, він завжди захоче взнати—що чим зроблено...»*¹.

4. Юність (15-18 р.). До цих пір змінювалось тіло Еміля, розвивались його зовнішні чуття і мозок; тепер час для виховання його серця. До цього часу дитина виховувалася лише для себе і через себе; любов до самої себе була панівним мотивом, самовдосконалення і саморозвиток — останньою метою. Завдання морального виховання до 15 р., на думку Руссо, полягає в тому, щоб ізолювати вихованця від впливу зіпсутого суспільства, штучної культури і слідкувати за розвитком його потреб та інтересів, за допомогою порад, прикладів виховувати нові моральні якості. *Тепер треба виховати для життя з іншими, в атмосфері соціальних взаємин. Панівним мотивом стає любов до інших, метою — розвиток почуттів, емоцій, моральне вдосконалення.*

Руссо різко виступав проти сучасної йому моралі і пояснював походження моральних принципів, або, точніше, аморальний

¹ Руссо Ж.Ж. Еміль, або Про виховання. В кн.: Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. — М., 1987. — С. 264.

стан суспільства, відносинами, які склались в суспільстві. Існує великий розрив між здібностями і бажаннями людей і це робить їх жорстокими, жадібними, користолобивими, егоїстичними. Кожний намагається побудувати своє благополуччя за рахунок нещастя інших, задовольнити свої бажання за рахунок інших.

Завданням морального виховання Руссо вважає **виховання людини**, яка повинна бути гуманною і людяною. Для цього необхідно виходити з природи людини, з природи дитини. У дитини немає ніяких моральних норм. Моральне виховання слід починати, на думку Руссо, з того, в чому найкраще виражено людське. Людина з'являється на світ з однією вродженою пристрастю — любов'ю до самої себе і всі інші пристрасті похідні від основної. Далі слід формувати любов до інших людей, до добра.

Розкриваючи зміст морального виховання, Руссо вимагає насамперед виховання **добрих почуттів**. Засобом цього «виховання серця» є спостереження вихованця за картинами людського горя, злиднів, страждань (але, щоб ці картини не були надмірними). Виховання серця досягається не повчаннями, а головним чином добрими прикладами. По-друге, Руссо вимагає виховання **добрих міркувань і намірів**. **Засоби**: вивчення історії, в першу чергу біографій великих людей. По-третє, Руссо вимагає розвитку **доброї волі**. **Засоби**: вправи в діяльності, добрі справи, допомога бідним, захист знедолених.

В цей період Руссо разом з Емілем відправляється в Париж і вводить його у світ. **Еміль загартований від міських спокус**. Знайомство зі світом проходить під керівництвом Руссо. Він продовжує керувати кожним кроком життя свого вихованця і навіть знаходить йому подругу життя — Софію.

Ж.Ж.Руссо піддає критиці метод розмірковування з дітьми, який пропонував Д.Локк. Він пише: *«Вершина мистецтва при хорошому вихованні — зробити людину розумною, а тут претендують виховувати дитину за допомогою розуму! Це значить починати з кінця, з роботи роблять інструмент, потрібний для цієї роботи. Якщо б діти слухались голосу розуму, вони не потребували б виховання... Ось формула, до якої можна звести всі уроки моральності, які дають дітям:*

«Наставник. Цього не слід робити.

Дитина. А чому?

Наставник. Тому що це негарний вчинок.

Дитина. А що таке негарний вчинок?

Наставник. Негарно чинити — значить робити те, що тобі забороняють.

Дитина. Що ж тут поганого, якщо я зроблю те, що забороняють?

Наставник. Тебе покарають за неслухняність.

Дитина. А я так зроблю, що ніхто про це не дізнається.

Наставник. За тобою почнуть слідкувати.

Дитина. А я сховаюсь.

Наставник. Тебе будуть розпитувати.

Дитина. А я збрешу.

Наставник. А брехати не слід.

Дитина. А чому?

Наставник. Бо це негарний вчинок»

і т.д. Ось неминуче коло «Мені дуже цікаво було б знати, якими міркуваннями можна замінити цей діалог. Сам Локк відчув би, мабуть, ускладнення. Розпізнавати благо і зло, усвідомлювати обов'язок людини — це не справа дитини»¹.

Слід попереджувати вихованця про можливі помилки, перш ніж він зробить їх, не докоряти йому — цим лише розпалюється самолюбство. Урок, який бентежить, нічого не дає. Банальна фраза: «А я говорив тобі» — теж. Кращий спосіб примусити дитину пам'ятати, що їй сказано, — це зробити вигляд, що ви забули про це. І, навпаки, якщо вихователь бачить дитину зніченою тим, що вона не повірила йому, слід згладити це приниження. Це зближує вихованця й вихователя. «Немає морального уроку, який можна було б отримати шляхом чужого чи свого власного досвіду. У випадку, якщо цей досвід небезпечний, замість того, щоб відтворювати його самому, можна здобути його з історії. Коли досвід не веде до поганих наслідків, доре було б, якби молодий чоловік проробив його сам...»².

Цікаві рекомендації Руссо вихователю з приводу морального виховання:

— У серце увійде лише те, що йде від серця.

— Пам'ятайте, що перед тим, як взятися за виховання людини, треба самому стати людиною.

— Нудні уроки тільки й можуть, що викликати ненависть до викладача і до того, що викладається.

¹ Руссо Ж.Ж. Еміль, або Про виховання. В кн.: Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци Г.И. Педагогическое наследие. — М., 1987 — С. 229-230.

² Там же, с. 290.

— Не повчайте дітей із сердитим виглядом, не напускайте на себе суворості.

— Вправляйте тіло дитини, її органи, почуття, сили, але залишайте в спокої душу, доки можна. Бійтесь всіх відчуттів, що виникають раніше суджень, що їх оцінюють.

— Довше вивчайте природу, добре спостерігайте за своїм вихованцем, перш ніж сказати йому перше слово. Мудрий лікар не дасть рецепту з першого погляду, перш ніж вивчить хворого.

— Наставники, будьте простими, скромними, стриманими! Ніколи не поспішайте діяти тільки для того, щоб завадити діяти іншим.

— Навіюйте всім повагу до себе, примусьте насамперед полюбити.

— У всякій сфері уроки ваші повинні полягати швидше в діях, ніж в промовах, бо діти швидко забувають, що сказали і що їм сказали, але не забувають того, що зробили і що їм зроблено.

— Не будьте манірними, будьте доброчесними і добрими; нехай приклади ваші закарбовуються в пам'яті вихованців;

— Остерігайтесь привчати дитину до пустих формул звичлвості, які при випадку служать їй магічним словом для підпорядкування собі всього оточуючого і для отримання за хвилину чого хоче.

— Буває надлишок суворості і буває надлишок м'якості. Того і другого слід уникати.

— Не допускайте у дитини навіть думки, що ви претендуєте на якусь владу над нею.

— Дозволяйте дитині із задоволенням, відмовляйте лише зі співчуттям, хоча й твердо.

— Не карайте дитини, бо вона не знає, що таке бути винною.

Щоб жити в суспільстві, треба вміти поводитись з людьми, треба знати, якими способами можна впливати на них: треба розраховувати дію і протидію приватних інтересів в громадянському суспільстві і так передбачати події, щоб рідко обманюватись у своїх починаннях. *«Еміль не для того створений, щоб завжди залишатися самотнім: будучи членом суспільства, він повинен виконувати певні обов'язки в ньому. Створений для того, щоб жити з людьми, він повинен пізнати їх. Він знає людину взагалі, залишається йому ознайомитися з індивідами»*¹.

Виходячи з своєї методики, Руссо закликав вихователів пропонувати молодим людям, що підходять до критичного віку,

¹ Руссо Ж.Ж. Еміль, або Про виховання. В кн.: Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци Г.И. Педагогическое наследие. — М., 1987.

такі видовиська, які б їх стримували, а не збуджували; вилучати їх з великих міст, де одяг і нескромність жінок прискорюють уроки природи, де скрізь чимало задовольень, про які вони не повинні знати раніше, ніж будуть в стані зробити вибір; вибирати для них товариство, заняття, задоволення: показувати їм лише картини скромні, що не збуджують чутливості. «Пам'ятайте, що скрізь слід боятися надмірностей і що надмірні пристрасті завжди спричиняють велике лихо порівняно з тим, якого хочуть уникнути»¹. Одне з кращих правил набуття хорошої культури — уповільнення всього, наскільки можливо. «Зробіть прогрес повільним і правильним; заважайте юнакові стати чоловіком в момент, коли він зовсім не готовий стати ним»².

«Я сказав вже, що дитина ваша повинна отримувати не тому, що вона вимагає, а тому, що відчуває потребу, повинна робити не через слухняність, а винятково через необхідність»³.

В цей період Руссо приділяє увагу і *статевому вихованню* Емілія. Першим засобом він вважає усунення всього того, що передчасно збуджує статеві почуття (читання книг еротичного змісту, неробство, тісний одяг). Юнак повинен якнайбільше займатись фізичною працею, не валятися довго, прокинувшись, у теплому ліжку. Більше рухів, повітря. Велика роль відводиться полюванню. Ще одним засобом статевого виховання Руссо вважає *статеву освіту*. Слід уникати передчасних питань відносно статевого життя. Якщо ж прийшла пора відповідати, то робити це слід серйозно, просто, без будь-якого замішання, не допускаючи, щоб діти дізнавались про статеве життя з сторони, з нечистих джерел. В період 15-18 років Руссо радив Емілію уникати дівчат і жінок.

Виходячи зі своїх дійсних переконань, не вважає можливим знайомити Емілію до 18 р. з релігією. Дитина, на його думку, не може мати правильного уявлення про Бога. Якщо дитина отримає грубі уявлення про Бога, то вони вкоріняться в неї на все життя. Природним шляхом людина доходить до розуміння Бога не раніше зрілих років і вже у зрілому віці вона може обрати собі сама ту релігію, до якої приведе її розум.

¹ Руссо Ж.Ж. Еміль, або Про виховання. В кн.: Коменский Я.А.; Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци Г.И. Педагогическое наследие. — М., 1987. — С. 284.

² Там же.

³ Там же, с. 228.

Виховання жінки. На думку Руссо, чоловік і жінка мають різне призначення в суспільстві і тому повинні одержувати різне виховання. Призначення жінки — народжувати дітей, займатись господарством, створювати сімейний затишок, творити щастя для чоловіка. Виховуючи жінок, вважав Руссо, треба мати на увазі їх взаємини з чоловіками. Подобатись чоловікам, бути їм корисною, заслужити їх любов і повагу, доглядати їх у старості, надавати їм поради, втішати, робити їм життя легким і відрадним — такі жіночі обов'язки в усі часи і всього цього слід навчати жінок з самого дитинства.

Подруга Еміля Софія отримала природне виховання, яке, однак, відрізняється від виховання Еміля. Еміль виховувався для життя, для громадської діяльності, а Софія — для того, щоб стати порядною, ідеальною жінкою, доброю вихователькою власних дітей, хорошою помічницею Еміля. Зрозуміло, що їй не потрібні знання, необхідні Емілю. За глибоко неправильною думкою Руссо, серйозні розумові заняття жінці непотрібні, бо нібито одні науки чужі жінці своєю природою, інші не відповідають її призначенню. Освічена жінка — мука для чоловіка, дітей, сім'ї, слуг, словом — для всіх. Характеризуючи рівень розумового розвитку Софії (ідеальної дружини і жінки), Руссо говорить, що розум Софії приємний, але без блиску, ґрунтовний, але без глибини; про подібний розум нічого не кажуть, так як кожний знаходить, що вона не розумніша і не дурніша від нього самого. Її розум завжди подобається людям, що говорять з нею, хоч вона не відрізняється освіченістю і не відповідає ідеалу освіченої жінки; адже вона здобула певний розвиток не шляхом читання (вона нічого не читала, крім двох книжок, що випадково трапилися їй), а шляхом бесід з батьком і матір'ю, шляхом міркувань і спостережень, які їй вдалося зробити в своєму тісному світі. Відзначаючи, що дівчата від природи не дуже хочуть вчитися читання і письма, Руссо писав: «Якщо я вважаю, що не слід занадто рано навчати хлопчика читання, то тим більше непотрібно примушувати до цього дівчат... І яка необхідність дівчині в ранньому віці читати і писати?... Більшості дівчат це знання виявляється скоріше на шкоду, ніж на користь, а всі вони настільки допитливі, що при нагоді, на дозвіллі, без примусу оволодіють грамотою (коли дівчина не хотіла писати, то перестали робити мітки на її білизні і вона, гидлива, вимушена була вчитись писати і сама ставити мітки).

У зв'язку з тим, що поведінка жінки підпорядкована оцінці громадської думки, її віра повинна ґрунтуватися на авторитеті.

Кожна дівчина, на думку Руссо, повинна сповідувати релігію своєї матері, і кожна жінка — релігію свого чоловіка. Викладаючи дівчатам віровчення, не слід наводити на них нудьгу, змушувати вивчати напам'ять релігійні тексти, навіть молитви.

Важливим завданням виховання дівчат було привчання їх коритися волі чоловіків, формування уміння приборкувати свої примхи. З цією метою час від часу доцільно переривати їх ігри, примушуючи переходити до серйозних занять, не допускаючи найменшого опору. Виховуючи дівчат, не слід ні на хвилину випускати кермо влади, не надавати їм надмір свободи, так як дівчата зловживають нею.

Жінку слід виховувати *лагідною, поміркованою, слухняною, охайною, ввічливою*. Створена для того, щоб коритися такій недосконалій істоті, як чоловік, що нерідко сповнений вадами і недоліками, вона повинна ще в юності навчитися переносити несправедливості і покірно терпіти нанесені чоловіком образи (бо сварливість тільки робить чоловіка жорстоким).

Ще одна риса, яку слід формувати, — *розумова спритність*, яка є справедливим відшкодуванням сили. Завдяки хитрості жінка тримає себе з чоловіком як рівна і, підкоряючись, насправді керує. Наступна риса — *добрий смак*. Софія не красуня, але біля неї чоловіки забувають красивих жінок, і красуні невдоволені собою... Вона не осліплює, але збуджує інтерес; вона чарує, а чим саме, важко сказати.

Софія любить наряди і розуміється на них. У неї витончений смак і вона уміє одягтися до лица, але вона терпіти не може багатих туалетів; її плаття завжди відрізняється витонченістю і простотою; вона любить не те, що блистить, а те, що їй личить. Вона не знає, які кольори сьогодні в моді, але прекрасно знає, які їй йдуть. Її вбрання ззовні дуже скромне, а насправді надзвичайно кокетне: вона не виставляє напоказ свої принади, вона їх прикриває, але, прикриваючи їх, дає поживок уяві.

Для того, щоб жінка могла народжувати здорових дітей, легко переносити пологи, щоб вона була вродлива і граціозна, їй потрібне *фізичне виховання*. Велику увагу у вихованні дівчат, майбутніх жінок і матерів, Руссо приділяв гімнастичним вправам, які повинні були забезпечити їм прекрасну будову тіла, розвиток грації і сили, підготувати до легких родів і відтворення здорового потомства.

Руссо віддавав перевагу вихованню дівчат в монастирських пансіонах, де вони отримують просту їжу, постійно в русі,

щоденно здійснюють прогулянки і граються на свіжому повітрі, в садках, перед вихованням в батьківському домі, де їх годують вишуканою їжею, засипають ласками і де вони просиджують цілий день в закритому приміщенні під пильним наглядом матері, не сміючи ні встати, ні пройтись, ні пікнути, ні вдихнути, не маючи можливості пограти, стрибати, бігати, кричати, як не властиво їх вікові; їм або дають занадто багато волі, що дуже небезпечно, або ж застосовують непотрібну суворість — подібне виховання далеке від розумності.

Коло предметів навчання дівчини Руссо накреслив таке: шиття, вишивання, плетіння мережива, причому навчання будується на добровільних засадах. Розширюючи це коло, Руссо відзначає, що доцільно навчити дівчину і малювання, так як це мистецтво має пряме відношення до мистецтва одягатися (малювання листків, фруктів, квітів, але не ландшафтів), співів, танців.

Софія вивчила також всі тонкощі господарства. Вона добре знайома з кухнею і кладовою; знає ціни їстівних запасів; розуміється на них, вміє вести рахунки. Створена для того, щоб з часом стати матір'ю сімейства, Софія, керуючи батьківським господарством, вчиться керувати своїм власним. Дати розумне розпорядження може лише той, хто сам уміє його виконати, — ось чому мати змушує її займатися всіма домашніми справами.

Хоч, за Руссо, жінка і отримує більш обмежене виховання, ніж чоловік, але вряд чи є право твердити, щоб він притримувався відсталих поглядів на виховання жінки. Вона, на його думку, вільна у виборі чоловіка, заслуговує на повагу в суспільстві. Це було значним прогресом для свого часу. Досить прочитати твір Руссо «Нова Елоїза», щоб побачити, як Юлія бореться з батьками, з громадською думкою за своє право кохати бідного учителя, різко протиставляє себе суспільству, батькам-аристократам. Вона незалежна у своїх поглядах і переконаннях. Вона по-новому виховує своїх дітей — дає їм природне виховання.

«Еміль, або Про виховання» — не останнє слово, сказане Руссо про виховання. Через 10 років після його опублікування, в 1772 р., Руссо знову звертається до питань виховання в *«Міркуваннях про спосіб правління у Польщі»*. По суті це був проект такої держави, у якій не буде ні багатих, ні бідних, де всі будуть працювати і в якій всі громадяни будуть проникнуті почуттям гарячого патріотизму і поваги до законів, ними ж встановлених.

Четвертий розділ проекту спеціально присвячений питанням виховання. В ньому розвиваються думки, які Руссо висловлював і раніше. У вільній і розумній державі всім дітям забезпечується суспільне виховання в школах, основним завданням яких є патріотичне виховання молодого покоління країни. Всі діти вчать разом і отримують однакове виховання. В цій державі немає більш важливого і почесного обов'язку, ніж посада вчителя. Окрім школи, діти збираються на громадських дитячих майданчиках, де проводяться ігри та спортивні вправи. Вони з раннього віку привчаються до виконання правил, публічної оцінки своїх дій і вчинків. Це повна протилежність умовам виховання Еміля, який ріс без товаришів, без дитячого товариства і взагалі до 15 р. — без суспільства.

Може створитись враження, що в цьому творі утверджуються думки, протилежні тим, які висловлені в «Емілі», а по суті обидва твори ілюструють залежність виховання від соціальних і політичних основ суспільства. Це чисто діалектичне розв'язання питання організації виховання з врахуванням його конкретних зв'язків з конкретними умовами життя суспільства. Так прояснюється і основна ідея «Еміля»: нову людину неможливо виховувати в старому суспільстві, її треба ізолювати від нього.

Значення педагогіки Руссо і його вплив на наступну педагогіку. Незважаючи на ряд суперечностей і неправильних тверджень педагогічної системи Руссо, вона в історичному розвитку педагогічної думки відіграла велику прогресивну роль. Педагогічна система Руссо перейнята глибоким *демократизмом*. Уся педагогіка Руссо — це палкий протест проти схоластичної, мертвої школи, проти догматизму і зубріння, проти середньовічного змісту навчання. Це енергійна боротьба проти сліпої середньовічної дисципліни, *проти тілесних кар*. Палкою любов'ю до дитини, великою увагою і пошаною до неї, прагненням розвинути самостійне мислення дитини і її творчість дихають заклики Руссо. З такою силою Руссо вперше проголосив захист прав і особистості дитини.

В історико-педагогічній літературі Руссо, звичайно, розглядається як прихильник «вільного виховання». Вище ми показали, що *головне в педагогічній системі Руссо — це теорія природного виховання*, а елементи «вільного виховання» були вже чимось похідним, наслідком цієї теорії (пригадаємо, що свободу Руссо вважав лише *ознакою*, тільки *одним із найголовніших природних прав людини*).

Педагогічні ідеї Руссо мали дуже великий вплив на наступну педагогіку. Педагоги-філантропісти намагались уже в другій половині XVIII ст. застосувати педагогічні ідеї Руссо в практиці німецької школи (але дали тільки блідий відбиток цих ідей). Під великим впливом Руссо перебував великий швейцарський педагог-демократ Песталоцці. В лекціях Канта з педагогіки також відчувається великий вплив Руссо. Педагогічні ідеї Руссо в другій половині XIX ст. намагались використати Спенсер, неоруссоїстський напрям у педагогіці, міжнародне об'єднання «нових шкіл» і прагматична педагогіка США початку XX ст.

§ 5. Розробка проблем народної освіти в період французької буржуазної революції

Велика французька революція (1789-1794) відкрила нову яскраву сторінку всесвітньої історії. Як грізна очисна буря, вона змела прогнилий феодальний порядок і розчистила шлях капіталістичному розвитку у Франції, що означав у ту епоху економічний і соціальний прогрес. Під ударами революції захитались трони монархів у багатьох країнах Європи. Революції передувала ідеологічна підготовка такої глибини і такого розмаху, яких не знало жодне століття. Вона накладала глибокий відбиток на всі сфери суспільного життя країни: економічні інститути, побут, мораль. Бурхливий розквіт переживала наукова і технічна думка. Героїка революційних років знайшла яскраве відображення в поезії, музиці, живописі. Театр став наче дзеркалом драматичних політичних подій.

Великим був вклад революції в справу оновлення теорії і практики виховання та освіти підрастаючого покоління. Революція отримала в цій сфері вкрай складну спадщину. Більше половини чоловіків і три чверті жінок були повністю неписьменні. Народні школи зубожіли, учителями нерідко виступали малограмотні церковні дяки або ремісники, що виконували функції учителя лише для підробітку. Середня освіта, призначена для дітей дворян і великої буржуазії, давалась в колежах, що перебували, як правило, в руках єзуїтів. Основне місце там займало вивчення релігійних текстів і стародавніх мов. Французькі університети у XVIII ст. переживали глибокий занепад, стали оплотом

середньовічної схоластики, перебували під впливом церкви і опинились в стороні від розвитку передової наукової і суспільної думки. Необхідність докорінних змін всіх ланок освітньої системи стала очевидною не лише для третього стану, але і для багатьох представників привілейованих соціальних верств.

Діячі революції прагнули втілити в життя ідеї Просвітительства. «Після хліба найсуттєвішою потребою народу є освіта»,— говорив Дантон, один з керівників революції. У період революції було висунуто **чимало проектів докорінного оновлення системи освіти**. За їх змістом можна судити про те, як уявляли собі діячі революції організацію цієї важливої сфери суспільного життя в країні, звільненої від кайданів феодалізму. Проекти складались на різних етапах революції і відображали специфіку кожного з них, конкретну розстановку сил на політичній арені. Їх автори належали до різних соціальних угруповань, розглядали питання освіти через призму політичної боротьби. Тому гостра полеміка, що розгорталася в Установчих зборах, Законодавчих зборах і Національному Конвенті, нерідко виходила за власне педагогічні рамки. Однак всі плани виходили з необхідності підняти освітній рівень населення Франції. Неуцтво має розглядалось як небезпечне соціальне явище, а організація стрункої і всеохоплюючої системи народної освіти - як одна з найважливіших функцій держави.

Перший широкий план реорганізації системи освіти був представлений Установчим зборам у 1791 р. Його автором був **Ш.М.Талейран** — колишній єпископ, що примкнув до третього стану, представник ліберальної буржуазії. Спираючись на конституцію 1791 року, Талейран висуває **загальність початкового навчання**. Виховання повинне охоплювати життя людини, починаючи з дошкільного віку до зрілих років. Виховання має охоплювати як чоловіків, так і жінок. Система **державних** шкіл, за проектом Талейрана, складалася з таких ступенів:



1) *первинні школи*, що відкривалися в кожному кантоні для елементарної освіти; навчання в них *безплатне*, школа — загальна; до програми входили: рідна мова, лічба і вимірювання, релігія, мораль, а також вивчення Конституції 1791 р. і тілесні вправи;

2) *окружні школи* (середні школи) для тих, кого не кличуть ні нахили, ні нестатки до ремесел або занять землероба і хто тому прагне до іншої професії або хоче лише якнайбільше розвинути свій розум і свої здібності. Ці школи дають широку загальну освіту. Школа — платна;

3) *школи III-го ступеня*, що відкривають з метою дати поглиблену спеціальну освіту і готують потрібних державі спеціалістів: священиків, медиків, юристів та військових. Школа — платна;

4) всю цю систему народної освіти завершує *«Національний інститут»*, науковий заклад, що керує всім науковим і художнім життям країни і займається науково-дослідною діяльністю.

Загальне керівництво системою освіти Талейран проголошував прерогативою королівської влади, а саме *«Генеральної комісії громадської освіти»*.

Початкові школи Талейран залишав у руках духівництва, яке, проте, залежить від держави через проведений Талейраном закон про націоналізацію церковних земель і призначення духівництву платні від держави.

Талейран вважає за потрібне дати елементарну освіту дівчаткам, але дуже негативно висловлюється проти рівноправності і однакової освіти для чоловіків та жінок. З метою підготовки робочої сили Талейран вважає за потрібне ввести в початкових школах ручну працю.

Таким чином, проект Талейрана є компромісним. Не вносячи порівняно з тодішньою системою народної освіти радикальних змін, він все-таки робив значний крок вперед у напрямі до буржуазної школи.

Найбільш повна і теоретично обгрунтована програма організації освіти у революційній Франції була розроблена *Жаном Антуаном Кондорсе* (1743-1794) — одним з керівників партії жирондистів, відомим філософом, математиком, економістом. Глибока віра в незворотність історичного прогресу, в могутність людського розуму і наукових знань — така ідейна основа його плану. В основу побудови системи народної освіти він поклав такі принципи:

- 1) обов'язковість навчання;
- 2) безплатність навчання в усіх ланках шкільної освіти;
- 3) рівна освіта для молоді обох статей;
- 4) відміна релігії як навчального предмету;
- 5) наступність системи народної освіти: як в навчальному, так і в адміністративному відношенні;
- 6) державний характер освіти;
- 7) незалежність школи від політичних впливів.



Структуру системи народної освіти у Кондорсе можна представити такою схемою:

Тип школи	Де створюється	Термін навчання	Зміст освіти
Школи I ст. (первинні школи)	В усіх містах і селах, де проживає не менше 400 чол.	4 р.	Читання, письмо, граматика, арифметика, геометрія, землеробство, ремесла, суспільствознавство, мораль.
Школи II ст. (вторинні школи), давали реальну освіту.	В усіх містах і округах, де проживає не менше 4000 чол.	3 р.	Математика, природознавство, хімія, мораль, комерція.
Інститути (середні учбові заклади)	В кожному департаменті (114 на Францію)	5 р.	Сільське господарство, механіка, військове мистецтво, медицина. Політичні науки.
Ліцеї (вуз). В основному для вихідців із заможних верств.	9 ліцеїв на всю Францію.	4-5р.	Всі науки у всій їх повноті.
Національний інститут наук і мистецтв			

У своєму проєкті Кондорсе допускав спільне навчання хлопчиків і дівчат у школі I-го ступеня і роздільне в наступних типах шкіл. Кондорсе нічого не пропонував для вирішення питання про матеріальне забезпечення учнів. Безплатність навчання в умовах буржуазного суспільства не була ще достатньою для реалізації всеобучу трудящих, так як малоімущі батьки не мали можливості утримувати дітей, не залучаючи до трудового життя.

Формулюючи мету народної освіти, Кондорсе писав: *«Відкрити всьому людству способи задовольнити свої потреби, забезпечити свій добробут, пізнати і використати свої права, пізнати і виконати свої обов'язки, дати можливість кожному легко вдосконалюватися в своїй професії в майбутньому, бути здатним до виконання громадських обов'язків, до яких він має право бути покликаним, розгорнути у всій широті отримані людиною від природи таланти і, таким чином, здійснити фактичну рівність, проголошену законом, — така найближча мета освіти»¹.*

Шкільна система Кондорсе була настільки струнка і демократична, що навіть при дальшому розвитку революції, коли влада перейшла до революційних демократів-якобінців, її середні і вищі ланки не зазнавали зміни.

30 травня 1793 р., в останні дні панування жирондистів у Конвенті, він приймає декрет про народну освіту, який стосується початкової освіти, а не всієї системи шкіл. Взагалі, цей декрет дуже далекий від проєкту Кондорсе. Початкова школа відкривалась в населених пунктах, що мають не менше 4000 жителів (а у Кондорсе передбачалось 400). Декрет встановлював, правда, загальність початкового навчання, але не згадував про безплатність і обов'язковість навчання, про однакову освіту хлопчиків і дівчат, про заборону викладання закону Божого. Причиною цього стала відмова жирондистів від багатьох демократичних вимог, від колишнього радикалізму. Але вони боялися виявити свою відмову перед революційними масами та їх представниками в Конвенті — якобінцями.

До програми Кондорсе логічно і змістовно близькі *«Роздуми про народну освіту»* — трактат великого вченого цієї епохи, одного із засновників сучасної хімії *А.Л.Лавуазьє* (1743-1794). Роблячи акцент на вивченні і розповсюдженні природничонаукових

Кондорсе Ж.А. Доповідь про загальну організацію народної освіти. В кн.: Хрестоматія по історії зарубіжної педагогіки. — М., 1971. — С. 287-288.

і технічних знань в інтересах розвитку виробництва і оборони країни, він розробив детальні учбові програми з цих дисциплін для всіх етапів навчання: від початкової до вищої школи.

Виховання, за визначенням *Лавуазьє*, це — «процес пристосування до середовища». Дитина, за його словами, це «дослідник, якому не вистачає точності». Перша вихователька дитини — природа. Пізніше дитині доводиться пристосовуватись вже не тільки до середовища речей, а й до середовища людей і до природних знарядь (рук і т.д.) додавати знаряддя штучні. Уся промислова діяльність людей — це результат пристосування їх до



природи. В цьому пристосуванні людина повинна використати досвід попередніх поколінь. Звідси необхідність навчання читання, письма, лічби, вимірювання.

Великого значення Лавуазьє надавав знайомству вихованців з найпростішими знаряддями праці (молоток, ніж, сокира, пилка) та з основними принципами обробки дерева та металів, а також з основами сільськогосподарського виробництва. Уся маса різноманітних видів трудової діяльності людини, якщо пропустити деталі, може бути зведена до небагатьох трудових прийомів, спільних для сільського господарства, робіт по дереву, металу тощо. Ці основні трудові прийоми, так само як і грамота, лічба і т.п. повинні бути вивчені всіма людьми, і, отже, до програми початкової школи (загальної, обов'язкової, безплатної) повинні ввійти: читання, письмо, лічба, вимірювання, начала фізики, природознавство і елементарні трудові навички.

Шкільна система Лавуазьє включає такі типи:

II ст	Школа наук і літератури	Школа механічних і хімічних ремесел
I ст.	Початкова школа	

Поряд із загальноосвітньою школою II ст., передбачалось створити професійні учбові заклади. Лавуазьє вперше чітко сформулював думку про те, що професійна підготовка повинна базуватися на попередньому вивченні природничо-математичних дисциплін, таких, як нарисна геометрія, механіка, загальні основи хімії. Передбачалось також знайомство з організацією і діяльністю виробничих і комерційних підприємств. Основна ідея проекту — організація справ народної освіти відповідно до завдань розвитку національної промисловості — робить його чудовою педагогічною пам'яткою французької революції.

Апогеєм революції став період якобінської диктатури. Проявивши надзвичайну сміливість, рішучість, енергію, якобінці на чолі з Дантоном і Робесп'єром зуміли в короткі строки розв'язати основні соціальні завдання буржуазної революції, організувати перемогу республіканських армій над військами монархічної інтервенції, придушити виступи внутрішньої контрреволюції. Представляючи радикальний максималізм в політиці, якобінці прагнули перебудувати в душі своїх ідейних уявлень не лише державний лад і політичні інститути, але й побут, мораль, звичаї народу. Конвент запровадив нове літочислення (з дня заснування республіки, тобто з 22.09.1792 р.), були запроваджені нові назви місяців, нові назви міст, сіл, вулиць, площ.

Після вигнання жирондистів із Конвенту (2.06.1793 р.) Комітет народної освіти був переобраний. Для вироблення нового законопроекту було утворено комісію на чолі з Робесп'єром. В основу своїх робіт вона поклала план Лепелетьє за ім'ям автора, революціонера-якобінця *Луї Мішеля Лепелетьє де Сен-Фаржо* (1760-1793).

Лепелетьє починає з *критики* проекту Кондорсе:

1) міста і великі селища поставлені у більш привілейоване становище, ніж дрібні села, де навіть первинних шкіл не буде;

2) бідні селяни не мають можливості відмовитися від дитячої праці в господарстві і не посилатимуть дітей до шкіл. *«Бідна дитина! Ви їй пропонуєте освіту, але раніше дайте їй хліба»;*

3) в проекті Кондорсе не розроблено (і це справедливо) питань виховання, зокрема фізичного. Лепелетьє говорить про єдність *навчання і виховання, одне розповсюджує знання, друге створює звички;*

4) повернення дітей після уроків в обстановку своєї сім'ї (часто розкішну і розніжену, іноді грубу і бідну, іноді бездіяльну і марну) зводить нанівець всю роботу, що проводить школа.

План національного, республіканського виховання, що розробив Лепелетьє, мав на увазі створення суспільних виховних закладів.. «Будинки національного виховання» з контингентом до 600 дітей повинні організовуватись в палацах емігрантів і в церковних приміщеннях («старі цитаделі феодалізму будуть представлені для шкіл»). Виховання проголошувалося **обов'язковим. Йдучи за Руссо, Лепелетьє вважав, що розміщені в інтернатах діти повинні ізолюватись від небажаного впливу середовища. Розробляючи свій проект, Лепелетьє намагається показати переваги суспільних виховних закладів закритого типу (чи інтернатного типу): *«Ніколи в школах, що існували, ми не знайдемо досконалого виховання. Їх радикальний недолік в тому, що вони володіють дітьми лише декілька годин і віддають свободі весь час, що залишається. Даремно будуть викладатися певні теорії, даремно будуть придумані досконалі методи виховання і навчання дитини; всі ці методи і теорії не зможуть бути здійснені в тих школах.***

Навпаки, в суспільному учбовому закладі нам належить все існування дитини, і речовина, якщо можна так висловитися, ніколи не випускається з форми...»¹.

Лепелетьє добивався, щоб всім дітям у віці від 5 до 12 р. (для хлопців) і від 5 до 11 р. (для дівчат) без будь-якого винятку давалося суспільне виховання на кошти республіки, виділявся одяг і харчування.

Період 5-12 р. є вирішальним для утворення фізичної і моральної сутності людини. У 12 р. діти можуть утримувати себе, вони вносять нове джерело прибутку в сім'ї. 12 р. — вік, зручний для вивчення різних ремесел, коли сила дає можливість вивчати землеробство. Щодо дівчат, то оскільки вони раніше розвиваються і, крім того, можуть в більш ранньому віці приступати до вивчення придатних для них ремесел, то їх виховання може завершуватись в 11 р.

Будинки національного виховання не ставили перед собою завдання виховання дітей для того чи іншого призначення: *«Наша мета — наділити їх знаннями, однаково корисними громадянам будь-якого становища; одним словом, ми формуємо, якщо можна так сказати, первинну речовину, яку ми хочемо випустити особливо досконалою, елементи якої ми прагнемо обробити таким чином, щоб, вийшовши з наших рук, вона могла отримати*

¹ Лепелетьє Л.М. План національного виховання. В кн.: Хрестоматія по истории зарубежной педагогики. — М., 1971. — С. 297.

спеціальне застосування у всіх різних професіях, які є в республіці»¹.

Вихованці будуть мати однаковий одяг, однакове харчування, однакове навчання, однакові турботи. Лише така система виховання, вважав Лепелетьє, створить базу для справжньої соціальної рівності, а самі інтернати повинні стати моделлю майбутнього суспільства. Кошти на створення «будинків національного виховання» слід вишукувати за рахунок особливого прогресивного оподаткування, так щоб дитина бідняка виховувалась за рахунок багача. План Лепелетьє виражав настрої міської бідноти, яка перебувала під сильним впливом зрівняльної ідеології, прагнула негайного встановлення соціальної рівності і була готова апробувати будь-які шляхи, що ведуть до її здійснення.

Фізичне виховання спрямоване на загартування (тверде ліжко, проста їжа, зручний, але грубий одяг), формування сили, спритності, самодіяльності, швидкості адаптації до різних умов тощо. Засоби для досягнення цього нескладні в умовах суспільного учбового закладу (адже діти перебували тут цілодобово). Режим, гімнастика — теж важливі засоби фізичного виховання. Усунення м'яса і вина з харчування.

Трудове виховання. Завдання «будинку національного виховання» — виробити звичку до праці у вихованців — тоді їх існування буде забезпечене, вони не залежатимуть ні від кого. При цьому мова йде не про спеціальне ремесло, а саме про звичку до праці, наполегливості в доведенні її до кінця. Лепелетьє вказує на важливість ручної праці, польових робіт, на необхідність встановлення різних форм праці. Він доходив до розуміння важливості продуктивної праці, правда, тут в першу чергу він мав на увазі працю — як джерело чи одне з джерел утримання «будинків».

Моральне виховання. Важливим завданням морального виховання Лепелетьє вважав формування двох звичок: 1) розподіляти своє життя; 2) підпорядковуватись точній дисципліні. Причому поза суспільним вихованням формування цих звичок неможливе. Лепелетьє різко виступає проти вивчення релігії в будинках національного виховання: «Я хотів би, щоб в цьому віці зовсім не говорили про релігію, саме тому, що я не люблю в людині те, що їй було властиве до цього часу, — релігію за

¹ Лепелетьє Л.М. План національного виховання. В кн.: Хрестоматія по истории зарубежной педагогики. — М., 1971. — С. 298.

звичкою. Я вважаю, що цей важливий вибір, вибір релігії, повинен бути актом, що продуманий розумом. Я вимагав би, щоб впродовж всього курсу в суспільному навчальному закладі дитини повідомлялись лише загальні моральні настанови, а не навіювалась одна спеціальна релігія.

Я хотів би, щоб лише в дванадцятирічному віці, коли дитина повернеться в суспільство, вона обдуманно приєдналась до тієї чи іншої релігії. Мені здається, що вона не повинна вибирати, доки не буде в змозі думати»¹.

Програма **розумового виховання** включала: читання, письмо, лічбу, способи вимірювання, початки моралі, декларацію прав людини і громадянина, оповідання з історії вільних народів і французької революції, відомості з сільського господарства і домоводства.

«Будинки національного виховання» повинні були будуватись на повному **самообслуговуванні**: діти більш старші будуть допомагати молодшим, вони будуть по черзі чергувати, обслуговувати себе і приносити користь іншим. Управління виховними закладами Лепелетьє хоче доручити батькам; склад **ради** «Будинку» в кількості 52 батьків, яка виділяє платний **комітет** у складі 4 чоловік, який займається купівлею одягу, витратою коштів, веденням документації. Кожний член ради протягом року сім днів живе в «будинку», спостерігає за поведінкою дітей і учителів, наглядає за якістю їжі та її розподілом, за виконанням розкладу занять, за трудовою діяльністю, за успіхами учнів, за підтриманням чистоти, за доглядом у випадку хвороб. Раз на місяць рада слухає звіт кожного про свої спостереження.

Проект Лепелетьє мав ряд хиб: у ньому пропагувалось відокремлення дітей від сім'ї, переоцінювалась роль самообслуговування малих дітей, утопічними були надії на «вигнання злиденності», на «вирівнювання статку» шляхом нової організації виховання. Він вважав, що шляхом виховання бідноти за кошти багатіїв можна виправити вади соціальної нерівності.

Розроблений Лепелетьє план національного виховання був представлений Конвенту Робесп'єром 13 липня 1793 р. від імені Комісії з народної освіти. Проект був співчутливо зустрінутий в Конвенті. Але в ході обговорення відмічались елементи утопізму в ньому, висловлювались думки проти насильницького інтернавання

¹ Лепелетьє Л.М. План національного виховання. В кн.: Хрестоматія по історії зарубіжної педагогіки. — М., 1971. — С. 57-58.

дітей, вказувалось, що ніщо не може замінити дітям любов і ласку батьків. Відмічалась і нездійсненність проекту з фінансових міркувань. В прийнятому документі проект Лепелетьє був обмежений вихованням в «будинках рівності» лише хлопчиків 7-14 років. Перебування в цих будинках було не обов'язковим, причому передбачались канікули, які діти могли проводити вдома.

Поряд з розглянутими вище проектами, складеними окремими діячами, багато пропозицій щодо народної освіти надходило від трудящих мас Парижа. 15 вересня 1793 р. була організована грандіозна демонстрація до Конвенту, яка подала петицію про знищення університетів і колегів, що були розсадниками станових забобонів. В результаті цієї грандіозної народної демонстрації Конвент прийняв декрет, за яким, крім початкових шкіл, засновувалися школи II ст., інститути та ліцеї, тобто те, що пропонувалось в проекті Кондорсе. Колежі мали бути закриті. Цей декрет, правда, на практиці здійсненим не був.

Але пробути довго біля керма влади в країні яacobінцям не вдалося. Основні причини можна сформулювати так:

1) жорстка централізація і революційний терор, який виходив за межі революційної необхідності, створення репресивного апарату і спрямування його не лише проти ворогів, але й проти інакомислячих в стані соратників; масовий шпіонаж, арешти, страти (Лавуазьє, Кондорсе), терор, культ сили змінював морально-політичний клімат в країні;

2) боротьба яacobінців проти церковників, що вороже ставились до революції, переросла в дії проти католицької релігії і церкви: закривались церкви, примушували священників відрікатись від сану тощо. Це не могло знайти підтримки в широких верств населення;

3) внутріфракційні суперечки в стані яacobінців, особисте суперництво за владу посилювало відсутність єдності.

Все це й привело до антияacobінського перевороту 1794 р. Після перевороту 9 термідора (24 червня) одне за одним були знищені досягнення революції в галузі народної освіти. Наприкінці 1794 р. скасована обов'язковість початкового навчання. Допущені, поряд з державними, приватні школи. Для підвищеної освіти встановлювались центральні школи, одна на 300000 жителів, що обмежувало можливість її здобуття. 24 жовтня 1795 р. за два дні до розпуску Конвенту була скасована безплатність початкового навчання. Після 9 термідора будь-які елементи демократизму в

системі народної освіти зникли. Відмінено було й закон про світську освіту, посилювались позиції католицизму. До влади у Франції повернулася велика буржуазія.

У 1795-1796 р. *Гракс Бабеф*, упевнений, що французька революція тільки предтеча другої грандіозної і величній революції, яка буде останньою, намагався підняти повстання. Організація «Змова рівних», яку він очолював, ставила за мету шляхом революційного перевороту встановити комуністичний лад, який Бабеф і бабувісти уявляли собі як зрівняльний, як суворо спартанський. Бабувісти в роки революції, в епоху торжества формальної рівності відстоювали *принципи фактичної рівності*. Першими кроками нового ладу бабувісти вважали безплатне постачання хліба, переселення бідняків у житла контрреволюціонерів тощо. Влада повинна належати тільки трудящим.

На педагогічних ідеях Бабефа лежить відбиток тієї історичної обмеженості, яка властива була бабувізму, цьому аскетично суворому комунізму, що засуджував будь-які насолоди. Один з подвижників Бабефа Сільвен Марешаль в «Маніфесті рівних» писав: «Для досягнення рівності ми готові знести все до основ. Нехай загинуть, якщо потрібно, всі мистецтва, лише б у нас залишилась істинна рівність». Бабеф наполягав на знищенні великих міст як скопищ всіх пороків і негараздів. Цією ж примітивністю бабефського комунізму пояснюються деякі особливості проекту виховання Інсуррекційного комітету: спартанський спосіб життя вихованців, відсутність спільного виховання, спроба «встановити межі освіти», усуваючи з учбових закладів все, що не потрібне для Республіки. Виховання, на думку Інсуррекційного комітету, повинно бути *національним, загальним і рівним*. Основні завдання виховання полягали в тому, щоб розвинути гарячий патріотизм, любов до революційної Вітчизни, закласти у всі серця почуття загальної рівності, братерства і свободи.

Для здійснення своїх задумів бабувісти проектували створення «виховних комун», окремо для хлопчиків, окремо для дівчат, закладів інтернатного типу на природі (тобто бабувісти тут наслідували яacobінців). Виходячи з різного призначення чоловіків і жінок в суспільстві, Бабеф заперечував однакову освіту для обох статей.

Бюрократично централізована ієрархічна шкільна система, що склалась в роки правління Наполеона Бонапарта і поєднувала

освітні відмінності із соціальними, проіснувала у Франції понад півтора століття.

Література

Гельвецій К.А. Про людину, її розумові здібності та її виховання. В кн.: Хрестоматія по історії зарубіжної педагогіки. — М., 1971. — С. 255-265.

Дідро Д. Систематичне спростування книги Гельвеція «Про людину». — Там же, с. 266-270.

Дідро Д. План університету чи школи публічного викладання всіх наук для Російського уряду. — Там же, с. 221-253.

История педагогики и современность. — Л., 1970. — С. 47-55.

Кондорсе Ж.А. Доповідь про загальну організацію народної освіти. — В кн.: Хрестоматія по історії зарубіжної педагогіки. — М., 1971.— С. 287-293.

Лепелетьє Л.М. План національного виховання. — Там же, с. 294-301.

Руссо Ж.Ж. Еміль, або Про виховання. — Там же, с. 47-55.

Контрольні питання

1. Які основні типи шкіл існували у Франції у XVII-XVIII ст.?
2. В чому сутність педагогічних установок янсенізму?
3. Які ознаки епохи Просвітництва?
4. Що стало ідеологічною зброєю французької буржуазної революції?
5. Які основні ідеї можна виділити в поглядах Гельвеція?
6. Які основні ознаки переваги шкільного виховання перед сімейним у Гельвеція?
7. В чому сутність «Катехісису моралі» у Гельвеція?
8. Які принципи побудови системи освіти відстоює у своїх працях Д.Дідро?
9. В чому проявлялась дрібнобуржуазна обмеженість світогляду Ж.Ж.Руссо?
10. В чому сутність географічного детермінізму Руссо?
11. Які недоліки існуючої системи освіти і виховання відзначав Ж.Ж.Руссо?
12. Які джерела виховання називає Ж.Ж.Руссо?
13. Які принципи лежать в основі педагогічної системи Ж.Ж.Руссо?

14. Проаналізуйте вікову періодизацію Ж.Ж.Руссо, порівняйте її з періодизацією Я.А.Коменського.

15. Які принципи навчання лежать в основі дидактики Ж.Ж.Руссо?

16. Які вимоги ставить Руссо до вибору ремесла?

17. Що характеризує зміст морального виховання у Руссо?

18. В чому сутність рекомендацій Ж.Ж.Руссо з статевого виховання Еміля?

20. Як ставився Руссо до виховання дівчат? Проаналізуйте зміну його поглядів на цю проблему в «Емілі» та «Новій Елоїзі».

20. В чому сутність освітніх реформ Французької буржуазної революції?

Питання для роздумів

1. Чи погоджуєтесь Ви зі словами Гельвеція: «Горе націям, які доручають попам виховання своїх громадян»? Аргументуйте відповідь.

2. Що, на Вашу думку, позитивне, а що несприйнятливие в поглядах Д.Дідро на зміст освіти та класифікацію навчальних предметів?

3. Дідро писав: «Нагороджуючи кращих, ми тим самим караємо дурнів». Чи погоджуєтесь Ви з такою точкою зору?

4. В чому сутність критики Дідро недосконалості класно-урочної системи?

5. Сформулюйте своє ставлення до критерію оцінки роботи школи, висунутого Д.Дідро.

6. Дідро висловлювався за часткову, невелику плату за середню і особливо вищу освіту. Якими аргументами він керувався при цьому? А як до цієї проблеми ставитесь Ви?

7. Як Ви ставитесь до методу навмисних помилок, рекомендованого Д.Дідро для початкового навчання?

8. Чому працю Ж.Ж.Руссо «Еміль, або Про виховання» називають педагогічною робінзонадою?

9. Дехто з істориків педагогіки говорить, що розуміння у Руссо виховання було швидше емоційного, ніж раціонального характеру.

10. Чому виховання Еміля часто називають вільним природним вихованням? Як трактує Руссо принцип свободи у вихованні?

11. В чому відмінності в розумінні природовідповідності у Руссо порівняно з Коменським?

12. Як Ви розумієте слова Руссо: «Очі Еміля на кінцях пальців»?

13. Руссо говорив: «Наші істинні учителі — досвід і почуття». Як Ви розумієте це і чи згодні з такою точкою зору?

14. Познайомтесь з рекомендаціями Руссо з приводу морального виховання. Чи з усіма Ви погоджуєтесь? Аргументуйте відповідь.

15. Руссо говорив: «Освічена жінка — мука для чоловіка, дітей, сім'ї, слуг, словом — для всіх». Чи сприймаєте Ви цю позицію?

Завдання

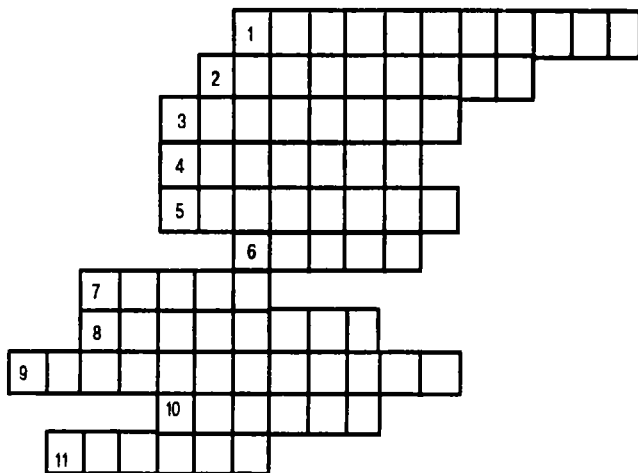
1. На основі праці Дідро «Систематичне спростування твору Гельвеція «Про людину» зробіть порівняльний аналіз їх поглядів на фактори розвитку особистості.

2. Зробіть порівняльний аналіз використання принципу корисності в навчанні та вихованні у Д.Локка і Ж.Ж.Руссо.

3. Зробіть коротку анотацію праці Ж.Ж.Руссо «Еміль, або Про виховання».

4. Зробіть порівняльний аналіз основних законопроектів з освіти періоду Французької буржуазної революції.

5. Розв'яжіть кросворд.



1. Принципи побудови системи народної освіти у системі Кондорсе.

2. Якобінець, автор освітнього проекту в період Французької буржуазної революції.

3. Принцип педагогічної системи Ж.Ж.Руссо.

4. Принцип, що лежить в основі теорії вільного виховання.

5. Автор «Роздумів про народну освіту», видатний вчений-хімік.

6. Вищий навчальний заклад в системі Кондорсе.

7. Герой твору Ж.Ж.Руссо «Еміль, або Про виховання».

8. Віковий період у педагогічній системі Ж.Ж.Руссо.

9. Принцип побудови народної освіти в освітніх проектах Д.Дідро.

10. Політична сила періоду Французької буржуазної революції, від якої бере назву епоха XVIII ст.

11. Французький філософ XVIII ст., редактор «Енциклопедії наук, мистецтв і ремесел».

Якщо дано правильні відповіді на всі питання, то по вертикалі вийде назва вікового періоду у системі Ж.Ж.Руссо.

6. Напишіть реферат на тему:

«Стан освіти у Франції у XVIII ст.»,

« Педагогічні ідеї епохи Просвітництва»,

« Проблеми гармонійного розвитку особистості в працях французьких філософів-просвітителів»,

«Питання змісту освіти та виховання в працях Гельвеція і Дідро»,

«Теорія вільного природного виховання в працях Ж.Ж.Руссо»,

«Проблеми морального та статевого виховання у творчості Ж.Ж.Руссо»,

«Наївний утопізм та робінзонада педагогічних поглядів Ж.Ж.Руссо»,

«Проблеми трудового навчання і виховання в системі Ж.Ж.Руссо»,

«Французька буржуазна революція і проблеми освіти»,

«Ж.Ж.Руссо і українське просвітництво».

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА Й.Г.ПЕСТАЛОЦЦІ

§ 1. Життя і педагогічні дослідження Й.Г.Песталоцці



Йоганн Генріх Песталоцці — один з найвидатніших представників світової демократичної педагогіки другої половини XVIII — початку XIX ст.

Народився Песталоцці 12 січня 1746 р. в м.Цюріху (Швейцарія) в родині лікаря. Батько його помер, коли хлопчикові було п'ять років. У 1751 р. він вступає до початкової школи, де особливими успіхами не відрізнявся, завжди був невдахою і об'єктом для насмішок та жартів. В той же час Песталоцці з ранніх років були властиві велика доброта, чуйність, готовність прийти на допомогу, надмірна мрійливість і цілий ряд жіночих рис, що стало

результатом надмірної любові і турботливості з боку матері.

У 1754 р. вступає до середньої латинської школи, після закінчення якої в 1761 р. до гуманітарного колегіуму, що став проміжною ланкою для його вступу в 1763 р. до вищої цюріхської школи — Колегіум Кароліnum, де поряд з філологічними заняттями ознайомився з філософією Вольфа і приступив до вивчення юридичних наук, готуючись стати політичним діячем. Тут же Песталоцці вступає до «Гельветичного товариства», яке поряд з просвітницькою діяльністю вело боротьбу за буржуазну політичну реформу. В 1767 р. товариство було забороненим, а ряд його членів, в тому числі Песталоцці, були заарештовані. Правда, через деякий час Песталоцці був звільнений, але, ставши «людиною під наглядом», продовжувати навчання чи отримати місце на службі не міг.

Залишивши Кароліnum, Песталоцці вирішив стати сільським господарем, щоб у безпосередньому оточенні селян в приватному порядку спробувати почати те суспільне служіння, пов'язане з

просвітою народу, яке йому було недоступним у місті. З 1769 р. він починає проводити свої соціальні та педагогічні експерименти: розводить морену (рослина, корінь якої використовується для виробництва фарб). Не маючи тут особливих успіхів, переводить кошти на виробництво молока і сиру, але й тут зазнає краху.

У 1774 р. Песталоцці, ліквідувавши ферму, відкриває у Нейгофі «*Установу для бідних*», напівфілантропічний, напівгосподарський заклад, що мав на меті дати дітям елементарну підготовку до праці і належне виховання. В будинку Песталоцці була влаштована прядильно-ткацька майстерня з відповідним штатом ткачів і прядильників. На себе Песталоцці взяв, окрім функцій керівництва, роль продавця пряжі і матерії на базарі.

Педагогічний експеримент в Нейгофі став невіддільною частиною загальної програми щодо покращання становища народу, полегшення долі селянських дітей, праця яких піддавалась жорсткій експлуатації. Створюючи свій заклад, Песталоцці був ознайомлений в загальних рисах з передовою педагогічною теорією і практикою. Він ще в студентські роки вивчав праці Локка, Руссо, Базедова. Центром всього шкільного життя вважалась продуктивна праця в поєднанні з необхідним розумовим, моральним та фізичним вихованням. В сутності Песталоцці організував *першу промислову школу для бідних*.

Навчання і виховання у Нейгофському закладі здійснювалось одночасно з участю дітей у продуктивній праці (ткацтві, прядінні), а коло знань, до яких прилучав їх Песталоцці, не було широким. Він прагнув дати хлопчикам знання з сільського господарства, садівництва, дівчаткам — загальне уявлення про домашнє господарство. Регулярне харчування, загартовування на повітрі і сонці, організація лікарського нагляду, гігієна побуту — все це в додаток до трудової діяльності сприяло фізичному розвитку дітей.

Сподівання Песталоцці на самоокупність дитячої праці в «Установі для бідних» не виправдались. Без жорсткої експлуатації дітей в умовах мануфактурного виробництва, що характеризується низькою продуктивністю праці, досягти рентабельності було неможливо. Комбіновані функції: управителя, фермера, мануфактурника, продавця, купця, шкільного учителя, вихователя — виявились не під силу Песталоцці, переважали сили реформатора. Все це разом з тим фактом, що діти в його закладі були, як правило, покидьками суспільства, і їх батьки, та й люди взагалі, ніскільки не цінили підприємництво і педагогічні спроби

Песталоцці, а швидше ставились до нього і його справи вороже, привело до краху, особистого банкрутства Песталоцці. У 1780 р. «Установа для бідних» у Нейгофі припинила своє існування.

Матеріальні збитки, неможливість погашення позики, крах життєвих планів змусили Песталоцці взятися за перо. З 1781 по 1787 рр. виходить чотири частини твору *«Лінгард і Гертруда»*. Успіх книги не тільки повернув Песталоцці в коло його друзів, але й значно розширив його духовні зв'язки. Він знайомиться з Гете, Віландом, Гердером, Клопштоком, Фіхте. Слава Песталоцці як письменника-демократа стала поширюватись і за межами Швейцарії. 26 серпня 1792 р. він в числі 18 видатних іноземців (Вашінгтон, Костюшко, Шіллер, Клопшток, Радіщев та ін.) був удостоєний Законодавчими Зборами революційної Франції почесного звання французького громадянина.

У 1798 р. в Швейцарії стався буржуазний переворот. Біля влади опинилися ті люди, з якими у Песталоцці була не лише спільність політичних поглядів, але й старі політичні зв'язки. На пропозицію уряду він відкриває в м.Станц *«Притулок для сиріт»* (рис. 39а, 39б). Суспільна потреба в такому закладі (громадянська війна і переворот) і достатнє матеріальне забезпечення коштом держави — все це відкрило для Песталоцці певні перспективи. Правда, заклад був розташований в недобудованому і непристосованому приміщенні монастиря; відсутні були учителі і навчальні посібники. Вихованці прибували



Рис.39а. Песталоцці в «Притулку для сиріт» у м.Станц

в притулок вкрай занедбаними фізично і морально, і вороже ставились до Песталоцці, як до посланця революційного уряду, до іновірця (він був протестантом, а жителі Станца — католиками). Багато хто з вихованців приходив у притулок з відвертим наміром відчиститися, одягнутися, відгодуватися, а потім втекти. Тим не менше, Песталоцці вдалось в короткі строки згуртувати своїх вихованців в одну велику сім'ю, в якій він виконував роль турботливого батька.



Рис.396. Песталоцці в «Притулку для сиріт» у м.Станц.

Що ж нового в педагогічному відношенні дав для Песталоцці цей другий досвід його життя?

Відправною в цьому досвіді стала відмова Песталоцці від ставки на продуктивну працю дітей. Тут він відходить від розуміння праці як джерела самооплати, а веде мову про педагогічне значення дитячої праці. *«Я розглядав працелюбність, — пише він, — більше з точки зору фізичної підготовки до праці і здатності заробляти, ніж з точки зору отримання від неї прибутку»¹.*

Розумова занедбаність вихованців привела Песталоцці до пошуків нових методів навчання, простих у використанні, доступних навіть простій жінці. Саме тут, у Станці, в Песталоцці

¹ Песталоцци Й.Г. Избранные педагогические сочинения. — Т. 2. — М., 1981. — С. 60.

зароджується *ідея елементарної освіти*. У 1799 р. заклад через нові політичні умови було закрито. Свій досвід Песталоцці описав у *«Листах до друга про перебування в Станці»*.

Восени 1800 р. Песталоцці відновив педагогічну діяльність в Бургдорфі, створивши Бургдорфський інститут — середню школу з інтернатом, яка служила базою для підготовки вчителів. Починається плідний період в його педагогічній кар'єрі: розробляються теорія елементарної освіти, теорія розвиваючого навчання, психологічні основи навчання, методика початкового навчання тощо. У 1801 р. виходить найсистематичніша праця Песталоцці *«Як Гертруда вчить своїх дітей»*.

У 1804 р. при новій зміні політичної ситуації, коли інституту було відмовлено в оренді приміщення, Песталоцці разом з усім колективом учителів і учнів вимушений був перебраться в м.Івердон, де інститут функціонував до 1825 року, набувши визнання в Європі, ставши міжнародним (тут вчилися представники Німеччини, Франції, Англії, Італії, Іспанії, Росії тощо). Заклад Песталоцці відвідувало багато іноземців, у т.ч. видатні вчені, письменники і громадські діячі (Р.Оуен, Герbart, Белль, Фребель, Раумер, Шварц, Фіхте, мадам де Сталь, російський цар Олександр I та ін.).

В Івердоні пройшов останній і найдовший експеримент Песталоцці. Тут більше, ніж до цього часу, робота була спрямована на підготовку учителів, реформування педагогічної освіти. Укладались підручники, публікувались численні педагогічні статті. До 1815 р. слава Івердонського інституту досягла вершини. Але в міру розвитку давали себе знати суперечності між педагогічною системою і практичною діяльністю Песталоцці. По-перше, дидактика Песталоцці, сконструйована ним стосовно потреб початкової школи, відмовлялась служити середньому навчальному закладу. По-друге, чим більше розширялась освітня справа в Івердоні, тим більше відчувалось невміння Песталоцці знайти правильну лінію зв'язку розумового розвитку дітей з їх моральним вихованням. По-третє, не знайшовши нової лінії в моральному вихованні дітей, Песталоцці вперто тримався за стару базу морально-виховного впливу — сімейну форму ставлення педагога до дітей, за якої педагог повинен був виступати по відношенню до дітей в ролі їх турботливого батька, а вдячні вихованці повинні були у відповідь бути слухняними і податливими на всі його вимоги і накази.

У 1817 р. після глибокої внутрішньої кризи, коли через чвари і непорозуміння заклад залишили найкваліфікованіші учителі, почався період занепаду інституту. У 1825 р. Песталоцці вимушений був закрити інститут і повернутися в Нейгоф, де ще в свої 80 років знаходить силу і пише передсмертний твір *«Лебедина пісня»*, в якій підвів підсумки своєї педагогічної діяльності і намагався дати синтетичний аналіз усіх своїх педагогічних пошуків.

Помер Песталоцці 17 лютого 1827 р. на 82-му році. На надгробному пам'ятнику Песталоцці в коротких словах викладене все його життя: «Рятівник бідних в Нейгофі. Народний проповідник в «Лінгарді і Гертруді». Батько сиріт у Станці. Основоположник нової школи в Бургдорфі. В Івердоні — вихователь людства. Людина, християнин, громадянин. Все для інших, нічого для себе».

Світогляд Песталоцці являє собою складний продукт перехресних впливів швейцарської дійсності того часу, французької революції XVIII ст., праць Д.Локка і Ж.Ж.Руссо, німецьких філософів Вольфа, Канта, Фіхте тощо.

В теорії пізнання, етики та релігії думки Песталоцці близькі до настанов Лейбніца. Песталоцці говорить *про піднесення духу від невиразних спостережень до виразних понять*, тобто чуттєве сприймання розглядається як вихідний момент пізнання. Тут Песталоцці близько підходить до кантівського розуміння процесу пізнання, бо за Кантом, усяке наше знання починається з чуттєвого сприймання, переходить потім до розсудку і закінчується в розумі, який являє вищу в нас інстанцію для



Рис.40. Пам'ятник Песталоцці в Івердоні.

обробки матеріалу наочних уявлень і для підведення його під вищу єдність мислення.

За своїми соціально-політичними переконаннями, Песталоцці — демократ. Він мріяв про відродження свого народу, покладав, як і всі просвітителі, великі надії в цьому процесі на освіту і виховання. Політична наївність, утопізм у поєднанні із своєрідною патріархальною народністю — ось основи концепції Песталоцці. Разом з тим, все це свідчить про те, що він підходив до проблеми виховання як соціальної проблеми і будував свою педагогічну теорію на базі соціології. Він досліджує політичні, економічні, соціально-психологічні умови оточуючого середовища, без врахування яких неможливо будувати педагогічну науку. Можна впевнено констатувати, що *до педагогіки Песталоцці прийшов від соціології* і став засновником соціологічного напрямку в педагогіці. Він підходив до школи як до соціального явища, що тісно пов'язане з політичним, економічним, культурним, морально-побутовим життям народу. Він прагнув будувати таку школу, що відгукується на злободенні соціально-економічні, культурні, побутові потреби народних мас в умовах переходу на мануфактурний спосіб виробництва. Правда, Песталоцці не міг ніяк вийти з протиріччя між принципами гуманізму, демократизму, з однієї сторони, та визнанням школи і виховання як засобу пристосування трудящих до існуючого ладу, з іншої сторони. *«Основою будь-якого хорошого виховання є ретельний підбір засобів і шляхів, за допомогою яких можна природно і легко прищепити кожній дитині навички, переконання, судження і смаки, що зроблять її щасливою у своєму стані і корисним членом суспільства у відповідності із становищем, що вона займає»*¹.

Мета виховання, за Песталоцці, полягає в тому, щоб *розвинути всі природні сили і здібності людини*, причому цей розвиток має бути різностороннім і гармонійним. Песталоцці не сприйняв положення Руссо про те, що людина є досконалою, виходячи з рук Творця, а отже й тези про негативні завдання раннього виховання. І він відходить від цієї концепції Руссо, підкреслюючи необхідність здійснення прямого педагогічного впливу, починаючи з першого дня життя людини. *«Час народження дитини є, — за словами Песталоцці, — першою годиною її навчання»*².

¹ Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения в трех томах. — Т. I. — М., 1961. — С. 228.

² Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения в двух томах.

— Т. I. — М., 1981. — С. 80.

В основу виховання Песталоцці поклав *принцип природовідповідності*, який він розкриває не в дусі загальної аналогії з явищами природи (Коменський), не в дусі своєрідного саморозкриття природних особливостей дитини (Руссо), а в дусі *психологізації виховання і навчання*. Він прагне побудувати навчально-виховний процес на *основі врахування особливостей психологічного розвитку дитини*. Принцип природовідповідності у Песталоцці, порівняно з Коменським і Руссо, набирає багатшого змісту. Він перетворюється в засіб, завдяки якому робиться крок вперед у розумінні наближення теорії педагогіки до психології.

Визначення виховання як «мистецтва сприяти прагненню природи до саморозвитку» сповнене глибокого змісту. Це поступово привело Песталоцці *до педагогічної психології*, яка повинна допомогти уміло і обгрунтовано керувати цією природою. Він намагається встановити загальне *психологічне джерело*, звідки навчання може черпати свої головні засоби. Це джерело ґрунтується на загальній властивості нашого розуму узагальнювати отримані від природи через органи чуття враження в щось єдине — поняття — і поступово доводить його до чіткості: «Спочатку з моря сплутаних спостережень вичленити більш певні, потім з певних спостережень — ясні поняття, а з останніх — поняття точні»¹.

Визначеність сприймань, ясність уявлень, чіткість понять — такі ступені пізнавальної діяльності намічає Песталоцці.

На відміну від Руссо, Песталоцці вважав, що людина від природи не є досконалою, а може стати такою лише в результаті впливу суспільства. Тому *виховання повинно бути суспільним*, хоч за духом і організацією повинно будуватись *на сімейних засадах*. Крок вперед, зроблений Песталоцці порівняно з Руссо, полягає у визнанні активної ролі вихователя, який не тільки створює середовище, що сприяє саморозвитку, але й послідовно і систематично виховує і навчає. Неодноразово в своїх теоретичних працях та в практичній діяльності Песталоцці наголошував на необхідності освіти, на значущості знань і умінь в житті людини. «Людина, що знає багато-що, — пише він, — прийде повніше і швидше від будь-кого іншого до згоди із самою собою, до гармонії своїх знань із своїми життєвськими відносинами і до однакового розвитку всіх сил своєї душі»². Людина, яка багато

¹ Песталоцци Й.Г. Метод. В кн.: Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци Й.Г. Педагогическое наследие. — М., 1987. — С. 325.

² Песталоцци И.Г. Письмо о пребывании в Станце. В кн.: Хрестоматия по истории педагогики. — Т. II. — М., 1940. — С. 172.

знає, може бути корисною для інших людей, може і порадити, і допомогти їм. Зрештою, освічена людина завжди зможе заробити собі на життя і цим самим в старості не буде обтяжливою для своїх дітей чи благодійників.

Песталоцці виступив основоположником *теорії формальної освіти*, вважаючи основним завданням навчання розвиток *пізнавальних сил учня* (уваги, пам'яті, уяви, мислення, мови тощо). Цьому розвитку здібностей дітей підпорядковувався процес озброєння їх знаннями, який на перший план висували захисники *теорії матеріальної освіти*. В умовах, коли в школі панувала установка на механічне запам'ятовування матеріалу, висловлювання Песталоцці про формальну освіту були прогресивними — вони завдавали удару по середньовічному уявленню про навчання як пасивне засвоєння учнями знань, що викладав учитель, про освіту як просту суму знань. Ідею Песталоцці про розвиваючий характер навчання К.Д.Ушинський назвав *«великим відкриттям Песталоцці, яке принесло і приносить людству більше користі, ніж відкриття Америки»*¹.

Висунувши перед навчанням завдання сприяти утворенню у дітей правильних понять, що для його часу було новаторством, Песталоцці роз'єднав єдиний процес озброєння учнів знаннями і розвитку їх розумових сил, вдавшись у крайність, не розуміючи, що обидва ці завдання є єдиними і нерозривно пов'язаними одне з одним.

§ 2. Теорія елементарної освіти

У своєму прагненні психологізувати навчання Песталоцці робить значний крок вперед розробкою свого, як він його називає, «методу» — *теорії елементарної освіти*. Свою теорію освіти він називає елементарною з таких причин:

1) розвиваючи розумові, фізичні, моральні сили дитини у відповідності з їх природою, вихователь повинен завжди виходити від початків освіти, від її найпростіших елементів і поступово, від сходинки до сходинки, вести дитину вперед до більш складного;

2) Песталоцці намагався створити таку просту теорію навчання, такий метод, яким могла б користуватися будь-яка сільська жінка при навчанні своїх дітей;

¹ Ушинський К.Д. Собрание сочинений.— М., 1968. — Т. 3. — С. 95
282

3) освіта, на думку Песталоцці, може досягти мети лише тоді, коли вона розчленована на найпростіші елементи, на основі яких в учня створюються яскраві уявлення про оточуючі предмети. Поділ процесу навчання на елементи і становить суть елементарного навчання.

Вважаючи, що в людській природі закладені розумові, фізичні і моральні сили, Песталоцці поділяє елементарну освіту людей на частини:

1. Елементарна інтелектуальна (розумова) освіта, метою якої є правильний всебічний і гармонійний розвиток розумових задатків людини, що забезпечує їй інтелектуальну самостійність, прищеплює розумові навички.

2. Моральна елементарна освіта, метою якої є правильний всебічний і гармонійний розвиток моральних задатків, необхідний людині для забезпечення самостійності моральних суджень і прищеплення їй певних моральних навичок.

3. Фізична елементарна освіта, метою якої є правильний гармонійний розвиток фізичних задатків людини, що дає їй спокій і фізичну самостійність, прищеплює їй хороші фізичні навички.

При цьому Песталоцці постійно підкреслював, що всі ці три сторони елементарної освіти, необхідно здійснювати в тісному зв'язку і взаємодії. Червоною ниткою через всі твори педагога проходить думка про те, що розвиток «розуму, серця і руки» повинен здійснюватись в нерозривній єдності.

Елементарна освіта вчить дитину *думаючи любити і люблячи думати*, але природа забезпечує розвиток любові ще до розвитку мислення. Елементарна розумова освіта повинна починатись не з навчання законів мислення, а з розвитку мислительних здібностей. Вона турбується про те, щоб енергійно оживити в дитині ці здібності, привчити її щоденно ними користуватися. Подібно до цього елементарна моральна освіта, застосовуючи свої засоби для забезпечення гідності нашої внутрішньої природи, підносячи нашу дитину, не починається з викладу правил благочестя і доброчесності. Вона намагається енергійно оживити в дітях елементи всіх найвищих порухів, всі доброчесності — любов, вдячність, довір'я — і зробити для дітей звичним щоденне їх застосування в житті.

Під елементарною розумовою світою Песталоцці розуміє не будь-яке навчання, що дається початковою школою, а таку первісну освіту, яка здійснюється шляхом виділення в процесі

ознайомлення учнів з предметами найпростіших елементів для спостереження. Оволодіння цими елементами сприяє, як вважає Песталоцці, усвідомленню властивостей предметів і є основою для розвитку логічного мислення дітей і успішного здійснення всієї їх подальшої освіти. Песталоцці протягом своєї діяльності прагнув знайти природні і найпростіші елементи навчання, на основі яких у дитини створюються чіткі уявлення про оточуючі її предмети і розвивається мислення. При цьому він підкреслює, що його «метод» вимагає саме знаходження цих елементів, а не їх винаходу. В результаті тривалих пошуків Песталоцці приходять до висновку, що все наше пізнання в своїй основі має три елементарні сили:

1) силу вимовляти звуки, з чого випливає *здатність до мови*;

2) невизначену, чисто чуттєву силу уяви, з якої виникає *здатність пізнавати будь-які форми*;

3) визначену, вже не тільки чисто чуттєву силу уявлення, з якої випливає усвідомлення одиниці і разом з нею *здатність рахувати*.

Таким чином, Песталоцці приходять до висновку, що пізнання всіх предметів оточуючого нас світу відбувається шляхом усвідомлення спільних для них властивостей, якими, на його думку є *число, форма, назва*.

Елементи, що характеризують предмет	Елементи навчання
Число	Вміння рахувати
Форма	Вміння малювати, писати, вимірювати розміри, пропорції.
Назва	Вміння володіти мовою

Необхідно відзначити, що в розкритті елементів навчання Песталоцці допускав помилки — він ігнорував такі суттєві ознаки і властивості предмета, як об'єм, вага, колір, причинність явищ.

У своєму прагненні побудувати навчання у повній відповідності з «природним ходом пізнання» Песталоцці хоче дійти до найпростіших основ навчання і розкладає число, форму і слово в свою чергу на складові елементи: *1, пряма лінія, звук*.

Навчання слід починати з окремих частин предмета, і крок за кроком, переходячи від частини до частини, від елемента до

елементу, доводити дитину до цілісного предмету в його природній життєвій єдності. Наприклад: а) навчання звуків, або засіб розвивати орган мови; б) навчання слова, чи засіб ознайомитись з тими чи іншими предметами; в) навчання мови, чи засіб ясно висловлюватись відносно предметів.

У відповідності з теорією елементарної освіти Песталоцці розробляє *методику початкового навчання*, яка включає ряд складових частин:

1. Методика навчання грамоти. Оволодіння дітьми рідною мовою передує у Песталоцці навчання їх вимірювання і арифметики; це впливає з його правильного положення, що вчити дитину чого-небудь неможливо, поки вона не навчиться говорити. Навчання рідної мови Песталоцці прагне зробити доступним дітям, рекомендує здійснювати його плановірно, в певній методичній послідовності:

а) перш ніж навчити дитину читати, слід розвинути її усну мову (ознайомити із звуками рідної мови, закарбувати їх у пам'яті дитини, досягти швидкості у вимові складів, слів тощо);

б) коли мова дитини розвинена, слід приступати до читання і навчити її в точній послідовності спочатку читати букви, потім склади і, нарешті, слова та речення (можна використовувати рухомі букви, спеціально складені таблиці складів тощо). Пройшовши тренінг у слуханні і вимовлянні звуків, учні швидко вчаться читати;

в) доцільно утримувати дітей на вправах в окремих складах до того часу, доки у них не сформується в цьому відношенні достатня швидкість.

Песталоцці вніс значні покращання в навчання дітей читання, запропонувавши ряд прийомів, які сприяли *переходу від буквоскладального методу до звукового*.

Спроба Песталоцці створити таку систему навчання мови, за якої дитина виходить з найпростіших елементів і лише поступово приходиться до більш складних конструкцій, властивих розвиненій мові, одночасно розширюючи свій кругозір і розвиваючи своє мислення, була, незважаючи на всю її недосконалість, без сумніву, цінним вкладом в теорію і практику початкової школи.

2. Методика навчання письма, малювання та вимірювання

Багато нового для свого часу зробив Песталоцці у вивченні дітьми форми, вихідним моментом чого він вважав пряму лінію. Після того як діти ґрунтовно ознайомляться з властивостями прямої лінії в різних її положеннях (горизонтальному, вертикальному

тощо), Песталоцці вважав необхідним дати дітям в послідовному порядку уявлення спочатку про паралельні лінії, кути, квадрат, а вже потім про криві лінії і обмежені ними фігури (круг, еліпс). Шляхом вимірювання ліній дитина приходиться до висновку, що одна лінія чи фігура у стільки-то разів більша або менша від іншої, а потім поступово виробити в собі вміння порівнювати, не вдаючись до попереднього вимірювання.

Вміння вимірювати сприяло оволодінню дітьми формою предметів, чому також сприяло навчання дітей малювання, завдання якого Песталоцці вбачав у формуванні вміння зображати геометричні фігури. З поєднання ліній і дуг поступово виникало окреслення букв, що давало можливість Песталоцці розглядати малювання як основу для занять дітей письмом. Він вносить цінну пропозицію, що не втратила свого значення і до сьогодні, щоб діти попередньо виконували *вправи в написанні елементів букв* і лише потім переходили до *написання самих букв і слів*, що з них складаються.

Саме навчання письма Песталоцці розділяв на два періоди:

а) на той, коли дитина повинна добре засвоїти собі форму букв та їх зв'язок, незалежно від вживання пера;

б) на той, коли вона сама вправляє свою руку у вживанні пера.

Песталоцці вигравував прописи, за допомогою яких діти без будь-якої допомоги можуть розвинути в собі вміння писати.

При навчанні письма метод Песталоцці полягав у тому, щоб подовгу затримуватися на трьох-чотирьох буквах, що містять основи багатьох інших, утворювати і складати з них слова, перш ніж братися за нову букву. Як тільки вони знайомилися з новою буквою, Песталоцці переходив до слова, що містить її в поєднанні з уже відомими. Таким чином, вони до певної міри добре писали слова, ще не вміючи писати й третини азбуки.

3. Методика навчання арифметики. Вважаючи одиницю найпростішим елементом числа, Песталоцці кладе її в основу обчислення і шляхом додавання та віднімання одиниці прагне створити в свідомості дитини правильне поняття про число, розглядаючи його як співвідношення множини і одиниці:

$$1; 1+1=2; 2+1=3; 3+1=4...$$

$$10-1; 9-1; 8-1; 7-1...$$

$$2 \times 1; 3 \times 1; 4 \times 1; 5 \times 1...$$

Число 1 розглядається Песталоцці як вихідний пункт будь-якого рахунку. В методиці арифметики новим у Песталоцці було

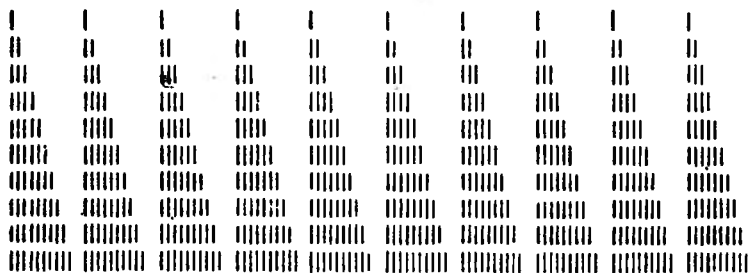


Рис.41.

те, що він запропонував починати навчання лічби не з нумерації, а із засвоєння чисел на конкретних прикладах (пальцях, паличках, камінчиках — рис. 41). Після цього виконуються операції в межах сотні. Одиниці (конкретні предмети) об'єднуються (зв'язуються у пучки) в десятки. Десятками вони оперують як одиницями. Подібно розвиваються далі навички лічби в межах тисячі.

Вдало використовує Песталоцці одиницю при навчанні дробів: «відкривається спосіб, яким кожна окрема одиниця може бути зроблена основою для нескінченного поділу самої себе». В ролі одиниці при вивченні дробів він використовує квадрат, що представляє таблицю дробів:

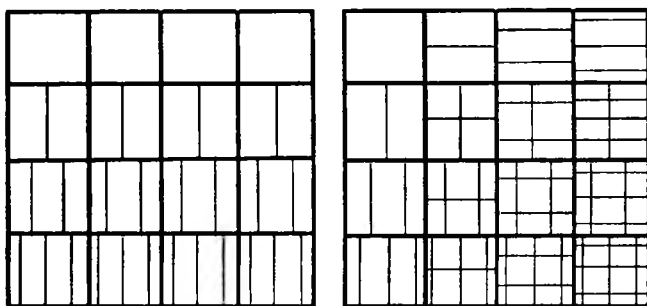


Рис.42. Фрагмент таблиць дробів.

На схемі зображено лише фрагмент квадрата Песталоцці. У нього ж квадрат ділиться на 10 рядків і стільки ж стовпців. Квадратики в першому ряду не розділені, в другому — розділені на 2 рівні частини, в третьому — на 3 і т.д. до 10. За цією просто

розділеною таблицею йде друга, в якій ці прості наочні частини поділяються в такій прогресії: квадрати, які в першій таблиці розділені на 2 рівних частини, поділяються тепер на 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14... 20 частин; ті, які у наступному ряду, — на 3, 6, 9, 12 і т.д.

Необхідно зазначити, що учні восьми-десяти років у Бургдорфському інституті розв'язували, не використовуючи цифрового позначення чисел, досить складні для їх віку задачі, що вимагали кмітливості і самостійності. Не випадково багато випускників цього інституту стали чудовими математиками та інженерами.

Разом з тим методиці навчання арифметики, розробленій Песталоцці, властиві, поряд з позитивними сторонами, і суттєві недоліки. Висунувши на перший план формальну мету освіти, він явно переоцінив роль, яку здатні відіграти детальні словесні визначення дітьми числових зв'язків у формуванні в них чітких математичних понять. Песталоцці надто довго не знайомив учнів з цифрами і не давав їм своєчасних письмових вправ, що приводило до штучного їх відриву від усних обчислень. Тим не менше заслуги Песталоцці в галузі початкового навчання арифметики настільки великі, що можна без вагань вважати його **основоположником сучасної методики викладання арифметики.**

Узагальнюючи все сказане, слід ще раз відзначити, що для методики початкового навчання Песталоцці характерні такі риси:

- а) спрямованість на підвищення розумових сил дитини;
- б) зв'язок викладання з вивченням мови;
- в) спрощення механізму навчання і учіння;
- г) популяризація науки тощо.

Теорія елементарної освіти Песталоцці відповідала інтересам широких демократичних мас. Справжній демократ, він прагнув до того, щоб «і в жалюгідній хатині сяяло вище людське сонце». Він прагнув піднести науково-освітній і культурний рівень народної школи. В учбовий план початкової народної школи Песталоцці ввів навички читання і письма, лічби і вимірювання, малювання, гімнастику, співи, а також деякі знання з географії, історії, природознавства. При цьому ідея елементарного навчання проходить червоною ниткою через усі ці предмети. При вивченні географії Песталоцці запропонував спочатку знайомити учнів з даною місцевістю (селом, містом), потім вивчати свою країну;

земну кулю, після чого переходить до карти. Вивчення історії рекомендував починати із сучасності і поступово йти в глибину століть.

Таким чином, методика початкового навчання, розроблена Песталоцці, ґрунтується на поступовому переході від частини до цілого. Слід зазначити, що цю основу він намагався зробити універсальною, заперечував можливість навчання від цілого до частини.

Розробляючи нову теорію розумового розвитку дітей, що ґрунтується на їх психологічних особливостях, Песталоцці приділяє увагу встановленню основних закономірностей навчального процесу. Вважаючи вихідним моментом природовідповідного процесу навчання спостереження дитини над предметами і явищами оточуючого світу, центральне місце в дидактичному вченні він відводить *принципу наочності*: «Я встановив вищий основний принцип навчання, визнавши наочність абсолютною основою будь-якого пізнання... Чим більшою кількістю чуттів ти пізнаєш сутність явища чи якого-небудь предмету, тим правильніші будуть твої знання про нього»¹.

Це практично повторено «золоте правило» дидактики Коменського. Однак Песталоцці не обмежує, як Коменський, розуміння наочності в навчанні як зорового сприймання чи опанування знаннями на основі чуттєвого досвіду дітей. Він бачить в ній також важливий фактор, що сприяє розвиткові логічного мислення дітей. Він дає ряд цінних вказівок з приводу того, як організувати педагогічне керівництво процесом формування в учнів правильних уявлень і понять про оточуючі предмети на основі спостереження.

Треба зазначити, що тенденція побудувати весь процес навчання на наочно-чуттєвій основі привела Песталоцці до пониження ролі слова вчителя, основних видів словесного навчання в школі, катехізичного і сократичного методів. Катехізичний метод, на його думку, був непридатний для розвитку мислення. Сократичний метод він вважає нереальним, так як неосвічена людина не може досягнути глибин, з яких Сократ черпав дух і правду.

Поряд з наочною Песталоцці продовжує розробку сформульованих до нього дидактичних положень про *поступовість і послідовність* в навчанні. Він висуває вимогу,

¹ Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения в двух томах. — М. I. — М., 1981. — С. 171

щоб навчання було неперервним. В його розумінні це означає, що вчитель повинен вести дітей неперервно і не поспішаючи, так, щоб нові знання були невеликим додатком до попередніх, добре ними засвоєних. Дотримання в навчанні неперервності, на думку Песталоцці, вимагає також, щоб перехід дитини від вправ органів чуття до вправ її логічного мислення здійснювався поступово і своєчасно.

Як і кожна сила, розумові здібності в дитини розвиваються поступово, а тому й навчання повинно бути поступовим. Воно повинно починатись з найлегшого, поступово переходити від легкого до більш складного, і відповідно з розвитком дитячих розумових сил. Важлива справа мистецтва навчання, — на думку Песталоцці, — полягає в тому, що воно збирає в тісніше коло, в правильній послідовності те, що розсіяне природно. Мистецтво навчання, на думку Песталоцці, повинно наслідувати «дію великої природи», яка все робить у чіткій послідовності.

В усій послідовності ступенів центр ваги лежить в основних елементах знань, у їх, так би мовити, корінні. Вони служать відправними пунктами для розвитку людського розуму, і в кожній галузі знань суттєво пов'язані з їх повним засвоєнням. Розроблена Песталоцці методика навчання мові, лічби, форми на основі поступового ускладнення і додавання одиниць — найкраще втілення принципу поступовості і послідовності в навчанні.

Значна увага приділялась Песталоцці **свідомому засвоєнню знань**. Його прагнення максимально розвинути пізнавальні здібності вихованців і досягти розуміння ними матеріалу відмічали особи, що працювали з ним, вивчали його досвід. У творах Песталоцці можна знайти ряд корисних вказівок щодо умов, які сприяють свідомому сприйманню знань учнями. Це в першу чергу збудження інтересу до навчання. При цьому він значною мірою визначається якістю викладання, і тому в тих випадках, коли урок буває для дітей нецікавим і не привертає їх уваги, це, як правило, відбувається з вини вчителя. По-друге, це вміння педагога організувати поступовий і послідовний перехід в навчанні від близького до більш далекого, від легкого до важкого, від простого до складного.

Твердим принципом Песталоцці було доводити до досконалості все, навіть незначне, що вивчається дітьми, ніколи і ні в чому не повертатися назад, не допускати забування жодного слова, не допускати, щоб діти хоча б одну букву, яку писали добре, стали писати гірше. Песталоцці був терпеливим по відношенню до

найповільніших; але якщо дитина робила щось гірше, ніж робила це раніше, Песталоцці був суворий. В сутності, Песталоцці обгрунтовує *принцип міцності засвоєння знань*. Песталоцці дає ряд корисних вказівок, як вчителеві слід досягати ґрунтовності знань: довше затримуватися при вивченні кожного предмету на його основах, поки діти повністю їх не засвоять; спочатку міцно закарбувати у їх пам'яті найсуттєвіше, а потім додавати до них менш суттєві.

Велике значення приділяє Песталоцці *принципу самодіяльності в навчанні*. Навчання, на його думку, якщо воно хоче розвивати розумові сили, а не придушувати їх, повинно бути побудованим на самодіяльності учнів. Треба тільки керувати дітьми, а не збуджувати їх. Песталоцці дотепно обгрунтовує цей принцип самодіяльності: якщо «все, що я являю собою, все, чого хочу і що повинен, виходить від мене самого, то чому й моє пізнання не повинно виходити від мене самого?».

Таким чином, природне, розвиваюче навчання повинно бути *наочно-поступово-послідовно-свідомо-ґрунтовно-самодіяльним*. Всі ці принципи повинні бути поєднаними; їх не можна відокремлювати один від одного.

У творах Песталоцці можна зустріти ряд цікавих думок щодо *організаційної сторони навчання*. Він мріє про те, щоб народна школа продовжувала справу матері і уподібнювалася хорошій сім'ї, де взаємини між дорослими і дітьми будуються на основах любові і взаєморозуміння, а брати і сестри проявляють незмінну турботу одне про одного. Саме тому Песталоцці був прихильником *спільного навчання* в початковій школі. «Хлопчики, якщо їх виховувати одних, стають грубими, а дівчата замкненими і занадто мрійливими»¹.

У своїй праці «*Відповіді Песталоцці на дев'ять питань Гербарта*» швейцарський педагог вважав доцільним залучати старших і більш підготовлених дітей до навчання їх товаришів. Але при цьому він був противником методу взаємного навчання у формі белль-ланкастерської системи, яка розглядалась в його час як досить зручний і дешевий засіб для того, щоб розповсюдити серед народу початкову освіту, засновану на релігії. Оскільки багато сучасників Песталоцці не бачили принципової різниці його і белль—ланкастерського методу, він був вимушений різко відмежуватися від неї.

¹ Песталоцци И.Г. Лингард и Гертруда В кн. Хрестоматия по истории педагогики. — Т II. — М., 1940. — С. 152.

Що ж до організації занять у Бургдорфському інституті, то учні (а їх було біля ста чоловік) були розподілені по трьох класах, кожний з яких у свою чергу поділявся на три відділення. Якщо хтось із дітей обганяв своїх товаришів з якогось предмету, він переводився у те відділення, де рівень знань з цього предмету був вищим. Таким шляхом Песталоцці хотів розвинути індивідуальні навчальні інтереси учнів і сприяти їх успішному просуванню в тих галузях знань, до яких вони виявляють особливу схильність. Будучи прихильником класно-урочної системи, він веде мову про її удосконалення за допомогою диференційованого підходу до дітей в процесі навчання.

Елементарна моральна освіта є цетром педагогічної системи Песталоцці. Але він не мислить її поза зв'язком з розумовою освітою «*Як на колючках не виростуть смоківниці, а на чортополосі не родить винорад, так не принесе плодів любові однобічна розумова освіта, відірвана від виховання серця*»¹, — писав він у статті «*Що дає метод розуму і серцю?*».

В ряді творів Песталоцці висловлює свій гнів тим, що навчання відірвано від морального виховання; в результаті цього воно здатне привести до формування людей, які, маючи певні знання, в той же час знаходяться на низькому моральному рівні. Песталоцці усіма силами прагнув досягнути завдяки цьому **злиття воєдино виховання з навчанням**. За його словами, «*як і в добрій сім'ї, кожне слово у нас, сказане з метою виховання, заключає в собі навчання, а навчання є в той же час і вихованням. Одне безпосередньо переходить в інше...*»².

Особливо сильний вогонь своєї критики Песталоцці спрямовував на сучасне йому навчання за те, що воно дає учням знання, не озброюючи одночасно умінням діяти. Людей, не здатних застосовувати отримані ними знання в житті, він іронічно називав «АВС—Рирреп» («азбучні ляльки»).

В основу елементарної моральної освіти Песталоцці поклав формування **почуття діяльної любові до людей**. Він пропонує виходити з природної любові дитини до матері. Пробуджена материнськими турботами, любов служить джерелом всіх інших моральних почуттів: до неї поступово додається довір'я, вдячність, терпіння, слухняність. **Цю любов дитини за допомогою мистецтва**

¹ Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения в двух томах.

— Т II — М., 1981. — С. 81.

² Песталоцци И.Г. Памятная записка о семинарии в кантоне Во. В кн.. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие — М., 1987. — С. 346

виховання слід перенести з матері на інших членів її сім'ї: батька, братів, сестер, а потім на близьких їй людей (родичів, сусідів) тощо. В результаті дитина повинна проникнутися *любов'ю до всього людства*.

Цю саму ідею діяльної любові до людей Песталоцці вкладає і в свою релігію. Відкидаючи обрядову релігію всіх віросповідань, він говорить про *природну релігію*, яку розуміє як розвиток у людей високих моральних засад, як діяльну любов до людей.

Одним з ефективних засобів елементарної моральної освіти, на думку Песталоцці, є *«вправи в доброчесності»*, зокрема участь дітей в добрих і корисних людям справах, що нерідко вимагають з боку дітей вольових зусиль, витримки. Ці «вправи в доброчесності» слід починати в сім'ї, а потім систематично продовжувати в умовах навчально-виховних закладів.

Говорячи про формування доброчесності, Песталоцці на перше місце ставив формування відповідного почуття, випереджаючи розмови про дану доброчесність, так як вважав марною справою розмови з дітьми про те, відносно чого вони навіть не знали, що сказати. Після цього Песталоцці ставив у зв'язок з цими почуттями вправи, щоб за їх допомогою дати цим почуттям безпосереднє застосування в житті і стійкість.

Величина елементарно-моральної освіти взагалі залежить від трьох умов: від формування моральних нахилів шляхом збудження в дітях чистих почуттів; від вправ у моральних вчинках, що полягають у самоволодінні і в загартуванні себе в усьому; і, нарешті, від розвитку в них моральних поглядів за допомогою роздумів і порівняння правових і моральних відносин, в яких дитина перебуває по самому своєму народженню і обставинах.

Вслід за Коменським Песталоцці вводить в теорію морального виховання *принцип народності*. Виховання повинно ґрунтуватися на кращих якостях і рисах самого народу, на почуттях правди і справедливості, які закладені в самому народі. Без народності моральне виховання, на думку Песталоцці, неможливе.

Важлива вимога Песталоцці про те, щоб вся система морального виховання була побудована на основі розвитку активності самої дитини. В «Лебединій пісні» він пише: *«Людина сама природовідповідно розвиває основи свого морального життя — любов і віру, якщо тільки вона проявляє їх на ділі»*¹.

¹ Песталоцци И.Г. Лебединая песня. В кн.: Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. — М., 1987 — С. 360.

Песталоцці рішуче засуджує тих своїх сучасників, які намагаються широко використати в справі морального виховання багатослівні проповіді, примушують дітей заучувати напам'ять незрозумілі їм релігійні тексти, присвячені доброчесності. Про те, наскільки людина вихована в моральному відношенні, справедливо твердив він, *слід судити не за її вмінням говорити звучні слова про мораль, а за реальними справами*. Будучи противником багатослів'я і словесного методу морального виховання, Песталоцці, однак, визнавав необхідність і корисність збірника коротких правил. Такими лаконічними правилами особливо добре користувалась Гертруда в його праці «Лінгард і Гертруда». Вона користувалась короткими прислів'ями, за допомогою яких знаходила правильний шлях до дітей.

Песталоцці, на відміну від Руссо, протиставляє природну людину людині суспільній, громадянину. Людина як громадянин, з його суспільними якостями формується під впливом моралі, законів, виховання, які перетворюють її природу, її природний первісний потяг. Не так легко приборкати, подолати основні потяги її природи. Тут мають місце постійна внутрішня боротьба, колізія й конфлікти. Процес виховання це не плавний процес, а внутрішньо суперечливий процес боротьби між природними прагненнями людини і суспільними вимогами до неї. Ця боротьба між вимогами, що йдуть від природи, з одного боку, і суспільства — з іншого, розповсюджується на процес навчання дитини, підготовку її до виконання обов'язків як майбутнього громадянина — члена суспільства.

Процес виховання, на думку Песталоцці, процес не тільки суперечливий, але й цілісний. В романі «Лінгард і Гертруда» він пише: *«Виховання людини — не що інше, як шліфування окремих ланок одного загального ланцюга, що пов'язує все людство; що окремі ланки виймають, над ними мудрують, наче вони існують самі собою, а не становлять частини одного загального ланцюга...»*¹. Тут Песталоцці розцінює виховний процес як єдиний ланцюг, ланки якого не можуть бути ізольовані одна від одної. Помилки ж виховання полягають в тому, що ці ланки виймаються, думають над їх вдосконаленням, покращанням в ізольованому вигляді, приводять їх до порядку лише із зовнішньої сторони і забувають про їх внутрішню єдність, органічний зв'язок.

¹ Песталоцци И.Г. Лингард и Гертруда. В кн.: Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. — М., 1971. — С. 308.

Кращим середовищем виховання «людяності» в дитині Песталоцці вважає соціальну атмосферу сімейної любові. Переконавшись в благотворному впливі сили любові і сімейності спонукало Песталоцці вважати атмосферу любові основною умовою не лише домашнього, але й шкільного виховання й порядку. Устрій його власних навчальних закладів був повністю проникнутий сімейними засадами і нагадував не школу, а справжню сім'ю.

Однак атмосфера любові і сімейності, що оточує дитину, не виключає, на думку Песталоцці, дисципліни і суворості. Навпаки, справжня любов до дитини вимагає мудро керувати і твердою рукою стримувати. Песталоцці, як і Руссо, цінує свободу дитини, але, на відміну від нього, він визнає і придушення, і слухняність. Песталоцці ставить питання про межі між свободою і слухняністю і робить спробу скласти таблицю:

Песталоцці допускає й *покарання*, що найчастіше набирали у нього характеру видозміненого принципу природних наслідків Руссо. Проступки, здійснені через лінощі, він виправляв тим, що примушував рубати дрова, тягати каміння для спорудження мішені тощо. Тим, що забували щось, він давав доручення, і протягом 4-5 днів вони повинні були виконувати це доручення. Караючи дітей, він залишався, однак, добрим і ласкавим, і ніколи так

Підстава для свободи	Підстава для слухняності
1. Придушення свободи викликає опір дитини.	1. Виховання без слухняності і підкорення неможливе.
2. Діти компенсують придушення свободи неприборканістю.	2. Неприборкана свобода може іноді спричинити смерть дитини.
3. Не можна приборкати волю дитини, не збуджуючи різні пристрасті.	3. Деякі вміння і навички неможливо виховувати при необмеженій свободі.
4. Свобода, поєднана з мудрістю, виховує пильне око і чутливе вухо.	4. Часто доводиться накладати пута лише тому, що їм в дитинстві була надана велика свобода.

багато не говорив з ними, як в дні, коли ті відбували покарання. Неслухняних він карав тим, що кілька днів не розмовляв з ними і не дозволяв їм звертатися до себе. А коли у дітей проявлялась жорстокість, грубість і брехливість, він допускав і тілесні

покарання Дитина, покарана різками, позбавлялась права протягом тижня відвідувати школу, а ім'я її залишалось на чорній дошці, що знаходилась посеред класу, аж до її повернення. Право на тілесні покарання Песталоцці лишив лише за собою і користувався ним дуже рідко. «Дорогий друже! Мої ляпаси тому не могли чинити дурного враження на дітей, що я жив серед них постійно з усією моєю чистою прив'язаністю до них»¹.

Як в Бургдорфському, так і потім в Івердонському інститутах, рідко виникала необхідність в покараннях, що Песталоцці розглядав як результат успішної виховної роботи всіх педагогів. Покарання, як правило, зводилося до *попереджень* з боку вчителя, до позбавлення вихованця якогось задоволення: кишенькових грошей, іграшок тощо, в особливо складних випадках Песталоцці в неділю оголошував догану порушнику перед усіма учнями. Якщо хтось запізнювався, вхід до школи був зачинений для нього. Чи плакали ті, що спізнилися, чи ні — це не змінювало ситуації: вчитель відправляв їх додому і говорив при цьому, що їм корисно буде подумати над тим, що все на світі повинно бути зроблено вчасно, інакше воно втрачає свій сенс.

Не менше уваги, ніж покаранням, Песталоцці приділяв *заохоченню*. Він запровадив правило, у відповідності з яким учні, які добре працювали на уроках, першими могли підійти до вчителя, щоб попрощатися з ним. Ті, які поводили себе задовільно, підходили після них, а ті, які погано поводили себе і погано працювали, раніше від інших повинні були залишити класну кімнату і позбавлялись права підійти до вчителя. Першим він подавав руку і кожному, зокрема говорив: «Хай Бог тебе береже, миле дитя». Другим же він руки не подавав, а лише говорив: «Хай Бог тебе береже». До широко розповсюджених в його час різних форм заохочення у вигляді нагород, знаків відмінності Песталоцці ставився негативно.

Основними факторами виховання Песталоцці вважає працю, простоту, взірцевий порядок, дисципліну, сім'ю і добру матір.

Головний елемент у нього — *праця*. Усе виховання і навчання, на його думку, повинно будуватися на праці учня; вона є центральною умовою виховання. Тільки з творчої праці виникають справжні знання. Праця розвиває наші душевні сили. Дійсність стає для нас живою лише тоді, коли ми самі

опрацьовуємо її на основі нашого знання. Інтерес становлять вказівки Песталоцці про значення праці для розумового розвитку дітей. Він правильно підкреслював, що праця — найнадійніший засіб для вправлення уваги дитини, що викликає у неї необхідність зосереджуватись, стимулює її здатність до суджень. Велику роль Песталоцці відводить праці в справі морального розвитку вихованців; він справедливо вказує, що в процесі праці у них формуються такі цінні риси, як точність, охайність, скромність, слухняність, дружнє ставлення до товаришів. Праця вчить презирати слова, відірвані від справи.

В результаті зроблених спостережень Песталоцці висловлює переконання в тому, що та чи інша робота сама по собі не робить людину ні моральною, ні аморальною. Свій позитивний педагогічний вплив праця може чинити лише в тому випадку, якщо твердо поставити собі кінцевою метою виховні завдання. Так він приходив до цінного в теоретичному і практичному відношенні висновку про те, що *дитяча праця* може дати належний педагогічний ефект, якщо вона *правильно організована*, уміло і послідовно використовується. І це приводить Песталоцці до геніальної *ідеї поєднання навчання з продуктивною працею*. В «Листі до друга про перебування в Станці» він говорить про своє бажання поєднати навчання з роботою, учбові заклади з ремісничими, і ті й інші злити воедино. Він шукає шляхи цього поєднання, але не маючи наукової основи для розв'язання поставленого питання, обмежений своєю епохою, коли ще не склались вищі форми індустріальної праці і не з'явилась необхідність вивчення наукових основ виробництва, він *розв'язує поставлене питання шляхом механічного поєднання праці і навчання*. Діти прями і водночас запам'ятовували закріплені на верстатах літери, ткали і читали написи на стінах, слухали оповідання про Христа, з історії, вчили вірші, під час прядіння рахували нитки, вчилися додавати і віднімати, співали пісень вчили молитви.

В Станці Песталоцці відмовляється від механічного поєднання навчання з працею. Він шукає такі форми зв'язку між ними, які дають змогу розширити коло знань, що давались дітям поглибити їх загальноосвітню підготовку. В «Притулку для сиріт» праця дітей проходила не одночасно з навчанням: «...Час на працю і навчання у нас тепер розподіляється таким чином: з шести годин ранку до восьми — учбові заняття, потім години до чотирьох дня відводяться роботі, після цього до восьми годин

вечора — знову учбові заняття»¹. Тут він робить важливий для педагогіки висновок про необхідність встановлення внутрішнього зв'язку між навчанням і працею: «...перш ніж говорити про таке злиття, необхідно було організувати початкову стадію навчання і праці окремо і незалежно один від одного, а також виявити своєрідність і особливості кожного з цих видів діяльності»².

Важливе значення в моральному вихованні Песталоцці надавав *вивченню дітей та індивідуальному підходу до них*. Він вперше дав глибоку конкретну розробку методики вивчення дітей. В листах до Петерсона він пропонує уважно спостерігати за дітьми, записувати ті висловлювання, реєструвати ті риси, що характеризують ті чи інші особливості характеру. В питаннях вивчення дітей Песталоцці пішов значно далше у порівнянні з Коменським і Руссо. Він значно глибше теоретично ставив це питання і, головне, проявляв справжню майстерність в цій справі.

Песталоцці дає цілу систему вивчення дітей, вказує за якими схемами слід вести спостереження, підводити підсумки, робити висновки. Особливо він рекомендує вести *щоденник*, в якому слід записувати враження про навчання, про поведінку, важливі події дня тощо. Батьки теж залучаються до спостережень за поведінкою дітей у вільний від занять час; їх записи теж вносяться в щоденник учителя. Детальне вивчення дітей дає можливість зробити характеристику і аналіз поведінки дітей та їх окремих рис. Для його методу характерне вивчення задатків дітей, їх здібностей, нахилів не ізольовано, а в комплексі, цілісно. В ті часи, коли в процесі виховання, як правило, не рахувались з дитячою природою, прагнення Песталоцці проникнути в закони розвитку дитини, в її психологію було новаторським і особливо цінним.

Вивчення дітей вказує на необхідність застосовувати у вихованні найрізноманітніші методи. «Я настільки переконаний в необхідності пристосовувати виховання в кожному окремому випадку до потреб, що виникають з даної індивідуальної ситуації, що якби я мав можливість чинити різноманітний практичний вплив, я б, напевно, застосовував найнесподіваніші різноманітні методи виховання»³. Індивідуальні відмінності тієї чи іншої людини, дитини визначаються її різними задатками. При цьому

¹ Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения в двух томах. — Т. I. — М., 1981. — С. 17

² Там же, т. II., с. 69.

³ Там же, т. II., с. 271

задатки виявляються не ізольовано, а в сукупних діях людини, в особистості в цілому. Різноманітні задатки взаємодіють між собою. Основні здібності і задатки людей вступають один з одним в найрізноманітніші і тонкі поєднання. Вони є часткою всього нашого характеру в цілому.

Песталоцці — яскраво виражений представник соціальної педагогіки, разом з тим є пристрасним прихильником сімейного виховання. Для Песталоцці ця суперечність усувається тим, що сім'я — це перший елементарний осередок соціального виховання. При цьому Песталоцці справедливо підкреслює, що заклади суспільного виховання ніколи не зможуть взяти на себе повністю всю справу виховання і замінити собою повністю сім'ю. За його словами, «від шкіл ніколи не слід чекати, що вони охоплять виховання людини в цілому, що вони за батька і матір, за рідний дім і сім'ю будуть робити для виховання серця і розуму дитини, а також і для її професійної освіти все, що для цього повинно бути зроблене. Заміною сімейному вихованню школи ніколи в житті стати не можуть, вони можуть служити світові як доповнення до такого виховання і для заповнення його прогалін»¹.

Значну увагу в організації виховної роботи Песталоцці приділяв *позаурочним заходам*. Він годинами після занять проводив бесіди з дітьми про їх майбутнє і про їх життя. Він розповідав їм коротку історію села, про традиції, про трудові звершення і проблеми односельців тощо. Іноді він займався з дітьми різьбою по дереву, ліпленням різних фігур з воску: людей і звірів, будинки, млини і кораблі. Часом класна кімната наповнювалась різними інструментами і стружками і нагадувала майстерню. Якщо випадав хороший теплий вечір, він йшов з дітьми на природу.

Наступною складовою педагогіки Песталоцці є *елементарна фізична освіта*. Йдучи за своїм методом, він намагається встановити найпростіші елементи фізичної освіти, з яких слід виходити, щоб розвинути природні фізичні сили дитини шляхом вправ. Цими найпростішими елементами йому уявляються *рухи суглобів*, якими природа нагородила дитину, щоб забезпечити їй можливість діяльності. Ігри дитини, її різноманітні рухи Песталоцці вважає не чим іншим, як вправами суглобів.

Початки фізичного виховання видаються йому надзвичайно простими. Вони мають місце в кожній сім'ї, коли мати спочатку допомагає дитині стояти, потім підтримує її, коли вона робить

¹ Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения в двух томах. — Т. II. — М., 1981. — С. 136.

перші кроки, і, нарешті, вчить її ходити. Ця *«природна домашня гімнастика»*, як її називає Песталоцці, не лише розвиває фізичні сили дитини, але одночасно сприяє її розумовому і моральному розвитку.

Правильна фізична елементарна освіта повинна підготувати кожну людину для того, щоб вона не боялась ніякої роботи, напруження сил, що сприятимуть набуттю фізичної самостійності. І, навпаки, правильна елементарна фізична освіта повинна полегшити кожній окремій людині набуття як раз тих навичок, які виявляються для неї найкориснішими. Саме таким шляхом і формуються навички до роботи, які примушують прив'язатись до своєї професії, полюбити її, що забезпечить людині досягнення незалежного становища в суспільстві.

На основі природного фізичного виховання, отриманого дитиною в сім'ї, Песталоцці будує подальшу систему «шкільної елементарної гімнастики». Вона складається з ряду вправ суглобів, що охоплюють в послідовному порядку рухи, що їх роблять люди, коли їдять, ходять, піднімають вантажі, тобто зі звичайних рухів, що здійснюються ними в побуті та в процесі трудової діяльності. Вимагаючи, щоб у дітей була розвинена здатність діяти, він мріє про створення особливої *«азбуки умінь»*, яка буде містити вправи в простих рухах — як бити, нести, кидати, штовхати, обертати, боротися, махати тощо. Песталоцці сподівається, що дитина, яка засвоїла подібну азбуку, розвине свої фізичні сили і одночасно оволодіє тими трудовими операціями, які лежать в основі всієї її майбутньої професійної діяльності.

Песталоцці неодноразово підкреслює, що розвиток фізичних сил повинен здійснюватись всебічно і рівномірно, так як лише при цій умові діти зможуть в майбутньому вберегтись від потворної односторонності, що є результатом вузького розподілу праці в умовах мануфактурного виробництва. *«В основному ж фізична елементарна освіта ґрунтується на мистецтві встановлювати гармонію між всіма фізичними задатками людини вже в самому початку її розвитку і доводити їх до рівня навичок, які в розвиненому вигляді повинні бути в стані рівноваги. Своєю загальною гармонією вони повинні запобігти тому, щоб навички, що виникнуть в майбутньому, і необхідні для даного стану і професії, не придушили всіх інших задатків людського тіла..»¹*

¹ Песталоцци И.Г. Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода. В кн.: Хрестоматия по истории зарубежной педагогики.

Песталоцці різко критикує сучасні йому народні школи за те, що вони не тільки не сприяють піднесенню фізичних сил дітей народу, але ще з свого боку калічать їх. Вони тримають учнів надто довго в задушливих класах, придушують їх природне прагнення до руху, примушуючи сидіти не поворухнувшись. Між тим фізичне виховання при правильній його постановці могло б, як вказує Песталоцці, відіграти велику роль в оздоровленні народу.

Намагаючись розповсюдити дію свого «методу» на навчання найважливіших галузей «домашньої промисловості» (в'язання, самоплетіння, виготовлення мережива тощо), Песталоцці розробляє *теорію елементарної професійної освіти*, яка базується у нього на вже розглянутій «елементарній гімнастиці». Формування первісних умінь повинно також враховувати різницю між чоловічою і жіночою промисловою працею.

Чоловіча праця в основному базується на силі і спритності рухів усієї руки, в той час як жіноча праця ґрунтується на силі спритності рухів кисті і пальців. Тому важливо, щоб вправи, які готують до жіночої праці, склались особливо і відрізнялись від вправ, що готують до праці чоловічої. Враховуючи специфіку жіночої та чоловічої праці, що мала місце в його час, Песталоцці встановлює дві різновидності цієї гімнастики, — у хлопчиків сформувані силу *їх руки*, у дівчат — *спритність їх пальців*. Кожний вид виробничих умінь виходить з надзвичайно простого початкового прийому і вимагає ряду послідовних вправ, за допомогою яких дитина при навчанні майстерності поступово, без стрибків, переходить від найпростішого до складнішого, оволодіваючи вміннями.

Важливо, щоб чоловіча гімнастика, як вважає Песталоцці, розвивала у повному обсязі силу чоловіка, щоб, не піддаючись жіночій слабкості, він ніде не прагнув до збільшення витонченості роботи за рахунок її ґрунтовності. Настільки ж важливо, щоб підготовка до жіночої промислової праці не була грубою, такою, що вимагала б напруження сил. Песталоцці був переконаний, що можна розробити ігри для хлопчиків і дівчаток, завдяки яким вони вже в ранні роки зможуть досягти високої досконалості у виконанні основних прийомів гімнастики.

Для Песталоцці професійна школа не ідеал: кінцевою метою для нього є істинна освіта і керівництво людським серцем. Він був прихильником загальноосвітньої школи, де на основі праці готується всебічно розвинена особистість. Завдання полягає не

лише в тому, щоб дати можливість дітям заробляти собі на життя, а в тому, щоб дати їм хороше виховання. Вони повинні працювати, як люди, що отримали хорошу підготовку в сфері розумової і моральної освіти.

Песталоцці намагався створити *систему спеціальної виробничої гімнастики*, але зробити це не вдалось. Для цього була необхідна експериментальна база, а всі його спроби створити школу для бідних дітей, де він міг би проводити необхідні для вказаної мети досліди, так і не завершилися успіхом.

§ 3. Й.Г.Песталоцці про вчителя

На завершення варто підкреслити, що Песталоцці великого значення надавав *вчителю*. Вчитель, на його думку, не лише освічена людина, підготовлена до того, щоб передати дітям свої знання; його функції є більш складними і відповідальними. Він, насамперед, повинен щиро любити дітей, почувати себе їх батьком і вважати, що все необхідне для їх виховання і розвитку повинно входити в коло їх обов'язків. Дитина від природи наділена діяльними силами, тому завдання педагога, на його думку, дати учневі відповідний матеріал, необхідний для вправлення цих сил. Це можливо лише в тому випадку, коли вчитель буде будувати все виховання на основі знання фізичних і психічних особливостей учнів.

Важливого значення Песталоцці надавав виконанню учителями виховних функцій. Підготовка вчителів, що проводилась в його інститутах, обов'язково включала в себе, крім оволодіння методикою викладання, формування відповідних умінь і в галузі виховної роботи. Надаючи значення виховним впливам на дітей всієї особистості учителя, Песталоцці вимагає, щоб він незмінно проявляв у всій своїй діяльності *педагогічний такт*.

Всеірно піклуючись про підвищення рівня народної школи, Песталоцці покладав надію, що вона стане основним фактором оновлення праці і піднесення моральної свідомості народу. Звідси і ще одна вимога до вчителя: *він тісно повинен бути пов'язаний з народом*, знати його життя, виховувати молоде покоління.

Окрім любові до дітей, Песталоцці високо цінує в учителю такі риси, як кмітливість, життєрадісність і безпосередність,

скромність, моральну чистоту. Саме ці якості учителя, як справедливо вважає Песталоцці, здатні допомогти йому завоювати симпатії дітей, увійти з ними в тісне спілкування, користуватися з їх боку заслуженою любов'ю і повагою. А лише при цій умові учитель буде в змозі всім своїм виглядом і поведінкою служити гідним прикладом для дітей. Песталоцці не допускав, щоб у вчителів з'являлись «любимчики», так як на таке пристрасне ставлення до окремих дітей хворобливо реагують інші. «Де є любимчики, там припиняється любов» — такий був девіз Песталоцці.

Діяльність вихователя він розглядав як діяльність творчу і рішуче заперечував проти застосування в ній рутинних і одноманітних прийомів. До відповідальної справи формування людини, за образним виразом Песталоцці, не повинні бути допущені «ремісники від виховання». Працівники Івердонського інституту згадують, що Песталоцці часом гірко іронізував над тими горе-учителями, які уміли говорити гучні фрази про виховання, а на ділі не були здатні урізноманітнити прийоми своєї роботи, проявити в ній якусь оригінальність і винахідливість. Він називав таких учителів «пустими людьми», «рохлями», «пустомелями».

Розвиткові творчої ініціативи учителів, вивченню і усвідомленню педагогічного досвіду сприяли педагогічні ради в колективах Песталоцці. На цих зібраннях учителі не тільки висловлювали свої думки з приводу навчально-виховних заходів, що стосувались окремих дітей, але й розповідали про свої успіхи й невдачі при використанні «методу» Песталоцці.

Ефективною формою прилучення учителів Швейцарії, а також інших країн до результатів, досягнутих в застосуванні «методу», служила семінарія в Бургдорфі і Івердоні. Підготовка, що давалась в семінарії молодим людям, носила переважно практичний характер: вони повинні були відвідувати заняття досвідчених учителів і самі безпосередньо брати участь в усій учбовій і виховній роботі інституту.

Література

История педагогики и современность. — Л., 1970. — С. 56-83.

Песталоцці Й.Г. Лінгард і Гертруда. В кн.: Хрестоматія по истории зарубежной педагогики. — М., 1971. — С. 303-312.

Песталоцці Й.Г. Пам'ятна записка паризьким друзям про сутність і цілі методу. — Там же, с. 313-336.

Песталоцці Й.Г. Лебедина пісня. — Там же, с. 337-355.

Песталоцці Й.Г. Як Гертруда вчить своїх дітей. В кн.: Избранные педагогические сочинения в 2-х т. — Т. I. — М., 1981.

Ротенберг В.А., Кларин В.М. Педагогическое наследие И.Г.Песталоцци. В кн.: И.Г.Песталоцци. Избранные педагогические сочинения в двух томах. — М., 1981. — Т. I. — С. 7-46.

Контрольні питання

1. В чому сутність соціальних експериментів Й.Г.Песталоцці?
2. Що послужило поштовхом до написання Песталоцці праці «Лінгард і Гертруда»?
3. В чому утопізм соціально-педагогічного експерименту Песталоцці в Нейгофі?
4. Що нового в педагогічному відношенні дав для Песталоцці його досвід роботи в Станці?
5. Які ступені пізнавальної діяльності намічає Песталоцці?
6. Чому свою теорію освіти Песталоцці називав елементарною? Вкажіть основні складові теорії елементарної освіти.
7. Які елементи покладені Песталоцці в основу елементарної моральної і фізичної освіти?
8. В чому сутність природної домашньої гімнастики у Песталоцці?
9. Що складає основу «Азбуки умінь» в педагогіці Песталоцці?
10. Які вимоги ставив Песталоцці до вчителя?

Питання для роздумів

1. В чому проявлялась патріархальна народність в педагогічних пошуках Песталоцці?
2. В чому розходження Руссо і Песталоцці в поглядах на початкове виховання дитини? Чия позиція Вас більше приваблює?
3. В чому своєрідність трактування Песталоцці принципу природовідповідності у порівнянні з Коменським і Руссо?
4. Чи не вбачаєте Ви суперечності у висловлюваннях Песталоцці щодо того, що виховання повинно бути суспільним, але за духом і організацією повинно будуватись на сімейних засадах?
5. В чому сутність педагогічних інновацій Песталоцці щодо методики навчання?

6. В чому відрізняються підходи Песталоцці і Руссо до покарань вихованців?

7. Що Вас приваблює в програмі вивчення дітей, запропонованій Й.Г.Песталоцці?

8. Що стало причиною занепаду інституту Песталоцці в Івердоні?

Завдання

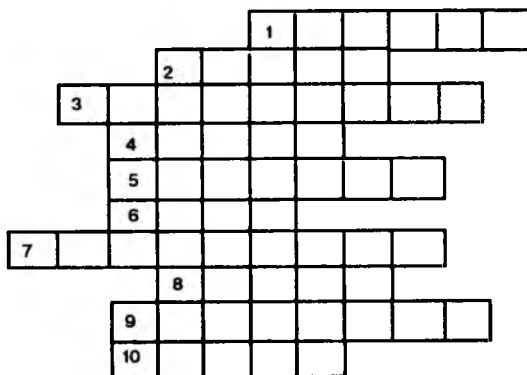
1. Зробіть порівняльний аналіз теорії формальної та матеріальної освіти і оцініть позицію Песталоцці щодо їх співвідношення.

2. Зробіть порівняльний аналіз дидактики Песталоцці та бель-ланкастерської системи взаємонавчання.

3. Складіть план і коротку анотацію праці Й.Г.Песталоцці «Лінгард і Гертруда».

4. Законспекуйте працю Й.Г.Песталоцці «Як Гертруда вчить своїх дітей». Виділіть ідеї, які актуальні для сучасної вітчизняної педагогіки.

5. Розв'яжіть кросворд:



1. Місто, де проходили перші соціально-педагогічні дослідження Й.Г.Песталоцці.

2. Важливий засіб виховання в системі Песталоцці.

3. Метод стимулювання поведінки у педагогіці Й.Г.Песталоцці.

4. Базовий елемент теорії елементарної моральної освіти у Песталоцці.

5. Математична фігура, що використовувалась Песталоцці як наочний засіб при навчанні арифметики.

6. Англійський утопіст, що відвідав заклади Песталоцці.

7. Принцип навчання у дидактиці Песталоцці.

8. Базовий елемент теорії елементарної розумової освіти у Песталоцці.

9. Назва закладу, очолюваного Песталоцці у м.Бургдорфі.

10. Філософ, що чинив сильний вплив на формування світогляду Й.Г.Песталоцці.

Якщо дано вірні відповіді на всі питання, то по вертикалі вийде методологічний принцип педагогічної системи Й.Г.Песталоцці.

6. Напишіть реферат на тему:

«Педагогічні експерименти — база педагогічної теорії Песталоцці»,

«Соціально-психологічні основи педагогіки Песталоцці»,

«Теорія формальної освіти Песталоцці — велике відкриття в педагогіці»,

«Теорія елементарної розумової освіти Песталоцці»,

«Методика розвиваючого навчання Песталоцці»,

«Проблеми морального виховання в педагогічній спадщині Й.Г.Песталоцці»,

«Питання дисципліни та методика її формування в досвіді та творах Й.Г.Песталоцці»,

«Теорія елементарної фізичної освіти та її зв'язок з професійною підготовкою молоді в педагогічній системі Песталоцці»,

«Проблеми вчителя та його підготовки в творах Песталоцці».

РОЗВИТОК ШКІЛЬНИЦТВА І ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ НІМЕЧЧИНИ XVII — ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ XIX ст.

§ 1. Шкільна система в Німеччині XVII—XVIII ст.

Організація шкіл державою, яка доручала, проте, найбільше піклування школою духівництву, поява початкових шкіл не тільки в містах, а і в сільській місцевості, організація (переважно в містах) шкіл не тільки для хлопчиків, а й для дівчаток — такі найголовніші нові явища в галузі початкової освіти в XVII—XVIII ст. Таке саме нове явище — вимога в шкільних статутах обов'язкового відвідування школи дітьми шкільного віку. Проте ця обов'язковість при відсутності матеріальних умов (шкіл було дуже мало) і при економічній та культурній відсталості населення Німеччини, яка болісно переживала ще наслідки спустошливої війни, в дійсності не могла бути проведена.

Німецькі шкільні статuti XVII—XVIII ст. рекомендували застосування принципу наочності у викладанні (збирання колекцій, вивішування в класах таблиць); наказували провадити спільні заняття з усіма учнями т.б.то класно-урочну систему. В методичних вказівках цих статутів помітно великий вплив дидактичних принципів Коменського і його попередника, німецького педагога *Pamixia* (Ратіхій, або Ратке (1571-1635), висунув на початку XVII ст. вимогу навчання рідною мовою, принцип наочності, перехід у процесі навчання від легкого до важкого, від фактів до висновків та інші дидактичні принципи, що повніше і глибше розроблені Коменським.)

Проте в шкільній дійсності вказівки цих статутів реалізувалися рідко, тільки в найбільших містах. Зубожіння і відсталість Німеччини, що були наслідком Тридцятилітньої війни, посилення феодалного гніту в результаті цієї війни позначились у житті німецької школи XVII—XVIII ст. дуже гостро. Зміст викладання в початковій школі здебільшого обмежувався читанням, письмом, лічбою, законом божим і співами. Навчання відбувалось рідною мовою. Готський статут 1642 р. («Метод, або статут, як з Божою допомогою можна і треба коротко і корисно навчати як у селах, так і в містах хлопчиків і дівчаток нижчих класів») дає такий навчальний план школи:

I клас. Катехізіс, псалми, молитви. Букви, склади, початок читання.

II клас. Катехізіс (продовження), молитви. Читання, письмо. Додавання, віднімання, множення.

III клас. Катехізіс, молитви. Читання (до досконалості) Письмо (правопис). Арифметика (4 дії і правило трьох).

В містах учителями були люди, що не мали, правда, педагогічної підготовки, але спеціалізувались на викладанні, зробили з праці в школі собі професію. В сільських школах «шкільним майстром» (шульмейстером) був, звичайно, кістер (дячок) або ремісник, здебільшого кравець або швець, що сполучали свою основну роботу з допоміжною, яка полягала в навчанні дітей. Фрідріх II наказав, щоб місця вчителів у сільських місцевостях надавалися відставним солдатам. За навчання платили батьки учнів. Частина плати вносилася грішми, частина ж натурою — сільськогосподарськими продуктами.

Школа була строго становою. Феодали, що стояли при владі, видаючи укази про відкриття шкіл, одночасно наказували не приймати до підвищених шкіл дітей селян і ремісників. З часу реформації в Німеччині встановився поділ шкіл (учителів і учнів) за віросповіданнями. До протестантських шкіл не приймали дітей католиків і навпаки. Наглядати за школою закон наказував парафіяльному пасторові.

Навчання тривало в місті цілий рік; на селі — з літньою перервою для участі дітей у польових роботах. На тиждень займались 3-4 дні, по 6 годин на день.

Школи для хлопчиків і дівчаток у містах відкривались окремо. У сільських місцевостях, якщо община не могла відкрити окремих шкіл для тих і інших, вони вчилися в одній школі з одним учителем, але клас поділявся перегородкою з таким розрахунком, щоб учитель, перебуваючи в класі для хлопчиків і давши дівчаткам письмову роботу, міг стежити поверх перегородки, що робиться в класі дівчаток. Потім він переходив до цього класу, а хлопчикам давав самостійну роботу.

Життя, розвиваючись, висувало вимогу підвищеної освіти городян. Цим була викликана поява в XVII ст. *бюргерських шкіл* (підвищених початкових шкіл). У цих школах, крім читання, письма, лічби і Закону Божого, проходили геометрію, природознавство, географію, початки фізики, іноді до цього додавалися спеціальні предмети (товарознавство, бухгалтерія, землемірство)

Пієтисти. У розвитку початкової школи і взагалі народної освіти в Німеччині в XVII і першій половині XVIII ст. велику роль відіграли пієтисти — послідовники протестантської сектантської течії, яка центр ваги релігійного життя вбачала не в догмах, а в благочесті (*pietas*) і любові до ближніх. Пієтисти висунули тезис: «Крапля любові до ближніх дорожча від океану науки». Будучи сектантською течією, яка відкололась від ортодоксального протестантизму, пієтизм намагався залучити на свою сторону маси. З цією метою пієтисти розвинули велику добродійну діяльність і відкривали багато шкіл для бідного населення.

Серед діячів пієтизму в галузі народної освіти особливо слід відзначити **Августа Франке** (1663-1727). Він відкрив у м.Галле безплатну школу для бідних, притулок для сиріт і бездоглядних дітей, поклав початок розвитку вчительських семінарій. На час смерті Франке педагогічні заклади, засновані й керовані ним, розрослись у цілу сітку: 1) педагогічна семінарія, 2) латинська школа, 3) ряд міських німецьких шкіл, 4) сирітський притулок. Загальне число учнів у цих закладах доходило до 24000 чоловік, а число вчителів до 218. Його послідовники розвивали енергійну діяльність по відкриттю шкіл у цілому ряді міст і в сільській місцевості (при їх найактивнішій участі було відкрито в Пруссії близько 2000 шкіл).

Пієтисти підтримували думку про природжену гріховність людини, боротися з якою вони вважали за потрібне християнським вихованням. Останнє, на думку пієтистів, досягається головним чином вихованням почуттів і волі. Необхідною є (говорили вони) не відірвана від життя вченість, а практично діяльне християнство. Розвиток мануфактури змусив пієтистів під маркою практичного діяльного християнського виховання вводити в курс їхніх шкіл ручну працю (роботи по дереву, склу, папітурне мистецтво і т.д.).

Методичними принципами, які використовувались пієтистами в шкільному навчанні, були: ясність, наочність, самодіяльність учнів. Педагогіка Коменського мала на методику шкіл пієтистів значний вплив. Незважаючи на релігійне обґрунтування виховання і на велике місце релігійного виховання в школах пієтистів, їх педагогічну діяльність, і особливо методику навчання, слід визнати для того часу прогресивною.

Для шкіл Франке було організовано навіть природничо-історичний музей; при викладанні фізики ставились досліди; проводились екскурсії в природу. Одним із послідовників Франке в тому ж місті, де виникли школи пієтистів (Галле), як побачимо

далі, було відкрито першу реальну школу. Реалістичний напрям освіти в педагогіці пієтистів поєднувався, проте, з великою релігійністю: з 7 годин щоденних занять у їх школах 3-4 години на день приділялося релігійному навчанню.

Гімназія. Середня школа, що обслуговувала міське дворянство і найзаможнішу частину буржуазії, яка народжувалась, була школою класичною. На зразок гімназії Штурма стали відкриватися ще в другій половині XVI ст. гімназії в цілому ряді міст Німеччини. Латинська та грецька мови і література, як і раніше, становили головну частину навчання; поряд з ними вводилися, проте, й інші предмети (арифметика, географія). Ці гімназії ставили своєю метою головним чином підготовку чиновників феодальних німецьких князівств і осіб, що готують себе для «вчених професій» (юристів, лікарів), до університету. Як і раніше, звичайно, в них готувалися також майбутні священики, однак, це завдання, що було в попередні століття головним завданням середньої школи, займає у XVII-XVIII ст. уже другорядне місце. Потреби управління, зростання впливу держави значно змінюють, таким чином, цільову настанову середньої школи.

Уже в першій половині XVII ст. існували гімназії майже в усіх більш-менш великих містах Німеччини (Берліні, Штутгарті, Геттінгені, Франкфурті, Нюрнбергу та ін.).

Після закінчення Тридцятилітньої війни гімназії, які дуже потерпіли від руйнування міст, відбудовуються і виникає ряд нових. При цьому в організації навчальної роботи помічається значне зрушення; цілий ряд педагогів-теоретиків виступає проти крайнього захоплення класицизмом і висуває необхідність вивчення граматики рідної мови, а також французької мови.

Французьке дворянство в цей період є зразком для наслідування з боку провінціального німецького дворянства. Колишня вимога, щоб учні в стінах гімназії обов'язково розмовляли латинською мовою, мало-помалу скасовується. Перед гімназією ставиться завдання не тільки дати загальну освіту, достатню для проходження університетського курсу, а й підготувати галантну молоду людину, що вміє поводитись у «вищому світі». У зв'язку з цим у курс гімназії вводиться цілий ряд нових наук і навичок: німецька (рідна), французька та англійська мови, геометрія, астрономія, генеалогія і геральдика, історія, військові науки, архітектура.

Гімназії у XVII-XVIII ст. дедалі більше орієнтувались на підготовку дворянських дітей. Якщо в цих гімназіях і було якесь

число учнів-недворян, то їх ставили в особливе становище, вивільняючи дворян. Так, ректор однієї з гімназій того часу писав: «Ми відзначаємо дітей дворянського і знатного роду перед іншими, низького походження учнями ще й тим, що, по-перше, дозволяємо їм інтимніше, поблажливіше і дружелюбніше поводження з учителями і, по-друге, вони звільняються від деяких позакласних і навчальних занять, обов'язкових для інших учнів». З посиленням дворянських тенденцій у гімназіях викладання стало набувати поверхового характеру; в навчальних планах починає панувати багатопредметність на шкоду глибині освіти.

Лицарські академії. Поряд з гімназією, яка з часом набуває дедалі більш дворянського характеру, наприкінці XVI ст. і особливо в XVII ст. (після Вестфальського миру) появляються привілейовані навчальні заклади, призначені для підготовки знатного юнацтва до придворної, військової і цивільної служби, — лицарські академії. Вони мали яскраво виражений особливий характер.

Такі академії виникли в Тюбінгені (1589 р.), Касселі (1599 р.), Галле (1680 р.), Ерлангені (1699 р.), Бранденбурзі (1704 р.), Берліні (1705 р.) і т.д. Їх навчальний план, при деяких варіаціях, складався з таких предметів: 1) теологія; 2) етика; 3) цивільне право; 4) державне право; 5) загальна історія з географією, хронологією, генеалогією і геральдиком; 6) риторика; 7) математика; 8) мови: німецька, латинська, італійська і французька; 9) лицарські вправи (верхова їзда, фехтування, танці, стрільба, уміння володіти мушкетом і пікою).

Факультативні предмети: 10) логіка і метафізика; 11) фізика; 12) астрономія; 13) мови — іспанська та англійська; 14) фортифікація, архітектура, механіка.

Характерно, що статути лицарських академії посилено підкреслювали некорисність заглиблення в яку-небудь групу наук, застерігали від односторонньої вченості. Вихованці академії запрошувались на придворні бали. Стосунки з князівським двором завершували їх світське виховання.

Реальні школи. Посилення дворянських тенденцій у середній школі, настанова на «світське» виховання і підготовку чиновників та військових йшли всупереч потребам буржуазії. Буржуазії потрібна була підвищена освіта, що дає знання в галузі промисловості і торгівлі. Необхідні практичні знання буржуазія раніше здобувала в «комерційних академіях», які як приватні навчальні заклади виникли ще на початку XVI ст. в Італії і пізніше

на початку XVII ст. в кількох пунктах Німеччини, наприклад, у 1627 р. у Ростоку, потім у Гамбургу. Але ці академії були надто нечислені і давали тільки вузько-професійну комерційну освіту, як це можна бачити, наприклад, із навчального плану «Гамбурзького інституту для виховання і вправлення молодих купців» (релігія, історія, комерційна географія, французька, німецька, італійська та англійська мови, бухгалтерія, товарознавство і калькуляція товарів).

З часом зростаюча буржуазія стала відчувати все більшу потребу в загальній освіті, як фундаменті професійної і в поєднанні з нею. Гімназії, як і раніше, коли вони були пристосовані головним чином для підготовки духівництва, так і в XVI-XVII ст., коли в них посилювались дворянські тенденції, не відповідали потребам буржуазії. Тому буржуазія на початку XVIII ст. висунула новий тип напівзагальноосвітнього, напівпрофесійного навчального закладу — реальної школи.

Перша така школа («Математична, механічна і економічна реальна школа») була відкрита в Галле пієтистом *Землером* у 1708 р. Обґрунтовуючи навчальний план цієї школи, Землер зазначав, що ми вчимося для життя, «а життя вимагає знання мір ваги, металів, дерева, фарб, застосування циркуля і лінійки, знання землеробства, садівництва, бджільництва, астрономії і географії, анатомії, адміністративного права, історії Німеччини». Берлінське товариство наук, куди було направлено для рецензії проект Землера, вустами славетного філософа Лейбніца висловилося за доцільність такої школи. Міське самоуправління Галле надало допомогу і школу було відкрито для 12 учнів. Навчальний план цієї першої реальної школи включав такі предмети: 1) математика; 2) фізика і механіка; 3) природознавство; 4) малювання; 5) астрономія; 6) географія; 7) законодавство.

При викладанні широко застосовувалась наочність (картини, таблиці, колекції, моделі).

Школа проіснувала кілька років. У 1747 р. *Геккер* відкрив у Берліні «Економічно-математичну школу», яка поділялась на вісім класів: математичний, геометричний, архітектурно-будівний, географічний, фізичний, або природничих наук, мануфактурно-комерційний, торговельний та економічний. Учні могли обирати той чи інший спеціальний клас за своїм бажанням. У всіх класах, крім відповідних наук, викладалось малювання. Практикувались екскурсії в майстерні.

Друга половина XVIII ст. — це період швидкого зростання мануфактури в Німеччині. В зв'язку з цим реальні школи стали виникати в цілому ряді міст (Віттенберг — 1656 р., Гальберштадт — 1764 р., Бреславль — 1765 р. і т.д.). При гімназіях стали виникати реальні або бюргерські класи і відділи для тих, хто бажає вивчати природознавство, прикладні науки і малювання.

Університети. Той процес бюрократизації гімназії, перетворення її в переважно дворянський навчальний заклад для підготовки чиновників, який ми відмічали вище, спостерігався і в розвитку німецьких університетів у XVII-XVIII ст. Нових університетів у цей період відкривалося мало. В університетах, що існували раніше, вплив церкви зменшився і, навпаки, посилювався вплив держави. Професори стали призначатись урядом (тоді як раніше вони обирались самими університетами), автономія університетів була сильно обмежена. Строк навчання скорочено до 3-4 років. Найчисленнішими щодо кількості студентів стають юридичні факультети, які постачали державі чиновників. Соціальний склад студентства дуже змінюється: найбільший процент студентів у XVII і особливо у XVIII ст. становлять дворяни і навіть титулована знать.

Суперечності епохи яскраво позначились на університетах. З одного боку, в них спостерігається бюрократизація, що перетворює їх в апарат дрібних феодальних князівств, серед студентів збільшується дворянський прошарок. З іншого — зростання мануфактурної промисловості, розвиток природничих і математичних наук, нові течії у філософії (Бекон, Декарт, Лейбніц та ін.) обумовлюють новий університетський рух, центром якого є відкритий у 1694 р. університет у Галле. Цей університет, протестуючи проти схоластичного змісту і методів університетського викладання, проти засилля латинської і грецької елоквенції (красномовства), запровадив викладання німецькою мовою (замість колишньої латинської), висунув принцип свободи наукового дослідження, віддавав перевагу індуктивним методам дослідження (вплив Бекона), замість дедукції, що панувала раніше під впливом Арістотеля. Коло наук університетського викладання значно розширилось: запроваджується викладання географії, прикладної математики, фізики, історії, політики, законознавства. Вперше появляються університетські лабораторії і кабінети. Замість арістотелівської філософії запроваджується викладання раціоналістичної філософії. Замість колишніх диспутів

виникають семінари. Систематичні лекції замінюють попереднє тлумачення канонічних книг.

На зразок університету в Галле організовуються і відіграють провідну роль у перебудові інших університетів — Геттінгенський (заснований у 1737 р.) і Ерлангенський (заснований у 1747 р.).

§ 2. Педагогічні ідеї та досліді філантропістів і неогуманістів

Розвиток нового суспільного класу — буржуазії — в Німеччині, як і в інших країнах Європи, викликав специфічний ідейний рух — «просвітительство», спрямоване проти феодалізму, яке носило більш абстрактний, обмежений характер, ніж, наприклад, в Англії чи у Франції. Обмеженість мислення німецької буржуазії проявлялась яскраво в тому, що, усвідомлюючи необхідність зміни існуючих суспільних відносин, більша частина ідеологів нового класу уявляла собі ці зміни можливими без революції, шляхом реформ зверху, шляхом просвітительства.

Ідеологи передової частини німецької буржуазії вважали, що основною причиною всіх соціальних несправедливостей є *неуцтво самих людей*. Тому для знищення суспільного лиха вони вважали необхідним насамперед змінити зміст і характер освіти і виховання, що повинно було, на їх думку, привести *до зміни стосунків між людьми, до зміни самих людей*.

На кінець XVIII ст. в Німеччині з'явилась ціла когорта так званих «*нових вихователів*», які намагались на практиці здійснити «революцію в педагогіці». З їх числа виділялись в історії німецького Просвітительства представники педагогічної течії, яку називали *філантропізмом* (від грецького *philes* — «люблю» і *anthropos* — «людина»). Сильний вплив на філантропістів чинили твори Д.Локка, Ж.Ж.Руссо, французьких просвітителів, хоча про механічне перенесення ідей французького просвітительства на німецький ґрунт мови бути не може. Філантропізм і все німецьке просвітительство виникли в результаті зрушень в економічному житті суспільства і були вираженням потреб суспільного розвитку в самій Німеччині.

Не можна також не відмітити, що філантропісти за характером своєї діяльності значно відрізнялись від Руссо і просвітителів Франції. На противагу їм, які обстоювали права дітей тільки в

своїх творах, педагоги-філантропісти *займались і практичними питаннями щодо організації виховання і навчання.*

Основним завданням свого руху філантропісти поставили заміну існуючої системи виховання і навчання. Головні недоліки існуючої шкільної системи, на їх думку, це:

- 1) панування зубріння і вербалізм;
- 2) відрив змісту навчання від потреб реального життя;
- 3) засилля класицизму в школах;
- 4) відсутність продуманої системи підручників і навчальних посібників;
- 5) недооцінка підготовки вчителів;
- 6) великий вплив церкви на школу; релігійна нетерпимість;
- 7) жорстокість по відношенню до дітей.

Основний принцип, на якому будувалась філантропічна педагогіка, може бути сформульований так: *«Природа! Школа! Життя!»*. Прагнення пов'язати школу, з одного боку, з природою, а з іншого — з життям, зробити навчання радісним, готувати з дітей корисних громадян своєї Вітчизни — ось що характеризує педагогічні ідеали філантропізму. «Однак, якщо природу виганяють із школи, а в житті насміхаються над школою, то людина виростає потрійною потворою: три голови, шість рук, і всі вони в постійній суперечці».

Засновником педагогічної течії філантропізму справедливо вважають *Іоганна Бернгарда Базедова* (1724-1790). Його батько, що походив із знатного, хоч і збіднілого роду, був людиною дратівливою, суворою і грубою; мати страждала меланхолією аж до божевілля. Спадковість так чи інакше відбилась на дитині; вона теж виділялась хворобливою вразливістю, була дратівливою і меланхолічною. Вже в ранній кар'єрі, неправильно проходженні університетського курсу, Базедов виявив хоч і талановиту натуру, але непостійний характер. Він був грубим, нестриманим, часто аморальним шарлатаном (Монро). З іншого боку, Базедов був наділений неабиякими розумовими здібностями, наполегливістю, організаторськими навичками, реальним поглядом на життя, вмінням знаходити сутність справи, ентузіазмом, духом реформаторства і змін. Все це дивним чином поєднувалось і в його діяльності на ниві освіти, і в його теоретичних працях.

У 1768 р. Базедов під впливом «Емілія» Руссо випустив *«Звернення до друзів людства і заможних людей»*, в якому, піддавши критиці сучасну йому школу, закликав засновувати нові школи, побудовані на педагогічних принципах Руссо. Звернення

закінчувалось проханням про надання матеріальної допомоги в організації таких шкіл. На зібрані кошти Базедов видав у 1770 р. «*Методичний посібник для батьків і матерів сімей і народів*» і «*Елементарний посібник*» — щось на зразок дитячої енциклопедії в 4-х томах із численними ілюстрованими таблицями. З часів Коменського це був перший крок до вдосконалення характеру шкільної роботи шляхом складання якісних підручників і докорінного перегляду програми шкільної праці. В згаданому 4-томнику передбачалось дати учням знання природних явищ і сил, моральних і розумових явищ та соціальних обов'язків тощо.

У своєму «Зверненні...» Базедов сформулював свої педагогічні погляди. *Мета виховання — розвинути людину, підготувати дитину до корисного для суспільства патріотичного і щасливого життя.* Це виховання, на думку Базедова, може дати тільки школа. Базедов, а також його однодумці і прихильники *Штуве, Кампе, Барт, Зальцман, Гутс-Мутс* та інші в своїх теоретичних працях та в практичній діяльності розробили основи філантропістської педагогіки.



Рис. 43. Навчання натуральне. Ілюстрація до твору І.Б.Базедова «Елементарний посібник»

Однією з характерних рис педагогіки філантропізму було гармонійне *поєднання розумового і фізичного розвитку дитини*. Філантропісти справедливо вважали, що зміцнення фізичних сил дітей сприяє їх розумовому розвитку. Однобічне ж вдосконалення розумових чи фізичних сил робить неповноцінним досягнення основної мети виховання. У зв'язку з цим в педагогіці філантропізму питання розумової освіти, фізичного, морального, трудового виховання займали рівноправне становище.

Аналізуючи сучасну їм школу, критикуючи формалізм, зубріння, класицизм, сувору дисципліну та інші її вади, *філантропісти накреслили основні шляхи та напрямки вдосконалення навчально-виховного процесу*.

Закономірною можна вважати зміну поглядів *на зміст і методи розумової освіти*:

1) було поставлено проблему *вдосконалення змісту освіти*. Філантропісти пропонували розвивати розум дітей шляхом вивчення тих учбових предметів, що мають важливе практичне значення для життя всього суспільства: математики, практичної логіки, основ природного права, законів Вітчизни, наук про людину тощо. Разом з тим пропонувалось вилучити із шкільних навчальних планів вивчення тих предметів, які трактують потойбічний світ і тільки вносять плутанину в голови учнів. Разом з тим філантропісти рекомендували уникати багатопредметності;

2) філантропісти першими в Німеччині зробили спробу докорінно змінити методи навчання, замінивши зубріння, пасивні способи роботи вчителя і учнів, догматизм і схоластику *новими, раціональними методами викладання*, спрямованими на активну і свідому роботу всіх учнів;

3) впровадження в основу навчання елементів наочності, яку багато хто з філантропістів розумів як вивчення речей *у naturi*; тільки при неможливості показати предмети в naturi Базедов рекомендував користуватися ілюстраціями;

4) філантропісти підняли проблему *матеріального обладнання шкіл*, без якого неможливо було кардинально покращити постановку навчання. Вони вважали, що школи повинні бути забезпечені «колекціями витворів природи і мистецтва, інструментами, машинами, моделями, картами, кресленнями тощо» (Штуве);

5) використання в процесі навчання образотворчих засобів. Базедов наводить такі аргументи обґрунтування необхідності використання різних картин і гравюр:

а) картини завжди викликають інтерес у дітей, навіть якщо на них зображаються звичайні предмети побуту, до яких діти в житті байдужі;

б) розповідь учителя чи повчальна бесіда, побудовані на матеріалі картини, бувають живими, цікавими і довше зберігаються в пам'яті дітей;

в) використання картин дає змогу дати учням на уроці уявлення про ті предмети, які не можна показати в дійсності;

г) картини надають допомогу на уроках іноземних мов, роблячи зрозумілою мову учителя без перекладу;

б) **введення в початкове навчання елементів гри**. Всі філантропісти однакові в позитивній оцінці ролі гри для навчання, але погляди Штуве, Барта, Кампе є більш правильними, ніж погляди Базедова, який відводив грі занадто велике місце в навчальному процесі. Гра повинна полегшувати дитині засвоєння системи знань, роблячи саме навчання привабливим. Закликаючи обдуманно використовувати ігри в навчанні, філантропісти попереджали про недопустимість відвертання дітей від серйозної праці в школі, про шкідливість зловживань дидактичними іграми.

Новим і прогресивним в педагогіці філантропізму була велика увага до питань **фізичного виховання**. Філантропісти вважали, що всебічне фізичне виховання повинно проводитись з раннього дитинства в таких напрямках:

а) **виховання елементарних правил гігієни** (режим харчування, сон, повітряні і водні процедури тощо). Так, Зальцман вважав, що здоров'я людського тіла залежить значною мірою від характеру їжі, а тому рекомендував давати дітям тільки просту, але ситну їжу — молочні продукти, хліб, овочі і фрукти. Він категорично виступав проти будь-яких тістечок, тортів тощо. Для фізичного здоров'я дітей слід забезпечити їм щоденне достатнє перебування на повітрі, а також сон в добре провітреному приміщенні;

б) використання **фізичних вправ**, заснованих на природних рухах людини. Зальцман включав сюди біг, стрибки, ходьбу по колоді, рухливі ігри, їзду верхи і танці. Базедов доповнював цей перелік боротьбою, вважаючи, що знання прийомів боротьби є корисним для кожної людини як засіб самооборони, а також як важливий засіб розвитку всіх м'язів людського тіла;

в) **рухливі ігри** спеціального призначення. Базедовим були передбачені спеціальні ігри для розвитку спритності, пам'яті, уваги дітей, для вироблення у них певних навичок. Крім цього,

він передбачав і так звані «нічні ігри», які використовувались як засіб подолання у дітей страху перед темнотою і як засіб розвитку органів зовнішніх чуттів;

г) запровадження шкільного *викладання гімнастики* (Гутс-Мутс), де філантропісти виступили піонерами.

Філантропісти вважали необхідним *кардинальне покращання морального виховання* підростаючого покоління. Уміння керувати своїми бажаннями, стійкість, працелюбство, правдивість, слухняність, скромність і акуратність, любов до чистоти і порядку, виконавська дисципліна, повага до оточуючих людей, релігійність — ось ті основні моральні добродієвості, увагу на яких акцентували педагоги-філантропісти.

Перше, на що звертає увагу Базедов, — це дисциплінування дітей з наймолодшого віку, привчання їх до слухняності, слідування волі вихователів. У повній згоді з поглядами Локка Базедов вважав, що така слухняність спочатку повинна ґрунтуватись на страху перед можливими неприємними наслідками проступків, а пізніше — на почутті любові і довір'я до дорослого.

Безумовне підкорення дитини волі дорослого Базедов розглядає як необхідну передумову успішної освітньо-виховної роботи, адаптації людини до залежності від держави та її законів.

З метою морального виховання філантропісти пропонували: а) використання ролевих ігор і *спектаклів морального змісту*. Кампе перераховує ряд умов, дотримання яких необхідне для того, щоб ці самодіяльні спектаклі чинили виховний вплив:

— кожна роль у спектаклі повинна бути сама собою достатньо моральною, щоб дитині не могло зашкодити перевтілення;

— вистави повинні даватися не для сторонніх, а у вузькому сімейному колі;

— ця розвага не повинна бути у дітей занадто частою;

— слід уміти уникати нагород і виділення тих дітей, які особливо відзначились доброю грою.

Філантропісти підкреслювали, що мова може йти лише про хороші спектаклі, так як погані сприяють спотворенню смаків і норівів;

б) *чітке формулювання вимог вихователем*. Базедов особливо наполягав на тому, щоб вихователь обов'язково досягав виконання своєї вимоги;

в) *розповіді про щасливу долю слухняних дітей*. Ця ідея Базедова поклала початок утворенню численних повчальних

оповідань і повістей для дітей, де в кінці обов'язково додається свого роду «моральний хвостик»;

г) *особистий приклад* вихователя та інших дорослих, з якими спілкується дитина;

д) *поради дорослих*. Після того, як дитина буде в змозі зрозуміти більш чи менш розгорнуту аргументацію, поряд з наказами слід використовувати й пораду, що виражається у формі схвалення чи несхвалення тих чи інших вчинків дитини;

е) розумне використання *покарання і заохочення*. Різко виступаючи проти розповсюджених в сім'ї і школі фізичних покарань, філантропісти все ж не відмовились від них повністю, допускаючи їх застосування у виняткових випадках по відношенню до дітей 3-4 років. При цьому Базедов вважав, що

— не можна карати дитину в присутності інших дітей;

— вихователь не повинен карати, перебуваючи в стані афекту;

— застосовуючи різку, не можна поміщати вихованця в карцер чи темну кімнату.

Безумовно, більшу користь у вихованні приносять, на думку Базедова, заохочення, але й тут він вказував на необхідність надзвичайно обережного їх використання:

— не можна заохочувати дітей обіцянкою якоїсь нагороди;

— заохочення не повинні бути частими;

— в ролі заохочення може бути використано все, що оточує дитину: букет квітів, стрічка, картина, книга, олівець, право бути в товаристві дорослих тощо;

— вищою нагородою повинна бути загальна задоволеність поведінкою дитини і похвала вихователя.

Говорячи про підготовку молоді до корисної діяльності, філантропісти не могли обійти питання *трудового виховання і навчання*. З метою піднесення ефективності трудового гарту вихованців вони рекомендували:

а) *змалку формувати працелюбність і старанність, правильне ставлення до трудової діяльності*. Базедов вважав помилкою, коли дорослі в присутності дітей після закінчення якоїсь роботи кажуть: «Богу дякувати, закінчили». Треба говорити: «Добре, що вже можна взятися за нову справу»;

б) *привчати дітей до ручної праці з ранніх років*. Робота вдома узимку, в саду і на городі влітку — все це привчало дітей до праці (догляд за кролями, розведення риб, бджіл);

в) залучення дітей до виготовлення найпростіших іграшок (тобто філантропісти зробили підхід до організації продуктивної праці);

г) впровадження праці як навчального предмету в школу;

д) піднесення освітньо-виховного значення праці, використання її для формування у дітей почуття власності;

е) використання вимірювальних інструментів;

є) запровадження в школі картонажних робіт, моделювання і конструювання з використанням різних матеріалів;

ж) відвідування майстерень ремісників з метою ознайомлення зі знаряддями праці і влаштування майстерні.

Філантропіст Б.Бланше вперше уклав і опублікував ряд методичних посібників з ручної праці. На відміну від Базедова, який для навчання дітей прийомів праці пропонував використовувати ремісників, Зальцман вважав, що цим повинні займатись вихователі, що самі попередньо опанували різні ремесла.

Педагогіка філантропізму, що виражала інтереси буржуазії, не могла залишити в стороні питання шкільної політики, що стосувались взаємин школи і держави, школи і церкви. Вимагаючи повного відокремлення школи від церкви, філантропісти наполягали і на обмеженні права держави втручатися в питання, що стосуються роботи школи. Роль держави вони обмежували головним чином фінансуванням народної освіти (оплати учителів, придбання посібників, комплектування шкільних бібліотек). Філантропісти вважали, що в завдання держави повинна входити турбота про те, щоб забезпечити можливість отримання освіти для дітей неімущих батьків. Всі філантропісти одноставно виступали за те, щоб держава ні за яких обставин не втручалась у внутрішні справи школи, не давала вказівок, які могли б бути вигідними церкві чи створювати сприятливі умови для зловживання з боку властей.

Представники філантропістської педагогіки не обмежувались тільки теоретичною розробкою проблем виховання і навчання. Їх великою заслугою стала спроба створити навчально-виховні заклади нового типу і застосувати в них на практиці методи і прийоми виховання і навчання, засновані на принципах філантропізму.

Перший заклад такого типу було відкрито Базедовим в м. Дессау в 1774 р. і названо *філантропіном*. Призначався він в основному для дітей заможних батьків, так як утримання і

навчання дітей тут коштувало дорого. Правда, тут виховувались і діти незаможних. Не наважуючись відмовитись від станового поділу, Базедов запровадив розподіл учнів на три групи: *академісти* — діти знатних батьків, що готувались до університету, *педагогісти* — майбутні вчителі і гувернери та *фамулянти* — діти, що не належали до дворянського стану і до того ж бідняки. Передбачалось у майбутньому зробити цих дітей лакеями в аристократичних сім'ях. Вони утримувались за рахунок благодійності.

У той час, коли дорослі і діти носили в державних закладах довгі антигігієнічні перуки і надзвичайно незручний одяг, Базедов запровадив для вихованців філантропіну *коротку стрижку волосся* і простий *легкий одяг* — сорочку з відкладним комірцем.

Відмінною рисою філантропіну в Дессау від усіх існуючих у Німеччині учбових закладів була *релігійна індиферентність* — однакове ставлення до всіх течій християнства і терпимість по відношенню до інших релігій. У зв'язку з цим на всіх уроках і у всіх підручниках, що не мали прямого відношення до релігії, теологічні питання зовсім не піднімались. Таке ставлення до питань релігії в процесі вивчення наук Базедов обгрунтовував тим, що загальнолюдське світське виховання і освіта за своєю сутністю є *космополітичними*, тобто загальними для всіх людей, а внаслідок цього і не повинні бути пов'язані з якоюсь певною релігією і церквою.

Курс навчання академістів у філантропіні був побудований з таким розрахунком, щоб забезпечити вихованцям підготовку до продовження навчання в університеті. В навчальний план були включені німецька, французька, латинська і грецька мови, філософія, мораль, математика, природознавство, історія, географія, малювання, музика, їзда верхи, ручна праця.

В галузі постановки навчання основна відмінність від усіх інших навчально-виховних закладів того часу полягала у *використанні активних методів*, що спирались на самодіяльність дітей. Велика увага приділялась проведенню різних *прогулянок і екскурсій*, вивченню предметів і явищ реальної дійсності в природних умовах. В процесі занять педагоги-філантропісти турбувались про те, щоб забезпечити дітям по можливості максимальне задоволення їх потреби в русі, тому обов'язково «сидячими» були тільки уроки з письма, арифметики, малювання.

Певний інтерес становить прийнятий у філантропіні розпорядок дня, дотримання якого було строго обов'язковим для всіх

вихованців. Доба поділялась таким чином: 7 годин на сон; 6 годин — на харчування, виконання правил особистої гігієни, розваги; 1 година — на самообслуговування; 5 годин на учбові заняття; 3 години на танці, музику, їзду верхи, гімнастику, нарешті, 2 години на фізичну працю. Дотримання такого режиму давало змогу здійснювати гармонійний розвиток духовних і фізичних сил дітей.

Виражаючи начебто потреби часу, Базедов пропонував різний зміст і форму трудових занять для дітей широких мас і для дітей культурних станів. Для фамулянтів він вважав можливим відводити на фізичну працю 6 годин на день і на шкільні заняття — 2 години, для педагогістів — відповідно 4 та 4, а для академістів — 6 годин на шкільні заняття в школі і 2 години — на ручну працю.

У філантропіні Базедова застосовувалась оригінальна система заохочень і покарань. В якості нагороди використовувались так звані «заохочувальні крапки», що ставились на спеціальній дошці проти прізвища вихованця. Вихованці, що отримали певну кількість таких крапок, нагороджувались якимось знаком відмінності чи смачною стравою. В останньому випадку нагороджений міг запросити до свого столу найближчих друзів, які повині були поділити з ним задоволення. Це робилось для того, щоб у дитини не розвивалось почуття егоїзму. Нарешті, вищою формою нагороди для старших вихованців вважалось надання можливості бути присутнім в кімнаті директора філантропіну і на засіданнях педагогічної ради, а іноді навіть брати участь в обговореннях тих чи інших питань.

Покарання за якісь погані вчинки (порушення правил, неслухняність, погана якість виконаної роботи) були декількох видів: зменшення кількості заохочувальних крапок, перебування в пустій кімнаті (але не темній), коли в сусідній граються товариші. Безумовно, позитивним слід вважати *відсутність у філантропіні покарань за недостатні успіхи в навчанні*. Викладачі намагались не примушувати своїх вихованців займатись науками, а збуджували в них інтерес до знань. До 12-річного віку дітям навіть нічого не задавали для заучування напам'ять.

Базедов намічав впровадити у своєму філантропіні систему *самоврядування* — *сенат*, до складу якого входили всі вчителі і делегати від учнів — *асесори*. Велике значення надавалось *загальним зборам* вчителів і вихованців, на яких давалась оцінка поведінки учнів, оголошувались їм догани і подяки, видавались «ордени». Сенат після загальних зборів ухвалював вироки.

Базедов керував філантропіном до 1778 р. Після цього заклад існував ще 15 років. Керівники змінювались дуже часто, майже кожного року. Через організаційні негаразди і постійний брак засобів і коштів у 1793 р. філантропін було закрито.

Однак досвід Дессау не пропав безслідно. За його взірцем виникла низка освітньо-виховних закладів, з яких найбільшою популярністю і європейською славою користувався філантропін у Шнепфенталі (1784 р.), очолюваний послідовником і співробітником Базедова у Дессау *Хрiстіаном Готгільфом Зальцманом* (1744-1811). Заклад Зальцмана був значно більшим у порівнянні з філантропіном у Дессау. Тут працювало 12 учителів і викладалось значно більше предметів, в числі яких можна вказати на італійську та англійську мови, археологію, комерційну математику і бухгалтерію тощо. Характерною особливістю філантропіну у Шнепфенталі було те, що вихованцям *надавалось право вивчати тільки ті предмети*, які були необхідні для їх майбутньої професії: можна було готуватися до вступу в гімназію, якщо приваблювала наукова діяльність, до військової служби, торговельної діяльності тощо.

Велику увагу в Шнепфенталі приділяли фізичному вихованню, яке здійснювалось як зі створенням хороших гігієнічних умов життя вихованцям, так і за допомогою спеціальних гімнастичних вправ і великої кількості прогулянок. При цьому слід відзначити, що велика заслуга в справі практичної розробки питань фізичного виховання належить Гутс-Мутсу, який пропрацював тут майже півстоліття.

Особливого значення надавав Зальцман трудовому гарту вихованців. Діти тут працювали в саду або на городі, доглядали тварин. Все життя філантропіна Зальцмана було побудоване на зразок хорошої сім'ї.

Неогуманізм — буржуазна педагогічна течія, що сформувалась у Німеччині в середині XVIII ст. і *сприяла відродженню інтересу до культури античного світу*. Неогуманізм був свого роду «другим Відродженням». Захоплення грецькою культурою і римським правом, ідеал всебічного розвитку, культ людини — такі характерні риси неогуманізму. Неогуманісти справедливо зауважували, що умови життя з часів Стародавньої Греції дуже змінились. Наука і культура далеко пішли вперед; тому сліпе наслідування класичного світу було б кроком назад, було б штучним. Потрібен такий розвиток, який повинен тільки використати

те цінне, що було в стародавній Греції чи Римі. У протилежність формальному дотриманню букви античних письменників-класиків і мертвому псевдокласицизмові XVII-XVIII ст., неогуманізм закликав проникнутись *духом старогрецької культури*.

Представником пізнього неогуманізму був німецький філолог і громадський діяч *Вільгельм Гумбольдт* (1767-1835); друг Гете і Шиллера. Найосвіченіша людина свого часу. Коли він у 1809-1810 рр. очолював відомство народної освіти в Пруссії, тут було проведено солідну реформу середньої школи-гімназії. Проведена Гумбольдтом і його співробітниками реформа пруських гімназій внесла живий струмінь у затхлу атмосферу середньої школи. У 1810 р. для отримання звання вчителя гімназії було встановлено особливий екзамен. Цим самим було покладено початок оновленню складу вчителів гімназій і підірвано залежність гімназичного викладання від духівництва.



Віддаючи в школі, як і раніше, перевагу вивченню стародавніх мов, Гумбольдт прагнув до того, щоб юнацтво засвоїло досконало не лише мову, але й думку античних народів. Неогуманісти розширили зміст традиційної німецької школи — класичної гімназії, ввівши викладання математики, природознавства та історії, обмеживши вивчення релігії, виключивши її навіть з екзаменів на атестат зрілості.

Провідною думкою при виробленні нового навчального плану у неогуманістів була ідея різносторонньої загальної освіти, що закладає фундамент у вигляді класичних і німецької мов для дальших університетських занять з філології, з одного боку, і для занять математикою і природознавством — з іншого боку. Ця система набула назви *утраквізму* (від лат. *utrasque* — «під обома видами», тобто філології і математики).

Новий навчальний план, забезпечуючи розв'язування завдань гуманітарної освіти, в певній мірі відповідав вимогам буржуазії

щодо посилення математики і викладання фізики, природознавства та нових мов.

Неогуманістична гімназія давала добрі знання класичних мов, аж до вміння розмовляти, знайомила з кращими зразками класичної літератури, виробляла літературний стиль, розвивала розумові здібності, давала солідні знання в галузі математики та історії. На відміну від гуманістів епохи Відродження неогуманісти в освітньому плані грецьку мову ставили вище від латині. Це пояснювалось тим, що у грецькій літературі періоду розквіту Афінської держави сильне відображення отримали *ідеї рівності всіх імущих*. Значною мірою політична організація рабовласницьких демократій Стародавньої Греції здавалась молодій німецькій буржуазії ідеалом державного устрою.

Неогуманізм був прогресивним рухом, тісно пов'язаним з демократичними тенденціями, з прагненням до національної самостійності, з боротьбою із залишками феодалізму. До цього руху приєднувались письменники Лессінг, Гете, Шиллер, видатні вчені Ф.Вольф, Нібур, О.Гумбольдт тощо. Для покращання роботи гімназій важливу роль відіграло їх вилучення з відання церкви. Не випадково, в період реакції, що настала після придушення революції 1848 р., на неогуманістичну гімназію посипались репресії. Неогуманізм урядовими колами Пруссії був оголошений напрямом антихристиянським («язичеським») і антицерковним. Було зроблено спробу повернути гімназію до XVI-XVII ст. через посилення викладання релігії, посилення одностороннього класицизму, через поворот до латинського «красномовства» (елоквенції).

§ 3. Теорія національного виховання в Німеччині кінця XVIII — початку XIX ст.

Французька буржуазна революція стала поштовхом до посилення боротьби німецького народу проти феодалізму. Якщо до початку XIX ст. німецька буржуазія була настільки слабкою в політичному відношенні, що не могла навіть мріяти про якусь практичну боротьбу проти основ феодального суспільства, то у сфері духовного життя таку боротьбу вона все ж проводила. Ця боротьба прийняла форму просвітнього руху: по-перше, це була боротьба проти панівної феодальної ідеології у всіх її проявах і, по-друге, це була боротьба за просвіту народу, за виховання в

найширшому розумінні слова. Великою заслугою німецького освітнього руху стала розробка і популяризація цілої низки цінних для того часу педагогічних ідей.

1. Ідея національного виховання. Національне виховання, як виховання однакове для всіх членів суспільства, розглядалось як один із засобів згуртування людей в єдине ціле — націю. Висунута буржуазними педагогами вимога національного виховання включала в себе обов'язковість навчання рідною мовою замість пануючої тоді латині, що сприяло виробленню і зміцненню почуття національної єдності, полегшувало засвоєння національної культури, формування любові до своєї вітчизни, до свого народу.

«Це виховання, — писав один з ідеологів, — яке за своєю дієвістю і наслідками охопить всі стани людей, кожному індивідууму дасть мету життя, навчить його бути діяльним, працюючим напружено, з повним застосуванням сил заради свого блага, блага сусідів і блага держави»¹.

2. Роль держави в здійсненні національного виховання. В цьому питанні проглядаються дві основні точки зору: а) держава повинна якомога менше втручатися у виховання; б) виховання повинно бути чисто державним. Перша точка зору слугувала вираженню інтересів буржуазії, що прагнула до отримання громадянських свобод у всіх сферах життя. Прогресивні педагоги, що ставили перед вихованням завдання вільного розкриття всіх якостей людської особистості, розуміли, що розв'язати це завдання можна тільки в освітньо-виховних закладах, що будуть незалежні від абсолютистської держави.

Цю думку найяскравіше виклав один з ідеологів німецької буржуазії — **І.Г.Кампе**, який висунув два основних положення: по-перше, мета громадянського суспільства повинна полягати в тому, щоб охороняти права і власність кожної людини, якій ніхто не повинен заважати в досягненні максимуму щастя; по-друге, найкращим державним устроєм є такий, за якого кожному члену суспільства надається повна свобода розвивати всі свої сили і здібності будь-яким шляхом.

Кампе надзвичайно різко виступав проти існування в державі якогось одного типу школи. Всі його вимоги до держави з питань виховання можна звести до наступного:

¹ Резевіц Ф.Г. Про національне виховання. Цит за кн. Пискунов А.И. Проблемы трудового обучения и воспитание в немецкой педагогике XVIII — начала XX вв. — М., 1976. — С. 76.

1. Держава не повинна перешкоджати громадянам виховувати своїх дітей так, як вони вважають за потрібне.

2. Вона не повинна порушувати свободу викладання.

3. Не повинно бути привілейованих шкіл.

4. Держава не повинна оплачувати працю учителів (оплачуючи учителів, держава зобов'язує їх проводити заняття за певними підручниками і в певному дусі).

5. Держава не повинна ні в якій формі встановлювати контроль і нагляд за школами. Це повинно перебувати у руках громадськості, головним чином батьків учнів.

6. Держава не повинна мати своїх шкіл та інших виховних закладів, що буде сприяти розвиткові громадської ініціативи в шкільній справі.

7. Держава повинна оплачувати вартість виховання і навчання сиріт і дітей неімущих батьків.

8. Уряд повинен забезпечувати школи учбовими посібниками і бібліотеками, які повинні бути доступними для всіх бажаючих.

9. Держава повинна забезпечувати пенсійне утримання вчителів, а також тих, що припинили роботу через хворобу. Пенсія учителів повинна бути такою, якою була заробітна плата.

10. Держава повинна сприяти розвиткові педагогічної освіти, відкривати державні учительські семінарії, посилати за кордон на державні кошти тих молодих людей, які хочуть присвятити себе виховній діяльності і хочуть познайомитися з постановкою шкільної справи в інших країнах.

11. Держава повинна будувати і ремонтувати шкільні приміщення і передавати їх у безплатне користування общинам.

Реалізацією цих вимог, на думку Кампе, і повинна обмежуватись роль держави в організації шкільної справи.

Протилежної точки зору щодо відношення держави до школи дотримувався *П. Віллауме*. На його думку, *виховання повинно бути державним*. Вплив держави на дітей починається до вступу їх в школу і триває після її закінчення. Однак Віллауме вважав, що справді національне виховання можна буде здійснити тільки в умовах буржуазної республіки, яка, на його думку, відповідає вимогам свободи і рівності. В цьому відношенні Віллауме стояв вище інших педагогів своєї епохи, що покладали надію на конституційну монархію.

Суспільне виховання, на його думку, повинно відповідати двом умовам: по-перше, воно повинно здійснюватись у визначених державою формах, і, по-друге, повинно фінансуватись за

рахунок суспільства і контролюватися державними чиновниками. Якщо одна з цих умов не виконана, то виховання не може бути назване суспільним.

В умовах республіки кожний член суспільства зобов'язаний жити інтересами своєї держави, беручи на себе часткову турботу про суспільні справи і працюючи в повну силу. Природно, що за такої ситуації сама держава була б зацікавлена в тому, щоб всі її громадяни отримували відповідне виховання, що готує їх до виконання всіх цих відповідальних обов'язків. Тому-то виховання і повинно бути суспільним.

Визнаючи необхідним і важливим сприяти розвиткові всіх фізичних і духовних сил дитини, Віллауме, однак, вважав, що для виховання громадянина цього ще недостатньо. Людину треба обов'язково навчити правильного ставлення до держави, виховуючи у відповідності з духом держави.

Таким чином, з питань про роль держави в справі організації народної освіти Кампе і Віллауме висловлюють на перший погляд протилежні точки зору. Однак це не зовсім так, бо Кампе мав на увазі державу абсолютистську, проти якої боролась молода німецька буржуазія того часу. Віллауме ж писав про керівну роль держави, маючи на увазі республіканський лад, ідеальну буржуазну державу.

3. Проблема організації народної освіти. Прихильники ідеї національного виховання в Німеччині велику увагу приділяли питанням організації народної освіти. Їх заслугою було те, що вони, хай навіть і не до кінця послідовно, виступили на захист права простого народу на отримання систематичної освіти (непослідовність полягала в узгодженні характеру освіти з належністю людини до того чи іншого суспільного класу). Крім того, дуже важливою була і їх установка на те, що школа повинна готувати до життя, до участі у виробничій і суспільній діяльності.

Найсистематичніше план організації народної освіти був викладений **К. П. Лахманом**. Всі суспільні школи він пропонував поділити на дві категорії: школи *загального* і школи *спеціального призначення*.

Школи загального призначення, на думку Лахмана, повинні бути *треступінчастими*:

Підготовча школа для вчених
Проміжна бюргерська школа
Елементарна школа

Підготовчі школи для вчених, які були близькими до гімназій, за задумом Лахмана, повинні були існувати лише у великих містах, малі ж міста і в сільській місцевості повинні були задовольнятися школами першого і другого ступеня. Школу елементарну проходили представники всіх станів, а для селян, міських низів і рядових солдат вся освіта повинна обмежуватись навчанням у цій школі. Перед випускниками бюргерських шкіл відкривались два шляхи: з одного боку, можна отримати практичну підготовку для роботи в якості нижчого медичного персоналу, для нижчих посад в торгівлі і т.п., з іншого боку, можна було вступити до наступного ступеня школи, що необхідно для тих, хто в майбутньому хоче присвятити себе науці, державній діяльності, педагогічній роботі, юриспруденції чи готуватися до служби в армії в офіцерському чині.

До другої категорії суспільних шкіл Лахман відносив *спеціальні* школи, призначені для певного класу людей. Він розрізняв три типи таких шкіл: військові, школи для державних чиновників і ділових людей і жіночі. При викладі своїх поглядів на ці спеціальні школи Лахман обмежився лише загальними міркуваннями, не вдаючись до подробиць.

4. Зміст національного виховання. У вихованні Лахман, як і більшість педагогів (починаючи від Д.Локка), розпізнавав три складові частини: фізичне, моральне і розумове виховання.

Першою необхідністю для кожного члена суспільства є хороший фізичний розвиток. **Фізичне виховання**, за Лахманом, повинно відповідати двом вимогам. Перша — це постійна турбота про здоров'я дітей, систематичний догляд за їх тілом. Діти повинні отримувати просту, здорову і в достатній кількості їжу. Одяг їх повинен бути простим, доцільним, відповідати кліматичним умовам.

Друга вимога до фізичного виховання полягає в тому, що всі люди повинні мати можливість займатись корисною діяльністю, тим самим тренуючи своє тіло. Для дітей такі вправи повинні полягати в різноманітних іграх; для підлітків — у ходьбі, бігу, стрибках, плаванні, танцях, заняттях ремеслом і сільським господарством: для дорослих — в доцільних розвагах у часи дозвілля. Ці думки Лахмана про необхідність цілеспрямованого фізичного виховання носять дійсно національний характер, бо в них проявляється турбота не про представників якихось привілейованих соціальних груп, а про весь народ, про всі верстви населення незалежно від віку, статі і станової належності. У

порівнянні з поглядами на фізичне виховання філантропістів, що мали на увазі лише школи для привілейованих класів, це було значним досягненням.

Поряд з фізичним вихованням, всім членам суспільства необхідне **моральне виховання**, в процесі якого повинні бути розв'язані чотири основні завдання. Перше з них полягає у привчанні всіх людей до корисної діяльності. Лахман підкреслює, що звичка до корисної діяльності служить важливим засобом як фізичного, так і морального виховання і формуванню цієї звички слід приділяти серйозну увагу з раннього дитинства. Друге завдання морального виховання полягає у формуванні в дітей навичок дисциплінованості, звички підкорятися.

Наступне завдання — сприяти розвиткові природної схильності людини до спілкування з оточуючими людьми, формуванню співчуття до них. Завдання привчити дітей відчувати себе такими, що належать до єдиного цілого — людського суспільства, уявляється Лахману надзвичайно важливим, від його розв'язання залежить встановлення правильних взаємин між людьми.

Нарешті, останнє четверте завдання морального виховання Лахман бачить в тому, щоб привчити дитину до думки, що кожна дія людини, кожний її вчинок, хороший чи поганий, тягне за собою природну нагороду чи природне покарання. Не можна не помітити, що тут проявляється вплив поглядів Руссо, зокрема його вчення про використання методики природних наслідків.

Доповнюючи Лахмана, Віллауме, говорячи про виховання моральних почуттів, вказував насамперед на те, що здається йому найважливішим у порівнянні з іншим, — на **почуття рівності** всіх людей, без якого неможлива і **справедливість**.

Третьою обов'язковою частиною національного виховання Лахман вважав **розумову освіту**, що сприяла піднесенню культурного рівня нації. Інтереси розумової освіти вимагали насамперед, щоб кожна людина досконало володіла рідною мовою, мала мінімум знань про оточуючу природу і про діяльність людини, знала арифметику, знала себе.

Цікавою є думка Лахмана з приводу **релігійного виховання**: він виступав проти догматичного заучування катехізису, проти нескінченних нападів один на одного представників різних віросповідань. На його думку, для початкового навчання релігії повинна бути складена книга, що містить перелік обов'язків кожної людини і християнина. Далі йшов популярний виклад священної історії і основних понять християнства.

5. Проблема підготовки молоді до життя. На початку XIX ст. національне виховання в Німеччині розв'язувало два найважливіших завдання: завдання згуртування всіх німців у єдину націю, створення самостійної, єдиної Німеччини і підготовка молоді до життя.

Держава потребує насамперед активних промислових робітників, землеробів і ремісників. До такої діяльності і повинно готувати національне виховання. Вихованці повинні зрозуміти, що засоби до життя необхідно здобувати своєю власною працею, а не отримувати їх у вигляді подачки від інших. Працюючи спільно, вихованці будуть привчатися працювати на благо цілого, розуміючи, що, працюючи на ціле, вони працюють тим самим на себе. Так будуть виховуватися громадяни, які зможуть здійснити національне відродження німецького народу. Трудова діяльність уявлялась теоретикам національного виховання як одна з форм служіння інтересам вітчизни і всього суспільства.

Аналіз праць німецьких педагогів — прихильників національного виховання — показує, що прогресивна буржуазна педагогічна думка початку XIX ст. зробила значний крок вперед у порівнянні з філантропізмом.

§ 4. Педагогічні погляди І.Ф.Гербарта

Йоганн Фрідріх Гербарт (1776-1841) — песталоцціанець. З 1794 р. вчився в Ієнському університеті на філософському факультеті. З 1797 по 1880 рр. працював домашнім вчителем у сім'ї знатного швейцарця фон Штейгера в Берні. Тут почала складатись його педагогічна система. У 1801 р. відвідав Бургдорф, де познайомився з досвідом Песталоцці, з його «психологізацією навчання», починав посилено вивчати його праці, писав реферати про Песталоцці, широко пропагував



його ідеї в Німеччині. Після дворічної підготовки до професури Герbart з 1802 р. читав курс педагогіки як приват-доцент у Геттінгенському університеті, а у 1805 р. став професором цього університету. Починаючи з 1806 р. написав ряд праць: *«Загальна педагогіка, виведена з цілей виховання»* (1806), *«Головні пункти метафізики»* (1808), *«Загальна практична філософія»* (1808). В цьому ж році займав кафедру філософії і педагогіки в Кенігсберзькому університеті, яку раніше займав Кант (до 1833 р.). Тут він створив педагогічний семінарій і дослідну школу (гімназію) з інтернатом і сам брав велику участь у практичній підготовці майбутніх педагогів. У 1816 р. випустив *«Підручник психології»*, у 1824/25 рр. — солідну працю *«Психологія як наука, що ґрунтується на досвіді метафізики і математики»*. У 1833 р. знову переїхав до Геттінгена, де видав цілий ряд праць з психології, філософії, етики і педагогіки. Тут же вийшла друга його основна педагогічна праця *«Нарис педагогічних читань»* (1835).

За своїми філософськими поглядами Герbart був типовим ідеалістом-метафізиком і вважав, що світ складається з незмінних найпростіших частин — «реалів», які вступають між собою в різноманітні зв'язки, створюючи лише враження, що світ змінюється. Тому людина не може пізнати ні реалів, ні світ. Герbartу чуже діалектичне мислення, філософія Гегеля, його сучасника, пройшла повз нього.

Таким самим метафізиком залишається Герbart і в психології. Душа сама по собі — це незмінна, проста сутність (реал). При з'єднанні з тілом вона набуває індивідуальності, зазнає через тіло ряду відчуттів, вступає в різні відношення з іншими тілами і виробляє уявлення, які мають на меті її самозбереження. Будучи прихильником так званої асоціативної психології, виводячи її з ідеалізму і метафізики, вважаючи основою психічних «реалів» тільки уявлення людини, Герbart розглядав всі психічні процеси (мислення, волю, почуття, бажання тощо) як видозміни уявлення. Складний, багатогранний і діалектичний процес психічної діяльності людини Герbart зводив до механічних комбінованих видозмін уявлення і встановлював обмежені можливості («пороги») розумовому розвитку людини та пізнанню нею світу. Психологія, за Герbartом, це наука про уявлення, їх появу, сполучення, зникнення.

Появу над порогом свідомості відтіснених раніше уявлень ми називаємо спогадом; відтіснення уявлень сильними за поріг

свідомості називається забуттям. Різною взаємодією цих уявлень Гербарт пояснює увагу, уяву і т.п. почування — це, за Гербартом, тільки різні видозміни уявлень. Зводючи все психічне життя тільки до уявлень, Гербарт є яскравим представником інтелектуалізму. Незважаючи на те, що філософія Гербарта не набула значного поширення, в галузі ж психології він відіграв велику роль. Поняття порога свідомості, підсвідомого і аперцепції використовувались у психології дуже широко.

Метафізична та ідеалістична філософія Гербарта була основою його соціально-політичних поглядів. Він негативно ставився до французької буржуазної революції і взагалі до прогресивного руху, мріяв про той час, коли буде встановлено життєвий порядок без класово-політичної боротьби і революцій. У створенні такого життя, на його думку, велику роль повинна відіграти філософська думка, до якої він включав етику, естетику, психологію і педагогіку. Гербарт намагався довести, що виховання людей, їх ідейні переконання і мораль залежать від вічних і незмінних основ державно-політичного ладу країн Західної Європи, особливо монархічної Німеччини.

Педагогіка Гербарта є першою спробою буржуазії створити систему педагогіки як науки, побудованої на етиці і психології. *«Ніде так не потрібні філософські погляди, що ґрунтуються на загальних ідеях, як у педагогіці, де буденна метушня та індивідуальний досвід, що відбивається так різко, сильно звужуючи горизонт вихователя...»¹.*

На основі етики педагогіка повинна вияснити мету виховання, бо мета виховання, очевидно, визначається у відповідності з призначенням і метою людського життя взагалі. На основі ж психології педагогіка повинна вияснити засоби щодо реалізації мети виховання, визначити методи і прийоми виховання. При цьому він не схильний звести педагогіку як прикладну частину психології чи практичної філософії (етики). Перебуваючи в тісному співвідношенні з тими філософськими відділами, педагогіка все ж повинна берегти своє самостійне становище і самостійний шлях розвитку.

Гербарт надавав великого значення встановленню мети виховання, в залежності від якої повинні визначатися виховні засоби. У відповідності з своєю етичною теорією, основою якої є моральні вічні ідеї, Гербарт вважав, що *мета виховання*

¹ Гербарт Й.Ф. Перші лекції з педагогіки. В кн.: Хрестоматія по історії педагогіки. — Т. II. — М., 1940. — С. 215.

полягає у формуванні добродішних людей. Розглядаючи цю мету як вічну і незмінну, він мав на увазі виховувати людей, що вміють пристосовуватись до існуючого суспільно-політичного ладу і підкоряються йому.

Педагог повинен поставити перед вихованцем ті цілі, які той поставитиме сам перед собою, коли буде дорослим. Ці майбутні цілі можуть бути поділені на: 1) *цілі можливі*, 2) *цілі необхідні*. Можливі цілі — це ті, що людина зможе коли-небудь поставити перед собою в галузі певної діяльності (зв'язані з вибором професії). Необхідні цілі — це ті, які потрібні людині в будь-якій галузі її діяльності. Реалізуючи можливі цілі, виховання повинно розвинути в людині різносторонню сприйнятливність, зробити коло її інтересів ширшим і повнішим. Що ж до необхідних цілей виховання повинно сформувати моральність майбутнього діяча, чи, як говорив Гербарт, виробити у нього цілісний моральний характер.

Гербарту належить розмежування педагогіки як науки про виховання і як мистецтва (або практики) виховання. До Гербарта було написано чимало педагогічних трактатів, педагогічних романів, листів і т.д., але він *перший оформив педагогіку як науку*, чим зробив значний крок в її розвитку. Розглядаючи співвідношення педагогічної теорії і педагогічної практики, Гербарт писав: *«Сам собою досвід навряд чи здатний чогось навчити, встановити що-небудь певне, тверде. Лише теорія, наука, яка повідомляє певні точки зору, може навчити нас. Потім, педагогічний досвід дуже тривалий, щоб він міг що-небудь давати. Таким чином, один досвід для постановки виховання недостатній»*¹.

Гербарт розрізняє мистецтво підготовленого педагога від окремих випадків застосування його особами, спеціально непідготовленими, але такими, що через випадковість, симпатії, батьківську любов, мають успіх. Особи, що спеціально підготовлені до педагогічної діяльності, вміють, в усякому випадку повинні вміти, поводитись, а значить, і впливати на дітей будь-якого віку і характеру.

Гербарт вимагає встановлення певного співвідношення між теорією і практикою. Багато хто, твердив він, більше займаються власним досвідом і спостереженнями, ніж теорією; але гола практика приводить лише до рутини і вкрай обмеженого досвіду.

¹ Гербарт Й.Ф. Перші лекції з педагогіки. В кн.: Хрестоматія по історії педагогіки. — Т.ІІ. — М., 1940. — С. 214.

Між тим, теорія вчить, як користуватися досвідом і спостереженням і як їх ставити. Без принципу жодна сфера досвіду не може вважатися хоча б приблизно завершеною, без філософських обґрунтувань виховання, бо більш ніж де б там не було питання виховання в їх щоденній практиці звужують горизонт, якщо вони не спираються для свого розв'язання на певну філософську систему. Безпосереднім керівником практики є такт, що залежить насамперед від почуття і значно віддалений від переконання, але пов'язаний з впливом зовнішніх обставин і станом духу. Такт неминуче заповнює місця, залишені теорією пустими. Якість педагога залежить від того, наскільки такт, що є у нього, відповідає основним положенням теорії.

«Лише на роботі вчать мистецтва і досягають такту, навичок, уміння, спритності і майстерності; але навіть і на роботі оволодіває мистецтвом лише той, хто попередньо в думках вивчив науку, визначився завдяки їй...»¹.

Мабуть, єдиним з усіх теоретиків педагогічної науки Гербарт поставив питання щодо послідовності вивчення педагогіки та історії педагогіки. Він однозначно заявляє, що *«історія будь-якого мистецтва стає цікавою і зрозумілою лише після того, як оволодіють головними ідеями, керуючись якими можна судити про різноманітні досліді..., коли вміють при неправильних заходах відшукати й оцінити правильні наміри, вміють показати на правильний захід тому, хто помилився випадково, і вміють відділити істинне; важливе від незначного, неправильного і небезпечного»².*

Змістом педагогіки як науки є стрункий порядок (система) теорем, що виводяться як наслідки з принципів. Мистецтво ж — це сума навичок, спрямованих на досягнення мети. Наука вимагає філософського мислення, тобто виведення теорем із своїх основ (філософії). Мистецтво ж вимагає постійної дії, але обов'язково у відповідності з цими теоремами.

Й.Ф.Гербарт ввів у педагогіку категорію «педагогічний такт», поставив проблему практичного застосування педагогічної теорії. Він прийшов до цінного висновку: *«Мистецтво вимагає підготовки через засвоєння науки... В ході діяльності оволодіває мистецтвом лише той, хто до цього вивчав науку»³.* Майстерність виховання

¹ Гербарт Й.Ф. Перші лекції з педагогіки. В кн.: Хрестоматія по історії педагогіки. — Т. II. — М., 1940. — С. 217.

² Там же, с. 212.

³ Там же, с. 212.

набувається учителем у щоденній діяльності і тим скоріше, чим ґрунтовніше і глибше засвоєна ним педагогічна теорія. Вона не може озброїти вчителя готовими рецептами для різних ситуацій, з якими він зустрічається в школі, а лише готує педагога до розуміння і оцінки ситуацій.

Для правильної постановки виховання Гербарт вважає цілком недостатнім один досвід, одну педагогічну практику. Тому може статись й так, що старий шкільний учитель на схилі своїх літ, чи навіть ціле покоління і ряд поколінь учителів, що працювали поруч і один за одним всі по тих же чи майже по тих же коліях, не підозрюють того, чого добився молодий початкуючий учитель завдяки щасливому випадку і правильно розрахованому досліді на першому ж уроці відразу і з повною ясністю. Сам собою досвід навряд чи здатний чогось навчити, встановити щонебудь певне, тверде. Лише теорія, наука, яка повідомляє певні точки зору, навчить нас. Тільки теорія педагогіки може осмислити педагогічний досвід.

У багатьох своїх працях Гербарт вимагав від вихователя «науковості і сили думки». Наука про виховання служить педагогу очима, що дають йому можливість чітко бачити, що він робить.

Процес виховання у Гербарта складається з трьох складових частин: а) виховуюче навчання; б) керування; в) моральне виховання. Він вводить в педагогіку термін «виховуюче навчання», заявляючи, що освіта нероздільна з вихованням, немає окремого, самостійного виховання і окремого такого ж самостійного навчання, а є один складний процес — виховання навчання. Прагнення відокремити виховання від навчання не дасть, на думку Гербарта, цінних педагогічних результатів. Однак, розвиваючи цінну думку своїх попередників про виховуюче навчання, Гербарт надав їй одностороннього тлумачення. Він неправомірно підмінив складний процес виховання навчанням, не враховуючи впливів соціального середовища і значення емоцій в моральному вихованні. Він неправильно вважав, що почуття і воля є не самостійними проявами психіки людини, а всього лише модифікаціями уявлень.

У своїй концепції виховуючого навчання Гербарт повністю ідентифікував навчання і виховання. Він виходив з того, що сутність всіх психічних функцій людини — мислення, волі, емоцій — складають різноманітні комбінації уявлень, які звідусіль стікаються в свідомість, витісняють попередні погляди, самі зникають під впливом нових ідей. Звідси він робив висновок для педагогіки: щоб виховувати людину, розвивати її розум, формувати

волю, почуття, треба наповнювати свідомість уявленнями, що спеціально відбираються. Функцію відбору, систематизації і передачі необхідних знань виконує навчання. Якщо це робиться добре, то учень не лише оволодіває знаннями, але й виховується.

Гербарт твердив, що мистецтво і навички, які вихованці запозичують у вихователя тільки для практичної користі, мають не більше значення, ніж колір, який вихователь обирає для свого одягу. Істинна турбота вихователя — коло думок його вихованців, «тому що з думок випливають почуття, а з них принципи і вчинки»¹. Це положення стало основою цілого напрямку в педагогіці — *інтелектуалізму*. Поступово розвиток інтелекту, збагачення мислення і пам'яті учнів різноманітними знаннями, уміннями і навичками стали основним, а то й єдиним завданням. Школі закономірно почали докоряти за інтелектуалізм, за школярство.

Гербарт не розібрався в тому, що знання самі собою ще не є світоглядом. Він виникає там, де з'являється ставлення людини до цих знань, зростає потреба в тлумаченні сутності світу, цінностей життя. Не розібрався Гербарт і в тому, що між освіченістю і вихованістю нерідко лежить прірва. Основний недолік концепції «виховуючого навчання», її вади лежать в тому, що вона зводить ширше явище (виховання) до його частини (навчання), фактично ототожнює їх.

Навчання, на думку Гербарта, повинно ґрунтуватись на *багатосторонності інтересів*. Під багатостороннім інтересом, який виходить з вузьких рамок професії і повсякденного побуту тієї чи іншої людини, який охоплює не тільки егоїстичне особисте, але загальне, життя людства (через нього реалізуються можливі цілі). Інтерес спирається на досвід, який розуміється Гербартом як ознайомлення з навколишніми предметами, і стосунки з людьми.

У шести видах інтересу можна, зауважує Гербарт, намітити два напрями:

1. *Натуралістичний*, до якого належать:

а) *емпіричний інтерес* (основа — спостереження), який начебто відповідає на питання «що це таке?» і збуджує прагнення до спостереження. У відповідність з ним Гербарт ставить природознавство, географію, хімію, фізику;

¹ Гербарт. И.Ф.Избранные педагогические произведения. — Т. 1. — М., 1940. — С. 149.

б) *умоглядний* (спекулятивний) *інтерес*, який відповідає на питання «чому це так?» і настроює на роздуми. У відповідність поставлені логіка, математика, граматики;

в) *естетичний інтерес* (в основі якого лежить досвід), який забезпечує художню оцінку явищ. У відповідність поставлені співи, малювання.

2. Історичний, до якого належать:

г) *симпатичний інтерес*, спрямований на членів своєї сім'ї і найближче коло знайомих (іноземні мови — класичні та нові, та література);

д) *соціальний інтерес*, спрямований на більш широке коло людей, на суспільство, свій народ і все людство (історія, політика, право);

е) *релігійний інтерес*, спрямований на спілкування з Богом (Закон Божий).

У цій теорії багатостороннього інтересу у Гербарта є цінний висновок про те, що навчання має прагнути до всебічного розумового розвитку. Гербарт зазначає, що всі згадані види інтересу навчання повинно збуджувати одночасно. Односторонній інтерес буде тоді, коли емпіричний інтерес охоплює тільки предмети однієї категорії, наприклад, якщо хто-небудь цікавиться лише ботанікою чи зоологією і т.д. Естетичний інтерес не повинен односторонньо обмежуватись тільки музикою або живописом, а повинен охоплювати різні види мистецтва.

Разом з тим, спробу класифікації інтересів і розподіл Гербартом предметів за цими видами інтересів треба визнати штучною. Так, природознавство, географія, хімія, фізика, що їх Гербарт помістив в рубрику емпіричного інтересу (якому протиставляється спекулятивний), трактуються ним як суто описові предмети.

Взагалі, педагогіку Гербарта по праву називають *педагогікою інтересу*. Говорячи про те, як збудити і підтримати в учнях інтерес до навчального матеріалу, він вказував: що вивчається із задоволенням — вивчається швидко і ґрунтовно засвоюється. Гербарт вважав необхідним так вести викладання, щоб назустріч новим враженням, які повідомляє учитель, в душі учнів піднімалось уявлення, що в них уже є. Засвоєння нових уявлень на основі досвіду, що є в учнів, він називав *аперцепцією*.

Основою інтересу Гербарт вважав увагу. Дітям спочатку властива *примітивна* увага, яка є першим видом *мимовільної* уваги. Вона спрямовується на предмет незалежно від волі

людини, завдяки силі враження, яскравості кольору чи силі звуку. Другим видом мимовільної уваги є *аперцептивна* увага, яка немовби висилає уявлення, потрібні для засвоєння і закріплення нових. Від мимовільної уваги він відрізняє довільну увагу, яка залежить від прийнятого раніше наміру, від зусиль самого учня.

Розглядаючи умови, що сприяють збудженню у дітей інтересу до шкільних занять, Гербарт вказував на необхідність систематичного, зв'язаного викладу матеріалу вчителем, причому виклад не повинен бути розтягнутим, одноманітним, надмірно спрощеним, так як знижує інтерес учнів і розсіює їх увагу. Говорячи про збудження уваги, Гербарт робить ряд цінних дидактичних вказівок: не можна надто довго демонструвати те саме, бо одноманітність впливає стомлюючи; не слід при навчанні робити надто різких стрибків, бо старі уявлення перешкоджатимуть засвоєнню нового; треба настроювати увагу.

Гербарт дав також цінні поради про *заучування напам'ять*. Він радить «змінювати вихідний пункт заучуваного матеріалу». Деякі учні намагаються при заучуванні повторювати весь матеріал з початку, хоч би цей початок був уже добре засвоєним; це заважає просуванню вперед, будучи непотрібною витратою енергії. Гербарт правильно вказував на необхідність боротьби із забуванням вивченого матеріалу. Найбільш ефективними він вважав для цього вправи учнів шляхом постійного застосування заученого матеріалу у зв'язку з тим, що їх цікавить, що привертає їх увагу. Можна також у деяких випадках вдаватися до вимовляння заучуваного в такт усіма учнями. Для безпосередніх потреб навчання треба задавати напам'ять тільки необхідне, бо надмірна кількість заучуваного сприяє швидкому забуванню.

Дидактичні висновки Гербарта, що стосуються роботи уваги і пам'яті, поради його відносно найдоцільніших прийомів заучування, багато в чому є правильними і цінними і були підтверджені наступними експериментальними дослідженнями (наприклад, щодо обсягу пам'яті і межі заучуваного матеріалу, розподілу заучування на певний проміжок часу тощо).

Гербарт добивався, щоб викладання було вільним від будь-якої штучної манірності. Як бесіди, так і лекції, як жарт, так і пафос, як відшліфована, так і уривчаста мова, — все стає однаково несприйнятним, коли стає довільного домішкою, а не впливає з речі і настрою. *«Але з багатьох речей і положень розвиваються численні способи і звороти викладу, тому що в*

такій великій кількості знайдено і рекомендовано педагогами під високим іменем методів; може бути ще в багато разів збільшена і може, зокрема, застосовуватись то тут, то там без можливості встановити безумовні переваги одного методу над іншим. Вихователь повинен мати великий запас різноманітних прийомів, він повинен з легкістю їх змінювати, пристосовуватись до обставин і, граючи випадковим, сильніше підкреслювати істотне»¹.

Велику увагу приділяв Герbart розробці принципів навчання, дав цілий ряд цінних порад про те, як розвивати і підтримувати в учнів інтерес і увагу. Ось лише деякі з його порад. Ще до школи і на початкових ступенях навчання в дітей повинні створюватись такі уявлення, які допомагають засвоювати наступний навчальний матеріал. Безпосередньо перед тим, як учитель перейде до пояснення нового, він повинен викликати в свідомості учнів ті уявлення, які потрібні для засвоєння нового матеріалу.

У викладанні слід широко користуватися *наочністю*: коли не можна показати сам предмет, треба демонструвати його зображення (портрети, зображення будинків, руїн, географічні карти тощо). У викладі вчителя повинно бути пов'язане одне з одним: несвоєчасні паузи і введення сторонніх елементів (фраз, що приїлися, риторичних прикрас, відходів від основної думки, відсутність логіки та ін.), порушують вільний хід аперцептивного механізму і розвивають ряди уявлень.

Розкладаючи інтерес на складові частини, Герbart виділяє різні ступені: *враження, очікування, вимога, дія* (помічати, чекати, вимагати, діяти).

Викладання у зв'язку з цим повинно: *показувати* (відноситься до ясності); *пов'язувати* (відноситься до асоціації); *повчати* (відноситься до системи); *філософськи обгрунтовувати* (відноситься до методу). В емоційному плані воно повинно бути: *наочним* (відноситься до враження); *зв'язним* (відноситься до очікування); таким, що *підносить* (відноситься до вимоги); таким, що *захоплює дійсність* (відноситься до дії).

Герbart розробив теорію ступенів навчання, що була широко відомою серед педагогів усіх країн. Він зробив спробу привести навчання у відповідність із законами психічної діяльності дитини, яку він розумів як механізм діяльності аперцептивного процесу.

Процес навчання і, зокрема, урок, за Герbartом, проходить 4 стадії, які звичайно, називають *формальними ступенями*

¹ Герbart Й.Ф. Загальна педагогіка. В кн.: Хрестоматія по історії педагогіки. — Т. II. — М., 1940. — С. 257.

навчання. Таку назву вони дістали тому, що за Гербартом всяке навчання проходить ці 4 стадії незалежно від змісту, тобто незалежно від учбового матеріалу, теми уроку тощо.

Процес навчання обов'язково проходить через заглиблення в навчальний матеріал (заглиблення) і заглиблення учня в самого себе (усвідомлення). У свою чергу ці два моменти углиблення і усвідомлення можуть здійснюватись або в стані спокою душі (статичному) або в стані її руху (динамічному).

Звідси Гербарт виводить 4 ступеня навчання

1. **Ясність** (виразність) — це заглиблення в навчальний матеріал в стані спокою. Те, що вивчається, виділяється з усього, з чим воно пов'язано, і поглиблено вивчається. Відбувається первісне ознайомлення учня з новим матеріалом, що ґрунтується на широкому використанні наочності. В психологічному плані тут вимагається **мобілізація уваги** учнів. В дидактичному — виклад учителем нового матеріалу. «З самого початку все мистецтво навчання полягає переважно в умінні розкласти предмет на найменші частини»¹. Завдання цього ступеня полягає у тому, щоб новий навчальний матеріал був поданий учневі найбільш яскраво, чітко, наочно, детально. Учень збагачується уявленнями.

2. **Асоціація** — це заглиблення в учбовий матеріал в стані руху уявлень. Новий матеріал вступає у зв'язок з наявними вже в учнів уявленнями, отриманими раніше на уроках, при читанні книг, з життя тощо. Так як учні ще не знають, що вийде в результаті пов'язування нового з старим, Гербарт вважав, що в психологічному плані має місце **чекання**. В дидактичному плані — краще проводити **бесіди**, невимушені розмови вчителя з учнями. Бесідою вчитель збуджує уявлення, які учень вже має, і встановлює їх зв'язки з новими (хоч і безсистемно). Учень дістає можливість випробовувати, змінювати і повторювати випадкове сполучення уявлень почасти так, як йому найлегше і найзручніше, і на свій лад засвоювати заучене. Цим уникають вимушеності сучо систематичного навчання.

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

¹ Гербарт Й.Ф. Загальна педагогіка. В кн.: Хрестоматія по історії педагогіки. — Т. II. — М., 1940. — С. 251.

4. Метод — це усвідомлення навчального матеріалу в стані руху душі, застосування отриманих знань на практиці. Психологічно цей ступінь вимагає *дії*. Дидактично — це навчальні *вправи*, що вимагають від учнів широкого застосування отриманих знань до нових фактів, явищ, подій, уміння логічно і творчо мислити. В ході цих вправ з новим матеріалом в учнів виробляється навичка застосування знань на практиці.

Кожний окремих елемент з цих 4-х ступенів навчання має місце в навчанні і розроблений Гербартом глибоко; однак в цілому схема Гербарта, як обов'язкова послідовність, механістична, метафізична. Схема Гербарта формальна, відриває метод від змісту. Формальні ступені навчання побудовані на застарілій і відкинутій тепер асоціативній психології. Ці ступені є формальними, тому що не залежать від конкретного змісту навчального матеріалу, віку учнів, дидактичного завдання уроку. Універсальна схема уроку, встановлена Гербартом, була перетворена його послідовниками в абсолютну схему будь-якого уроку. Наукова педагогіка заперечує таке розв'язання питання і вважає, що хід уроку визначається рядом обставин: віком, рівнем розвитку учнів, специфікою учбового матеріалу.

Гербарт розробив *теорію видів навчання*: описового, аналітичного і синтетичного.

Чисто *описова* форма навчання має обмежене застосування. Вона ставить своїм завданням виявити досвід дитини і доповнити його. Шляхом живої образної розповіді учитель розширює знання учнів. Велику роль відіграють при цьому наочні засоби. Описове навчання повинно бути наближеним до кругозору дитини, до наявних у неї уявлень. Для описового навчання Гербарт формулює правило: описувати предмет треба так, щоб учень думав, що він бачить його в дійсності. Звичайно, для виконання цього правила сам учитель повинен володіти даром вільного викладу, остерігатись звичних недоліків у мові — улюблених виразів, вставних слів, зупинок, що наповнюються різними звуками, не властивими жодній мові.

Аналітичне навчання своїм завданням має здійснюватись через розподіл навчального матеріалу на окремі його складові частини і ознаки, наданням уяві учнів певної системи. Адже діти приходять до школи з великою кількістю уявлень, але вони безладно нагромаджені у їх свідомості. Завдання полягає в тому, щоб ці запаси учнів були розчленованими, виправленими і удосконаленими під керівництвом учителя. Якщо вдалі описання

наче розширюють коло досвіду дитини, то аналіз з свого боку робить цей досвід більш повчальним. Розширюючи досвід і спілкування учня, збагачуючи поділом на елементи матеріал його думки, аналітичне навчання веде до логічного мислення, до його поглиблення. Аналітичне навчання, на думку Гербарта, має велике значення в розвитку різних видів багатостороннього інтересу учнів.

Синтетичне навчання — це узагальнення учнями вже відомого їм навчального матеріалу, зведення його до певної системи. «Тільки синтез, — говорив Гербарт, — може збудувати ту струнку систему думок, яку вимагає виховання»¹. Синтетичним навчанням Гербарт називає будь-яке навчання, в якому вчитель сам безпосередньо визначає поєднання елементів того, чому він повинен вчити. Синтетичне навчання має подвійне завдання: дати елементи і підготувати їх синтез. Гербарт вважав, що такий вид навчання доцільніше використовувати в старших класах.

Гербарт відзначав, що згадані три види навчання повинні розглядатись у взаємозв'язку і не позбавляти вчителя можливості застосовувати різні методи і засоби навчання. Наприклад, в інтересах синтетичного навчання чисто описове і аналітичне приходять йому на допомогу протягом всього навчання.

В ряді своїх праць Гербарт торкнувся проблеми побудови системи освіти, причому це питання він позв'язував у відповідності зі своїми консервативними поглядами. Він пропонував створити такі типи шкіл: елементарну, міську і гімназію. Між ними не було наступності, кожний із цих типів існував самостійно: з перших двох можна було вступати лише у спеціальні школи, а з гімназії — у вищі учбові заклади. Гербарт був гарячим прихильником вже відживаючого тоді класичного напрямку в освіті. В реальній школі, на його думку, повинні вчитися ті, хто буде займатися торгівлею, промисловістю, ремеслом та іншими видами практичної діяльності. Для тих же, хто призначався для розумових занять, керівництва і управління, для вибраних, Гербарт рекомендує класичну освіту.

Керування має своїм завданням *зовнішнє дисциплінування* учнів, привчання їх до порядку. Дитина, на думку Гербарта, проявляє «дику пустотливість», що кидає її в різні сторони, вона порушує встановлені в школі порядки, проявляє свою

¹ Гербарт Й.Ф. Загальна педагогіка. В кн.: Хрестоматія по історії педагогіки. — Т. II. — М., 1940. — С. 261.

недисциплінованість. *«Щоб забезпечити можливість навчання та морального виховання дітей, треба приборкати цю їх дикість»*¹. Уся система керування дітьми зводиться до придушення їх самостійності, ініціативи і діяльності. Керування дітьми, на думку Гербарта, має своїм завданням не підготовку їх до майбутнього життя, а підтримання порядку серед них зараз, в процесі навчання і виховання, регулювання поведінки тільки в даний час. Воно ще не виховує, а тільки є обов'язковою передумовою для виховання. В цьому і відмінність керування від морального виховання.

Треба, однак, сказати, що Гербартові не вдалося витримати цього штучного поділу — керування і виховання. Він визнав, що *«зародки цієї сліпої пустотливості, грубі бажання продовжують лишатися в дитині; вони навіть збільшуються і посилюються з роками. Щоб вони не давали волі, яка піднімається серед них, проти суспільного напрямку, необхідно неухильно стримувати їх, і так, щоб вони завжди відчували тиск»*².

Гербарт повинен був визнати, що є люди, які в дорослому стані не можуть керувати собою, яких суспільство тримає під опікою або які *«розвивають у собі волю, супротивну законам суспільства, внаслідок чого суспільство неминуче бореться з ними»*³. Керування дітьми, крім завдань підтримання порядку в даний момент, ставить, за визнанням самого Гербарта, і завдання майбутнього: це — запобігання майбутній боротьбі.

Хоч Гербарт і твердить, що «виховання в строгому розумінні є справа цілком відмінна від керування», і хоч він вважає навіть дискусійним, чи можна в педагогіці говорити про керування дітьми, — проте йому не вдалося довести різниці між керуванням і вихованням. Сама спроба його, запозичена в Канта, зробити такий поділ, була невдалою, суперечила досвідові життя, впливала з метафізичної психології і етики Гербарта.

Метафізично побудовано цей поділ засобів впливу ще й в іншому відношенні: за Гербартом, керування має на увазі зовнішнє, а виховання — внутрішнє (душу дитини). Обмежуючи виховання тільки «душею», Гербарт змушений був з галузі виховання виділяти фізичне виховання і віднести його тільки до керування.

¹ Гербарт Й.Ф. Загальна педагогіка. В кн.: Хрестоматія по истории педагогике. — Т. II. — М., 1940. — С. 261.

² Там же, с. 228.

³ Там же.

Таким чином, питання дисципліни (а саме її має на увазі Гербарт, коли говорить про керування) розв'язуються Гербартом взагалі неправильно.

Гербарт рекомендує такі засоби керування:

а) *погроза*. Але погрозами не завжди досягається потрібний ефект. Сильні за натурою діти не зважають на погрози, слабкі природи не проникаються погрозою і продовжують діяти, як їм підказують бажання. Тому погроза повинна бути доповнена;

б) *наглядом*. Щодо нагляду Гербарт дає ряд цінних методичних вказівок. Так, він зазначає, що нагляд особливо потрібний в ранні роки і в час статевого дозрівання. В інший час нагляд не повинен бути дуже суворим, надокучливим і безперервним, бо такий нагляд однаково важкий як для того, хто наглядає, так і для того, над ким наглядають, що, звичайно, і один і другий намагаються за допомогою всіляких хитрощів обійти його і звільнитись від цього за будь-якої нагоди. Якщо нагляд посилюється, то й потреба в цьому все зростає, і під кінець перерва в нагляді загрожує великою небезпекою. Крім того, суворий нагляд заважає дітям володіти собою; суворий і постійний нагляд може зробити характер слабким і зіпсованим;

в) *накази і заборони*, які повинні бути точними і конкретними. Не слід виданих наказів забирати назад. Накази і заборони не повинні бути дуже загальними. Для неслухняних дітей слід завести штрафну книгу (кондуїт), куди б записували всі їх «гріхи». Поряд з правильними зауваженнями (точність, конкретність вказівок, порада не вдаватися надто часто до наказів і заборон, щоб не обезволити дитину та ін.), у Гербарта є і ряд неправильних рекомендацій, наприклад, не слід дітям обгрунтовувати накази і заборони. Це приводить до автоматизму у виконанні наказу;

г) *покарання* (в тому числі і тілесні). Система різних покарань була детально розроблена Гербартом, вона широко застосовувалась в німецьких і російських гімназіях, французьких ліцеях. Гербарт говорив, що даремно стараються зовсім знищити тілесні кари, які, звичайно, застосовуються тоді, коли зауваження більше не допомагають; але вони повинні бути до того рідкісні, щоб швидше страхати здаля, ніж застосуватися в дійсності. Психолог Гербарт, говорячи про тілесні кари, вважає в них головним не фізичний біль, а страх перед майбутньою тілесною карою або спогад — сором від перенесеної кари.

Схвально ставиться Гербарт до «позбавлення їжі протягом кількох годин», бо це тільки позбавлення, а не прямо підбурююча проти вихователя дія. Позбавлення свободи є найзвичайнісінька кара і слушна, якщо тільки воно відповідає провині. При цьому воно допускає різноманітні ступені, починаючи від ставлення в куток маленького хлопчика до замикання в окрему кімнату. Тільки через різні незручності ця кара не повинна тривати довго; одна година — і то вже багато, якщо немає нагляду; і місце для цієї кари треба вибрати належне. Такі важкі кари, як вигнання з дому або зі школи, мають застосовуватися тільки в крайніх випадках;

д) *уміння зацікавити дітей і заповнити їх час*. Цінною є порада Гербарта, щоб педагог брав участь у дитячих іграх, розповідав дітям що-небудь тощо. Проте не можна погодитися з Гербартом, коли він говорив, що основа керування полягає в тому, щоб зацікавити дітей, ще зовсім не маючи на увазі якої-небудь корисності для їх духовного розвитку; час їх в усякому разі має бути наповнений з тією одною метою, щоб вони не робили дурниць. Будь-яке дитяче заняття, будучи цікавим для дітей, повинне відповідати й іншим педагогічним вимогам, має бути розвиваючим тощо. Не можна підходити до питання про дитячі заняття за приказкою: «Чим дитя не бавилось, аби не плакало».

Допоміжну роль в керуванні дітьми Гербарт відводив:

е) *авторитетові і любові*. Він говорив, що ці засоби виходять за межі керування. Дух дитини схиляється перед авторитетом, який спрямовує волю дитини, що народжується, до доброго, відвертаючи від поганого. Авторитет здобувається винятково духовною перевагою. Любов ґрунтується на співзвуччі почуттів і на звичці. Співзвуччя почуттів, що сприяє любові, може бути встановлено двоюко: вихователь входить в переживання вихованця і приєднується до них з усім необхідним тактом. Авторитет найприродніше належить батькові, любов — матері.

Вся система керування дітьми, що мала своїм завданням відвертати їх від безпорядку і порушень дисципліни, побудована у Гербарта на насиллі, дресуванні і муштрі. Він вважав, що дитина не має свідомості доти, поки вона не здобуде шляхом систематичного навчання певного кола уявлень. Неправомірно Гербарт розглядав керування, тобто встановлення дисципліни, лише як умову виховання, тоді як насправді дисципліна не лише умова, але й засіб і результат виховання. Вчення Гербарта про керування, хоч і містить окремі правильні рекомендації, в цілому

носить консервативний характер і було використане консервативною педагогікою різних країн.

Моральне виховання, за Гербартом, пов'язане з навчанням. Метою морального виховання є виховання характеру. Це виховання повинне прагнути зробити пануючими у вихованця п'ять моральних ідей, які начебто охоплюють всю етику. Це ідея **внутрішньої свободи**, що робить людину цілісною, без душевного розладу, усуває внутрішню боротьбу між судженнями і вчинками; ідея **вдосконалення**, яка поєднує силу і енергію волі та забезпечує «внутрішню гармонію» людини, повноту життя, вимагає настирливості, організованості; ідея **приятні**, яка сприяє погодженості волі однієї людини з волею інших, вона зумовлює відсутність будь-яких соціальних конфліктів. Але в житті все-таки зустрічаються конфлікти; ідея **права**, яка має вирішальне значення в розв'язуванні конфліктів між волею людей, регулює ці конфлікти. Якщо конфлікт між людьми все-таки виник, то починає діяти наступна ідея — ідея **справедливості**, якою треба керуватися, визначаючи нагороду тому, хто зробив добру послугу суспільству, або покарання тому, хто порушив закони і правила.

Розкриття цих ідей по суті показало б, що всі вони спрямовані на зміцнення існуючого ладу, оскільки в них висунута вимога мати повагу до існуючого права, вважати справедливим міри покарання, що висуваються цим правом, а свобода, вдосконалення зводяться до узгодженості волі з розумом, до узгодженості окремих вольових устремлінь і волі окремих людей, інакше кажучи, до придушення класової боротьби в суспільстві. Всі моральні ідеї підпорядковані ідеї Бога. На думку Гербарта, людина, яка вихована на основі цих ідей, ніколи не вступатиме в конфлікт з середовищем і завжди стоятиме на варті існуючого суспільно-політичного ладу в країні.

Гербарт не обходить такого важливого питання, як ставлення вихователя до вихованця. Меланхолік, у якого це почуття притуплене, хай краще уникає молоді. Лише той, хто здатний сам багато сприймати і тому багато віддавати, може також багато в чому відмовляти. Взагалі, вихователь повинен бути близьким до вихованців, переживати їх стан. А така риса мало підходить до зрілого віку, вона більш властива віку, що перебуває в періоді становлення. Ось чому виховання є справою молодих, які ще перебувають в такому віці, коли дуже розвинута чутливість до власної критики, коли є можливість одночасно з вихованцем виховувати й себе. Ця чутливість і здатність зменшується з віком.

Вчитель не повинен показувати себе менш здібним, ніж його вихованець, до нижчих і близьких стосунків; не повинен ставити невиконуваних вимог. У своїй виховній роботі вихователь на перший план повинен ставити те позитивне, що є в кожного від природи. Без цього, вважав Гербарт, неможливе виховання, оскільки не буде відправної точки, не буде руху вперед. Моральне виховання повинно підняти в очах вихованця його «я» шляхом глибоко проникаючого схвалення. Вихователь повинен знайти у вихованця, навіть зіпсованого, позитивні риси і не втрачати надію, якщо це відразу не вийде.

Гербарт підійшов до важливого принципу виховання – опора на позитивне.

Окрім навчання, головного засобу морального виховання, Гербарт виділяє й додаткові засоби: 1) строгий розпорядок дня; 2) схвалення або засудження поведінки дітей; 3) відвернення дітей від всього, що може подіяти на них збуджуюче; 4) дотримання раз назавжди встановлених правил поведінки; 5) вироблення релігійного почуття смирення і залежності від «вищих сил» та ін.

З метою правильного формування інтимної сфери вихованця Гербарт наполягав на ознайомленні його з творами, де зображено сімейні відносини і сімейне щастя. Знайомство з коханням саме з книг — справа не небезпечна, а корисна. Що може в більшій мірі забезпечити чистоту норовів, як зображення подружніх стосунків, що навіюють юнакам глибоку до них повагу?

Важливу роль в моральному вихованні Гербарт надавав релігії, яка, на його думку, повинна прищеплювати людині почуття покірливості і залежності від «вищих сил». Серед засобів морального виховання Гербарт називає вечірнє читання, вивчення біографій відомих людей і видуманих персонажів, ознайомлення з поезією.

Педагогічна теорія Гербарта робила великий вплив на розвиток теорії і практики виховання у багатьох країнах. Незважаючи на ряд позитивних моментів педагогічної системи Гербарта (намагання теоретично обґрунтувати педагогіку, його висловлювання про багатосторонність інтересу тощо), в цілому педагогіка Гербарта носила консервативний характер. В роки наступу реакції в Європі в середині XIX ст. його ідеї поширилися у багатьох країнах, особливо в Німеччині.



**Фрідріх Вільгельм
Адольф Дістервег (1790-1866)**

— прогресивний педагог-демократ, песталоціанець першої половини XIX ст.

Адольф Дістервег народився 29 жовтня 1790 р. в сім'ї чиновника судового відомства в м.Зіген у Вестфалії. Після закінчення латинської школи Дістервег вступив у 1808 р. до Герборнського університету, де вивчав математику, філософію та історію. Через рік він перевівся звідти до Тюбінгенського університету, який закінчив у 1811 р. З 1813 р. Дістервег

викладач математики і фізики в зразковій школі Франкфурта-на-Майні. У 1817 р. він успішно захистив докторську дисертацію на тему «Про кінець світу». З 1820 р. Дістервег очолює учительську семінарію в місті Мерсі, де впроваджував у життя принципи Песталоцці і випускав журнал «Рейнські листки для виховання і освіти». У 1832 р. — Директор учительської семінарії в Берліні. Тоді він організовує педагогічне товариство. Цю діяльність у справі професійного об'єднання вчителів Дістервег продовжував і пізніше. У 1840 р. заснував «Нове берлінське вчительське товариство». Це, а також його вільнодумність в питаннях релігії і симпатії до бідних, до трудящих накликали на нього ряд репресій з боку пруського уряду. За рік до революції 1848 р. Дістервег, після необ'єктивної урядової ревізії його діяльності, був усунутий від завідування семінарією, а після придушення революції і зовсім звільнений у відставку. У 1848 р. його обрано головою «Загальної німецької учительської спілки». Цього року він підписав «Записку 23», у якій засуджував конфесійні школи і становість. Ще за життя його назвали «учителем німецьких вчителів». Дістервег написав до 400 статей і заміток з педагогіки, 50 книг, підручників, посібників для вчителів.

Світогляд Дістервега формувався під впливом просвітительської філософії і передової літератури Німеччини (Лессінга, Гете, Шиллера та ін.). На його філософських і етичних поглядах позначився і вплив І.Канта.

Заперечуючи революційний шлях зміни старого суспільства, але будучи незадоволеним ним, Дістервег вважав, що мирним шляхом можна перетворити суспільство, насамперед, через розвиток народної освіти та поліпшення навчання і виховання дітей. Визнаючи релігію в душі раціонального християнства, він у своїх працях протестував проти опіки церкви над школою і критикував церковні догмати. j

Метою будь-якого виховання є *загальний розвиток людини*. Вищий принцип при оцінці того, що віднесене до загального розвитку людини, буде *педагогічний*, другий критерій буде *національний*. Основа будь-якої освіти — загальнолюдська, загальна для всіх дітей земної кулі, національна освіта — загальна для всіх дітей однієї нації. Суспільна народна школа, що повинна покласти основу для освіти молоді, об'єднує всіх дітей нації без огляду на стан і майбутнє покликання, *поєднує загальнолюдське з національним*.

Велику роль в мирному перетворенні сучасних йому суспільних відносин Дістервег відводив освіті. Серед інших соціальних заходів він вимагав, щоб всі діти у віці від шести до чотирнадцяти років були охоплені державною народною школою, а для юнацтва була б організована широка мережа додаткових шкіл. Жодна дитина у вказаному віці не повинна перебувати поза школою, жодна не повинна працювати на фабриці чи за прядкою.

Дістервег відкрито виступав проти релігійної нетерпимості і конфесійного навчання, за якого діти католиків і лютеран знаходились в різних школах, де викладання здійснювалось учителями відповідних віросповідань. Вважаючи, що масова народна школа повинна знаходитись в руках держави, Дістервег рішуче вимагав усунення церковної опіки над школою і здійснення над нею контролю не священиками, а спеціалістами-педагогами.

Загальна народна школа мислилась Дістервегом як єдина національна школа, яка повинна сприяти внутрішньому об'єднанню Німеччини і виховувати патріотів, яким близькі інтереси їх батьківщини, але чужі при цьому шовінізм, національна ворожнеча і місцева обмеженість.

Розвиток патріотизму у німецької молоді Дістервег уявляв лише на основі загальнолюдського виховання. «*Ти говори і*

думай: «Людина — моє ім'я, німець — моє прозвисько»¹. Дістервег вказує, що патріотичні почуття, любов до своєї країни не мають нічого спільного з презирством і ненавистю до іноземного.

У той же час Дістервег рішуче боровся проти сучасних йому космополітів, які недооцінювали національну німецьку культуру та її виховне значення.

Дістервег неодноразово висловлював тривожну думку з приводу нерозвинутості педагогіки як науки. «Якщо порівняти розвиток педагогіки як науки з тією досконалістю, яка досягнута іншими науками, то стає очевидним, що педагогіці залишається бажати ще багато чого. Ясно, що вона ще не розроблена як повноцінна система і тому відчуваєш ускладнення, коли просять вказати твір, що містить загальноновизнану чи ж взагалі таку, що себе виправдала, систему педагогіки. В чіткому розумінні слова такого твору ще не існує. В нашому розпорядженні є лише уривки чи підготовчі роботи до нього»².

Причини недостатнього розвитку педагогіки Дістервег пояснює різними обставинами. По-перше, вона не самостійна наука, а наука залежна (від філософії, антропології, психології, теології). По-друге, педагогіка, на його думку, лише частково є чистою чи апіорною наукою; інша ж, більша її частина, черпає свої закони з досвіду, з самого життя.

В широкому розумінні слова Дістервег розумів педагогіку як науку про закони і правила свідомої діяльності по вихованню людини. В цьому відношенні педагогіка охоплює і вчення про навчання, тому що навчання полягає в організованому впливі на людину для її освіти; вона включає в себе, таким чином, і дидактику. У вузькому розумінні вчення про виховання, на відміну від вчення про навчання, обмежується встановленням законів і правил морального виховання. В цьому розумінні Дістервег педагогіку і дидактику ставить поруч.

Цікавими є роздуми Дістервега з приводу завдань педагогіки. Оскільки вихователь має справу: 1) з окремою істотою, з індивідуумом, обдарованим людськими задатками; 2) з індивідуумом, що належить до певної нації, індивідуумом, обдарованим національними особливостями; 3) з членом всього людства, остільки перед педагогікою Дістервег ставить три завдання:

¹ Дістервег А. Посібник для освіти німецьких вчителів. Избранные педагогические сочинения. — М., 1956. — С. 105.

² Там же.

1) вона повинна рахуватися з індивідуумом і формувати його згідно з його природними особливостями; 2) робити це у відповідності зі своєрідністю тієї нації, до якої належить індивідуум; 3) виховати його відповідно до загальнолюдських цілей.

Перше завдання, на думку Дістервега, може бути розв'язане лише завдяки знанню і пізнанню людської природи і властивих їй законів розвитку, а також шляхом правильного розуміння особливостей даного індивідуума. Знання психології, здатність спостерігати і застосовувати засоби, які служать для збудження загальнолюдських та індивідуальних задатків, — ось перша необхідна, як вважає Дістервег, якість вихователя.

Розв'язання другого завдання передбачає знання національного характеру і наявність у самого вихователя цього характеру.

Третє завдання вимагає розуміння цілей, що стоять перед людством, і прагнення здійснити їх в міру своїх сил.

Педагогіка попередніх століть, на думку Дістервега, прагнула переважно розв'язати перше завдання і менше уваги приділяла другому і третьому. Тому він і зупиняється досить детально на них.

Дістервег намагається дати загальну характеристику сучасної педагогіки у відповідності з культурним розвитком другої половини XIX ст. Він виділяє такі її характерні риси:

1. Вона спостерігає за тим, як розвивається дитина, вивчає дослідження психологів і природодослідників і дотримується природовідповідного методу.

2. Через те, що розум і природа (зовнішня і внутрішня) перебувають у згоді, то вказаний вище метод є і розумним.

3. На цій основі вона може бути названа також психологічною і раціональною, так як вона постійно діє свідомо, виходить з ясно усвідомлених основ.

4. Вона розглядає дитину як органічну істоту, яка розвивається під впливом зовнішнього збудження за властивими їй природі законами. Вона користується органічним зовнішньо збуджуючим і зсередини розвиваючим, розвиваюче-виховуючим методом.

5. Вона прагне до природовідповідного розвитку всіх задатків особистості в тому порядку і послідовності, які вказані природою. Вона застосовує універсально-людський, всесторонній метод.

6. Вона спрямовує свою увагу на зміцнення фізичних і духовних задатків, на розвиток почуттів, мислення і волі. Таким

чином, вона займається гімнастикою тіла і духу і вважає своєю вищою метою розвиток енергійного характеру.

7. Так як природа вказує, що в духовному відношенні моральність є коренем і основою духовного життя, то вона займається *елементарним моральним вихованням*.

8. Так як будь-яке справжнє пізнання ґрунтується на чуттєво реальному досвіді, то вона використовує *наочність* (наочний метод).

9. Так як справжня людяність полягає в прагненні здійснити ідею істини, добра і краси, в яку вкладено етичний і релігійний зміст, — то вона носить *моральний, гуманістичний, релігійний характер*.

10. Так як людині не можна нав'язати хороших якостей ззовні, а вона повинна їх набути власними силами і стараннями, то *вона постійно спонукає до самодіяльності*.

11. Так як людська природа в кожній людині проявляється у своєрідному вигляді, *то вона поважає індивідуальність*, сприяє її розвитку, прояву її оригінальності, отже, *вона є індивідуальною*.

Говорячи про співвідношення педагогічної теорії і педагогічної практики, Дістервег писав: «Хай ніхто не сподівається шляхом вивчення якоїсь теорії зробитися практиком-вихователем чи вчителем. Практики можна навчитися тільки на практиці, в житті. Можна знати всі закони і правила, не вмючи їх доцільно застосовувати; і можна доцільно застосовувати їх, не будучи знавцем в теорії, загальних правилах тощо. Знавець педагогіки не обов'язково буває педагогом, а педагог — знавцем педагогіки. Цей (теоретик) балакає, той (практик) діє... Широка публіка, правда, думає, що балакуча і словоохоча людина саме завдяки цій властивості придатна до професії вчителя. Не може бути більш хибного судження. Велика різниця — говорити самому чи викликати на розмову інших. Останнє є мистецтвом справжнього вчителя; говорити самому, замість того, щоб вислуховувати учнів, — серйозна помилка»¹.

В основу своєї педагогіки Дістервег поклав такі три принципи:

- а) природовідповідність;
- б) культуровідповідність;
- в) самодіяльність.

Природовідповідність, під якою Дістервег розуміє виховання у відповідності з природним ходом розвитку дитини. У статті

¹ Дістервег А. Посібник для освіти німецьких вчителів. Избранные педагогические сочинения. М., 1956. — С. 105.

«Про вищий принцип виховання» він заявляв: «Природні істоти можуть стати лише тим і повинні стати лише тим, для чого вони створені. І вони створені для того, до чого мають задатки... З жолудя за сприятливих умов виростає дуб і ніщо інше, а з цибулини гіацинту не що інше, як гіацинт... Те ж саме і з людиною. І вона може і повинна стати лише тим, до чого її призначила природа, а це призначення можна взяти за її задатками»¹. Виходячи з подібного розуміння людської природи, Дістервег вважав, що розвиток дитини — це розкриття закладених в ній природних сил в межах, передбачених даними їй вічними і незмінними задатками.

Подібно до Песталоцці, Дістервег вважав, що характерним дитині задаткам властиве прагнення до розвитку. Для його задоволення задатки повинні бути збуджені у відповідності з їх природою, що і є завданням природовідповідного виховання. «Без збудження, — вказує Дістервег у своєму «Посібнику», — не може бути розвитку. Виховувати — значить збуджувати, теорія виховання є теорією збудження»². Таким чином, Дістервег правильно розглядає розвиток дитини і її виховання в нерозривному зв'язку і підкреслює роль педагогічного процесу в забезпеченні цього розвитку. Дуже цінним є рішуче засудження ним будь-яких спроб послабити виховний вплив на дитину в душі вільного виховання, проголошеного Руссо і його прихильниками. Від педагога Дістервег вимагає ретельного спостереження над дитиною, глибокого знання законів її розвитку. Незнання цих законів є, за його словами, педагогічним незнанням, небажання їх вивчити — педагогічним неуцтвом, небажання з ними рахуватися — педагогічним варварством.

Аналізуючи розвиток дітей, Дістервег накреслив три його ступені:

Перший ступінь — період чуттєвого пізнання (з 6 до 9 рр.). Дитина в цей період, на думку Дістервега, відрізняється великою жвавістю і прагненням до фізичної діяльності. Крім того, їй властива вільна гра уяви, що викликає в ній інтерес до оповідань, казок тощо. Педагог, що має справу з дитиною на цій стадії її розвитку, повинен ґрунтувати все навчання на доступному для її органів відчуттів наочному матеріалі, підтримувати її сприйнятливість.

¹ Дістервег А. Посібник для освіти німецьких вчителів. Избранные педагогические сочинения. М., 1956 — С. 222.

² Там же с. 117.

Другий ступінь, що охоплює вік з 9 до 14 років, характеризується, за словами Дістервега, в основному розвитком пам'яті і нагромадженням уявлень (*період раціонального пізнання*). Крім того, Дістервег вважає, що діти в цьому віці починають виявляти здатність розуміння, усвідомлення, мислення, здатність із окремих частин виводити загальні істини. Однак це лише початок абстрактного мислення. Все навчання на цьому етапі повинно, на думку Дістервега, як і раніше, будуватися на наочності. Розвиток пам'яті треба використовувати для міцного засвоєння учнями того матеріалу, який слід запам'ятати на все життя.

Третій ступінь (після 14 років) — наступає *період розуму*, що пов'язано з виникненням певних ідеалів. Уявлення дитини виникають тепер в логічній послідовності. Навчання відбувається цілком свідомо, з ясним і чітким розумінням законів і правил; моральні погляди перетворюються в переконання, переконання утворюють силу характеру. В цей період вихователь повинен сприяти планомірному розвитку розуму на основі наочних уявлень, збуджувати фантазію учня привабливими ідеалами.

Виділяючи на кожному етапі дитячого розвитку одну домінуючу психічну функцію, Дістервег в той же час говорить, що ця функція зовсім не висувається настільки вперед, щоб інші перед нею знітилися. Дістервег правильно розглядає психічні функції в їх взаємодії і розвитку. Дитина, за його словами, не буває в один час винятково чуттєво сприйнятливою, в інший — розумною істотою і т.д., а завжди проявляються всі функції, але лише в різній мірі і формі. І шестирічне дитя має розум, але тільки воно зайняте іншими речами, ніж вісімнадцятирічний юнак.

Розглядаючи природу розумових задатків людини, Дістервег висуває наступні положення:

1. Під задатком він розуміє реальну основу, на якій можливий розвиток якихось людських здібностей чи діяльності. Задаток — це причина, чи може стати причиною. Він — не дія, а причина діяльності. Задатки — це підстави, можливості, умови, фундаменти, зачатки тощо.

2. Задатки у людини вроджені; вони не можуть бути набутими чи втраченими, отриманими чи кимось подарованими. Лише за наявності задатків буває здатність до розвитку, тобто можливість, але ще не наявність самого розвитку.

3. З огляду на вищесказане на допомогу задаткам повинно прийти виховання, яке їх збуджує.

4. З кожного задатку може вийти не все, що завгодно, а лише те, до чого в ньому закладено прагнення.

5. Розвиток і освіта жодній людині не можуть бути дані чи повідомлені. Будь-хто, хто бажає до них долучитися, повинен досягти цього власною діяльністю, власними силами, власним напруженням. Ззовні він може отримати тільки збудження.

6. Хід розвитку чи процес розвитку окремого задатку чи всіх задатків здійснюється постійно, неперервно.

7. Не всі задатки розвиваються одночасно однаково енергійним чином. Розвиткові деяких з них передують розвиток інших.

8. Чим раніше задатки будуть збуджені, тим легше; чим пізніше — тим важче перетворюються вони в сили. Разом з тим Дістервег попереджає, що істинне виховання прагне до природовідповідного розвитку, але не до передчасної зрілості. Якщо задаток збуджений надто рано чи надмірно напружений, то пізніше неминуче настає послаблення і передчасне припинення його діяльності.

9. Метою досконалості є гармонійний розвиток всіх задатків людини.

Цікавими є роздуми Дістервега з приводу самого поняття «гармонійний розвиток». *Дехто уявляє, почувши ці два слова, досконалу, у всіх можливих напрямках розвинуту людину.* Ця взірцева людина є для них метою досконалості чи ідеалом освіти кожної окремої людини. На думку ж Дістервега, ніхто не наділений такою універсальністю задатків, щоб з нього могло б все вийти. Тому поняття гармонійного розвитку він обмежує, враховуючи індивідуальні дані, тобто визначати поняття гармонійної освіти можна лише в залежності від ступеня розвитку і співвідношення задатків у окремих людей.

В залежності від вродженої відмінності індивідуумів по різному складається й гармонійна освіта. Не всі можуть і не всі повинні в дійсності зробитися одним і тим же. Якщо, заявляє Дістервег, навіть припустити, що всі люди обдаровані однаковими за кількістю задатками, то за ступенем розвитку задатків вони нескінченно різноманітні. А окремі задатки в індивідуумах настільки слабкі, що їх величина близька до нуля, і зовсім не слід витрачати час і кошти для їх розвитку. Кожна людина повинна прагнути досягти у своєму розвитку цілісної, завершеної гармонії. Тим не менше окремі істоти відрізняються нескінченною різноманітністю. Окремі люди складають множину, їх поєднанням в суспільстві досягається єдність. Людське органічне суспільство

є, таким чином, поєднанням різних різnorodних істот в певну єдність. Чого не має і не може дати один, мають і можуть дати інші. Один доповнює життя і діяльність іншого і навпаки. **Загальну гармонію**, отже, треба шукати не в одній людині, а **в усьому людському роді**.

Принцип гармонійної освіти вимагає повного розвитку тіла і духу (здоровий дух в здоровому тілі!). Ніякий вид, ніяка сторона розвитку не повинні здійснюватись на шкоду іншій. Здоров'я, розвиток, зміцнення, формування тіла так само важливі, як ті ж властивості, що стосуються душі, тому що одне неможливе без другого. Не лише розвиток пізнавальної діяльності, але й розвиток емоційної і вольової сфери, свіжість і жвавість почуттів, сила духу, твердість рішень, одним словом, все утворення характеру значною мірою залежать від фізичних властивостей індивідуума. На жаль, констатує Дістервег, в його час рівновага між фізичним і духовним розвитком була порушена на шкоду тілу, а отже, і на шкоду здоровому духовному розвитку.

Культуровідповідність передбачає розвиток дитини у зв'язку з розвитком суспільства, тобто при вихованні, на думку Дістервега, необхідно мати на увазі умови місця і часу, в яких народилась людина чи належить їй жити, — одим словом, всю сучасну культуру в широкому розумінні слова, особливо культуру своєї країни. Іншими словами, Дістервег визнає, що розвиток дитини відбувається в певних суспільних умовах; з ними повинні рахуватися при її вихованні, яке не може бути незмінним. Німецьке дитя, як він справедливо вказує, по-іншому виховувалось у VIII і XVI століттях, по-іншому його слід виховувати і у XIX ст. Виховання, за Дістервегом, є, таким чином, **одночасно і постійною категорією і історичним явищем**. В першому випадку воно, на його думку, підпорядковується **спільному для всіх часів і народів** началу, яким він вважає **природовідповідність**; в другому — воно **різне в різні епохи у різних народів** і визначається принципом **культуровідповідності**. Вищим началом, на думку Дістервега, є принцип природовідповідності. Принцип культуровідповідності в навчанні і вихованні передбачає слідування за ідеалом (освітнім, виховним) певного часу. Адже мета змінюється в процесі руху.

Самодіяльність, яка означає, на думку Дістервега, що людина повинна прагнути до досягнення свого призначення не шляхом страждань і терпіння, самовідречення і самознищення. а діяльності і напруження. Вона передбачає, що людина повинна

шукати в собі основу свого прагнення і діяльності, добувати її з самої себе, що вона сама повинна визначати себе в самій собі, тобто цим встановлюється принцип вільного самовизначення, принцип свободи. Ніхто не може досягти досконалості з чужою допомогою, а повинен сам себе вдосконалювати. Будь-яка просто пасивна поведінка — пряма протилежність культурі; освіта здійснюється шляхом самодіяльності і має своєю метою самодіяльність. «Властиво людське в людині — це її самодіяльність, з якої виникає все людське: поезія, мислення, спостережливність, мова, вчинки, всі вільні рухи і жести. Головна мета виховання — розвиток самодіяльності»¹. *Бути людиною — значить бути самодіяльною в прагненні до розумних цілей.*

Існує два джерела, з яких людина черпає пізнання: *знайомство з досвідом* і думками інших людей, що жили раніше від нас, і *власний розум — традиція і роздуми*. Людина не може черпати істину з одного джерела: вона повинна користуватися обома. Вона повинна ознайомитися з висновками історії протягом тисячоліть і ці дані піддати критичній оцінці власним розумом.

Велике місце у своїй педагогічній системі Дістервег відводить *дидактиці*. Виходячи зі свого розуміння процесу виховання як збудження задатків дитини, Дістервег створює *дидактику розвиваючого навчання*, яку виклав у вигляді 33 законів і правил навчання у «Посібнику для освіти німецьких вчителів», виділивши при цьому 4 групи: — правила, що стосуються учня (суб'єкта навчання); — правила, що стосуються об'єкту навчання — учбового матеріалу; — правила у відповідності з часом, місцем; — правила, що стосуються учителя. Її основним завданням є збудження пізнавальних здібностей учня, щоб вони розвивались в засвоєнні і пошуках істини. Дістервег надає винятково великого значення навчанню в справі формування людської особистості. Він вказує, що воно, займаючись розумовим вихованням, розвитком уявлень і понять, думок та ідей, прилучає учня до скарбу, володіння яким і робить людину людиною.

Істинне навчання, за Дістервегом, повинно носити виховуючий характер. Воно не тільки розвиває розумові сили дитини, але й формує в ній тверді переконання, високі моральні почуття, сильний характер, формує всю її особистість. Навпаки, погане навчання, за образним висловом Дістервега, «псує не лише голову, але й характер». Добре поставлене навчання сприяє

¹ Дістервег А. Посібник для освіти німецьких вчителів. Избранные педагогические сочинения. М., 1956. — С. 71.

вихованню у дитини свідомого ставлення до роботи, правильної поведінки.

Розглядаючи дидактику, Дістервег не міг обійти проблеми **дидактичних принципів**. Основою природовідповідного навчання він вважав наочність, стверджуючи, що мислення поняттями розвивається з конкретного мислення, яке ґрунтується на ознайомленні з реальними предметами.

Від прикладів Дістервег **пропонує йти до правил, від предметів і конкретних уявлень про них до слів**, які самі собою не можуть передати зміст предмету, якщо він раніше не був знайомий дітям. Надаючи великого значення ознайомленню дітей з предметами, безпосередньо доступними їх органам чуттів, Дістервег, однак, **не обмежується лише предметною наочністю**, а допускає різні її форми. В тих випадках, де неможливе безпосереднє ознайомлення із самим предметом, він пропонує звертатися до зображень на картинах, до спогадів про пережите дітьми за стінами школи, до порівнянь, аналогій та інших засобів». Підводячи підсумки своїх наочних уроків, Дістервег відмічав, що дитина набуває багато корисних і реальних знань, але основне полягає в тому, що дитина вчиться дивитись, спостерігати, говорити і мислити.

Досить ретельно обґрунтовує Дістервег принцип **послідовності** в навчанні, який знаходить у нього конкретний вираз в правилах:

- 1) від близького до далекого;
- 2) від простого до складного;
- 3) від легшого до важчого;
- 4) від відомого до невідомого.

Ці правила були у свій час сформульовані ще Коменським, але Дістервег дав їм глибше психологічне обґрунтування, відповідно до свого розуміння природовідповідності. Останнє правило у Дістервега найсуттєвіше і до нього можуть бути зведені три попередні. Тому воно служить мірилом для оцінки природовідповідного навчання.

Велике значення Дістервег надає **свідомому засвоєнню знань**. «*Все, що повинно бути засвоєно, — пише він, — треба раніше усвідомити, так як тільки зрозуміле запам'ятовується*»¹. Одним з показників засвоєння матеріалу є, на думку Дістервега, уміння учня ясно і чітко викласти предмет. У зв'язку з цим він

¹ Дістервег А. Посібник для освіти німецьких вчителів. Избранные педагогические сочинения. М., 1956. — С. 32.

висуває цінне правило: *«Примушуй учня правильно викладати навчальний матеріал! Слідкуй завжди за доброю вимовою, чітким наголосом, ясним викладом і логічним протіканням думок!»*¹.

Вимога Дістервега навчати природовідповідно знаходить відображення в принципі *врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей*. У зв'язку з цим він висуває такі цінні педагогічні правила: *«Керуйся при навчанні природними ступенями розвитку підростаючої людини»*² *«Ніколи не вчи того, чого учень ще не в змозі засвоїти»*³. *«Нічого не вчи передчасно!»*⁴.

Вимагаючи виходити в навчанні з відповідного рівня розвитку учня, Дістервег пропонує вести це навчання неперервно, ґрунтовно, без пропусків. Неперервним він вважає таке навчання, яке робить учня здатним долати кожний ступінь з тією мірою самодіяльності, яка обумовлюється його віком і природою предмета — так, щоб були досягнута загальна мета навчання: розвиток самодіяльності і повне знання предмету. Неперервність полягає, таким чином, в тому, що учні поступово й послідовно просуваються вперед, уникаючи пропусків і прогалин, долаючи посильні для їх віку труднощі.

При цьому Дістервег не лише виходить із загальних властивостей дитячої природи, а пропонує враховувати й індивідуальні особливості дитини. Як він справедливо вказує: *«Що для одного учня є неперервним, для іншого повно пропусків. У одного ноги карлика, у іншого — велетня; один просувається кроками комара, а інший — кроками слона, хоч природа нікого не нагороджує чоботами-скороходами!»*⁵.

Тому Дістервег вимагає, щоб учитель, застосовуючи в класі загальний для всіх метод навчання, в той же час сприяв своєрідному розвитку кожної дитини, рахуючись з тим, що одній дитині легше дається абстрактне мислення, іншому доступніше чуттєве пізнання, третій схоплює істину швидше за допомогою картини чи оповідання.

Дістервег вимагає *систематичності* в навчанні і дає ряд правильних вказівок про побудову процесу навчання у відповідності з предметом, що вивчається. Так, він висуває правило: *«Розподіляй*

¹ Дістервег А. Посібник для освіти німецьких вчителів. Избранные педагогические сочинения. М., 1956. — С. 198.

² Там же, с. 137.

³ Там же, с. 167.

⁴ Там же, с. 147.

⁵ Там же, с. 142.

кожний матеріал на відомі ступені і на невеликі завершені частини!»¹. Він правильно відмічає, що цей прийом допомагає учневі краще засвоїти предмет і полегшує його повторення. Крім того, Дістервег, висуває інше цінне правило: «Вказуй на кожному ступені окремі частини наступного матеріалу і, не допускаючи суттєвих перерв, приводь з нього окремі дані, щоб збудити допитливість учня, не задовольняючи її, однак, у повній мірі!»².

Поряд з вимогами, що стосуються правильного методичного розташування учбового матеріалу всередині одного предмету, Дістервег ставить питання про систематичне засвоєння самих учбових предметів.

Будучи рішучим противником такого викладання, коли стираються межі між предметами, Дістервег висловлюється за роздільне викладання різних учбових дисциплін. Захищаючи, таким чином, предметну систему викладання, він у той же час правильно підкреслює необхідність встановлення зв'язку між близькими предметами, що виражено ним у правилі: «Пов'язуй близькі за змістом предмети»³.

Наступний дидактичний принцип — принцип *грунтовності* засвоєння знань — Дістервег пов'язує із систематичним викладом предмету та свідомим вивченням матеріалу. В зв'язку з цим він виступав проти перевантаження дітей матеріалом, який вони не в змозі опанувати. Він застерігав недосвідчених вчителів від прагнення навчити учнів всього того, що вони недавно вивчили самі і пропонував давати дітям у відповідності з їх віковими особливостями лише саме істотне і основне.

Грунтовне навчання в початковій школі, на думку Дістервега, повинно бути *елементарним*, тобто вчитель повинен виділити в процесі навчання основні елементи предмету і сприяти їх повному розумінню і засвоєнню учнями. Висуваючи правило: «Затримуйся на основах»⁴, він ще раз підкреслює, що перехід до наступних розділів без засвоєння попередніх приречує викладання на неуспіх.

Говорячи про ґрунтовність засвоєння матеріалу, Дістервег приділяє багато уваги *повторенню*. Він висуває правило: «Турбуйся про те, щоб учні не забували того, що вивчили»⁵ і

¹ Дістервег А. Посібник для освіти німецьких вчителів. Избранные педагогические сочинения. М., 1956. — С. 177.

² Там же, с. 178.

³ Там же.

⁴ Там же, с. 174.

⁵ Там же, с. 169.

вказує, що до вивченого слід повертатися, щоб воно не зникло з пам'яті. Дуже цінною є вказівка Дістервега, що при повторенні не слід відтворювати матеріал в попередній формі, а необхідно вносити в нього кожного разу щось нове, сприяючи цим ще більшому усвідомленню його учнями. *«Розподіляй і розташовуй матеріал таким чином, щоб (де тільки можливо) на наступному ступені при вивченні нового знову повторювалось попереднє!»*¹.

Висловлюючись з приводу *змісту освіти* і розглядаючи дві мети освіти — формальну і матеріальну, Дістервег висуває на перший план формальну мету освіти: *«Правильно надавати основного значення не предмету, а силі, набутій учнем завдяки його засвоєнню... Ми твердо переконані, що вищою метою навчання є не екстенсивно-матеріальна, а інтенсивно-формальна»*².

Разом з тим Дістервег вважає необхідним озброїти дітей тими знаннями, які будуть необхідні їм у житті. Це приводить його до дуже важливого твердження про єдність формальної і матеріальної освіти. За його словами, *«Формальна освіта нерозривно пов'язана з матеріальною і до того ж не тільки через те, що чисто формальної освіти взагалі не існує, а через цінність знань і навичок самих собою, при умові, що вони здобуті самодіяльним шляхом»*³. Цим самим Дістервег вносить суттєвий коректив у вчення Песталоцці. При правильній постановці навчання розвиток пам'яті, уваги, мислення, звичайно, нерозривно пов'язаний із засвоєнням самого навчального матеріалу.

Говорячи про зміст освіти, Дістервег формулює ще одне, актуальне і в наш час правило, що зміст навчання повинен відповідати рівневі сучасної науки. Згідно з методичними принципами Дістервега, слід знайомити учня з сучасною фізикою, сучасною математичною географією, астрономією і т.п., не обов'язково вводячи його в історію питання. А пізніше, де це можливо, його приведуть чи він сам прийде до вивчення історії науки. *«Знайомство з нею є досить цікавим і цінним в освітньому відношенні, але не можна сказати, щоб воно було безумовно необхідним для успішного застосування цих знань»*⁴.

Значну увагу приділяє Дістервег *розподілу предметів* протягом шкільного навчання. Формулюючи правило: *«Проходь із*

¹ Дістервег А. Посібник для освіти німецьких вчителів. Избранные педагогические сочинения. М., 1956. — С. 178.

² Там же, с. 164.

³ Там же, с. 35.

⁴ Там же, с. 187.

своїми учнями предмети швидше послідовно, ніж одночасно»¹, він виходить з думки, що людині важко дається засвоєння кожного нового предмету, тим більше одночасне заняття різними основними предметами. Це викликає роздвоєння, що шкодить нормальному розвитку розуму юнака, адже розум побудований подібно до тіла. Багато страв шкодить останньому, а багато предметів розсіюють і послаблюють перший. Здорова людина наїдається однією стравою, і розумна людина ніколи не візьметься відразу за вивчення декількох галузей науки. «Тому завжди є помилкою одночасно починати з учнем вивчення декількох мов. Педагогічна мудрість вимагає, щоб основні сили учня вправлялись одночасно над одним предметом. Коли його труднощі подолані, приступають до нового предмету, а вивчення першого продовжується, хоч і старанно, але вже як другорядного предмета»².

Досліджуючи проблему *співвідношення класичної та реальної освіти* в шкільному навчальному плані, Дістервег заявляв, що «реальна освіта ставить загальніші вимоги, ніж освіта класична, і що перша відображає загальні потреби всього людства, тоді як друга може заявити свої домагання лише по відношенню до невеликої частини земної кулі»³. Людина, де б вона не була, тісно пов'язана з природою в найширшому розумінні цього слова, і скрізь вона надає можливості і засоби до освіти. Залежність освіти від грецьких і римських традицій охоплює небагато народів. Вимоги ж природи не обмежені ні простором, ні часом і носять загальний характер. Виходячи з цього, Дістервег вважає, що в змісті освіти перевагу слід віддавати реальним предметам.

Дістервег гаряче захищає ідею загальної освіти на протигагу ранній спеціалізації. Практичне спрямування школи, в розумінні Дістервега, означає не утилітарний характер освіти, а таку її постановку, яка забезпечувала б максимальний розумовий розвиток учнів і допомагала б їм в майбутньому легко орієнтуватися в різних життєвих ситуаціях.

У 30-х роках ХІХст. Дістервег неодноразово висловлювався за паралельне існування двох систем середньої освіти: *реальної* (вищі міські школи) і *класичної* (гімназії). Однак різкі випадки ряду реакційних педагогів на реальну освіту спонукали Дістервега

¹ Дістервег А. Посібник для освіти німецьких вчителів. Избранные педагогические сочинения. М., 1956. — С. 188.

² Там же.

³ Там же, с. 234.

вступити з ними в гостру полеміку і взяти реальну освіту більш рішуче під свій захист.

Виходячи з ідеї формальної освіти, Дістервег розцінює учбові предмети з точки зору їх *сприяння розвитку учня*. Відповідно до цього критерію він розподіляє їх на дві групи: *«історичну»* і *«раціональну»*. До першої групи він відносить географію, історію, історичну граматику, священну історію; до другої — філософські і математичні науки. Дістервег помилково протиставляє раціональні учбові предмети історичним і явно недооцінює освітнє значення останніх. Він пише: *«..Лише за допомогою раціонального навчання учень досягає самодіяльності. Історичні знання мають чималу цінність, але значення їх для освіти другорядне, тому і повинно відігравати у будь-якій школі другорядну роль»*¹.

Висвітлення дидактичної системи Дістервега не буде повним, якщо не проаналізувати його підходи до *методів* та *організації навчання*. Трактуючи процес навчання як збудження розумових сил учнів, Дістервег визначає достоїнство методу насамперед під кутом розвитку дитини: *«Будь-який метод поганий, — заявляє він, — якщо привчає учня до простого сприйняття чи пасивності, і хороший, якщо збуджує в ньому самодіяльність»*².

Дістервег розрізняє дві системи викладання: *догматичну* і *еврістичну*. Перша є *оповідною*, друга — *діалогічною*. Встановивши такий поділ, Дістервег твердить, що оповідна система повинна застосовуватись або для незрілих новаків, у яких не розвинена ще мова, або (у вигляді лекцій) для зрілих юнаків. Еврістична ж система, на думку Дістервега, найпридатніша для початкових шкіл (крім перших місяців у першому класі). В таких міркуваннях позначається деякий *схематизм* Дістервега. Адже очевидно, що для того, щоб розвинути мову новачків, потрібна не тільки розповідь вчителя, але й застосування діалогічної системи. Крім цього, в будь-якому класі початкової школи потрібні не тільки бесіди з учнями, але й розповідь вчителя.

Дістервег вважав, що той чи інший метод викладання повинен відповідати також характерові навчального предмета. Для історичних предметів, на його думку, потрібна оповідна система, для раціональних — евристична. Погодितись з таким

¹ Дістервег А. Посібник для освіти німецьких вчителів. Избранные педагогические сочинения. М., 1956. — С. 181.

² Там же, с. 160.

поділом знову ж не можна. Розвиваючою є не тільки бесіда, але й розповідь учителя. Таким чином, неправильно протиставляти оповідну систему розвиваючій.

Вчитель, що працює за науковим методом, викладає, повідомляє, пояснює, вчить домагично. Якщо іноді і піднімається якесь питання, то відповіді на нього не надається значення. Тобто питання, на думку Дістервега, задаються лише для годиться. Учень завжди приречений на пасивне сприймання, на отримання готового, на заучування, списування. Так званий науковий метод — метод синтетичний, діалектичний, на думку Дістервега, часто буває чисто догматичним.

По-іншому чинить учитель, що застосовує елементарний метод, навіть при так званому науковому навчанні. Він виходить від наявного рівня розвитку учня, викликає в нього самодіяльність за допомогою питань, що впливають на його пізнавальні здібності, і, неперервно його збуджуючи, спрямовує до знаходження нових знань і породження нових думок. Елементарний метод робить, таким чином, учня, а в школах цілий клас, центром руху. Тому, на думку Дістервега, доцільніше використовувати елементарний метод — індуктивний, аналітичний, евристичний. Поганий учитель подає істину, хороший — вчить її знаходити.

Дістервег вважає, що і в середніх школах та вузах слід користуватися елементарним методом. *«Думка, наче цей метод придатний лише для початкового навчання, дуже одностороння. Цей метод доцільний скрізь, де знання повинні бути набуті, тобто для будь-якого учня»¹.*

Надаючи процесові навчання виховуючий характер, Дістервег правильно пов'язує *питання про дисципліну в школі з постановкою всього викладання в ній*. За його словами, «хто добре викладає, добре й дисциплінує»². Крім того, він відмічає, що велику роль у вихованні в учнів дисциплінованості відіграє особистий приклад вчителя і точне дотримання встановлених в школі порядків. Він ставить цілий ряд вимог до шкільного *режиму*. Насамперед він вказує на необхідність своєчасного початку занять, який привчає дитину до точного виконання обов'язків у майбутньому її житті.

Дисципліна, на думку Дістервега, це порядок, яким визначається і регулюється діяльність учнів, засіб, за допомогою якого

¹ Дістервег А. Посібник для освіти німецьких вчителів. Избранные педагогические сочинения. М., 1956. — С. 158.

² Там же, с. 126.

вчитель встановлює і підвищує старанність, любов до порядку та закону. При цьому він не трактував її як сліпу слухняність, а як свідоме ставлення учнів до своїх обов'язків, як внутрішнє спонукання.

Великого значення надавав Дістервег поведінці учнів у класі та їх зовнішній поставі, яка, на його думку, чинить безумовний вплив на їх працездатність. *«В тисячі випадків ми жодного разу не помилилися, якщо станемо твердити, що манера сидіти в неохайній позі супроводжується браком уваги й слабкою участю в роботі класу»¹.*

Вчитель, на думку Дістервега, тримає під своїм контролем всього учня: його увагу, старанність, прагнення до знань, здатність до сприймання, здатність до мови, самодіяльність, самоволодіння — одним словом, всі його духовні сили. Він управляє своїми учнями, спрямовує і дисциплінує їх зовнішньо і внутрішньо. Зовнішній порядок, пристойність і слухняність, стриманість у зовнішній поведінці (манері ходити, сидіти тощо) і в роботі, любов до справи, вчителя і школи, щирість і правдивість — всі ці якості є результатом дії живого виховного принципу школи. Сутність всіх засобів дисципліни Дістервег концентрує в правилі: *«Навчай з дидактичною, а отже, і з дисциплінуючою силою»².*

Не будучи прихильником менторства в педагогіці, Дістервег, тим не менше, формулює *основні правила дисциплінування учнів:*

1. До дзвоника всі учні повинні бути в школі. Хто з учнів запізнився, протягом всього першого уроку стоїть, а потім сидить на останньому місці.

2. Учні повинні тихо сидіти на своїх місцях і тихо готуватися до початку уроку.

3. Урок починати доцільно зі співів чи молитви, обов'язково коротких. Це дає заряд до роботи.

4. Учитель повинен сидіти (чи стояти) перед всім класом біля свого столу, а не ходити взад і вперед. Всі учні повинні бути у нього в полі зору. Звертається він до всіх, всім задає питання, всіх збуджує.

5. Учні повинні виражати свою готовність до відповіді підняттям руки (чи вказівного пальця). Відповідь на питання повинен давати лише один учень за викликом вчителя.

¹ Дістервег А. Посібник для освіти німецьких вчителів. Избранные педагогические сочинения. М., 1956. — С. 265.

² Там же, с. 210.

6. Відповідати учень повинен стоячи; говорити голосно, ясно і чітко. Не можна допускати підказування (це шкільна чума).

7. Пересаджування учнів за успіхами можна застосовувати лише після підведення підсумків їх роботи. Кому постійно потрібний цей засіб для підтримання уваги учнів, того можна вважати посереднім чи зовсім слабким учителем.

8. Слід хвалити учня за будь-яке енергійне зусилля, навіть якщо воно дає слабкі результати. Це підбадьорює. Осудження ж придушує бадьорість, особливо ж незаслужене.

9. Необхідно коротко і визначено формулювати свої вимоги, а не читати нотацій. І заохочення, і осудження повинні бути короткими.

10. Терпеливо ставитись до слабких, невтомно працювати з тими, хто хоче працювати.

11. Учень повинен сидіти прямо, ногами не хитати, руки тримати на парті.

12. Після закінчення шкільних занять діти спокійно прощаються з учителем і спокійно залишають клас.

Вчитель повинен точно встановити вимоги і привчити учнів до їх виконання. В школі, де працюють декілька вчителів, у них повинна бути встановлена певна узгодженість відносно зовнішнього порядку, щоб один не руйнував того, що створює інший.

Завершуючи свої роздуми про дисципліну, Дістервег пише: *«Положення про те, що принцип навчання є і принципом виховання, не висмоктано з пальця. Там, де обидва ці принципи розрізнені, там, де навчання само по собі не є виховуючим, а полягає лише у повідомленні знань, там не може бути й мови про розвиваюче навчання»¹.*

Говорячи про дисциплінування учнів, Дістервег намагався обійти питання покарань: *«Вони здебільшого марні і непотрібні там, де навчання ведеться правильно, тобто згідно з природою дитини і природою самого предмету навчання»².* Там, де учень охоче працює, майже не буває випадків порушення дисципліни. Там же, де цього немає, доводиться постійно і безуспішно видумувати покарання. Покарання ж, на думку Дістервега, взагалі повинно ставити метою усунення покарань. Запобігаються

¹ Дістервег А. Дисципліна в школі. Избранные педагогические сочинения. — М., 1956. — С. 212.

² Дістервег А. Посібник для освіти німецьких вчителів. Избранные педагогические сочинения. М., 1956. — С. 212.

ж покарання любов'ю до праці, а любов до праці може і повинна бути розвинута за допомогою праці.

Велике значення в реалізації своїх педагогічних рекомендацій Дістервег надавав *вчителеві*. У своїй промові при відкритті семінарії в Мерсі 3 липня 1820 р. він заявив: «*Де шкільна справа занепала, винен учитель; де вона добре поставлена, там вона цим зобов'язана учителеві. Учитель для школи — це те ж, що сонце для всесвіту. Він джерело тієї сили, яка приводить в рух всю машину*»¹. Вищим критерієм оцінки діяльності учителя для Дістервега була *викладацька діяльність*. На його думку, вчитель повинен бути наділений певними професійними якостями.

Дістервег, розуміючи суспільну роль вчителя, надавав великого значення його участі в подіях свого часу, вважав це суттєвим елементом учительської самосвідомості, у зміст якої він включав:

— високу думку учителя про гідність і значення своєї професії;

— правильне ставлення вчителя до учнів і батьків;

— повагу до колег за професією;

— усвідомлення необхідності перманентної самоосвіти;

— усвідомлення необхідності йти в ногу із сучасністю;

— прагнення розвивати в собі кращі особливості тієї нації, до якої він належить.

Серед основних *вимог* до вчителя у Дістервега слід виділити такі:

1. Постійна потреба пізнання, вдосконалення, що має наслідком перманентну самоосвіту і самовиховання. «*Вчитель лише до тих пір здатний виховувати і навчати, доки сам працює над своїм вихованням і освітою*»².

2. Широка загальна освіта, глибоке знання педагогіки, психології і методики викладання. Це забезпечує вільне володіння предметом, знання духовної і фізичної природи людини, законів її природного розвитку, її індивідуальних і вікових особливостей, що дає змогу навчати, викладати і виховувати природовідповідно. У своїй праці «*До питання про істинну емансипацію учителів*» (1842) Дістервег писав: «... емансипуйтеся від нерозумних прийомів викладання, від рутини, бездушного ставлення до

¹ Дістервег А. Дисципліна в школі. Избранные педагогические сочинения. — М., 1956. — С. 43.

² Дістервег А. Про самосвідомість учителя. Избранные педагогические сочинения. — М., 1956. — С. 316.

*справи»*¹. Він дає рекомендації вчителеві щодо вдосконалення методики викладання:

а) перш за все опрацюй, вивчи в усьому обсязі свій предмет;
б) поклади в основу свого викладання якесь одне джерело, але не викладай на уроці з книги, посібника, конспекту, а з голови;

в) привчайся до детальної підготовки кожного уроку;

г) записуй зауваження, доповнення, спостереження, які робиш під час викладання;

д) засвоївши посібник, що поклав в основу викладання, вивчай інші посібники і праці з цього ж предмету;

е) намагайся встановити хід навчання у відповідності з потребами твоїх учнів;

є) вивчай постійно загальнопедагогічні, дидактичні, методичні, логічні, психологічні праці, за допомогою яких можна досягти найвищого розвитку.

3. Дидактична сила, що полягає у сильній волі і твердому характері вчителя, забезпечує істинне навчання, благотворно впливає на формування характеру своїх учнів. Учні у такого вчителя наділені умінням володіти собою, рішучістю, наполегливістю, цілеспрямованістю, тобто тими рисами, зразком яких є сам вчитель. *«Лише людина рішуча, енергійна, з твердим характером, яка знає, що вона хоче, чому вона хоче і які засоби ведуть до виконання її волі — тільки така людина може виховати рішучих, енергійних, сильних характером людей»*².

4. Любов до дітей, до викладання. Ця риса залежить від природної схильності до педагогічної діяльності. Учителю, наділеному цією рисою, в радість сам процес спілкування з дітьми, їх успіхи. Любов до дітей, до викладання спонукає вчителя зробити навчання привабливим, щоб викликати в учня потяг до істини, добра і краси. Він урізноманітнить форми подачі учбового матеріалу, манеру його викладу, для нього немає дрібниць у роботі з дітьми, вона не втомлює його. Дістервег закликав учителів: *«Емансипуйтеся від дурних настроїв, зверхності, фальшивого благочестя, будь-якої афектації»*³.

¹ Дістервег А. До питання про емансипацію вчителів. В кн.: Хрестоматія по історії педагогіки. — Т. II. — М., 1940. — С. 416.

² Дістервег А. Посібник для освіти німецьких вчителів. Избранные педагогические сочинения. — М., 1956. — С. 197.

³ Дістервег А. До питання про емансипацію учителів. В кн. Хрестоматія по історії педагогіки. — Т. II. — М., 1940. — С. 416.

5. Потреба в-спілкуванні з колегами по школі, общині, окрузі, провінції.

Все своє життя Дістервег цілеспрямовано сприяв розвиткові прогресивних форм педагогічної освіти. Викладаючи свої погляди на зміст семінарської освіти, він вважав необхідним включення в навчальний план: загальної педагогіки, дидактики, методики; фізіологічної і психологічної антропології як фундаменту для вивчення загальної педагогіки; логіки; загальної історії як основи вивчення нової історії; історії релігійного розвитку людства; національної літератури; ґрунтового вивчення німецької граматики; природничих наук, вивчення яких передбачає знайомство з основними законами і явищами природи.

У своїй практичній діяльності Дістервег прагнув стимулювати педагогічну творчість семінаристів і озброїти їх навичками шкільної роботи. У зв'язку з цим він відводив велике місце в підготовці майбутніх учителів їх безпосередній участі в роботі дослідної семінарської початкової школи. За образним виразом Дістервега, *«семінарія без школи була б будовою без фундаменту»*. Без неї вона могла б бути тільки місцем навчання, а не справжнім виховним закладом для учителів.

§ 6. Педагогічне вчення Фребеля

Фрідріх Фребель (1782-1852 рр.) був сином пастора. Рано залишившись без матері, ріс занедбаною дитиною. Вчився в середній школі, пізніше навчався в університеті, який через брак коштів не закінчив. Працював учителем, відвідував заклади Песталоцці, пробувши в Івердоні практикантом протягом 2-х років. У віці 29 років знову вступив до університету — Геттінгенського, а потім — Берлінського, де захопився природознавством і філософією. У 1817 р. Фребель відкрив у себе на батьківщині в Кейльгау (Тюрінгія) виховний заклад для



дітей шкільного віку, в якому намагався здійснити педагогічні принципи Песталоцці. У 1837 р. відкрив перший дитячий садок у маленькому місті Бланкенбургу. Тут на практиці Фребель уперше розробив методіку дошкільного виховання, діяльно пропагував необхідність дитячих садків, готував через систему курсів «садівниць»-виховательок дитячих садків.

У 1817 р. Фребель опублікував «Заклик заснувати німецьку національну систему виховання», з 1820 р. став друкувати щорічні звіти про стан свого виховного закладу, поєднуючи з ними також виклад теоретичних основ досвіду, у 1826 р. взявся за видання щомісячного журналу «Сімейне виховання» і, нарешті, в тому ж році випустив у світ свою головну працю з теоретичної педагогіки — **«Виховання людини»**.

Педагогічна система Фребеля побудована на основах німецької ідеалістичної філософії (Шеллінг, Гегель, Фіхте тощо). Ідучи за Шеллінгом, Фребель вважає, що закони розвитку природи і закони розвитку й виховання людини тотожні і що тому виховання повинно бути природовідповідним. Проводячи ідею розвитку в своїй педагогіці, Фребель говорить, що в кожній людині відбите людство, не як уже сформоване, а як таке, що формується.

Мету виховання Фребель, ідучи за Песталоцці, визначає як **саморозвиток закладених у людині сил і здібностей**. У цю формулу Песталоцці він вкладає свій зміст. Відповідно до філософії Шеллінга він розуміє саморозкриття як виявлення назовні внутрішньої суті людини — творчого начала. Виховання, говорить Фребель, повинне полягати в тому, щоб викликати людину до життя, поводитися з нею як з істотою, що стає свідомою, мислячою і розумною, що стає людиною.

Фребель розрізняє чотири інстинкти в дитині, надаючи їм ідеалістичного обґрунтування. Перший — це **інстинкт діяльності**. Все життя людини, як і всієї природи, — це виявлення творчого начала. Це начало неперервно діє в усьому. Таким чином, інстинкт діяльності Фребель намагається обґрунтувати містично на своїй філософії. Другим інстинктом є, за Фребелем, **інстинкт пізнання** — як закладене в людині прагнення розкрити «божественне начало» всіх речей, пізнати їх внутрішню суть. Третім інстинктом є **художній інстинкт**: людина, що має творче начало, надає безформеним предметам прекрасної, художньої форми. Усе існуюче створене прекрасно. Четвертим «інстинктом», до якого по суті Фребель звів і попередні три, він вважає **«релігійний інстинкт»**.

Весь період розвитку дитини Фребель поділяє на три ступені, три вікові періоди: *немовляцтво, дитинство і отроцтво*. При вихованні дітей немовляцького віку завдання полягає в тому, щоб розвивати переважно зовнішні чуття. Дитинство Фребель визначає як період сімейного виховання, ігор і розвитку мови дитини. Отроцтво — це період вже свідомих цілей, період шкільного навчання.

Вважаючи природу і людину творінням Бога, Фребель завдання виховання вбачав у розвитку в людині її божественної сутності, в пізнанні людиною самої себе, пізнанні Бога і природи. З божественності природи людини Фребель робив педагогічний висновок, який нагадує точку зору Руссо: активне виховання діє на дитину руйнівню, псує її ідеальну природу. Справжнє виховання повинно йти за саморозвитком дитини, лише допомагаючи їй. При цьому, щоб не помилитися в оцінці якостей вихованців, у виборі тих чи інших засобів виховання, необхідне постійне і уважне вивчення кожної дитини.

Людину, як і всю природу, Фребель розглядав в неперервному розвитку, однак розумову і фізичну діяльність він пов'язував знову ж таки з божественною сутністю людської природи: в діяльності людини Фребель вбачав прояв божественного начала. Як Бог з хаосу створив весь світ, придавши безформену форму, так і людина повинна створювати різні речі. Тому і обґрунтування необхідності для всіх людей працювати у Фребеля різко відрізняється від обґрунтування Песталоцці і більшості його попередників.

«Принизлива, ледве терпима, — писав він, — ... нерозумна думка, наче людина діє, працює і творить лише для того, щоб підтримувати своє бренте тіло, щоб добувати собі харчування, житло і одяг; ні! — людина споконвічно творить власне для того, щоб духовне, божественне начало, що лежить в ній, виразилось зовнішньо і щоб вона таким чином пізнала свою власну, божественну сутність і сутність Бога. Отримувати нею при цьому їжа, житло є надмірністю, незначним додатком»¹. З цього положення Фребель виводить актуальну на той час педагогічну вимогу, щоб людина змалку «розвивалася для діяльності, для зовнішньої діяльності, для праці»².

У своїй праці *«Виховання шляхом розвитку»* Фребель викладає основи. чому закон зв'язку чи єдності є фундаментальним

¹ Фребель Ф. Педагогические сочинения. — Т. 1. — М., 1913. — С. 65.

² Там же, с.67

законом виховання. Ось головні його положення: 1) завдяки йому ми ґрунтовніше пізнаємо природу дитини; 2) завдяки йому дитина пізнається як центральний пункт всіх життєвих відносин; 3) цей закон дає нам істинну і зрозумілу мету виховання і придатні засоби та методи для здійснення мети; 4) виховання, що спирається на цей закон, практичне, так як він вимагає негайного використання і виконання; 5) таке виховання підходить до практичного віку, що вимагає здійснення в житті вищих ідеалів, побудованих на основі досвіду; 6) таке виховання пристосується до кожного життєвого віку і кожної стадії в розвитку дитини; 7) це виховання об'єднання особливо придатне для віку усамітнення, протилежностей та індивідуалізму; 8) таке виховання зробить зрозумілою і дійовою в житті найвищу філософську і етичну думку; 9) таке виховання призупинить ріст пролетаріату і механізуючий вплив промислового століття, так як воно розвертає, зміцнює і розвиває сили дитини, доки вона не перетворюється в незалежну особистість; 10) воно привчає її, як поводитись з матеріалом, згідно з його природою, надає роботі вище значення, як творчій діяльності, і культивує здатність думки, волі і дії. Таким чином, воно закладає основи для утворення характеру.

Як вже зазначалось, Фребель став засновником дошкільної педагогіки. Основна думка дошкільних закладів — допомогти дитині знайти зовнішнє вираження для свого внутрішнього життя і, таким чином, сприяти її розвитку. *«Я знайшов назву і учбовий заклад повинен називатися дитячим садком! Діти будуть рослинами, я стану їх садівником»*¹. Формулюючи завдання нових закладів, Фребель писав: *«Дитячий садок має не лише прийняти під нагляд недозрілих ще для школи дітей, але й зміцнити тіло, вправляти їх почуття, зайняти їх душу і розумно знайомити їх як з природою, так і з людським суспільством...»*².

Фребель прагнув допомогти дитині виразити свої почуття і думки за допомогою жести, пісні і мови. Він присвятив залишок свого життя організації матеріалу в такій формі ігор, забав, конструктивної діяльності, оповідань тощо, що допомогло б дитині в її прагненні до самопрояву, і дав учителеві матеріал для керівництва інтересами і діями дитини.

¹ Фребель Ф. Біографія. В кн.: Хрестоматія по истории педагогики. — Т. II. — Ч. 1 — М., 1940. — С. 319.

² Там же.

Велика заслуга Фребеля полягала в тому, що він відмітив величезне розвиваюче, виховне та освітнє значення *дитячої гри*. Він вважає, що саме у грі найкраще проявляється творчість і самодіяльність дитини, що, однак, не виключає керівного впливу дорослих на ігри дітей. Фребель докладно розробив цілу систему дитячих ігор і підкреслив самостійне місце гри в системі дошкільного виховання.

Першими іграми дитини є так звані *дари Фребеля*. Першим даром є *кулька-м'яч*. Фребель пропонує м'які, зв'язані з шерсті невеликі м'ячі, забарвлені в різні кольори: червоний, оранжевий, жовтий, зелений, синій, фіолетовий і білий. Кожний м'яч — на ниточці. Тримаючи за неї, мати показує дитині м'ячі різних кольорів, розвиваючи таким чином уміння дитини розрізняти кольори. Розгойдуючи кульку в різні сторони і відповідно наспівуючи: «Вперед — назад», «Вгору — вниз», «Вправо — вліво», мати знайомить дитину з просторовими уявленнями. Показуючи м'ячик на долоні і ховаючи його, мати приказує: «Є м'ячик — нема м'ячика», тобто знайомить дитину із ствердженням і запереченням.

Другим даром є невеликі дерев'яні *кулька, кубик і циліндр*. Тут дитина знайомиться з різними формами предметів; кубик своїми площинними формами і своєю стійкістю є ніби

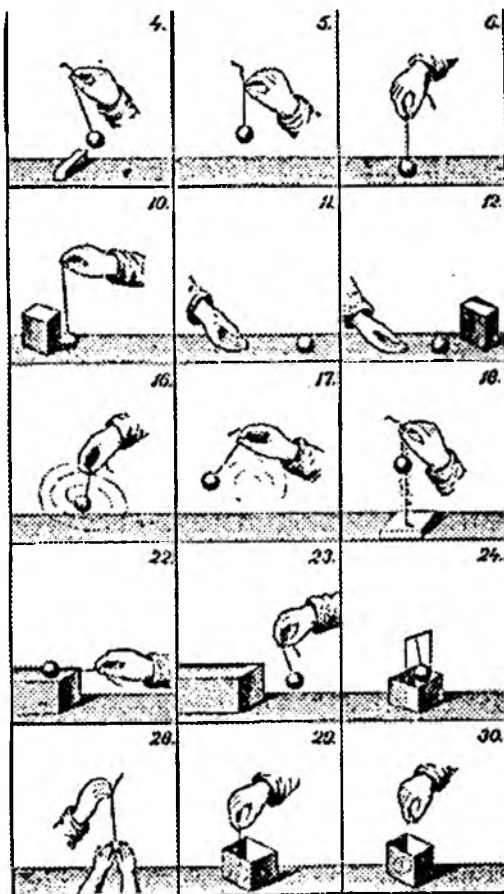


Рис. 44. Методика Фребеля:
гра за допомогою
першого дару

запереченням кулі; циліндр поєднує і властивості кулі, і властивості куба: він стійкий, будучи поставлений на основу, і рухливий, будучи покладений, і т.д.

Третій дар — **куб, поділений на 8 кубиків** (куб розрізано пополам, кожна половину — на 4 частини). За допомогою цього дару дитина дістає уявлення про ціле і складові його частини. На цьому дарі дитина має можливість розвивати свою творчість, дещо будувати з кубиків, різно їх комбінуючи.

Четвертий дар — **тих самих розмірів кубик, поділений на 8 плиток**: кубик ділиться навпіл, а кожна половина — на 4 здовжені плитки; довжина кожної плитки дорівнює стороні кубика, товщина дорівнює чверті цієї сторони. Можливість будівних комбінацій з цим четвертим даром значно розширюється: з додаванням кожного нового дару попередні, з якими дитина вже освоїлась, звичайно, не забураються.

П'ятий дар — **кубик, поділений на 27 малих кубиків**, при чому 9 з них поділені на ще менші частини.

Шостий — **кубик, поділений також на 27 кубиків**, багато з яких поділені ще на частини: на плитки, по діагоналях та ін.

Останні два дари дають багато найрізноманітніших геометричних тіл для будівних ігор дитини. Ідея цих дарів, безпе-

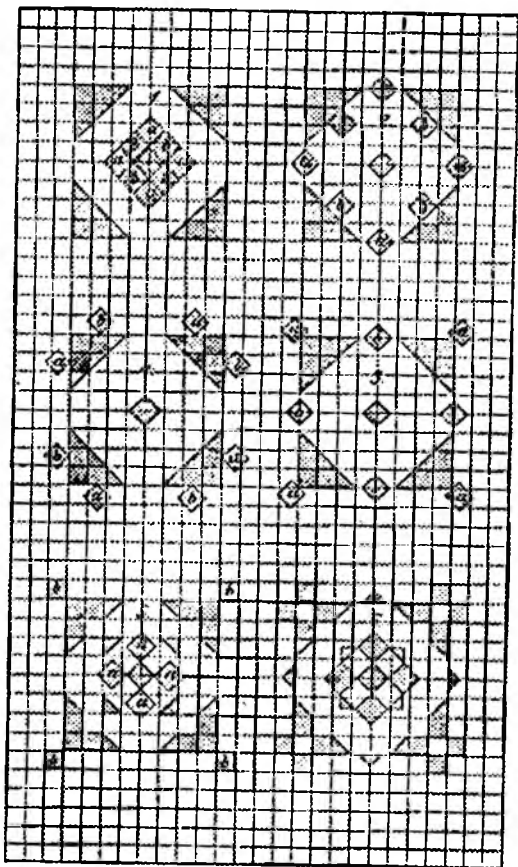


Рис. 45. Методика Фребеля: гра за допомогою п'ятого дару.

речно, склалась у Фребеля під впливом розробленої Песталоцці методики навчання форми.

Після цих дарів Фребель дає дитині ігри з будівним матеріалом (дерев'яні тіла різної форми), з якого дитина буде башти, вікна і ворота тощо. Ігри з будівним матеріалом, які розвивають комбінаторні здібності дитини, з часів Фребеля міцно ввійшли в побут дитячого життя.

Крім того, Фребель запровадив *ігри з паличками*, горохом, а також різні заняття для дітей: виколювання по контуру, малювання, аплікації, ліплення, плетення з кольорових смужок паперу та ін., а також рухливі ігри.

Між індивідуумом і людським родом, що утворюють одне єдине органічне життя, яке школа повинна представити в мініатюрі, слід встановити вищу єдність. Школа стає, таким чином, асоціацією для дитини, де вона знаходить в спрощеній та ідеалізованій формі усі суспільні відносини. Так Фребель розкриває істинне завдання школи, як засобу соціального прогресу і знаряддя для індивідуального розвитку. Школа, в уяві Фребеля, — це місце, де дитина повинна навчитися важливих життєвих речей, основ істини, справедливості, відповідальності, ініціативи, причинних співвідношень, причому не лише засвоюючи їх інтелектуально, а перетворюючи їх в практичне життя.

У процесі дошкільного виховання діти, на думку Фребеля, шляхом розвитку органів зовнішніх чуттів, знайомляться головним чином із зовнішніми властивостями предметів. У школі ж, говорить Фребель, вони вже переходять до пізнання внутрішньої суті предметів. Школа, за Фребелем, повинна познайомити дітей із зв'язком предметів і явищ, виховуючи думку про вищу єдність. Тут дитина повинна зосередити свою увагу на природі, як зовнішньому світі, і на душі, як світі внутрішньому. Посередником між тим і іншим є, за Фребелем, мова. Звідси Фребель визначає зміст шкільного навчання (в елементарній школі): *релігія* як пізнання творчого світового начала; *природознавство* як пізнання природи; *математика* як предмет, що сприяє пізнанню душі і розвиткові мислення, і *мова* як посередник між навколишнім оточенням і людиною.

Надаючи великого значення самодіяльності, Фребель підкреслює роль вправ у шкільних заняттях. При навчанні мови Фребель підкреслює величезне значення правильності і виразності мови, розширення запасу слів. Фребель звертає велику увагу на виховання ритму мови. Шкільна робота повинна спиратися на

«самодіяльність» і повинна кульмінувати у вираженні чи використанні набутих дитиною ідей чи знань в процесі діяльності. Перша мета не є набуття знань, а розвиток, в якому знання фігурують лише як засіб для досягнення мети. Знання — побічний продукт, але вони, тим не менше, завжди суттєві, оскільки забезпечують розвиток. І процес набуття знань і асимілятивний процес, на які школа довгий час дивилася як на мету, у Фребеля зводяться до другорядних процесів. У виховному процесі вони є попередніми ступенями, вступними стадіями по відношенню до мети, до вираження назовні внутрішнього змісту чи до конструктивного процесу.

Підготовку до майбутньої діяльності, до праці Фребель бачив вже в перших вправах дитини, в рухах. Цій же меті служать різні ігри, особливо ті, які пов'язані з використанням різноманітних будівельних матеріалів. Фребель цілком справедливо вбачав у дитинстві найважливішим періодом підготовки до майбутньої трудової діяльності період формування наполегливості і старанності. *«Жодна дитина, а пізніше жоден отрок чи юнак, до якого б стану він не належав, не повинен існувати, щоб принаймні хоча б годину-другу не присвячувати себе серйозній діяльності для виробництва певних зовнішніх витворів...»*

Вищою мірою було б корисно, крім годин, що відводяться для наукових занять, ввести уроки ручної праці...»¹.

§ 7. Шкільництво в Німеччині в другій половині XIX ст.

На початку 70-х років XIX ст. в Німеччині відбулись значні зміни в соціальному і економічному житті: перемога Пруссії та її союзників у Франко-Пруській війні 1870-1871 рр. і об'єднання всіх німецьких держав у Німецьку імперію стали передумовою швидкого індустріального розвитку країни, значно інтенсивнішого, ніж в Англії і Франції. Що до освіти, то до 1872 р. німецька школа працювала за так званими Регулятивами 1854 р., які вимагали від неї підготовки вірнопідданих громадян. Регулятиви стали виразом ставлення уряду до песталоцціанства, що тоді розповсюджувалось в Німеччині. Ідея розвиваючого навчання, формування у дітей навичок самостійного мислення була вороже зустрінута офіційними колами. Хоч сам Песталоцці і не думав про

¹ Фребель Ф. Педагогические сочинения.—Т.І — М., 1913.—С. 67-68. 378

докорінну зміну суспільного устрою, уряд вбачав у його педагогічній системі спробу підірвати основи абсолютистської держави.

Саме з метою протидії розвитку у дітей якого-небудь самостійного мислення, що могло б сприяти посиленню революційних настроїв у широких масах народу, в Регулятивах головна увага була звернена на вправління механічної пам'яті дітей. Тією ж причиною пояснюється і вкрай обмежений обсяг учбового матеріалу з усіх предметів, що входили як в курс народної школи, так і в курс учительської семінарії. У 1872 р. були опубліковані «Загальні положення», що визначали роботу народних шкіл і учительських семінарій Німеччини. В цьому документі містились досить конкретні вказівки щодо зовнішньої і внутрішньої організації народних шкіл, щодо їх типів, обладнання, учбових посібників і навчальних планів. Початкова школа ставала тріступінчастою: *молодший* ступінь (1-3-й роки навчання), *середній* ступінь (4-6-й роки навчання) і *старший* ступінь (7-8-й роки навчання). Відмінність від періоду, коли робота шкіл регламентувалась Регулятивами, полягала в тому, що тепер від учнів вже не вимагалось заучування напам'ять великої кількості текстів, особливо релігійних. Збільшено було питому вагу арифметики і геометрії, історії, географії, фізики і описового природознавства. Все частіше стали звертатися до методики Песталоцці і Дістервега.

«Загальні положення» 1872 року містили ряд вказівок щодо роботи так званих *вищих початкових* чи міських *училищ*. Такі школи займали проміжне становище між елементарними і середніми учбовими закладами. Однак до кінця ХІХст. вони не носили самостійного характеру, являючись як би продовженням елементарної школи. Перед міськими училищами урядом було поставлено завдання виховання з «середнього» стану слухняних підданих німецького імператора, що сприяють економічному процвітанню держави.

«Загальні положення» передбачали при вивченні більшості учбових предметів звертати особливу увагу на те, що важливо знати кожній людині для практичного використання у повсякденному житті. Навчання повинно було бути більш систематичним і науковим, ніж в народній початковій школі.

Система середньої освіти склалась у Німеччині до 60-х років ХІХст. Єдиним типом повноправної середньої школи була гімназія. Тільки її випускники могли вступати до вищих учбових закладів. Однак, подібно до того як стихійно виникали вищі

початкові училища, так само незалежно від волі уряду стали з'являтися і підвищені міські училища, або *реальні школи*. Вони призначались для дітей міської буржуазії, що не мали наміру вступати до університетів. У цих школах значно більше уваги, ніж в гімназіях, приділялось фізиці, математиці, природознавству, новим мовам. У 70-х роках число реальних шкіл швидко зростало. Прихильники цього типу середньої школи висунули вимогу повного вирівнювання в правах всіх середніх учбових закладів з дев'ятирічним терміном навчання.

У 1882 р. були встановлені більш-менш визначені типи середніх шкіл: *гімназія, реальна гімназія, підвищена реальна школа* — всі з дев'ятирічним терміном навчання. Неповну середню освіту в обсязі шести класів відповідної середньої школи давала прогімназія, реальна *прогімназія* і реальна школа.

Література

Герbart Й.Ф. Загальна педагогіка, виведена з мети виховання. — В кн.: Хрестоматія по історії зарубіжної педагогіки. — М., 1971. — С. 364-383.

Герbart Й.Ф. Перші лекції з педагогіки. — Там же, с. 356-363.

Дістервег А. Посібник для освіти німецьких учителів. — Там же, с. 385-445.

История педагогика и современность. — Л., 1970. — С.85-91.

Пискунов А.И. Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII — начале XX вв. — М., 1976.

Фребель Ф. Виховання людини. В кн.: Хрестоматія по історії педагогіки. — Т. II. — М., 1940.

Контрольні питання

1. В чому проявлялась просвітницька діяльність пієтистів.
2. Які особливості реальної школи Німеччини у порівнянні з гімназією?
3. Які основні завдання переслідував філантропічний рух?
4. Які недоліки шкільної системи піддавали критиці філантропісти?
5. В чому сутність реформаторської діяльності німецьких філантропістів?
6. Які нові підходи до організації трудового навчання та виховання запропонували філантропісти?
7. Які риси характеризують неогуманістичний напрям в німецькій педагогіці?

8. В чому сутність теорії національного виховання в Німеччині?
9. Як в німецькій педагогіці кінця XVIII — початку XIX ст. вирішувалась проблема співвідношення школи і держави?
10. Які філософські та психологічні ідеї покладено в основу педагогічної системи Й.Ф.Гербарта?
11. В чому сутність вчення Й.Ф.Гербарта про мету виховання?
12. Як вирішував Й.Ф.Гербарт проблему співвідношення педагогічної теорії і педагогічної практики?
13. Які основні складові частини процесу виховання виділяє Й.Ф.Гербарт?
14. В чому сутність концепції виховуючого навчання у Й.Ф.Гербарта?
15. Які основні види інтересу входять до багатостороннього інтересу? Які ступені інтересу виділяє Гербарт?
16. В чому сутність рекомендацій Й.Ф.Гербарта щодо заучування напам'ять?
17. Які основні ступені навчання виводить Й.Ф.Гербарт?
18. Які види навчання розробив Й.Ф.Гербарт?
19. В чому сутність основних засобів керування?
20. Які етичні ідеї покладені Гербартом в основу морального виховання?
21. Які основні принципи виховання кладе в основу своєї педагогічної системи А.Дістервег?
22. В чому сутність принципу культуровідповідності у системі А.Дістервега?
23. Які ступені розвитку дітей виділяє А.Дістервег? Проаналізуйте їх.
24. Які основні думки приваблюють Вас в дидактиці розвиваючого навчання А.Дістервега?
25. Встановіть у Дістервега причинно-наслідкові зв'язки між постановкою викладання та дисципліною учнів. В чому сутність основних його правил дисциплінування учнів?
26. Які елементи учительської самосвідомості виділяє А.Дістервег?
27. Які основні інстинкти в дитині виділяє Ф.Фребель?
28. Які зміни в системі освіти Німеччини відбулись у другій половині XIX століття?

Питання для роздумів

1. Що спільного в діяльності і поглядах французьких філософів-просвітителів і німецьких філантропів?

2. В чому суттєві відмінності організації філантропів у Базедова і Зальцмана?

3. В чому відмінність в поглядах на роль держави у справі організації народної освіти німецьких педагогів І. Кампе та П. Віллауме?

4. В чому проявляється односторонність тлумачення виховуючого навчання у Й. Ф. Гербарта?

5. Чому педагогіку Гербарта називають педагогікою інтересу?

6. Чому ступені навчання Й. Ф. Гербарта називають формальними?

7. В чому відмінність керування та морального виховання в педагогічній системі Й. Ф. Гербарта?

8. Чому А. Дістервега називали «учителем німецьких вчителів»?

9. В чому відмінність загальнолюдської та національної освіти в розумінні А. Дістервега?

10. Дістервег писав: «Ти говори і думай: «Людина — моє ім'я, німець — моє прозвисько». Як Ви розумієте це?

11. Який зміст вкладає А. Дістервег у поняття «гармонійний розвиток»?

12. Чому принцип природовідповідності А. Дістервег вважає вищим началом, а принцип культуровідповідності ставить на друге місце?

13. А. Дістервег писав: «Головна мета виховання — розвиток самодіяльності». Як Ви розумієте цю думку?

14. Чи погоджуєтесь Ви з думкою А. Дістервега про те, що вчитель лише до тих пір здатний виховувати і навчати, доки сам працює над своїм вихованням і освітою?

15. Сформулюйте своє ставлення до дарів Ф. Фребеля.

Завдання

1. Накресліть схему системи освіти в Німеччині XVIII ст.

2. Зробіть порівняльний аналіз описової, аналітичної та синтетичної форм навчання у Гербарта.

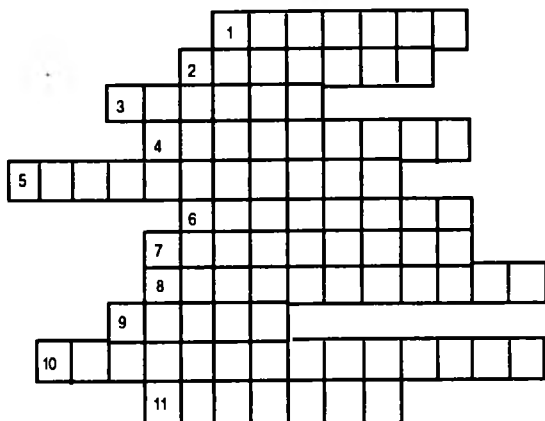
3. Зробіть порівняльний аналіз дидактичних поглядів Й. Ф. Фребеля та А. Дістервега.

4. Порівняйте підходи Й. Ф. Гербарта та А. Дістервега до визначення змісту освіти.

5. Прочитайте в хрестоматії основні педагогічні твори Й. Ф. Гербарта і підберіть цитати, що характеризують основні засоби керування.

6. Зробіть анотацію праці А.Дістервега «Посібник для освіти німецьких вчителів».

7. Розв'яжіть кросворд:



1. Німецький педагог, засновник дитячих садків.
2. Протестантська сектантська течія в Німеччині XVII-XVIII ст., що активно займалась просвітницької діяльністю.
3. Засіб керування у Гербарта.
4. Вихованець філантропіну у Базедова.
5. Неповна середня школа в Німеччині другої половини XIXст.
6. Віковий період в педагогічній системі Ф.Фребеля.
7. Складова виховання в педагогічній системі Гербарта.
8. Буржуазна педагогічна течія, що сформувалась у Німеччині у другій половині XVIII ст. і сприяла відродженню інтересу до культури античного світу.
9. Ідеолог теорії національного виховання в Німеччині кінця XVIII — початку XIXст.
10. Принцип виховання в педагогіці А.Дістервега.
11. Формальний ступінь навчання у Гербарта.

Якщо дано вірну відповідь на всі питання кросворду, то по вертикалі вийде назва виховного закладу в Німеччині кінця XVIII століття.

8. Напишіть реферат на тему:

«Філантропізм та педагогіка Німеччини кінця XVIII — початку XIXст.»

«Педагогічні погляди В.Гумбольдта»,

«Теорія національного виховання в Німеччині кінця XVIII — початку ХХ ст.»,

«Теорія багатосторонності інтересу Й.Ф.Гербарта та її роль у визначенні змісту освіти загальноосвітньої школи»,

«Вчення Гербарта про формальні ступені навчання»,

«Педагогіка дитячої гри в системі Ф.Фребеля»,

«Дидактика розвиваючого навчання А.Дістервега»,

«Система підготовки учительських кадрів у творах і практиці А.Дістервега»,

«Методологічні основи педагогічної системи А.Дістервега».



ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ ТА ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛІСТІВ-УТОПІСТІВ ХІХ СТОЛІТТЯ

Капіталістичний лад, що встановився після промислового перевороту і французької буржуазної революції XVIIIст., дуже швидко виявив свої негативні сторони, до краю загостривши соціальні протиріччя, розоривши селянство і ремісників, довівши до злиденності трудящих. Заміна ручної праці машинною викликала жахливе безробіття. Збільшилась експлуатація робітників, зросла до 14-15 годин тривалість їх робочого дня. Широко використовувалась і надзвичайно низько оплачувалась праця жінок і дітей. Політичні і суспільні установи, що виникли після «перемоги розуму» (як говорили про Велику французьку революцію), виявилися найбільш витверезливою карикатурою на блискучі обіцянки філософів XVIII ст.

З'явилися і люди, які висловили загальне розчарування: у Франції А.Сен-Сімон і Ш.Фур'є, у Англії — Р.Оуен, у Німеччині — Вейтлінг. Це було не просто розчарування, це була жорстока критика капіталістичного ладу. Як французькі філософи-просвітелі середини XVIII ст. розхитували феодальний лад, вбачаючи в ньому гальмо суспільного прогресу, так і соціалісти першої половини XIX ст. в усіх гріхах звинувачували капіталізм, часто не розуміючи того, що новий спосіб виробництва, новий лад був лише на стадії становлення, робив лише перші кроки і що такі перехідні епохи об'єктивно супроводжуються соціальними катаклізмами.

Виходячи з ідеї французьких просвітелів про те, що «людина є продуктом обставин», вони висували думку про новий суспільний устрій, заснований на засадах розуму і справедливості, де не буде експлуатації людини людиною. А.Сен-Сімон бачив таке суспільство у вигляді «всесвітньої асоціації», Ш.Фур'є — моделював соціетарне суспільство, а Р.Оуен йшов до нового устрою через комуністичні общини. Варто зазначити, що соціалісти, виражаючи протест проти соціальної несправедливості, на відміну від своїх наступників-комуністів К.Маркса і Ф.Енгельса, не закликали до класової боротьби, до завоювання політичної влади робітничим класом, до повалення класу експлуататорів, до революції. **Вони мріяли про мирне перетворення суспільства**

через компроміси і соціальне партнерство. Саме за це класики марксизму й називали їх утопістами, але утопізм соціалістів у іншому. Вони конструювали нове суспільство зі своєї голови, але в старому суспільстві їх фантазії ще були несприйнятними для більшості. Це, по-перше. А, по-друге, вони покладали свої надії на благодійного монарха і доброго буржуа; Фур'є запрошував капіталістів вносити гроші на створення соціалістичних об'єднань. У соціальної концепції великих соціалістів-утопістів значне місце займали проблеми виховання, яке вони розглядали як один з найважливіших засобів зміни суспільних відносин. Сучасній для них школі і системі виховання соціалісти протиставляли нову систему виховання в накресленому ними новому соціальному ладі.

Соціалісти-утопісти ХІХ ст. виступали за розвиток народної освіти, за гармонійне всебічне виховання дітей і молоді, за поєднання освіти та навчання з суспільною продуктивною працею, вимагали суспільного виховання, поліпшення роботи школи, навчання і виховання учнів. Їх педагогічні ідеї пройняті великим гуманізмом, вірою в людей.

§ 1. Педагогічні ідеї А. Сен-Сімона

Анрі Клод Сен-Сімон де Рувруа (1760-1825) народився в Парижі у знатній дворянській сім'ї. Одним з його вихователів був відомий французький філософ і вчений Д'Аламбер. Добровольцем брав участь у боях за незалежність північноамериканських колоній, в період французької буржуазної революції підтримував якобінців, а потім відійшов від них, займався літературною і науковою діяльністю.

Свої соціально-педагогічні погляди Сен-Сімон виклав у творах: «Про промислову систему», «Нове християнство», «Нариси про людину», «Кілька думок Сен-Сімона загальним зборам товариства початкової



освіти». Найсистематичніше педагогічні погляди сен-сімонізму сформульовані у «Викладі учення Сен-Сімона» (це лекції, прочитані його учнями в 1828-1829 рр.). Питання виховання розглянуті у 9-10-11-й лекціях цього курсу.

Ідеї Сен-Сімона знайшли відгук серед радикальної французької інтелігенції першої чверті XIX ст. Сен-Сімон встановив поняття історичної закономірності і прогресу, вказав, що вся історія людства була зміною одних форм експлуатації людини людиною іншими формами; відмітив, що існуванням приватної власності та її різних форм визначаються політичний лад, світогляд людей і моральні поняття. Сен-сімоністи в кінцеву мету включали відміну приватної власності на засоби виробництва, знищення всіх видів експлуатації, розкріпачення жінок.

Для Сен-Сімона, як утопіста, надзвичайно характерно, що свої ідеї він оформляє у вигляді проектів указів, які радив видати французькому королю.

Виступивши з критикою існуючого суспільства, Сен-Сімон намагався розробити теорію нового суспільства — «всесвітньої асоціації». На його думку, нове суспільство забезпечить умови життя для всіх людей, насамперед для робітників, задовольнить їх потреби; у такому суспільстві не буде паразитів-дармоїдів, всі люди працюватимуть на користь суспільства, розвиватиметься економіка, різні галузі господарства зростатимуть в інтересах усіх людей, великого значення набудуть наука, техніка і мистецтво. Політична влада буде зосереджена в руках людей, зв'язаних з виробничою діяльністю, а наука і техніка перебуватимуть в руках учених і пропагандистів нової моралі.

Моральною основою такого суспільства, на думку Сен-Сімона, стане нова мораль і філософська релігія — «Нове християнство»: *«Всі люди повинні ставитися один до одного як брати»*¹. Така мораль і релігія забезпечуватимуть виховання і перевиховання всіх людей. В новій асоціації, де не буде експлуатації людини людиною, повинні потурбуватися про те, щоб освіта була доступною для всіх, без винятку, щоб вона *розподілялась у відповідності з індивідуальними здібностями і покликанням*.

Прогресивність ідей Сен-Сімона полягала в тому, що виховання пов'язувалось зі справою перебудови суспільства, перетворювалось у підготовку *«нового покоління до того*

¹ Сен-Сімон. Про промислову систему. В кн.: Хрестоматія по історії педагогіки. — Т. II. — М. 1940. — С. 488.

суспільного устрою, до якого його кличе поступ людства»¹. Але надмірно перебільшуючи роль виховання, розглядаючи його як основний засіб поступового утвердження нового суспільного устрою, сен-сімоністи допускали принципову помилку. Хоч Сен-Сімон і його прихильники багато говорили про роль виховання, однак їх розуміння виховання хибує на деяку пасивність: вони говорили тільки про пристосування молодого покоління до майбутнього розумного ладу, не підкреслюючи активного значення виховання як процесу, що змінює людей.

Сен-Сімон брав участь в діяльності *Товариства початкової освіти* в Парижі. В доповіді, представленій на загальні збори товариства (1816 р.), він вказував, що, застосовуючи раціональний метод навчання грамоти, можна розв'язати це завдання швидше і виділити завдяки цьому значний час на навчання корисних знань, що відносяться до промисловості. Він пропонував, крім того, утворити комітет для розробки плану організації суспільної середньої школи. Розповсюдження знань є справа корисна для людського роду; пропагувати і застосовувати метод, найпридатніший для розповсюдження набутих знань, це значить служити загальному благу всіх людей, робити корисну для всього людства справу. Відповідаючи на питання «Яку освіту слід давати народу?», Сен-Сімон писав: «Народ відчуває потребу в освіті, яка зробить його найздібнішим добре виконувати роботи, які йому доручаються»². Поширення освіти серед народу, виховання дітей і молоді він розглядав у тісному зв'язку із завданнями організації суспільної праці як засобу розвитку виробництва і поліпшення добробуту людей. Правильне виховання дітей допоможе їм усвідомити своє соціальне призначення в суспільстві.

Сен-сімоністи проголосили принцип загального обов'язкового початкового навчання. Початкове навчання дається всім, для всіх однакове. Програма освіти в початкових школах, на думку Сен-Сімона, повинна складатись вченими, що займаються позитивними науками. Що ж до прийомів навчання, то прийом взаємного навчання є найвигіднішим, як найшвидший і такий, що забезпечує одноманітність системи.

Під вихованням в найширшому значенні цього слова сен-сімоністи розуміли сукупність всіх зусиль, що використовуються для пристосування кожного нового покоління до того суспільного

¹ Сен-Сімон (біографічна довідка). В кн.: Хрестоматія по історії педагогіки. — Т. II. — М., 1940. — С. 479.

² Сем-Сімон. Про промислову систему. — Там же, с. 487.

устрою, до якого його кличе поступ людства. Перед вихованням вони ставили подвійне завдання:

1) посвятити індивідів у стосунки суспільного життя; нав'язати кожному з них почуття любові, що надихає всіх, об'єднати всі волі в одну волю і всі зусилля — в напрямку до однієї і тієї ж мети, мети суспільної. Все це можна назвати загальним, або *моральним* вихованням;

2) передати індивідам спеціальні знання, необхідні їм для виконання різних категорій робіт — симпатичних чи поетичних, розумових чи наукових, матеріальних чи промислових, — до яких кличуть їх суспільні потреби і власні здібності. Виховання такого роду можна назвати *спеціальним* чи *професійним*.

Були *висунуті також нові принципи організації народної освіти*: викладання повинно проводитись рідною мовою на рівні сучасної науки; воно повинно сприяти швидкому впровадженню наукових положень в життя. Сен-Сімон підняв нове для того часу питання про спеціальну освіту відповідно до здібностей людей, завдання щодо виявлення яких він поклав на педагогів.

Сен-Сімон намічав систему освіти, що складалась з трьох ступенів. На 1-му ступені — в загальноосвітній школі — учням даються початкові відомості про науки, промисловість, мистецтво; важливу роль відіграє моральне виховання, що привчало до соціальних норм.

Школа 2-го ступеня уявлялась Сен-Сімону трьох типів: а) *мистецтв* (тут дається освіта для всіх «художників», діячів на ниві морального виховання); б) *наук* (освіта, спільна для всіх вчених); в) *промисловості* (де давались знання, необхідні для всіх її галузей). Спеціальні прикладні школи 3-го ступеня готують до різних професій.

У школах всіх ступенів і типів має здійснюватись фізичне, розумове і моральне виховання учнів; вивчення навчальних предметів повинно стояти на рівні сучасного розвитку науки і техніки.

Сен-Сімон зазначав, що спеціальна освіта повинна: 1) охоплювати всі людські знання в сучасному їх стані; 2) бути організована так, щоб усі досягнення науки легко переходили від теорії до практики з рук учених, які вдосконалюють науку, до вчених, що викладають науки, а вже від них — до людей, які безпосередньо застосовують наукові знання на практиці; 3) спеціальна освіта повинна охоплювати всі професії, яких потребує суспільство; 4) школи різних ступенів повинні бути послідовно

зв'язані між собою.

Крім шкіл різних типів, на думку Сен-Сімона, в країні повинна існувати Академія наук, Академія мистецтв, а також своєрідні великі навчальні заклади (кафедри): кафедри для майбутніх промисловців, які повинні навчитись керувати справами; кафедри моралі для тих, хто займається моральним вихованням народу; кафедри позитивних наук для тих, хто працюватиме в галузі перетворення природи.

Для поширення елементарної освіти серед народу Сен-Сімон радив створити особливу книгу-підручник «*Національний катехізіс*», яку можуть написати тільки вчені за завданням вищої наукової установи в країні. У цьому підручнику повинні бути відомості з усіх галузей знань; він має стати посібником для учнів усіх шкіл. Сен-Сімон писав, що «*жоден француз не може здобути прав громадянина, не склавши іспиту з «Національного катехізісу»*¹.

§ 2. Проблеми педагогіки в соціальній системі Ш.Фур'є



Видатний представник утопічного соціалізму **Франсуа Марі Шарль Фур'є** (1772-1837) жив у Франції в той період, коли утверджувались ідеї великих просвітителів Вольтера і Руссо, коли Велика французька революція знищила феодалізм і підготувала умови для розвитку капіталізму і буржуазної демократії, коли замість обіцяного народу «золотого періоду» і загального щастя настав час погоні за наживою, небаченої експлуатації і злиденності трудящих мас. Саме в цих умовах і сформувався соціальний критицизм Ш.Фур'є.

¹ Сен-Сімон. Про промислову систему. В кн.: Хрестоматія по історії педагогіки. — Т. II. — М., 1940. — С. 489.

Переконливо показує він, що буржуазне суспільство після революції — це лише карикатура на блискучі обіцянки філософів-просвітителів XVIII ст. Фур'є констатує, що для сучасного йому суспільства характерні *«війна кожного проти всіх і всіх проти кожного»*: конкуренція, кризові явища, біржовий ажітаж, соціальний паразитизм тощо.

Шарль Фур'є народився 7 квітня 1772 р. в сім'ї оптового торговця колоніальними товарами у м.Безансоні. Після закінчення коледжу хлопця віддають на навчання у торговий дім в Ліоні. Всі його спроби уникнути занять торгівлею ні до чого не привели, і він врешті-решт змирився з вимогою стати купцем. У 20 р. , отримавши частину спадщини після смерті батька, Фур'є відкрив у Ліоні самостійну торгівлю колоніальними товарами. Однак час для комерції був складним. Під час якобінського заколоту 1793 р. в його лавці були реквізовані всі товари, а сам Фур'є мобілізований в армію. У 1796 р. він за станом здоров'я був комісований і повернувся у Ліон, місто, де соціальні суперечності проглядались найвиразніше порівняно з іншими містами Франції. Фур'є неодноразово бував у робітничих кварталах. Картини важкого становища трудящих пізніше послужили Фур'є основою для складання «таблиці нещастя пролетаріату».

На формування поглядів Фур'є чинили вплив ідеї кооперативних об'єднань та трудових асоціацій, які зародились в середині XVIII ст., а також французька література, в якій задовго до революції з'явилося описання ідеального суспільства минулого. На його світогляд здійснив вплив і модний в ті роки містицизм. Фур'є захоплювала космогонія окультистів, заснована на принципі всесвітньої гармонії, він розділяв віру містиків у одушевлення світів.

На початку XIX ст. Фур'є починає займатись літературною діяльністю. Вражає різнобічність інтересів Фур'є у ці роки. Він пише вірші, складає проекти побудови локомотива, робить розрахунки дерев'яних рейок, працює над новою системою нотописання, цікавиться транспортуванням вантажів на повітряних кулях, пропонує систему перевідних векселів, що полегшували комерційний кредит тощо. Багато працює над самоосвітою, пише статті і праці. Головними в його дослідженнях проблемами поступово стають проблеми «Людина та її становище в суспільстві», «Людина і природа», «Людина і щастя».

Ш.Фур'є залишив після себе величезну спадщину — 170 праць. У нього немає спеціальних праць з педагогіки, однак у

кожному своєму творі він торкається тих чи інших питань освіти, навчання і виховання підростаючого покоління. Цінний матеріал з питань виховання і освіти міститься в його працях «Трактат про домашню і землеробську асоціацію», «Новий світ любові», «Новий промисловий і суспільний світ», «Хитрощі і шарлатанство двох сект Оуена і Сен-Сімона», «Теорія чотирьох рухів і загальних доль».

Проаналізувавши погляди прогресивних мислителів на всебічний розвиток людини в суспільстві майбутнього, на необхідність суспільного, однакового для всіх виховання, поєднання навчання з продуктивною працею, можна зробити висновок, що педагогічні погляди Фур'є формувались під впливом передової педагогічної думки і практики виховання.

У своїй соціальній філософії Фур'є піддав *гострій критиці існуючий лад — «цивілізацію»*. Він бичував буржуазно-ліберальні конституції, що на словах проголошували рівність, але не давали народу ні роботи, ні хліба. *«І свобода, і рівність, і братерство — лише привиди»*¹, — робить він висновок.

Фур'є називає буржуазне суспільство суспільством безладдя і злиденства. Воно несе людині тільки страждання, хвороби, голод, ворожнечу і експлуатацію, виховує індивідуалізм. За його словами, це наймерзотніший з господарських суспільних укладів, у якому навіть прогрес виробництва приводить до злиденності. Сучасні для нього міста він називає «мурашниками нещасних людей», які вимирають від недоїдання, а фабрики — «зм'якшеною каторгою». За словами Фур'є, держава є слугою багатих, а закони суспільства добрі лише для тих, хто їх створив. Порочні соціальні умови, на думку Фур'є, породжують моральних виродків, роблять морально неповноцінними цілі покоління. Брехлива мораль вбиває всі хороші задатки людини. Він викриває лицемірство буржуазної моралі, називає її наукою, зручною для інтриганів. Ця мораль — ворог людини, так як вчить її бути в стані війни з самою собою, чинити опір своїм пристрастям, придушувати і зневажати їх.

Однією з мерзотних рис сучасного йому суспільства Фур'є вважав *поневолення жінки*. Він піддає глибокій критиці буржуазний шлюб (праця «Новий світ любові»). Шлюб, заснований на брехні, лицемірстві і насиллі. Він перераховує 16 негативних сторін шлюбу (неміцність, майнові суперечки, несумісність характерів

¹ Фур'є Ш. Біографічна довідка. В кн.: Хрестоматія по истории педагогике. - Т. II. — М., 1940. — С. 512.

батька й сина тощо), які роблять сім'ю нещасливою, приводять до того, що земля часто залишається без догляду тощо. У багатих спонукальним моментом до шлюбу служить лише посаг нареченого, шлюб являє собою комерційну угоду. Для бідняків сім'я є пасткою: маючи дітей, вони вимушені важко працювати, щоб прогодувати їх (навіть за мізерну плату). Вади буржуазного шлюбу нездоланні, існуюче суспільство не має засобів покращання його основ, буржуазній сім'ї загрожує виродження. На думку Фур'є, сучасна сім'я не досягне не лише своєї головної мети — господарсько-економічної, але й не виконує функції відтворення і виховання дітей.

Різко критикує Фур'є існуючу систему виховання і навчання, засновану на насиллі і покараннях, недоступну для широких верств населення, для якої характерні неузгодженість освітніх і виховних заходів з природою дітей, ігнорування їх гармонійного розвитку, недостатня увага фізичному і моральному вихованню, відсутність згадки про елементи трудового виховання. Він показує, що школи представляють собою в'язниці для дітей. В учнів забрано радощі дитинства. Навчання відірване від життя, ведеться схоластичними методами. Заняття не розвивають, а притупляють дитячий розум. Сімейне виховання теж псує дітей, розвиває в них егоїзм, скупість та інші негативні риси.

Заявляючи, що в сучасному для нього суспільстві нічого змінити не можна, вдосконалювати його — марна справа, Фур'є хоче знайти новий соціальний порядок, який забезпечував би людині добробут. *«На зміну ладу «цивілізації», порочному в усіх відношеннях — економічно, політично і морально, — доводить Фур'є, — повинен прийти новий суспільний порядок — «лад Гармонії», заснований на асоціації, на вільній колективній праці, що дає достаток продуктів. Загальне щастя, повний розвиток всіх здібностей і прагнень людини буде забезпечено цим ладом»¹.*

У своїй праці «Терія чотирьох рухів і загальних доль» Фур'є пропонує своє розуміння *ідеальної форми людського гуртожитку*. У кожній общині (*фаланзі*) Фур'є передбачає зібрати 600-1800 чоловік. Фаланга, розташована на лоні природи, має земельну ділянку і підприємства. У центрі території будується величезний палац — *фаланстер*, в якому живе все населення фаланги. В центральній частині фаланстера знаходяться

¹ Фур'є Ш. Біографічна довідка. В кн.: Хрестоматія по истории педагогики. — Т. II. — М., 1940. — С. 513.

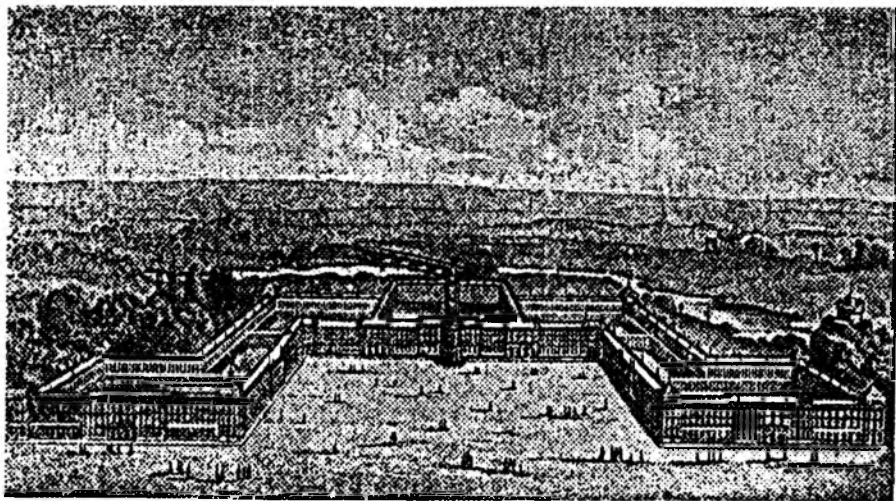


Рис. 46. Проект фаланстера Фур'є.

зали для наукових занять, бібліотека, обсерваторія і зимовий сад.

Мріючи про знищення протилежності між містом і селом, Фур'є передбачає, що всі члени кожної общини займаються як землеробством, так і промисловістю. Усунення цієї протилежності Фур'є розглядав як необхідну умову знищення старої системи розподілу праці, що перетворювала людину на все життя в знаряддя якоїсь часткової виробничої функції. У фаланзі Фур'є кожний індивід бере участь в найрізноманітніших видах праці. Така різноманітність в заняттях, що сприяє вправленню всіх органів тіла і застосовуванню в процесі праці різноманітних знань, буде сприяти *всебічному розвитку людини*.

Усуспільнена праця усуне або ж послабить егоїстичні почуття людини, розвине почуття солідарності, яке об'єднає людей, і від цього співробітництва люди будуть відчувати насолоду. В суспільстві гармонії між людьми добрі звичаї будуть панувати за згодою, без втручання моралі і законів, а тим більше покарань. Знайде в новому суспільстві своє повне вираження і основна особливість людини — її суспільно-трудове призначення. Фур'є підкреслював, що для людини потреба в праці є природним станом. Кожний гармонієць буде працювати заради задоволення. Праця стане привабливою. Ставлення людини до праці стане мірилом її громадянських якостей. Праця стане засобом об'єднання

людей. Зникне розподіл розумової і фізичної праці. Людина перестане бути додатком машини, звільниться від непосильної праці. Надаючи великого значення фізичному розвитку людини, Фур'є хоче, щоб з раннього дитинства гармонійці вправлялись в розвитку тіла. В результаті навіть дитина легко зможе справлятися з будь-яким трудовим завданням.

Особливо багато уваги у своєму плані Фур'є приділяє питанню організації праці. Базовим осередком суспільного організму у нього є *група* з 7-9 чоловік, якій доручений якийсь вузький вид праці. Групи, що займаються спорідненими видами праці, об'єднуються в *серію*. Кожний член асоціації може, згідно зі своїми нахилами і смаками, брати участь у різних групах і серіях, переходити від одного виду праці до іншого. Головним стимулом при цьому є потяг до тієї чи іншої діяльності. В організації праці у фаланстерах утопізм Фур'є очевидний. Він не висуває ніяких законів і норм про працю, крім заклику працювати добровільно на основі закону пристрастей.

В соціетарному суспільстві (так називав Фур'є суспільство Гармонії) настане єдність людської діяльності в галузі індустрії і домашнього господарства, примирення пристрастей і характерів, індивідуальних інтересів, розподіл прибутків. Буде встановлена єдина мова для народів світу, люди об'єднуються для проведення грандіозних робіт і наукових пошуків, уніфікують систему медичної допомоги, спільно будуть розводити рідкісних тварин, змінювати клімат, розвивати транспорт і засоби зв'язку. На всій земній кулі буде встановлена єдина грошова система, система торговельних і фінансових стосунків, спільна міра ваги тощо.

Фур'є розраховував, що у фаланги на добровільних засадах увійдуть бідні і багаті. Працюючи в групах за пристрастю, вони забудуть про ворожнечу, і суперечності, що виникають на основі майнової і соціальної нерівності, зникнуть. Щоб не відлякати багатих від вступу у фаланги, Фур'є складає для них окремий режим, що передбачав легші види робіт. Один з шляхів класового примирення він вбачає у *запровадженні однакового виховання* (теж утопічна точка зору).

Фур'є підкреслює, що асоціації сприятиме успіх тільки тому, що в ній між людьми не буде рівності. Палкий противник рівності, Фур'є проводить аналогію: якщо рівності немає в природі, то її не повинно бути і в суспільстві. Тому і у фаланзі не може бути рівності. Фур'є неодноразово говорить про природну нерівність людей. Всі люди дуже різні, у кожної людини свій темперамент,

інтереси, нахили, характер. Така нерівність приведе до суперництва, змагання, інтриг, які Фур'є вважав великою спонукальною силою до праці.

Соціально-трудова організація суспільства у Фур'є нерозривно пов'язана з його *«теорією пристрастей»*. Фур'є, вслід за Гельвецієм, вважав, що найсуттєвішим для людини є потяг пристрасті. На законах «притягання» і «відштовхування» пристрастей, на його думку, ґрунтується соціальне притягання, прагнення людей один до одного.

Пристрасті, що отримували шкідливе застосування при «цивілізації», чинитимуть благотворну дію в «Гармонії», стануть стимулами до інтенсивної, різноманітної, творчої праці, стануть джерелом трудового ентузіазму. Фур'є говорить про три категорії пристрастей:

1) *люксизм* — прагнення до «розкоші». Тут розрізняє так звану внутрішню розкіш (основою якої є здоров'я) і зовнішню (що твориться багатством). Ця пристрасть спрямовує п'ять вторинних пристрастей почуттів — бажання, що збуджуються нашими зовнішніми відчуттями (зір, слух, нюх, смак, дотик). Раціональний, здоровий спосіб життя у фаланзі і достаток в ній життєвих благ забезпечують можливість повного прояву і розвитку почуттів. Прагнення до «розкоші» в Гармонії буде одним зі стимулів до піднесення продуктивності праці;

2) *групізм* — прагнення до об'єднання в групі. Сюди належать такі афективні пристрасті: честолюбство, дружба, любов і сімейність. Ці пристрасті викликають прив'язаність, зближують людей;

3) *серіізм* — прагнення до серій, що регулює суспільні відносини людей. Сюди належать *спрямовуючі* або *розподільчі* пристрасті: а) *кабаліст* — пристрасть до інтриг, до змагальності; б) *папільон* — пристрасть до різноманітності; в) *комполит* — пристрасть до творчості, ентузіазм. Найважливішими в цій ієрархії пристрастей, на думку Фур'є, є останні три.

Результатом комбінованого прояву всіх пристрастей є *унітеїзм* (чи гармонізм), пристрасть до єднання, схильність індивіда узгоджувати своє багополуччя з багополуччям всього, що його оточує, з багополуччям всього людського роду. Постійне поєднання вказаних трьох пристрастей (кабаліст, папільон, композит) є умовою соціальної єдності, джерелом суспільного багатства і загального щастя.

Метою виховання Фур'є вважав підготовку всебічно розвинених членів асоціації, розвиток у підростаючого покоління індустріальних навиків, потягів і суспільних почуттів. *«Який сенс мало б розвинути розум, не виховавши душу, прилучити дітей до знань, не створивши в них норівів, що відповідають тому прекрасному ладові, який повинен забезпечити щастя всього людства»*¹, — ставить питання Фур'є. Розпалити в дітях *«священний вогонь індустрії»*, зробити з них *«героїв соціальної добродітності»*, істот, відданих підтримці універсальної єдності, — такі найважливіші завдання ставить Фур'є перед вихованням. *«Соціетарне виховання має метою сприяти повному розвитку матеріальних та інтелектуальних здібностей і пристосуванню їх до виробничої індустрії»*². Виховання, на думку Фур'є, повинно бути *цілісним, інтегральним* (забезпечує повний і всебічний розвиток) і *складним* (дає як духовний, так і фізичний розвиток).

Вияв і розвиток всіх здібностей дітей, всієї повноти їх природних задатків є головною турботою виховання. *«Виховання в ладі гармонії буде спрямоване насамперед до того, щоб з ранніх років розвинути природні нахили та інстинкти дитини, дати простір всім її фізичним і духовним здібностям і пристосувати кожну особистість до того покликання, до якого її призначила природа»*³.

Виховання особистості може бути успішним, якщо пов'язане з інтересами суспільства. Фур'є ставить питання про ідеальну організацію навчання і виховання, про розвиток задатків людини до рівня суспільних вимог. В суспільстві Гармонії в нових економічних і соціальних умовах, коли між людьми не буде суперечностей, виникнуть умови для всебічного розвитку людини. *В новому світі виросте нова людина, фізично розвинута, творчо активна, знайома з декількома ремеслами, основами наук і мистецтв.* Це буде гармонійно розвинута особистість. Людина майбутнього буде наділена високими моральними якостями. Особисте щастя вона буде розглядати як частину щастя всього колективу, отримувати задоволення тільки в діях, корисних всім.

Виховання в суспільстві Гармонії Фур'є мислить як загальне, суспільне, безплатне, обов'язкове, «не обмежене межами сім'ї,

¹ Фур'є Ш. Біографічна довідка. В кн.: Хрестоматія по історії педагогіки. — Т. II. — М., 1940. — С. 516.

² Там же, с. 517.

³ Там же.

без відмінності статі, класу і національності». Виховання стане справою всього суспільства.

Суспільне виховання гармонійців Фур'є називає *вільним*. Дитина буде вчитись не за наказами і насиллям, а за бажанням, сама буде прагнути до освіти і сама буде вчитись. Жодна посадова особа не буде наглядати за нею. Надання дитині свободи у виборі занять дасть, на думку Фур'є, позитивні результати. Кожна дитина, будучи цілком вільною, стане вчитися лише постільки, поскільки це їй подобається. Ідея вільного виховання, навчання дітей лише за їх бажанням, надія на те, що діти самі потягнуться до знань, — ще одна утопія Фур'є.

Свою педагогічну концепцію Фур'є виводить з того, що метою людського життя є щастя, а щасливою вона (людина) буде тільки тоді, коли досягне внутрішнього багатства, тобто здоров'я і всебічного розвитку. У своїх педагогічних висловлюваннях Фур'є виділяє три завдання виховання в «соціетарному суспільстві»: підготувати всебічно розвинених в індустріальному відношенні членів суспільства; отримати від дітей користь для суспільства; принести дітям якомога більше радощів.

Фур'є яскравими штрихами моделює первісне виховання у фаланзі. Від народження *діти виховуються на суспільних засадах*. Всім дітям до 2-3 років забезпечено гігієнічний режим життя, ретельний догляд. Дітей оточують красиві картини, вони слухають красиву музику і пісні, забавляються витонченими іграшками. Все це сприяє належному розвитку органів чуттів і естетичному вихованню. Дітям, на думку Фур'є, властиві такі риси, як жвавність, рухливість, прагнення все чіпати руками, прагнення пошуміти, мавпування, прагнення до товариства тощо. Всі ці особливості дитячої природи повинні враховуватись у вихованні.

Фаланга у Фур'є може бути представлена у вигляді такої схеми — обмежуємось віком до 20 р. (схема 10).

Людьми, які будуть впроваджувати в життя ідеї суспільного виховання, є няні, вихователі, учителі. *Няні* виховують сисунців, карапузів, *боннени* — пустунів, *ментори* — дітей до 9 років, *учителі та інструктори* — ліцеїстів і гімназистів, *сибіли* — молодиків і юнок. Фур'є високо піднімає роль учителів і вихователів при ладі Гармонії, ставить високі вимоги до них, говорить про увагу і пошану, якими їх слід оточити в суспільстві, про зарплату, що вище від прибутків людей інших професій.

Розряди	Роди	Вік	Чисельність
Висхідні доповнення	сисунці	0-1	72
	карапузи	1-2	60
	пустуни	2-3	48
Висхідний перехід	малюки	3-4,5	60
Висхідне крильце	херувіми і херувімки	4,5-6,5	38
	серафіми і серафімки	6,5-9	44
Висхідне крило	ліцеїсти і ліцеїстки	9-12	50
	гімназисти і гімназистки	12-15,5	56
	молодики і юнки	15,5-20	62

Схема 10.

Період з 2-3 до 9 років Фур'є присвячує переважно **фізичному розвитку, сенсорному і трудовому вихованню**. Він показує, як можна використати властиві дитячому віковій риси для стимулювання інтересу до трудових занять, **індустріального потягу**. Манія наслідування, що має місце в цьому віці, привабливість маленьких інструментів, спеціально пристосованих для малюків, прагнення дітей до діяльності, до прояву своїх сил, приклад старших дітей, змагання між дітьми — все це збуджує бажання до праці, підігріває інтерес, активність дітей. Уже в цьому віці розвиваються паростки «індустріальних» покликань. Вияв їх буде сприяти масовому розвитку талантів у соціетарному ладі. Діти, спостерігаючи за роботою своїх старших друзів, самі обирають на свій смак різні заняття; **праця** дітей в цьому віці носить **ігровий характер**. Фур'є намагається використати силу **заохочень і морального впливу** на дитину з боку дитячого колективу. Він вводить з цією метою при переході з однієї вікової групи в іншу **товариські випробування** для дітей.

Так, до 9 років випробування торкаються більше фізичної сторони, ніж духовної, а після 9 — більше духовної, ніж фізичної. Випробування стануть рушійною силою, що спонукатиме дитину

соромитися невдач і прагнути до знань. Дитина повинна довести свою здатність працювати в тій чи іншій групі, показати свої знання і уміння. Оскільки групи дітей оберігають свою честь і гідність, вони не приймають у свій склад таких дітей, які могли б підвести групу при її суперництві з сусідніми фалангами. Наприклад, під час прийому в хор херувімів дівчинка в 4,5 роки повинна буде виступити в «опері» з музичними і хореографічними номерами, вимити 120 тарілок за півгодини, не розбивши жодної, обчистити певну кількість яблук у вказаний час, розсортувати крупи, розпалити і загасити вогонь. Ці випробування вона проходить, якщо хоче піднятися у вищій розряд.

Випробування при переході дитини з групи в групу можуть приймати самі діти, але тільки старші і обов'язково з тієї групи, куди переходить дитина. Така форма випробувань гарантує, що діти не допустять до себе в групу дитини, що не має певного кола знань.

З метою стимулювання дітей Фур'є пропонує використовувати їх пристрась до *нагород, знаків відмінності, до «поважних» звань*. Нестерпне бажання бути допущеним до цих звань є великою спонукальною силою для дітей. Виховання тільки виграє, якщо трирічна дитина буде мати кілька звань і знаків («ліценціант групи сірників», «бакалавр групи луцення»). Роздача ступенів відбувається на нарадах з великою урочистістю. Розумними, на думку Фур'є, засобами морального впливу на дітей є дитячі *товариські суди*.

Серед засобів виховання у Фур'є звертають на себе увагу два оригінальних засоби, яким він сам надавав великого значення: а) дитяча самодіяльна *опера* дає естетичне, гімнастичне і моральне виховання, розвиває ритмічність, яка буде сприяти підвищенню ефективності праці; б) дитяча *кухня*, обладнана мініатюрним начинням, служить меті трудового виховання, розвиває витонченість почуттів і сприяє наочному ознайомленню з продуктами рослинного і тваринного світу, викликає інтерес до ботаніки і агрономії, зоології, хімії та інших наук, який буде використаний на стадії теоретичного навчання.

Поряд з моральним і фізичним вихованням, гармонійці отримують і естетичне. Формування художнього смаку, різносторонніх творчих якостей — органічна частина всебічного, гармонійного розвитку. У фаланзі діти з найменшого віку будуть виступати на сцені, читати вірші, співати, танцювати, вчитись грати на музичних інструментах. Кожна група гармонійців буде

мати свій гімн, яким починаються і закінчуються роботи. В естетичному вихованні першочергову роль Фур'є відводить *театральному мистецтву*, насамперед *опері*. Участь в театральних виставах, хорах, нарадах, святах і торжествах покликана розвивати таланти гармонійців. В опері поєднуються музика і співи, поезія, жести, танці, живопис, опера привчає до спритності і ритмічності в рухах, до стрункості і гармонії загальної дії, розвиває емоційну сферу у дітей, почуття прекрасного, вносить багато радості у дитяче життя. *Опера є для дітей школою моралі в образах*.

Якщо в опері розвиваються слух і зір, то на кухні — смак і нюх. Робота на кухні, відповідаючи природному потягу дітей до смачної їжі, розвиває тонкий смак, який стане пізніше стимулом до примноження продуктів у фаланзі, до розвитку відповідних галузей сільського господарства і сільськогосподарської промисловості.

Формувати почуття прекрасного у фаланзі буде і середовище, оточуюча дитину дійсність. Вже самі приміщення фаланстерів, їх картинні і скульптурні галереї будуть виховувати художній смак. Цьому ж повинно сприяти і виробництво. У Фур'є мистецтво служить праці.

Дітям у віці з **9 до 16** років дається *освіта*. Вивчення наук базується на тому конкретному досвіді, який діти набули в попередній період. «Учіння... повинно базуватися на тій допитливості, яка зароджується із індустриальних занять»¹. Фур'є, як видно, захопився і став на шлях одностороннього розв'язання питання про зв'язок теорії з практикою. Він вважав, що робота в майстерні чи на городі підштовхує до здобуття знань, і освіта повинна стати відповіддю на ці запити дітей. Фур'є не зумів правильно підійти до питання про стимуляцію інтересу, не врахував, що при цих умовах освіта буде неповною.

Навчання дитини слід починати з письма, з роботи над почерком. Пізніше грамота, читання, вивчення природничих наук, географії, іноземних мов, алгебри. Фур'є категорично виступає проти стародавніх мов, які лише засмічують науки. Своєрідне ставлення він висловив до вивчення історії: не варто звертатися до минулого і слідувати за ним, історія не вчить народи, не виправляє їх думок. Тому в навчанні немає потреби приділяти багато уваги цьому предмету.

¹ Фур'є Ш. Біографічна довідка. В кне.: Хрестоматія по истории педагогики. — Т. II. — М., 1940. — С. 518.

Прагнення дитини до всього доторкуватись, оглядати розвине її розумові здібності. У зв'язку з цим Фур'є висловив дуже цінну думку про важливість *розвитку у дітей обох рук*. Вихователі повинні вживати всі можливі заходи обережності, щоб не допустити користування однією рукою, що прирікає другу руку на вічну невмілість.

Виділяючи в психології дитини прагнення до товариства більш сильних і спритних, пристрасть підпорядковуватись і наслідувати, Фур'є великі надії в розумовому вихованні вихованців покладає на *метод взаємного навчання*.

Будучи прихильником вільного виховання, особливу роль в отриманні знань Фур'є відводив сильно розвинутому у дітей почуттю товарищескості. Це почуття, а також здатність дітей впливати один на одного слід спрямувати на те, щоб діти навчали один одного і самі виступали в ролі учителів. Взаємне навчання у фаланзі буде здійснюватись не лише на рівні навчання старшими молодих, але й на рівні проведення більш здібними занять з менш здібними учнями.

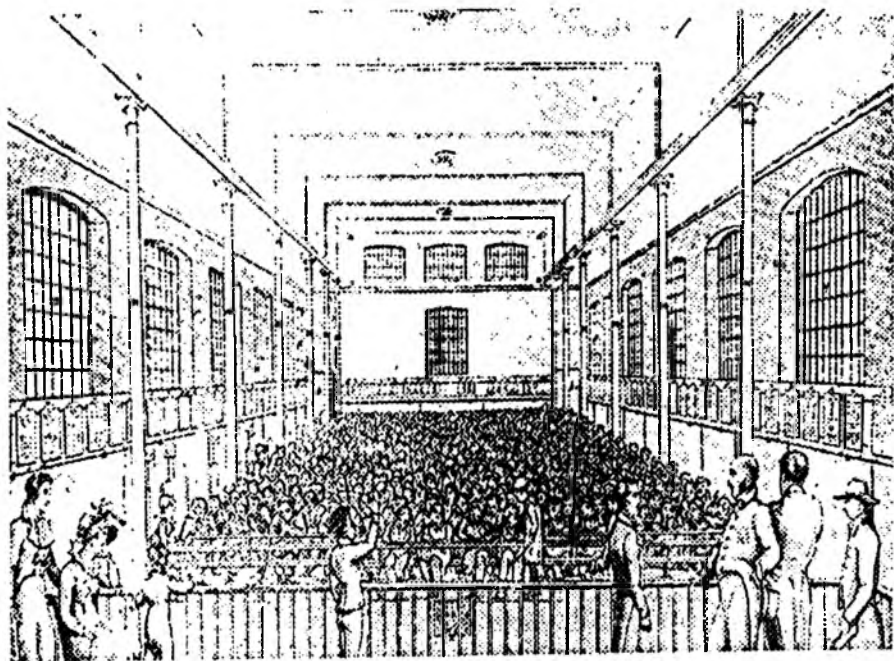


Рис. 47. Зал для взаємного навчання.

У вихованні всебічно розвиненої особистості Фур'є немало місця відводить *статевому вихованню*, мета якого підготувати молодих людей до «кохання без соромливості і перешкод», до «шлюбу без меркантильних розрахунків». Говорячи про шлюб і кохання в суспільстві Гармонії, він зробив окремі зауваження, що стосуються підготовки юнаків і дівчат до статевого життя, запропонував ряд профілактичних заходів, які б стримували ранній чуттєвий розвиток молоді. Правильно організована «любобна політика» стане виховним засобом, продовженням фізичного і духовного виховання гармонійців.

Цікаво розглядає Фур'є проекти «любобної політики» в суспільстві Гармонії. Проведення «любобної політики» покладається ним на особливу установу гармонійців — *«палац кохання»*. З'їзди корпорації весталок (цнотливої молоді) стануть приманкою для вступу молодих людей в трудові армії, які формуються і діють, як і всі об'єднання гармонійців, на основі притягання за пристрасстю. Ці армії складаються з представників обох статей, одну шосту їх становлять діти. На чолі індустріальних армій буде стояти молодь. Кожного дня після закінчення робіт армії влаштовують святкові забави, які будуть чудовими ще й тому, що в них бере участь вибрана за красою і талантом молодь. Так, вважає Фур'є, за допомогою любові можна буде зібрати 120 млн. легіонерів, які осушать болота, побудують шляхи, перетворять Сахару на квітучу країну тощо, тобто покажуть чудові результати колективної праці.

Фур'є пропонує встановити в асоціації три *любобних корпорацій: подружні партнери*, об'єднані міцним сімейним зв'язком за цивілізованими законами; *дамуазелі* чи півдами, що рідко змінюють свої любовні зв'язки; *галантні*, для яких любовні правила не відрізняються строгістю. Завдяки цим заходам зникне подружня невірність. Одружуватися Фур'є рекомендує в старшому віці, коли пристрассті вже заспокоються і шлюб стане відповідати своєму основному призначенню — бути опорою старості, заснованим на розумі союзом.

Ставши вільною і рівноправною з чоловіком, жінка включиться в трудове життя суспільства, перестане торгувати собою. Як член асоціації, вона буде забезпечена прожитковим мінімумом. Прийде кінець неробству, яке часом штовхає багатих жінок на шлях розпусти. Любовні правила корпорації допоможуть суспільству регулювати любовні стосунки.

В описах Фур'є «любовної політики» багато непослідовності, парадоксальності: критика інституту шлюбу не в усьому справедлива, проекти сімейних стосунків в суспільстві майбутнього дуже суперечливі. Називаючи трудову асоціацію основним економічним осередком, Фур'є не залишає сім'ї ніяких соціально-економічних функцій, *повністю звільняє батьків від виховання дітей*. Основна його думка полягає в тому, що кохання — велика сила і її слід використовувати для створення достатку.

Багато уваги Фур'є приділяв питанню про *дитячі організації* для суспільно корисної роботи. Він намічає два їх типи — «дрібні орди» і «дрібні банди», куди входять діти обох статей від 4,5 до 15,5 років. Виходячи зі своєї «теорії пристрастей», Фур'є вважає, що у дітей існують різні нахили: одні діти люблять ризик, шумні заняття, рух (2/3 хлопців і 1/3 дівчат). Ці діти, схильні до неохайності, організовуються в «орди». Решта дітей відзначається іншими нахилами: це діти — мрійники, тихі, охайні, що люблять красиву зовнішність. Вони організовуються в «банди».

Намагаючись використати нахили дітей для задоволення громадських потреб, Фур'є зазначає, що «дрібні орди» виконуватимуть у суспільстві брудні, неприємні і небезпечні роботи (видалення нечистот, чистка канав, підтримання в належному стані доріг, знищення сільськогосподарських шкідників). Орди мали свій лексикон, своїх виборних керівників (ханів, ханш). Одержуючи за свою роботу винагороду, члени орд показують приклад безкорисливого служіння суспільству. *«Соціетарний лад зуміє використати... схильність дітей до актів соціальної самопожертви; він зуміє використати молодих діячів на таких посадах, де пасують їх батьки, і насамперед для робіт, які у дорослих людей звичайно викликають відразу»¹*.

«Дрібні банди», відповідно до своїх нахилів, розводять квіти, охороняють рослинність, стежать за чистотою мови, цікавляться городництвом, культивують хороший смак і ввічливість. Серед своїх учасників вони збуджують інтерес до літератури, наук, мистецтва, розвивають естетичні почуття. В такій чудернацькій формі Фур'є висуває вперше ідею суспільно корисної роботи дітей, організованих в колективи.

Надії Фур'є створити ідеальне суспільство Гармонії були утопічними. Він, як і інші утопісти, конструював елементи нового суспільства із своєї голови, бо в самому старому суспільстві ці

¹ Фур'є Ш. Біографічна довідка. В кн.: Хрестоматія по истории педагогики. — Т. II. — М., 1940. — С. 518.

елементи ще не виступили так, щоб бути для всіх очевидними. Спроба створення у 1833 р. експериментальної фаланги у містечку Конде поблизу Парижа завершилась невдачею.

Крах експериментальної фаланги переконав Фур'є у тому, що людей до участі в асоціації, до перебудови суспільства потрібно готувати, виховувати. Єдино правильний шлях переходу людства до ладу Гармонії він бачить тепер в *створенні дитячого фаланстера*, де, на його думку, діти не будуть відчувати порочних методів виховання епохи «цивілізації» і де можна перевірити на практиці основні положення «соціетарної теорії» і системи виховання. Через дитячий фаланстер можна, на думку Фур'є, перейти до створення фаланг для дорослих.

Такі головні педагогічні ідеї Фур'є. У його вченні, як видно, слабо розроблені питання освітньої, учбової роботи і сильний ухил зроблено в сторону трудового виховання. Він переоцінює трудові можливості дітей. Тим не менше, висловлювання Фур'є з питань виховання становлять певну цінність. Влучна і дотепна критика буржуазного виховання мала серйозний вплив на передову інтелігенцію Франції і на робітничий клас.

У висловлюваннях Фур'є про виховання при ладі гармонії, не дивлячись на їх своєрідну, часом навіть екстравагантну форму, закладені були нові ідеї великого принципового значення. Загальне суспільне виховання, рівне для обох статей, цілісне виховання всебічно розвинених людей, повний розвиток всіх здібностей дітей і вияв їх природних покликань, серйозна увага до питань фізичного і естетичного виховання, поєднання виховання і навчання з участю в дитячій суспільно корисній праці, розвиток високих соціальних почуттів і звичок, дитячі громадські організації — такі вимоги Фур'є, який передбачав чимало контурів виховання в майбутньому.

§ 3. Педагогічні ідеї Роберта Оуена

Роберт Оуен народився в сім'ї дрібного ремісника в Англії у 1771 році. Вся його шкільна освіта обмежилась початковою школою, яку він закінчив на восьмому році життя. Потім протягом двох років він виконував обов'язки помічника шкільного учителя. З 10 років, почавши самостійне життя, Оуен, завдяки своїй енергії і силі розуму, зумів пробити собі дорогу в життя, доповнюючи свою невисоку освіту читанням книг і роздумами

над прочитаним. У віці 20 років він стає управляючим однією з найбільших паперопрядильних фабрик у Манчестері, пізніше учасником «Чорлтонської прядильної компанії» і, нарешті, 1 січня 1800 р. став на чолі Нью-Ленаркської фабрики в Шотландії, де серед робітників панувало пияцтво, злидні, розпушта, крадіжки. Впевнений, що людина є продукт обставин і виховання, він намагається поставити робітників у добрі умови життя.



Діяльність Оуена в Нью-Ленарку полягала насамперед в тому, щоб перевиховати нью-ленаркське населення, зробивши з цих розбещених і темних людей «раціонально» мислячих, технічно навчених, що володіють добрими звичками і нахилами, а також виховати в такому ж дусі нью-ленаркське підростаюче покоління. Таким чином, дослід Оуена полягав у створенні належно вихованих і освічених робітничих кадрів, в створенні — в кінцевому рахунку — на своїй фабриці удосконаленого робітничого колективу.

Заходи по перевихованню дорослого населення зводились до наступного:

- скорочення робочого дня до 10,5 год.;
- збільшена заробітна плата;
- розв'язання квартирного питання;
- організація розумного дозвілля;
- відмова від притягнення до судової відповідальності, прагнення по можливості уникати доган і зауважень;
- скасування штрафів;
- усунення дитячої праці дітей до 10 років;
- поліпшення гігієнічних умов праці;
- покращання харчування робітників;
- боротьба з пияцтвом;
- створення на території фабрики «Нового інституту формування характеру».

Останній пункт був, мабуть, найважливішим в реформах Оуена в Нью-Ленарку. Створені ним школи, які він у 1816 р. об'єднав у одному приміщенні під назвою «*Новий інститут*», справді сприяли вихованню і перевихованню характерів мешканців міста. Слава Нью-Ленарку і особливо нью-ленаркських шкіл набула широкого розповсюдження в Європі. Цьому сприяла, поперше, та обставина, що Оуен у 1814 р. випустив працю «*Новий погляд на суспільство, чи досліді про утворення характеру*», в якій виклав свої погляди і проведені ним перетворення, і, подруге, те, що Оуен охоче відкрив двері своєї установи всім бажаючим, так як його метою було — викликати наслідування своїх реформ. Особистою енергією, прикладом особистої діяльності Оуен намагався прокласти дорогу новим, розумним суспільним відносинам.

Не задовольняючись своїми успіхами в Нью-Ленарку, Оуен вирішив виступити на широку суспільну арену — насамперед з пропагандою на користь працюючих на фабриках дітей. Після багатьох митарств йому вдалось внести в парламент законопроект про заборону роботи дітей на фабриках до 10-річного віку. Тільки після чотирирічної тяганини, зволікань законопроект в скороченому вигляді був нарешті прийнятий (1819), причому вимога Оуена про встановлення контролю за його виконанням не була внесена в закон, і останній в сутності залишився мертвою буквою.

Активні виступи Оуена проти приватної власності, існуючої форми шлюбу і особливо релігії привели до того, що від нього відсахнулись його друзі і покровителі, на яких він покладав всі надії у здійсненні своїх планів. Внаслідок зіткнень зі своїми компаньйонами з приводу організації навчання в «Новому інституті», він відмовляється від управління Нью-Ленарком (1824) і вирішує перенести свою пропаганду у Сполучені Штати Америки. Йому здавалось, що в цій країні, позбавленій забобонів, що гнітили старий світ, його вчення знайде благодатний ґрунт. Тут він мав намір створити показову комуністичну общину, яка повинна була дослідно довести всі переваги і вигоди рекомендованого ним ладу. Придбавши в штаті Індіана маєток, він у 1825 р. організував общину спочатку на соціалістичних, а потім на комуністичних засадах, назвавши її «*Новою Гармонією*». Згідно з конституцією общини власність проголошувалась суспільною, встановлювалась загальна праця і у відповідності із затраченою працею розподілялись продукти праці. Всі члени колонії мали право на однакову їжу, одяг, житло і виховання. У

конституції колонії було записано, що головне її завдання — надати право всім її членам здобути фізичне, розумове і моральне виховання.

Повернувшись в Англію (1828 р.) після невдалих експериментів в Америці, Оуен знайшов там наростаючий кооперативний рух (у вигляді виробничих і споживчих кооперативів), що був результатом практичної діяльності його послідовників. Оцінивши масовий характер цього руху, Оуен включається в нього, хоч він і не вписувався в його ідею встановлення комунізму. В 30-х роках Оуен задумує створення єдиного загального союзу тред'юніоністів, сподіваючись через нього здійснити перехід до нового ладу. Його пропаганда мала грандіозний, але короткочасний успіх. Було створено «Великий національний союз професій», що охопив на початок 1834 р. більше півмільйона робітників. І це починання зазнало невдачі. «Союз» швидко розпався.

Крах «Великого Союзу» став до певної міри гранню, після якої наступив новий і останній період в діяльності Роберта Оуена, а саме період пропаганди соціалізму серед широких верств робітників промислових округів Англії. У той же час він при сприянні своїх однодумців робить новий дослід створення комуністичного селища Гармоні-Холл (1839), де відкриває школу, що базувалася на поєднанні навчання з продуктивною працею.

У своїй праці «Новий погляд на суспільство, або досліди про формування характеру» Оуен перераховує принципи, які лежали в основі його педагогічної доктрини в «Новому інституті». Основним рушієм людських вчинків є *прагнення до щастя*. Засобом для досягнення цієї мети є знання, що здобуваються завдяки властивій природі людини здібності «сприймати, повідомляти і порівнювати ідеї». Ця здібність складає її розум, який з часом набуває сили і зрілості.

Людина сама не творить свій характер, позитивні і негативні сторони її характеру не є ні її заслугою, ні її виною. «Знаючи, що людина сама не творить свого характеру, — пише Оуен, — ми не будемо на неї сердитись за її погані вчинки, не будемо до неї відчувати ніяких неприємних почуттів, а, навпаки, будемо жалкувати її, будемо прагнути їй допомогти»¹.

У своїх поглядах на формування характеру Р.Оуен виходив із сприйнятого ним від французьких матеріалістів XVIII ст. механічного вчення про утворення людського характеру

¹ Педагогические идеи Роберта Оуэна. — М., 1940. — С. 21.

середовищем. В праці «Новий погляд на суспільство, чи досліди про початок, що визначає собою утворення людського характеру» Р.Оуен твердив, що характер людини формується зовнішніми обставинами, він створюється незалежно від особистості.

Людина набуває посередній характер: а) коли вона при сприятливому співвідношенні своїх властивостей була поміщена серед несприятливих обставин; б) коли вона при несприятливому співвідношенні своїх властивостей була поміщена серед несприятливих обставин. Якщо природа людини — це суміш дурних і хороших рис і вона потрапляє в різні умови, то вона буває в одних випадках хорошою, в інших — дурною. Отже, якщо поставити людей в сприятливі життєві умови і дати їм хороше виховання, можна виробити у них розумний характер.

Таким чином, на перше місце в системі Оуена висунута ідея про утворення характеру середовищем і висновки, що з неї випливають: «Людина є складна істота, характер якої утворюється з її конституції, чи організації, отриманої нею при народженні, і з впливу на неї зовнішніх обставин від народження до смерті, причому як ця організація, так і зовнішні обставини, діючи один на одного, відчувають один від одного зворотні на себе впливи»¹.

Велике місце у формуванні характеру відводиться в системі Оуена *вихованню*. В епіграфі до своїх «дослідів» він пише: «Будь-який характер — найкращий і найгірший... — може бути прищеплений будь-якій сукупності людей, навіть такій, як населення всього світу, за допомогою відповідних засобів, що в широких розмірах знаходяться в розпорядженні і під контролем тих, які мають вплив на людські справи»².

Для виховання раціональної людини не лише необхідно, щоб дитина народилася з найкращою організацією (фізичною і душевною), необхідною, щоб в період зростання і протягом всього життя вона мала можливість належним чином розвинути і зберегти свою організацію — фізичну, розумову і моральну — в найкращому стані. Оуен перераховує необхідні для цього умови. Серед них він вказує на виховання в дитині суспільних почуттів і любові до ближніх і всього людства, всебічне пізнання самої себе (закон утворення людського характеру), пізнання суспільства і природи на основі фактів, без таємниць (тобто без втручання релігії); здорове чергування фізичних і розумових занять, регулярні вправи на відкритому повітрі тощо.

¹ Педагогические идеи Роберта Оуэна. — М., 1940. — С. 22.

² Там же, с. 23.

Під вихованням Оуен розуміє культивування і вправлення всіх здібностей нашої природи, за допомогою всіх обставин, включаючи і осіб, які оточують індивідуума, починаючи від його зародження в утробі матері і до його смертного часу; бо всі ці обставини чинять свій вплив на формування характеру кожної людської істоти. Завдяки вихованню у віддаленому майбутньому недосконале людство перетвориться в нову расу людей. «Виховання — це можна сказати без перебільшення — є дивно дійовою силою: за його допомогою можна людину перетворити в демона зла як для неї самої, так і для оточуючих, чи в істоту безмежної доброти»¹.

«Вивчення людської природи показує, що вона представляє собою дещо цілісне, що має різні прояви. Вправлення одних її сторін і невправлення інших веде до порушення рівноваги організму, до неправильного одностороннього розвитку, а звідси — до захворювань і хвороб. В раціональному стані суспільства не буде односторонньо розвинутих істот — істот, розвинутих тільки фізично чи розумово, морально чи практично; всі від народження будуть виховані так, щоб до зрілого віку стати цілком і всебічно сформованими людьми — чоловіками чи жінками — у фізичному, розумовому і моральному відношеннях»².

Виходячи з ідей французьких філософів XVIII ст. про співпадання особистого інтересу з суспільним і про формування характеру середовищем, Оуен приходять до висновку про необхідність створення умов, за яких особистий інтерес індивіда співпав би з суспільним інтересом, настало б загальне благо (в класиків марксизму йдеться про підпорядкування особистого інтересу інтересам суспільним, тобто має місце свого роду диктат).

Аналізуючи педагогічні ідеї і побудови Р.Оуена, можна відзначити в їх розвитку два основних періоди: період нью-ленаркський і період комуністичний, пов'язаний з його комуністичною пропагандою та ідеєю виховання людства для життя в комунах. В педагогічній діяльності Оуена можна до певної міри побачити й третю стадію, якою були роки, коли і його послідовники проводили систематичну пропаганду своїх ідей серед широких робітничих верств, засновуючи робітничі інститути, будинки науки, видаючи відповідну літературу тощо.

Відмінність суспільно-економічних умов і соціально-культурних завдань в кожному з періодів діяльності Оуена неминуче

¹ Педагогические идеи Роберта Оуэна. — М., 1940. — С. 183.

² Там же, с. 109.

відбилися на його педагогічних поглядах і діяльності. Насправді в Нью-Ленарку його педагогічна діяльність мала своєю базою приватне підприємство, а в другий період виходила з існування комуністичної асоціації з різними видами виробництва.

Між педагогічними ідеями і побудовами першого і другого періодів був, зрозуміло, наступний зв'язок. Оскільки Оуен прагнув у перший період створити вдосконалений робітничий колектив, він висував ідеї і побудови, які могли і повинні були бути використані ним і в наступних дослідах, коли він центр ваги своєї педагогіки переніс на створення всебічно вдосконаленої людини, члена комуністичної общини. Але використання цих ідей не означало їх повторення. Між його педагогічними побудовами першого і другого періодів ні в якому випадку не можна поставити знаку рівності.

І. Нью-Ленаркський період. Структуру «нового інституту формування характеру» схематично можна представити так:

Клуби для дорослих	Навчання грамоти дорослих, лекції і бесіди з танцями, музичні вечори. Консультації з питань сімейного виховання.
Вечірні заняття для працюючих підлітків	Професійна підготовка, поєднання навчання з продуктивною працею на фабриці, гімнастика.
Початкова школа	Елементарна освіта (читання, письмо, граматики, арифметика, географія, природознавство, історія). Трудове навчання (садівництво, ремесло, побутова праця).
Дитяча школа	Ігри, фізвиховання, гімнастика, танці, хоровий спів, формування хороших звичок, духу товарищескості, здобуття елементарних знань.

На 1 січня 1816 р. в «Новому інституті» було 759 чоловік у віці від 1 до 25 р. Дитячі заклади були гордістю Оуена. Особливо школа для маленьких дітей. Ніколи ще діти робітників не виховувались в таких умовах — вони були оточені турботою і ласкою, їх ніколи не сварили і не карали, веселість і радість панували серед дітей.

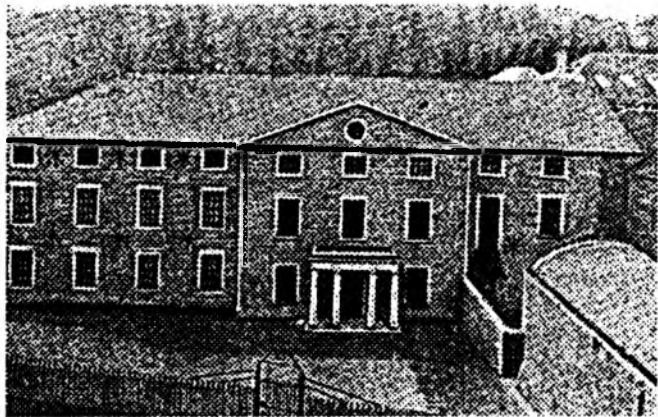


Рис. 48. Нью-ленаркський інститут утворення характеру.

Головне значення в справі перетворення характерів Оуен надавав вихованню дітей з наймолодшого віку. Він став піонером суспільного дошкільного виховання. Діти віком від 1 до 3 років виховувались у яслах, а з 3 до 5 — у дитсадках, хоч і перші і другі у Оуена об'єднувались під загальною назвою *дитячої школи* з виділенням, відповідно, першого і другого відділення. При цьому першому відділенню (найменшим дітям) Оуен приділяв особливу увагу. Сюди приймалися діти з того моменту, коли вони могли ходити без сторонньої допомоги. Метою цього заходу було віддалити дитину від шкідливого впливу невихованих і неосвічених батьків та звільнити робітницю-матір від турбот про дитину на час роботи. Крім майданчика для ігор, було влаштовано класну кімнату, прикрашену малюнками, головним чином, тварин, географічними картами. Тут навчання по книгах не було. Заняття обмежувалися бесідами за малюнками, які були попереду пояснені керівниками. Старші діти повинні були допомагати молодшим.

Кожній дитині з перших же днів перебування в дитячій школі намагались нав'язати думку, що вона не повинна ображати своїх

товаришів, а навпаки, робити все, щоб ті стали щасливішими. Перший обов'язок вихователя, на думку Р. Оуена, було виховання, але так, щоб вони (діти) на практиці дотримувались цього правила і розуміли його значущість. «Повне засвоєння цього правила і звички, створені його застосуванням на практиці з найменшого віку, при відсутності протидіючих впливів на молодий розум, можуть привести до рішучого знищення всіх забобонів, що тримали до цього часу світ в неуцтві і бідуваннях»¹.

Своїх вихованців Оуен прагнув виховати чесними, правдивими, привітними, ввічливими, прищепити їм звичку приходити на допомогу товаришам та інші позитивні звички, розвиваючи їх в «дусі суспільності», в дусі колективізму.

Оуен — рішучий противник системи залякувань і покарань, що широко використовувались у старій школі. «Карати дітей це все рівно, що давати їм отруту в їжу»². «Страх ніколи не буде застосовуватись при вихованні. Страх принижує, а не стимулює здібності розуму і знищує багато з вищих і найтонших обдарувань; і лише тоді, коли розум цілком звільнений від будь-якого страху, його здібності можуть перебувати в найкращому стані для того, щоб отримувати знання і вдосконалюватися...»³.

Пояснюючи, як в нью-ленаркських школах працюють без покарань, Оуен говорив, що весь секрет в існуванні першого відділення дитячої школи, де поступово розвивається і зміцнюється прив'язаність і любов дітей до їх вихователів, а якщо такі почуття сформовані у дітей, останні і надалі із задоволенням будуть слухняними і виконувати вказівки вихователів.

Особливий жах збуджувало в опонентів Оуена його *ставлення до релігії* і його прагнення зробити *виховання безрелігійним*. «Святе письмо» і катехізис не давались в руки дітям, релігійний піснеспів неможливо було почути в нью-ленаркській школі. Це було небувалим явищем в ту епоху.

Великого значення в закладах Оуена надавалось *естетичному вихованню*. Дітей з 2-х років починали вчити *танців*, а з 4 років — *співів* під керівництвом хороших учителів. Їх вчили — і хлопчиків, і дівчаток — військовим вправам, формуючи з них загони з флейтистами і барабанщиками на чолі. Їх одягали у шотландські костюмчики. Вони співали національні шотландські пісні, радіючи через зміни, що відбувались в дітях, Оуен писав:

¹ Педагогические идеи Роберта Оуэна. — М., 1940. — С. 164.

² Там же, с. 69.

³ Там же, с. 155.

«Діти бідних прядильників на загальне здивування робились невимушено витонченими і ввічливими»¹. В плані естетичного виховання Оуен надавав великого значення формуванню в дітях звичок до чистоти і порядку. Велика увага приділялась Р.Оуеном фізичному розвитку дітей, гімнастиці, рухам під музику (ритміці). «Танці, музика і військові вправи належать до кращих і найдійовіших засобів утворення доброго і щасливого характеру. Вони зміцнюють здоров'я, розвивають природну граціозність тіла і непомітно привчають до слухняності і порядку, створюють душевний настрій, найкращим чином готуючи дітей для розумових занять»².

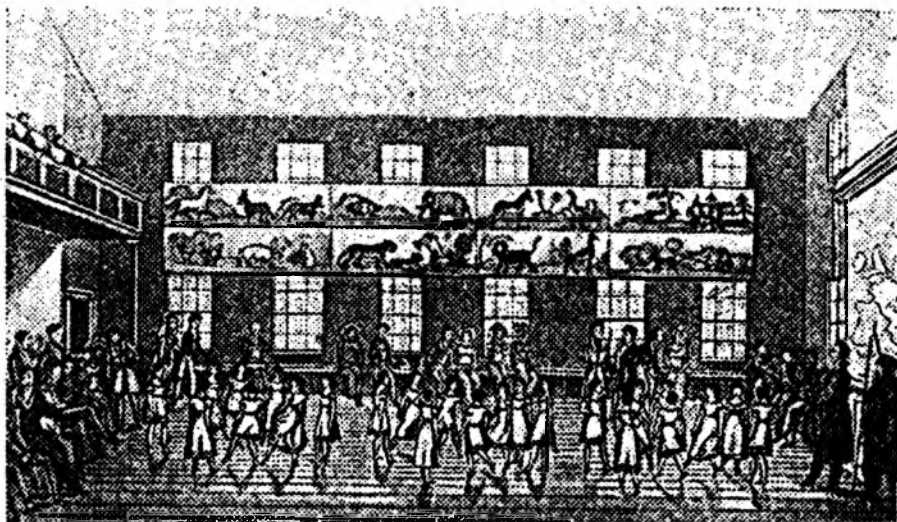


Рис.49.Уроки танців в інституті Оуена в Нью-Ленарку.

У дитячій школі дотримувались правильного режиму дня, діти отримували здорову їжу, значну частину часу проводили на свіжому повітрі.

Основна увага в справі раціональних характерів зверталась на ранній *розвиток духу товариськості, доброзичливості, взаємоповаги*. Великого значення надавав Р.Оуен трудовому вихованню дітей. З дитинства вони бачили працю дорослих, а в школі самі освоювали певні трудові звички.

¹ Педагогические идеи Роберта Оуэна. — М., 1940. — С. 61.

² Там же, с. 169.

В дитячій школі починали вчити дітей читання, письма, арифметики, шиття і в'язання. Уроки читання проходили під керівництвом від шести до восьми учителів, що уважно сліdkували за тим, щоб читання проходило за всіма правилами. В класній кімнаті, де займались письмом, одночасно перебувало від 250 до 300 дітей, що, зрозуміло, не сприяло ефективності навчального процесу.

Виступаючи рішучим противником звичайної для того часу постановки навчання в народних школах, Оуен висуває як один з найважливіших методів — навчання на основі фактів. Останнє пов'язане у Оуена з наочним навчанням, прихильником якого він був, виступаючи проти використання книг в школі на заняттях з дітьми принаймні до 10-річного віку. Правда, заборонити читання книг він не міг, бо діти посилались батьками на фабрику уже у віці 10-12 років. *«Дітям не слід надокучати книгами, — пише Оуен, — але їх слід знайомити з природними властивостями звичайних речей, що їх оточують, шляхом простих бесід і розмов, які повинні збудити їх допитливість для того, щоб вони задавали питання відносно цих предметів. З цією метою шкільні кімнати для занять дітей були обладнані зображеннями тварин, картами і часто природними продуктами садів, полів і лісів, розгляд яких завжди збуджував їх допитливість і створював жваві бесіди між дітьми та їх учителями; останні самі набували знання, прагнучи навчати своїх молодих друзів»¹.*

Оуен постійно підкреслював, що читання і письмо не є кінцевою метою навчання в його школах. Головна мета — навчити дитину критично мислити. *«Читання і письмо, — пише він в «Дослідах», — це лише знаряддя, за допомогою яких можна повідомляти правильні чи хибні знання і для дітей вони мають порівняно незначну цінність, якщо не вчити в той же час керувати цими знаряддями»².* Діти вже з 4-річного віку виявляли надзвичайний інтерес до географічних карт, що були розвішані в класній кімнаті, маючи великі розміри, щоб привернути їх увагу. Особлива увага при вивченні географії зверталась на описання клімату, основних видів тваринного і рослинного царства, на описання жителів, їх зовнішності, одягу, звичаїв і способу життя.

Наочність у викладанні в школах Р.Оуена намагались довести до максимуму. Наприклад, при проходженні історії використовувались сім широких карт чи таблиць, кожна з яких

¹ Педагогические идеи Роберта Оуэна. — М., 1940. — С. 64-65.

² Там же, с. 63.

мала вид «річки» часу. На цих «річках», які були зафарбовані в різні кольори і представляли життя різних народів, були зображені головні події, що відбулись в житті даного народу. Одне століття відділялось від іншого горизонтальною лінією. За допомогою цих карт діти вивчали основні події історії. Слухаючи, наприклад, про дві події, вони запам'ятовували їх місцерозташування на карті, колір і рисунок, якими вони були зображені, і завдяки цьому запам'ятовували хронологічне відношення однієї до другої. Якщо хотіли зобразити на карті злиття окремих країн в одну обширну імперію, це досягалось тим, що зафарбована однією фарбою «річка» покривала іншу «річку» чи зливалась з нею; так само зображали підкорення одним народом іншого чи їх об'єднання, а розпад чи розділ зображали потоками, що розходилися.

Завдяки такому способу діти могли вказувати на різні історичні події з такою ж легкістю, з якою вони вказували різні місця на географічній карті; вони могли вказати століття і роки, як вони вказували градуси довготи і широти, й набували уявлення про історію світу, настільки ж чітко, як вони за допомогою глобуса отримали про землю.

При викладанні географії та історії мали на увазі і *моральну мету*. Знайомлячи дітей з особливостями чи недоліками якихось народів, намагались виводити їх на питання: *хіба могли б ми уникнути цих особливостей чи пороків, якби народились чи виховувались за тих самих обставин?* Діти, які на основі відповідних ілюстрацій приходили до певних висновків, переконувались в ідеї про формування людського характеру під впливом середовища і невинності людини в тих чи інших рисах свого характеру.

В дитячій школі навчання прагнули по можливості перетворити в гру. Такою грою були, наприклад, вправи з географічною картою. Малюки ставали півколом біля географічної карти. Один з них отримував указку. Інший задавав йому питання; у випадку помилкової відповіді чи невміння вказати відповідний об'єкт на карті, опитуваний передавав указку тому, хто питав, і наступний малюк виступав з питаннями. Так по черзі проходили всі діти. За словами Оуена, діти дуже захоплювались цією грою, яка непомітно сприяла хорошому засвоєнню ними географічної карти. Одного разу один з присутніх при цьому адмірал, що об'їхав увесь світ, признався, що він не зміг би відповісти на багато з тих питань, які були простими для дітей, що не досягли й шестирічного віку.

Аналізуючи діяльність Оуена в Нью-Ленарку, можна вважати її *філантропічно-реформаторською діяльністю*. Його дослід полягав у тому, щоб, всупереч загальноприйнятим уявленням мислителів тієї епохи, на основі власних теоретичних розробок перевиховати нью-ленаркське населення, цих порочних і неосвічених людей. Він неодноразово говорить про те, що для фабриканта вигідно тримати чистою і справною не лише машину, але й «живу машину», тобто робітника, ставити його в найсприятливіші життєві умови. І щоб підтвердити свої міркування цифровими даними, Оуен говорить: *«Я витратив багато часу і грошей на покращання живих машин, і вже зараз час і гроші, витрачені мною на нью-ленаркську фабрику, приносять понад 50 відсотків прибутку; треба при цьому взяти до уваги, що проведення цих покращань ще не завершено і поки досягнута лише половина їх благодійних результатів; в найближчому ж майбутньому такі затрати, безумовно, будуть приносити 100 відсотків на затрачений капітал»¹*.

Підводячи підсумки принципам оуенівської освітньо-виховної системи в нью-ленаркський період, їх можна звести до таких основних:

1. Виховання і освіта повинні бути спрямовані насамперед на формування раціонального характеру.

2. Характер дитини починає формуватись з дня народження і в основному створюється у перші два-три роки її життя.

3. Дитині в колективі може бути наданий будь-який характер.

4. Дитину в ранньому віці слід вилучити з сімейної обстановки.

5. Їй слід з першого року життя нав'язати правила альтруїзму на основі вчення про утворення характеру.

6. Гра повинна стати одним з основних освітньо-виховних засобів.

7. Всі види покарань і нагород повинні бути вилучені із системи виховання.

8. Не повинно існувати твердо встановлених годин занять в класних кімнатах школи; учитель, помітивши, що учні втомились, повинен негайно перейти від розумових занять до фізичних вправ.

Р.Оуен неодноразово підкреслював, що держава повинна приділяти максимальну увагу створенню засобів, за допомогою яких можна було б забезпечити формування характерів. *«Коротше кажучи, кожна держава, щоб бути добре керованою, повинна*

¹ Педагогические идеи Роберта Оуэна. — М., 1940. — С. 35.

звернути основну увагу на формування характерів своїх громадян. Звідси випливає, що найкраще керованою буде та держава, яка має найкращу національну систему виховання»¹. Під керівництвом компетентних людей національна система виховання і освіти може стати найлегшим, надійним, ефективним і економним засобом управління...

Сутність національного виховання і освіти полягає в тому, щоб прищепити юнацтву ідеї і звички, які повинні сприяти майбутньому щастю індивіда і держави, а це може бути досягнуто, на думку Оуена, тільки в тому випадку, якщо шляхом освіти зробити їх раціональними істотами.

Оуен був прихильником спільного виховання хлопчиків і дівчат, вважаючи, що в цьому випадку вони «ставились один до одного як брати і сестри протягом всіх років, які вони до дванадцятирічного віку проводили в школі»². Запроваджуючи спільну освіту чоловіків і жінок, Оуен обґрунтував це тим, що жінка повинна отримувати однакову з чоловіком освіту, щоб виконувати обов'язки як спільні з ним, так і свої особливі. Всебічна освіта жінки, на думку Оуена, вкрай необхідна для звільнення її від тієї економічної і політичної залежності, в якій вона перебуває в даний час.

Оуен надавав величезного значення *науці* як освітньому і виховному засобу. Створення раціональних характерів він мислив не інакше, як за допомогою науки і знань. Ставлячись негативно до гуманітарних наук, як вони були поставлені в університетах того часу, Оуен високо цінував природничі науки, особливо фізику, хімію, механіку тощо, які сприяють індустріалізації суспільства, підвищенню продуктивності праці, що є передумовою утвердження комуністичного суспільства.

Кардинальним продуктом оуенівської педагогіки є ідея *поєднання навчання з продуктивною працею*. Ця ідея висувалась і обґрунтовувалась ще до Оуена, але тільки Оуен, виходячи з фабричної системи і прагнучи провести це поєднання на базі фабричної праці, зумів теоретично і значною мірою практично поставити її на висоту.

Для виховання позитивних рис характеру робітничого класу Р.Оуен пропонує 10 основних принципів:

— ніколи не сварити і не карати дітей;

¹ Педагогические идеи Роберта Оуэна. — М., 1940. — С. 178.

² Там же, с. 58.

— доброта тону, погляду, слова, дій вихователів по відношенню до дітей, створення любові і довір'я між учителем і учнем;

— основний принцип навчання — принцип вивчення дійсності, якостей предметів; пояснення давалися у вигляді простих бесід учителів з учнями, і останнім завжди дозволялось задавати питання для отримання пояснень;

— відповідати на ці питання слід охоче і раціонально. Якщо, як це часто буває, викладач не мав достатніх знань, щоб відповісти на питання, він повинен відразу ж признатися у своєму незнанні, для того, щоб не забивати голову учням;

— школа не повинна строго дотримуватися нормального розкладу занять у класі; викладачі зобов'язані були помічати, коли учні починають втомлюватися, і тоді змінити класні заняття фізичними вправами на повітрі (в хорошу погоду) чи в приміщенні, чи музичними заняттями;

— крім музики, дітям робітників викладали військову дисципліну, щоб прищепити їм порядок, слухняність і точність, зміцнити здоров'я і підготувати їх при потребі захищати країну;

— ці вправи повинні тривати доти, доки вони корисні і приносять учням задоволення. При перших ознаках втоми потрібно повертатись до класних розумових занять;

— слід проводити з дітьми прогулянки, щоб ознайомити їх з продукцією садків, городів, полів і лісів, з домашніми тваринами і з природознавством взагалі;

— треба привчати дітей робітничого класу думати і діяти раціонально і набувати знань, які могли б бути корисними протягом всього життя;

— новим було й те, що діти робітників ставились в кращі умови, ніж діти інших класів.

Система виховання підростаючого покоління у Оуена є найважливішою умовою, від якої залежить суспільне благополуччя. Він переоцінював виховання в перебудові суспільства Оуен вважав, що для створення розумного суспільного ладу необхідне правильне виховання, але для здійснення цього правильного виховання знову ж таки вимагається розумний суспільний лад.

Закликаючи до освітніх реформ, Р.Оуен у своєму зверненні до англійського уряду накреслює план необхідної в таких випадках підготовки належних педагогічних кадрів, який передбачає:

1. Створення семінарій, в яких люди, призначені для керівництва фізичною і розумовою освітою майбутніх громадян, могли б отримати належну підготовку з цього мистецтва

2. Семінарії повинні бути розміщені по всій країні і бути доступними для всіх бажаючих.

3. Необхідно вирішити питання щодо асигнування відповідних коштів для побудови і утримання цих семінарій.

4. Розробка планів викладання, що вигідно відрізняються від нині чинних.

5. Призначення найкращих викладачів у семінарії.

6. Предмети викладання в семінаріях повинні приносити максимальну користь як самому семінаристу, так і державі, так як є — і повинні бути — єдиним мотивом створення державних семінарій.

II. Комуністичний період. Головна мета виховної системи Оуена в комуністичний період — створення нового типу людей, зовсім відмінного від людства ірраціонального ладу, людей, які на протигагу індивідуалізму старого світу будуть засновувати своє щастя на щасті колективу.

В розглядуваний період він під свою пропаганду альтруїзму підводить теоретичне і практичне обґрунтування, викриваючи приватну власність, буржуазну сім'ю і релігію, що пригнічували, з його точки зору, людство. Він ставить собі за мету ліквідувати ці фактори пригноблення у своєму новому суспільстві.

Торкаючись питання щодо впливу приватної власності на людський характер, Оуен у своїй праці «Книга нового морального світу» пише: «Приватна власність... є основною причиною псування людського характеру»¹. Вона, на думку Оуена, викликає в людині честолюбство, несправедливість, прагнення до пригнічення собі подібних. Вона обмежує її ідеї вузьким колом її власної особистості, заважає її розуму сприймати погляди, широкі і благодатні для всього людського роду. Вона обмежує людський розум його власним «я». Вона є причиною суперечностей в суспільстві, джерелом брехні і обману між людьми. Такі висновки були неможливими в Оуена в ньо-ленаркський період його діяльності, коли основною причиною багатьох людських проблем і формування поганих характерів він вважав неучтво, незнання законів людської природи. В комуністичний період своєї діяльності Оуен висуває для пояснення тих самих явищ соціально-економічний фактор. «Тому в раціональному суспільстві приватної власності не буде»².

¹ Педагогические идеи Роберта Оуэна. — М., 1940. — С. 84.

² Там же, с. 85.

Ще одним лихом суспільства Оуен вважав сучасний йому шлюб і створювану ним сім'ю. У своїх «Лекціях про шлюби, що влаштовуються священиками старого аморального світу», прочитаних ним в кінці 30-х років, Оуен доводить, що сучасний для його часу шлюб ґрунтується не на чистому коханні, а на меркантильному економічному розрахунку, на прагненні приєднати гроші до грошей, багатство до багатства. Ці шлюби ведуть до створення ладу роз'єднаних сімей, підтримують шкідливу нерівність в сучасному суспільстві. Вони ведуть до морального псування людей, бо «в даний час майже всі одружені щоденно і щогодини здійснюють обман, живуть в стані найгрубішої (фізичної і моральної) проституції душі і тіла...»¹.

Далі Оуен підкреслює, що ці шлюби вкрай негативно відбиваються на дітях. Вони дають нещасне потомство із задатками фізичних і душевних хвороб, тобто неякісний матеріал для формування раціонального характеру. А сучасна сім'я підсилює це лихо, створюючи вкрай несприятливе середовище для виховання таких дітей. Саме через це Оуен рішучий **противник сімейного виховання** в існуючих умовах. Для правильного виховання, під яким він розуміє на цьому етапі своєї діяльності виховання у комуністичному дусі, дитина повинна бути вилучена із сімейної обстановки, і чим раніше це буде зроблено, тим краще, бо нахили і звички — погані і хороші — починають розвиватися в дитині з перших днів її життя. Вилучена з сім'ї дитина повинна бути перенесена в суспільне, колективне середовище. Слід відмітити докорінну відмінність в поглядах Оуена на сімейне виховання в нью-ленаркський і комуністичний період. Там він говорив про негативні риси робітничої сім'ї, а тут мова йде про сучасну йому сім'ю взагалі.

Оуен різко розкриває негативний вплив *релігії* на формування раціонального характеру. Від *арелігійності* в нью-ленаркський період він переходить до *антирелігійності* в комуністичний період.

Із вищевикладеного видно, що раціональне виховання в Оуена можливе лише при ладі, в якому буде знищена «трійця лих» (приватна власність, сім'я і релігія), і де виробництво і споживання будуть організовані на засадах комунізму. Приватній власності він протиставляє суспільну власність чи взагалі зникнення самої ідеї власності; сім'ї він протиставляє колектив, релігії — знання на основі фактів.

¹ Педагогические идеи Роберта Оуэна. — М., 1940. — С. 86.

- Виховання повинно бути суспільним. Лише при вихованні в колективі, в общині, де немає приватної власності, можливий розвиток духу альтруїзму, формування щасливої людини. Виховання і навчання будуть пов'язані з організацією праці, з участю вихованців у виробництві.

Критика основ капіталістичного ладу і, зокрема, існуючого в ньому розподілу праці приводить Оуена до висновків, що відбулися на його плані виховання у комуністичній общині:

1. Кожний член общини буде з дитинства поступово вникати у всі основні виробничі операції общини як сільськогосподарські, так і промислові.

2. Праця фізична буде поєднана з розумовою. Кожний працівник отримує наукову підготовку.

3. Буде знищена прірва між сільськогосподарською і промисловою працею. Землеробство буде засноване на всіх досягненнях хімії, механіки та інших наук; воно буде індустріалізоване і стане заняттям людей, що освоїли усі практичні мистецтва і науки. Цим буде створена основа для знищення протилежності між містом і селом.

4. Кожний член общини, таким чином, отримує таку підготовку, яка зробить можливим як перехід від одного заняття до іншого, так і участь в різних видах виробництв.

5. У всій сукупності така організація виробництва і освіти буде сприяти **всебічному розвитку** індивіда, створенню нового типу людей, з характерами, пристосованими до життя в комуні.

У «Книзі нового морального світу» Оуен розробляє **план виховання в комуністичній общині** з розподілом її населення на 8 класів за віком, з яких 5 класів — це молоді люди від народження до 25 років. З цих 5 класів виходить Оуен, розглядаючи питання про виховання в комуністичній общині.

Діти до 5 років (1-й клас) перебувають поза участю у виробництві. У цьому віці звертається увага на утворення характеру (моральне виховання). Діти знайомляться з принципами поведінки, що впливають з правильного розуміння людської природи і, зокрема, з ідеї про формування характеру під впливом середовища. Тут, в комуністичній общині, на відміну від ньюленаркського періоду, ці ідеї падають на благодатний ґрунт, так як у комуні немає тієї «трійці лих», яка була причиною утворення ірраціонального характеру.

З 5-ти років (2-й клас) діти починають працювати. Вони (до десятирічного віку) беруть участь в найлегших роботах (домашнє

господарство, садівництво, городництво) в обсязі, що не шкодить їх здоров'ю; вони також беруть участь у роботах по утриманню в належному порядку майданчиків та інших місць для ігор і розваг. *«Завдяки цій участі в роботах, — говорив Оуен, — вони будуть набувати знань, безпосередньо спостерігаючи речі і явища»*¹.

Для кожного наступного вікового класу обсяг робіт та їх складність зростали. Діти 3-го класу (з 10 до 15 років) беруть участь майже у всіх роботах (землеробство, приготування їжі, виробництво текстильних матеріалів, шиття одягу, будівництво, металургія, машинобудівництво тощо). Вони також роблять великі успіхи в здобутті знань у галузі всіх наук, бо оточені всіма допоміжними засобами для здобуття найточніших і цінних знань.

Переходячи до 4-го класу (15-20 рр.), молоді люди вступали в період зрілості. Вони стають активними виробниками багатств, необхідних суспільству. Крім цього, керують роботами підлітків 3-го класу.

П'ятий клас (20-25 р.) буде вищим і найдосвідченішим класом працівників і наставників. Цей клас буде готувати зі своїх рядів директорів і наставників у всіх галузях виробництва і виховання.

Зрозуміло, такий поділ на класи, з точки зору їх участі у виробництві, не витримує критики, точно так само, як і думка, наче в комуністичній общині можна буде обмежитися працею молоді до 25 років. Але думка про тісний **зв'язок виховання і виробництва** заслуговувала на увагу.

Всі члени общини отримували однакову освіту, і всі проходили через однакові види праці. З дня свого народження діти мали перебувати під спеціальною опікою общини, в якій вони народились; їх батьки повинні мати завжди до них вільний доступ. Всі діти виховувались разом, як діти однієї сім'ї. При розумній системі виховання, коли діти будуть виховуватись таким чином, щоб набувати тільки почуттів, що ґрунтуються на законах природи, приватна власність стане майже неможливою.

Слід, однак, відзначити, що сам план «Комуністичного виховання» викладений Оуеном дуже коротко і нечітко. Разом з тим, низка його теоретичних побудов лягла в основу роботи його колонії *«Нова Гармонія»* (1825-1828). Оуенівські школи в «Новій Гармонії» поєднували елементарну і підвищену освіту з технічною підготовкою в галузі промисловості і землеробства. В них

¹ Педагогические идеи Роберта Оуэна. — М. 1940. — С. 97.

навчалось близько 400 дітей, що поділялись за віком так: 10 дітей у віці від 2 до 5 років, близько 200 дітей — від 5 до 12 років, інші — старше 12 років.

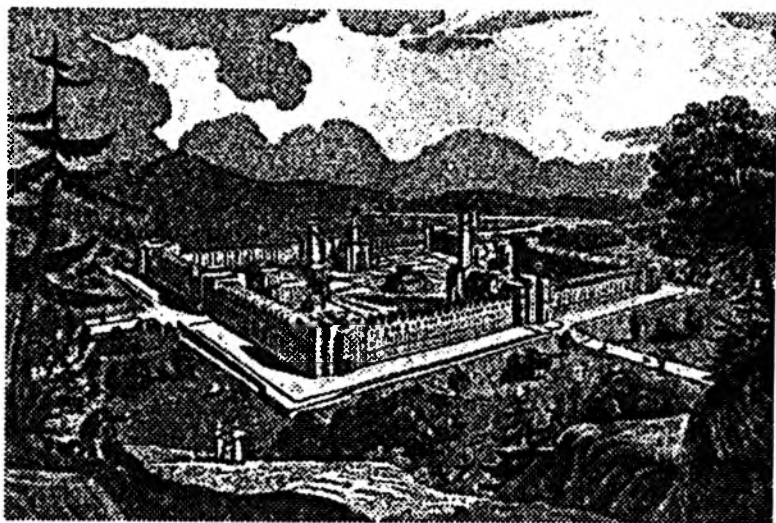
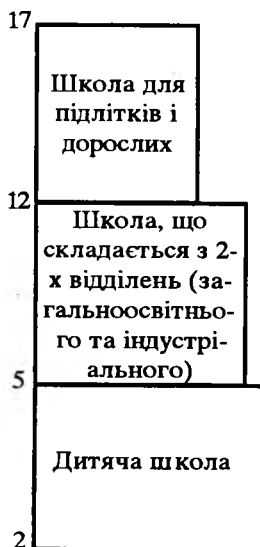


Рис. 50. Модель общини «Нова Гармонія».

Систему шкіл в «Новій Гармонії» можна представити схемою:



Загальноосвітнє: письмо, читання, граматики, арифметика, механіка, хімія, природознавство, анатомія, географія, креслення, іноземна мова, музика, гімнастика, військові справи.

Індустріальне: ремесло (токаряське, теслярське, ковальське), сільськогосподарська праця, шиття, в'язання, кулінарія.

З більшою достовірністю можна сказати, що виховання у відповідності з оуенівськими принципами, в більшій мірі, ніж в інших оуенівських общинах, було здійснено в колонії «Гармоні-Холл», чи «Кінвуд» (1839-1845), де існувала школа, що базувалась на виробництві як сільськогосподарському, так і промислового, тобто носила індустріальний характер. Енгельс так характеризує школу в «Гармоні-Холл»: *«Діти віддаються в школу, пов'язану з підприємством, і виховуються там за суспільний кошт. Батьки можуть бачити їх, коли хочуть, а виховання має на увазі фізичний і духовний розвиток і суспільне життя. Дітей не мучать релігійно-богослівськими тонкощами, латинню і грецькою мовою, але тим більше уваги вони приділяють вивченню природи, свого власного тіла і своїх духовних здібностей... моральне виховання зводиться до одного правила: чого ти не хочеш, щоб інші тобі робили, не роби їм сам, тобто воно зводиться до проведення повної рівності і братської любові»¹.*

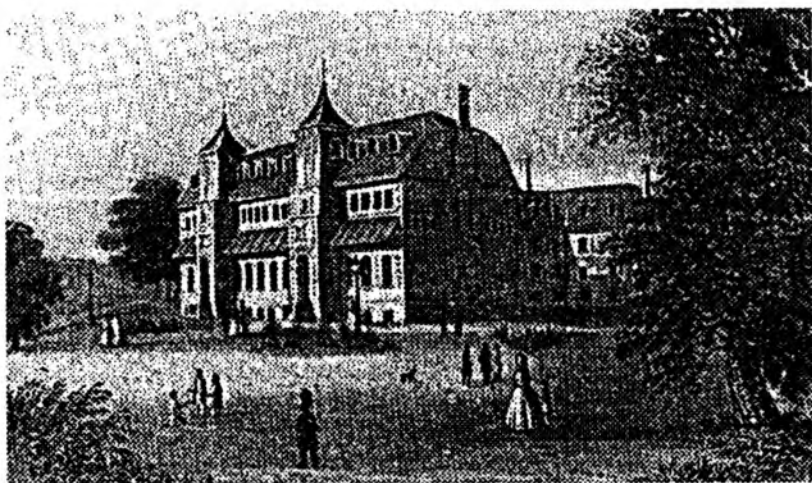


Рис. 51. Община Гармоні-Холл.

Педагогічні побудови Оуена, незважаючи на ряд явних помилок, представляють інтерес для педагогіки. Зрозуміло, Оуен не мав можливості спеціально розробляти окремі вузькопедагогічні чи дидактичні питання, але він з нових позицій розв'язував такі важливі проблеми, як взаємовідносини науки і релігії, їх роль у вихованні, зв'язок навчання з продуктивною працею, суспільне

¹ Маркс К., Енгельс Ф. Зібрання творів. — Т. III. — С. 266.

виховання, всебічний розвиток особистості тощо. *Оуен прагнув до створення нових соціальних основ виховання*. Він був сповнений благородних задумів створення такої системи виховання, яка дійсно буде гідна людства.

І ще одне. Комуністична утопія Оуена завершилась крахом і це ще одне свідчення того, що його соціально-методологічні підходи після Нью-Ленарку були хибними. І утопізм Оуена полягає не в тому, як говорили класики марксизму, що він не вказував революційного шляху перебудови суспільства, а хотів робити це через переконання парламентів, відомих діячів; через пропаганду, через створення кооперативів і комуністичних общин, через позитивні результати своїх соціально-педагогічних дослідів (теплично-оранжерейний шлях, за висновком К.Маркса). Утопізм Оуена швидше в тому, що він є максималістом у своїх виступах проти приватної власності, сім'ї (і сімейного виховання) і церкви та її участі у формуванні духовності дітей, у своєму невизнанні університетської освіти.

§ 4. Соціал-утопічні та комуністичні погляди В.Х.Вейтлінга

В Німеччині ідеї утопізму проповідував *В.Х.Вейтлінг* (1808-1871), який за своїми поглядами наближався до французьких соціалістів-утопістів, але був більш радикальним. У своїх творах *«Людство, яке воно є і яким воно повинно бути»* (1838) і *«Гарантії гармонії свободи»* (1842) Вейтлінг розглядав питання, пов'язані з побудовою комуністичного суспільства, в умовах якого виховання і навчання повинні бути нерозривно пов'язані з продуктивною працею.

Вейтлінг розумів, що джерелом благополуччя і добробуту суспільства та єдиною його основою є праця людей. Якщо суспільство не засноване на праці всіх його членів, воно врешті-решт неминуче приречене на загибель. І в якості прикладу Вейтлінг посилався на стародавню Спарту.

Оцінюючи високо роль праці в житті суспільства, він, природно, відводить їй значне місце і у вихованні. Власне кажучи, праця і виховання мислились ним як нерозривне ціле. У першій із згаданих праць Вейтлінг окреслює контури організації майбутнього суспільства загальної рівності. Він передбачав

створення для дітей від 6 до 15 років таких шкіл, де поряд з розумовою освітою молодь буде отримувати і деяку підготовку до різних видів трудової діяльності як в галузі ремесел, так і в галузі сільського господарства.

Різностороння трудова підготовка і ознайомлення з професіями повинні, на думку Вейтлінга, сприяти, з одного боку, полегшенню вибору спеціальності у відповідності з особистими нахилами, а з іншого, дає змогу використати на сільськогосподарських роботах, що вимагають найбільших затрат людської сили, всіх членів суспільства. Для всіх юнаків і дівчат з 15 до 18 років Вейтлінг пропонував у майбутньому створювати так звану промислову армію праці, де за три роки перебування молодь повинна досконало оволодіти однією чи декількома професіями, займаючись протягом 6 годин на день. Для вдосконалення своїх наукових пізнань молодь після обов'язкового робочого дня повинна мати можливість відвідувати різні школи.

Життя в умовах суспільства загальної рівності і правильно організоване виховання молоді, тісно пов'язане з участю в продуктивній праці, повинні будуть неминуче, за Вейтлінгом, вже в третьому поколінні людей привести до того, що *«ремісник і землероб будуть одночасно вченими, а вчений — ремісником і землеробом»*¹.

В головній своїй праці «Гарантії гармонії і свободи» Вейтлінг уточнює і розвиває свої погляди на роль праці у вихованні молоді. Розробляючи детальний план організації комуністичного суспільства, він вже передбачає суспільне виховання всіх дітей з 3-6 до 18 років у спеціальній *«шкільній армії»*, де вся діяльність її членів повинна бути організована так, щоб діти і підлітки знайомились з усіма необхідними науками і мистецтвами, привчаючись разом з тим до робіт різного характеру. Він вимагав, щоб робота молоді в шкільній армії не лише переслідувала завдання підготовки до майбутньої практичної діяльності, але й приносила б і безпосередню матеріальну користь всьому суспільству. За час перебування в шкільній армії молодь, на думку Вейтлінга, повинна оволодіти необхідними уміннями і навичками як для виконання робіт, пов'язаних із застосуванням фізичної сили і механічних умінь, так і для різних видів розумової праці.

¹ Вейтлінг В. Людство, яке воно є і яким воно повинно бути. В кн.: Пискунов А.И. Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII — начала XX вв. — М., 1976. — С.— 138.

Література

Сен-Сімон А. Про промислову систему. В кн.: Хрестоматія по історії педагогіки. — Т. II. — М., 1940. — С. 485-489.

Виклад вчення Сен-Сімона. — Там же, с. 490-511.

Оуен Р. Новий погляд на суспільство, або Досліди про утворення людського характеру. В кн.: Хрестоматія по історії зарубешної педагогіки. — М., 1971. — С. 446-451.

Оуен Р. Нарис соціальної системи. — Там же, с. 452.

Оуен Р. Книга нового морального світу. — Там же, с. 453-454.

Оуен Р. Лекції про раціональну систему влаштування суспільства. — Там же, с. 457-460.

Пискунов А.И. Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII — начала XX в. — М., 1976.

Фур'є Ш. Виховання при ладі Гармонії. В кн.: Хрестоматія по історії зарубешної педагогіки. — М., 1971. — С. 519-548.

Фур'є Ш. Теорія загальної єдності. — Там же, с. 549-557.

Контрольні питання

1. Які соціально-економічні фактори сприяли появі утопізму в педагогіці?

2. Які завдання перед вихованням ставив А.Сен-Сімон?

3. В чому сутність соцієтарного суспільства Ш.Фур'є та виховання молоді?

4. Як будувалось виховання у фалангах Ш.Фур'є?

5. Які шляхи реалізації основних завдань морального та естетичного виховання накреслив Ш.Фур'є?

6. Як вирішував Ш.Фур'є проблему дитячого самоврядування?

7. В чому сутність соціально-економічних перетворень Р.Оуена в Нью-Ленарку?

8. Чому Р.Оуена називають піонером суспільного дошкільного виховання?

9. Які основні принципи освітньо-виховної системи Р.Оуена?

10. Як вирішував Р.Оуен проблему поєднання навчання та продуктивної праці?

11. В чому сутність плану Р.Оуена щодо підготовки належних педагогічних кадрів?

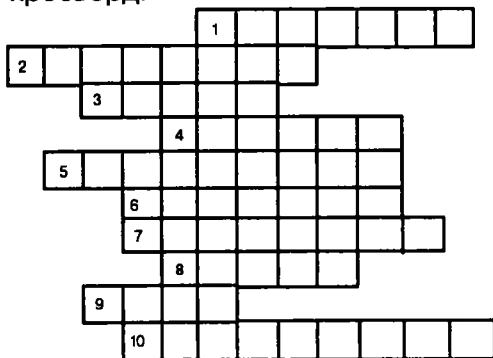
12. Які педагогічні ідеї проповідував німецький соціаліст-утопіст В.Х.Вейтлінг?

Питання для роздумів

1. В чому полягав утопізм в педагогічних висловлюваннях А.Сен-Сімона, Ш.Фур'є, Р.Оуена?
2. В чому полягають причинно-наслідкові зв'язки соціально-трудової організації суспільства і «теорії пристрастей» Фур'є?
3. В чому сутність педагогічних інновацій Ш.Фур'є?
4. Як Ви ставитесь до системи стимулювання дітей в рекомендаціях Ш.Фур'є?
5. Чому зазнали краху соціально-педагогічні досліді Р.Оуена в комуністичних общинах?
6. Як розв'язували соціалісти-утопісти проблему факторів розвитку особистості?
7. Р.Оуен писав, що «дітям не слід надокучати книжним учінням». Як Ви ставитесь до ідеї навчання за фактами, а не за книгами?
8. Що Вас приваблює в роботі інституту раціонального характеру Р.Оуена?
9. Як Ви оцінюєте ставлення Р.Оуена до релігії та релігійного виховання?
10. Чому, на Ваш погляд, Р.Оуен був рішучим противником сімейного виховання?

Завдання

1. Накресліть схему освіти, розроблену А.Сен-Сімоном.
2. Зробіть порівняльний аналіз методу взаємного навчання, що використовував Ш.Фур'є, із методом навчання в інституті формування раціонального характеру Р.Оуена.
3. Порівняйте освітньо-виховну систему Р.Оуена в Нью-Ленарку та в комуністичній общині «Нова Гармонія».
4. Розв'яжіть кросворд.



1. Категорія пристрастей у Ш.Фур'є.
 2. Німецький соціал-утопіст ХІХст.
 3. Засіб естетичного виховання у Р.Оуена.
 4. Категорія вихователя у Ш.Фур'є.
 5. Місце поселення громадян фаланги в утопії Ш.Фур'є.
 6. Вихованець висхідного крила у фаланзі Ш.Фур'є.
 7. Результат комбінованого прояву всіх пристрастей у Ш.Фур'є.
 8. Засіб навчання у Р.Оуена.
 9. Соціаліст-утопіст, що на практиці поєднував навчання з продуктивною працею.
 10. Книга-підручник, яку, на думку Сен-Сімона, повинен засвоїти кожний француз.
- Якщо дано вірні відповіді на всі питання кросворду, то по вертикалі вийде звання, яке присвоювалось вихованцям фаланг у Ш.Фур'є.

5. Напишіть реферат на тему:
«Соціально-економічні корені соціал-утопістської педагогіки»,
«Педагогічні ідеї А.Сен-Сімона»,
«Проблеми виховання та їх вирішення у фалангах Ш.Фур'є»,
«Теорія пристрастей Ш.Фур'є як основа соціально-трудової організації суспільства»,
«Педагогіка дитячого співтовариства у творах Ш.Фур'є»,
«Вчення Р.Оуена про фактори розвитку особистості»,
«Р.Оуен — творець нових типів навчально-виховних закладів»,
«Педагогічні інновації Р.Оуена».
-
-

**Завдання для закріплення матеріалу
з історії класичної зарубіжної педагогіки
та шкільництва**

I. Знайти правильну відповідь:

1. На чому писали в Стародавній Індії:

- на папірусах,
- на глиняних табличках,
- на пальмових листах,
- на бересті.

2. Де з'явилися перші навчальні заклади:

- в Єгипті,
- в Китаї,
- в Індії,
- в Шумерії,
- в Японії.

3. Хто з відомих вам з курсу історії педагогіки педагогічів розробляв теорію вільного виховання:

- Локк,
- Руссо,
- Герbart,
- Оуен.

4. Хто запровадив у педагогіку термін «виховуюче навчання»:

- Дідро, — Герbart,
- Руссо, — Дістервег,
- Кондорсе, — Песталоцці.

5. Чи були однодумцями:

- Руссо і Песталоцці,
- Гельвецій і Дж.Локк,
- Руссо і Герbart,
- Оуен і Фур'є.

II. Чи знаєте Ви де, коли і ким вперше запроваджено:

- 1) елементи класно-урочної системи,
- 2) сім вільних мистецтв,
- 3) уроки в природі,
- 4) наочність у викладанні,
- 5) спільне навчання хлопчиків і дівчат,
- 6) комплексні програми,
- 7) трудове навчання,
- 8) шкільну гімнастику і фізкультпаузи,

- 9) звуковий метод навчання грамоти,
- 10) дошкільне виховання,
- 11) книгодрукування,
- 12) принцип природовідповідності виховання,
- 12) принцип культуровідповідності виховання,
- 13) ідею поєднання навчання з продуктивною працею,
- 14) ідею трудової школи,
- 15) теорію багатостороннього інтересу.

III. Із запропонованого списку прізвищ виберіть в ліву колонку тих, хто віддавав перевагу індивідуальному вихованню, в праву — тих, хто вважав перспективнішим суспільне виховання: Платон, Квінтіліан, Коменський, Локк, Гельвецій, Руссо, Пестлоцці.

Рекомендації по взаємоперевірці знань з історії класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва

1. Виготовіть в групі дві групи карточок: на жовтих — дати; на червоних — значні події, імена педагогів, педагогічні винаходи. Спробуйте почергово скласти їх у відповідність.
2. Запропонуйте один одому ланцюжок дат, в якому остання цифра попередньої дати є початковою в наступній даті. Чи пам'ятаєте, що стоїть за цими цифрами?
3. Запропонуйте один одному набір прізвищ відомих педагогів і проставте навпроти кожного століття, країну, основний твір.
4. Підберіть найбільш типові цитати відомих педагогів і запропонуйте в групі поставити під кожною прізвище автора.
5. За наперед заготовленими характеристиками відомих педагогів перевірте, чи знають Ваші колеги їх імена.
6. Можна в групі провести вікторину імен, наприклад, запропонувати своїм колегам вибрати із списку імен педагогів тих, хто віддавав перевагу індивідуальному вихованню, хто — суспільному вихованню (Локк, Песталоцці, Гельвецій, Руссо, Коменський і т.д.).
7. Можна запропонувати вікторину на історико-педагогічну тематику, названу: «Хто, де, коли?».
8. Використайте наявні в рекомендаціях, або підготуйте самостійно історико-педагогічний кросворд і запропонуйте його для розв'язання своїм колегам.

9. Можна в групі провести гру «Невідіслані депеші»: хто, коли і у зв'язку з чим міг послати такі телеграми... (текст придумує кожний самотійно).

Тематика підсумкових робіт з історії класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва

1. Видатні художньо-педагогічні романи, їх автори і основні проблеми, поставлені в них.
2. Історичний розвиток дидактичного принципу наочності в зарубіжній педагогіці.
3. Проблема особистості учителя в історії зарубіжної педагогіки.
4. Проблеми статевого виховання в зарубіжній педагогіці.
5. Розвиток організаційних форм навчання в історії зарубіжної педагогіки.
6. Проблема індивідуального підходу до дітей в навчально-виховному процесі у зарубіжній педагогіці.
7. Проблема поєднання навчання з продуктивною працею в зарубіжній педагогіці.
8. Проблема формування дисциплінованості в історії зарубіжної педагогіки.
9. Проблеми морального виховання в зарубіжній педагогіці.
10. Проблеми розвиваючого і виховуючого навчання в зарубіжній педагогіці 17-19 ст.
11. Проблеми трудового виховання в історії зарубіжної педагогіки.
12. Проблеми загальнолюдського і національного у вихованні в працях класиків педагогічної науки.
13. Принцип державності в побудові народної освіти в історії зарубіжної педагогіки.
14. Школа і церква: їх відносини в історії розвитку суспільства.
15. Покарання і заохочення в історії зарубіжної педагогіки.
16. Проблема цілей виховання в історії зарубіжної педагогіки.
17. Проблема вікової періодизації в історії зарубіжної педагогіки.
18. Проблема підручника, навчальних книг в історії зарубіжної педагогіки.
19. Ідея народності виховання в історії розвитку школи і педагогіки.

20. Проблеми визначення змісту освіти в історії зарубіжної педагогіки.

21. Проблеми фізичного виховання в історії школи і педагогіки.

22. Проблеми естетичного виховання в історії зарубіжної педагогіки.

23. Проблеми методики виховної роботи в працях класиків педагогічної науки.

24. Проблема інтеграції виховних зусиль школи і сім'ї в історії зарубіжної педагогіки.

25. Проблеми підготовки вчителя в історії зарубіжної педагогіки.

26. Проблема перевірки і оцінки знань в історії розвитку школи.

27. Проблеми жіночої освіти в історії зарубіжної педагогіки.

28. Теорія вільного виховання та її розвиток в історії зарубіжної педагогіки.



ЗМІСТ

Вступ	5
Розділ I.	
Виховання в умовах первісного суспільства	9
§ 1. Походження виховання	9
§ 2. Історія виникнення організованих форм виховання	11
Розділ II.	
Виховання, школа і зародження педагогічної думки в дохристиянський період	27
§ 1. Виховання і навчання в країнах, Стародавнього Сходу	27
2 Виховання в Стародавній Греції	38
3 Елементи педагогіки у філософських системах стародавнього світу	51
§ 4. Освіта в епоху еллінізму	65
§ 5. Школа і педагогіка в Стародавньому Римі	69
Розділ III.	
Виховання і освіта в епоху середньовіччя	80
§ 1. Освіта і виховання в період розквіту феодалізму	80
§ 2. Виникнення і розвиток університетів	94
§ 3. Школа і педагогічна думка епохи Відродження	99
§ 4. Педагогіка і школа епохи Реформації	112
Розділ IV.	
Педагогічна система Яна Амоса Коменського	122
§ 1. Життя, педагогічна діяльність і світогляд Я.А.Коменського	122
§ 2. Загальнопедагогічні ідеї Коменського	125
§ 3. Вчення Яна Амоса Коменського про школу	134
§ 4. Дидактика Коменського	149
§ 5. Я.А. Коменський про моральне виховання, дисципліну та вимоги до вчителя	167
Розділ V.	
Англійська школа і педагогіка XVII-XVIII століть	179
§ 1. Педагогічна спадщина Джона Локка	179
§ 2. Англійська школа	198

§ 3. Педагогічні погляди Д.Беллерса	200
Розділ VI.	
Розвиток французької школи і педагогічної думки	
XVII—XVIII століть	205
§ 1. Початкова, середня і вища школа Франції	205
§ 2. Загальний аналіз епохи просвітительства	211
§ 3. Педагогічні ідеї французьких філософів-просвітителів	
К.А.Гельвеція і Д.Дідро	213
§ 4. Педагогічна система Ж.Ж.Руссо	226
§ 5. Розробка проблем народної освіти в період французької буржуазної революції	258
Розділ VII.	
Педагогічна система Й.Г.Песталоцці	274
§ 1. Життя і педагогічні досліді Й.Г.Песталоцці	274
§ 2. Теорія елементарної освіти	282
§ 3. Й.Г.Песталоцці про вчителя	302
Розділ VIII.	
Розвиток шкільництва і педагогічної думки Німеччини	
XVII — першої половини XIX ст.	307
§ 1. Шкільна система в Німеччині XVII—XVIII ст.	307
§ 2. Педагогічні ідеї та досліді філантропістів і неогуманістів	314
§ 3. Теорія національного виховання в Німеччині кінця XVIII — початку XIX ст.	326
§ 4. Педагогічні погляди І.Ф.Гербарта	332
§ 5. Педагогічна система Ф.В.А.Дістервега	350
§ 6. Педагогічне вчення Фребеля	371
§ 7. Шкільництво в Німеччині в другій половині XIX ст.	378
Розділ IX.	
Педагогічні ідеї та просвітницька діяльність соціалістів-утопістів XIX століття	385
§ 1. Педагогічні ідеї А.Сен-Сімона	386
§ 2. Проблеми педагогіки в соціальній системі Ш.Фур'є	390
§ 3. Педагогічні ідеї Роберта Оуена	405
§ 4. Соціал-утопічні та комуністичні погляди В.Х.Вейтлінга	426

Кравець В.П.

Історія класичної зарубіжної педагогіки та шільництва.

Відповідальний за випуск Н. Миколюк

Комп'ютерна верстка і набір Л. Безущенко

Коректор І. Предун

**Верстка і видрук оригінал-макету: Тернопільський державний
педагогічний інститут**

Макетування: книжково-журнальне видавництво «Тернопіль»

Здано на виробництво 01.08.96. Формат 60×84/16. Папір друкарський.
Друк високий. Ум.-друк. арк. 25,58. Зам. 6-898. Тираж 2500 прим.

Обласне книжково-журнальне видавництво «Тернопіль»,
282001, м. Тернопіль, вул. Князя Острозького, 3.

Головне підприємство республіканського виробничого об'єднання
«Поліграфкнига»,
252057, Київ, вул. Довженка, 3.

Професор ВОЛОДИМИР КРАВЕЦЬ народився в 1947 р. на Тернопільщині. Закінчив фізико-математичний факультет Тернопільського педагогічного інституту (1970 р.), аспірантуру при науково-дослідному інституті педагогіки України (1978 р.). Біографія вченого пов'язана з рідним вузом. Асистент, старший викладач, доцент кафедри педагогіки, декан фізико-математичного факультету, проректор з навчальної роботи. З 1990 р. обраний ректором Тернопільського педагогічного інституту. Автор ряду наукових праць та навчальних посібників з історії педагогіки, психології сім'ї, дослідник проблем морального та статевого виховання учнівської та студентської молоді.