

Н.К.КРУПСЬКА

---

ПЕДАГОГІЧНІ  
Т В О Р И

Н. К.  
КРУПЦЬКА



АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК РРФСР

# Н. К. КРУПСЬКА

## ПЕДАГОГІЧНІ ТВОРИ В ДЕСЯТИ ТОМАХ

•

*За редакцією*  
М. К. ГОНЧАРОВА, І. А. КАІРОВА,  
М. О. КОНСТАНТИНОВА

---

ДЕРЖАВНЕ УЧЕБОВО-ПЕДАГОГІЧНЕ ВИДАВНИЦТВО  
«РАДЯНСЬКА ШКОЛА»

ІНСТИТУТ ТЕОРІЇ І ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ АПН РРФСР

# Н. К. КРУПСЬКА

ТОМ ПЕРШИЙ

АВТОБІОГРАФІЧНІ  
СТАТТІ

•  
ДОРЕВОЛЮЦІЙНІ  
ПРАЦІ



КИЇВ—1963

**371**  
**K84**

*Текст і примітки підготувала*  
*Ф. С. ОЗЕРСЬКА*

---

## ВІД РЕДАКЦІЇ

Академія педагогічних наук РРФСР розпочинає видання педагогічних творів Надії Костянтинівни Крупської (1869—1939), видатного діяча Комуністичної партії і Радянської держави, соратника В. І. Леніна, яка віддала все своє життя служінню справі партії, справі будівництва радянської культури й освіти.

До педагогічних творів увійдуть основні праці Н. К. Крупської з питань теорії та історії педагогіки, з питань будівництва радянської школи, опубліковані в різний час у пресі, а також деякі раніше не опубліковані матеріали, добуті з архіву.

Ця збірка педагогічних творів Н. К. Крупської, яка видається в десяти томах, не є повною збіркою її творів.

Педагогічні твори Н. К. Крупської розташовані в такому порядку:

Том I. Автобіографічні статті. Дореволюційні праці (1899—1917).

Том II. Загальні питання теорії педагогіки. Статті і виступи з питань організації справи народної освіти в СРСР.

Том III. Навчально-виховна робота в школі і дитячих будинках. Статті про вчителя.

Том IV. Питання трудового виховання і політехнічного навчання.

Том V. Дитячий комуністичний рух. Піонерська і комсомольська робота в школі. Позашкільна робота з дітьми.

Том VI. Питання переддошкільного і дошкільного виховання дітей.

Том VII. Політико-освітня робота.

Том VIII. Бібліотечна справа. Організація роботи клубів і хат-читалень.

Том IX. Питання ліквідації неписьменності. Організація роботи шкіл дорослих і самоосвіти.

У томі X будуть опубліковані листи Н. К. Крупської з педагогічних питань та її рецензії на педагогічну літературу.

До кожного тома буде додано короткі примітки, покажчик імен і предметно-тематичний покажчик.



# АВТОБІОГРАФІЧНІ СТАТТІ





---

## МОЄ ЖИТТЯ

### ДАЛЕКЕ МИНУЛЕ

Я народилася в 1869 р. Батьки хоч і були дворяни з походження, але не було в них ні кола, ні двора, і коли вони побралися, то було нерідко так, що доводилося позичати двогривений, щоб щось купити поїсти.

Мати виховувалася на казенний кошт в інституті, була круглою сиротою і просто з шкільної лави пішла в гувернантки.

### МІЙ БАТЬКО

Батьки мого тата померли рано, і він виховувався у корпусі і військовому училищі, звідки вийшов офіцером. За тих часів серед офіцерства було багато незадоволених. Батько завжди дуже багато читав, не вірив у бога, був обізнаний з соціалістичним рухом Заходу. В домі у нас постійно, поки був живий батько, бували революціонери (спочатку нігілісти, потім народники, потім народо-вольці); наскільки сам батько брав участь у революційному русі, я судити не можу. Він помер, коли мені було 14 років, а умови тодішньої революційної діяльності вимагали суворой конспірації; революціонери про свою роботу говорили через це мало. Коли йшла розмова про революційну роботу, мене звичайно посилали що-небудь купити в крамниці або давали яке-небудь доручення. Все ж розмов революційних я наслухалася досить, і, звичайно, співчуття моє було на боці революціонерів.

Батько був дуже запальною людиною і, коли бачив яку-небудь несправедливість, завжди втручався в справу.

Коли він був ще зовсім молодим офіцером, йому довелося брати участь у придушенні польського повстання, але усмиритель з нього був поганий, випускав полонених поляків, допомагав їм тікати і взагалі намагався, щоб перемог царської армії над повсталими проти нестерпного гніту російського царизму було менше. Після закінчення військової кампанії батько вступив до Військово-юридичної академії і, закінчивши її, узяв службу в Польщі — посаду повітового начальника. Він вважав, що до Польщі повинні їхати служити чесні люди. Коли він приїхав у призначений йому повіт, там творилися всілякі неподобства — євреїв витягали на майдан і під барабани стригли їм пейси, полякам забороняли обгороджувати своє кладовище і ганяли туди свиней, які розривали могили. Батько припинив усі ці неподобства. Він завів лікарню, зразково її поставив, боровся з хабарництвом, чим заслужив ненависть жандармерії і російського чиновництва і любов населення, особливо поляків і єврейської бідноти.

Незабаром на батька посипалися різні анонімні доноси. Він був визнаний неблагонадійним, звільнений без пояснення причин і відданий до суду (на нього звели 22 злочини: говорить польською мовою, танцює мазурку, не запалена була в царський день у канцелярії ілюмінація, не ходить до церкви і т. п.) без права вступу на державну службу. Справа тяглася десять років, дійшла до Сенату, де батька вже напередодні його смерті було, нарешті, виправдано.

## ТАК Я ВЧИЛАСЯ НЕНАВИДІТИ САМОДЕРЖАВСТВО

Я рано навчилася ненавидіти національний гніт, рано зрозуміла, що євреї, поляки та інші народності анітрохи не гірші від росіян, і тому я від щирого серця приєдналася, коли стала дорослою, до програми партії РКП, де говорилося про право націй жити, управлятися, як вони хочуть; визнання права націй на самовизначення здавалося мені дуже правильним.

Я рано зрозуміла, що таке самовладдя царських чиновників, що таке сваволя. Коли я виросла, я стала революціонеркою і боролася проти царського самодержавства.

Втративши службу, батько брався за ту роботу, яка траплялась: був страховим агентом, ревізором фабрики, вів судові справи і т. п. Ми завжди переїздили з міста до міста, і мені довелося бачити дуже багато різних людей, спостерігати, як живуть різні верстви населення.

Мати часто розповідала про те, як вона жила в гувернантках у поміщиці і вдосталь надивилася, як поводитися поміщики з селянами, які це були звірі. І коли якось ми поїхали на літо (поки батько шукав роботу) гостювати до тієї поміщиці, у якої мама вчила колись синів, я, незважаючи на те, що мені було п'ять років, скандалила, не хотіла ні вітатися, ні прощатися, ні дякувати за обід, так що мати була рада-радісінька, коли за нами приїхав батько і ми виїхали з Русанова (так називався маєток поміщиці). А коли ми їхали з Русанова у кибитці (справа була взимку), нас мало не вбили дорогою селяни, прийнявши за поміщиків, побили кучера і загрожували вкинути в ополонку.

Батько не винуватив селян, а потім, розмовляючи з матір'ю, говорив про одвічну ненависть селян до поміщиків, про те, що поміщики цю ненависть заслужили.

У Русанові я встигла подружити з селянськими дітьми і жінками, які мене пестили. Я була на боці селян. Слова батька запам'ятала на все життя, і, зрозуміло, чому потім, будучи дорослою, я стояла за конфіскацію поміщицьких земель і передачу землі селянству.

Так само рано (мені було тоді шість років) я навчилася ненавидіти фабрикантів. Батько служив ревізором в Угличі на фабриці Говарда і часто говорив про всі ті неподобства, які там чинилися, про експлуатацію робітників і т. п. Я слухала.

А потім я гралася з дітьми робітників, і ми намагалися із-за рогу влучити сніжкою в управляючого, який проходив мимо.

Коли мені було 8 років, ми жили в Києві,— почалася турецька війна. Я надивилася на патріотичний чад, наслухалася про звірства турків, але я бачила поранених полонених, гралася з полоненим турченням і вважала, що війна — найшкідливіша справа.

Потім батько повів мене на виставку картин Верещагіна, де було зображено, як штабні на чолі з якимсь великим князем, у білих кітелях, з безпечного містечка

розглядали у бінокль, як умирали солдати в сутичці з ворогом. І хоч тоді я не могла ще все усвідомити, але потім, будучи вже дорослою, я була всім серцем з армією, яка відмовилася вести далі імперіалістичну війну.

#### «ТИМОФІЙКА»

Коли мені було років 11, мене відправили навесні на село. Батько вів справи поміщиць Косяковських, які мали невеличку паперову фабрику у Псковській губернії. Справи були дуже заплутані, батько приводив все до ладу. Був він людиною для Косяковських потрібною в той час, і тому Косяковські були до нього дуже люб'язні.

Я дуже хворіла навесні, і Косяковські запропонували взяти мене до себе в маєток, розташований за 40 верст від станції Белої. Маєток називався «Студенець». Батьки погодилися. Я трохи соромилася чужих людей, але їхати кіньми було чудово. Їхали лісом і ланами; на пагорбах уже цвіли безсмертники, пахло землею, зеленню.

Першої ночі мене покладали спати на якусь шикарну постіль у панській шикарній кімнаті. Було задушно і жарко. Я підійшла до вікна, відчинила його. У кімнату ринув запах бузку; заливаючись, тьохкав соловей. Довго стояла я біля вікна. Другого ранку я встала раненько і вийшла в садок, що спускався до річки. У садку зустріла я молоденьку дівчину років вісімнадцяти, у простенькому ситцевому платті, з низьким лобом і темним кучерявим волоссям. Вона заговорила зі мною. Це була, як виявилось, місцева вчителька Олександра Тимофіївна, або, як її називали, «Тимофійка». Хвилини через десять я вже відчувала себе з «Тимофійкою» зовсім просто, немов з подругою, і базікала з нею про всі свої враження. Школа, яку утримували поміщиці, ще працювала. Вчилось старше відділення — п'ять чоловік, які повинні були складати екзамен: Іллюша, Сеня, Митька, Ваня і Павло. Я почала частенько забігати до школи, наввипередки розв'язувати з хлопцями задачі, разом читати вголос; було весело.

У «Тимофійки» в кімнаті на грубці було багато дитячих книг, я допомагала «Тимофійці» їх підклеювати і брошурувати. Щонеділі до неї приходило багато підлітків і молоді. Читали разом Некрасова. «Тимофійка» багато

нам розповідала. З її слів я зрозуміла, що поміщики — це щось дуже погане, що вони не допомагають, а шкодять селянам і що селянам треба допомагати. Мені не подобались Косяковські. Були вони якісь дуже пихаті. Косяковська-мати ходила завжди в білому платті, цідила крізь зуби, бурчала на служниць; вона здавалася мені чужою.

#### ПОМІЩИЦЯ НАЗИМОВА ТА ЇЇ СОБАКИ

Ще більше почала не любити я поміщиків після нашої поїздки до сусіднього маєтку. Туди поїхали Косяковські, «Тимофійка» і п'ятеро старших учнів. Вони повинні були там складати екзамен. Взяли і мене.

Маєток, куди ми поїхали, належав багатій поміщиці Назимовій. Всі їй прислужувалися. Коли вона ходила до обідні, то, поцілувавши попові руку, всовувала в неї 25 карбованців. Піп тому не служив обідні, поки не прийде поміщиця.

Екзамен відбувався в школі. Дітей питав місцевий піп і якийсь інспектор. Діти дуже злякалися, особливо Іллюша. Коли їм почали диктувати, Іллюша написав з переляку: «кислые счи» замість «кислые ши». Я не витерпіла і пішла сказати йому, щоб він виправив помилку. «Тимофійка» сказала мені, щоб я сиділа смирно і не втручалася; вона сама хвилювалася. Все ж хлопці витримали. Іллюшко довго не міг заспокоїтися, був весь блідий і тремтів. Нас покликали обідати до Назимової. Що мене вразило — так це безліч кімнатних собак: болонок, левреток, ще якихось; вони стрибали по стільцях, метушилися. Коли сіли обідати, з'явилися дві босоногі дівчинки. Назимова наливала суп раніше в собачі тарілки. Дівчатка розносили собакам їжу. Потім наливала суп гостям. Всюди була розкіш. Особливо гарний був сад: навколо ставка росли чудові троянди. Але мені було нудно, і я рада була, коли почали збиратися додому. «Так, звичайно, — думала я, — «Тимофійка» має рацію, коли каже, що не треба поміщиків». Я чула те саме ще раніше від батька.

«Тимофійка» брала мене з собою, коли ходила по сусідніх селах. Вона носила селянам книжки і довго розмовляла з ними, але я не все розуміла, що вона говорила.

Потім «Тимофійка» кудись виїжджала на місяць.

### З ФАБРИЧНИМ ЛЮДОМ

Тим часом приїхали батько з матір'ю і поселилися верств за дві від маєтку Косяковських, біля фабрики; я стала жити з ними. Подружила з дітьми, які працювали на фабриці. Виявилось, і Іллюша там працює. Я теж почала ходити на фабрику і іноді годинами сиділа і складала в десті і стопи аркуші обгорткового паперу. Завела також дружбу з дідом, який возив дрова на фабрику. Він дозволяв мені ставати на віз і, стоячи, поганяти; це мені дуже подобалось. Ми їздили в ліс, там я йому допомагала накладати на віз дрова, потім ми йшли обіч воза і, підїхавши до фабрики, скидали дрова у кочегарку. Батько і мати сміялися з мого завзяття і моїх обдертих рук.

Біля фабрики під навісом цілими днями сиділи жінки і з піснями перебирали, сортували брудне ганчір'я, з якого виробляли папір на фабриці. Ганчір'я особливі скупники скуповували по селах у селян. Тут були подерті сині сорочки, штани, різне дрантя. Я підсідала до жінок, підтягала пісні і сортувала ганчір'я.

Під сходами у мене жило зайчєня, його мені принесла одна з жінок. Був ще у мене друг-приятель пес Карсон, рудий дворняжка. Після обїду я зливала суп, кисляк у тарїлку, кидала туди кістки, рештки хліба і кричала: «Карсон, Карсон!» Карсон мчав щодуху на мій клич і з насолодою ковтав приготований йому обїд.

Нарешті, треба було їхати. Жаль було залишати «Тимофїйку», яка вже повернулася, жаль розлучатися з дітьми, з дідом, з тіткою Марїєю, з Карсоном. Коли подали коляску, щоб їхати, і ми в неї сіли, Карсон вліз у коляску. Його довелося витягти силоміць.

Взимку мені розповіли, що Карсона зїли вовки. Було дуже шкода.

Я не раз запитувала про «Тимофїйку». Батько розповїдав якось, що наскочила поліція, зробила у «Тимофїйки» обшук, знайшла літературу і портрет царя, на якому було написано розв'язання якоїсь задачі. Пізніше я довідалася, що «Тимофїйку» два роки тримали у псковській в'язниці, у кімнаті без вікна. Більше я ніколи її не бачила. Прїзвище її було Яворська. Взимку, сидячи в класі,

я все малювала хатки з вивіскою «Школа» і думала про те, як я буду сільською вчителькою.

З того часу у мене на все життя зберігся інтерес до сільської школи і сільського вчительства.

### ПЕРШЕ БЕРЕЗНЯ 1881 РОКУ

Чи могла я тоді не співчувати революціонерам!

Я добре пам'ятаю вечір 1 березня 1881 р., коли народовольці вбили бомбою царя Олександра II. Спочатку прийшли до нас наші родичі, страшенно перелякані, але не сказали нічого. Потім поспіхом влетів старий товариш батька по корпусу, військовий, і почав розповідати подробиці вбивства, як висадило в повітря карету та ін. «Я ось і креп на рукав купив»,— сказав він, показуючи куплений креп. Пам'ятаю, як я здивувалася, що він хоче носити траур по цареві, якого завжди лайав. Цей батьків товариш був дуже скупюю людиною, і тому я подумала: «Ну, коли він витратився, креп купив, значить, правду розповідає». Я цілу ніч не спала. Думала, що тепер, коли царя вбили, все піде інакше, народ дістане волю.

Проте так не вийшло. Все залишилося по-старому, ще гірше стало. Народовольців переловила поліція, а тих, хто вбив царя, стратили. На страту їх везли повз гімназію, де я вчилася. Потім цього дня, надвечір, дядько розповідав, як Михайлов зірвався з петлі, коли його вішали.

Переловили і наших знайомих революціонерів. Занедало будь-яке громадське життя...

### ВЧИТИСЯ!

Спочатку я вчилася дома. Мати мене вчила. Рано навчилася я читати. Книги були моєю радістю. Я прочитувала книжку за книжкою, вони відкривали переді мною цілий світ.

Я дуже хотіла швидше вступити до гімназії. Вступила, коли мені було 10 років. Але в гімназії мені було погано. Клас був великий, чоловік 50. Я була дуже соромливою і якось загубилася в ньому. Ніхто не звертав на мене ніякої уваги. Вчителі задавали уроки, викликали до дошки, питали уроки, ставили оцінки. Запитувати ні про що не

дозволялося. Класна дама у нас була причепа і крикса, упала біля багатих дівчаток, які приїздили своїми кіньми, і лаяла дівчаток, погано одягнених. А головне, між дівчатками не було дружби, було дуже нудно і самотньо. Я дуже старанно вчила уроки і була більш розвинена, ніж інші, але відповідала погано, бо думала зовсім не про те, про що мене питали.

Батько, побачивши, що я почуваю себе у гімназії погано, перевів до іншої — до приватної гімназії Оболенської.

Тут було зовсім інакше.

Ніхто на нас не кричав, діти трималися вільно, дружили між собою, і я з багатьма подружила. Вчитися було дуже цікаво. Я досі згадую цю гімназію з добрим почуттям: вона дала мені багато знань, уміння працювати, зробила мене громадською людиною.

#### ДОВЕЛОСЯ ДУМАТИ ПРО ЗАРОБІТОК

Батько, з яким я дружила і говорила про все, помер, коли мені було 14 років. Ми залишились удвох з мамою. Вона була дуже хорошою, енергійною людиною, але дивилася на мене як на дитину. Я вперто відстоювала свою самостійність. Тільки пізніше, коли в нас встановилися уже взаємини рівності, ми почали жити дружно. Вона дуже мене любила, і ми прожили все життя разом. Вона співчувала тому, що я стала революціонеркою, і допомагала. Всі товариші по партії, які бували у нас, знали і любили її. Вона вже нікого, було, не відпустить голодним, про кожного подбає. Коли батько помер, довелося думати про заробіток. Я дістала урок. Ми з мамою брали також переписку. Крім того, найняли велику квартиру і почали здавати кімнати. Тут довелося побачити всяких людей, надивитися, як живе студентство і різна міська дрібна інтелігенція — телефоністки, швачки, фельдшерці тощо. Тому що я була першою ученицею, то одержала урок через гімназію. Це заняття не було солодке. Багатші батьки дивилися на вчительку згорда, втручалися в заняття. Я мріяла про те, щоб стати після закінчення гімназії вчителькою в школі, але ніяк не могла знайти місця.





Костянтин Ігнатійович Крупський, батько Н. К. Крупської

Тим часом я старанно читала твори Льва Толстого. Він дуже різко критикував розкіш і неробство багатіїв, критикував державні порядки, показував, як все робиться для влаштування ситого і приємного життя поміщиків і багатіїв і як пропадають, гинуть від надмірної праці робітники, як надсаджуються над роботою селяни. Л. Толстой умів дуже яскраво змальовувати речі. Я продумала все те, що сама бачила навколо себе, і побачила: Л. Толстой правий. По-іншому я подивилася на боротьбу революціонерів, краще я зрозуміла, за що вони борються. Але що робити? Терором, убивством окремих найбільш шкідливих чиновників і царів справі не допоможеш. Л. Толстой указав такий вихід — фізична праця і особисте самоудосконалення. Я все почала робити сама по господарству, а влітку виконувала важку селянську роботу. Вивела будь-яку розкіш з життя, стала уважною до людей, терплячішою. Але незабаром я зрозуміла, що від цього нічого не змінюється, і несправедливі порядки і далі, як і раніше, існуватимуть, хоч би як я надсаджувалася над роботою. Щоправда, я ближче пізнала селянське життя, навчилася по-простому розмовляти з селянами і робітниками, але який же це був вихід! Я думала, що коли вступлю до вузу, то узнаю, що треба робити, щоб змінити життя, знищити експлуатацію.

За тих часів жінок не приймали ні до університету, ні до будь-яких інших вищих навчальних закладів. За розпорядженням цариці, яка вважала, що жінці не треба вчитися, а треба сидіти дома і доглядати чоловіка й дітей, жіночі медичні курси і вищі жіночі курси були закриті. Я вчилася самотужки, як уміла.

Нарешті, було відкрито в Пітері Вищі жіночі курси, і я туди вступила. Через два місяці я дуже розчарувалася в них. Побачила, що того, що мені треба, курси мені не дадуть, що там вчать надто вчених речей, але дуже далеких від життя.

### ЯК Я СТАЛА МАРКСИСТКОЮ

Часи тоді були зовсім інші, ніж тепер. Книг із суспільних питань хороших не було, зборів не було, робітники були зовсім не організовані, робітничої партії теж не

було. Мені було 20 років, і я навіть не чула, що був якийсь Маркс, нічого не чула про робітничий рух — про комунізм.

Якось я потрапила до студентського гуртка,— тоді починався студентський рух, і в мене відкрилися очі. Я покинула курси і почала вчитися в гуртках, почала читати Маркса та інші потрібні книжки. Я зрозуміла, що змінити життя може тільки робітничий революційний рух, що для того, щоб бути корисною, потрібною, треба віддавати всі свої сили робітничій справі.

Навесні я попросила дістати мені перший том «Капіталу» Маркса і ще книг, які мені будуть корисні. Маркса тоді не видавали навіть у Публічній бібліотеці, і його дуже важко було дістати. Крім «Капіталу», роздобула я ще Зібера «Нариси первісної культури», «Розвиток капіталізму в Росії» В. В. (Воронцова) <sup>1</sup>, Єфіменко «Дослідження Півночі» <sup>2</sup>.

Ранньої весни ми з матір'ю найняли хату в селі, і я забрала з собою книжки. Ціле літо я старанно працювала з господарями, місцевими селянами, у яких не вистачало робочих рук. Обмивала дітей, працювала на городі, гребла сіно, жала. Сільські інтереси захопили мене. Прокинешся, було, вночі і думаєш крізь сон: «Не пішли б коні в овес». А в проміжках я так само ретельно читала «Капітал». Перші два розділи були дуже важкі, але, починаючи з третього розділу, справа пішла на лад. Я немов живу воду пила. Не в толстовському самоудосконаленні треба шукати шлях. Могутній робітничий рух — ось де вихід.

Починає вечоріти, сиджу з книгою на сходах ганку, читаю: «Б'є смертна година капіталізму: експропріаторів експропріують». Серце колотиться так, що чути. Дивлюсь перед собою і ніяк не зрозумію, що лопоче нянька-підліток з хазяйською дитиною на руках, яка примостилась тут-таки на ганку: «По-нашому, щі, по-вашому суп, по-нашому човен, по-вашому лодка... по-нашому весло, не знаю вже, як по-вашому», — намагається вона розтлума-

---

<sup>1</sup> Зазначена книга В. В. (псевдонім В. П. Воронцова) вийшла у світ у 1882 р. під назвою «Судьбы капитализма в России» — *Ред.*

<sup>2</sup> Повна назва праці О. Я. Єфіменко — «Крестьянское землевладение на Крайнем Севере». — *Ред.*

чити мені, не розуміючи мого мовчання. Чи думала я тоді, що доживу до моменту «експропріації експропріаторів»? Тоді це питання не цікавило мене. Мене цікавило одне: ясна мета, ясний шлях. І потім шоразу, шугало вгору полум'я робітничого руху: у 1896 р. під час страйку петербурзьких текстильників, 9 січня, у 1903—1905 рр., у 1912 р. під час Ленських подій, у 1917 р.,— я кожного разу думала про смертну годину капіталізму, про те, що на крок ця мета стала ближчою. Думала про цю смертну годину капіталізму і на II з'їзді Рад, коли земля і всі знаряддя виробництва оголошувалися власністю народу. Скільки ще кроків залишилося до мети? Чи побачу останній крок? Як знати! Але це не має значення. Все одно, тепер «мрія можливою і близькою стала». Вона стала відчутною. Неминучість, невідворотність її здійснення очевидна для кожного. Агонія капіталізму вже почалася.

#### ЗА НЕВСЬКОЮ ЗАСТАВОЮ

В гуртки я ходила три роки, багато чого в них навчилася, зовсім по-іншому почала дивитися на життя. Але мені хотілося не тільки знати, а й працювати, бути корисною. У студентів зв'язки з робітниками були слабкі: тоді студентів вслякю переслідували, якщо вони ходили до робітників; царський уряд намагався відгородити студентство від робітників муром, і, щоб піти поговорити з робітниками, треба було переодягатися, щоб не бути схожим на студента, і йти потай. Зв'язків у студентства було небагато. Я вирішила тоді стати вчителькою недільно-вечірньої школи в селі Смоленському, що за Невською заставою (тепер цей район називається районом Володарського).

Школа була велика, на 600 осіб, туди ходили робітники з фабрики Максвелля, Паля, Сем'яникова, з Олександрівського заводу та інших. Майже щодня їздила я туди.

У цій школі я встановила дуже великі зв'язки, близько пізнала робітниче життя, робітників. Тоді були ще такі звичаї, що приїздив інспектор і закривав повторювальну групу за те, що там вивчали дробі, коли за програмою належало вивчати лише чотири правила арифметики, що робітника висилали етапом на батьківщину за

вживання в розмові з управляючим виразу «інтенсивність праці» і т. п. А проте в школі можна було працювати. Можна було говорити що завгодно, не вживаючи там страшних слів: «царизм», «страйк», «революція». І ми (наступного року до школи вступило ще кілька марксистів) намагалися, не згадуючи імені Маркса, роз'яснити учням марксизм. Мене дивувало, як легко було, стоячи на ґрунті марксизму, пояснювати робітникам найскладніші речі. Вся життєва обстановка підводила їх до сприймання марксизму. Дивишся, приїде з села восени хлопчина. Спочатку під час уроків з «географії» і «російської мови» затуляє вуха і читає старий або новий завіт Рудакова, а дивишся, на весну вже біжить після заняття у школі в гурток, про що натякає з багатозначною посмішкою. Скаже який-небудь робітник на уроці «географії»: «Кустарні промисли не можуть витримати конкуренції з великим виробництвом» або питає: «Яка різниця між архангельським селянином і іваново-вознесенським робітником?», і вже знаєш, що цей робітник входить до марксистського гуртка, і він знає, що це він своєю фразою сказав, і встановлюється тоді між нами особливий зв'язок, немов він пароль якийсь сказав. Потім уже приходять і шоразу вклоняться по-особливому: «Ти, мовляв, наша». Але й ті, які не відвідували гуртків, не зміли ще формулювати «різниці між архангельським селянином і іваново-вознесенським робітником», ставилися до нас якось особливо дбайливо і любовно.

— Ви книжок сьогодні не роздавайте,— попереджає який-небудь учень (хоч книжки, які роздаються, звичайно бібліотечні),— тут новий прийшов, хто його знає: у монахах ходив. Ми про нього розвідаємо...

— При цьому чорному нічого не кажіть: він до охоранки швендяє,— попереджає літній робітник.

Іде учень у солдати і перед від'їздом приводить свого приятеля з Путіловського заводу.

— Далеко ходити, вечорами ходити не зможе, а в неділі нехай на «географію» ходить.

Я провчителювала в цій школі п'ять років, доки не потрапила до в'язниці.

Ці п'ять років, проведені в школі, влили живу кров у мій марксизм, назавжди спаяли мене з робітничим класом.

Тим часом у нас почала утворюватися, хоч і дуже слабка, але все ж організація. Організація активних марксистів, за прикладом німецької робітничої партії, почала називати себе соціал-демократичною.

У 1894 р.<sup>1</sup> приїхав до Пітера Володимир Ілліч, і тоді справа пішла набагато краще, організація швидко зміцнювалася. Ми з Володимиром Іллічем працювали в одному районі і незабаром дуже подружили. Наша організація перейшла вже до широкої агітації листівками. Почали випускати нелегальні брошурки, потім задумали випускати нелегальний журнал, популярний. Коли він був майже зовсім готовий, Володимира Ілліча і ще ряд товаришів заарештували. Це був великий удар для організації, але с'як-так зібрали сили і продовжували випускати листівки. У серпні 1896 р. всіляко розпалювали страйк ткачів, допомогли йому пройти організовано. Після страйку почалися арешти, була заарештована і я. На засланні я одружилася з Володимиром Іллічем. З того часу моє життя йшло вслід за його життям, я допомагала йому в роботі, чим і як могла. Розповідати про це — означало б розповідати історію життя і діяльності Володимира Ілліча. Моя робота полягала в роки еміграції переважно у зв'язках з Росією. У 1905—1907 рр. я була секретарем ЦК, а починаючи з 1917 р. працюю в галузі народної освіти. Справу цю я дуже люблю і вважаю важливою. Щоб довести справу Жовтня до кінця, робітникам треба опанувати знання, треба опанувати його і селянству. Без цього воно не зможе свідомо піти слідом за робітничим класом, без цього повільніше об'єднуюватиме свої господарства. Моя робота на ниві народної освіти тісно пов'язана з пропагандистською і агітаційною роботою партії.

#### ПІСЛЯМОВА

На мою долю випало велике щастя бачити, як зростала сила і міць робітничого класу, як зростала його партія, довелося бути свідком найвеличнішої у світі революції, бачити вже паростки нового, соціалістичного ладу,

---

<sup>1</sup> В. І. Ленін приїхав до Петербурга наприкінці 1893 р.— *Ред.*

бачити, як життя починає перебудовуватися у своїх основах.

Я завжди дуже шкодувала, що у мене не було дітей. Тепер не шкодую. Тепер їх у мене багато — комсомольці і юні піонери. Всі вони — ленінці, хочуть бути ленінцями.

На замовлення юних піонерів написано цю автобіографію.

Їм, моїм любим, рідним дітям, я її й присвячую.

1925 р.



---

## ЛЬОЛЯ І Я

— Мамо, можна буде залишитися ночувати у Льолі?

— Ти знаєш, я не люблю, коли ти там залишаєшся ночувати, ви страшенно пустуєте, вас ніхто не доглядає. Льоля постійно простуджується, цієї зими вже тричі була хвора.

— Ну, матусенько, будь ласка, один разок!

— Побачимо там. Одягайся!

Ми їдемо до родичів. Там моя двоюрідна сестра Льоля. Мені шість з половиною років, Льоля на рік старша від мене, я її дуже люблю. У них завжди дуже весело, хоч ми з Льолею часто сваримося і навіть б'ємося.

На вулиці мороз. На мене надівають ненависні червоні фланелеві штанці, теплі калоші, закутують у велику теплу хустку, навіть рот зав'язують.

Майже зовсім неможливо рухатися, важко дихати. Під час одягання я завжди опираюсь укутуванню, бурчу, навіть плачу. Але сьогодні я терпляча, хоч гидка шерстяна хустка лізе в рот. Нічого, ми їдемо до Льолі!

Ми беремо візника, хоч їхати недалеко, всього дві вулиці, і за чверть години ми вже в Бронських.

Перший, хто нас зустрічає,—це Мідошка, великий се-тер, білий з коричневими плямами. Побачивши мене, він заходиться радісним гавканням, лиже мені руки, обличчя. Я обіймаю його: «Мідошка, любий!»

— Облиш, Надю, Мідошку! Подивись, у нього шерсть лізе, він тебе всю обслинив! На тобі новеньке плаття!



Все це правда: моє нове шерстяне коричневе плаття все в білій шерсті, і Мідошка дуже слинявий,— кажуть, усі сетери такі,— але це не має значення. Ми так радіємо одне одному!

На Мідошчине гавкання вибігає Льоля: «Надю?» Чорне стрижене волосся стирчить вихрями, пальці в чорнили (Льоля вчилася), білий фартушок подертий і прикрашений чорнильною плямою. Вона вся сяє від радості.

Ледве привітавшись з дорослими, я разом з Льолею і Мідошкою тікаю в дитячу кімнату.

Спочатку ми граємося у цирк. Стрибаємо по клейончатому дивану, вчимо Мідошку стрибати через мотузку.

Потім дивимось малюнки у новій книжці, яку нещодавно подарували Льолі. Малюнки дуже гарні. Це — казки. Тут і «Червона Шапочка», і «Спляча Царівна» і багато інших. Особливо подобається мені фея. Вона у білому платті, з світлим розпущеним волоссям, у золотій короні. Я не можу нею намілуватися.

— Я ще ніколи не бачила фей,— говорю я Льолі.— Мама нещодавно мені читала про старого катеринщика. У нього була маленька онука. Вона захворіла, а в них не було чого їсти. Катеринщик ходив і грав. Був лютий мороз, і руки в нього зовсім замерзли. І одна дівчинка — Еллен — йому всі свої гроші віддала. У книзі сказано: катеринщик благословляв маленьку фею. Я думала, які феї бувають. Вони он які.

У книжці ще була чарівниця і хатка з пряників.

Раптом знадвору долетів звук катеринки. «Катеринщик!» — закричала Льоля. Ми підбігли до вікна. Грав старий. «Може, йому теж нічого їсти!» — і Льоля кинулася до комода, підсунула стілець. На комоді стояла її копилка. Щоправда, у Льолиній копилці ніколи нічого не «копилось», тому що вона відкривалася. Швиденько витрусила Льоля собі на долоню все, що було у копилці: п'ятачок, дві копійки і копійку — і, як була, в самому платті, побігла через чорний хід на двір, поклала гроші на катеринку і побігла назад. Я з захопленням дивилася на Льолю. У нас, коли давали гроші жебракам або музикантам, загортали їх у папірець і кидали через квартиру. Але віднести самій значно краще, звичайно. Я ніколи б не придумала цього і не посміла б зробити, побоюлася б, що будуть лаяти. Поки теплі штанці надівати,

шубку застібати, всякий катеринщик пішов би. Льоля все сміє. Вона, звичайно, і ведмедя не побоялася б!

Потім ми дивилися її «Робінзона» з малюнками. Малюнки були поганенькі, строкато пофарбовані, і постаті якісь великі, немов їм тісно на малюнку, але під малюнками були великі написи, які можна було читати. Мені вже читали «великого» Робінзона, і я за малюнками розповідала Льолі про безлюдний острів, П'ятницю, індіців.

Увечері, коли нас поклали спати і пішли, наказавши не розмовляти і засинати, ми все ж вирішили ще трохи погратися в Робінзона. Взяли стільці на ліжко і з ковдра стільців влаштували намети. Мідошка лежав під дверима. Почувши, що ми вовтузимося, він почав легенько вищати і шкребти у двері. Льоля побігла йому відчиняти. Вбіг Мідон.

— Індіці! — закричала я. — Захищайся!

Ми схопили подушки і почали кидати в Мідошку. Зчинилася неймовірна біганина, вереск, гавкіт. Ми забули, що на світі є дорослі і що нам наказано спати.

Дорослі прибігли на шум.

— Ви збожеволіли! Бігають босоніж в самих сорочках, кидаються подушками! Адже ви в лампу могли влучити!

— Надю, негайно ж одягайся, їдемо додому.

Але все ж мене залишили ночувати у Бронських. Мідошку прогнали, нас поклали у ліжко, лампу погасили, двері залишили відчиненими. Довелося спати.

Бранці другого дня ми з Льолею сиділи в їдальні біля самовара і пили «баварку», молоко пополам з окропом. Ми ще не вмивалися і не причісувалися. У нас вдома не можна було пити чай, не вмившись, у Бронських можна, і це здавалося дуже цікавим. Ми дивилися в самовар і кривлялися. Наші мордочки відбивалися і розпливалися в самоварі, набираючи несподівано кумедного вигляду. Раптом Льолі, яка висунула язик, спала на думку блискуча ідея.

— Надю, ти можеш лизнути самовар?

— Адже ж він гарячий!

— Так що ж? Я можу! Дивись! — І Льоля робить язиком швидкий рух, мов лиже самовар.

Мені здається, що вона справді лизнула його.

Треба спробувати. І я сумлінно притуляю язик до га-

рячого самовара і скрикую від болю; язик миттю напухає.

— Ти насправжки лизнула самовар? — дивується Льоля.— Адже він гарячий.

— Але ж і ти теж лизнула?!

— Я не насправжки! Я жартома! Яка ти дурна!

— Нащо ж ти мене обдурила? — І я гiрко голосно плачу вже не від болю, а від образи, що я така дурна і що Льоля поглузувала з мене.

В цей час за мною приїздить мама. Вона страшенно незадоволена. Невмита, нечісана, з розпухлим від сліз обличчям я маю жалюгідний вигляд. Я вже більше не прошу ще трохи залишити мене в Льолі, але потім, вдома, пристрасно мрію про те, щоб швидше знову потрапити до товариства Льолі і Мідошки, де хоч зі мною і трапляються іноді невеликі неприємності, але де так надзвичайно цікаво і весело.

1917 р.



---

## ЩО Я ПАМ'ЯТАЮ З ПРОЧИТАНИХ У ДИТИНСТВІ КНИГ

Перша книжка, яка потрапила мені до рук,— років три мені тоді було — була «Стьопка-Розтрюпка». Залишилося в пам'яті, як мати мені читала про Катюшу. Вона читала дуже виразно. Коли мати вигукнула: «Горить Катюша наша!» я зчинила несамовитий галас. Але мені було шкода не Катюші, а матері, яка чимсь тривожиться.

Як впливав на мене «Стьопка-Розтрюпка»? Мені снилося: відчиняється заслінка у великій кімнаті, і з неї виходить процесія смуглявок, як у «Стьопці Розтрюпці», тільки були вони чомусь при шпагах і в трикутних капелюхах.

Я так була здивована цим сном, що запам'ятала його на все життя.

Я пам'ятаю всі малюнки «Стьопки-Розтрюпки» і багато віршів.

Безперечно, під впливом «Стьопки-Розтрюпки» я почала боятися кравців і сажотрусів.

Коли мені було 5 років, ми жили у Варшаві і дуже бідували, жили по чужих квартирах. Я пам'ятаю сценку. Якись чорні сходи, якими ми піднімаємось з мамою, щоб подивитися нову квартиру, куди ми повинні перебраться того ж дня. Але коли мати відкрила двері, виявилось, що колишні жильці ще не виїхали. Це були кравці; у великій кімнаті вони сиділи на столах, підібгавши ноги, щось шили, і біля одного з них лежали великі ножиці. Пам'ятаю, як я здивувалася, що кравці люди як люди, не схожі на кравця з «Стьопки-Розтрюпки», де «вбіг кравець з великими ножицями, лихий».

Пам'ятаю ще одне. Мати, щоб відучити мене боятися сажотрусів, застосувала такий педагогічний прийом: коли прийшов сажотрус до нас у квартиру, щоб чистити трубу, а я готувалася залізи чи в шафу, чи під ліжко, мати мені сказала, що чистити трубу дуже важко, сажотрус втомився, треба його напоїти чаєм, і запропонувала мені віднести йому чашку чаю. Після цього я просила, щоб до нас частіше приходив сажотрус,— страх пропав.

Коли мені було років шість, у нас жила дівчинка років 14, Маша, яка доглядала мене. Вона розповідала мені різні страшні казки, після яких я почала боятися темних кімнат, того, що раптом відчиняться двері, увійде розбійник тощо.

Пам'ятаю також казку про ведмедя, яку мені читала мати. Ведмідь поглядав у вікно і бачив, що жінка за прядкою «на його шкурі сидить, його шерсть пряде». Ведмідь, що дивився у вікно, уявлявся мені дуже страшним.

На свята Маша, щоб звільнитися від мене, а самій побігти до сусідки-подружки, сказала мені, що треба залишитися самій у кімнаті, пильно дивитись у велике дзеркало і тоді побачиш свого майбутнього жениха і що це дуже цікаво. Вона поставила мене перед дзеркалом, а сама пішла. Довго, довго дивилася я у дзеркало і довела себе до того, що раптом побачила у дзеркалі величезного ведмедя. Я дико закричала і впала майже непритомна. Розповісти, у чім річ, я не вмiла, отже, ні мати, ні батько так і не довідалися, що зі мною трапилось.

І все ж найбільше мені подобалися книжки про ведмедів. Коли я прочитала «Історію одного ведмедя» про ведмежатко, про те, як воно жило спочатку в одній сім'ї і там пустувало, а потім його навчили різних фокусів і водили по селах, я перестала боятися ведмедів,— ведмідь став близьким, перестав бути страшним.

Коли мені було сім-вісім років, ми жили в Києві. Тут я вже читала всяку-всячину: мало зрозумілого мені «повного» Робінзона, вірші Пушкіна і Некрасова. З Пушкіна мені найбільше подобався у вісім років вірш: «Жив на світі лицар бідний, мовчазливий і простий, видом хмурий, непривітний, духом смілий і прямий». Були в мене подружки-однолітки, дочки зубного лікаря. Вони часто дражнили мене: «Надю, скажи вірші про лицаря». Я за-

палювалася, починала декламувати, але коли доходила до місця «духом смілий і прямий», подружки схоплювались і починали кричати: «Ухом? ухом?» Я злюся, кидаюсь битися, а вони регочуть. Завтра знову та сама історія, знову потраплю в пастку.

Ходила я до школи на Хрещатику. Школа була нудна, вчили французькі вірші, щось списували з книги. Але був один цікавий урок, урок закону божого. Коли приходив батюшка, два класи з'єднували до купи, і батюшка починав розповідати історії з старого завіту, причому показував малюнки. Це було схоже на казки. Врізалось в пам'ять одне оповідання. Бог будить вночі пророка Самуїла. Самуїл спочатку не зрозумів, хто говорить, потім здогадався, що це бог, і сказав: «Говори, господи, слухає раб твій». На мене, восьмирічне дівча, це справило колосальне враження. Виявляється, що з богом можна поговорити по ширості. Він усе зрозуміє, вислухає і не буде глузувати. Це питання мене дуже цікавило. Я хотіла з ким-небудь порадитися, як краще почати розмови з богом. З батьком я про це не хотіла говорити. Він часто казав, що бога немає зовсім, посміявся раз з мене, коли я молилася богу. З мамою теж не можна було поговорити. Я знала, вона скаже: не мели дурниць. Тоді я вирішила порадитися з дружиною зубного лікаря, матір'ю моїх подружок, підвитою і затягнутою в корсет німкенею. Я чула, як дорослі говорили, що чоловік її кривдить, і я подумала, що вона говорить з богом про своє горе,— вона знає, як з богом розмовляти. Я думала, вона помре зо сміху, коли її спитаю, чи буде зі мною розмовляти бог, якщо я йому скажу: «Говори, господи, слухає «рака» твоя». Справа в тому, що я не знала, що означає слово «раб», ніколи цього слова не чула. У класі я сиділа на задній парті і погано розчула: мені здалося, батюшка сказав «рак». Це було трохи дивно, але, очевидно, думала я, богу подобається, коли людина називає себе «рак»! Про дівчинку треба було сказати, очевидно, не «рак», а «рака». Хоч я нічого від німкені не довідалася, але коли вечорами потай від дорослих молилася, я завжди починала молитися словами: «Говори, господи, чує «рака» твоя».

Захоплювалася я дуже журналом «Детское чтение». Це було в 1877 р.— турецька війна. Пам'ятаю оповідан-

ня «Горе и труд», здається, Цебрикової, де розповідалося, як праця дає сили перебороти горі, оповідання про лікаря-єврея, який лікував російських дітей, про те, як чорногорка Роксана врятувала брата, вірші про «цущеня» — «прикурнувши на осонні, мій арапка спить, а над ним оса велика в'ється і жужжить», вказівки, як самому зробити низку предметів. Пам'ятаю, ніяк не могла зібратися прочитати про те, як люди навчилися писати.

У дев'ять років я запоєм, тремтячи, читала «Таємничий острів» Жюль Верна, «80 тисяч верст під водою», читала казки, оповідання про дітей.

У десять років я вступила до гімназії. Дітям звичайно забороняють читати нісенітні романи тощо. Батько вважав, що заборони тільки розпалюють нездорову цікавість, що треба діяти не заборонами, а давати дітям цікаві для них, захоплюючі, хороші книжки. Тому мені дозволялося читати все, що я захочу. Мати цієї зими тяжко хворіла, батько щось нервував — заробітку не було, він не спав ночами, і ночами і мати, і батько багато читали іноземної перекладної літератури, якісь «Наместо іє панської королеви», кримінальні романи і т. п. Мені було цікаво, що це за книжки, але, незважаючи на те, що мені дозволялося читати все, що я хочу, я соромилася їх читати, бо як мати, так і батько називали їх «дурними». Все ж, вибравши час, коли нікого не було вдома, я розгорнула якісь «Таємниці мадрідського двора» і дивом дивувалася, як дорослі можуть читати таку нудоту. Більше я в них не заглядала.

У дванадцять років я почала читати Л. Толстого, Тургенева, класиків, які були модні в гімназії, почала пробувати читати серйозніші книжки, але все це читала тому, що «треба». Прочитавши те, що собі намітила, я звичайно витягала з далекого кутка яких-небудь «Дітей лісів», «Маленьких жінок», впивалася в них і забувала про все на світі...

---

## ЯК Я СТАЛА МАРКСИСТКОЮ

(ІЗ СПОГАДІВ)

Було це давно, тридцять один рік тому. Мені було 22 роки, і я жаждала цільного світогляду. З раннього дитинства я чула у сім'ї різну критику існуючих порядків і особливо дій царського уряду. Наприкінці семидесятих і на самому початку вісімдесятих років у нас бував дехто з народовольців. Пам'ятаю перше березня. Тоді я чогось чекала незвичайного, від хвилювання не спала цілу ніч. Пам'ятаю і третє квітня — день страти першомартовців. Потім потяглися тяжкі роки реакції. Помер батько, змінилася домашня обстановка. Нізвідки не чула живого слова, у тодішніх книгах не знаходила відповіді на хвилюючі питання, і вони глухли нерозв'язані. Не знала, що читати: то читала книжку з історії повітроплавання, то «Нідерландську революцію» Мотлея, то Реклю. Читала все, що траплялося під руку, і читане не зв'язувалося ніяк між собою, не захоплювало життя.

У мене була близька подруга з дуже радикальної сім'ї, і ми з нею часто говорили на політичні і громадські теми, вдивлялися в життя пильним поглядом, але вийти на дорогу власними зусиллями не могли, а допомогти нам нікому було. Іноді в сім'ї моєї подруги збиралися знайомі, усе радикальна публіка, серед них були і старі народовольці, що багато пережили. З цікавістю і благоговінням дивилася я на них, прислухалася до їх розмов, але в цих розмовах відчувалася лише втома. Співали «Дубинушку», «Комарика», «Из страны в страну». А коли я спитала на такій вечірці одного старого народоволь-



ця, що треба робити, він почав мені розвивати теорію «малих діл».

— Не треба гнатися за неможливим, не треба прагнути перевернути все докорінно — це неможливо, треба не гнатися за недосяжним, а робити те, що під руками: добре вчити, допомагати людям.

Така проповідь з уст старого народовольця, на фоні лютої реакції, коли все було придушено, з уст людини, що просиділа немало років у в'язниці за боротьбу із самодержавством, впливала гнітюче. Нудьгою віяло від його порад і від усіх цих колишніх людей; люди були вони хороші, але з вийнятою душею. Я була підлітком, але прекрасно бачила це.

Ні, не можна йти шляхом першомартовців. З терору нічого не вийшло, та й самі колишні терористи не вірять більше в нього. Що ж робити? Якось я потрапила в гурток, що групувався навколо В. В. Водсвезова. Йшлося про аграрні відносини в Італії і про долю Ірландії. Я не пропустила жодного слова і ще тепер пам'ятаю, хто що говорив, але більше я в цей гурток не пішла: зв'язок між аграрним питанням в Італії і питанням «що робити?» тоді для мене не існував. Була я ще раз у гуртку літературному, на якому був присутній Михайловський. Але там говорили виключно про шекспірівського «Макбета», і в цей гурток я не стала ходити. Коли я закінчила гімназію, мені до рук потрапив 13-й том Л. Толстого, том, де Л. Толстой піддавав жорстокій критиці існуючий лад. Особливо сильне враження справила його стаття «Про працю і розкіш». Можливо, у статтях Л. Толстого я вичитувала не зовсім те, що він хотів сказати.

— А що, коли піти шляхом, який вказує Л. Толстой, відмовитися від будь-якого користування чужою працею, взагалі почати з перевиховання самого себе? Може, так швидше можна прийти до мети, до блага народу, ніж шляхом терору?

Я почала вживати заходів, щоб переїхати на село, але справа ця затягувалася. Докорінної зміни життя не виходило. В той час у приміщенні «Посередника» відбувалися бесіди толстовців з радикалами; я була там двічі і пішла звідти розчарована. Я не могла прийняти толстовства в цілому, з його непротивленням злу з його релігійним світорозумінням.



Елизавета Василівна Крупська, мати Н. К. Крупської

Восени 1889 р. відкрилися в Петрограді Вищі жіночі курси. Я вступила до них, сподіваючись здобути там те, що мені було потрібно. Я знайомилася з курсистками, які приїхали з провінції. У них не було навіть того негативного досвіду, який був такий великий у мене. Вони здебільшого просто прагнули вчитися. Взялася до навчання і я. Поринула у математику, у той же час ходила і на лекції філологічного факультету. Але там доводилося слухати лише Платонова з історії і Введенського з психології. Звичайно, все це плюс робота для заробітку з'їдало час, і на різдво я вже твердо вирішила покинути курси.

В цей час моя гімназична подруга познайомилася з гуртком технологів, і у них на квартирі почала збиратися молодь. Мене відразу ж, з першого ж дня, захопили нові інтереси. Всіх цікавили, і так само інтенсивно, ті ж питання, що й мене.

Після одних загальних зборів (присутніх на них було чоловік 40) вирішили поділитися на гуртки. Я ввійшла (це було вже на початку 1890 р.) до етичного гуртка. Власне кажучи, про етику в гуртку розмов було мало, говорили про загальні питання світогляду. У зв'язку з заняттями в гуртку довелося мені прочитати книжку Міртова (Лаврова) «Історичні листи». Не відриваючись, з величезним хвилюванням прочитала я цю книжку,— це була перша книжка, яка говорила про ті питання, що не давали мені спокою, говорила прямо про речі, які я так хотіла знати. Курси я покинула і вся віддалася новим враженням. Вперше почула я в гуртку слово «Інтернаціонал», довідалася, що існує цілий ряд наук, які розглядають питання суспільного життя, довідалася, що існує політична економія, вперше почула імена Карла Маркса і Фрідріха Енгельса, почула, що щось відомо про те, як жили первісні люди, і що взагалі існувало якесь первісне суспільство. Навесні ми ховали Шелгунова. І навесні ж я пішла до С. М. Южакова, який бував у сім'ї моєї подруги, і попросила його дати мені перший том «Капіталу» Маркса і ще книг, які мені будуть корисні. Маркса тоді не давали навіть у Публічній бібліотеці, і його дуже важко було дістати. Крім «Капіталу», Южаков дав мені ще Зібера «Нариси первісної культури»,

«Розвиток капіталізму в Росії» В. В. (Воронцова), Єфіменко «Дослідження Півночі».

Рано навесні ми з матір'ю найняли хату в селі, я забрала з собою книжки, які дав Южаків. Ціле літо я старанно працювала з господарями, місцевими селянами, у яких не вистачало робочих рук. Обмивала дітей, працювала на городі, гребла сіно, жала. Сільські інтереси захопили мене. Прокинешся, було, вночі і думаєш крізь сон: «Не пішли б коні в овес».

А в проміжках я так само старанно читала «Капітал». Перші два розділи були дуже важкі, але, починаючи з третього розділу, справа пішла на лад. Я немов живу воду пила. Не в терорі одинаків, не в толстовському самоудосконаленні треба шукати шлях. Могутній робітничий рух — ось де вихід.

Починає вечоріти, сиджу з книгою на східцях ганку, читаю: «Б'є смертна година капіталізму: експропріаторів експропріують». Серце колотиться так, що чути. Дивлюсь перед собою і ніяк не зрозумію, що лопоче нянька-підліток з хазяйською дитиною на руках, яка примостила тут-таки на ганку.

«По-нашому — щі, по-вашому — суп..., по-нашому — човен, по-вашому — лодка..., по-нашому — весло, не знаю вже, як по-вашому», — намагається вона розтлумачити мені, не розуміючи мого мовчання. Чи думала я тоді, що доживу до моменту «експропріації експропріаторів»? Тоді це питання не цікавило мене. Мене цікавило одне: ясна мета, ясний шлях. І потім, щоразу, як знімалася вгору хвиля робітничого руху, — у 1896 р. під час страйку петербурзьких текстильщиків, 9 січня у 1905 р., у 1912 р. під час Ленських подій, у 1917 р. — я кожного разу думала про смертну годину капіталізму, про те, що на крок ця мета стала ближчою. Думала про цю смертну годину капіталізму і на II з'їзді Рад, коли земля і всі знаряддя виробництва оголошувалися власністю народу. Скільки ще кроків залишилося до мети? Чи побачу останній крок? Як знати! Але це не має значення! Все одно — тепер «мрія можливою і близькою стала». Вона стала відчутною. Неминучість, невідворотність її здійснення очевидна для кожного. Агонія капіталізму вже почалася.

Марксизм дав мені найбільше щастя, якого тільки може бажати людина: знання, куди треба йти, спокійну

впевненість у кінцевому результаті справи, з якою зв'язала своє життя. Шлях не завжди був легкий, але сумніву в тому, що він правильний, ніколи не було. Були, може, помилкові кроки, інакше й бути не могло, але помилки виправлялися, а рух ішов широкою хвилею до мети...

Крім «Капіталу», я прочитала і всі інші книжки, які дав мені Южаков. Багато дав мені Зібер («Нариси первісної культури»). Я закінчила гімназію, педагогічний клас, була деякий час на курсах — і ніколи не чула про рушійні сили історії, не чула і про життя первісного суспільства. Переді мною відкривалися зовсім нові горизонти. Звичайно, марксистка тоді я була ще дуже первісна. Стала я нею лише взимку 1890/91 рр.

Восени, коли з'їхалася учнівська молодь, відновилася гурткова діяльність. Було організовано так зване «Все-російське земляцтво», яке нараховувало в Пітері біля 300 членів. Кожний гурток посилав свого представника до центральної організації. В цій центральній організації говорилося виключно про форми організації студентства, про студентські бібліотеки тощо. Розсадником марксизму був Технологічний інститут. Там було два, що вже цілком склалися, марксистки — студенти старших курсів Бруснев і Цивінський. Вони і спрямовували читання студентської молоді Технологічного інституту у марксистське річище, спрямовували її увагу на робітничий рух. В університеті процвітав так званий «легальний марксизм», що цікавився не так робітничим рухом, як формами господарського розвитку, які йому здавалися якимись самодостатніми. Господарські форми розвиваються в певному напрямку, зовсім незалежно від волі й участі людей. Капіталізм приречений на загибель, на певній стадії розвитку ця загибель неминуча, але для цього не треба влаштовувати ніяких революцій, робітникам не треба втручатися в цей об'єктивний процес розвитку.

У Військово-медичній академії процвітало народництво.

Я ввійшла до марксистського гуртка. Ще раз я прочитала «Капітал», на цей раз уже значно ґрунтовніше. Прочитане перероблялося і обговорювалося в гуртку. У нас був на руках написаний питальник, який дуже допомагав у роботі. Одночасно я ходила до Публічної біб-

ліотеки і перечитала все, що було там і стосувалося марксизму. Читалися головним чином старі журнальні статті та виклад «Капіталу» Зібера. Література тоді з марксизму була вкрай бідна. Не було перекладено з Маркса нічого, крім «Капіталу», навіть «Комуністичного Маніфесту» не було; нічого не було перекладено з Енгельса. «Походження сім'ї, приватної власності і держави» Енгельса читалося з якихось рукописних зошитів; в них не вистачало середини і кінця. Щоб перечитати «Анти-Дюрінга», я засіла за німецьку мову і не пошкодувала затраченого часу.

Мені хотілося якнайшвидше взяти активну участь у робітничому русі. Спочатку я попросила дати мені гурток робітників у наших технологів, але зв'язки у них з робітниками були на той час невеликі, і гуртка мені дати не зуміли. Спробувала взяти гурток у народовольців, але тут у мене зажадали приналежності до партії «Народна воля». Я не могла відмовитися від марксизму. Тоді я вирішила встановити зв'язки через недільно-вечірню школу Варгуніна за Невською заставою. Школа ця містилася в селі Смоленському, в самому центрі робітничого району, і разом з жіночою і Обухівською школою мала близько 1000 учнів-робітників різної підготовки, починаючи з неписьменних.

У цій школі я працювала п'ять років, встановила дуже великі зв'язки, близько пізнала робітниче життя, робітників. Тоді були ще такі звичаї, що приїздив інспектор і закривав повторювальну групу за те, що там вивчали дробі, коли за програмою належало вивчати лише чотири правила арифметики, що робітника висилали по етапу на батьківщину за вживання в розмові з управляючим виразу «інтенсивність праці» і т. п. А проте в школі можна було працювати. Можна було говорити що загодно, не вживаючи лише страшних слів: «царизм», «страйк», «революція». І ми (наступного року до школи вступило ще кілька марксистів) намагалися, не згадуючи імені Маркса, роз'яснювати учням марксизм. Мене дивувало, як легко було, стоячи на ґрунті марксизму, пояснювати робітникам найскладніші речі. Вся життєва обстановка підводила їх до сприймання марксизму. Дивися, прийде з села восени хлопчина. Спочатку під час уроків з «географії» і «російської мови» затуляє вуха і

читає ветхий або новий завіт Рудакова, а дивишся, на весну вже біжить після занять у школі в гурток, про що натякає з багатозначною посмішкою. Скаже який-небудь робітник на уроці «географії»: «Кустарні промисли не можуть витримати конкуренції з великим виробництвом» або питає: «Яка різниця між архангельським селянином і іваново-вознесенським робітником?», і вже знаєш, що цей робітник входить до марксистського гуртка, і він знає, що він цією своєю фразою показав, що він «свідомий», і встановлюється тоді між нами особливий якийсь зв'язок, немов він пароль якийсь сказав. Потім уже приходиться щоразу вклонитися по-особливому: «Ти, мовляв, наша». Але й ті, які не відвідували гуртків, не вміли ще формулювати «різниці між архангельським селянином і іваново-вознесенським робітником», ставилися до нас, учительок, якось особливо дбайливо і любовно.

«Ви книжок сьогодні не роздавайте, — попереджає який-небудь учень, хоч книжки, які роздаються, звичайно бібліотечні, — тут новий прийшов, хто його знає: у монахах ходив. Ми про нього розвідаємо».

«При цьому чорному нічого не кажіть, він до охранки швендяє», — попереджає літній робітник, церковний староста, який несхвально ставиться до неповажливої до старших молоді і все ж вважає за необхідне попередити вчительку.

Іде учень у солдати і перед від'їздом приводить свого приятеля з Путіловського заводу.

— Далеко ходити, вечорами ходити не може, а в неділі нехай на «географію» ходить.

Ці п'ять років, проведені в школі, влили живу кров у мій марксизм, назавжди спаяли мене з робітничим класом.

---

## П'ЯТЬ РОКІВ РОБОТИ У ВЕЧІРНІХ СМОЛЕНСЬКИХ КЛАСАХ

Я працювала в вечірньо-недільній Смоленській школі, за Невською заставою, з 1891 по 1896 р., і ці заняття на все життя залишилися для мене одним з найсвітліших спогадів, вони дали мені надзвичайно багато щодо розуміння робітничого середовища, робітничого побуту. Ці роки збіглися з роками, коли в мене формувався і зміцнювався марксистський світогляд. Як тільки почала розкриватися переді мною роль, яку робітничий клас повинен відіграти у справі визволення всіх трудящих, так мене нестримно потягло в робітниче середовище, до роботи серед робітників. Нелегальні гуртки робітників тоді були нечисленні; бажаних вести гуртки було значно більше, ніж гуртків, і мені, мовчазній, соромливій дівчині, яка тоді ще тільки починала розбиратися в питаннях марксизму, не було майже ніякої надії одержати гурток. На мої настійливі прохання дати мені роботу мені запропонували навчати грамоти дружину одного з активних робітників. Я погодилася, але й цей проект не міг здійснитися через категоричну відмову з боку тієї, яку передбачалося навчати. Пробувала одержати гурток через народовольців, але там у мене, цілком природно, зажадали приналежності до народовольської партії; я ж не могла і не хотіла утаїти, що мені здається, що соціал-демократи стоять на більш вірному шляху. Було очевидним, що треба шукати самостійних зв'язків з робітниками. Якось я поїхала з однією своєю гімназичною подругою подивитися недільну школу в селі Смоленському на Шліссельбурзькому тракті. Пам'ятаю, що уроки, які я відвідала, сподобалися мені. Обидва уроки проведені



були дуже талановито; на одному уроці розглядалася байка Крилова «Став і Ріка», урок вела О. М. Калмикова, другий урок вів В. Я. Абрамов<sup>1</sup> — про працю і розкіш, мав він помітний толстовський присмак. Робітники мало висловлювалися; ті, які висловлювалися, погоджувалися з викладачами. Мені здавалося, що треба говорити інакше. З осені 1891 р. я стала вчителькою недільної школи у селі Смоленському.

Жили ми тоді з матір'ю бідненько — здавали кімнати, брали переписування і т. п. Я з ранку до вечора бігала по уроках, але всі вони мали випадковий характер. Певний був лише вечірній урок при гімназії. Але з ним не можна було сполучити ні відвідання зборів, ні роботу у вечірній школі, і довелось від нього відмовитися. Щоб бути зарахованою до складу вчительок Смоленської недільної школи, треба було звернутися до голови Фарфоровського опікунства Миколи Олександровича Варгуніна.

У той час Смоленські недільні школи (їх було, власне кажучи, три: дві у селі Смоленському — чоловіча і жіноча — і одна у селі Олександровському) загалом навчали близько тисячі робітників і робітниць, тільки вчителів було 50 осіб. Недільна школа була улюбленим дітищем М. О. Варгуніна, він піклувався про всі дрібниці, постійно бував там. М. О. Варгунін зробив надзвичайно багато для розвитку справи освіти на тракті. Він не тільки давав гроші — він віддавав себе. Це була дуже освічена і розумна людина. Я його не знала близько, але не могла не цінити його. Пам'ятаю, як він головував на зборах учителів об'єднаних вечірніх недільних шкіл. Вражала його неупередженість і тактовність.

Тільки одного разу він обурився і виступив проти, коли збори зажадали якоесь перегляду шойно ухваленого рішення. Микола Олександрович не був революціонером. Коли Смоленська школа перетворилася на вогнище революційної діяльності, він відійшов від неї, переніс центр ваги своєї діяльності в народний театр, але ніколи жодним словом, жодним вчинком він не намагався перешкодити революціонуванню школи. Він бачив, що робилось у школі, не міг не бачити, — та ніхто нічого і не прихову-

---

<sup>1</sup> Правильніше — Абрамов Вячеслав Якович. — Ред.

вав від нього,— бачив і покривав своїм мовчанням. Дбав тільки про одне, щоб дотримувалися «пристойності», щоб не підвести школу під закриття. А часи тоді були такі. Приїхав у школу якимось інспектор і пішов на урок у так звану повторювальну групу. Там у цей час вивчали десяткові дроби, учні хвастилися своїми знаннями. Інспектор розсипався у похвалах. Але на другий день прийшов папірець: «Закрити повторювальну групу за перевищення програми». Можна було за програмою лише повторювати чотири дії арифметики, а викладання десяткових дробів вважалося надто революційним.

У школі ніхто мене не знав, і спочатку зустріли мене недовірно. Нарешті, уже в жовтні, дали мені невеличку слабеньку групу неписьменних. Вона у величезній більшості своїй складалася з літніх робітників, і, здається, тільки троє з них були без якої-небудь фізичної вади: сухотні, один безрукий, один кривий і т. д. Треба сказати правду: навчала я свою групу дуже погано; технічно я не вміла на той час учити грамоти, та й в розумінні розвитку навряд чи багато дала, не знала ще, як підійти до дорослого робітника. Зате я дуже старалася, жила успіхами своїх учнів. І мені прощали мою невмілість; взаємини у мене з учнями склалися дуже хороші.

Більшість учнів були робітники з прядильно-ткацької мануфактури Максвелля, від Паля, багато було з суконної фабрики Торнтонна, з другого берега Нєви, від Сем'яникова, з Олександровського заводу, з тютюнової фабрики, з складу Громова та ін.

Як зараз пам'ятаю своїх учнів першої групи, які навчалися грамоти. Один — невеликий на зріст, кривий, рябий, з десяти років працював на мануфактурі. Щонеділі він напивався п'яний і до школи не приходив, бешкетував. «Сьогодні кривого нашого в учасок відвели»,— повідомляли учні. Вечорами (заняття відбувалися по неділях і два вечори на тиждень) ходив акуратно. Вражала в ньому повна відсутність ініціативи. Не скажеш, як тримати перо, що писати треба у рядок,— сам не здогадається. Скажеш — виконає дуже акуратно. Праця з дитинства при машині перетворила його самого на якусь машину.

Другий — Васильєв — працював на тютюновій фабриці. Весь був пропахнутий важким запахом тютюну. Коли

нахилилась до нього, то починала паморочитись голова. І він пив по неділях. Пам'ятаю таку сцену. Прийшов Васильєв блідий, як полотно, ледве сидить. Проходить чергова дівчина Катя з дзвоником і запитує: «Де тут зараз п'яний пройшов?» Ми промовчали. Хвилини через десять бачу: розбирає людину. Кажу: «Ви б додому, Васильєв, пішли, адже нездужаєте». Засміялися Васильєв підвівся: «Не нездужаю,— п'яний я»,— і пішов, тримаючись за стінку, до дверей. Зупинився біля дошки: «Крейдюю б пописати».— «Ну, ввечері попишете». Коли вивчився писати, спочатку пропускав голосні,— я розуміла, що моя тут провина.

Одного разу приносить списаний аркуш. Я прочитала: «Знайшли дівчинку, взяли в артіль, потішна така, треба віддавати в поліцію, а шкода». Коли я прочитала вголос, що він написав,— все обличчя в нього засвітилося. Яюсь приносить карбованець — купити книжок. «Багато»,— кажу. «Ні,— говорить,— купіть мені на всі, все одно проп'ю».

Карасьов ще. Сухотний, худий робітник від Максвелля, з запалими грудьми. Дуже хотів опанувати грамоту. Нещодавно приїхав з села. Як почав писати, написав яюсь: «Вивчи грамоти — подарую на сарафан». Іншого разу побажав удалого жениха.

Яюсь увечері приходять схвильований. «Так сьогодні розхвилювався,— розповідає,— у мене посада така — дивитися, щоб двері були зачинені. Ну, я з книжкою сиджу, не доглянув. Проходить майстер, побачив, оштрафував на полтиник».

Від Торнтоні ходила група літніх робітників — смоленські кремезні селяни. Торнтон брав до себе на фабрику більше смоленських, підбирав односельчан, навіть храмові свята дозволяв справляти. Хотів, щоб жили його робітники відокремлено від інших робітників, трималися за односельчан. А щоб до Смоленської школи не ходили, завів Торнтон свою недільну школу і запросив туди студентів духовної академії: тягали вони робітникам різні чорносотенні нісенітниці, життя святих та інший мотлох. Але торнтонівські робітники до своєї торнтонівської школи ходили мало, а ходили до варгунівської школи. Я була яюсь у казармах для робітників при фабриці Торнтоні. Змінивши шапочку на хустку, ходили ми в двох з

Аполлінарією Якубовою в гості до знайомого робітника, мого учня Кроликова. Величезна будівля з незчисленними кімнатами, з перегородками в коридор, які не доходили до стелі, страшенний шум, особливо внизу,— на верхньому поверсі трохи тихше, але стіни зелені від вогкості, по дві сім'ї у невеличкій кімнатці; тут-таки в коридорі сушитися білизна, повітря таке важке, що погано горять у ньому лампочки. Спільні спальні страшенно тісні. Ми прийшли незабаром після гудка. Робочий день тоді був неймовірно довгий (12—14 годин на текстильних фабриках). І ми бачили в жіночому гуртожитку, як кілька робітниць у знеможі лежали на ліжку, уткнувшись обличчям у подушку; одна лежала в ящику. Умови праці були надміру важкі. Особливо про фарбувальню розповідали, як отруювалися там люди. Спільної їдальні тоді не було, була лише спільна куховарка, якій платила кожна сім'я по 2 карбованці на місяць, щоб ставила куховарка горщик з щами на плиту. Але всі горщики не вмщалися, щі не упрівали, іноді вода тільки ледь-ледь нагрівалася.

Зібраний через Кроликова матеріал Володимир Ілліч поклав в основу своєї листівки до торнтонівських робітників і робітниць (написана листівка була в листопаді 1895 р.).

Учні від Торнтона в моїй групі були все люди сімейні, статечні.

Сидять земляки поруч, один лукаво поглядає у сусідів зошит, затуляючи написане в своєму зошиті рукавом,— чи не зробив сусід похибки, чи не написав, де не треба, твердого знака замість м'якого.

Один з торнтонівців умів читати, прийшов до школи, щоб підучитися писати. Якось він приніс з собою книжку «Ходіння богородиці по муках», яку йому дав студент духовної академії. «Хороша дуже книжка, візьміть почитайте!» — запропонував він її мені. Я взяла. Скільки там було бузувірства, чорносотенства, на яке нецтво була розрахована ця книжка і водночас як фабульно, емоційно була вона написана! Я довго потім розмовляла з робітником, який дав мені «Ходіння богородиці по муках». Після цієї бесіди він почав по неділях приводити з собою на урок восьмирічного сінка: «Нехай послухає».

Найбільш інтелігентна група була — четверо робітни-

ків від Максвелля, всі з однієї артілі. Літній, сивуватий робітник в окулярах, що прив'язувалися білими пружками, говорив авторитетно, часто від імені всієї групи, природжений вождь, розсудливий, який знав, що говорити. Завжди робив сам свою справу, ні про що не питаючи. Швидко вивчився писати. Писав своє: то «Вот мчится тройка удалая», то «Хотца чайку попить», то «У нас лес весь свели, топить нечем,— у нас не степь».

Інший учень з тієї ж артілі — Михайло — високий, молодий робітник, завжди з шарфом на шії; мало говорив, але вивчився швидко читати і писати, усе схоплював на льоту. На другий рік прийшов його товариш по школі і товариш по артілі, однорукий солдат, і сказав: «Наказав Михайло довго жити, перед смертю звелів вам кланятися». — «Від чого помер?» — запитує. — «Та так, на роботі підірвався».

Групу максвелловців доповнював молодий хлопчина Зотов, з напівдитячим обличчям, у каптані з надзвичайно довгими рукавами, який тільки-но приїхав з села і швидко опанував грамоту. «Він ще в пастухах навчився», — говорили про нього товариші.

Цей перший рік моїх занять надав у моїх очах робітничому рухові живої плоти, назавжди зв'язав мене з робітничим класом.



Основною групою викладачів Смоленської недільної школи були вчительки дитячих шкіл села Смоленського, які жили при школі: Ольга Петрівна Поморська, Зінаїда Олексіївна Нікітіна, Міріманова, Пожалова та інші. Завідуючою школою була О. П. Поморська. Вона виконувала велику відповідальну роботу у вечірньо-недільній школі, будучи її організатором. Дуже хороша людина і страшенно безпосередня, відверта і щира, вона наклала свій відбиток на школу. Політика її мало цікавила, хоч вона і ставилася негативно до самодержавного ладу і бажала всіляких свобод. Про будь-яку конспірацію вона уявлення не мала, та й всяка конспірація суперечила всій її натурі.

Другою видною постаттю був Вячеслав Якович Абрамов — народний учитель у школі села Волково, розташованого за Волковим кладовищем; щонеділі і мало не щовечора мотався по конках з Волкового кладовища за Невську заставу. Він був так само далекий від політики, але віддавав себе справі освіти.

Праця в недільно-вечірній Смоленській школі була безплатною, тим, хто їздив з міста, оплачувалася тільки конка. Їзда на паровій конці, напханій завжди робітниками, давала яскраві картини робітничого побуту того часу.

З міста їздило багато народу: Н. І. Рубакіна, Н. А. Герд, А. В. Кузнецова, О. А. Філатова, учителька Данкворт, Дівількова, Арцимович, Самохіна, П. Ф. Куделлі, А. А. Роде, А. І. Чечуріна (тепер Мещерякова), Микола Леонідович Мещеряков, Євгенія Олександрівна Караваєва та інші. Куделлі і Мещеряков були тоді народовольцями, шось конспірували, їздили на вечірки до Капор'я.

Хоч у мене склалися дуже хороші взаємини з усіма у школі, але найближче, мабуть, перший рік я стояла до групи Караваєвої і до Роде та Чечуріної, які перебували під її впливом. Роде і Чечуріна цілий день бігали по уроках, вчили в якійсь професійній школі за копійки. Сім'я Караваєвих була типовою інтелігентською сім'єю — ціла купа молоді, студенток, фельдшерниць, дітей, які вчилися вдома, і купа справ. Євгенія Олександрівна була дуже цікавий працівник, але виключно культурниця.

Мещерякова я знала із зустрічей на нелегальних зборах, де він виступав як народоволець. Він давав мені нелегальщину, видання групи «Визволення праці», і ми сперечалися дорогою, поки проходили ті півтори верстви від парової конки до школи, про те, хто більше правий: народники чи марксистки.

Загалом, коли я почала працювати в школі, загальний тон, який панував там, був інтелігентсько-народницький, дуже багато прийомів занять з дітьми переносилося і в школу дорослих — надміру багато диктантів, граматики.

Коли я трохи освоїлась у школі, пустила там коріння, придивилася до того, що там робиться, я почала пропонувати деякі нововведення.

Щочетверга в школі відбувалися звичайно читання з чарівним ліхтарем, на яких були присутні всі групи. Зби-

ралоя чоловік 200. Звичайно читали яку-небудь белетристику, часто твори Л. Толстого.

Я почала висувати ту думку, що треба було замість читання белетристики розповідати про інші країни: Швецію, Норвегію, Німеччину, Англію, Францію. Твердила, що це зацікавить робітників не менше, ніж «Бог правду бачить, та не скоро скаже». «Що ж, спробуйте»,—запропонувала Поморська. Я почала готуватися. Для початку була взята Швеція.

В один з четвергів чарівного ліхтаря у великому класі не було. На дошці висіла карта Швеції, а на лавах плечей до плеча сиділа численна робітнича аудиторія. Слухати лекцію прийшло і кілька викладачів.

У той час я була дико соромлива, і насилу почала свою доповідь, але коли хвилини через п'ять наважилася підвести погляд, побачила перед собою уважні, збуджені обличчя,— я підбадьорилася і довела свою доповідь до кінця. Тільки замість півтори години вона забрала у мене лише три чверті години. Розходячись, робітники жваво гомоніли. «Як це ви могли так спокійно говорити?»— зауважила Поморська, а я пішла в темний клас і розридалася там від хвилювання.

У неділю кільком учителькам учні подали твори про Швецію.

З того часу «географія» ввійшла в моду. Учням роздавали хрестоматії Баранова, розгортали їх на сторінці, де намальований був англійський матрос у шапці із стрічками,— це на випадок приїзду інспектора — і починалися розповіді про життя і боротьбу робітників у європейських країнах, про англійський парламент, про роль машин тощо. Пам'ятаю одну дуже цікаву четвергову лекцію Калмикової «Про державний бюджет», яку учні слухали із захоплюючим інтересом і яка також потрапила до «географії».

Наступного року я попросила, щоб мені дали повторювальну групу. З повторювальною групою завжди працювала Катерина Миколаївна Щепкіна, фахівець з історії, лібералка до самих кісток. Її лібералізм обурював мене. Мені хотілося повести цю групу по-іншому, хотілося повести через групу пропаганду марксизму. Повторювальну групу мені дали. Вона була дуже різношерстною. Частина складалася з молоді, добре грамотної, яка любила гра-

матику і ще не дуже давно залишила стіни школи, напівдітей за настроями.

Друга група складалася з літніх робітників, які погано писали, але бажали довідатися якнайбільше «про життя». Я взяла середню лінію, але це було помилкою, і молодь все ж у мене розбіглась. «Бороди» ходили до кінця. Серед них було двоє робітників, яких висилали з Петербурга. До занять у цьому році доводилося ретельно готуватися. Слухачі ставили раз у раз дуже серйозні запитання. Фахівцем бібліотечної справи у нас була А. І. Чечуріна. Вона возила учням книги з міста.

За прикладом Чечуріної я почала підписуватися для учнів на книги в міській бібліотеці. Абонемент на п'ять книг коштував 75 коп., на учня припадало 15 коп. Підписалися і читали книги чоловік 25. Я перетворилася на верблюда, тягаючи книги з міста на тракт і з тракту до міста. Рідко вимоги були певні. Доводилося часто самій визначати, що для якого учня підходить.

Несподівано для мене забракували «Війну і мир»: «Це тільки на дивані розлігшись читати». Забракували «Хроніку села Смурина», молодь посилено вимагала Мордовцева «Дванадцятий рік», Жюля Верна. Пам'ятаю, як один з учнів, на вигляд підліток (за паспортом йому було понад 18 років; до школи молодших за 18 років не приймали і в сумнівних випадках вимагали метрику), одержавши «80 тисяч миль під водою», блаженно охопив книгу руками і так і просидів до кінця уроку, потім зник на два тижні, поки не прочитав двічі всієї книги. Великою популярністю користувалися «Спартак» і «Історія одного селянина» Еркмана-Шатріана. З останньою стався цілий інцидент. У групі був учень Сергеев, літній робітник, дуже розвинений, говіркий, староста артілі, дуже розумний, який працював на стеариновому заводі. Ковтав він книги з надзвичайною жадобою. Хоч як ретельно обгортала я їх газетою, все ж частенько поверталися вони, захватані масними пальцями.

Сергеев узяв читати «Історію одного селянина». Почав читати її під час роботи, пішов перевертати сало, надійшов тим часом інженер-толстовець, узяв книгу і обурився: «Ви б Беллами краще читали, ніж такі обурливі книги», — дорікав він Сергееву. Книга була вкрита чиймись написами. Так, напроти місця, де йшлося про страту



Людовіка XVI, було написано: «Ось і з нашим треба було б так розправитись». Викликав інженер М. О. Варгуніна, книгу забрали, відвезли до бібліотеки і взяли з господаря її розписку про вилучення з обігу цього при-  
мірника.

На тракті, недалеко від церкви Михайла-архангела, була «народна читальня». Список дозволених книг був дуже невеликий; заборонений був, наприклад, Некрасов.

В останні роки мого перебування в школі бібліотекаркою Смоленської читальні стала А. І. Чечуріна. До неї йшли робітники не тільки по книги, але й поговорити по ширості, порадитись. Часто влаштовувались у бібліотеці побачення з тими чи іншими робітниками. Тов. Запорожець, заарештований потім одночасно з Володимиром Іллічем, вів там заняття з гуртком робітників. Ми, учительки-марксистки, так само широко використовували читальню. Була ця читальня своєрідним агітпунктом.

Учні писали дуже цікаві твори. Улюбленою темою була «Мое життя». Кожний твір давав яскраві малюнки селянського і робітничого побуту. Деякі писали вірші. Один, пам'ятаю, у віршах змальовував, як знущаються майстри з робітників. Скажеш слово — і вилетиш з фабрики.

И пойдешь потом скитаться  
Возле фабрик, у ворот  
Год целый дожидаться  
Работы... (кінець забула).

Другий — високий, кучерявий, дужий блондин Трифонов, з насолодою читав Лермонтова і наслідував йому. «Бренчи, поет!» — починався один його вірш. Якось він виклав у віршах тургеневського «Бирюка»:

А Тургенев на лавке сидел  
И на вора с любовью глядел,  
Наконец Бирюку он сказал,  
Чтоб он мужика развязал... і т. д.

Не було тоді широкої робітничої преси, не було робкорства. Тільки вчительки та їхні знайомі читали ці повісті тодішніх робітників про дні їхнього селянського і робітничого життя. Пильно читав їх Ілліч.

Група викладачів поповнилася новими особами. Почала працювати у школі Аполлінарія Олександрівна Якубова, Лідія Михайлівна Кніпович, Олександра Львів-

на Катанська, Марія Вільямівна Бернштам, Тренюхін, Микола Миколайович Яковлев та інші. Лідія Михайлівна була вже старою революціонеркою, працювала раніше з Рогачовим і мала величезну витримку. Глибока, вдумлива людина, вона зовсім по-особливому ставилася до учнів. Ми, інші марксистки, надто благоговіли перед учнями, але водночас надто опікали їх. У Лідії цього не було. Можливо, тому, що вона виросла у Фінляндії, можливо, завдяки своїм індивідуальним властивостям вона вміла підійти до кожного учня зовсім просто, по-товариському. У неї в групі вчився І. Бабушкін. Якось на початку під час уроку граматики він написав на дошці фразу: «У нас на заводі передбачається страйк». Лідія Михайлівна після уроку відклала його вбік і вичитала: «Ви що — хизуватись хочете? Якщо ви думаєте не про хизування, а про справу, то недоречно такі штуки втинати». Бабушкін почервонів, але став ще краще, ще з більшим довір'ям ставитися до Лідії Михайлівни. І нам вона докоряла не менше. Пам'ятаю, як одного разу вичитала вона мені за те, що я пішла в театр на тракті разом з інженером з Олександрівського заводу, з яким ми працювали в одній організації, як картала за те, що я дозволяю Ользі Петрівні Поморській називати себе при людях «марксисткою». І я, і Якубова, і Куделлі безмежно прив'язалися до Лідії Михайлівни.

З її появою в нашій роботі були поставлені якісь точки над «і», культурна робота швидшим темпом почала набирати революційного характеру.

Цього року в школі прочитав декілька лекцій Борис Олександрович Вітмер. Надзвичайно талановитий лектор, широко освічений природознавець, він збудоражив усю школу. Він давав учням не набридлі відомості про воду і повітря, а почав розповідати про походження Землі, про походження людини. Серед учнів точилися нескінченні розмови на ці теми. Мене учні повторювальної групи геть закидали запитаннями, на які, не заглянувши в книжку, я не вміла їм звичайно відповідати. У одній малописьменній групі — у Роде, здається, — учень посеред диктанту відклав перо і здивовано вигукнув: «Подумати тільки, що я складаюсь з клітинок!»

Ознайомлення з природознавчими фактами впливало на учнів революціоніруюче. Зайшла якимось у неділю до



Н. К. Крупська в дитинстві

читальні на тракті. Сидить там листоноша. Він завжди брав, коли приходив до читальні, новий завіт. Сьогодні він був на екскурсії і сидів, не беручи ніякої книги. «Подумайте,— почав він ділитися враженнями,— гусениця — і забарвлена під колір сучка або листочка. Якщо додивилися до цього вчені, то й до іншого додивилися — і вірити їм можна». І від того часу жодного разу не брав нового завіту.

За тодішніми правилами учні повинні були по неділях відвідувати уроки закону божого. З моєї групи ніхто не ходив. Піп влаштовував скандали. І я переконала учнів, щоб не закрили групу, встановити чергу. У порядку пошанності ходити по два чоловіка, по черзі. До того ж треба було знати аргументацію попа, щоб уміти їй протистояти.

Я пам'ятаю, як один з учнів, посміхаючись, сказав: «Несила ж терпіти. Сперечатися не можна, а що він меле! З Дарвіном сперечався. Кинь, каже, курку у воду, хіба в неї виростуть перетинки?» Дарвіна дуже шанували наші учні після лекції Б. О. Вітмера.

Змінився весь вигляд школи. Почала вона заповнюватися новими елементами і із учнів. До школи почали ходити не тільки ті, що жаждали освіти,— почали ходити і організовані робітники. Під час занять вони придивлялися до найбільш розвинених учнів і потім намагалися завербувати їх до своїх лав. Між ними і нами, марксистами-вчительками, встановлювалась немовби певна мовчазна угода. Іноді вони ставили нам запитання, зрозумілі тільки нам одним, на зразок: «Яка різниця між архангельським селянином і пітерським робітником?» або: «Чи може дрібна промисловість витримати конкуренцію з великою?» Ми розуміли, що це людина, яка перебуває в організації, а вона потім, проходячи мимо, вклонялася з відтінком більшої поваги. Але більш відсталі учні ставилися до вчительок спочатку з деяким недовір'ям. Так, наприклад, якое на уроці географії, коли говорили про кулястість Землі, один учень (справа була в малописьменній групі), повторивши усі докази кулястості Землі, посміхнувся і додав: «Тільки я цьому не вірю... Це пани нам, робітникам, голову морочать,— будуть вони нам правду казати». Потрібні були місяці, щоб перебороти це недовір'я до географії.

Восени 1893 р. я допомагала Поморській провадити перевірні роботи. На одній роботі, дуже слабо написаній з погляду грамотності, стояв епіграф: «Селянина... села Терпигоревого, Неїлова, Горілого, Неврожайки теж». «Ого, ви Некрасова читали!» — вигукнула Поморська, віддаючи роботу високому, стрункому робітникові з руськими кучерями і блискучими очима. — «Кожна людина повинна знати Некрасова», — відповів він. — «Повинна, а чи багато читає?» — «А хто винен, що не читають? Капіталісти!»

Тема «Капіталісти і робітники» була улюбленою темою Фунтікова. Вона постійно повторювалась в його роботах.

Навіть у весняній перевірній роботі, яку треба було відправляти до округу, переказуючи оповідання «Про рибалку і рибку» на десяти рядках, він примудрився вклеїти сюди робітника і капіталіста, порівнявши рибалку, який закидає невід, з капіталістом, а рибку — з робітником.

У 1893 р. був такий випадок. У цьому році на пересувній виставці була картина М. Ге «Христос і розбійник».

Коли царська фамілія відвідала виставку, обурений цар наказав забрати геть з виставки «цю бойню».

Картину забрали; її перевезли на квартиру професора математики Странолюбського, дружина якого була толстовкою. Картину спочатку приходили дивитися знайомі, потім коло усе ширшало і ширшало. На мене картина справила сильне враження; при другому відвіданні справила таке ж враження і сама особа художника Ге.

Він був толстовець. Коли він говорив як толстовець, це було нудно. Але частіше він говорив як художник. Він розповідав, як він писав картину, що при цьому переживав, що думав, як змінювалися в процесі роботи його уявлення про мистецтво, розповідав, як володіла ним створювана картина і як у хвилину смерті коханої дружини він, вдивляючись у її згасаюче обличчя, намагався вловити тінь смерті, щоб відобразити її на своїй картині.

І про чужі картини він добре говорив. Про «Небо» Дубовського, про «Миколу-чудотворця» Рєпіна і т. д. Збереться публіка різношерстна ввечері біля картини, а він розповідає.

Публіка дуже строката збиралася. Пам'ятаю таку

сцену: якась світська дама наполегливо запрошувала М. Ге до себе на журфікс. М. Ге погодився: «Ох доречно. Ми хотіли зібратися, так от і зберемося у вас. Отже, друзі мої, зустрінемося, значить, там». Дама невимовно перелякалася: багато хто з тих, кого Ге назвав «мої друзі», мали вельми не салонний вигляд. Звичайно, ніхто з друзів до дами не пішов.

Мені схотілося, щоб учні пішли подивитися картину М. Ге.

«Нащо це? — обурилася Лідія Михайлівна. — Що дасть їм картина? Господь терпів та й нам велів?» — «Ні, такого висновку не зроблять». Зібрали чоловік десять учнів з найбільш розвинених. Фунтіков теж пішов. Картина справила на робітників враження. Тут і М. Ге був.

Почав Фунтіков говорити про картину, і знову якимсь чином впливли на сцену капіталіст і робітник, робітничий рух, соціалізм. Зовні це здавалося безглуздом, але внутрішньо, логічно — осмисленим. І те, що хотів сказати Фунтіков, зрозуміли і його товариші, які співчутливо підтримали його. У М. Ге заблищали сльози на очах, він схвилювано обійняв Фунтікова і говорив, що він саме це й хотів сказати картиною. Учням він подарував знімки картини і надписав на кожному: «Від люблячого Ге». І пізніше, коли учнів заарештовували з різних приводів, жандарми дивувалися, знаходячи в них ці знімки з написом.

Потім Ге говорив, що він хотів би, щоб його картина стала народним надбанням і була виставлена у якій-небудь галереї, яку будуть відвідувати маси.

Я бачила потім цю картину в Женеві. Самотньо і нікчемно стояла вона в залі, і здивовано дивилися на неї відвідувачі в капелюхах і рукавичках. І мені було прикро. Я згадала ту обстановку, в якій бачила цю картину, згадала своїх учнів.

Щовесни ми водили учнів на пересувні виставки в Ермітаж, і їхні влучні зауваження, їхній реалізм примушували глибше розуміти багато творів. Швидко схоплювали вони будь-яку фальш, неточність у відображенні, проходили презирливо повз картини з панського побуту, довго стояли перед ландшафтами, що зображали ліс, болото, луки, байдуже проходили повз кримські крає-

види, подобалися їм історичні картини, в картині шукали змісту.

Я вже сказала вище, що вигляд школи в 1894—1895 рр. змінився. У революційних робітничих колах вона почала користуватися доброю славою. До неї почали приїздити навіть робітники з інших районів. Так, до мене в групу щонеділі «завдяки географії» приїздив робітник з Путіловського заводу. Доводилося спостерігати, як приїде з осені хлопчина, входить до класу, хреститься на ікони, на географії читає новий завіт, а на весну дивишся, увечері йде вже з ким-небудь з організованих і, ніяково посміхаючись і притискуючи книжку, каже: «Я сьогодні на заняття не прийду: ми з ним до товариша йдемо»,— і очі договорюють: «У гурток».

Робітників у ті часи переслідували за кожне слово, яке свідчило про їхній розвиток. У мене в групі був учень Бакін, молода людина, хоч уже й одружена. Надзвичайно здібний. Був він мюльником у Максвелля. Виснажлива ця робота — бігай по мокрій підлозі від машини до машини і на ходу зв'язуй обірвані нитки. І ось перевели Бакіна з однієї роботи на іншу, збільшили кількість машин, за якими треба стежити. Пішов Бакін переговорити з управляючим. Управляючий у Максвелля був сволота неймовірна, гнув робітників у дугу, у нього в конторі канчук висів, і коли говорив він з робітниками сірішими, які тільки-но приїхали з села, то пускав його в діло. От Бакін і почав йому пояснювати, що коли йому тепер треба стежити за більшою кількістю машин, інтенсивність праці збільшується,—значить, треба і платню збільшити. Ми якраз невдовзі перед цим у групі говорили про ручну і машинну працю, про експлуатацію робітників і про інтенсивність праці.

Не тільки ми, вчительки-марксистки, розуміли, що значить, коли робітник володіє такими термінами, як «інтенсивність праці»,—розумів це і максвеллівський управляючий. Бакіна відразу ж розрахували і відправили в участок, а звідти вислали на батьківщину по етапу.

Через десяток років я зустрілася з ним якимось на вулиці. Він був булочником, свідомим учасником робітничого руху; хороше так ми з ним поговорили.

Не всі могли спокійно дивитися на такі речі. У того самого Максвелля працював якийсь Точилів. Вперто

шукав він «бога», йшов у штундисти, потім був ще в якійсь секції. Восени він звичайно з'являвся у школі, переходячи з групи у групу, і, не знайшовши того, чого хотів, кидав навчання. Нарешті, він потрапив до групи Лідії Михайлівни Кніпович і залишився. Навесні він писав їй: «Все життя шукав бога, а на великдень довідався від Рудакова (іншого учня), що бога зовсім немає, і так легко стало: бо нема гірше, як бути рабом божим,— а на людей управу можна знайти».

Тоді не було робітничих організацій, не було масового робітничого руху. Точилов вирішив діяти самостійно. Влітку вдарив ножом у бік майстра, який знущався з робітників. Потім, у в'язниці вже, він став соціал-демократом. Був суд. Ми з Лідією ходили на суд. Максвелль зумів підібрати достатню кількість свідків проти Точилова: двох майстрів, управляючого, старого несвідомого робітника,— але які жалюгідні були їхні виступи порівняно з мужньою промовою Точилова!

В останній рік моїх занять у школі ми восени зробили своєрідну спробу. Знайшли у статуті Технічного товариства, що при постійних курсах можна читати лекції з окремих дисциплін. У Смоленських класах, поряд з вечірньо-недільною школою, були і технічні курси. Саме при них ми й хотіли провадити лекції. Вивісили оголошення, і декілька неділь підряд у великому класі відбувалися пробні лекції. Кожний лектор пояснював, який предмет він збирається читати, і тут-таки давав пробний урок. Потім робітники записувалися — хто на який предмет хотів. Найбільше записалося на географію Європи, яку розрекламувала щосили Зінаїда Павлівна Кржижановська, і на геометрію, яку повинен був викладати Я. П. Коробка. Але ні того, ні другого не затвердили. Географію Європи було замінено географією Росії, яку вела я. Учні були один в один, і багато про що ми з ними говорили. Потім усі в різні строки були заарештовані, всі ввійшли в рух. Вечорами ми звичайно замикали парадні двері на ключ, залишаючи відкритим лише чорний хід, і таким чином бронювалися як від інспектора, який міг раптом приїхати, так і від непрошених відвідувачів.

Внутрішню варту учні взяли на себе. «Сьогодні нічого не кажіть,— попереджає хто-небудь із учнів,— новий якийсь прийшов, не знаємо його ще добре, в монахах,



кажуть, ходив». І не тільки мене попереджали учні. «Чорного того бережіться,— говорить Лідії Михайлівні Кніпович літній релігійний робітник,— в охранку він швендяє».

Кінець кінцем ми знали все, що робиться на тракті: яка партія веде роботу в робітничій масі, як робітники до неї ставляться, як на неї реагують, що їм у ній подобається, що не подобається. Коли почали виходити листівки, ми одержували через школу,— нічого навіть не питаючи,— найдокладніші відомості про те, як вони були розповсюджені і яке враження справили.

Парасковія Францівна Куделлі була вчителькою міської дитячої школи. У себе в школі вона організувала гуртки робітників. Одного разу покликала мене і Лідію Михайлівну на засідання гуртка. Прийшло чоловік 15 наших найбільш розвинених робітників. У Парасковії Францівни — неабиякий пропагандистський талант. Вона провела блискуче заняття з історії, спираючись на працю самих учнів. Я мало бачила таких талановитих керівників занять. Але на той час Парасковія Францівна не була ще марксисткою, і ми з Лідією стали бурчати щодо змісту бесіди. Наступне заняття мало бути присвячене 8-годинному робочому дню. Але воно вже не могло відбутися. У школі було зроблено обшук, і Куделлі та Самохіну було звільнено.

Саме через школу збирали ми відомості про порядки на фабриках і заводах. Так були зібрані відомості для № 1 «Рабочего дела», який готував до випуску «Союз боротьби» і який в уже готовому до друку вигляді захопили жандарми.

Багато в останній рік висловлювалися учні по ширості. Звичайно справа відбувалася так. Я ставила запитання, учні починали між собою палку суперечку. Був, наприклад, у мене в групі один максвеллець — Якушев. Він любив писати довгі твори «про фази розвитку» і т. п. У той самий час він був церковний староста. Учні докоряли йому, а він їм доводив, що не може він піти із церковних старост тому, що дуже вже попи народ обдурюють, їх треба на чисту воду виводити, а церкві він зовсім навіть не відданий. Розповідали про роботу на фабриках, про умови життя. Деякі мої учні (І. В. Бабушкін, Грибакін, брати Бодрови — Арсен і Пилип) відвідували гурток

Володимира Ілліча. Ми тоді багато говорили з Володимиром Іллічем про методи пропаганди, про агітацію, про зміст пропаганди. Учні Володимира Ілліча здогадувалися про наше знайомство.

Коли в грудні 1895 р. були заарештовані Ленін, Кржижановський, Старков та інші, до мене в школі підійшов І. В. Бабушкін і заявив, що вони напишуть листок з приводу арештів, і просив приготувати його і доставити їм. Коли цей листок зачитували на засіданні «Союзу боротьби», він здався всім занадто вже «політичним»,— у ті часи листки заповнювалися звичайно лише економічними вимогами,— публіка була дуже збентежена, і тільки тому, що листок написав робітник, його все ж вирішили видати.

Навесні 1896 р. готувався страйк текстилів, і, треба сказати, школа відіграла неабияку роль у підготовці цього страйку.

Кінець кінцем ми наскочили на провокатора — якогось «Ларіонича». Один з учнів, Рудаков, перед від'їздом на село звів мене з дружиною іншого учня,— у них була зручна квартира, окремих будиночок, там бував і «Ларіонич». Під час страйків 1896 р. провалились усі ми з тріском. Провалився ряд учнів, провалилися і ми, вчительки, члени «Союзу боротьби».

З учителів членами партії стали Л. М. Кніпович, П. Ф. Куделлі, Н. Л. Мещеряков, А. І. Чечуріна (Мещерякова), З. П. Невзорова (Кржижановська), А. О. Якубова, О. Л. Катанська. Допомогали партії О. М. Калмикова, Б. О. Вітмер, М. В. Бернштам — один час була вона у «Союзі боротьби»,— і т. д. З учнів І. В. Бабушкін розстріляний у 1906 р. біля відкритої могили, Грибакін замучений у в'язниці в роки реакції, Арсен Бодров загинув на Південному фронті під час громадянської війни.

Багато що стерлося вже за ці роки з пам'яті. Робота в школі дала мені навички політосвітроботи, розуміння того, як треба організувати роботу.

---

## НА «ЧЕРВОНІЙ ЗІРЦІ»

1919 р. був роком гострої громадянської війни. Вона вирувала і на Заході. У січні було повстання робітників і солдат в Берліні, убито Розу Люксембург і Карла Лібкнехта. Робітничі маси хвилювалися і у Франції, і в Англії. Французькі солдати і матроси в Одесі відмовилися битися проти російських революційних військ. Почалися заворушення в англійських військах, що окупували північ нашої країни. У березні точилися вуличні бої в Берліні, утворилася радянська республіка в Угорщині, яка, щоправда, проіснувала дуже короткий час, у квітні виникла Баварська радянська республіка. У такій світовій обстановці відбувся на початку березня в Москві I конгрес Комуністичного Інтернаціоналу.

У Росії на всіх фронтах ішла громадянська війна: у Польщі, на Україні, в Криму. У березні почався наступ Колчака на Східному фронті. У травні з півдня почав наступати Денікін, Юденич рушив на Петроград.

У березні 1919 р. відбувся VIII партійний з'їзд, де було ухвалено партійну програму, що давала чіткі настанови по всіх лініях роботи. Пункт 12 програми давав настанови по лінії народної освіти. На цьому з'їзді були також взяті ясні настанови щодо середнього селянства. Володимир Ілліч виступав на з'їзді з промовою про роботу на селі, застерігаючи від зарахування середняка до категорії куркульства, що іноді траплялося,

У травні був I з'їзд з позашкільної освіти, де Ленін виступав з привітанням і великою промовою.

Він говорив: «...навіть чи знайдеться така галузь радянської діяльності, як позашкільне навчання й освіта, де б за півтора року було досягнуто таких величезних успіхів. Безперечно, що в цій галузі працювати нам і вам було легше, ніж в інших галузях. Тут нам доводилось відкинути старі рогатки і старі перешкоди»<sup>1</sup>. І далі: «Мені здається, що в цих перших кроках, у справі поширення позашкільної освіти, вільної, не зв'язаної старими рамками та умовностями, освіти, якій іде назустріч доросле населення, що в цій галузі перший час найбільше боротись нам доводилось з двоякого роду перешкодами. Обидві перешкоди ми успадкували від старого, капіталістичного суспільства, яке досі тримає нас, тягне нас вниз тисячами і мільйонами ниток, канатів і ланцюгів.

Перший недолік — це численність вихідців з буржуазної інтелігенції, яка часто-густо освітні установи селян і робітників, створювані по-новому, розглядала як найзручніше поприще для своїх особистих вигадок в галузі філософії або в галузі культури, коли часто-густо найнеподобніше кривляння видавалось за щось нове, і під виглядом чисто пролетарського мистецтва та пролетарської культури підносилось щось надприродне і неладне...

Другий недолік — це теж спадщина капіталізму. Широко маси дрібнобуржуазних трудящих, прагнучи до знання, ламаючи старе, нічого організуючого, нічого організованого внести не могли. Мені доводилось спостерігати, коли в Раді Народних Комісарів ставилось питання про мобілізацію письменних і про відділ бібліотечний, і з цих невеличких спостережень я робив свої висновки відносно того, як погано стоїть справа щодо цього...»<sup>2</sup> «Коли ми ставили питання про мобілізацію письменних, то найбільше впадало в око те, що в нас революція здобула блискучий успіх, не виходячи одразу з рамок буржуазної революції. Вона давала свободу розвитку наявним силам, і ці наявні сили—дрібнобуржуазні,

---

<sup>1</sup> В. І. Ленін, Твори, т. 29, стор. 295.

<sup>2</sup> Там же, стор. 296.

з тим же лозунгом — «кожний за себе, а бог за всіх», з тим же самим капіталістичним проклятим лозунгом, який ніколи ні до чого іншого, крім як до Колчака і до старої буржуазної реставрації, не веде. Коли подивишся, що робиться в нас у галузі навчання неписьменних, то в цьому відношенні я думаю, що зроблено дуже мало, і наше спільне завдання тут — зрозуміти, що необхідна організованість пролетарських елементів»<sup>1</sup>. «Зараз треба боротися з залишками дезорганізації, з хаосом, із смішними відомчими суперечками. Це повинно становити наше головне завдання. Ми повинні взятися до простої, насущної справи мобілізації письменних і боротьби з неписьменністю. Ми повинні використати ті книги, які в нас є, і взятись до створення організованої сітки бібліотек, які допомогли б народові використати кожен наявну у нас книжку, не створювати паралельних організацій, а створити єдину планомірну організацію. У цій малій справі відбивається основне завдання нашої революції»<sup>2</sup>.

У червні на Східному фронті почала перемагати Червона Армія, вона зайняла Уфу, Бірськ.

Наприкінці червня був обладнаний агітаційний пароплав «Червона зірка», який мав пройти від Нижнього до Ками, потім піднятися вгору Камою, доки буде можливо, потім спуститися вниз Волгою до того місця, як дозволить хід боротьби. На пароплаві було кіно, продаж книг, які повинні були привабити на пароплав широку масу. Завданням «Червоної зірки» було — їхати по слідах білих, вести агітацію, проводити лінію, ухвалену VIII з'їздом партії, закріпляти всюди радянську владу. Від Наркомосу їхала я і т. Цикуленко — головполітосвітський бібліотечний працівник. З тих, хто їхав на «Червоній зірці», пам'ятаю ще тт. Бурова, Іванова (петроградського), Євреїнова. Я тільки-но одужала після важкої хвороби, і Володимир Ілліч, який приїхав проважати на вокзал (ми їхали у Нижній поїздом), розмовляв з лікарем, що їхав з нами на пароплаві, про мій режим тощо.

---

<sup>1</sup> В. І. Ленін, Твори, т. 29, стор. 296—297.

<sup>2</sup> Там же, стор. 297—298.

За порадою Володимира Ілліча, я завела щоденник, де день у день записувала бачене й пережите. Цей щоденник, на жаль, загубився. Один час був план — видати спогади про поїздку на «Червоній зірці». Про це говорив Володимир Ілліч. Тов. Буров узяв у мене для цієї мети щоденник, і десь він пропав у надрах видавництва. Але самий процес записування допоміг зберегти в пам'яті багато з баченого. Крім того, цьому сприяла і організація роботи. Ми зупинялися в ряді міст, сіл, заводів, розташованих по берегах Волги чи Ками або поблизу від неї,— пам'ятаю зупинки у Рботках неподалік від Нижнього, у Васильсурську, у Казані, у Верхніх Полянах, у селі Богородському при злитті Волги і Ками, у Чистополі, в Єлабузі, на Бондюзькому заводі, Іжевському, Воткінському, в Осі, у Нитві, у Пермі.

У Нижньому виявилось, що пароплав ще не готовий, довелося пробути там кілька днів. У Нижньому була чимала розруха. Там усе ще жило недавнім минулим великого торговельного міста.

Залишився у мене в пам'яті виступ у клубі водників (точної назви клубу не пам'ятаю), поїздка на нижегородську верф, де стояло на ремонті багато напівзруйнованих пароплавів, і особливо розповідь матроса, який їздив з нами туди, про зруйнування водного транспорту на Волзі. Були великі збори учителів, я робила доповідь про трудову школу. Не можна сказати, щоб збори були ворожі, але вчителі були дуже консервативні. Завідував у той час відділом народної освіти т. Таганов, помічницею його була т. Лосева. Говорила я з ними про роботу серед учительства, про те, як вести політосвітроботу. Тов. Цикуленко (політосвітський працівник Наркомосу), яка їздила з нами, говорила з бібліотекарями про постановку бібліотечної роботи. Бібліотечна робота була поставлена непогано, але погано було, звичайно, із складом книг. Виходило тоді книг радянських страшенно мало. Виходили вони на поганому папері, невеличкими тиражами, розповсюджувалися дуже слабо, до бібліотек майже не потрапляли. А старі, дореволюційні книги виявилися, як висловлюються бібліотечною мовою, «морально зношеними», застарілими і при ситуації, що змінилася, наполовину просто шкідливими, ворожими.

Пам'ятаю в Нижньому ще мітинг у Сормові.

Перша зупинка після Нижнього була в селі Работках Макар'євського повіту.

У Работках докладно розмовляла я з учителями. Учителі розповідали, як іде у них робота в школі. До школи дітей ходить дуже багато, школа повна-повнісінька. Діти і підлітки різного віку, до 19 років включно, вчать пліч-о-пліч.

Характерно, що діти поставили перед учителями вимогу певної програми: природознавство, історія культури, політекономія. Щодо природознавства справа стояла гаразд. Учитель, молодий природознавець, умів зацікавити дітей і підлітків, працював з мікроскопом. Але інші дві вчительки скаржилися. Вони нічого не знають з політекономії і історії культури, книг не було, їздили в Нижній, і там їм нічого не змогли дати. Одна з учительок назвала книжку з політекономії якогось маловідомого автора, яку їй пощастило роздобути і по якій вона вчила. Діти ставлять запитання, на які вчителі відповісти не вміють. Я думала потім, звідки узявся цей попит на політекономію і історію культури у дітей. Очевидно, тут позначився вплив якого-небудь старого робітника, який ходив колись на нелегальні марксистські гуртки, де в 90-х роках ці предмети посідали значне місце.

У Васильсурську запам'яталися скарги на заборону кустарних промислів. Там споконвіку виготовлялися рибальські гачки. Попит на них величезний. Рибальство на Волзі широко розвинене. А місцева влада заборонила. Мовляв, не можна витрачати залізо на рибальські гачки, залізо потрібне для фабрик та заводів. В одному з дальших міст, ближче до Казані, ми чули про заборону кустарного виготовлення бус. «Ні до чого ці буси»,— вирішила місцева влада. Володимир Ілліч, коли я йому потім розповідала про це, вкрай обурювався.

У Васильсурську чи Чебоксарах, вже не пам'ятаю, на березі до мене підійшла якась збуджена громадянка. Вона говорила, що хоче скаржитися на свого сина Леніну. Синові 5 років, вона йому забороняє, а він бігає в дитячий садок. Дитячі садки і ясла за тих часів були ще новиною. Коли ми їхали Камою, в одному місці селяни подали на пароплав клопотання за сотнею підписів: просили радянську владу не брати їхніх дітей у дитячі садки, не робити з них солдатів. Якби не знати історії, не

знати, як при Аракчєєві забирали дітей у кантоністи, не можна було б зрозуміти, як могла прийти в голову така дика ідея.

Звичайно мітинги закінчувалися співом «Інтернаціоналу». Але дивна річ, на Волзі між Нижнім і Казанню «Інтернаціонал» співають на якийсь церковний мотив. Справа пояснювалася просто. До клубів запрошували церковних регентів, які і вчили співати «Інтернаціонал» по-церковному.

У той час була страшена спекуляція хлібом. І ось пригадується розмова з однією івановською робітницею-текстильницею, у якої в кофту була вколота голка з ниткою. Вона прийшла на пароплав купити книжку. Розговорилися. Фабрика стоїть. Хліба нема. Її і ще кількох робітниць найняв торговець і повіз з собою хліб роздобувати. Треба ж годуватися. Ми розмовляли, а біля нас крутився цей спекулянт-торговець, який найняв собі у підсобниці робітниць-текстильниць.

У Казані в день приїзду довелося виступати в Казанському університеті, проте аудиторія була не студентська, а вчительська, освітянська і робітнича. У першому ряді сиділа робітниця у високих чоботях і жовтій хустці — чомусь запам'яталося її обличчя. Було багато робітників.

Учительство в Казані було значно демократичніше, ніж у Нижньому, особливо татарське. Раніше, до революції, у татарському селі вчитель не одержував певної платні і повністю залежав від мулли і заможної частини села, які оплачували його працю. Постійна платня робила його становище незалежним. У Казані і під Казанню було влаштовано цілий ряд курсів для татарських учителів. Мені довелося розмовляти з курсантами, і враження від цієї бесіди залишилося найкраще. З російськими вчителями справа була гірша. Були серед них навіть такі елементи, які надто байдуже ставилися до радянської влади. Про трудову школу уявлення у публіки були найпервісніші: школа, мовляв, повинна вчити працьовитості. Великий особняк був перетворений на Палац книги. Всі бібліотеки з усієї Казанської губернії було звезено до Казані, а далі завідуючий не знав, та й ніхто не міг йому поради, що з цими книгами робити. Театр відіграв величезну роль. Коран забороняє ходити



до театру, але татари ходили, до того ж з дружинами. Театр революціонізував у той час уми, організовував певним чином.

При злитті Волги з Камою розташоване село Богородське. Коли «Червона зірка» прийшла в Богородське, косовиця була в розпалі, вчителі також були на косовиці. Пощастило поговорити лише з однією вчителькою. «Не знаємо ми, як працювати,— говорила вона мені,— від відділу народної освіти ніяких вказівок нема. Приїздив якось з Казані інструктор. Запитую я його: «По-старому вчити не можна,— це ми всі розуміємо. А по-новому як треба?» Інструктор подумав і каже: «Про віче дітям розкажіть». «Добре,— відповідаю я йому,— але не можу ж я все про віче розповідати». Він нічого не зумів сказати, каже: «Почекайте, скоро надійдуть вказівки з відділу», але досі ніяких вказівок нема». Ця вчителька розповідала, як вони навчають ручної праці. Школярі повинні носити воду. Богородське на горі, взимку гора слизька, мерзла. Жителі села ніколи не посилають дітей по воду, ходять тільки дорослі. Школа посилає. І ось учителька розповідала: «Пошлеш дітей по воду і чекаєш, у вікно виглядаєш, як дійшов, чи не посковзнувся. Іншого разу, коли принесе воду, разів зо три посковзнеться, розхлюпає половину. Чи треба так робити?»

Коли почали підніматися по Камі, відразу повіяло громадянською війною. На одній з найближчих зупинок, здається, в Слабузі, до нас на пароплав прийшов один з героїв Східного фронту— червоний командир Азін. Він нещодавно був поранений у ногу, кульгав. Він був козак, пішов від білих до червоних. Його любили червоноармійці. Був він безстрашний, ішов завжди попереду всіх. Піклувався про червоноармійців. У боротьбі був нещадний. Потім на Нижній Волзі під час поранення зарився стовбняком і дуже мучився, а далі на Дону потрапив до рук білих, тих, серед яких він ріс. Вони всіляко знущалися з нього, потім повісили вниз головою. Цей боець прийшов у Слабугу поговорити зі мною. Не про свої подвиги, не про себе говорив він, він говорив про червоноармійців, розповідав про те, як треба піклуватися про них, щоб вони були нагодовані, одягнені, взуті.

Заїздили ми на хімічний Бондюзький завод. Зустріли нас на березі з прапорами, і діти були тут. Більша поло-

вина робітників були татари. Влаштували великі збори. Учитель перекладав мою промову на татарську мову. Татарки прийшли на збори з дітьми — з немовлятами, з малюками, по двоє, по троє приходило з матерями. Потім мітингувала я ще з робітниками на гірці. І знову впало в очі ставлення татар до дітвори. Дітвору пропустили вперед, старші стояли навколо.

У культурному відношенні Бондюзький завод був об'єднаний непогано, і бібліотека, і клуб обслуговували дорослих. Але просто вражало, як відірваний завод від навколишнього селянського населення. Ні хат-читалень, ні клубів, ні бібліотек, ні шкіл для дорослих, ні шкіл для дітей, нічого навколо не було. Темнота безпросвітна. Завод — якийсь оазис у пустині.

Запам'ятався Чистополь. Педагоги казанські постаралися організувати чистопольське вчительство. Я робила доповідь про трудову школу. Після доповіді слово взяв педагог і почав говорити: «Ви доповіддю про трудову школу не відбудетесь; звольте відповісти на запитання, чому більшовики вішають людей, ось такого-то повісили». Йшла гостра громадянська війна. Білі розстрілювали, палили, вішали. Я в заключному слові говорила про громадянську війну, про те, хто за що бореться, і що вийде, якщо більшовики не будуть давати відсічі. Збори мовчали. За всю поїздку на «Червоній зірці» це були єдині збори, які були настроєні недоброзичливо. Звичайно зустрічали дуже палко. Надвечір того ж дня довелося виступати перед іншою аудиторією. Назустріч нам спускався по Камі пароплав, який віз сибіряків, що перейшли на бік радянської влади. Сибіряки назвали себе комуністичним полком. Комісаром, який супроводив полк, виявився т. Дрязгов, якого я два роки тому знала як члена спілки молоді Виборзького району. Тоді він вважав себе меншовиком. Тепер він повністю перейшов на бік більшовиків, поїхав працювати на фронт. Сибіряки зійшли на берег. Полк співав багато сибірських пісень, перейнятих від засланців. Співав з великим піднесенням. На березі була споруда, колоди на козлах — кладка, розрахована на весняну повінь. Ми по черзі вилізли на ці колоди і говорили звідти. Червоноармійці слухали, не ворущаючись. Далеко по воді чути було слова промовців. Якось гарно промовлялося перед цими черво-

ноармійцями-сибіряками. Сюди ж на берег прийшов і робочий люд Чистополя. Присутні розуміли, що йде громадянська війна, розуміли, хто з ким воює.

На другий день зі мною розговорилися вахтові, що стояли напередодні на варті. Вони обидва родом були селяни Нижегородської губернії. «Усе ви правильно говорили,— сказав один з них,— за радянську владу треба стояти всіма силами, тільки ось без солі важко на селі... Гриби нічим засолити. Ну, гриби ще висушити можна, а як з огірками бути?» Після цієї розмови вахтові почали про мене піклуватися. До пізньої ночі на пароплаві стояв гомін. Службовці ходили по палубі, розмовляли. І ось одного разу вранці дивлюся — ділянка, куди виходило вікно моєї каюти, відгороджена; з обох країв її стоять перекинуті лави, барикади якісь. Це вахтові придумали, щоб ті, що гуляють, вночі не проходили повз вікно і було тихше.

Зупинялися ми в Іжевському і Воткінському заводах. В Іжевський завод я не потрапила, а у Воткінському заводі була. Білі там особливо лютували. Був на Воткінському заводі молодіжний клуб, прикрашений він був більшовицькими лозунгами, червоними прапорами. І ось, коли прийшли білі, почали вбивати підлітків. Рідко в якій сім'ї не було убитих білими підлітків. «Більшовицьке кодрло кляте»,— лаяли білі хлопців. І ось, коли з нагоди приїзду «Червоної зірки» був улаштований тисячний мітинг, коли заспівали «Ви жертвою впали...»,— тисячний зал заривав.

Пішли білі. Хлопці, які залишилися живими, знову організували в тому ж місці, де раніше, клуб. На заводі видно було, скільки пережито, передумано кожним. Ніколи не відчувала я такої відповідальності за кожне своє слово, як перед цією аудиторією. Коли ми їхали назад на пароплав (Воткінський завод за кілька верст від Волги), з нами поїхало багато робітників, робітниць. Один робітник розповідав, як його білі напівживого кинули в могилу, у яму разом з убитими, і як ледве-ледве пощастило йому вилізти звідти. Розповідали, як білі, коли вони прийшли вдруге, погнали тих, кого їм вдалося захопити, розкопувати червоні братські могили і палити трупи на вогні. Багато моторошних розповідей довелося чути на Уралі. Одна молода вчителька розповідала, як їй дове-

лося тікати, ховаючись від білих. А білі прийшли до неї додому, почали допитувати її стару матір, і тому що та нічого їм не сказала, засікли її мало не до смерті.

Але характерним було, що у вогні громадянської боротьби точилася напружена боротьба і за культуру. Схотілося мені залишитися на Уралі, не хотілося повертатися до Москви, написала про це Іллічу.

Пам'ятаю, як мітингували ще у Челнах, в Осі. Були на Нитвінському заводі. Треба туди було їхати вузькоколіійкою, у траві лежали перекинуті вагони.

Нитва вже близько до Пермі. Там були робітниці з Пермі — латишки. Вони розповідали мені, як провадять роботу з селянками. У неділю вранці вся їхня жінорганізація розсипається по селах. Заходять до селянських хат і починають допомагати селянці в господарстві: стають поруч неї до ночов, лагодять одяг. Це дуже швидко розвіює всяке недовір'я, і селянка починає уважно прислухатися до їх слів, а потім сама вже серед інших селянок починає агітувати за радянську владу.

Цей метод підходу я потім особливо рекомендувала застосовувати в роботі. Треба бути якомога ближче до маси, користуватися її безмежним довір'ям. На самих плакатах і лозунгах далеко не поїдеш. Потрібна велика роз'яснювальна робота.

Нарешті, приїхали у Перм. Коли я в день приїзду йшла вулицею Пермі, до мене підійшов візник. «А як, громадянко, що з Москвою?» — «Нічого, — відповіла я, — голодненько тільки». — «А хіба Москва не згоріла?» Білі пустили вже чутку, що Пітер взятий білими, що Москва спалена і т. д. Я мало виступала у Пермі. У мене від постійних виступів розгулялося серце, ноги розпухли і вкрилися екземою, доводилося відлежуватися. З учителями розмовляла т. Цикуленко. Вона розповідала мені про політичну несвідомість учителів. Про те, як учителька розповідала їй, що спокійніше було б піти з білими, та ось грошей не було підводу найняти — дуже вже дорого брали. Говорили, очевидно, зовсім не розуміючи, що вони говорять.

Увечері прийшов до мене агітатор з полку, що стояв у Пермі, і почав палко умовляти мене виступити в них: «Ну, хоч у батальйоні». Червоні банти прикрашали його

груди, і говорив він так переконливо, що я погодилася. Другого дня вранці він заїхав за мною, і ми візником поїхали в полк. Дорогою він розповів про себе. До Жовтня він був попом: «За Льва Миколайовича посилали в монастир картоплю чистити». І ось прийшла звістка про Жовтень. «Сидимо ми напередодні увечері з попадею, раптом стукають у двері. Я пішов відчиняти. Дивлюсь, нікого нема. Ну, думаю, буде чудо. Другого дня приходять звістка про революцію. Ну, я кажу попаді: «Залишайся з дітьми,— четверо їх у мене,— а я піду до більшовиків». І ось тепер в полку працюю».

Виступати довелося не перед батальйоном, не перед двома-трьомастами людей, як я думала. Прийшло 6 тисяч, усі червоноармійці міста. Навряд чи хто чув те, що я говорила, але мітинг був надзвичайно цікавий. Недавній піп був неабияким промовцем. Хоч і вживав він попівські порівняння на зразок того, що «більшовики подібно до апостолів пішли в народ, щоб понести їм світло істини», але говорив загалом до діла, і ясно було, яке величезне значення мав його виступ. «А як щодо хрещення?» — поставив запитання один червоноармієць. — «Щодо хрещення? Докладно говорити треба б годин зо дві, а коротко сказати — самий обман». Маса мовчки слухала: кому ж і знати краще, як колишньому попу? І ясно було, яке величезне агітаційне значення мали промови цього попа-агітатора. Запамятався ще виступ одного червоного командира. «Країна наша непереможна на предмет просторовості і квадратності», — говорив він. Потім, коли я розповідала про цей виступ Володиміру Іллічу, він говорив про те, що, неправильна за формою, ця думка глибоко вірна. Не була б так швидко розбита Угорська радянська республіка, якби вона не була такою малою, бо найбільше за 60 верст від кордону знаходиться Будапешт.

Одержавши мій лист, де я писала про те, що мені хочеться залишитись працювати на Уралі, Ілліч дав телеграму т. Крестинському у Свердловськ, щоб дорогою до Москви він заїхав до Пермі і взяв мене. Крестинський прийшов якраз на наш червоноармійський мітинг і почав наполягати на моєму від'їзді до Москви. Я не дуже сперечалася, бо дуже розхворілася. Сіли ми на звичайний пароплав, у Казані пересіли на інший,

на «Карла Маркса». Зупинилися на зворотному шляху знову в Нижньому. Там помітингували і повернулися до Москви.

Довго потім обмірковувала я бачене і почуте, думала про те, як треба перебудувати всю нашу політосвіт-роботу, щоб ширше і глибше захоплювала вона маси.

1932 р.



ДОРЕВОЛЮЦІЙНІ  
ПРАЦІ

1899 · 1917



---

## ЖІНКА-РОБІТНИЦЯ

### ПЕРЕДМОВА <sup>1</sup>

Ця книжка написана давно — в 1899 р.

Писалася вона в Сибіру, у селі Шушенському Мінусинського повіту Єнісейської губернії, де я жила у засланні разом з Володимиром Іллічем. Це була моя перша книжка; я дуже хвилювалася, чи вийде вона в мене. Володимир Ілліч мене підбадьорював. Книжку відкрито не можна було друкувати — за неї тоді заарештували б; її можна було друкувати тільки таємно, нелегально. У 1900 р. Володимир Ілліч поїхав за кордон, щоб там разом з Плехановим, Аксельродом, Засулич, Мартовим і Потресовим видавати загальноросійську газету «Искра», яка потім пересилалася до Росії. «Искра» допомогла дуже багато налагодити правильно революційну роботу в Росії. «Искра» видавала також невеличкі книжки. Коли Володимир Ілліч поїхав за кордон, я ще залишалася на засланні в місті Уфі. Володимир Ілліч показав рукопис книжки «Жінка-робітниця» Вірі Іванівні Засулич, старій революціонерці, яка жила за кордоном. Ми з Володимиром Іллічем дуже любили Віру Іванівну і дорожили її думкою. Віра Іванівна сказала про книжку: «У книжці є неточності, але вона обома лапами написана». І порадила її видати. «Искра» видала брошуру, потім її ще передрукували тоді ж у Росії, у нелегальній друкарні. Тільки в 1905 р. її можна було надрукувати

---

<sup>1</sup> Написано Н. К. Крупською до другого видання книги «Женщина-работница», ГИЗ, М., Л., 1926,— *Ред.*



відкрито. Її підписали вигаданим прізвисьмом, яким мене іноді називали,— Сабліною. Потім вона була знову заборонена.

З 1900 р. минуло 25 років. Багато змін сталося з того часу. Була за цей час і Лютнева, і Жовтнева революція. Робітничий клас взяв владу. Становище робітничого класу змінилося, багато в чому змінилося становище робітниць і селянки. Змінилися закони. Радянський закон захищає права робітниць і селянки. Про становище трудящої жінки, про її права, про необхідність залучити її до управління державою палко і чудово сказав Володимир Ілліч. Багато і добре говорять про це й інші товариші. Велику роботу розгорнули жінвідділи,— з кожним днем усе свідомішими стають робітниць і селянки, свідомішими, діяльнішими, дедалі більше беруть участь у будівництві нового життя.

Поблідли рядки «Жінки-робітниця», пішли в минуле.

Але, перечитуючи брошуру, я подумала, що треба погодитися з пропозицією товаришів передрукувати цю стару книжечку. Порівнюючи опис тодішнього становища жінки-робітниця з теперішнім, наочно бачиш, як далеко пішли ми вперед. Але бачиш і інше,— бачиш, як багато ще не зроблено і як наполегливо треба працювати, щоб добитися повного розкріпачення жінки-робітниця.

8. VIII. 1925 р.



Огляньтесь на своє життя, на життя знайомих вам жінок-робітниць, і ви скажете разом з Некрасовим: «Доле жіночая, доленько трудная, важчої вік не знайти...» Чи на селі, чи в місті жінка з робочого класу — «віковічна трудівниця». На її долю випадає не менше, якщо не більше роботи, ніж на долю чоловіка; живе вона в такій самій нужді, недоїдає і недосипає, а горя і приниження бачить ще більше.

У Некрасова є вірші: «Кому на Русі жити добре». Там жінка-селянка, розповідаючи про своє гірке життя, говорить, що якась прочанка їй розповіла, що «від щастя, від жіночого, та ще й від волі нашої у бога десь ключі... Гадай, пропали, риба їх поглинула давно... Яка ковтула риба їх, ключі ті заповідні, в яким краю рибина та

РОССІЙСКАЯ СОЦІАЛДЕМОКРАТИЧЕСКАЯ РАБОЧАЯ ПАРТІЯ.

# ЖЕНЩИНА-РАБОТНИЦА

ИЗДАНИЕ „ИСКРЫ“

---

ТИПОГРАФИЯ „ИСКРЫ“. ФЕВРАЛЬ 1901 ГОДА.

Перше видання праці Н. К. Крупської «Жінка-робітниця».

гуляє,— бог забув!..» Кріпосна жінка-селянка могла тільки скаржитися на свою долю та надіятися: а може-таки, бог згадає, де заховані ті ключі. Фабрична робітниця перестала сподіватися цього, вона починає, щоправда, ще напوماцки, майже несвідомо, сама шукати цих ключів. Де шукати жінці ключів від «щастя, від жіночого, та ще й від волі нашої»,— про це і піде мова у цій книжці. Ми розглянемо становище жінки-робітниці: селянки, жінки, зайнятої на кустарних промислах, на фабриці, у майстерні. Ми побачимо, що становище жінки-робітниці особливо важке тому, що вона — робітниця, тому, що вона — член робітничого класу; побачимо, що її становище тісно пов'язане з становищем робітничого класу і що тільки перемога цього класу (перемога пролетаріату) визволить жінку. Далі, ми розглянемо залежне становище жінки-робітниці в сім'ї, залежність жінки від чоловіка, зазначимо причини цієї залежності і покажемо, що повністю незалежного становища вона зможе досягти знову-таки лише одночасно з перемогою пролетаріату. Нарешті, ми покажемо, що і як мати жінка-робітниця зацікавлена в цій перемозі. Лише борючись пліч-о-пліч з чоловіком за робітничу справу, жінка знайде ключі від «щастя, від жіночого, та ще й від волі нашої».

## І. ЖІНКА ЯК ЧЛЕН РОБІТНИЧОГО КЛАСУ

Розглянемо становище жінки-робітниці. Візьмемо селянку. Вона виконує всю важку польову працю, в жнива не знає ні дня, ні ночі, у багатьох місцях жінка і оре, і косить нарівні з чоловіком; крім того, на ній лежить обов'язок доглядати за птицею і худобою, домашнім господарством, виготовляти одяг, возитися з дітьми,— та й не перелічити всіх робіт, які виконує жінка-селянка. Особливо тяжко доводиться жінці з бідної сім'ї: до важкої праці для неї приєднується ще безпросвітна нужда, турботи, приниження, горе. А тим часом за останні роки розорення села йде швидкими кроками: багатіють тільки окремі господарства, а решта дедалі біднішає; які раніше середньо жили, і ті зубожіли. Дрібнішають люди, слабшають, рано старіють, щороку все більше стає дворів безкінних і однокінних. Тепер у Росії на 10 мільйонів дворів налічується близько 3 мільйонів безкінних та стільки ж однокінних. А яке вже господарство без коня

або хоч би з однією конякою! Хіба однією конякою можна як слід обробити землю? Погано оброблена, погано угноєна земля родить дуже погано. Виораний, виснажений клаптик землі не в змозі прогодувати селянина і його сім'ю. Треба добути хліба на прогодування сім'ї, треба дістати грошей на сплату податків, нужда не чекає, і ось селянин опиняється у неоплатному боргу у куркуля, у заможного селянина. Він змушений запродати йому свою працю, зобов'язується відробити свій борг. Обплутаний по руках і ногах, він стає своєрідним батраком того, хто позичив йому хліб або гроші. Та й справді, господарем залишається тільки за назвою, насправді ж він працює на інших, як батрак, тільки годувати себе і всю сім'ю він повинен сам. І живеться йому не краще, ніж батракові, харчується він самим хлібом, та й то впроголодь. Постійне недоїдання підточує його сили. Сім'ї часто-густо доводиться йти «у скибочки». По деяких губерніях мало не щороку частина сімей незаможних селян ходить «у скибочки». Частенько доводиться сидіти поночі, у холодних хатах... Запасів на чорний день немає ніяких, живуть з дня на день, через це всякий звичайний неврожай перетворюється в голод, в лихо. За останні сто років російський народ зазнав 51 голод, тобто один неврожай припадає в нас менш ніж на два роки. Голод стає явищем звичайним. А які страхіття несе з собою для незаможного селянина неврожай,— показують голодовки останніх десятиліть: цілковите розорення, цинга, голодний тиф, голодна смерть. Голодують мільйони людей. Яке життя селянки в таких бідних сім'ях,— нема чого й говорити. У поросі, бруді, холоді б'ється жінка-селянка, як і її чоловік над клаптиком виснаженої землі, зобов'язується працею сусідньому поміщикові або своєму братові — багатому селянинові, б'ється, щоб добути зайву копійку на сплату податків і недоїмок, хворіє з голоду, дивиться, як голодують її діти,— і, не покладаючи рук, працює; як і її чоловік, жінка рада будь-якому заробітку на стороні: наймається у поденщиці, йде на літні роботи в інші губернії. З тих губерній, де маленькі наділи, і з губерній нечорноземних щовесни сунуть десятки тисяч робітників, серед них мало не половина дівчат і дівчаток-підлітків, на південь, у губернії Таврійську, Катеринославську, в область Війська Донського, на Кавказ.

Ідуть пішки, харчуються трохи не христовим іменем, блукають з міста у місто, поки не знайдуть роботи. Наймачі свого не пропускають і всіляко користуються безпорадністю тих, хто наймається; особливо скрутно в таких випадках дівчатам. Судові розгляди, які зрідка з'являються в газетах, показують увесь жах становища, в яке потрапляють ці дівчата, шукаючи роботи.

У більшості губерній по селах займаються не тільки хліборобством, займаються ще так званими кустарними промислами. Працюють у себе вдома, ручним способом, виготовлений крам збувають здебільшого скупникам. Кустарні промисли — найрізноманітніші: ткацький, капелюшковий, в'язальний, цвяховий, ножовий, замковий, самоварний, дубильний, ложкарний, возовий, гончарний, квіткоробний, іконописний та багато інших. У кустарних промислах звичайно бере участь уся сім'я кустаря — і жінки, і діти. Діти починають працювати з 5—8 років. Є й виключно жіночі промисли, наприклад, мереживний, бахромний. Часто жінки виконують у промислі дуже важкі операції: місять глину, б'ють шерсть, виготовляють цвяхи, у ковальському промислі трапляється, що жінки бувають молотобійцями і т. п. Заробіток кустарів мізерний. Так, кімрські шевці заробляють 4—5 карбованців за місяць на своїх харчах, ткачі Мединського повіту Калузької губ. — 10 коп. за день, мереживниці Московської губ. — 10 коп. за день і т. п. Праця триває 16—19 год. Щоб скласти собі деяке уявлення про кустарні промисли, візьмемо, наприклад, рогожовий промисел, поширений у Калузькій, Вятській, Костромській, Нижегородській та інших губерніях. Праця триває по 18 годин на добу, у роботі бере участь вся сім'я, діти з п'яти років уже скубуть мочалку, а з восьми років працюють нарівні з дорослими. Зимовий сезон триває 6 місяців, за цей час неслабий «стан» (4 чоловіки) виробляє 20—25 крб. На весну рогожники так слабнуть, що їх, як п'яних, хитає. Сумне, принизливе становище павловського кустаря-замочника, який кидається від скупника до лихваря і назад, якнайкраще характеризується звичаєм «застави дружин», який склався в селі Павлові. Ціла сім'я, надсаджуючись над роботою, не може виробити стільки, щоб дочекатися від понеділка до понеділка базарного дня і протягом тижня шукає, де б розжитися грішми; кожного

тижня доводиться віддавати в заставу щойно вироблений товар. У базарний день кустар несе зразок свого товару скупникові і, домовившись з ним про ціну, зобов'язується того ж дня під час так званої «прийомки» представити потрібний товар; але товар тим часом лежить у заставі у лихваря, а грошей нема, щоб розрахуватися з ним, і от кустар приходять з дружиною у крамничку, бере товар, щоб нести його на склад скупникові, а в заставу до одержання грошей залишає дружину. Так б'ється кустар, так б'ється і його дружина.

З кожним роком нужда дедалі більше жене селянина-кустара в місто. Праця в своєму господарстві, у себе вдома, замінюється працею на фабриці або заводі. Нужда ж жене на фабрику і селянку. Жіноча праця дуже широко застосовується на багатьох фабриках, особливо у бавовнопрядильному, бавовноткацькому, шерстяному, шовковому виробництвах. У бавовнопрядильному виробництві жінок працює навіть більше, ніж чоловіків. Зате у деяких виробництвах, як, наприклад, у сталеливарному та ін., жіноча праця не застосовується зовсім і зустрічається випадково. Всіх жінок, які працюють на фабриках і заводах, нараховувалося у 1890 р. в Європейській Росії близько чверті мільйона, з того часу кількість ця значно збільшилася. Там, де жіноча праця ввійшла у звичай, як, наприклад, у бавовнопрядильному і бавовноткацькому виробництві, заробітна плата жінок, хоч і нижча чоловічої, але різниця ця незначна; один дослідник підрахував, що вона становить на цих виробництвах близько  $\frac{4}{5}$  заробітної плати чоловіка. А там, де жінки працюють відрядно, нарівні з чоловіками, вони виробляють ані трохи не менше від них. Треба, проте, відзначити, що в цих галузях виробництва і чоловіки одержують порівняно дуже низьку заробітну плату, якої ледве-ледве вистачає на те, щоб прожити. А в тих галузях виробництва, де жіноча праця є лише випадковістю, заробітна плата жінок така низька, що проіснувати на неї неможливо, заробіток жінки може бути лише підмогою у господарстві, і якщо жінці доводиться жити самотійно, то нужда примушує її продавати не тільки свою робочу силу, а й саму себе: проституція служить їй додатковим заробітком. Стаючи на фабрику, жінка працює стільки ж, скільки й чоловік (за законом 2 червня —

11½ год.). Закон окремо не обмежує тривалості робочого дня жінок. У нашому фабричному законодавстві існує лише одна постанова щодо жіночої праці: заборонено нічну працю у текстильній<sup>1</sup> промисловості. Але якщо жінки працюють в одному приміщенні з глинами родин — батьками, чоловіками, то нічна праця їм дозволяється. Працювати доводиться часто у задушному, курному, надміру жаркому або вологому приміщенні, виконувати стомливу, одноманітну роботу. Надмірна шкідлива робота згубно позначається на здоров'ї жінки; не менше підривають її здоров'я і погане харчування, і погане житло. Груба, важка їжа, яка легко переноситься при фізичній праці на вільному повітрі, шкідливо впливає на ослаблений організм фабричного робітника. А жінки, загалом, харчуються ще гірше, ніж чоловіки. Вони влаштовують або свої окремі жіночі артілі, де харчі гірші, а якщо входять до чоловічих артілей, то платять менше, але зате відмовляються від м'яса. Заробіток жінки нижчий від чоловічого, і вона мимоволі повинна обмежувати себе в їжі. Житла у фабричних місцевостях і погані, і брудні, і надзвичайно дорогі. Народу на ніч набивається стільки, що часто і самі господарі квартир не знають, скільки чоловік у них ночує. Сморід забиває подих. У Петербурзі, наприклад, квартири у фабричних місцевостях дорожчі, ніж на Невському. Ціни за ночівлю вдвох на одній постелі від 1 крб. 25 коп. до 4 крб. на місяць. Не краще і у фабричних казармах. Не дивно, що, живучи в таких умовах, фабрична робітниця хворіє на всякі хвороби; жінки ще гірше від чоловіків переносять шкідливі умови фабричної праці, і фабричні лікарі відзначають, що робітниці хворіють і частіше, і більш серйозно, ніж чоловіки.

Крім фабрики, жінка-робітниця знаходить у місті заробіток ще в ремеслі: швацькому, капелюшковому, квітковому, корсетному. Але щоб знайти заробіток у ремеслі, потрібні роки учнівства. За навчання треба платити, і тому для багатьох ремесло зовсім неприступне. Та й ті, що вивчилися ремесла, виграють небагато. Найлегше знайти роботу у великих майстернях, що працюю-

<sup>1</sup> Текстильною промисловістю називається така, в якій обробляють різні волокнисті речовини: льон, вовну, шовк, бавовну, конопі. — *Прим. автора.*

ють на крамниці. Але заробітна плата там надзвичайно низька. Працювати доводиться не менше, ніж на фабриці. Щоправда, існує закон, виданий ще в 1785 р., у якому говориться, що робочий час ремісників починається з 6 год. ранку і триває до 6 год. вечора, причому дається півтори години на обід і півгодини на сніданок, так що загалом робочий час для ремісників визначається 10 годинами. Але закон цей залишається на папері і ніде не виконується. Нагляду за ремісничими закладами немає, а більшість ремісників ніколи й не чула, що є такий закон. Тільки в західному краї, де ремісники більш згуртовані і діють дружно, бували випадки, що вони за допомогою страйку примушували хазяїв виконувати цей закон про 10-годинний робочий день. Звичайно ж праця у ремісничих закладах під час «сезонів» триває трохи не цілу ніч, майстрині працюють вже не 11½ год., як на фабриці, а скільки вистачає сил, сплять тут-таки в майстерні, на столах, на голій підлозі. «Сезони» змінюються безробіттям, коли майстрині хоч-не-хоч вимушені святкувати, хоч у них у кишені нема ні шеляга.

Отже, становище жінки-робітниці скрізь і всюди вкрай тяжке. Вона терпить усе те, що терпить і чоловік-робітник. Як він, вона невтомно працює; як він, терпить вона нужду; як він, вона належить до найбезправнішого і пригнобленого класу суспільства. Жінка-робітниця—член робітничого класу, і всі її інтереси тісно пов'язані з інтересами цього класу. Завоює робітничий клас собі кращу долю — зміниться і становище жінки; залишиться в злиднях, темряві і безправ'ї — і жінка-робітниця буде так само животіти, як животіє вона тепер. Тому жінка-робітниця не може байдуже ставитися до того, чи доб'ється робітничий клас кращої долі; робітнича справа — її близька, кровна справа, вона їй так само близька, як і робітникові-чоловікові. В чому ж полягає зміст цієї «робітничої справи?»

Робітники незадоволені своїм становищем, вони бачать, що всі багатства створюються їхніми руками, їхньою працею, а тим часом за свою працю вони одержують лише стільки, щоб прогудуватися, щоб підтримати свою робочу силу. Вони працюють не на себе, а на власників фабрик, землі, копалень, крамниць тощо, або, як звичайно називають ці класи населення, на буржуазію.



Всі закони пишуться в інтересах заможних класів, уся країна управляється в інтересах буржуазії. Робітники не беруть ніякої участі ні у складанні законів, ні в управлінні країною. Їхня справа — працювати на інших, не покладаючи рук, платити податі і податки, мовчати і покірно терпіти голод, холод і знущання з своєї людської особистості. Робітники хочуть змінити такий порядок речей. Вони хочуть, щоб не було ніяких класів, не було ні багатих, ні бідних, щоб земля, фабрики, заводи, майстерні, копальні належали не окремим особам, а всьому суспільству, яке буде само ними управляти; тепер власники їх думають тільки про те, як би більше нажитися, вони не думають про здоров'я, зручності, достаток робітників, що працюють у них, вони мають за ніщо життя робочої людини; нажива — ось їхня головна мета. Коли управління виробництвом з рук приватних власників перейде до рук суспільства, справа зміниться. Суспільство буде піклуватися про те, щоб кожний міг жити по-людському, щоб у нього було все необхідне, щоб у нього було досить вільного часу, щоб він міг жити повним життям, користуватися всіма радощами і насолодами, які воно дає. Робітники знають, що нема чого боятися того, що не вистачить на всіх потрібних продуктів. З того часу, як запроваджені машини, що так збільшили продуктивність людської праці, придумано нові способи обробки землі, які так збільшили родючість землі,— боятися цього нема чого. На всіх всього вдосталь вистачить. При теперішньому ладі народ бідує зовсім не через те, що для нього не вистачає хліба, одягу тощо. Хліб лежить на залізницях і гние, чекаючи покупців, а поряд пухне з голоду і помирає робочий народ; склади фабрикантів тріщать від нерозпроданих товарів, а біля фабричних брам юрмляться обірвані люди, які шукають праці. Тоді, коли виробництвом буде керувати саме суспільство, всі люди повинні будуть працювати, але праця не буде такою важкою, як тепер, бо буде зроблено все, щоб полегшити неприємні сторони праці: працювати будуть не у задушних, смердючих, заражених фабриках, а в світлих, просторих, сухих, добре вентильованих приміщеннях; праця не буде такою тривалою, як тепер, тому що працюватимуть усі, не буде того, як це є тепер, що частина робітників, в тому числі і діти, вагітні жінки, надсаджуються від робо-



Н. К. Крупська (90-ті роки XIX ст.)

ти, а інша частина змушена блукати без діла, у марних пошуках роботи... Працювати повинні будуть усі, але це не буде та підневільна, виснажлива, притупляюча праця, на яку приречений тепер робітничий клас. Суспільство візьме на себе піклування про слабких, хворих, старих. Не буде страху за майбутнє, людині не буде чого боятися, що їй доведеться помирати де-небудь під парканом, їсти чужий хліб. Людина не буде боятися, що коли вона захворіє, сім'я насидиться без хліба... Суспільство візьме на себе і утримання, і виховання дітей, воно буде дбати про те, щоб зробити з них сильних, здорових, розумних, корисних і знаючих людей, зробити з них добрих громадян.

Людей, які хочуть такого порядку речей, які борються за його здійснення, називають соціалістами. Соціалістів особливо багато серед робітників. У Німеччині, Бельгії, Франції та інших країнах соціалістів серед робітників мільйони, вони організовані в робітничі партії, які діють одностайно, дружно відстоюють свої спільні інтереси і вже багато чого добилися. З кожним роком кількість соціалістів зростає.

Робітникам нема звідки чекати поліпшення своєї долі: ні цар, ні бог їм не допоможуть. Цар на все дивиться очима капіталістів і дворян: їх він осипає ласкою, їм дає всілякі права, їм надає управління країною, а робітників, які борються за свої права, вважає бунтівниками і урочисто дякує (як це було у 1895 р. в зв'язку з заворушеннями на Корзинківській мануфактурі в Ярославлі) військам за те, що ті стріляли під час страйку у беззбройних робітників. Правда, він заявляє, що йому однаково дорогі інтереси і фабрикантів, і робітників, але треба бути сліпим, щоб не бачити, що це лише пусті слова.

Бог не йде на допомогу бідним, його служителі говорять пригнобленим лише про необхідність терпіння, покори, любові до гнобителів; говорять про гріх користюлюбства тим, хто ледве може прогудуватися, про гріх неробства тим, хто працює по 16—18 год., вони говорять про царство небесне, намагаються відтягти всі думки робітників від влаштування собі кращої долі на землі. Думати про земне, ремствувати — гріх, а за гріхи покарає милосердний бог.

Ні, ні від бога, ні від царя робітникам чекати нема

чого. Нічого чекати їм і того, щоб капіталісти схаменулися і перестали експлуатувати їх; це все одно, що чекати, щоб вовки перестали їсти овець, щоб птахи перестали ловити мошок. Капіталісти живуть експлуатацією робочої сили і добровільно від цієї експлуатації ніколи не відмовляються.

Робітники всіх країн знають, що їм нема на кого надіятися, крім як на самих себе, що вони самі повинні завоювати собі кращу долю на землі. Робітники знають, що кожний з них поодинці зовсім безпорадний і беззахисний, але всі разом, згуртовані в одну величезну армію, вони — сила, перед якою поступиться будь-яка влада, сила, яка доб'ється свого. Чим дружніше діють робітники, чим енергійніше борються вони за свої права, чим ясніше усвідомлюють, куди їм іти і чого добиватися, тим більшу силу вони собою являють. Недарма постійно повторюються на робітничих зборах слова: «Пролетарі<sup>1</sup> всіх країн, єднайтеся!», «Один за всіх, всі за одного!» Робітникам доводиться вести довгу, наполегливу боротьбу. Кожний крок доводиться брати з бою. Спочатку робітники борються за свої найближчі потреби, за підвищення заробітної плати, скорочення робочого дня, усунення всіляких зловживань, але їм не дозволяють страйкувати, збиратися для обговорення своїх справ, влаштувати спілки; не дозволяють писати в газетах про свої потреби і справи; у всіх зіткненнях між фабрикантами і робітниками уряд стоїть на боці фабрикантів; робітники бачать, що для того, щоб їм добре організуватися для боротьби з фабрикантами, їм потрібна свобода страйків, зборів і спілок, свобода слова і друку; але вони бачать також, що чиновники завжди будуть на боці знатних і багатих і завжди будуть видавати закони проти робітників, будуть намагатися тримати робітників у темряві і нещасті, накладати на них все нові й нові податки і податі, — все це триватиме доти, доки робітники самі через своїх виборних не будуть брати участі у складанні законів і управлінні країною; тому робітники вимагають,

---

<sup>1</sup> Пролетарем називається людина, яка не має ніякої власності і живе тільки тим, що одержує за працю по найму у чужих людей, або, як говориться в книжках, живе продажем своєї робочої сили. Робітник — пролетарій, бо живе продажем своєї робочої сили.--  
*Прим. автора.*

щоб країна управлялася на основі законів, що їх видає парламент (збори народних представників), щоб чиновники, які керують країною, звітували про свої дії парламенту, щоб ніякі податки і податі не могли збиратися без згоди парламенту, щоб парламент розпоряджався грошми, зібраними з народу; робітники вимагають загального рівного виборчого права, яке дало б їм можливість посилати своїх представників до парламенту; одним словом, робітники вимагають політичної свободи. Без політичної свободи, без участі в управлінні країною робітники ніколи не зможуть добитися своєї заповітної мети — соціалістичного порядку речей. Тому робітники всіх країн добиваються політичної свободи, і в усіх європейських країнах уже є парламенти, і робітники беруть деяку участь в управлінні країною. Щоправда, в багатьох країнах ця участь ще дуже слабка, але тільки в Росії нема ніякого парламенту, тільки в Росії робітники, як і всі інші обивателі, повністю усунені від участі у складанні законів і управлінні країною, і всім свавільно розпоряджаються безвідповідальні царські чиновники. У тих країнах, де існує політична свобода, робітники організовані в партії і встигли вже багато чого добитися, там їх становище значно краще, ніж становище робітників у Росії. У Росії боротьба за робітничу справу тількино починається, робітничий рух тількино зародився, але вже у всіх кінцях Росії спалахнула боротьба, і з кожним роком робітничий рух буде зростати і міцніти.

Як же повинна ставитися жінка-робітниця до боротьби за робітничу справу? Чи повинна вона брати в ній участь?

Тепер часто трапляється, що жінка дуже несхвально ставиться до участі чоловіка в робітничій справі. Вона зовсім не розуміє, про що він дбає, і бачить тільки саму небезпеку. Вона часто нічого не знає: ні про робітничу справу, ні про робітничий рух і тому не розуміє свого чоловіка і не співчуває йому. Вона всіляко намагається завадити йому: зчиняє сварки, заважає йому вчитися, недружелюбно зустрічає його товаришів. Молоді свідомі робітники часто кажуть, що їм важко знайти собі таку дружину, яка співчувала б їм у їхній діяльності, а одружитися з такою, яка тягла б їх назад, вони не хочуть. Є і серед свідомих робітників такі, які гадають, що

жінкам не слід втручатися в боротьбу за робітничу справу, що це справа не їхнього розуму і буде значно краще, якщо чоловіки самі будуть вести боротьбу. Такий погляд помилковий. Чоловікам буде важко самим добитися успіху. Якщо жінки не братимуть участі в робітничому русі, якщо вороже ставитимуться до нього, вони будуть постійно ставати робітникам поперек шляху. Скажімо, влаштовують робітники-чоловіки страйк, хазяїн готовий поступитися, але ось жінки беруться за виконання чоловічої роботи — і страйк програно. Та хіба мало чим можуть зашкодити неорганізовані жінки, що не беруть участі в робітничому русі! Усунути жінок від участі в боротьбі — все одно, що залишити робітничу армію наполовину неорганізованою. Більшість свідомих робітників розуміє, що необхідно, щоб у боротьбі за робітничу справу жінка йшла пліч-о-пліч з чоловіком, від цього лави робітничої бойової армії стануть більш численними, більш згуртованими, робітники швидше переможуть. Але жінка і не залишиться осторонь. В міру того, як вона починає брати дедалі більшу участь у промисловій праці, вона починає усе більше розуміти, що її інтереси такі ж самі, як і інтереси робітника-чоловіка, вона починає розуміти, що її визволення тісно пов'язане з визволенням робітничого класу. Вона бачить, що їй немає іншого виходу, крім боротьби за робітничу справу.

На Заході найбільш свідомі жінки-робітниці уже приєднуються до руху. Вони допомагають робітникам у їхній боротьбі, уважно стежать за тим, що говорить і пишеться про робітничу справу. Вони беруть участь у народних зборах, у святкуванні Першого травня; вони організуються, засновують свої жіночі газети. І жіночий робітничий рух зростає з кожним роком.

У Росії жінки подекуди також починають брати участь в боротьбі. Назвемо для прикладу хоча б страйк жінок на тютюновій фабриці Лаферма у Петербурзі (1895 р.), у Брест-Литовську і Белостоку на гільзових і цигаркових фабриках (1897 р.), а за останній час на гільзовій фабриці Каца в Києві, страйк панчішниць у Вільні, страйк у Ризі, Серпухові (на фабриці Коншина) та ін. Крім того, на бавовноткацьких і бавовнопрядильних фабриках майже завжди одночасно з чоловіками кидали роботу і жінки.

## II. СТАНОВИЩЕ ЖІНКИ-РОБІТНИЦІ В СІМ'І

Звичайно, жінка-робітниця терпить не тільки від того, що вона р о б і т н и ц я, але й від того, що вона ж і н к а, від того, що вона залежить від чоловіка.

Дівчина-селянка з наймолодших років працює у сім'ї батьків як батрачка. Вона вважається повною власністю батьків, вони можуть примушувати її працювати з ранку до ночі, можуть віддати жити у люди, забираючи на господарство усі зароблені нею гроші. Наскільки поширений погляд на дівчину-селянку як на власність батька, показує, наприклад, такий факт: було кілька випадків, що сільська громада забороняла дівчині виходити заміж, поки батько не заплатить недоїмки, які були за ним. Тут уже особу дівчини мають зовсім за ніщо, вона просто прирівнюється до майна, на яке накладено арешт за борги. Заміж дівчину видають часто за людину, якої вона зовсім не знає. Звичай голосіння молодої на дівичвечорі, що повсюди зберігся, показує, як мало чекає вона радості попереду. Вибираючи наречену, головну увагу звертають на те, щоб вона була здорова та робітниця була хороша — сильна, швидка, витривала. З сім'ї батька дівчина переходить у сім'ю чоловіка. Тут вона, як і раніше, працює невтомно, як і раніше, перебуває в залежному становищі. Буває, звичайно, так, що чоловік і жінка зживуться, полюблять одне одного, але й тоді жінка не застрахована від «чоловікової науки». Мало яка жінка-селянка не куштувала на собі чоловікових побоїв; навіть самі жінки звикають дивитися на чоловікові побої як на щось звичайне, якщо чоловік не дуже вже лютує. Але і в останньому випадку жінка не може піти від чоловіка. Він має право не дати їй паспорта і звідусюди витребувати її по етапу.

Чим же пояснюється таке залежне становище жінки-селянки? Хазяїн-чоловік розпоряджається всіма роботами, жінка є лише виконавицею його наказів. Коли починати орати, сіяти, брати чи не брати ту чи іншу роботу, — все це вирішує чоловік; дістає гроші на сплату податей, продає хліб, худобу знов-таки чоловік. Весь «загад» робіт чоловічий. Тому що чоловік веде господарство, то він і бере участь у обговоренні всіх громадських справ, на сходках обговорюються всі питання про землю

і розкладку податей і т. п. А жінка залишається осторонь від усіх громадських справ, вона прив'язана до свого хатнього господарства, до дітей. Чоловік — глава сім'ї, тому що на ньому тримається господарство. Чоловік — глава сім'ї і тому ще, що все майно — земля, хата, худоба тощо — належить йому, жінка ж береться «у хату». Ось чому так низько ціниться особа жінки, ось чому в селянському побуті на жінку дивляться як на власність, цінять у ній головним чином лише робочу силу.

У тих кустарних промислах, де промисел є лише підмогою до занять землеробством, становище жінки змінюється мало, і хоч вона і допомагає чоловікові в його праці, але це не робить її більш незалежною. Зате там, де землеробство відходить на задній план і заробітки від промислу становлять головний дохід, де жінка може промислом заробити стільки, щоб мати можливість сяк-так прожити на свій заробіток і поза сім'єю — там справа інша. Голос жінки набуває в сім'ї більшого значення, з її особою починають більше рахуватися, розлучення стає легшим. Там, де жінка, завдяки участі в промисловості, досягає незалежності, їй щастить добитися іноді для себе і земельного наділу: вона дістає право володіти землею абсолютно на тих самих умовах, що і чоловік.

Ми бачимо, що в тих галузях промисловості, де жіноча праця узвичаїлася, жінка, працюючи на фабриці, одержує не набагато менше, ніж чоловік, і в змозі сама прогудувати себе. Чоловік перестає бути для неї «годувальником», вона годує сама себе, а іноді, коли чоловік без роботи, годує і його. Працює вона на фабриці зовсім окремо і незалежно від чоловіка, а не під його началом, як це ми бачили в селянському побуті. Все це, тобто самостійна праця і самостійний заробіток жінки, не могло не позначитися на взаєминах між чоловіком і дружиною. Дружина перестає бути рабою чоловіка, а стає рівноправним членом сім'ї. Повна залежність від чоловіка замінюється рівноправністю. Фабричну дівчину, яка змалечку сама себе годує, батькам не так легко «віддати» заміж: вона сама собі знайде жениха до вподоби. У фабричному побуті одружуються більше за взаємною симпатією, ніж з господарських міркувань. Та й у тому випадку, якщо чоловік і жінка не уживаються, їм легше



розійтися, ніж це було в селянському побуті: від того, що вони розійдуться, господарство не розвалиться, кожний може прожити на свій заробіток. Серед фабричних робітників розлучення значно частіші, ніж серед селян. Крім того, серед них свобода взаємин між чоловіками і жінками є загальним правилом. Спільна нічна праця чоловіків і жінок, фабричні житла — все сприяє тому, що позашлюбні зв'язки зав'язуються легко, навіть надто легко. Та й чи може бути інакше? У фабричних казармах відокремлення статей по окремих кімнатах не є правилом, і на переважній більшості фабрик панує повне змішання статей і віку: в одній і тій же спальні, на одних і тих самих нарах сплять і діти, і дорослі, і чоловіки, і жінки, і неодружені, і жонаті. Де вже тут суворо розбирати, чи живуть люди «законним» шлюбом, чи ні. Зв'язок між чоловіком і жінкою поза шлюбом набуває серед робітників такого ж права громадянства, як і «законний» шлюб. При такому зв'язку жінка більш вільна, ніж «чоловікова жона», вона не залежить від чоловіка, з яким живе, він не має на неї ніяких «законних» прав, не може, наприклад, не видати їй паспорта, силоміць примусити жити при собі... Одне слово, самостійний заробіток вивольє жінку з-під влади чоловіка.

Але якщо жінка заробляє так мало, що не може проіснувати на заробіток (дуже низький її заробіток у всіх тих галузях промисловості, де жіноча праця ще не узвичаїлася, а також у деяких ремеслах), вона повинна жити при батьках або при чоловікові, а якщо у неї немає ні тих, ні другого, вона змушена шукати додаткового заробітку в проституції. Нещодавно (у травні 1899 р.) у Ризі були величезні робітничі заворушення. Почалися ці заворушення з того, що жінки джутової фабрики зажадали підвищення розцінки; вони вирушили юрбою до губернатора скаржитися на фабричну адміністрацію. Дорогою жінки були затримані і заперті в Олександрівському саду. Робітники заводу «Фенікс» та інші, які йшли з роботи, почали силою визволяти затриманих жінок. Губернатор наказав пустити в хід військо, і з 5 по 15 травня Рига перетворилася на поле бою, війська стріляли в робітників, робітники кидали у військо каміння, били шибки, підпалювали будинки. Але найбільша лють робітників була спрямована на б у д и н к и р о з п у с т и;

за одну ніч було зруйновано 11 будинків розпусти. Чому ж робітники кинулися руйнувати будинки розпусти? Який зв'язок мало це руйнування із страйком і робітничими заворушеннями? До чого тут будинки розпусти? Справа в тому, що, коли робітники заявляли про неможливість для їхніх дружин і дочок існувати на той заробіток, який вони одержують, начальство цинічно відповідало, що вони можуть знайти додатковий заробіток у будинках розпусти. Таким чином, проституція відверто вказувалася як єдиний шлях, яким жінка, що змушена жити своєю працею, може поповнити свій мізерний заробіток! Хто після цього буде звинувачувати жінку, яка запродає себе з нужди, за те, що вона віддає перевагу цьому єдиному цілком доступному їй заробітку над напівголодним злиденним існуванням, а іноді — голодною смертю. Адже хліб цей зовсім не легкий. А треба послухати тільки, як зневажливо говорять ситі буржуа та їхні дружини про розбещеність фабричних жінок і дівчат, з якою лицемірною гидливістю вимовляють ці дами, які ніколи не знали нужди, слово «проститутка». Буржуазні професори не соромляться заявляти в пресі, що проститутки — не рабині, що вони самі добровільно обрали цей шлях! Це таке ж гидке лицемірство, яке твердить, що ніщо не заважає робітникові піти з фабрики, на якій не можна продихнути від куряви, отруйних випарів, спеки і т. п. Він «добровільно» залишається працювати на ній, «добровільно» працює по 16—18 годин.

Але якщо жінка, яка одержує мізерні копійки за свою працю, і не завжди змушена продавати себе, то все ж, живучи при чоловікові або при батьках, живучи на їхній кошт, вона не має такої самостійності, яку має жінка, що не потребує нічєї підтримки; їй доводиться підкорятися тим, хто її утримує, без чьєї допомоги вона не може обійтись<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Те ж саме можна сказати і про працю жінок у так званій «домашній промисловості». Багато фабрик дуже охоче дають роботу додому: наприклад, фабриканти віддають на сторону клеїти гільзові патрони, загортати цукерки і т. п. Бажаючих взяти роботу додому завжди дуже багато. Щоб забезпечити за собою роботу, ті, хто беруть її, збивають ціни. Працюють відрядно і за такою низь-

Отже, ми бачимо, що самостійний заробіток визволяє жінку-робітницю як жінку, зрівнює її з чоловіком. Лише участь її у великій промисловості може зробити її вільною. Треба тільки відзначити, що, по-перше, поки ще порівняно небагато жінок знаходять заробіток на фабриках і заводах (ми бачили, що в 1890 р. їх було біля чверті мільйона, тепер, звичайно, ця кількість значно більша, але все ж вона не перевищує, певно, півмільйона); а по-друге, в дуже багатьох галузях промисловості жіноча праця оплачується так погано, що жінка-робітниця не може проіснувати самостійно на свій заробіток. Та й та жінка, яка має в дану хвилину порівняно добрий заробіток, повинна бути готова до того, що за провадження машин або замінка в промисловості викинуть її на вулицю, залишать без шматка хліба. Що тоді робити? Або знову сісти на шию чоловіка чи рідних, знову стати залежною, або добувати собі шматок хліба проституцією.

Тільки повна перемога робітників, які прагнуть замінити теперішній лад соціалістичним, остаточно визволить жінку. Ми вже говорили, що за соціалістичного ладу працюватимуть усі дорослі здорові люди, будуть працювати, отже, і жінки (звичайно, за винятком вагітних, тих, що годують, і т. д.), але зате кожний буде брати участь у користуванні створеними благами, кожному будуть забезпечені засоби існування, будуть вони, отже, забезпечені і жінці. Теперішня залежність жінок від чоловіка виникає тому, що чоловік утримує жінку (дружину, кохану, дочку). Коли цього не буде, жінка стане незалежною від чоловіка. Таким чином, ми бачимо, що жінка подвійно зацікавлена в успіху боротьби за робітничу справу — як робітниця і як жінка. «Пролетарі всіх країн, єднайтеся!» — ці слова не можуть не знайти відгуку в серці жінки, вона не може не стати до лав борців за соціалістичний лад, за краще майбутнє.

---

кою розцінкою, що, працюючи з ранку до вечора не розгинаючи спини, заробляють копійки. Беруть таку роботу, тому що немає іншої роботи, а й наймізерніший заробіток є підмогою в господарстві. Але — зрозуміла річ, що праця в домашній промисловості не дає жінці самостійності, а тільки надриває її сили. — *Прим. автора.*

### III. ЖІНКА І ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ

Сімейне життя пов'язане для жінки-робітниці з невтомним піклуванням про дітей. Про виховання звичайно нема й мови. Йдеться лише про те, як би прогудувати дітей.

З дітьми селянці відразу збільшується турбот. Чи то працювати, чи з дітьми морочитися. Робота не жде, і селянка йде на роботу, залишаючи дітей під доглядом якої-небудь немичної бабусі або старших дітей. Кожний, хто жив на селі, знає, що це за догляд. Немовля годують прокислим рижком (мати годує дитину випадково, коли прийдеться), різною зеленню, жованим чорним хлібом, трясуть у колисці, поки дитина не знепритомніє, тримають у задушній хаті, закутаною в кожух, а ввечері трохи не голою виносять за ворота. Постійно чуєш, що яка-небудь 6—8-річна нянька то упустила і забила дитину, то «спалила» її, то ще утяла з нею що-небудь таке, що може прийти в голову тільки шестирічній дитині... Але навіть якщо і сама мати доглядає дитину, справа не набагато краща. Вона не має ніякого поняття про те, як збудований людський організм, як розвивається дитина, що потрібно для того, щоб дитина росла сильною, міцною, здоровою. Доглядаючи дитину, селянка керується здебільшого звичаєм та забобонами. Та коли б вона і знала, як треба доглядати дитину, вона при всьому бажанні не могла б робити те, що треба. Дитині потрібна чистота, тепло, свіже повітря, а в хаті живе десять чоловік, хату не топлено, в хаті кожухи, телята тощо. Мимоволі махнеш рукою. Захворіє дитина, і мати зовсім не знає, чим допомогти їй, лікувати здебільшого ніде. Найгірше, якщо хвороба заразна: віспа, скарлатина тощо; хвору дитину треба було б відокремити від здорових, а як це зробити в селі, коли вся сім'я живе в одній хаті? І діти заражаються одне від одного і помирають без будь-якої допомоги. Нема нічого дивного, на селі половина дітей помирає до п'ятирічного віку. Вживають тільки найміцніші.

Поглянемо тепер, як стоїть справа з шкільним навчанням селянських дітей. Дуже часто на селі немає ніякої школи, і грамоти можна навчитися тільки випадково. Але навіть і тоді, коли в селі є школа, батьки

часто не можуть посилати до неї своїх дітей. Діти потрібні вдома, їм треба няньчити молодших братів і сестер, пасти овець, допомагати вдома, виконувати всяку роботу, немає іншого разу одягу, в якому могли б ходити до школи, особливо, якщо школа де-небудь у сусідньому селі. Ті діти, які ходять до школи, навчаються там як-так читати, писати та рахувати, та й то погано. Школи у нас в Росії дуже погані, учителям забороняють навчати дітей будь-чого, крім грамоти. Уряду вигідно тримати народ у неуцтві, і тому в школах забороняють розповідати дітям і давати їм читати книжки про те, як інші народи завоювали собі свободу, які в них закони і порядки; забороняють пояснювати, чому в одних народів одні порядки, у інших — інші, чому одні люди бідні, інші багаті. Одне слово, у школах забороняють говорити правду, а вчителі повинні тільки навчати дітей шанувати бога та царя. Щоб який-небудь учитель не прохопився словом правди, за цим суворо дивиться начальство, та й вчителями намагаються брати таких людей, які самі ні про що уявлення не мають. І виходить дитина з школи таким же невігласом, яким і вступила до неї. Сама мати звичайно навчити своїх дітей нічого не може, бо і сама нічого не знає<sup>1</sup>. Ось як говорить про темноту російської селянської жінки Лев Толстой у своїй драмі «Влада темряви» устами відставного солдата: «І що ви, баби, знаєте? Все одно, як цуценята сліпі у гній носом тикаєтесь. Мужик хоч у солдатах побуває, на чавунці, в місті ходить, а ви що знаєте, що бачили? Крім своїх бабських капостей, нічого не знаєте». Щонайбільше, якщо жінка навчить сина виконувати пости і церковні обряди, боятися бога і старших, шанувати багатих, навчить покірливості і терпіння... Тільки навряд чи від цього стануть її діти щасливішими і більш вільними, стануть краще розуміти зміст слів: «усі за одного, один за всіх», навряд чи краще вмітуть добиватися справедливості і стояти за правду.

Те, що ми сказали про селянку як про виховательку, стосується і жінки-матері, яка працює в кустарній промисловості. Вона знає так само мало, як і селянка, так

---

<sup>1</sup> Жінка у хаті — раба, і це її залежне становище кладе на неї свій відбиток. Вона — істота безправна, пригноблена.— *Прим. автора.*

само завалена роботою, так само безсила в справі виховання своїх дітей. Діти в кустарній промисловості залучаються до праці з 5—8 років. Їм доручають які-небудь нескладні операції, але працюють вони нарівні з дорослими, часто по стільки ж годин, як і ті. Така праця руйнівнішо впливає на дитячий організм, підточує здоров'я і притупляє розумові здібності дитини. Без руху, без чистого повітря, у задушній хаті дитина кволіє, одноманітна праця з ранку до ночі не дає поживи для її розуму, не розвиває її, вона стає млявою, тупою. Ні про яку школу не може бути й мови. Кустар тільки тоді може сяк-так прогледуватися, коли вся його сім'я — і старі, і діти — працює не покладаючи рук. Яка вже тут школа!

Фабрична робітниця має слабке здоров'я. Жіночий організм ще гірше переносить шкідливі умови фабричної праці. А квола, хвора жінка народжує і кволих дітей «Виходячи заміж, робітниці на сірникових фабриках (жінки і діти становлять більшість робітників на сірникових фабриках), — говорить один дослідник, — є розсадником такого ж, як і вони самі, кволого, напівживого покоління, обтяженого цілим рядом хвороб, які ведуть його до ранньої могили». У нашому фабричному законодавстві нема ніяких обмежень, ніяких полегшень у праці для вагітних жінок. Лише в правилах про збереження і витрачання штрафного при фабриках капіталу сказано, що з штрафного капіталу «можна», між іншим, видавати допомогу робітницям, що перебувають у останньому періоді вагітності і припинили працювати за два тижні до пологів. Таким чином, ніякої обов'язкової видачі допомоги не встановлено, йдеться тільки про те, що таку допомогу видавати «можна», тобто ця справа повністю віддана на розсуд фабрикантів. На ділі ця допомога майже ніде і не видається. Не одержуючи допомоги, боячись втратити роботу, жінка працює на фабриці мало не до останнього дня і виходить на роботу, ще не одужавши після пологів. Ось тому так часто і бувають у фабричних жінок викидні, передчасні пологи і різного роду жіночі хвороби. З дітьми фабричної робітниці дуже важко. Прийшовши стомлена з фабрики, вона повинна братися до прання, шиття, прибирання, повинна годувати, обмивати дітей. Іноді їй доводиться ціліснічкі ночі няньчитися з хворою дитиною. Звичайно мати рада-

радісінька, якщо яка-небудь сусідка надоумить її напоїти дитину маком, дитина спить спокійно, а мати й рада. Вона й гадки не має про те, що таким питвом вона отруєє свою дитину (у макові багато опіуму, а опіум — страшна отрута), що від такого питва дитина може стати в майбутньому повним ідіотом. Вдень, ідучи на роботу, фабрична робітниця залишає дітей на догляд якій-небудь сусідці-бабусі, а коли вони підростуть трохи, то й без усякого нагляду. Діти ростуть майже на вулиці. Вони недоїдають, мерзнуть, ходять обірвані, брудні, з раннього дитинства надивляться на все — на пияцтво, гульню, бійки тощо. Так ростуть діти дошкільного віку. У місті школи є, але міські і приміські школи звичайно бувають переповнені, отже, потрапити туди дуже важко, а при фабриках і заводах не завжди бувають школи. Закон «надає» фабрикантам змогу влаштувати школи для дітей робітників, але влаштування шкіл не ставиться в обов'язок. Таким чином, до школи потрапляють далеко не всі діти робітників. Коли діти дійдуть того віку, що їх беруть на фабрику (за нашим фабричним законодавством дітей приймають на фабрику дванадцяти років), вони починають самі утримувати себе і незабаром стають зовсім самостійними. Загалом фабрична робітниця бачить багато горя з дітьми, багато турбот, але буває вона з ними рідко, і діти виростають наполовину чужими для неї.

Якщо ми візьмемо до уваги, як важко фабричній робітниці з дітьми, особливо коли дитина незаконна і утримання її повністю падає на матір, то зрозуміємо, чому жінка часто змушена буває віддавати своїх дітей або у виховний будинок, або на вирощування якій-небудь жінці, що спеціально цим займається. У газетах не раз повідомлялося, що в тому чи іншому великому промисловому місті виявлено «фабрику ангелів». Яка-небудь жінка промишляє тим, що бере на виховання за певну плату немовлят і голодом, опіумом та іншими такими засобами намагається якомога швидше відправити їх на той світ, поробити з них «ангелів». Починається справа, і виробниця «ангелів» йде на каторгу, а де-небудь у новому місці виникає нова «фабрика ангелів», породжувана тими ж самими умовами: неможливістю для фабричної робітниці прогнати свою дитину.

Така ж доля чекає і дитину жінки, що живе служницею. Служниці не можна мати сім'ю. Служницю наймають часто-густо з умовою, щоб до неї не ходили в гості чоловіки, і неохоче беруть у дім заміжню жінку, до якої ходить чоловік. З дітьми служницю не беруть ніколи. Таким чином, стаючи на роботу, служниця запродує весь свій час. В цьому відношенні її становище ще гірше, ніж становище фабричної робітниці. Та відробить належну кількість годин, а далі сама собі господиня, а служниця, живучи в домі, ніколи не може розпоряджатися собою. Весь її час належить хазяїнам. Хазяїни, звичайно, не допускають, щоб служниця частину свого часу віддавала дитині, і тому їй доводиться хоч-не-хоч віддавати дитину або кому-небудь на виховання — тоді більша частина її заробітку йде на утримання дитини, або знов-таки у виховній будинок...

Отже, ми бачимо, що здебільшого жінку-робітницю поставлено в цілковиту неможливість розумно виховувати своїх дітей. Вона зовсім не підготовлена до ролі виховательки: вона не знає, що шкідливо, що корисно дитині, не знає, чого і як учити її. «Не учившись, не полагодиш і старий черевик»,— говорить у своїй відомій брошурі про жіночий робітничий рух у Німеччині німецька соціалістка Цеткін<sup>1</sup>. Невже ж для того, щоб виховати людину, не треба спеціальної підготовки?! Але коли б жінка-робітниця і була підготовлена до ролі виховательки, то за тих умов, за яких вона живе тепер, це було б майже ні до чого. У неї не вистачило б ні часу, ні коштів виховувати своїх дітей. Одне, про що вона може ще дбати,— це щоб її діти були нагодовані, одягнені, взуті. Але часто вона неспроможна навіть забезпечити своїм дітям ситого існування і змушена кидати їх напризволяще. Такий є стан речей при теперішньому ладі.

Як буде організована справа виховання за соціалістичного ладу? Ми вже говорили, що соціалісти хочуть суспільного виховання дітей. «Ці жахливі соціалісти,— вигукує обурений буржуа,— хочуть зруйнувати сім'ю, забрати дітей від батьків!» Все це, звичайно, безглузда

---

<sup>1</sup> Цеткін — одна з найвидатніших і найталановитіших керівниць жіночого робітничого руху в Німеччині.— *Прим. автора.*



нісенітниця, ні про що подібне і мови нема, забирати дітей від батьків ніхто ніколи і не збирався. Коли говорять про суспільне виховання дітей, то під цим насамперед розуміють те, що турботу про утримання дітей буде знято з батьків і що суспільство забезпечить дитині не тільки засоби для існування, але буде піклуватися про те, щоб у неї було все необхідне для того, щоб вона могла повно і всебічно розвиватися. Найважчий час — це період виховання дітей у дошкільному віці. Уже тепер у західноєвропейських країнах існують так звані «дитячі садки». Матері, які йдуть на роботу, відводять туди своїх маленьких дітей і залишають їх там до свого повернення з роботи. Вони можуть спокійно працювати, тому що ніяка біда не може статися з їхніми малюками: у дитячому садку працює з дітьми багато вчительок, які з любов'ю бережуть їх. Сміх і дитячий гамір наповнюють будинок і сад. На перший погляд може здатися, що в дитячому садку нема ніякого порядку, але це тільки так здається. Заняття дітей відбуваються за строгим планом. Діти поділені на групи, і кожна група зайнята своєю справою. У саду діти копають землю, поливають і полють грядки, на кухні чистять овочі, миють посуд, стружуть, клеять, шиють, малюють, співають, читають, граються. Кожна гра, кожне заняття вчить чого-небудь, а головне — дитина привчається до порядку, до праці, привчається не сваритися з товаришами і поступатися їм без примх і сліз. Вчительки вміють зацікавити і трьох-чотирьохрічних малюків, вчасно нагодувати їх, покласти спати. На підлозі стелють широкі матраци, і діти лежать рядком, накриваючись однією спільною ковдрою. Як несхоже це проведеною часу в дитячому садку на те безцільне блукання з кутка в куток, на яке приречені вдома діти, з якими ніколи зайнятися! «Не заважай! Не лізь! Відчепись!» — чують удома діти повсякчас окрики. Втім, треба застерегти, що хороших дитячих садків нині дуже мало і в Західній Європі. Ми навели опис дитячого садка лише для того, щоб показати, що виховання дітей може починатися з дуже раннього віку і що в громадському дитячому садку діти можуть проводити час з величезною користю для себе і значно веселіше, ніж удома. Якщо хороші дитячі садки можливі і тепер, то вони будуть значно кращі у соціалістичному суспільстві. Тому

що в таких садках будуть виховуватися діти всіх членів суспільства, то всі будуть зацікавлені в тому, щоб садки були влаштовані якнайкраще. З дитячого садка діти переходитимуть у школу. Школа в соціалістичному суспільстві, звичайно, не буде схожа на теперішню школу. У майбутній школі учні набуватимуть значно більше знань, вони будуть в той самий час привчатися в школі і до продуктивної праці, а головне, школа буде не тільки вчити, вона розвиватиме в них усі сили, духовні і фізичні, виховуватиме з них корисних, енергійних громадян.

Буржуа, якого не пригнічує турбота про те, як прогдувати і виростити дітей, який може надати своїм дітям кілька світлих кімнат, може створити їм всілякі вигоди, який наймає для своїх дітей мамок, няньок, гувернанток, бонн, учителів,— може з обуренням ставитися до суспільного виховання дітей. Жінка-робітниця не може не оцінити всіх благ суспільного виховання. Материнське почуття примушує її бажати суспільного виховання дітей, соціалістичного ладу, перемоги робітничої справи!

#### IV. ВИСНОВКИ

Ми бачили, що, хоч яка важка для жінки праця на фабриці, вона має і свою світлу сторону: самостійний заробіток визволяє жінку з-під влади чоловіка, вона стає набагато незалежнішою від нього. Праця на фабриці має й іншу світлу сторону: вона пробуджує класову самосвідомість жінки. Пояснимо, що це означає. Стаючи на роботу до фабрики, жінка бачить, що її намагаються примусити виконувати якомога більше роботи за якомога меншу плату: знижують розцінки, штрафують, обмірюють. На неї постійно покрикують майстри, управляючий, усяке фабричне начальство. Щоденні сутички пробуджують у фабричної робітниці свідомість того, що її інтереси і інтереси хазяїна фабрики прямо протилежні: його інтерес — примусити її працювати якомога більше за якомога меншу плату, її інтерес — працювати якомога менше за якомога більшу плату. Крім того, на фабриці жінка-робітниця стає віч-на-віч з класом підприємців і мимоволі порівнює своє становище з становищем хазяїна. У того в руках вся фабрика — у неї нема нічого; хазяїн живе в розкоші, вона — впроголодь; він командує всіма робітниками, лає їх, звільняє, їхня доля в його ру-

ках — вона чекає, що може кожної хвилини бути викинутою на вулицю. Вона усвідомлює своє цілковите безсилля, свою цілковиту беззахисність проти хазяїна. Кожна дрібна сутичка з майстром, конторником викликає в неї біль утискуваної людини, обурює її. І вона не самотня у своїх почуттях. Поруч неї працюють сотні інших робітниць і робітників у таких самих умовах, як і вона. Все, що зачіпає її, зачіпає і їх, що обурює її, обурює і їх. Та й вона сама не може ставитися спокійно до будь-якої кривди, до будь-якої несправедливості, проявленої до будь-кого з її товаришів по роботі. Все це глибоко хвилює її, все так зрозуміло їй. Потроху вона починає усвідомлювати, що робітниця і робітники, які працюють поруч з нею, не тільки її товариші по роботі, вони і її товариші по духу, у неї з ними спільні інтереси, спільні почуття. Вони її товариші тому, що вони — робітники. Слова: «Усі за одного, один за всіх» стають усе більш зрозумілими фабричній робітниці. Під час сутичок з фабричною адміністрацією вона бачить, що товариші завжди готові підтримати її, і вона сама готова підтримати їх. Ці ж сутички показують їй, що, слабка сама, вона перестає бути слабкою, коли діє заодно з товаришами. «У єднанні — сила»; вона починає усвідомлювати це все краще і краще. Сутички під час страйків з поліцією і всякими властями, заслання і переслідування робітників, заборона вільно обговорювати свої справи, організувати спілки з'ясовують робітниці, що уряд на боці знатних і багатих, з'ясовують їй необхідність політичної боротьби, необхідність добитися того, щоб робітники брали участь у складанні законів і управлінні країною. Жінка починає потроху розуміти, що політична свобода потрібна для того, щоб робітничий клас міг як слід організуватися, а організуватися йому необхідно, щоб добитися кращої долі, без організації робітничого класу неможливий соціалістичний лад. Так потроху прокидається у фабричній робітниці класова самосвідомість. Звичайно, відбувається це не раптом, для цього потрібні іноді роки, не всі жінки, які працюють на фабриці, можуть однаково свідомо поставитися до свого становища, але все ж праця на фабриці готує жінку до боротьби за робітничу справу, як готує вона до цієї боротьби і чоловіка.

Австрійські пастори, бельгійські і швейцарські католицькі священики і багато добрих панів клопочуться про те, щоб законом зовсім була заборонена праця жінок на фабриках. Вони звертають увагу на те, що праця на фабриці забирає жінку від сім'ї, що фабрична праця шкідливо позначається на здоров'ї жінки. Все це так. Вони забувають тільки те, що жінку жене на фабрику нужда і що викинуті з фабрики робітниці почали б шукати іншого заробітку. Вони стали б брати роботу додому, потрапили б у домашню промисловість і були б змушені ще дужче надсаджуватися над роботою. Або ж їм нічого іншого не залишалось б, як заробляти засоби для існування продажею самих себе. Ці добрі пани жаліють робітницю, але вони зовсім не розуміють її становища і не бачать визвольного впливу фабричної праці на жінку. Боротьбу за робітничу справу вони вважають злом і думають, що буде значно краще, якщо жінка сидітиме у своєму кутку і не братиме ніякої участі у робітничій справі. Самі жінки-робітниці дивляться на справу інакше. Вони висловлюються протиприборони жінкам працювати на фабриці.

Жінки одержують звичайно нижчу плату, ніж чоловіки. Тому фабриканти дуже охоче запроваджують на своїх фабриках жіночу працю, іноді заміняють чоловічу працю жіночою. Ось чому багато робітників бажало б заборони законом жіночої праці на фабриках: вони бачать у жінках небезпечних конкурентів, які збивають ціни на працю, пропонуючи свою працю за таку плату, на яку не можна проіснувати. Але що ж було б, якби робітники добилися такої заборони? Чи пощастило б їм зайняти місця викинутих жінок? Ні. Фабриканти ніколи не погодилися б замінити колишню дешеву жіночу працю більш дорогою, чоловічою. Ми знаємо з історії фабричного законодавства, що, коли закон обмежив працю дітей, фабриканти не замінили дешеву дитячу працю більш дорогою працею дорослих: вони запровадили нові вдосконалені машини, за допомогою яких могли обходитися без дитячої праці. Те ж саме було б, якби закон заборонив і жіночу працю. Фабриканти ввели б нові машини, і чоловіки виграли б дуже мало. Ні, для того, щоб перешкодити жінкам збивати ціни, чоловіки повинні вимагати не законодавчої заборони фабричної праці жінок, а

того, щоб за однакову працю була встановлена і однакова заробітна плата для чоловіка і жінки. Тоді у фабриканта не буде ніяких підстав віддавати перевагу жіночій праці перед чоловічою. Тепер фабриканти віддають перевагу жіночій праці перед чоловічою не тільки тому, що жіноча праця дешевша, а й тому, що жінки більш поступливі, більш податливі, ніж чоловіки, фабриканти можуть експлуатувати їх, скільки душі завгодно. Тому чоловіки повинні допомагати жінкам організуватися, будити в них класову самосвідомість, бо свідомі, організовані жінки будуть менш податливі на вимоги фабрикантів, не дадуть себе в дугу гнути.

Але якщо жінка-робітниця не може бажати заборони жіночої фабричної праці, вона не може не бажати фабричного законодавства, яке оберігає життя, здоров'я й інтереси робітниць.

На Міжнародному конгресі в 1897 р. у Цюріху (в Швейцарії) зібралися представники від робітничих спілок усіх країн. Вони обговорювали питання про охорону праці у всіх країнах і в питанні про охорону жіночої праці ухвалили добиватися скрізь і всюди:

1) Всебічної і дійової законодавчої охорони всіх робітниць і всіх службовців жіночої статі у великій і дрібній промисловості, у ремеслі, торговельних установах, на поштах, телеграфах, телефонах, залізницях, пароплавах тощо, а також у домашній промисловості. Дійсної охорони, тобто такої, яка існувала б не тільки на папері, але й виконувалася б на ділі. А для цього треба запровадити суворе покарання для фабрикантів за невиконання закону і призначити досить численну і незалежну фабричну інспекцію, яка стежила б за виконанням закону.

2) Конгрес ухвалив добиватися насамперед, щоб робочий час для всіх робітниць і осіб жіночої статі не перевищував 8 год. на день і 44 год. на тиждень. У суботу робота повинна закінчуватися о 12 год. дня з тим, щоб робітницям був забезпечений відпочинок з суботи до понеділка, принаймні протягом 42 годин.

3) Підприємцям повинно бути суворо заборонено після закінчення роботи у майстерні давати робітницям і службовцям жіночої статі ще роботу додому.

4) Породіллі не повинні бути зайняті промисловою

працею до і після пологів, загалом протягом восьми тижнів, після пологів, у всякому разі, щонайменше протягом шести тижнів. У законі повинні бути зазначені ті галузі промисловості, в яких робота вагітних жінок неприпустима. Під час перерви в роботі через вагітність робітниця повинна одержувати від держави або від громади винагороду, яка ні в якому разі не може бути нижчою від її звичайної заробітної плати.

5) Для сільських робітниць і хатніх служниць повинні бути складені особливі охоронні закони, які захищали б їхні інтереси не гірше, ніж інтереси інших категорій робітниць.

6) Конгрес вимагає для жінок за однакову працю однакову плату з чоловіками.



Як же будуть робітники добиватися виконання вимог конгресу? Вони будуть відкрито обговорювати — у пресі і на зборах — ці питання, будуть посилати петиції до парламенту (петиція — прохання за підписами багатьох осіб, іноді кількох сотень тисяч), представники робітників вимагатимуть у парламенті видання відповідних законів і таким чином доб'ються виконання постанов конгресу.

У нас в Росії не можна відкрито обговорювати питання про становище робітників, не можна подавати петиції, немає в нас парламенту. Від уряду робітникам чекати виконання вимог конгресу було б смішно. Кожний закон на користь робітників робітники повинні брати з боєм, як взяли вони з боєм закони 1885 і 1897 рр., але й вже видані закони весь час порушуються й не виконуються. Щоб добитися дійсної охорони праці, робітникам треба завоювати політичну свободу, як завоювали собі їхні брати — європейські робітники. Політична боротьба — ось той шлях, на якому робітники можуть добитися істотного поліпшення свого становища. У боротьбі за кращі умови праці, за політичну свободу, за краще майбутнє, пліч-о-пліч з чоловіком-робітником піде і жінка-робітниця.

---

## ШКІЛЬНІ КОЛОНІЇ, СВЯТКОВІ ПОЇЗДКИ І ДИТЯЧІ МАЙДАНЧИКИ

Повертаючись з села і навіть з дач у місто, дужче відчуваєш усю ненормальність страшенної скупченості людей серед каміння, пороку. Мільйон людських істот, і серед них сотні тисяч дітей не бачать, не знають природи, світлого простору ланів і лісів. Нервові, напівголодні, у вічній боротьбі за шматок хліба і куток, борсаються вони вдень і вночі в цьому задушному мурашнику, який називається містом. Там десь широке небо, весела зелень ланів і луків, чисте повітря, а тут — смердючі проспекти і тісні вулиці. За стінами будинків ховаються брудні подвір'я, тісні кімнати і кутки, в яких ростуть хирляві діти, не бачачи світла. Ви вдивляєтесь в обличчя петербурзького вуличного наговпу і помічаєте, які у величезній більшості вони худі й жовті, які охлялі самі їхні постаті. У неділю ви йдете на народне гуляння, наприклад, до Петровського парку, і тут бачите ви те саме: скупчена юрба жалюгідних замірків у супроводі своїх дітей. Бідолашні діти! Слабенькі, згорблені маленькі постаті, змарнілі личка...

Місто щороку зростає, а умови життя погіршуються. Треба ж вжити яких-небудь заходів. Зростають міста і в Західній Європі, але живеться там все ж таки краще, ніж у нас. Щоправда, клімат кращий. Але, крім цього, там наочно виявляється вільна людська енергія. Ми не будемо тут говорити про муніципальне будівництво жител для робітничого населення, про громадські крамниці, санаторії, про діяльну фабричну і ремісничу інспекцію, про страхування всіх видів, аж до пенсій старим. Ми

лише хотіли б тут спонукати міське управління дати можливість бідному міському населенню подихати свіжим повітрям села, дати можливість дітям побігати і погратися на волі. Як багато досягли щодо цього, наприклад, Берлін, Відень. Літні дачні колонії для відпочинку робітників, які влаштовуються, з одного боку, муніципалітетами, з другого боку, професійними спілками, зростають там з кожним роком. Серед них видне місце посідають шкільні колонії.

Крім колоній, майже увесь Відень, наприклад, кожного свята переселяється на цілий день у ліси та парки за містом, і все сприяє такого роду поїздкам: чудовий стан лісів, пільговий проїзд для дорослих, безплатний для дітей і т. п.

Наше міське самоврядування про це не думає. Останнього часу, щоправда, від міської думи влаштовано кілька колоній для учнів міських шкіл, але це тільки крапля в морі потреб. Міська управа повинна була б організувати справу ширше. Потрібні колонії більш численні. Якби місто пішло лише назустріч, надавши ділянки й будинки, знайшлися б люди, громади, які взяли б на себе обладнання самих гуртожитків. До речі, потрібні колонії, вірніше, ділянки і приміщення для святкових наїздів дітей.

Необхідно організувати такі святкові дитячі поїздки. Небагато коштувало б для міста мати в себе на службі кількох осіб як постійних керівників дитячими розвагами і екскурсіями. Скільки тепла і світла вони внесли б в убоге дитяче царство Петербурга!

Коли б наше міське самоврядування хоч би трохи було демократичнішим за своїм складом, воно давно впоралося б із завданням влаштування дитячих шкільних колоній. Мало того. Чи треба доводити, що Петербург повинен мати свої колонії і санаторії не тільки на околицях міста, а й у Криму, і на Кавказі.

Чи потрібна ця справа? І хіба така вона важка?

По Чорноморському узбережжю даром роздавалися і ще досі роздаються чудові ділянки. На дарових ділянках по берегах Чорного моря виростають дачі. Майже все узбережжя, таким чином, уже захоплено. І тільки місто Петербург для свого півтора мільйонного населення не надумало виклопотати для себе ділянки на Чорно-



му морі для влаштування хоч би дитячих міських санаторіїв!

Ну, нехай немає літніх дитячих колоній, санаторіїв і дитячих святкових поїздок за місто... Але принаймні хоч би у самому місті треба було використати кожний куточок для влаштування майданчиків для ігор дітей. Навіть не для того, щоб скрасити життя бідних дітей, а в елементарних найпекучіших інтересах збереження здоров'я населення. Дитячі майданчики для ігор дітей з нескладними пристосуваннями не вимагають великих витрат. А хто хоч раз мав нагоду бачити дитячий майданчик, знає, скільки радості і здоров'я він дає бідолашній дівворі.

У Петербурзі є так звані сквери, в яких можна бачити дітей, що граються. Але ці сквери тісні, засаджені деревами, і тому гратися в них можуть лише діти молодшого віку під наглядом няньок. До того ж скверів мало, а у віддалених частинах міста їх і зовсім нема. Внаслідок цього уся діввора, особливо робочого населення, повинна тулитися влітку на брудних і тісних подвір'ях будинків, біля вигрібних ям та іншої розкоші.

Найелементарніші мотиви громадської санітарії, якщо не етики, повинні були б спонукати міську думу дати куточок для ігор дівворі, позбавленій ланів, лісів, дач, змушеній завжди дихати затхлим повітрям дворів. При доброму бажанні такі кутки в Петербурзі знайшлися б. У нас не використані не тільки кутки, але й цілі парки. Що являє собою хоч би Катеринингофський парк у Петербурзі? Картину повного запустіння.

У Петербурзі існують курси фізичного виховання. Але чи можуть за таких умов їхні вихованці знайти застосування своїм силам?

---

## У ШВЕЙЦАРСЬКІЙ ШКОЛІ

(З ОСОБИСТИХ ВРАЖЕНЬ)

Мені довелося бути в Женеві. З мимовільним почуттям заздрості дивилася я на високі, світлі шкільні будівлі, розкидані по місту. З вікон шкіл долітав злагоджений спів ніжних дитячих голосів. Вранці і після полудня з усіх кінців стікалися до шкіл жваві юрби дітей. І мені здавалося, що їм повинно добре жити в їхній школі.

Щоб дістати право бути на уроках, треба подати заяву.

На моє прохання дати мені можливість ознайомитися з постановкою шкільної справи в Женеві, мені відповіли, що протягом тижня від такого-то до такого-то числа мені дозволяється бути на уроках у вказаній мені школі. Школа складається з двох відділень — для хлопчиків і дівчаток, кожне відділення має 6 класів. При школі є також дитячий садок для дітей від 5 до 7 років.

Я повністю використала своє право. Я бачила багато різних шкіл, але нізвідки не виносила я такого важкого, гнітючого враження, як з цієї зразкової женеvської школи.

Інспектор, учителі і вчительки надзвичайно запобіжливо показували мені все і давали всілякі пояснення. Видно було, що вони пишаються своєю школою і переконані, що все в ній робиться так, як слід, за всіма правилами педагогічного мистецтва, але, боже, яка це жалюгідна школа і яке це жалюгідне педагогічне мистецтво!

На першому плані стоїть дисципліна. Діти повинні виявляти безмежну покірність. У класі вони не сміють ворухнутися, не сміють нічого спитати, не сміють нічого зробити по-своєму. У дитячому садку, у молодшому кла-

сі, куди ходять діти від 5 до 6 років, за заявою вчительки, до дітей ставляться дуже поблажливо. «Від них не можна ще багато вимагати, це крихітки,— говорила мені вона.— Вони ще перший рік ходять до школи, до них треба ставитися по-материнському. У нас у дитячому садку всі вчительки — матері, які мають своїх дітей і знають, що таке материнське почуття». І знаєте, що в ім'я дисципліни вимагається від цих крихіток? У дитячому садку заняття починаються на годину пізніше, ніж у всій школі, але деяких малюків батьки посилають до школи разом із старшими братами чи сестрами, і вони проводять у школі цілу годину до початку занять. І ось від них вимагають, щоб, прийшовши до школи, вони поклали свої торбинки з книжками і сніданком учительці на стіл, а самі сідали на своє місце і сиділи протягом години не поворухнувшись, заклавши руки за спину! У мене так і стоїть перед очима одне маля з надзвичайно великою головою і сумними сірими очима. Як загіпнотизоване, сиділо воно нерухомо на своїй маленькій лавочці і з непередаваною тугою дивилося в одну точку весь час, поки вчителька розповідала мені про материнські почуття, якими пройняті вчительки женеvських дитячих садків. Це робиться в ім'я дисципліни. В ім'я дисципліни у четвертому класі чоловічого відділення вчитель хвилин 10 допікав хлопчикові за те, що він двічі, а не один раз підкреслив якийсь слово, і читав з цього приводу довгу-довгу нотацію на тему, що слід слухатися, а не розумувати і намагатися все робити по-своєму. В ім'я дисципліни у тому ж четвертому класі суворо забороняється під час диктанту написати слово раніше, ніж черговий учень не складе його вголос по буквах. В ім'я дисципліни дітям заборонено ставити будь-які запитання на будь-яких уроках. Я ніколи не уявляла собі, що муштрування і дресирування могли б будь-де так систематично, скажу прямо, так не по-людському проводитися. Особа дитини оцінюється виключно з погляду благодетності, слухняності, уваги. Мене вразило, що в женеvській школі на уроці зовсім не виступає індивідуальність учня, не видно більш здібних, менш здібних дітей, тих, які дужче цікавляться предметом, і тих, які менш цікавляться ним, всі однаково відповідають одними й тими ж словами. Буваючи в різних класах на найрізноманітніших уроках, я

жодного разу не чула, щоб будь-хто з учительок або вчителів поставив дітям запитання, на яке можна було б відповісти по-своєму. Всі запитання ставляться так, що на них треба відповідати або словами вчительки, або словами книжки.

Я була, наприклад, у п'ятому класі на уроці природознавства. Вивчали внутрішню будову риб. Наочне приладдя — картина з зображенням якихось риб, яка сиротливо висіла на стіні. Нею, проте, не користувалися. Читали статтю по книжці. Вчителька пояснила кожне слово, кожний вираз, але свого не дала нічого. Потім статтю читали уривками, більшими і меншими, і повністю. Вчителька поставила ряд запитань, на які не можна було інакше відповісти, як словами книжки. Діти, як манекени, підводилися і всі відповідали цілком правильно, повними реченнями. А вчителька торжествувала. Мети було досягнуто — весь клас напам'ять знав статтю.

У другому молодшому класі я була на предметному уроці. Були знову ті самі злощасні риби, було трохи менше назв, йшлося про зовнішній вигляд, а не про внутрішню будову риб, крім того, повторювали, чим риби відрізняються від ссавців і птахів. Головна різниця була та, що не було книжки, а запам'ятовували все із слів учительки. Наприкінці уроку ні до ладу ні до прикладу було сказано декілька слів про горе сиріт і дружин, що оплакують загиблих у морі рибалок.

Переважні уроки — французька мова, яка зводиться до нескінченних диктантів і граматичних вправ, потім лічба.

Лише в одному класі, четвертому, я чула, що ученицям давали задачі, але які вони були елементарні! У цьому класі арифметика — улюблений предмет (звичайно улюблений предмет — співи, у дівчаток — співи і рукоділля), але вражало, як погано діти змірковують.

Ніхто не цікавиться розвитком дітей. Вони повинні знати те, що визначено програмою.

Коли я попросила показати мені шкільну бібліотеку, то виявилось, що такої нема. «Знаєте, утримання шкіл і так дуже дорого коштує, подивіться, які чудові будинки. А потім ми дотримуємося тієї думки, що краще читати мало, але з користю. Посилене читання ні до чого хорошого не приводить. Адже щороку діти одержують

нові підручники, нову читанку. І погляньте, яке чудове видання! (Вчителька простягла мені підручник, справді вишукано виданий, з хорошими малюнками). Нехай засвоять собі те, що в них написано в підручнику».

Потім я бачила одну дитячу книжку, яку за старанне навчання одержав як нагороду семирічний хлопчик. Протягом цілого року він не міг її прочитати, незважаючи на те, що книжка була дуже тоненька<sup>1</sup>. Одне добре, що книжка така нудна, що навряд чи хто з дітей подужає її.

У програмі шкіл значиться «ручна праця». Я попросила дозволу побувати на уроці ручної праці. Виявилось, що викладання ручної праці скасовано. «Ми пробували його запровадити, але досягнуті результати не відповідали кількості затрачуваних на цей предмет зусиль,— пояснила мені якась вчителька.— Та й дуже складно і багато бруду»,— додала вона.

Після усього баченого мене не здивувало, що до цієї мертвої школи, де так систематично, так обдумано придушують індивідуальність дитини, не прищепилася ручна праця.

Якщо в женеvській школі не звертають уваги на розвиток дітей, зате усі просто схиблені на чистоті й порядку. У молодших класах щоранку оглядають у всіх дітей руки, зуби, ший тощо. При цьому стоїть такий крик, летять такі потиличники, ляпаси, так не щадять особу дитини, що, по-моєму, у дитини повинне з'явитися пристрасне бажання — вийшовши із школи, негайно вимазатися якомога брудніше і чорніше. Чистеньких, нарядних діток у дитячому садку пестять, ставлять за приклад іншим, а над занехаяними, погано одягненими, збиткують-ся на кожному кроці.

Вчителька, яка говорила про материнські почуття, показуючи мені на якусь італійчку, вперте волосся якої було добре-таки розпатлане, а фартушок подертий, сказала вголос, анітрохи не зважаючи на те, що дівчинка чує, що вона говорить: «Вона дуже погано вчиться, нічого не вміє, завжди неохайно одягнена, і потім від неї так погано тхне!»

Бідолашна італійчка, як мені було її шкода...

1908 або 1909 р.

<sup>1</sup> У рукопису не вистачає однієї сторінки.— Упоряд.

---

## ДО ПИТАННЯ ПРО ВІЛЬНУ ШКОЛУ

Питання про вільну школу дебатуються дуже палко, про нього багато пишуть і говорять. Але пишуть і говорять більше про те, чого і як вчити у цій школі, і значно менше про те, як організувати таку школу. А тим часом успіх будь-якої вільної школи найбільше залежить від її організації. Вчителеві нової школи потрібний значно більше організаторський, ніж викладацький талант; він повинен зуміти зорганізувати спільну працю дітей, внести єдність у цю працю, зв'язати цю працю спільною об'єднуючою ідеєю,— інакше школа може виродитися у заклад, де замість того, щоб навчитися самостійно працювати, діти будуть учитися ледарювати і вимагати, щоб усі їм служили і їх потішали.

Звичайно, організація вільної школи—не так справа теоретичного обговорення, як справа досвіду, але це не заважає, звичайно, тому, щоб цей бік питання був обговорений також і в пресі.

У цій замітці я хочу торкнутися лише тієї ролі, яку повинні відіграти самі діти у справі організації вільної школи.

Сучасна школа бачить в учнях лише сировий матеріал, лише глину, з якої треба вимісити ту чи іншу постать: ремісника, чиновника, доброго громадянина, громадського діяча. Щоправда, при цьому дуже багато говориться про індивідуальність учня, про потребу зважати на цю індивідуальність. Але що мають на увазі? Те, що треба знати властивість тієї глини, яку місиш.

А жива людська особистість дитини, з тим складним внутрішнім життям, яке відбувається в її душі, зовсім не береться до уваги; ця людська особистість не досить береться всерйоз, не досить шанується.

Жадібними очима вдивляється дитина в навколишнє життя, спостерігає, мислить. Взаємини між членами сім'ї, взаємини між тими людьми, з якими стикається дитина, викликають у її голові тисячу запитань, у її душі тисячу почуттів; вона тільки не вміє їх формулювати, висловити зрозумілим для дорослої людини чином: «Дитина не плаче,— мати не розуміє». Дорослий вважає дитину звичайно, якщо можна так висловитися, значно дитиннішою, ніж вона є насправді. Дитину тримають у тепличній атмосфері дитячої і класної кімнати, штучно відриваючи від життя, до якого вона рветься.

Я знаю, що прихильники вільної школи в теорії рахуються з цією людською особистістю дитини, але «*Le mort saisit le vif*», як кажуть французи: «мертвий тягне за собою живого», і панівний у педагогіці погляд, без сумніву, мав певний вплив і на прихильників вільної школи, оскільки ці прихильники не потурбувалися залучити на свій бік юне підростаюче покоління (починаючи з 10—12-річного віку).

Якщо дитина не вміє формулювати і висловити свої погляди на явища суспільного життя, які відбуваються навколо неї, це ще не значить, що вона про них не думає і що про них не слід з нею говорити. Звичайно, цілком ненормально, коли дитина безглуздо повторює міркування, почуті нею від дорослих про події і факти суспільного життя, судити про які, хоч трохи самостійно вона зовсім неспроможна через відсутність у неї необхідних для того знань. Це, зрозуміло, явище вкрай хворобливе. Але я не припускаю, щоб дитині 10—12 років не можна було пояснити таку думку: «Людам зараз живеться дуже погано; кожний, хто хоче бути їм корисним, повинен багато думати, багато знати, вміти працювати. Вільна школа ставить собі за завдання допомогти своїм учням стати такими людьми, які були б і самі щасливі, і всюди несли з собою бадьорість, знання, любов до праці. Але вчителі вільної школи не зможуть нічого зробити в цьому відношенні, якщо самі діти не будуть працювати над тією ж справою, якщо вони не будуть самі наполегливо добива-

тися знання і вміння застосовувати їх, якщо вони не допомагатимуть робити те саме своїм товаришам та іншим дітям,— всім, кому зможуть».

Ось та ідея, яка, на мою думку, повинна проходити червоною ниткою через все життя нової школи, згуртувати її в один живий організм, де б і учні, і вчителі були запалені однією спільною ідеєю, робили б одну спільну справу. Звичайно, все залежить тут від ентузіазму вчителя. Якщо він вірить у свою справу, захоплюється нею, то його віра і захоплення мимоволі передадуться учням.

Але цього одного замало. Необхідно навчити учнів проводити в життя цю ідею. І тут важливу роль повинно відіграти якнайширше залучення до справи викладання самих учнів. Кожен учень повинен бути в один і той же час і учнем, і вчителем.

Той, хто спостерігав дітей, знає, яке сильне у них прагнення ділитися своїми знаннями з іншими. Навчившись читати, дитина негайно намагається навчити цього мистецтва своїх братиків і сестричок, своїх неписьмених товаришів, служниць. Дитину штовхає на це активність її природи: бажання застосувати на ділі набуті знання. Виявляються тут і громадські інстинкти дитини: бажання бути корисною іншим. Виявляється, можливо, і невиразна потреба самоперевірки.

Як би там не було, але справа в тому, *що дитина дуже охоче бере на себе роль педагога*. І треба сказати, що в неї є для цієї ролі дані. Вона палко захоплена тим знанням, яким їй щойно вдалося опанувати, вона ще вразно відчуває, як розширився, завдяки набуттю цього знання, її кругозір; і своїм захопленням вона мимоволі заражає і свого учня,— діти так люблять наслідувати.

А потім у психологічному відношенні дитина завжди ближча до іншої дитини, ніж доросла людина: вона часто зможе розтлумачити своєму товаришеві те, що не зуміє розтлумачити йому вчитель.

Вчитель вільної школи повинен зуміти використати це прагнення дітей вчити інших, організувати його, спрямувати в потрібне річище.

Сама по собі думка ця не нова. Вона досить широко використовується в англійських школах, де вчитель часто користується допомогою учнів старших класів у справі



викладання і ще більше у справі виховання. На цій думці посилено наполягає Лакомб у своїй надзвичайно цікавій книжці «Виховання, засноване на психології дитини». «Треба,— говорить він,— викликати дітей на те, щоб вони ставили одне одному запитання, взаємно перевіряли одне одного, наскільки добре зрозумілий і засвоєний ними урок. Таким чином, кожний по черзі буде виконувати роль викладача» (стор. 181). І далі: «Якщо я, розпитавши учня, бачу, що він добре ознайомився з яким-небудь питанням чи історичним періодом, я роблю його репетитором з даного питання, заявляючи йому перед іншими учнями: «Ти добре знаєш це і можеш з цього питання допомагати товаришам. Якщо хто-небудь з них чогось не зрозумів або забув щось, замість того, щоб звертатися до мене, він може спитати тебе. Ти цілком можеш мене замінити». Щоразу, коли вчитель зможе замінити себе учнем, звести нанівець свою власну роль, він повинен це робити. Повірте, це буде надзвичайно корисно» (стор. 183).

Залучення самих дітей до справи викладання має, на мою думку, величезне виховне значення.

Сучасна школа є здебільшого дуже поганою виховательською: вона не тільки не розвиває громадські інстинкти дітей, але, навпаки, всіляко їх заглушає.

Я не буду докладно спинятися на цьому питанні, про нього досить уже говорено. Навряд чи у будь-кого з тих, хто замислювався над справою виховання, існує будь-який сумнів щодо того, що система оцінок, нагород, покарань, яка панує у сучасній школі, спрямована на розвиток найнепривабливішого егоїзму, на придушення в дітей почуття солідарності, взаємної симпатії, на придушення почуття найелементарнішої справедливості.

У школі, де діти будуть одночасно і вчити, і вчитися, вони відчуватимуть себе не рабами, які беззаперечно підкоряються несправедливим, на їх думку, вимогам, не гостями, яких учителі повинні розважати і потішати, а корисними членами маленької громади, яка має в них потребу і якої вони потребують.

Не можна достатньо оцінити виховне значення почуття усвідомлення дитиною того, що вона потрібний член суспільства, що вона робить спільну потрібну справу. Це розвиває і самоповагу, і серйозне ставлення до справи

і до себе; це страхує від будь-якої самогризоти, душевної пустоти і незадоволеності.

У дитини величезна потреба бути корисною. У сім'ї ця потреба ще сяк-так задовольняється; в сучасній школі вона глухне, затоптується. У вільній школі вчитель повинен навчити дітей бути корисними, навчити їх прикладати свої маленькі сили на користь іншим. Він повинен розтлумачити дитині, як і чим вона може допомогти своєму гірше підготовленому товаришеві або малюкові, якого вона повинна навчити того чи іншого.

На мою думку, треба всі зусилля спрямовувати на те, щоб задовольнити цю потребу дітей бути корисними. З цією метою треба, наприклад, середню школу зв'язати з якою-небудь бідною обладнаною сільською школою і доручити дітям обслуговувати її навчальним приладдям. У цьому відношенні треба дати дітям тільки керівну нитку. Вказати, наприклад, як із старих ілюстрованих журналів (наприклад, «Нивы») можна скласти збірочки з географії, з історії, ілюстрації до казок тощо; вказати, як виготовляти різні моделі, фізичне приладдя тощо. Погляньте, скільки ініціативи, наполегливості виявлять діти, як зблизить це дітей з учителем і дасть розгорнутися їхній індивідуальності. Тут буде одночасно задовольнятися і потреба дитини до творчості, і потреба дитини бути корисною іншим, і саме корисною своєю *особистою працею*.

З цією ж метою корисно зв'язати школу з яким-небудь дитячим садком і дати їм можливість обшивати малюків, робити їм іграшки, іноді нянчитися з ними, розважати їх.

Звичайно, все це складно, все це треба організувати, спрямувати, в усе це вдихнути життя, але як же без цього?

Повернувшись до питання про взаємне навчання. Залучення дітей до справи викладання матиме виховне значення і в іншому відношенні. «Навчаючи, вчимось»,— говорить відома педагогічна істина. Кожний, хто викладав, знає, яким чудовим засобом самоперевірки це служить. Відразу виявляються всі недоліки у знаннях, як тільки починаєш пояснювати іншому те, що здавалося таким зрозумілим. І ось дитині, яка перетворюється на час у педагога, стає зрозумілою недостатність її знань,

необхідність поповнення їх. Постійна самоперевірка, самооцінка — справа надзвичайно важлива в педагогічному відношенні.

При залученні дітей до викладання мимохідь буде виховуватися в них також самовладання, терпіння, увага до інших, інтерес до успіхів товаришів тощо.

Залучення дітей до справи викладання потягне за собою те, що з дітьми дуже рано доведеться обговорювати деякі питання педагогіки і методики викладання того чи іншого предмету. Нині педагогіка вивчається лише в старшому класі гімназії, тим часом діти цікавляться нею значно раніше вже тому, що вона дуже близько їх стоїть. Діти постійно обговорюють між собою і методи викладання, і різні педагогічні прийоми своїх учителів. І справді, вони виявляють при цьому чимало спостережливості. Чому ж учителям не взяти найдіяльнішу участь у цих розмовах дітей і не спрямувати їх у належне рідше? Це дуже зближить учителя з дітьми, посилить їхнє взаєморозуміння, зацікавить дітей справою організації вільної школи і вільного виховання. Скільки нового й цінного зможуть вони внести в цю справу!

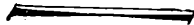
Часто говорять: «Нова школа потребує вчителів зовсім іншого типу, ніж нинішні вчителі. Це повинні бути люди, які глибоко цікавляться питанням виховання, мають неабиякі організаторські здібності, широкі знання, спостережливість, ініціативу, чуйність. Де їх узяти?» Якщо вільна школа залучить самих дітей до справи викладання, якщо вона зуміє втягти їх з самого початку у справу організації цієї школи, захопити їх своїми ідеями в галузі виховання, показати наслідки застосування цих ідей на практиці, — вона створить необхідні кадри вчителів нового типу.

А ті з учнів, — таких, звичайно, все ж буде більшість, — які оберуть собі іншу діяльність, назавжди збережуть глибокий інтерес до питань виховання, розуміння їх значення і будуть всіляко сприяти проведенню в життя ідей вільної школи.

Залучення самих дітей до справи викладання мимохідь може розв'язати одну проблему, яка для багатьох здається нерозв'язною: щоб дати розгорнутися індивідуальності учня, необхідно, щоб і заняття з ним провадилися до певної міри індивідуально. При наявній системі

викладання один учитель може, таким чином, навчати лише дуже незначну кількість учнів. Через це вільна школа, в якій робота по керівництву заняттями виключно виконувалася б викладацьким персоналом, являла б собою заклад, що коштував би дуже дорого і тому був би доступний зовсім незначному колу осіб. Але коли школа перетворюється на свого роду трудову колонію, де кожний учень наперемінно виступає то в ролі учня, то в ролі вчителя, вона вимагатиме значно меншої кількості вчителів, буде коштувати тому значно дешевше і стане доступною найширшим верствам населення.

1909 р.



---

## ЧИ СЛІД НАВЧАТИ ХЛОПЧИКІВ «БАБЬСЬКОЇ СПРАВИ»?

У «Звіті комісії по народній освіті в С.-Петербурзі за 1908 р.» один з експертів, відзиваючись про викладання рукоділля, зазначає: «Щодо рукоділля, то я повинен з величезною радістю засвідчити, що до заняття ним майже у всіх уже училищах мішаного типу залучено не тільки дівчаток, а й хлопчиків, і останні так охоче навчаються, що в деяких школах перевершують в успішності дівчаток, наприклад, у шитті і плетінні».

Цей витяг із вищезазначеного звіту був надрукований у грудневій книжці «Вестника воспитания» за минулий рік у відділі хроніки, причому упорядник хроніки висловлює деякий сумнів, чи так вже це корисно навчати хлопчиків шиття.

Мені хочеться сказати з цього приводу декілька слів.

Насамперед поставлю питання в більш загальній формі: чи слід навчати хлопчиків тих галузей праці, які досі вважалися справою виключно жіночою: шиття, куховарства, прання, догляду за маленькими дітьми тощо?

У сучасному суспільстві сімейне життя зв'язане — і це, певно, буде ще довго так — з низкою дрібних турбот, що виникають у зв'язку з веденням відокремленого хатнього господарства. У майбутньому перетворення виробництва і зміна умов суспільного життя внесе в цю сторону справи значні зміни, але поки що сімейне життя зв'язане з готуванням обіду, прибиранням кімнат, шиттям і лагодженням одягу, з вирощуванням дітей. Уся ця робота повністю падає на жінку.

У забезпечених сім'ях ця праця перекладається на найманих служниць — куховарку, покоївку, няньку. Заможна жінка звільняє себе від неї тим, що перекладає цю працю на іншу жінку, яка не має можливості звільнити себе від неї. Але так чи інакше, а вся робота по господарству падає виключно на жінку. У робітничому середовищі чоловік іноді допомагає жінці поратися по господарству. Там нужда примушує. Повернувшись з роботи, у свято, у дні безробіття робітник і до крамнички іншим разом піде, і кімнату підмете, і дитину поняньчить. Не завжди і не кожний, звичайно, робить це, та й багато чого він не вмє робити (шити, прати), і дружина, якій теж цілий день іноді доводиться працювати не дома, повернувшись, береться до прання, миття підлоги і до пізньої ночі сидить за шиттям у той час, як чоловік давно вже спить. Але якщо в робітничому середовищі буває іноді, що чоловік допомагає дружині виконувати хатню роботу, то в так званих інтелігентних сім'ях, хоч би які мізерні були у них достатки, чоловік завжди стоїть осторонь господарства, надаючи дружині морочитися з своєю «бабською справою», як вона собі хоче. «Інтелігент», який мие підлогу або штопає білизну, викликав би глузування з боку всіх навколишніх.

У буржуазній пресі (особливо на Заході) дуже багато говориться на ту тему, що хатне господарство — це та галузь, де жінка найбільш плідотно може прикласти свої сили. Справді велике створюється людиною лише в тій галузі праці, яка найбільше відповідає її індивідуальності, а індивідуальність жінки така, що їй найбільше відповідають дрібні господарські турботи. Жінка повинна дбати про те, щоб бути зразковою хазяйкою, а не прагнути вийти із сфери сімейного життя і конкурувати з чоловіком в галузі розумової праці. Нема чого, мовляв, зневажливо ставитися до витирання порошу і штопання панчіх — це заняття гідне всілякої поваги, а ні в якому разі не презирства.

Які лицемірні ці розмови, видно з того, що чоловіки, які просторікують про велику повагу, що її заслуговує робота в хатньому господарстві, ніколи не сходять до того, щоб взяти в ньому діяльну участь. Чому? Та тому, що в глибині душі вони цю працю зневажають, маючи її за

справу, гідну лише істоти менш розвиненої, з нижчими потребами.

Усі ці розмови про те, що жінка «самою природою призначена» для ведення хатнього господарства, такі ж дурниці, як і ті розмови, які у свій час вели рабовласники про те, що раби «самою природою призначені» для того, щоб бути рабами.

По суті, у занятті хатнім господарством немає нічого такого, що робило б це заняття більш відповідним індивідуальності жінки, ніж індивідуальності чоловіка. Жінці не під силу виконання деяких робіт, що вимагають великої фізичної сили, але чому чоловік не може разом з жінкою виконувати роботи по господарству? Справа тут не в тому, що хатне господарство — природжена сфера жінки, а в тому, що чоловікові доводиться працювати більшу частину поза домом для заробітку. Оскільки це так, остільки ведення хатнього господарства виключно силами жінки має певні підстави. Але оскільки жінка дедалі більше змушена також присвячувати свій час заробітку, остільки хатне господарство лягає на неї додатковим тягарем, і несправедливо, що чоловік не приходить їй тут на допомогу. Точнісінько так само, якщо чоловіча професія така, що залишає чоловікові багато вільного часу, несправедливо, що чоловік вважає нижче своєї гідності нарівні з дружиною виконувати хатні роботи.

Вільна школа бореться з усіма забобонами, що псу-ють життя людей. Забобон, ніби заняття хатнім господарством є заняття, гідне лише істоти з нижчими потребами, псує взаємини між чоловіком і жінкою, вносячи в них начало нерівності. Не одне жіноче життя заїв цей забобон, не в одну сім'ю приніс відчуженість, взаємне нерозуміння. Вільна школа є палкою поборницею спільного виховання, бо вважає, що спільна праця, однакові умови розвитку допоможуть взаємному розумінню і духовному зближенню молоді обох статей і тим стануть запорукою нормальних взаємин між чоловіком і жінкою. Стоячи на такій точці зору, вільна школа повинна і при навчанні рччної праці не робити різниці між дітьми різних статей. Треба, щоб і хлопчики, і дівчатка однаково навчалися робити все необхідне по господарству і не вважали б виконання цих робіт чимсь негідним себе.

Хто спостерігав дітей, той знає, що в ранньому віці хлопчики так само охоче, як і дівчатка, готові допомагати матері і куховарити, і мити посуд, і виконувати будь-яку роботу по господарству. Все це здається таким цікавим! Але звичайно в сім'ї з наймолодшого віку починають проводити різницю між хлопчиками і дівчатками. Дівчаткам дають доручення вимити чашки, накрити на стіл, хлопчикові кажуть: «Чого ти все на кухні топчешся, хіба це чоловіча справа?» Дівчаткам дарують ляльки, посуд, хлопчикам — паровози, солдатиків. До шкільного віку у хлопчикові достатньою мірою вихована вже зневага «до дівчесьок» і їх занять. Щоправда, ця зневага ще дуже поверхова, і варто в школі повести іншу лінію, і ця зневага до «бабської справи» швидко зникне. З цією метою треба навчати і хлопчиків нарівні з дівчатками шиття, в'язання, лагодження білизни—всього того, без чого не можна обійтися в житті і незнання чого робить людину безпорадною, ставить в залежність від інших. Якщо організувати це навчання як слід, є підстава гадати, що хлопчики візьмуться до нього охоче, приклад цього ми бачимо у петербурзьких школах (характерно, що цей дослід зроблено в школах мішаного типу). А потім слід покласти на самих дітей (без поділу праці між хлопчиками і дівчатками) і готування по черзі шкільних сніданків, миття посуду, прибирання кімнат, додержання чистоти тощо. Бажання бути корисним, добре виконувати доручену йому справу, захоплення працею примусять хлопчика дуже скоро забути про свою зневагу до «бабської справи».

Звичайно, було б смішно чекати від навчання хлопчиків «бабської справи» великих наслідків, але це одна з тих дрібниць, які створюють загальний дух школи і на які слід звертати увагу.



---

## ПОЗИТИВНИЙ МЕТОД У ВИКЛАДАННІ

В цьому році (1910) у Парижі в «Школі вищих соціальних знань» («École des Hautes Études Sociales») кожного четверга читаються лекції і проводяться бесіди на тему про застосування позитивного методу при викладанні різних предметів курсу середньо-навчальних закладів: природознавства, історії, іноземних мов, граматики, літератури, математики. Лекції супроводяться дискусіями. Аудиторія складається майже виключно з викладачів ліцеїв з їхніми дружинами і знайомими, з дуже невеликої кількості вчителів початкових шкіл та ще з кількох іноземних педагогів, здебільшого росіян, закинутих долею до Парижа. «Ми тут серед своїх»,— сказав один з лекторів. І справді, «публіка», в широкому розумінні слова, відсутня. Ні влада, ні масовий учитель, ні батьки, певно, цим питанням зовсім не цікавляться. А тим часом питання про позитивний метод у викладанні тісно пов'язане з постановкою всієї шкільної справи і має не вузькопрофесійне значення, а громадське, особливо у Франції, де дух рутини звив собі міцне кубло в галузі викладання.

Щодо постановки справи середньої освіти у Франції ми знаходимо чимало цікавих даних у парламентській анкеті про реформу середньої освіти (*Enquête parlementaire sur la réforme de l'enseignement secondaire*).

Дані цієї анкети вийшли у світ у 1904 р. і складають цілих шість томів. Наведемо кілька цитат звідти.

«Усі наші сучасні методи є, власне кажучи, продовженням середньовічного методу викладання. У той час викладання перебувало повністю в руках католицької

церкви; учитель сходив на кафедру і вчив дітей, які сиділи перед ним, того, чого їх слід було навчити, і учні повинні були сприймати його слова як щось священне... Ідеї єзуїтів, їхнє виховання глибоко вплинули на постановку нашої шкільної справи» (Enquête, t. II, p. 642, Payot, inspecteur d'Académie).

Хоч викладання тепер зовсім відібрано з рук католицького духівництва і навіть закон божий не викладається в школі, але «мертвий хапає живого», і ідеї, прищеплені єзуїтами, продовжують панувати в сучасній світській школі. Самі того не усвідомлюючи, вчителі — часто завзяті захисники світської школи — працюють у тому ж напрямі. Вони дбають про те, щоб виховувати дітей у дусі покори, схиляння перед авторитетами, придушують у учнів будь-яку ініціативу, не дають вільно розвиватися особистості дитини, оточуючи кожний її крок найдріб'язковішою опікою. Викладання зводиться до засвоєння готових істин; дух критики, дослідження не знаходить собі поживи в шкільній обстановці і поступово глушиться. Наслідки такого викладання, звичайно, дуже невтішні.

«Іноді доводиться констатувати просто жахливі наслідки. Є нещасні кандидати, які майже нічого не знають про війну 1870 р., не знають, що Мец і Страсбург не належать більше Франції... Це є наслідком повної відсутності любові до знання: багато хто з молодих людей, закінчуючи ліцей, не може без огиди подумати про те, що треба ще чогось вчитися або щось слухати; вони не хочуть нічого бачити, нічого чути, їх жахає набуття будь-яких знань, хоч би вони стосувалися фактів майже сучасних» (Enquête, t. II, p. 34, Lippmann).

«Треба визнати, що наше теперішнє викладання непристосоване достатньою мірою до потреб часу. Воно є, до певної міри, причиною економічної відсталості сучасної Франції,— відносної, звичайно, але дуже сумної, якщо порівняти вкрай повільний прогрес нашої промисловості і торгівлі з швидким прогресом наших сусідів, особливо німців» (Enquête, t. II, p. 439, Blondel).

Опіка над учнями набирає іноді потворних розмірів. Наприклад, у ліцеях Мішле і Лаканалья, розташованих за містом, серед чудових парків, учні вільний час проводять не в парку, а на особливому подвір'ї, відведеному

для ігор, де за ними легше наглядати. А по парку учнів водять гуляти лише вишикуваних у пари через побоювання, щоб вони не попусвали казённого парку, не зробили собі якоїсь шкоди, не робили б аморальних вчинків.

Учнів ніколи не залишають самих.

«Якось я зробив у себе в класі,— розповідає один викладач,— таку спробу: я сказав учням: «Я хочу подивитися, чи можу я довіряти вам, я піду на 10 хвилин. Я переконаний, що ви поводитиметесь добре». Так і зробив. У цей час проходить інспектор. «Це жахливо, що ви зробили»,— сказав він мені,— подумайте, раптом під час вашої відсутності хто-небудь з учнів виколов би око своєму сусідові». Я йому відповів, що моя присутність не може перешкодити учневі штрикнути пером в око сусідові» (Enquête, t. II, p. 379, Weie, prof. au lycée Voltaire).

Багато вчителів усвідомлюють усю потребу змінити характер викладання і шкільний режим, але вони безсилі в цьому. «Тепер усе сконцентровано в руках центральної адміністрації і наша особиста ініціатива більше не існує. Міністр дає розпорядження відносно найменших деталей, що стосуються управління навчальними закладами» (Enquête, t. I, p. 559, Dalinuer, proviseur du lycée Buffon).

«У всіх ліцеях Франції учні встають, лягають спати, обідають, вчаться, відпочивають в одні й ті ж години. Всюди один і той же розпорядок, одні й ті ж програми, розклади уроків, шкільні роботи. Все регламентовано до найменших подробиць» (Enquête, t. I, p. 38, Lavisse, prof. à la Sorbonne).

«Ми бачимо,— заявив Рібо на засіданні Палати депутатів від 13 лютого 1902 р.,— що в наших ліцеях запанувала така система централізації, супроводжувана бюрократичним втручанням у всі дрібниці, що наші провізори, керівники навчальних закладів, яким наказують розвивати ініціативу в учнів, яким щохвилини повторюють: «Виховуйте людей, пробуджуйте в учнях почуття відповідальності»,— як раби ланцюгами, зв'язані по руках і ногах циркулярами, що виходять або з rue Grenelle (з міністерства), або з кабінету окружного інспектора (recteur)».

Не знаю, чи багато змінилося за останні роки у постановці викладання у французьких ліцеях, але всі вищенаведені цитати мимоволі спадали на думку під час четвергових лекцій і дискусій у «Школі вищих соціальних знань» («Ecole des Hautes Etudes Sociales»).

Лекторами виступали професори ліцеїв і Сорбонни, піонери у справі запровадження більш раціональних методів викладання. Майже кожна лекція ілюструвала, як зв'язують викладачів програми, розклади, циркуляри, екзамени тощо, як мертвлять вони всякі починання. Характерною була лекція професора Сорбонни Брюно, який говорив про позитивний метод у викладанні граматики. Він намалював яскраву картину безсилля вчителів будь-що змінити в нинішньому становищі справ, коли викладання рідної мови на  $\frac{3}{4}$  зводиться до викладання граматики, а граматика — до викладання орфографічних правил, часто дуже умовних і віджилих. «Я знаю, ви всі зв'язані екзаменами, програмами, вимогами батьків, громадської думки—я вас не звинувачую,— говорив він, звертаючись до вчителів,— я визначаю лише мету, до якої треба прагнути».

Це безсилля вчителів зробити будь-що істотне для зміни існуючого шкільного режиму підкреслив один із тих, хто заперечував якомусь лекторові, що надто розмірився: «Ви хочете дуже великих змін у програмі. Ви забули, що всі ми на службі, що існує начальство, існують батьки, екзамени тощо. У всякому разі я не радив би вчителів, який починає свою кар'єру, заходити так далеко в застосуванні позитивного методу»,— закінчив він іронічно свою промову.

Треба сказати правду, усі лектори були дуже скромні у своїх побажаннях, реформі надавався характер вузькопедагогічний, жоден лектор не пов'язав питання з потребою реформи постановки всієї справи викладання.

Ніхто з тих, хто заперечував, теж не вийшов за рамки суто педагогічного обговорення питання, ніхто не гарячкував, виступали лише професори, намагаючись висловлюватись якомога ввічливіше, удаючи, що вони не заперечують, а лише доповнюють лектора. Просто вражало, як можуть так байдуже ставитися до цього живі французи. Наприклад, професорові Брюно, лекція якого

зачепила величезну кількість цікавих питань, не було поставлено ніяких запитань, ніхто не взяв слово, і тільки лекція Рюдлера, викладача літератури в лицей Шарлеманя, про позитивний метод у викладанні літератури завдяки деяким своїм особливостям викликала більш жвавий обмін думок. Взагалі ця лекція дуже характерна, і я спинюсь на ній докладніше.

Рюдлер — зовсім не абиякий викладач, він має велике художнє почуття, велику ерудицію, любить свій предмет — читає лекції з великим захопленням. Можна сказати наперед, що такого викладача повинні страшенно зв'язувати програми, екзамени, неможливість відійти від шаблону. Цілком природно, Рюдлер у лавах тих, хто стоїть за позитивний метод у викладанні. В лекції його було багато нервовості і якоїсь прихованої полеміки. Але в той же час Рюдлер — французький професор, заражений забобонами свого середовища, не намагається навіть поставити питання у всій його широті, і тому його лекція мала якийсь двоїстий характер, справляла враження чогось недомовленого, недодуманого.

Основна ідея лекції та, що розуміння творів великих письменників — річ дуже суб'єктивна. Для одних ці твори — проста словесність, яка не викликає в них ніяких почуттів, не залишає ніякого сліду в їхній душі, для інших це — цілий світ, повний образів, який глибоко впливає на їхню психіку. У розумінні одного і того ж твору окремими людьми існує ціла гама відтінків. Сила враження залежить від того, наскільки даний художній образ асоціюється у читача з відповідними пережитими ним самим враженнями... У людини, яка ніколи не бачила моря, найбільш художній опис моря не викличе ніяких образів, тоді як у того, хто зжився з морем, бачив його життя, той же самий опис викличе яскравий образ, настроїть певним чином його душу. Те ж вірно і щодо соціальних почуттів. Кожний знає з особистого досвіду, що один і той самий твір сприймається зовсім по-різному в різному віці. Змінився не твір, змінилася сама людина, змінився запас пережитих нею емоцій. Цінність художнього твору залежить від того, які струни людської душі він зачіпає і як сильно примушує їх бриніти. Тільки треба, звичайно, щоб струни ці були, щоб вони були здатні бриніти. Струни — це особисті

враження, пережиті емоції. Від багатства і інтенсивності цих емоцій залежить здатність читача розуміти красу художнього твору.

Головне завдання викладача літератури — це підготувати учня до розуміння художніх творів. Шлях до цього один — намагатися, щоб учень якомога більше пережив відповідних вражень. Думка цілком вірна. Але в середній школі навчання, відірваній від життя, учень дістає надзвичайно мало зв'язаних з живим життям вражень.

Єдиний висновок, який треба було б зробити, це сказати, що сучасні французькі ліцеї треба докорінно перетворити, вони повинні перетворитися на школи продуктивної праці, міцними нитками зв'язані з життям. Але Рюдлер не робить цього висновку; і його спроба запровадити позитивний метод, як він його розуміє, у вивчення літератури в ліцеях має якийсь половинчастий, штучний характер.

Прикладом уроку, який ґрунтується на позитивному методі, Рюдлер бере вірш Ронсара (Ronsard) «Троянди». Рюдлер пропонує віднести розгляд цього вірша на травень місяць, хоч це і дуже важко з погляду програми, яка відносить вивчення цього вірша на січень. Це треба змінити, звичайно. Вчитель пропонує кожному з десяти-дванадцяти учнів, з яких складається клас (що правда, нині учнів у класі буває по 40, а то й більше, але це ненормально і повинно бути змінено), купити по троянді (витрата мізерна). Купуючи, вибрати ту троянду, яка найбільше сподобається. Потім у класі вчитель разом з учнями за допомогою ящика з акварельними фарбами точно визначить колір кожної троянди, потім розгляне кожну троянду з погляду форми, кожний учень скаже, чому йому особливо сподобалася та троянда, яку він вибрав; потім учні зроблять з троянд декілька букетів; учитель ботаніки розгляне троянду з погляду природничого; вчитель малювання покаже акварелі троянд, виконані знаменитими художниками; учні підуть у Люксембурзький сад помилуватися кущами троянд. Нарешті, вчитель дасть учням твір на тему «Троянди», надавши учням певної волі в обробці теми. Пишучи твір, учні зафіксують свої переживання в цій галузі. Тоді тільки можна розпочати розгляд вірша Ronsard'a. Рюд-

лер навів ще два аналогічні приклади, обидва стосувалися описів.

Тему «Троянди» сяк-так ще можна втиснути в рамки сучасного режиму французького ліцею. Але таких тем надзвичайно мало. Найпростіший опис вимагає значно складніших спостережень... І Рюдлер говорить про те, що треба якомога ширше використати канікули, давати учням вказівки, на що слід їм звертати найбільше уваги. Центр ваги учнівських спостережень переноситься за межі школи, на той час, коли учневі дається деякий перепочинок від зубрячки і він може вільніше розпоряджатися своїм часом. Це мовчазне визнання того, що сама школа таких вражень дати учневі не може, бо вона відірвана від життя, відділена від нього цілою прірвою.

Художні твори складаються не тільки з описів квітів, ланів, моря тощо. Розуміння їх вимагає широкого спостереження над людьми, над життям у найширшому розумінні слова. Керувати цими спостереженнями хоч найменшою мірою нездатна сучасна школа, яка відірвана від життя, від його інтересів, відірвана від громадського життя. І хоч Рюдлер і говорив про те, що вчитель літератури повинен бути вчителем життя, але не в перегляді програм справа. Треба змінити весь устрій шкільного життя, зв'язати школу найтісніше з життям, зробити так, щоб школа була не чим іншим, як розумно організованим трудовим життям підростаючого покоління, де праця була б нерозривно зв'язана з наукою, життям, що дає можливість для підлітка безперервно діставати багаті враження і, працюючи та навчаючись, виробляти в собі розуміння життя. Така школа зможе виховати людей, які вміють розуміти глибоко і всебічно великі твори поетів.

---

## ДО ПИТАННЯ ПРО ШКІЛЬНІ СУДИ

У 8-ій книжці «Вільного виховання» надрукована дуже жива сцена суду школярів у берлінській школі Б. Отто. Такого роду суди запроваджені і в багатьох американських школах і знаходять собі палких захисників серед педагогів нової школи. Тому питання це буде корисно всебічно обговорити в пресі.

Кажуть: діти дуже охоче беруть на себе роль суддів, прокурорів, захисників і в ході гри виявляють багато ініціативи, самодіяльності, дитячої безпосередності і незіпсованості. Дуже можливо. Але чи впливає з цього, що такого роду гру слід заохочувати? Насамперед не треба самим себе обдурювати і думати, що тут немає впливу дорослих і діти діють самостійно. Дорослі можуть навіть не бути присутніми на самих зборах, але загальний тон дають все ж вони, вони спрямовують самодіяльність дітей у певне річище. Б. Отто не буває присутній на засіданнях дитячого суду, але він є останньою інстанцією; він іноді, в ролі випадкового відвідувача, робить зауваження, і до його авторитету вдаються судді: «п. Отто цього не любить».

Отже, самообманюватися не треба: діти діють тут не самостійно, а під впливом вихователів. Крім того, не вся та гра добра, якою захоплюються діти, яку вони заводять за власним почином.

Гра здебільшого — наслідування. Діти у грі часто наслідують лицемірство, дурість, жорстокість дорослих, але ніхто не буде твердити, що такого роду ігри благотворно впливають на дітей. Тепер ви нерідко зустрінете дітей, які граються у шибеницю. У газетах промайнуло



якось повідомлення, що двоє дітей, 8—10 років, повісили товариша, а потім ще, що якийсь хлопчисько повісив сестричку. Про повішених під час гри кішок і собак у газетах, звичайно, не пишуть. А скільки ініціативи, захоплення, яке багатство уяви виявляють під час цих диких і жорстоких ігор діти! І як часто ці ігри будять у них звіра!..

Чи слід заохочувати гру в суд?

Діти судять своїх товаришів. За що? Або справді за погану і неприпустиму провину, або за дрібні проступки проти шкільних правил. У першому випадку гра в суд зовсім аморальна і неприпустима. Дітям не можна давати виголошувати вирок над товаришем, що завинив. Вони надто мало знають ще життя, людей, щоб виявити достатню об'єктивність. Дитячий присуд може бути великою несправедливістю щодо винного.

Нагадаємо читачеві один епізод Яснополянської школи, описаний Л. Толстим.

Один з учнів Яснополянської школи виявився злодієм. Коли виявилось, хто злодій, «відкриття це викликало дивне почуття у товаришів: немов полегшення і навіть радість, і разом з тим зневагу і співчуття до злодія. Ми запропонували їм самим визначити покарання: одні вимагали відшмагати злодія, але неодмінно самим; інші говорили: ярлик пришити з написом «злодій». Це покарання, на наш сором, ми застосовували раніше, і саме той хлопчик, який рік тому сам носив ярлик з написом «брехун», дужче від усіх вимагав тепер ярлика на злодія. Ми погодилися на ярлик. І коли дівчинка нашивала ярлик,— всі учні із злою радістю дивилися і кепкували з покараного. Вони вимагали ще посилення покарання: «Провести по селу, залишити до свят з ярликом»,— говорили вони. Покараний «горбоносий, з сухими рисами розумного обличчя, був блідий, губи у нього тремтіли, очі дико і злобно дивилися на радіючих товаришів, і зрідка неприродно в нього у плач викривлялося обличчя. Кашкет з роздертим козирком був надітий аж на потилицю, чуб скуповджений, одяг вимазаний крейдою. Все це мене і всіх вразило тепер так, немов ми вперше це бачили. Недоброзичлива увага всіх була спрямована на нього. І він це боляче відчував. Коли він, не оглядаючись, опустивши голову, якоюсь особливою злочинною

ходою, як мені здалося, пішов додому і діти юрбою бігли за ним, дражнили його якимось ненатурально і дивно жорстоко, немовби проти їх волі злий дух керував ними, щось мені говорило, що це недобре».

Який-небудь поверховий спостерігач з тієї недоброчливості, яку виявили діти щодо злодія, ладен був би, мабуть, зробити висновок, що яснополянським дітям, мовляв, властиве певне правоусвідомлення, яке в даному випадку яскраво і виявилось. Л. Толстой далекий від ідеалізування дітей, від того, щоб у їхньому безпосередньому немовби почутті шукати відповіді на питання, як у даному випадку діяти. І саме елемент наслідування в поведінці дітей, який добре відчув Л. Толстой, наштовхнув його на думку, що по відношенню до хлопчика, який крав, чинять несправедливість.

Хлопчик знову вкрав. «Ми знову нависили йому ярлик,— пише Л. Толстой,— знову почалася та сама потворна сцена. Я почав умовляти його, як умовляють усі вихователі; присутній при цьому дорослий хлопчик, балакун, почав його теж напучувати, *повторюючи слова, певно, почуті ним від батька-двірника*. «Один раз украв, другий украв,— говорив він складно і статечно,— у звичку ввійде, до добра не доведе». Мені почало робитися досадно...» І, глянувши на покараного хлопчика, Л. Толстой раптом переконався, не розумом, а всією істотою своєю, що він не має права карати його.

«Я переконався, що є таємниці душі, сховані від нас... І що за нісенітниця? Хлопчик украв книгу — цілим, довгим, дуже складним шляхом почуттів, думок, помилкових умовиводів приведений був до того, що узяв чужу книжку і нашось замкнув її у свій сундук,— а я наліплюю йому папірець із словами «злодій», які означають зовсім інше! Нащо? Щоб покарати його соромом? Нащо? Що таке сором? І хіба відомо, що сором знищує схильність до крадіжок? Може, він заохочує її. Те, що виражалось на його обличчі, можливо, був не сором? Навіть напевне я знаю, що це був не сором, а щось зовсім інше, що, можливо, спало б завжди в його душі і чого не треба було викликати...».

Моя цитата вийшла надто довгою, але без неї не можна було обійтись, бо вона чудово малює всю складність питання про відплату.

Чи можна вчити дітей того, що вони мають право накладати на товариша кару?

«Наш світ дітей,— говорить Л. Толстой,— людей простих, незалежних — повинен залишати чистим від самообману і злочинної віри в законність покарання, віри і самообману в те, що почуття помсти стає справедливим, як тільки назвемо його покаранням».

На мою думку, якщо трапиться, що хтось з школярів зробить справді поганий, неприпустимий вчинок, треба вдаватися не до шкільного суду, а поговорити з дітьми — це, звичайно, у вільній школі вийде само собою,— треба, щоб діти цілком усвідомили собі, чим саме шкідливий і поганий даний вчинок, а не повторювали б ходячі фрази: «Брехати — соромно», «Красти — злочин»; прагнули б зрозуміти, чим викликаний вчинок товариша, і гуртом подумали і обговорили, як на нього вплинути, як стримати його в майбутньому від повторення таких вчинків. З підлітками 12—16 років — вік дітей, які беруть участь у шкільних судах,— цілком можна вже розмовляти про такі речі.

Якщо діти легко піддаються злому почуттю, вони, з другого боку, виявляють і велику чуйність і співчутливість. Все залежить від того, в який бік буде спрямоване їхнє почуття.

Скажуть: серйозні провини можуть бути вилучені з відання шкільного суду, компетенція його може обмежитися провинами проти правил шкільного розпорядку — різав стіл ножом, галасував, побився. По-перше, нелогічно: за великі провини — не карати, коли за дрібні суд буде накладати покарання.

Правда, злочини невинні, цілком простимі, але тим гірше, що за них накладаються серйозні покарання: виключення з гри, з класу. Адже ці покарання можуть приголомшити, образити, озлобити покараного. Тут все ж не гра. Коли б була гра, то покарання були б жартівні: прострибати на одній нозі, пройтися колесом тощо. А влаштовувати всерйоз дитячі суди — справа дуже ризикозна. Вони мають на дітей згубний вплив. Роль прокурора, який прагне часом біле зробити чорним, роль оборонця, який прагне часом чорне зробити білим,— без сумніву, розбещують їх виконавців. Недаремно Щедрін, змалювавши у «Панах ташкентцях», як підлітки-право-

знавці готуються, граючи в суд, на посади прокурорів і адвокатів, охрестив цю гру «підготовчим класом наїзників».

І, крім того, гра в суд привчає дітей, оскільки вони наслідують справжній суд з його процедурою, задовольнятися зовнішньою, формальною стороною справи. Звичайно, те, що діти близько знають одне одного, що провини їх дуже примітивні, є деякою протигагою формалістики. Але тенденція залишається та сама: розв'язання справи з погляду *формальної, умовної, зовнішньої* справедливості.

Якщо в державному житті формальна справедливість іноді, може, й краще, ніж відсутність будь-якої справедливості, якщо такий формалізм неминучий при повній неможливості ознайомитися з психологічною підкладкою провини підсудного, то внесення такого зовсім не потрібного формалізму в інтимний гурток товаришів-дітей більш, ніж шкідливе. Діти повинні звикати розв'язувати кожну справу з погляду справедливості,— як вони собі її уявляють,— а не з погляду зовнішньої відповідності букві закону, хоч би і шкільного.

Звичайно, вмільм керівництвом можна знешкодити до певної міри цю псевдогру в суд, але, взагалі говорячи, яка від неї користь? Діти привчаються, мовляв, говорити, у них виробляється повага до правових норм, таким шляхом легше підтримувати шкільну дисципліну.

Навчитися говорити, точно формулювати свої думки діти можуть і на звичайних дитячих бесідах; повага до правових норм — річ дуже умовна: правова норма до правової норми не приходиться, а підтримувати шкільну дисципліну за допомогою дитячих судів, можливо, і зручно для вчителя, але чи корисно це для дітей?

Наведені доводи не вичерпують, звичайно, питання, вони швидше тільки ставлять його. Тільки раніше, ніж вводити шкільні суди в наші нові школи, треба з'ясувати питання, чи варто це робити.

---

## САМОГУБСТВА СЕРЕД УЧНІВ І ВІЛЬНА ТРУДОВА ШКОЛА

На підставі донесень попечителів навчальних округів лікарсько-санітарний відділ міністерства народної освіти склав звіт про самогубства серед учнів за 1909 р.

Це — один з найжахливіших «людських документів». Сухі цифри говорять про те, що з кожним роком зростає те, для чого немає імені на людській мові, — самогубство дітей і підлітків. У 1906 р. нараховувалося 44 самогубства учнів, у 1907—74, у 1908—83, у 1909—143. Це не враховуючи спроб заподіяти собі смерть, яких за 1909 р. було 69.

Але ж у факті самогубства дитини чи підлітка жахає не самий факт смерті. Шкода, звичайно, молоде втрачене життя, але смерть сама по собі справа досить природна і звичайна. Жахає те, що дитина могла дійти до такого жахливого душевного стану, до такого відчаю. А з погляду душевного стану самогубство чи спроба заподіяти собі смерть нічим не відрізняються.

Отже, у 1909 р. понад 200 чоловік учнів доведено до самогубства!

Йдеться тільки про учнів. Самогубства дітей, які не відвідують школи, — ремісничих учнів, хлопчиків, які служать у крамницях, тощо — не враховуються тут. Йдеться про гімназистів, реалістів, гімназисток, інституток тощо (учні середньо-навчальних закладів становлять понад 70 процентів усіх учнів-самогубців).

Природно виникає запитання: яку роль відіграє у самогубствах учнів школа?

Одна невеличка цифра дуже промовисто говорить про роль школи в цьому відношенні. В той час як у трав-

ні місяці — під час гарячої екзаменаційної пори — кількість самогубств дорівнювала 21, у липні, коли шкільне життя завмирає, кількість самогубств мізерна, — їх всього два.

Поглянемо, які були причини самогубств. У 44 випадках причини залишилися зовсім невідомі. У 6 випадках звіт зазначає, як на причину самогубства, божевілля, у 10 — втому від життя, в 9 — неврастенію. А питання про те, чому це 12—16-річні діти божеволіють, хворіють на неврастенію, так страшенно стомлені життям, залишається відкритим. Здебільшого зазначаються лише приводи самогубств. У 9 випадках приводом були погані оцінки, провал на екзамені, виключення; у 14 — страх покарання з боку батьків за неуспішність; у решті випадків приводи були, так би мовити, сторонні: у 14 випадках — невдале кохання, у 18 — сімейні неприємності тощо. І знов-таки залишається відкритим питання: чому такі речі, як «зрада Сонечки» або сімейні неприємності змушують підлітка пускати собі кулю в лоб у період шкільних занять, особливо в період екзаменаційної гарячки, і чи погано, чи добре, але виносяться на канікулярний час? Або чому ці речі легше зносилися у 1906 р., коли школа користувалася відносно свободою, а в 1909 р., коли школу підтягнуто, що називається, страшенно, самогубства учнів досягли таких неймовірних розмірів?

Загалом, звіт не з'ясовує причин самогубств, — з нього лише видно, що діти такі нещасні, що досить часто зовсім незначного приводу, щоб чаша виявилася переповненою, що ніщо не прив'язує їх до життя, що, оточені батьками, вчителями, товаришами, вони страшенно самотні, що близькі люди зовсім не цікавляться внутрішнім світом дитини, та й сама вона не може, не вміє ні з ким зблизитися, вся замикається в себе і блукає дикунном «безпритульна і безпорадна», почуває себе непотрібною, зайвою, для всіх чужою.

Із звіту видно ще й те, що школа не тільки не вносить мир у душу дитини, а, навпаки, посилює її тяжкий душевний стан.

З приводу звіту «люди у футлярі» знову будуть твердити, що самогубства дітей і підлітків зростають через ту розбещеність, яка нібито панує серед учнів, говорити-

муть, що треба посилити над ними нагляд, суворо стежити за тим, щоб гімназисти не гуляли з гімназистками у міських садах, щоб учні акуратніше відвідували церковні служби і не ходили б з відірваними гудзиками, бо безладдя в одягу веде до безладдя в думках.

Батьки і взагалі люди доброзичливі говоритимуть про те, що треба більше гуманності і лагідності у ставленні до учнів, що треба так розподіляти час, щоб діти не перевтомлювалися, що потрібно скасувати екзамени і т. п.

І лише небагато хто, перечитуючи звіт, прийде до висновку, що самогубства учнів, які зростають з кожним роком, найбільш промовисто ілюструють цілковиту непридатність всієї сучасної шкільної системи, вказують на повний її крах і воляють про необхідність створення нової, вільної, побудованої на зовсім інших педагогічних засадах школи.

Скажуть, не можна відносити повністю за рахунок школи самогубства учнів: найпершу роль у цьому відіграє російська дійсність, що гнітюче впливає на психіку дітей.

Звичайно, смішно було б заперечувати вплив навколишнього суспільного середовища і обстановки. Але сучасна школа не тільки не бореться з тим гнітючим впливом, не тільки неспроможна будь-що йому протиставити,— вона сама діє в тому ж напрямі, вбиваючи в дитині будь-яку енергію, будь-яку життєрадісність.

Крім того, вплив школи надто слабкий тому, що вона не пробуджує самодіяльності учня, не відповідає на його розумові і моральні потреби, не захоплює його цілком, а примушує його лише пасивно сприймати «науку, яка йому викладається». Ось чому, незважаючи на те, що з школою зв'язані майже три чверті життя дитини, школа залишається для неї чимсь стороннім, чужим.

Один французький педагог, Кузіне, який хоч і є палким захисником сучасної рутинної школи з усіма її негативними сторонами, але добре вміє спостерігати дітей, відзначає, що французькі діти дивляться на школу як на щось нереальне, штучне, далеко від життя з його яскравими радощами і прикростями. Життя, на їхню думку, починається лише за стінами школи, у школі ж усе вигадане, несправжнє, нікчемне, все робиться так

собі, «нарошне». Якщо вчитель сердиться, так це не тому, що він справді прикро вражений або обурений, а так, з обов'язку; якщо дітям дають яку-небудь роботу, то не тому, що їх праця на щось потрібна, а тільки для порядку.

І Кузіне підкреслює слабкий виховний вплив такої чужої дітям школи.

Якщо це вірно щодо французької школи, то що ж сказати про нашу російську? Візьміть наших гімназистів,— як мало у них шкільних спогадів! Найкращі роки життя проходять для них, як якийсь каламутний сон; потім і згадати їх нічим. Звичайно, така школа не може боротися з впливом навколишньої обстановки.

І ще через те школа безсила в цій боротьбі, що вона страшенно відірвана від життя. Школа з її граматики, історіями та ін. сама по собі, а життя з його складними питаннями само по собі. Питання, що їх висуває життя і які настійно вимагають відповіді, до шкільних програм не входять, їх і учень повинен розв'язувати сам, як знає. Але ж в теорії вважається, що школа готує учня до життя! Щоправда, «підготовка до життя» розуміється дуже вузько. Підготовка до життя зводиться до того, що школа намагається дати учневі певні знання і вміння, закріплені правами, які дадуть йому в майбутньому можливість посісти певне суспільне становище: одержати службу, посаду, зайнятися тією чи іншою професією.

Але про найголовнішу підготовку до життя, про те, щоб підготувати учня до життя серед людей,— адже він не Робінзон який-небудь, і жити йому доводиться серед людей, хоч би яка професія в нього була,— школа дбає дуже мало. Вона зовсім не дбає про розвиток в учнів громадських інстинктів, про розвиток у них розуміння людей, що їх оточують, прагнення і вміння бути завжди, на будь-якому місці корисним людям. Адже ж тільки це одне зможе зробити людину щасливою, одне це може застрахувати від того жахливого душевного стану самотності, непотрібності, який так часто штовхає тепер юне, повне сил життя на самогубство.

Щоб легко жилося з людьми, щоб створювалися з ними близькі, теплі взаємини, треба вміти уважно ставитися до людей, вміти ставати на їхнє місце, влізати в



їхню шкіру, вміти відшукувати у кожній людині іскру божу. Велику роль у цьому відношенні можуть відіграти твори великих письменників, які вміють підіймати завісу над святаю святих людської душі, але необхідно, щоб людина вміла читати не тільки книгу, а й живе життя. Для цього їй треба вміти спостерігати життя, людей, потрібне постійне живе спілкування з людьми, — найкраще спілкування на спільній роботі, яке зближує, об'єднує людей.

Що робить у цьому відношенні сучасна школа? Вона штучно відриває учня від людей. Весь час забирає в нього школу, готування уроків; на спілкування з людьми поза школою часу майже нема. З ким має справу учень у школі? З учителями, з товаришами. Учитель навчає, учні навчаються, учитель наказує, учні слухаються, і це зводить між ними стіну. У кращому разі — вчитель прийде в клас, дасть більш-менш цікавий урок, учні вислухають його більш-менш уважно, поставлять, можливо, кілька запитань і розійдуться, як чужі. Духовній близькості між учнями і учителем заважає весь формалізм шкільного життя. Хіба, за дуже рідкими винятками, буде говорити учень з учителем про свої задушевні думки, про свої сумніви, шукатиме в нього моральної підтримки? У гіршому випадку вчитель і учні — два ворогуючі табори.

А товариші? У класі іншим разом 30—40 осіб, і вони часто знають одне одного лише на ім'я, по голосу, з вигляду, а духовно залишаються зовсім чужими, хоч день у день сидять разом по 4—5 годин.

У сучасній школі все спрямоване на те, щоб роз'єднувати учнів, а не зближувати їх. Оцінки, змагання — все це веде до розвитку заздрості, пихи. Все спрямоване на те, щоб відділити учня від товаришів; йому забороняється будь-що запитувати у свого сусіди, ніякої спільної роботи, яка вимагала б об'єднаних спільних зусиль, учням не дають. Кожний змушений думати про себе, дбати про свої особисті успіхи. Будь-який прояв почуття товариськості, який через примусовий характер школи набирає безглузвих форм підказування, спільного обдумування вчителя, суворо карається. І тільки громадський інстинкт охороняє дітей від перетворення їх на пихатих егоїстів. Вищезгаданий французький педагог

Кузіне з обуренням говорить про це, нічим не викорени-  
ме почуття солідарності, почуття товаришськості учнів, і  
відверто заявляє, що вчитель повинен спрямувати всі  
зусилля на боротьбу з цим почуттям, повинен пустити в  
хід і ласку, і суворість, повинен ввійти в довір'я до уч-  
нів,— все зробити, щоб роз'єднати їх, інакше, мовляв,  
він не буде користуватися авторитетом і не зможе спра-  
витися з цією юрбою хлопчаків, що мають свої уявлен-  
ня про честь і справедливість.

Школа майбутнього повинна всіляко розвивати в ді-  
тей почуття солідарності. Будь-який формалізм повинен  
бути вигнаний з школи, не повинно бути ніякого приму-  
су. Власне кажучи, школа майбутнього повинна являти  
собою вільну асоціацію учнів, які ставлять своєю метою  
спільними зусиллями прокласти собі дорогу в царство  
думки. Учитель у такій школі — лише старший товариш,  
багатий на досвід і знання, який допомагає учням нав-  
читися самостійно вчитися. Він вказує їм прийоми, ме-  
тоди набування знань, допомагає організувати спільну  
роботу самоосвіти, вчить, як треба у справі навчання  
допомагати один одному. Тільки така школа може стати  
школою солідарності, школою, що навчає взаємного ро-  
зуміння і довір'я.

Але не досить самого тільки прагнення бути корис-  
ним людям. Треба вміти це робити. Сучасна школа ві-  
дуче дітей бути корисними. Дитина прагне відразу ж  
застосувати свої знання, а школа штучно стримує її  
від цього. Вона тримає її на нікому не потрібних дик-  
тантах, задачах, утішаючи її тим, що в майбутньому,  
коли вона закінчить школу, одержить атестат, вона буде  
корисною батькам і суспільству.

Хто близько знає дітей, той знає, як їм, особливо в  
старших класах, обтяжливе це вимушене неробство, це  
постійне придушення в собі найприроднішого інстинк-  
ту—бути корисним іншим. Сучасна школа штучно вихо-  
вує невміння застосовувати свої сили і знання, бути  
ними корисним. Гімназист, який закінчив навчання, ча-  
сто-густо безрезультатно шукає собі такого заняття, де  
він міг би приносити людям користь, а тієї дрібної зов-  
ні, необхідної, буденної справи, яка під руками, він не  
бачить, не вміє за неї взятися.

Застосування дитячій праці знайти неважко. І тепер дитяча праця застосовується досить широко, але тепер вона застосовується з метою експлуатації дитячих сил. Тим часом праця ця може послужити, при доцільному її застосуванні, могутнім важелем духовного розвитку підростаючого покоління.

При організації її треба мати на увазі її виховну мету, а тому додержувати таких умов: 1) праця ця повинна цікавити дитину, бо тільки в такому разі вона буде вільною; 2) вона має бути застосуванням набутих дитиною знань і вмінь і бути не тільки фізичною, а також і розумовою,— це повинна бути не тільки праця столяра чи шевця, але й праця педагога, лектора тощо, звичайно, в міру сил і знань; 3) дитині повинен бути в кожному окремому випадку видний і зрозумілий результат її праці — їй повинно бути ясно, що вона виявилася корисна тим і отим; 4) дитяча праця повинна застосовуватися не тільки в стінах школи, а й за межами її, бо це дає можливість входити на діловому ґрунті у всебічні зносини з людьми, спостерігати життя, вчитися жити, відчувати себе вже з дитинства, з наймолодшого віку, корисним членом суспільства.

Треба подбати про те, щоб зв'язати школу і з яслами, і з дитячим майданчиком, і з музеєм, і з бібліотекою, і з майстернею наочного приладдя, і з низкою інших майстерень, з фермою, з кооперативом, з громадською їдальнею тощо. Треба влаштувати так, щоб учні в усіх цих закладах могли знаходити застосування для своїх сил і знань. Вивчає, скажімо, учень ботаніку,— складений ним гербарій він віддає до музею шкільного приладдя; він іде на екскурсію з учнями початкової школи і допомагає вчительці пояснювати дітям, як живуть рослини; він іде працювати на город і там, доглядаючи рослини, застосовує свої знання.

Учиться учень переказувати прочитане,— він іде до малюків розповідати казки,— видаючи книжки з організованої школярами летучої бібліотеки, він намагається привабити читачів переказом книжки, яка його зацікавила. Вивчає хімію, навчається визначати доброякісність продуктів і відразу ж іде допомагати купувати продукти для громадської їдальні, до кооперативу; йде туди ж застосовувати свої знання з рахівництва та ін.

Ці приклади взято навмання. Можна знайти тисячу способів застосовувати дитячі сили і знання.

І всюди учень буде стикатися з людьми. Бере він участь у влаштуванні летучої бібліотечки,— він стикається з дітьми різних верств суспільства, йде працювати у майстерню,— бачить, як живуть і працюють робітники; у кооперативі бачить, як змушена берегти кожну копійку дружина робітника, і т. п. А потім у школі учень ділиться своїми враженнями і спостереженнями з товаришами, з учителем. Так він вчиться жити і працювати серед людей.

Я розумію, як важко організувати таку трудову школу. Значно важче, ніж прийти в клас і дати цікавий урок. Але важкими є тільки перші кроки. І потім багато що вже робиться в цьому напрямі, треба тільки систематизувати наявний досвід, скористатися ним.

А крім того, все це буде легше зробити, якщо ідея вільної трудової школи стане надбанням не вузького кола педагогів, а широкого кола осіб, які співчують і сприяють організації такого роду школи. Таких осіб, звичайно, знайдеться немало.



Той, хто прочитає ці побіжні замітки, скаже, можливо: все це пуста балаканина, добрі побажання, утопія. Звичайно, при існуючих умовах вільна трудова школа може існувати лише як виняток. Нехай так, що з цього? Прийде час, коли буде можливість створити таку школу, яка потрібна підростаючому поколінню. І треба буде вміти її створити, а для цього потрібний досвід, потрібно, щоб думка заздалегідь працювала в цьому напрямі, щоб ясно було, як братися за діло.

---

## СПІЛЬНЕ НАВЧАННЯ

Коли ставлять питання, чи корисне спільне навчання, то під цим питанням звичайно розуміють, чи буде спільне навчання сприяти встановленню нормальних, здорових взаємин між чоловіком і жінкою.

І тому що досі не викликало сумніву, що необхідною умовою встановлення нормальних взаємин між чоловіком і жінкою є їхня духовна близькість, взаємне розуміння, однаковий рівень розвитку, і тому, що зрозуміло, що однаковість одержуваних вражень, постійна спільна праця, однакові умови розвитку можуть лише сприяти духовному зближенню між юнаками і дівчатами, то природною відповіддю на поставлене питання і є відповідь: спільне навчання вкрай бажане. Причому знову-таки, само собою зрозуміло, що духовна близькість веде до того, що чоловік бачить у жінці і, навпаки, жінка в чоловікові насамперед не істоту іншої статі, а людину. Що такі взаємини здатні оздоровлююче впливати на врегулювання статевого інстинкту, також звичайно не викликає сумніву. Не викликає, звичайно, серед прогресивної частини суспільства.

Відповідь на всі ці питання, що лежать в основі питання про спільне виховання, дається на підставі життєвого досвіду і загальних принципів. Щоб відповісти на всі ці питання, не треба ніяких спеціальних педагогічних знань, ніякого спеціально педагогічного досвіду, і тому матері так само компетентні відповідати на це питання, як і найдосвідченіший педагог, і навіть більше, бо питання про спільне навчання якнайтісніше сплітається з так званим «жіночим питанням»; спільне на-

вчання — шматок жіночого питання, і кому як не матерям, особам, які безпосередньо зацікавлені в цьому питанні і на особистому досвіді відчули, скільки непотрібної гіркоти навіть у найкращі сімейні взаємини вносить існуюча духовна відчуженість між статями,— кому, як не матерям, і розв'язувати це питання?

Педагогічний досвід — річ дуже умовна, і робити на підставі його висновки треба з великою обережністю. На педагогічному досвіді завжди найяскравіше позначається загальна точка зору педагога, і сама вона має вирішальне значення.

Тому п. Локоть цілком правий, коли говорить, що «наша думка насамперед повинна точно формулювати і з'ясувати собі мету такого (спільного) виховання, тобто, по суті,— кінцевий ідеал виховання, ідеальний образ тієї молодого людської особистості, яку ми прагнемо створити шляхом виховання».

І от при визначенні цієї ідеальної особистості ми бачимо у п. Локотя велику помилку.

Насправді п. Локоть зовсім відсунув ті загальні питання і підмінив їх вузьким питанням, як буде впливати на статевий інстинкт учнів їх постійне спільне перебування у школі, буде воно послаблювати чи посилювати цей інстинкт?

Тим часом зовсім неправильно підміняти питання про спільне навчання, про спільну працю питанням про спільне перебування в школі.

Якщо вже ставити питання з педагогічної точки зору, то треба поставити питання про можливий ступінь впливу школи, зокрема на встановлення моральних відносин між юнаками і дівчатами. Треба поставити питання так: чи здатне спільне навчання скільки-небудь серйозно вплинути на встановлення нормальних взаємин між чоловіком і жінкою або ж виховне значення школи таке мізерне, що школі нема чого і мріяти вступати в боротьбу з впливом середовища? А потім поставити питання: чи здатна сучасна школа відіграти щодо цього будь-яку виховну роль?

А втім, підмінивши питання про спільне навчання питанням про спільне перебування, п. Локоть уже наперед розв'язав це питання в тому розумінні, що звів виховне значення школи до нуля, визнав її зовсім безсилою чи-

нити скільки-небудь серйозний опір впливу середовища, що діє в протилежному напрямі, і хворобливому розвитку організму.

Такий песимістичний погляд п. Локотя підтверджує і та його думка, що впливати на взаємини статей треба не через школу, а через сім'ю і суспільство. «Може,— говорить він,— нова суспільно-педагогічна течія без настійної потреби залучає школу до такої виховної справи, яка, за самою природою її, є більш близькою і більш доступною сім'ї і суспільству, ніж школі. Може, ця нова течія, захоплюючись, забуває про ті різноманітні технічні труднощі педагогічного характеру, які неминучі під час практичного перебігу здійснення накреслюваного завдання?..»

Говорити так — значить через технічні труднощі педагогічного характеру, неминучі при кожній серйозній реформі, відмовлятися від істотного завдання, що настійно висувається життям, значить визнавати наперед безсилля школи перед життям. Не можна говорити: ось в такому-то питанні нехай впливає сім'я, в такому-то школа, в такому-то суспільство. Виховний вплив так не розмежуєш; виховний вплив кладе відбиток на формуванні всього характеру дитини чи юнака, і школа не може «бути в нетутечках» у такому важливому питанні, як взаємини між статями. Вже самий факт відсутності спільного навчання є факт, який впливає найшкідливішим чином на духовну близькість між чоловіками і жінками, бо школа, яка ухиляється від спільного навчання, вже сходить з ґрунту нейтральності і штучно створюваним відокремленням статей при навчанні протидіє заходам суспільства і сім'ї у напрямі стирання відчуженості статей.

Та й за самою природою, всупереч думці п. Локотя, справа духовного зближення статей належить школі. І дорослі люди найкраще пізнають одне одного на спільній буденній праці. Така спільна праця виховує в них солідарність, розвиває громадські інстинкти.

У школярів трудове життя проходить головним чином у школі. І це трудове життя зближує дітей між собою. При цьому це зближення відбувається з початкових ступенів навчання, так що на момент пробудження статевих інстинктів вже є в наявності певна звичка до

спільної праці, певна духовна близькість, позаду лежить уже ціла низка спільно пережитих вражень. Школа — місце, де діти вчать ся працювати, і, природно, якщо ми хочемо, щоб у житті чоловік і жінка дружно працювали пліч-о-пліч,— а праця ж — основа життя,— то ми з перших же кроків повинні розвивати у них навичку до спільної праці. Ніякі дитячі збори, реферати, розваги, де зустрічатимуться хлопчики і дівчатка не для спільної праці, а для розваги,— можливо, і дуже розумної,— не в змозі замінити спілкування в школі і в спільній буденній праці. Якщо хотіти духовного зближення між чоловіком і жінкою, необхідно зробити, щоб вони разом переживали ту радість, яку дає кожній здоровій дитині відчуття зростання свого кругозору, зростання своїх духовних сил.

Поглянемо, чи правий п. Локоть у своєму песимістичному погляді на виховне значення школи?

Звичайно, не слід перебільшувати виховної ролі школи. Смішно було б думати, що спільне навчання може відразу радикально змінити взаємини чоловіка і жінки. Ці взаємини визначаються тривалим історичним минулим, визначаються економічним становищем жінки, роллю того класу суспільства, до якого належить той чи інший чоловік і та чи інша жінка. Сім'я і навколишнє середовище впливають на дитину, прищеплюють їй відповідні погляди і навички, і дитина, з якою школа має справу, і в цьому відношенні, як і у всіх інших, не є якоюсь *tabula rasa*... Вихователів доведеться боротися, і, можливо, вперто, з тими поглядами і звичками, з якими прийшла дитина до школи,— але хіба і в інших відношеннях не доводиться робити те ж саме? Роль школи скромна, але це не причина вихователів відмовлятися наперед від тієї частки впливу, яку він може мати..

І потім школа до школи не приходиться.

Школа, пройнята бюрократичним духом, мертвою рутиною, формалізмом, не здатна задовольнити духовних потреб дитини, дати їй радість розвитку всіх її сил; школа, яка безцільно надсаджує організм дитини, вбиває її самодіяльність, її почуття власної гідності, впевненість у своїх силах,— така школа взагалі не здатна справити на учнів будь-який виховний вплив або, вірніше, справляє розбещуючий вплив. У школі, де діти не



працюють, не вчать, а нудяться, ллють одне одному чорнило за комір, капостять учителям і т. п.,— у такій школі, можливо, і недоречно спільне навчання. У такій школі, можливо, і небезпечно спільне перебування хлопчиків і дівчаток. Але в такій школі,— можна бути спокійним,— буде чи не буде Всеросійський жіночий з'їзд і громадська думка вимагати взагалі спільного навчання,— воно ніколи не буде запроваджене: запорукою цього є пануючий у ній дух рутини.

Але в школі оновленій, у школі, де між учителями і учнями дружні, близькі стосунки, де панує жадоба знань, прагнення навчитися працювати і жити на користь людям,— у такій школі спільне навчання не одмінне.

Але, скажуть нам, така школа — утопія, треба рахуватися з дійсністю. Так, правда, треба рахуватися з дійсністю, але треба також брати її в її розвитку. Якщо вважати сучасну школу чимсь незмінним і з неї виходити, то, справді, всі ці розмови про спільне навчання — пуста робота. І п. Локоть, розв'язуючи питання про спільне навчання, часто грішить тим, що розв'язує його стосовно до рамок існуючої школи, до тих рамок, в яких воно не може бути розв'язане.

п. Локоть підмінив питання про спільне навчання питанням, як впливатиме на статевий інстинкт дітей їхнє постійне спільне перебування в школі. Він ставить собі питання, ослабить це спільне перебування чи посилить статевий інстинкт і чи добре гасити статевий інстинкт. При цьому він висловлює цілком вірну думку, що у здорової, нормальної людини статевий інстинкт сильний і що в цьому немає нічого поганого, а пригнічення природного інстинкту може бути тільки шкідливе; що при обговоренні питання про спільне навчання йдеться не про ослаблення чи посилення статевого інстинкту, а про врегулювання його. Але, висловивши цю цілком здорову думку, п. Локоть висловлює далі різного роду сумніви: чи не буде при спільному навчанні не тільки відносно, але й абсолютно слабшати статевий інстинкт? Чи не буде розвиватися взаємна байдужість статей не тільки по відношенню до шкільних «товаришів», але й взагалі? Чи не буде через зростання цієї «звичної» байдужості статей зменшуватися інтерес до шлюбу і сімейного життя,

чи не позначиться ця байдужість на плодючості сім'ї, на здоров'ї і енергії дітей, які народжуються від таких байдужих «товариських» шлюбів»? «Все це,— говорить п. Локоть,— треба ще перевірити на широкій практиці».

Питань поставлено багато, і до того ж питань вкрай складних, які дуже важко піддаються обліку взагалі, а педагогічному особливо. Спробуйте, наприклад, виміряти ступінь «байдужості» шлюбу і врахувати вплив цієї «байдужості» на здоров'я і енергію дітей, що народилися від такого байдужого шлюбу. Адже для цього треба врахувати всі фактори, що впливали на здоров'я і енергію цих дітей, виміряти ступінь впливу цих факторів, виділити фактор «байдужості» і т. п. Все це завдання малоздійсненні. У всіх цих питаннях доведеться судити «на око», а чи багато варті такі міркування? Наукою в точному розумінні цього слова можна назвати тільки педагогіку експериментальну, а в педагогіці в загальному розумінні слова надто багато умовного і суб'єктивного. Тому хоч педагогічний досвід, широка практика — речі дуже корисні, але покладати на них надії надміру не слід, і не в педагогічній практиці головним чином слід шукати розв'язання питання про користь спільного навчання.

Адже що таке педагогічний досвід? Запас певних спостережень над внутрішнім життям дитини, узагальнення цих спостережень. Для того щоб вони мали ціну, треба, щоб педагог був чуйним психологом, який умів би бачити, умів би підглядіти, що робиться в душі дитини. Такі педагоги — величезна рідкість. При цьому необхідна повна об'єктивність, а потім треба вміти зробити з даних фактів належний висновок.

Як багато умовного у так званому педагогічному досвіді і як по-різному він може бути витлумачений, показують спостереження самого п. Локотя.

Із своїх спостережень в ролі педагога він зробив висновок, що «освічення» дітей у статевому питанні і штучне створення «звички» дітей різної статі одне до одного може внести в психіку дітей, згодом юнаків, елемент штучного, безстрасного придушення інстинктів і почуттів. І для прикладу він наводить дівчину, якій мати наговорила, що чоловіки — погані, схильні до розпусти, підтримують проституцію, на дружин дивляться як на

предмет фізіологічних насолод і т. п. Дівчина все це собі засвоїла, стала нездатною до будь-якої ідеалізації чоловіків, і ось, коли вона полюбила, вона почала ламати себе і зіпсувала свої взаємини з людиною, яку полюбила. Який, здавалося б, висновок випливає з цього факту? Що не треба робити різних безглузких узагальнень і навіювати їх дітям, по-перше; а по-друге, що треба, щоб дівчатка не спали разом з хлопчиками, як привчала свою дочку мати вищеназваної дівчини, а вчилися і працювали б разом з ними. Тоді вони бачили б у них згодом насамперед симпатичну чи несимпатичну їм людину, а вже потім «мужчину». Спільне навчання могло б перешкодити шкідливому впливу балаканни матері на дівчинку, бо «товариські» взаємини дівчинки з хлопчиком примусили б її критично поставитись до таких безглузких узагальнень. Як бачите, з наведеного п. Локотем факту можна зробити зовсім інші висновки, ніж робить він.

Він боїться, що спільне навчання знищить ідеалізацію дівчатами юнаків, яка примушує їх сліпо йти за коханою людиною, і ідеалізацію дівчат юнаками, яка примушує їх по-рицарському ставитися до жінки. На цю ідеалізацію він дивиться як на щось дуже хороше, боїться, що знищення цієї ідеалізації зніме з почуття кохання його поетичний ореол, відніме від нього поезію. Ось твердження, проти якого доводиться виступати найенергійніше на підставі життєвого досвіду. Немає нічого більш шкідливого від цієї ідеалізації. Вона робить те, що при одруженні молоді купують «кота в мішку». І скільки гірких розчарувань чекає юнака, коли він пізнає об'єкт своєї ідеалізації ближче! Скільки сімейних драм, розбитих життів! Художня література дуже повно розробила цю тему. Ідеалізація — брехня, а брехня — погана помічниця в житті. І спільне навчання буде сприяти тому, що дівчата і юнаки знатимуть одне одного у справжньому світі. Поетичний ореол почуттю кохання надає одухотворений потяг, але одухотворяє його значно більше, ніж хибна ідеалізація, розуміння внутрішнього життя, психічного складу коханої людини.

Хіба герой «Крейцерової сонати» не ідеалізував свою наречену, а потім не мучилися вони все життя, духовно чужі одне одному? «Про те, про що ми говорили одне

з одним, могли б говорити між собою і тварини»,— говорить він, характеризуючи свої взаємини з дружиною. Саме в цій відчуженості і лежить весь корінь драми.

І Лаврецький ідеалізував Вареньку, а що доброго було в їхньому шлюбі, і хіба любов Лаврецького до Лізи менш поетична і глибока тому, що він знав, за що її любить, ніж до Вареньки, яку не знав?

Ні, в ідеалізації нічого немає хорошого, вона повинна бути чужою тій ідеальній молодій особі, про яку говорить п. Локоть. Це зовсім не значить, звичайно, що ця молода особа повинна бути без ідеалів. Якраз навпаки. Саме наявність цих ідеалів (я не торкаюсь тут їх змісту) найкраще зможе сприяти одухотворенню і врегулюванню статевого інстинкту.

Мета моєї статті — не детальний розгляд статті п. Локотя, в якій багато цікавого, мета статті — відзначити ті неправильності в постановці питання і ті хибні твердження, які можуть лише затемнити обговорюване питання і дати привід для непорозумінь.

На закінчення наведу кілька уривків з ще мало відомої російським читачам книги Albert'a Moll — «Das Sexualleben des Kindes», Berlin, 1909 (Альберт Молль, «Статеве життя дитини», Берлін, 1909). Книга ця являє собою дуже цікаву наукову працю, де зібрано велику кількість особистих спостережень, наведено багато фактів тощо. Автора не можна запідозрити у зайвому лібералізмі (він стоїть за релігійне виховання, за необхідність фізичних покарань і т. п.), але наукова сумлінність його безсумнівна. Іноді він робить досить кумедні зусилля, щоб примирити добутий ним висновок із своєю точкою зору. Так, наприклад, показавши найочевидніше шкоду тілесних покарань, він марно намагається примирити це з переконанням, що вкоренилося в нього, ніби без биття в сучасній школі не обійтися... Але науковий дослідник завжди бере в ньому гору, а тому думка Альберта Молля про спільне виховання досить цікава.

«У тісному зв'язку з психогігієною статевого життя дитини стоїть часто порушуване питання про спільне виховання (coéducation). Я буду говорити про спільне виховання лише остільки, оскільки це питання стикається з розроблюваною нами темою, зовсім залишаючи осторонь питання про те, чи існують інші причини,

напр., відмінність у здібностях, які заважають спільному вихованню. Проти спільного виховання висувують іноді аргументи педагогічного характеру, які мають на увазі статевий розвиток дитини. Кажуть, що спільне виховання веде до передчасного прояву статевого інстинкту і аморальних вчинків».

«Вірно, що перші прояви статевого почуття у хлопчиків спрямовуються на дівчаток, якщо вони бувають разом. Але відокремлення статей у школі справи не допоможе. Місце учениць у такому випадку не тільки посяде яка-небудь інша особа жіночої статі, яку хлопчик часто бачить,— доросла або дівчинка (подруга сестри, знайома, яка постійно буває в домі, кузина, служниця),— але статевий інстинкт хлопчика (або дівчинки) може спрямуватися на особу тієї ж статі» (стор. 241).

Зазначивши далі, що статеві акти, які є наслідком статевого інстинкту, хоч і можуть зустрічатися в школах, але вони бувають і в школах, де статі відокремлені, Молль каже: «Взаємний онанізм у таких школах хоч і не є звичайним явищем, але спостерігається досить часто. А, крім того, треба відзначити, що коли хлопчики і дівчатка виховуються разом, властивий дівчині інстинкт самозахисту в багатьох випадках відвертає спроби непристойних дій. Це доводить досвід спільного виховання» (стор. 242).

«Я розпитував,— розповідає далі А. Молль,— протягом своєї тривалої подорожі по Америці американців і американок, на правдивість і спостережливість яких я міг цілком покластися,— лікарів, духовних осіб, учителів, батьків і матерів сімей,— щодо спільного виховання. Всі вони одноставно твердили, що від спільного виховання не буває нічого поганого. Навпаки, мені багато розповідали про статево стриманість юнаків, які виховуються в школі разом з дівчатками. Люди ці часто-густо належали до кіл, де юнак, про якого стало б відомо, що він відвідує проституток або має любовний зв'язок, відразу був би виключений з товариства, отже, щодо статевої чистоти ці люди обох статей, які пройшли школу спільного виховання, стоять не нижче, ніж виховані нарізно» (стор. 242).

«Навіть якщо припустити, що при спільному вихованні в окремих випадках можуть бути непристойності,

слід звернути увагу на ті заперечення, які висуваються проти роздільного виховання з педагогічно-статевого погляду особливо на те, що роздільне виховання статей сприяє розвитку гомосексуальності. Крім того, я вважаю, що властивий від природи дівчатам інстинкт самозахисту розвивається раніше у дівчат, які ростуть разом з хлопцями, ніж у тих, яких боязко тримають окремо» (стор. 243).

«Коли раніше пробуджується у дітей статевий інстинкт — при спільному чи роздільному вихованні? Ніякої скільки-небудь істотної різниці в цьому відношенні відзначити не можна. Про інтернати для хлопчиків говорено вже достатньо, щоб іще один раз повторювати це тут; але і на підставі того, що мені розповідали про жіночі пансіони, і з поведінки багатьох, навіть маленьких, дівчаток у школі я роблю висновок, що навряд чи існує яка-небудь значна різниця у моменті пробудження статевого інстинкту залежно від того, виховуються діти різних статей спільно чи нарізно».

«Звичайно, щоб спільне виховання не завдавало шкоди, необхідна одна умова. Необхідно, щоб спільне виховання не змальовувалося дитині як дослід, як небезпека. Якщо їй змальовують справу так і роблять різного роду застереження, тоді може виникнути небезпека. Треба, щоб дитині спільне виховання здавалося цілком природним. У цьому відношенні не однаково, починається спільне виховання з найперших ступенів чи у більш пізньому, перехідному віці. В останньому випадку, як правильно зазначає Гертруда Беймер, таке виховання може бути іноді небезпечним. Лише тоді, коли дитина змалечку не звикла дивитися на спільне виховання, як на щось цілком природне, воно може бути небезпечним у статевому і особливо морально-статевому відношенні» (стор. 244).

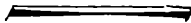
«Надзвичайно важливо відвертати увагу дитини від статевого інстинкту. Чим більше загрожує пробудження цього інстинкту опанувати уяву дитини, тим дужче треба прагнути розвивати діяльність інших її здібностей, викликати в ній інші інтереси. В цьому відношенні мають велике значення естетичне виховання, читання, театр, фізичний спорт та ігри. Одночасно з цим слід розвивати у дитини загальну силу волі, бо вона необхідна для

приборкання статевого інстинкту у тій же мірі, як і для боротьби з іншими спокусами і пристрастями. Загальне моральне виховання дитини, виховання її характеру, виховання в ній ідеалів — так само має величезне значення з педагогічно-статевого погляду» (стор. 247).

«Зрозуміло, — скромно додає Молль, — я не претендую на розв'язання в даному місці спірного питання про спільне навчання. Я хотів відзначити безпідставність міркувань, які висуваються проти нього, оскільки вони зв'язані з питанням, яке ми трактуємо» (стор. 244).

Мені здається, що ці уривки досить цікаві. Крім того, вони стосуються тієї частини питання про спільне виховання, яку розглядає і п. Локоть, і можуть допомогти більш повно з'ясувати дане питання.

1911 р.



---

## «СОЦІАЛЬНЕ МАЙБУТНЄ». П'ЯТЬ РОКІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ

Під таким заголовком вийшов звіт про школу, засновану поблизу Парижа п'ять років тому (у 1906 р.) Маделеною Верне. Незважаючи на свою дещо бучну назву («Соціальне майбутнє»), ця школа, вірніше гуртожиток для дітей від 8 до 15-річного віку, має скромну мету — дати сім'ю кільком десяткам дітей, позбавлених з тих чи інших причин радісної сімейної атмосфери. У теперішній час (1911 р.) у «Соціальному майбутньому» 40 вихованців, з них 12 безплатних, інші платять 35 франків на місяць — ту ж саму ціну, яку беруть католицькі притулки. Низька плата не може окупити витрат, і Маделена Верне, яка віддає всі свої сили цій справі, вкладає в неї всю свою душу, живе під вічною загрозою того, що ось-ось нічим буде заплатити за квартиру, булочнику тощо. Вона постійно звертається до братерської солідарності французьких соціалістів, завдяки підтримці яких — моральній і матеріальній — с'як-так і тримається ця симпатична справа.

«Наша програма, — пише Маделена Верне, — полягає в тому, щоб дати дітям якомога більш розумне виховання, яке ґрунтується на природних законах, що управляють життям людини: звичайне виховання йде врозріз з ними.

Мета нашого виховання — самі діти; ми прагнемо прищепити їм здоровий напрям думок, розвинути їхню свідомість, виховати в них енергію волі, — одне слово, ми хочемо, щоб вони були одночасно і сильними, і добрими.



І ще ми прагнемо навчити їх працювати, але не за усталеною рутинною, а розвиваючи в них особисту ініціативу. Ми хочемо пробудити в дітях прагнення до асоціації, прищепити їм дух солідарності, навчити діяти погоджено; ми хочемо викликати в них любов до вільної праці і огиду до залежності. Не обмежуючись захистом їхнього розуму від помилок, ми хочемо зробити з них незалежних працівників».

У «Соціальному майбутньому» діти оточені любов'ю, піклуванням... Багато вдумливості видно у всій постановці справи. Вихователі не ставлять собі метою шукання будь-якого «нового» соціального досвіду, не мають на меті вишукувати якісь особливі педагогічні прийоми, вони мають на меті здійснити у своїй школі на практиці загально визнані кращими педагогами ідеї розумного виховання.

Добра справа. Кому, здається, могла б завадити вона? Але не так подивилося на справу клерикальне населення тієї громади, в якій влаштована була школа. Заведені в ній порядки зазнавали всіляких пересудів, і під керівництвом клерикалів почалося систематичне цькування школи, на чолі якої стояла соціалістка Маделена Верне. Взяв участь у цькуванні і місцевий інспектор — самим фактом свого існування нова школа була знаряддям пропаганди нових педагогічних ідей, які перебували у найгострішій суперечності з усім духом, що панує в сучасній французькій школі. Інспектор не міг примиритися з цим фактом і почав проти школи процес, внаслідок якого були штраф у 350 фр. і закриття школи. Маделену Верне зобов'язали посилати дітей, які перебувають у неї на вихованні, до комунальної школи. У Франції існує декрет (від 16 січня 1894 р.), за яким при громадській школі, де вчать спільно хлопчики і дівчатка, не можна мати інтернату.

Ось саме цим декретом і скористався інспектор. Мотивування — охорона чистоти нравів. Звичайно, чистота нравів тут пустий привід, бажання «дати справі законний вигляд й толк». Адже з погляду нравів значно небезпечніше спільне проживання дітей, ніж спільне їх навчання. А тим часом, заборонивши спільне навчання дітей, «Соціальному майбутньому» дозволили мати інтернат. Якщо при ньому немає школи, він підходить під рубрику сі-

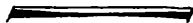
мейного пансіону і вважається припустимим з погляду французького закону. Вчитися разом не можна, а жити, гратися, гуляти, їсти разом можна. Значить, нрави тут ні до чого, суть справи в тому, що вважають неприпустимим, щоб хлопчики і дівчатка набували однакою освіту. Спільне навчання, яке зумовлює спільність програми, веде до духовного визволення жінки, докорінно змінює теперішні взаємини між чоловіком і жінкою.

Ось чому скромна шкілка, яка намагалася дати однакові знання хлопчикам і дівчаткам, здалася місцевому інспекторові небезпечним потрясінням основ буржуазного ладу, і він поспішив втрутитися.

Дуже характерний епізод, який надзвичайно яскраво вказує на справжню причину негативного ставлення у певних верствах суспільства до справи спільного навчання.

У Франції традиції, законодавство, виховання — все спрямоване на духовне поневолення жінки, і ідею спільного виховання зустрічають тому особливо вороже. Тим більше честі тим, хто, подібно до Маделени Верне, бореться за цю ідею, намагаючись втілити її в життя, показати на досвіді її благодіючий вплив.

1911 р.



---

## «ПОРАДИ МАТЕРЯМ»

У сучасному капіталістичному суспільстві, де все ґрунтується на куплі-продажу, і людина розцінюється з погляду прибутку, який дає її робоча сила. Не тільки людська особистість — людське життя вважається за ніщо. А особистість людини щогодини ображається, топчеться в багно, калічиться: з нею не рахуються. Думка спрямована на різного роду винаходи, технічні вдосконалення, а зовсім не на те, щоб з'ясувати і здійснити ті умови, за яких особистість кожного члена суспільства могла б з наймолодшого дитинства вільно і всебічно розвиватися. Питання вільного виховання цікавлять дуже вузьке коло осіб.

Сучасна школа має ті чи інші державні, класові або групові інтереси. Держава дбає про те, щоб розвинути в учнях думки і почуття, бажані державі.

Промисловці дбають про те, щоб підняти рівень професійної освіти, яка підвищує середню продуктивність праці в країні. Навіть відома Аббатсхольмська школа має, як це видно з її проспектів, певну мету — підготувати на посаду адміністраторів численних англійських колоній знаючих, ініціативних кандидатів, які вміють знаходити собі раду у важких випадках життя.

Що стосується вчителів, то вони оцінюються з погляду їх уміння дресировати учнів для тих чи інших цілей. Учитель — найманий ремісник! Так дивиться на нього більшість, так дивиться часто-густо на себе і він сам.

Мені довелося якось бути у Парижі на конгресі народних вчителів-синдикалістів. Мене вразило, яке мізер-

не місце у порядку денному конгресу посідали питання власне педагогічні: здавалося б, у такій живій справі протягом року у викладачів повинна була нагромадитися велика кількість животрепетних питань, що вимагають обміну думок, обговорення. А тим часом, якщо б на конгресі була присутня людина, яка не знала б, що вона на конгресі вчителів, вона в перші два дні могла б з однаковим правом гадати, що вона на конгресі металістів, деревообробників, — так мало було в питаннях, що обговорювалися, слідів інтересу до питань педагогіки. Дебати весь час оберталися навколо питань професійної організації, і тільки на третій день постало питання про реформування педагогічного журналу, що його видають синдикалісти, але й то питання стосувалося не духу у напрямку журналу, а формату, ціни, розповсюдження тощо. Така байдужість до питань педагогіки пояснюється, на мою думку, тим, що весь дух французької школи такий, що хоч би які передові погляди були у вчителя, перебуваючи на службі у звичайній бюрократичній школі, він нічим, крім простого виконавця розпоряджень, бути не може.

Регламентация школи згори доведена у Франції до геркулесових стовпів: розклад годин, підручники, програма, кількість нагород — все розподілено заздалегідь. Учитель ні в чому виявити своєї ініціативи не може. Він поставлений у цьому відношенні під найсуворіший нагляд — і мимоволі стає ремісником.

Школа — місце дресирування молодого покоління, учитель — ремісник, — такий ходячий погляд. Але це погляд відживаючий. Той, хто вивчав історію сучасного суспільства, знає, що суспільний розвиток іде в напрямі дедалі більшої демократизації. На сцену виходять широкі верстви населення, які з усе більшим інтересом ставляться до питання про те, як створити такі умови, за яких кожний член суспільства міг би вільно жити і розвиватися. У зв'язку з цим у Західній Європі і Америці питання виховання за останній час чимраз більше привертають увагу мас. Прихильники ідей вільного виховання знаходять уважну аудиторію. В цьому запорука успіху ідей вільного виховання. У скільки-небудь широким розмірах воно може бути проведено лише в атмосфері загального співчуття і розуміння.



У кожній країні є свої улюблені, що історично склалися, прийоми пропаганди серед мас тих чи інших ідей (незалежно від їх характеру).

У Німеччині ці ідеї розвиваються на багатолюдних зборах під стукіт пивних кувалдів.

В Англії вони обговорюються у церквах, після відправи.

У Франції провідником їх у життя є шансонетка. Великий, дещо брудний зал народного університету у робітничому кварталі Парижа повний-повнісінький людей. Склад публіки робітничий. Жінки без капелюхів, багато з них одягнені зовсім просто, у чорному, з в'язаними чорними косинками на плечах, тільки молодь причепурилася. Видно, що багато прийшло всією сім'єю, — з дітьми, навіть з немовлятами, — нема на кого залишити вдома. Має бути концерт. Співатимуть такі улюблені французькими робітниками шансонетники. Шансонетник — це своєрідний тип: він живе з того, що добуде пісню; він пише вірші на злобу дня, кладе їх на музику, сам їх співає на концертах і тут-таки торгує відбитками своїх найбільш популярних пісень. Публіка купує їх і розучує напам'ять.

Серед шансонетників є дуже талановиті і переконані люди, які роблять іноді з пісні знаряддя пропаганди своїх ідей.

Натовп у кілька сот чоловіків жадібно слухає співака, який під акомпанемент розбитого рояля співає про те, як на виборах депутати обдурюють своїх виборців, про те, що роблять депутати в палаті, співає також про весну, про кохання, про те, що ревності — прояв почуття власності, і про те, як треба виховувати дітей. «Поради матерям» Шарля д'Авре — одна з дуже поширених шансонеток. «Часто трапляється, що матері зганяють на дітях хатні незлагоди. Вони лають дітей, осипають їх докорами, а під сердиту руку наділяють ляпанцями», — співає д'Авре. Увесь зал підхоплює: «Діти, виховувані вами, ніколи не стануть людьми у справжньому розумінні слова, тому що ви весь час працюєте над тим, щоб зробити їх такими ж, як ви самі. Моя порада матерям: ніколи не бийте ваших дітей».

Довга пісня на п'ять куплетів.

Заключний куплет: «Не бийте ваших дітей, не нагороджуйте їх, не карайте, розмовляйте з ними, як з дорослими. Нехай викладання ґрунтується на істині, а виховання кінець кінцем зводиться до терпіння».

І натовп співає разом з співаком: «Діти, виховані так, напевне стануть людьми у справжньому розумінні слова, вони не будуть, на щастя, такими малосвідомими, як ми. Моя порада матерям: пам'ятайте, що майбутнє належить вашим дітям».

На велику жовту шафу виліз громадянин років 10. Личко розчервонілося, очиці палають, він знає пісню напам'ять з початку до кінця і голосно вторує співакові: «Майбутнє належить вашим дітям».

Треба знати звичайні уявлення французів про виховання, щоб зрозуміти, яку велику і хорошу справу робить ця немудра пісенька про виховання.

Католицьке духівництво століттями завідувало у Франції вихованням юнацтва. Воно систематично працювало над умертвлінням волі в дітях; сліпа покора догматам і батькам церкви — ось що прагнуло воно виховати у підростаючому поколінні; залякування, покарання, заохочення, нагороди — все пускалося в хід. Тепер народна освіта відійшла від католицького духівництва, але дух викладання і виховання той самий: ті ж самі нагороди, покарання, та ж сама вимога сліпої, беззаперечної покори, відмовлення від особистої волі, ініціативи. Французькі уявлення про виховання наскрізь пройняті цим старим духом.

Шансонетка примушує сотні, тисячі матерів замислитися над питаннями виховання. Нехай вона лише побіжно зачіпає ці питання, — все ж таки вона ставить їх, накреслює, в якому напрямі шукати їх розв'язання.

1911 р.



---

## ДВА ТИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ СПРАВИ

У французькому педагогічному журналі «Revue pédagogique» у вересні 1910 р. була надрукована стаття Roger'a «Початкова освіта на Брюссельській виставці». Говорячи про бельгійський відділ, Roger повідомляє, що, за думкою міністра, який завідує справою народної освіти у Бельгії, виставка 1910 р. повинна була ілюструвати, як можна, дотримуючись встановленої загальної програми, водночас провадити ту чи іншу ідею, яку з тих чи інших міркувань треба прищепити учням. Ідея ця повинна приймати собою усе викладання, повинна викладатися на уроках у всіх класах, починаючи з дитячого садка і кінчаючи класами для дорослих.

На Брюссельській виставці було демонстровано, як здійснюється ця думка бельгійського міністра на практиці. В інтересах розвитку колоніального життя міністерство дало вчителям лозунг: будити в дітях любов до подорожей, до пригод, розвивати в них дух заповзятливості та ініціативи. Учителі відразу ж взяли до справи і виправили конспекти своїх уроків. У кожному бесіді вони вплітали яке-небудь оповідання, приклад, повчання, що мали на меті вселити в голови учнів міністерський лозунг. Змінювали відповідним чином зміст диктантів. На Брюссельській виставці було зібрано багато вчительських конспектів, що доводять велику ретельність і вимуштруваність учительського персоналу в Бельгії.

Щоправда, на виставці не були і не могли бути показані наслідки такого роду викладання. Адже не можна

врахувати ступінь духу заповзятливості й ініціативи, що розвинувся в учнів завдяки цій видозміні конспекту. А тільки ці результати і могли б довести доцільність думки бельгійського міністра.

Roger, як справжній француз, що звик до бюрократизму і централізації французької шкільної справи, захоплюється тією швидкістю і чіткістю, з якою працює в Бельгії шкільний механізм, захоплюється чудовою дресировкою бельгійських учителів.

Свіжу людину просто жах бере від цієї масової машинної обробки дитячих душ і умів за тим чи іншим шаблоном. Дається завдання: за такий-то проміжок часу виготовити стільки-то штук придатного для такої-то потреби (у даному випадку для колоніального життя) товару. І армія навчених працівників відразу береться до справи...

А причому тут самі вчителі, їхні погляди, їхній педагогічний досвід і переконання? Де вчительська колегія? Де саме населення? Де його участь у шкільній справі, сприяння їй? Де голос батьків і матерів? Про все це жодного слова.

Якщо судити з статті Roger'а, постановка справи народної освіти у Бельгії дуже безвідрадна.

Мимоволі напрошується порівняння з постановкою справи народної освіти в Америці — країні, населенню якої чужий дух європейського бюрократизму, що сковує будь-яку живу справу, мертвить будь-яку особисту ініціативу.

Найбільше вражає європейця, що в Америці немає ніякого міністерства, яке завідувало б справою народної освіти. Є «Національне бюро народної освіти», але воно не має ніяких адміністративних функцій, не керує, не наказує, а лише збирає і публікує статистичний матеріал, що стосується шкільної справи. Матеріал цей друкується у щорічних звітах і періодичних виданнях, щоденна преса робить з нього витяги і обговорює їх. Цей матеріал стосується постановки педагогічної справи як у різних штатах, так і в інших державах. До звіту приєднуються звичайно роз'яснювальні вказівки урядового чиновника, фахівця з педагогіки, який звертається з тим чи іншим закликком до населення і дає поради громадя-



нам американських штатів, як запровадити і здійснити плідотворну систему народної освіти і допомогти справі освіти всієї країни.

Щоправда, на чолі кожного штату є особливий чиновник, який відає справою народної освіти. Але здебільшого його роль зводиться до участі в екзаменаційних комісіях як представника від даного штату і в обробці шкільного статистичного матеріалу. Але і там, де він відіграє роль керівника, він відіграє її швидше як досвідчена особа, ніж адміністратор.

Кожний штат ділиться на округи. У кожному окрузі є свій урядовий інспектор, головна функція якого — бути окружним екзаменатором. Він здійснює загальний нагляд за школами його округу. За загальним визнанням нагляд цей дуже слабкий.

Отже, в Америці немає централізованого управління шкільною справою з боку уряду.

Хто ж виробляє плани занять, програми, визначає внутрішній шкільний розпорядок в американських школах? Все це доручається інспекторові школи, якого обирає шкільна комісія. Шкільна комісія — інституція виборна. Раніше у виборах її (за допомогою загального і рівного голосування) брала участь лише чоловіча частина населення даної місцевості; тепер у виборах беруть участь також жінки і дівчата, які досягли певного віку. Шкільна комісія повинна дбати про спорудження, обладнання і догляд шкільних будинків, про постачання школам навчального приладдя, так само шкільна комісія обирає інспектора школи і затверджує запропонований інспектором учительський персонал або сама призначає його.

Усі засідання шкільної комісії відкриті, і заходи її гласні. Діяльність інспекторів і вчителів є об'єктом палкого обговорення як з боку преси, так і з боку батьків. Батьки час від часу відвідують шкільні заняття, бувають присутні на всякого роду екзаменах<sup>1</sup> і святку-

---

<sup>1</sup> В Америці кожний кандидат на посаду вчителя до будь-якої школи складає екзамен перед місцевою екзаменаційною комісією, хоч би він і займав посаду вчителя десятки років. Ніякі атестати і свідоцтва не звільняють кандидата від екзамену. Такі екзамени, можливо, і обтяжливі для вчителів, але примушують їх постійно дбати про підновлення свого розумового багажу.— *Прим. автора.*

ваннях, розмовляють з учителями і завідуючими школами.

«Загалом, такого роду стосунки між учителями і батьками дуже корисні. Інтерес батьків спрямований не виключно на успіхи власних дітей, але набирає ширшого характеру: батьки починають цікавитися педагогічними питаннями і працювати над здійсненням тих чи інших педагогічних завдань. Таким чином, вплив американської общинної школи значно ширший від впливу німецької школи. Вона втягує у сферу свого впливу населення країни, впливає на дорослих і стає, таким чином, освітнім закладом, який спирається на широкий національний базис»,— говорить один німецький дослідник американських шкіл (Wilhelm Müller, «Amerikanisches Volksbildungswesen, S. 12—13).

За останній час батьківські збори в Америці набирають усе більш широких розмірів. У 1904 р. в Бостоні вперше виникають такі організації. У 1907 р. вже у п'ятій частині всіх шкільних округів відбувалися батьківські збори, кожен в середньому з 300—400 учасниками. На рефератах на педагогічні теми, які організувалися батьківськими організаціями і супроводжувалися дискусіями, були присутні по 800—900 батьків і матерів. У Лос-Анжелосі, в Каліфорнії, у тому ж 1907 р. було 60 батьківських комітетів, представники яких брали найживішу участь як у шкільних педагогічних радах, так і в різного роду педагогічних заходах.

Особливо добре справа пішла там, де не було ніякого стороннього втручання, як, наприклад, у Рочестері, де організація була повністю віддана самим громадянам. У Рочестері в батьківських організаціях беруть участь найширші верстви населення, і їхня діяльність дає блискучі наслідки.

В Америці будь-яке починання виходить, як правило, з середовища населення, і спілки, які організуються, розчищають ґрунт для проведення цього починання в життя. Спілки, що виникли таким чином, зробили величезні послуги і справі народної освіти. За останній час особливо енергійну діяльність проявляли дві спілки: «Національна педагогічна спілка» (National Educational Association) і «Загальна педагогічна спілка» (Public Educational Association).

Як уже було відзначено, в Америці організація шкільної справи покладається не на уряд, а на саме населення. Уряд надає населенню можливість організувати цю справу на свій розсуд. З другого боку, шкільні комісії різних штатів і міст зовсім незалежні одна від одної. Завдяки цьому, а також завдяки різноманітності умов у різних штатах, містах і селищах, розвиток шкільної справи в Америці йшов дуже різними шляхами. «Національна педагогічна спілка» вносить духовну єдність у роботу окремих шкільних комісій. Членами її є жителі найрізноманітніших частин країни. В Америці існують, звичайно, спілки вчителів, які захищають їхні професійні інтереси. «Національна педагогічна спілка» не має цього на меті. В її лавах по-товариському працюють пліч-о-пліч педагоги всіх рангів: вчений університетський професор і вчителька з далекого, закинутого села. Промови видатних педагогів запалюють натхнення в серцях слухачів і зміцнюють їхню віру в те, що освіта — велика справа, на користь якої повинен працювати кожний, хоч би які слабкі були його сили.

Спільна діяльність учителів, незважаючи на різноманітність навчальних закладів Нового Світу і цілей, які вони ставлять собі, вносить у викладання дух єдності. На щорічних зборах «Національної педагогічної спілки» розглядаються всілякі педагогічні проблеми і в тих випадках, коли це потрібно, ухвалюються резолюції. Усі великі газети друкують докладні звіти про ці з'їзди і займають ту чи іншу позицію щодо питань, які обговорюються на цих з'їздах. Таким шляхом, а також за допомогою місцевих відділів спілки наслідки цих нарад доходять до шкільних комісій, які часто-густо керуються в своїй діяльності вказівками з'їздів.

«Національна педагогічна спілка» складається виключно з учителів і вчительок різних рангів, «Загальна педагогічна спілка» складається з осіб, які хоч і не викладають самі, але беруть близько до серця справу народної освіти. А кому ближче до серця прикrostі і радощі підростаючого покоління, як не батькам, і особливо матерям. Ось чому спочатку спілка складалася головним чином з жінок, які влаштовували збори з метою зав'язати більш тісні стосунки між школою і сім'єю.

Члени «Загальної педагогічної спілки» вивчають при-

роду дитини, шкільне законодавство, обговорюють цілі і методи виховання. Вони зробилися діяльними співробітниками вчителів. Разом з тим вони уважно стежать за діяльністю цих останніх і не бояться, коли це їм здається доцільним, суворо критикувати їхню діяльність.

Підсумуємо сказане щодо постановки шкільної справи в Америці. Уряд Американських Штатів передав усю організацію цієї справи до рук самого населення. Населення організує за допомогою виборних шкільних комісій господарську і навчальну сторону справи. Члени комісії можуть знайти всі потрібні вказівки про те, як треба вести справу, у дуже поширених виданнях «Національного бюро народної освіти», у щоденній пресі, у звітах про з'їзди вчителів. Усе це доступне і широким верствам населення і дає їм можливість свідомо ставитися до діяльності шкільних комісій. Повна гласність діяльності шкільних комісій дає можливість контролювати цю діяльність, а організація батьків і осіб, які цікавляться справою виховання, в спілки, дає можливість здійснювати цей контроль.

Ми не будемо говорити про блискучі наслідки, що їх дає такого роду система. Америка славиться своїми школами, методами викладання, бібліотеками та ін. Скажемо тільки, що вільна школа немислима при бельгійському типі організації шкільної справи і може лише широко розвиватися при американській системі, для якої чужою є дріб'язкова регламентація.

На закінчення одне зауваження. Нині в Німеччині найбільш передовими елементами з середовища учителів (див. працю Генріха Шульца, яка нещодавно видана) порушено питання про необхідність видання загальноімперського шкільного закону, за яким викладання провадилося б по всій Німеччині за однією і тією ж програмою, планом тощо. Мотивується це бажання підвести всі школи під один ранжир тим, що дітям робітників часто доводиться міняти школи через те, що їхні батьки, шукаючи роботи, весь час змушені кочувати з місця на місце. Довід немовби резонний, але тільки на перший погляд. Захисники ідеї загальноімперського шкільного закону роблять тут величезну помилку, беручи за норму сучасну переформовану школу, де програма і вчитель — все, а індивідуальність учня — ніщо.

Звичайно, якщо тепер в одній школі в такому-то відділенні вивчають тільки арифметику, а в іншій у відповідному відділенні ще й геометрію, і якщо незнання кількох геометричних понять і тесрем примушує дитину вислуховувати постійні докори і робить для неї неможливим спільно працювати з класом, то це дуже тяжко позначається на дитині. Але в школі реформованій, де на першому місці стоять учень і його загальний розвиток, учитель і товариші допоможуть новачку швидко орієнтуватися і наздогнати інших. Адже йдеться все ж про початкову школу, де набуваються лише елементарні, а не які-небудь спеціальні знання і де учневі найважливіше засвоїти собі методи набуття знань і навичку до праці. Тому, щоб синові робітника не заважав учитися перехід з однієї школи до іншої, треба добиватися не півелювання всіх шкіл, а реформи організації шкільної справи в розумінні наближення цієї організації до американського типу, який дає змогу формуватися і розвиватися вільній школі.

1911 р.



---

## ПРО ШКІЛЬНЕ САМОВРЯДУВАННЯ

В № 10 «Свободного виховання» за 1911 р. я навила деякі доводи проти запровадження так званих «шкільних судів»<sup>1</sup>. У тісному зв'язку з питанням про шкільні суди стоїть дуже цікаве питання про шкільне самоврядування.

Спроби запровадити в школу самоврядування були вперше зроблені в Америці. Дуже характерним є виникнення першої спроби такого роду. У 1897 р. у Нью-Йорку одному вчителю початківцю було довірено завідування великою міською школою, учні якої відзначалися розбещеністю і мали дуже погану славу. Коли новий завідуючий звернувся за порадою, як бути, до свого більш досвідченого колеги Вільсона Джілля, той порадив йому перекласти частину тягаря по управлінню школою на плечі учнів і залучити їх самих до підтримання порядку в школі. Молодому вчителю усміхнулася така перспектива. Вдвох вони обговорили справу і виробили план, який новий завідуючий відразу ж здійснив. Небагатьма словами повідомив він учням, які зібралися, що він має намір надати їм можливість самим підтримувати порядок у школі. З цією метою в школі буде запроваджено самоврядування на зразок міського, учні самі будуть обирати собі мера, членів міської управи, суддю, діловода, поліцеймейстера і поліцейських.

---

<sup>1</sup> Стаття Н. К. Крупської «До питання про шкільні суди» надрукована на стор. 126 цього тома.— *Ред.*

На основі золотого правила: «чини з твоїм ближнім так, як ти хотів би, щоб чинили з тобою», були встановлені основні закони шкільного самоврядування. Обрані службові особи повинні були дати обітницю, що будуть діяти при виконанні своєї служби відповідно до цих основних законів. Окремі класи відповідали міським виборчим округам; радником службових осіб кожного класу був учитель цього класу. У складних випадках, особливо при судових вироках, належало звертатися до завідуючого школою, якому і належить у таких випадках вирішальний голос.

Запровадження шкільного самоврядування не зустріло спочатку особливого співчуття з боку суспільства і вчителів. У кращому разі в ньому бачили експеримент модної педагогіки, яка гониться за всякими нововведеннями.

Дослід, проте, вдався, всупереч усім сподіванням. Уже через кілька тижнів у школі відчувся помітний поворот на краще. Випадки порушення шкільних правил порідшали, поведінка учнів стала більш благонравною, причому вони добровільно підкорялися обраним ними самими службовим особам. У школі повіяло духом порядку, і це вплинуло навіть на найбільш невгамовних хлопчаків.

Таємниця успіху полягала в тому, що багато хто з учнів — і саме найгірші з них і найнепокірніші — перетворилися з ворогів учителя на його помічників і спільників і почали ревно дбати про виконання шкільних правил, які раніше вони завжди прагнули порушити.

Ініціатор нововведення, Вільсон Джілл, одержав повноваження організувати в ряді інших шкіл такі ж міські самоврядування, і йому вдалося, таким чином, втілити свою ідею в життя («Amerikanisches Volkswesen», Wilhelm Müller).

Характерно, що поштовхом до запровадження шкільного самоврядування стало бажання залучити самих учнів до підтримання шкільної дисципліни; для підтримання її запроваджувались усі ці виборні судді, поліцеймейстери, поліцейські.

А втім, треба сказати, що Вільгельм Мюллер, з книги якого ми взяли вищенаведений опис запровадження першого шкільного самоврядування, дещо однобічно ви-

кладає точку зору Джілля. Джілль, роблячи спробу створити шкільне самоврядування, мав на увазі головним чином підготовку учнів до виконання їх громадянських обов'язків.

«Містер Джілль бачить у шкільному самоврядуванні головну протитруту проти політичної апатії і політичної деморалізації в середовищі американської демократії. У суто деспотичних прийомах управління школою він бачить основну причину відсутності серед освічених класів політичного виховання, особливо причину відсутності в них почуття відповідальності за ті небажані форми, яких набирає суспільне життя. Коли вчитель є самодержавним володарем, учень залишається зовсім байдужий до всякого роду порушень шкільних законів його співучасниками; коли ж класу самому надається можливість брати участь у підтриманні порядку, в учнів прокидається живий інтерес до справи, вони намагаються добитися щодо порядку максимальних результатів. І тут учитель може скористатися випадком, щоб, говорячи з учнями, з приводу тих чи інших функцій самоврядування, посіяти в молоді душі більш високе розуміння громадської діяльності і громадського обов'язку. Не абстрактна проповідь відповідальності, а вправління у ній на практиці є найсильнішим виховним фактором. Джілль вказує на те, що деспотична система, заснована на найсуворішій слухняності, зазнає краху найбільше через те, що може досягти лише *зовнішньої* покори» («Schule und Charakter» von Fr.-W. Foerster).

Але якщо в Америці — країні широкого демократичного самоврядування — вчителі дивляться на шкільне самоврядування як на засіб виховати вільного громадянина, підготовленого до виконання своїх громадських обов'язків, то в Європі благодирність шкільного самоврядування була оцінена головним чином з погляду тих блискучих результатів, які воно дало в галузі шкільної дисципліни.

Дисципліна стає для шкільних учителів дедалі пекучішим питанням. Характерним щодо цього є визнання Фрідріха Ферстера, одного з найпалкіших прихильників найсуворішої шкільної дисципліни. За його словами, старі методи підтримання шкільної дисципліни биттям, гриманням тощо виявляються недейовими.



*Нині діти стали вже не ті, особливо у великих містах і фабричних округах, і зовнішнім насильством з ними нічого не поробиш. Змінюється весь уклад життя, інакше проходить сімейне життя, інші розмови чує дитина вдома і на вулиці і все менше стає здатною до сліпої покори. Майже повсюди в Європі на чергу стало питання про реформу шкільної дисципліни.*

Багато вчителів вирішило скористатися досвідом американських шкіл. У Шотландії утворилося «Товариство реформи шкільної дисципліни», яке поставило своєю метою запровадження шкільного самоврядування в англійські школи.

Шкільне самоврядування запроваджують окремі вчителі у Швейцарії: у Цюріху, Берні, Граубіндені. У Німеччині у 1909 р. з ініціативи шкільної ради в більшості гімназій Рейнської провінції запроваджено шкільне самоврядування. У Австрії ним скористалися для того, щоб залучити учнів до улагодження всередині школи дуже складного для Австрії національного питання і пом'якшити національну ворожнечу.

І всюди проведені досліді давали чудові наслідки.

Треба сказати, проте, що поняття шкільного самоврядування дуже розтягне і обсяг шкільного самоврядування буває дуже різний, залежно від тієї, так би мовити, конституції, на основі якої воно здійснюється.

Ось що говорить з цього приводу В. Мюллер:

«Славнозвісний англійський філософ Локк колись склав проект конституції для американської колонії в Північній Кароліні. Проект цей був прославлений як праця, що є наслідком глибокого розуміння життя і являє собою вершину державної мудрості. Проте він виявився зовсім не придатним на практиці. Те саме показав досвід ряду інших, складених у кабінетах, конституцій. Тому багато педагогів дотримуються того погляду, що конституція шкільного самоврядування має бути вироблена самими юними громадянами на основі досвіду. Для вироблення тих чи інших адміністративних заходів, можливо,— говорить Мюллер,— це і доцільно, проте для вироблення конституції в учнів не вистачає того життєвого досвіду, який є в дорослих. Учні повинні виходити з даних їм вказівок, і шкільні самовряду-

вання повинні бути подібні за внутрішньою побудовою на церковні громади, які, хоч і можуть виробляти ті чи інші адміністративні заходи, але управляються на основі певного статуту.

Шкільні закони стосуються дисципліни, ставлення вихованців до вчителя і товаришів, чистоти, суспільної і приватної власності, функцій виборних службових осіб тощо». («Amerikanisches Volksbildungswesen», Wilhelm Müller).

Те, що конституцію шкільного самоврядування повинен дати вчитель (або, принаймні, шкільна рада),— з цим погоджується більшість німецьких прихильників шкільного самоврядування. Конституція, яка дається, може бути дуже скромних розмірів. Один швейцарський учитель, наприклад, всю «конституцію» звів до права обирати учнями «службових осіб», що роздають зошити перед уроком і витирають класні дошки.

Визначаючи зміст шкільної конституції, вчитель тим самим визначає весь дух школи, шкільного життя. Все залишається по-старому, незмінним, справа зводиться лише до того, щоб примусити дітей слухатися не за страх, а за совість, до того, щоб покласти справу нудного і неприємного нагляду за виконанням розпоряджень учителя на самих учнів. Йдеться про те, щоб примус зробити з чисто зовнішнього моральним.

Мало хто з європейських учителів наважиться піти за пропозицією американських реформаторів — надати дітям право самим виробляти конституцію. Вони чудово знають, що справа зведеться тоді до того, що від усієї теперішньої казенної шкільної дисципліни незабаром не залишиться й сліду. А без дисципліни, дзвінків, сидіння на лавах тощо не може уявити собі школи <sup>4</sup>/<sub>5</sub>, якщо не більше, сучасних учителів.

Знешкожене, урізане, яке нічого не змінює, шкільне самоврядування має захисників, і навіть дуже палких, серед педагогів вельми консервативного напрямку. Одним з таких педагогів є Фрідріх Ферстер, який користується, без сумніву, широким впливом у педагогічному світі.

Його перу належить низка праць з педагогіки: «Jugendlehre», «Lebenskunde», «Lebensführung», «Schule und Charakter», «Christentum und Klassenkampf»,

«Sexualethik und Sexualpädagogik», «Auvtorität und Freiheit» etc. Разом з тим Ферстер — практик з безсумнівним педагогічним чуттям, який чудово знає психологію дитини, вміє підійти до неї. У його книгах розсипано багато тонких, надзвичайно цікавих зауважень. Ферстер стежить дуже уважно за сучасним життям, за всіма найновішими течіями в педагогіці, намагається взяти з них що можна і, реформувавши відповідно до своїх поглядів, втілити в життя. І скільки палких і хороших слів говорить він про необхідність шанувати особистість дитини, розвивати в ній самоповагу, самодіяльність, ініціативу, дати розгортатися її особистості, її творчим силам. Інший наївний читач вважатиме його справжнім реформатором, навіть революціонером у галузі педагогіки. Але що *по суті* захищає Ферстер? Беззаперечне підкорення авторитетові: в ім'я збереження авторитету закону він захищає суворе покарання неповнолітніх правопорушників, сувору дріб'язкову дисципліну, сліпу покору вчителю, він ворог спільного виховання, яке знищує жіночу жіночність; він ворог вільного виховання, особливо поглядів Еллен Кей. Вільне виховання — без дисципліни і покарань — здатне, на його думку, виховувати лише розбещених нещасних егоїстів. «Любов і суворість!» — ось девіз Ферстера.

І разом з тим Ферстер — палкий прихильник шкільного самоврядування.

Вже одне це примушує насторожитися прихильника вільного виховання і уважніше придивитися, що прийнятне для нього в цій реформі шкільного управління, яка так палко обговорюється в європейській пресі.

Прихильники вільного виховання завжди найрішучіше висловлюються проти шкільної дисципліни, проти будь-якого примусу — зовнішнього чи морального — в справі викладання. Це основне положення вільного виховання. Воно надто загальне, і захист його не є завданням цієї статті.

А коли немає примусу, не потрібні і поліцейські заходи для здійснення його, не потрібні й службові особи, обрані з середовища учнів, для проведення цих поліцейських заходів у життя. Вільне виховання не потребує того перевороту в духовному житті учнів, який зв'язаний з виконанням різного роду посад.

Але, відкидаючи цю сторону шкільного самоврядування, прихильник вільного виховання не може не вітати палко принцип, який лежить в основі шкільного самоврядування,—*залучити дітей до організації шкільної справи, викликати в цьому напрямі їхню самодіяльність*. Організуватися учням потрібно не тільки для насильства над товаришами, що не бажають підкорятися розпорядженням учителя,— значно важливіше організуватися їм для планомірної спільної праці і взаємодопомоги в справі набування знань. Виборне начало дає поштовх самодіяльності дітей у цьому напрямі. А як можна спрямувати в цей бік їхню самодіяльність! Яке величезне виховне значення це має, в яке бажане русло спрямовує громадські інстинкти дітей!

Кожна громадська діяльність, кожна спільна праця вимагає *громадських навичок*, знання людей, уміння визначати їх працездатність і свою власну, уміння організуватися для тієї чи іншої спільної діяльності. У людини може бути велика працездатність, дуже хороші бажання, і все ж з усього цього може бути дуже мало користі, коли в неї немає громадських навичок. Найбільше, звичайно, ці навички виховує весь уклад суспільного життя, але й школа має тут певне значення. У сучасній школі саме на цю сторону, на вміння організуватися для певної праці, звертається дуже мало уваги, а в російській школі менше, ніж у будь-якій іншій. Якщо вважається істиною, яка не вимагає доведень, що в дітей треба розвивати ініціативу, то таку ж ініціативу треба розвивати всебічно, потрібна вона і в справі організації, і треба створити такі умови шкільного життя, за яких вона могла б розвиватися. У цьому відношенні шкільні самоврядування мають величезну цінність. Вони виховують дітей для громадської діяльності.

У практику шкільного життя повинні ввійти постійні конференції школярів, на яких вони обговорювали б усі шкільні справи і потреби. Така конференція повинна обирати з свого середовища голову, секретаря і правильно вести обговорення. Все так само, як і в американських школах. Тільки коло обговорюваних питань інше. Діти повинні обговорювати питання не про те, «як поводитися на вулиці», «як поводитися на прогулянці», а про те, як допомогти тому чи іншому товаришеві наздог-

нати інших, як видавати шкільний журнал, як краще розподілити між собою ту чи іншу роботу і т. д. При цьому те чи інше доручення буде даватися окремому товаришеві, його обиратимуть для виконання тієї чи іншої функції і потім колективно обговорюватимуть, чи добре він виконав доручення. Це останнє особливо важливе для вироблення витримки, самоконтролю, серйозного і сумлінного ставлення до справи.

Звичайно, такого роду заклади навряд чи можна назвати самоврядуванням, до нього швидше підходить назва *самоорганізація*, але не у назві справа, а в тому, щоб дати можливість дітям розвинути в собі громадські навички, звичку до організації і спільної праці, до вміння належним чином розподіляти її.

Хоч більшість шкільних самоврядувань, які існували досі, і мали на увазі головним чином нагляд за виконанням розпоряджень учителя, але в деяких з них до цього домішувалася і організація деяких інших функцій. Як приклад наведу деякі витяги із звіту одного бернського вчителя. Він перераховує посади, на які обираються дітьми на певний термін їхні товариші. Відзначає тільки ті, які не мають спеціально поліцейського характеру:

*«Завідуючий чистотою* знімає з учителя значну частину тягаря. Він дбає про те, щоб усі учні були чисто вимиті і причесані і приходили до школи у чистому і неподертому одязі. «Замазурі» він вручає кусок мила і посилає його до крана митися. До обов'язків завідуючого чистотою входять ще такі функції: змітання пилу з класних столів, витирання класної дошки, піклування про губку, ганчірки, крейду для неї, провітрювання кімнати, витирання шибок, наливання чорнила.

*Наглядач за виконанням уроків* щоразу після закінчення уроку нагадує, які уроки треба приготувати. Стежить за тим, щоб учні взяли з собою додому потрібні зошити і книги. Учням, яким важко заучувати напам'ять, дають вчити напам'ять вірші, кожний день потроху. Наглядач за приготуванням уроків питає їх щоранку. Це було запроваджено учнями з власної ініціативи. Невстигаючим учням подається, таким чином, істотна допомога. Вони можуть легше і краще впоратися з уроками.

*Наглядач за грою* повинен дбати про те, щоб усі учні

брали участь у грі. У дівчаток буває особливо часто, що одні люблять гратися окремо від інших. Це сепаратизм, цього не повинно бути. У хлопчиків під час гри постійно проявляється брутальність. Вразливий і запальний учень, як тільки щось йому не до вподоби, пускає в хід кулаки. Сговорити в класі проповіді з цього приводу марно, покарання також мало допомагають. Але якщо під час бійки серед хлопців знайдеться хоч один, який не буде дивитися на бійку як на цікаве видовище, а сприятиме припиненню її,— це вже багато важить.

Наглядачеві за грою і його помічникам доручається також стежити, щоб під час гри учні не хапали один одного за одяг. У нас під час гри правило: той не спійманий, кого наздоганяючий схопив за одяг. Які раді були б батьки, коли б їхні діти поверталися додому не в такому подертому одязі! Це, звичайно, дрібниця, але така заборона має глибокий сенс. Якого самовладання треба мати хлопчикові, що розігрався, щоб не схопити за розвіяну полу одягу товариша, який проскочив повз нього, коли йому так легко було це зробити! Той, хто здатний володіти собою у гарячій сутичці, навчився дечого корисного для життя.

Нарешті, у нас є ще *завідуючий гербарієм*. Ми збираємо щоліта різні рослини і їх частини, квіти, листя, які протягом літа засушуються у великій кількості. Це—праця, яка вимагає сумлінного ставлення до справи. Завідуючий не може виконувати цю роботу сам один, а повинен підібрати помічників, які приносять йому рослини; інші повинні регулярно оглядати покладені під прес рослини, перевертати їх, поки вони не будуть досить спресовані і висушені. Потім їх треба класти в обкладинки і надписувати на обкладинках назви...» («Schule und Charakter», von Fr.-W. Foerster).

Так, в умовах шкільного самоврядування виділяються, поряд з поліцейськими, і такі функції обрання дітьми службових осіб, які лише частково мають поліцейський характер або навіть зовсім не мають його.

На найширший розвиток такого роду функцій і слід звернути увагу прихильникам вільного виховання при запровадженні шкільного самоврядування.

---

## ДО ОНОВЛЕННЯ НАРОДНОЇ ШКОЛИ

Під таким заголовком надрукована в «Новом времени» (у номері від 4 червня) стаття якогось І. Д. Іванова. Стаття дуже цікава.

Автор незадоволений сучасною постановкою справи в народній школі. Учителі навчають дітей багатьох непотрібних речей. У сільських бібліотеках зустрічаються, наприклад, Добролюбов, оповідання про «культурну» Фінляндію, про англійський парламентаризм та ін. Ну на що ці книги селянам?

Чому співробітникові реакційного «Нового времени» не подобається, що до сільських шкіл потрапляють книжки, які кидають промінь світла у темне царство народної неосвіченості,— цілком зрозуміло. Але тепер двадцяте століття, і говорити прямо, що чим темніший мужик, тим менше клопоту, дуже вже некультурно, а тому нововременський п. Іванов «бажає справі дати розумний вигляд і толк».

Він заявляє, що розгляне питання неупереджено (ми побачимо далі, яка це буде неупередженість), не з точки зору тієї чи іншої партії, а по справедливості.

Пан Іванов мріє про розширення програми народної школи шляхом запровадження практичного вивчення сільського господарства. Як взірець школи він наводить Ніколаєвсько-Александровські сільськогосподарські курси в селі Мамелі Дубенського повіту. Там усе викладання б'є в одну точку. Навіть на уроках російської мови теми для творів дають виключно сільськогосподарські: про травосіяння, про сорти пшениці і т. п. Навіть ботані-

ку вивчають лише стосовно до землеробства. Одне слово, на цих курсах все пристосоване так, щоб жодна думка учня не перелітала за межі того лану, на якому практично вивчають сільське господарство.

Звичайно, Ніколаєвсько-Александровські школи — тільки далекий ідеал. Утримання їх коштує дорого. Було б бажано, усі народні школи влаштувати за взірцем Ніколаєвсько-Александровських, але такі суми на народну освіту витрачати, звичайно, неможливо.

Пан Іванов обіцяв розглянути справу неупереджено, не дотримуючись точки зору будь-якої партії, а насправді дуже повно розвинув точку зору великих поміщиків-реакціонерів.

Як ставиться до народної освіти великий поміщик?

З одного боку, він ворог широкої освіти народних мас. Знання розширює кругозір робітника, робить його більш незалежним, дає йому усвідомлення своїх прав, убогості свого життя, розвиває в ньому потреби, прагнення до іншого життя, робить його менш зговорливим.

Тому великий землевласник боїться широкої народної освіти і допускає її лише в тій мірі, щоб забезпечити себе від народної неосвіченості, яка проявляється в таких диких формах, як холерні бунти і т. п.

З другого боку, конкуренція на всесвітньому ринку примушує поміщика дбати про вдосконалення свого господарства, про запровадження машин, поліпшення травосіяння тощо. Все це вимагає вмілих, досвідчених, тямущих робітників, які можуть міркувати, виявляти почин, вміють працювати не тільки за чужим загодом.

Тому, чим більше по-європейському веде поміщик своє господарство, тим більше він потребує розвинутого робітника і більш схильний робити поступки в бік розширення народної освіти. Але й він не від того, щоб знайти такий вихід, коли б і «вівці були цілі, і вовки ситі». Щоб робітник був і культурний, і розумний, і щоб у той самий час ні про що, крім жита і сіна, не думав.

Нововременський Іванов і прагне винайти таку школу: жодної краплі загального розвитку і купа знань, потрібних сільському робітникові.

Пан Іванов запевняє, що селяни незадоволені теперішньою школою, а що оновлена за його рецептом школа якраз припаде їм до смаку.



Те, що селяни незадоволені теперішньою народною школою,— це справедливо, але те, що вони будуть задоволені «національною» вихолощеною школою,— це дуже сумнівно. Народ не марно пережив останні роки. Низка пекучих питань постала перед селянською масою, і вона жадібно шукає знань, широких знань, які дали б їй відповіді на поставлені життям питання.

Знання, знання і знання вимагає народ, який усвідомив уже, що знання — сила. Він ніколи не задовольниться обгризаною кісткою чисто професійної освіти, яку хочуть кинути народові пани Іванови.

Не задовольниться нею сільська біднота, якій не під силу запровадження жодних удосконалень у своєму зубожілому, сплюндрованому господарстві.

Ще менше задовольниться нею заможна частина селянства, хоч їй сільськогосподарська освіта і може піти на користь. Але серед селянської буржуазії особливо сильне прагнення вибитися з темряви, прилучитися до культурного життя, і вона особливо дорожить загальною освітою.

---

## ПРОЛЕТАРСЬКІ ДІТИ

Грайтеся ж, діти! Ростіть же на волі!  
На те вам і красне дитинство дане...

Не дуже-то красне дитинство дане дітям робітників і ремісників, що живуть у великих містах. Таке вбоге воно на враження, що нічим його буде і згадати.

Московський педагогічний гурток поставив собі за мету з'ясувати, який розумовий розвиток дітей, що вступають до московських міських шкіл. Для початку було опитано 354 чол. дітей, не старших за 8 років, які тількино вступили до школи, причому серед цих 354 чол. немає дітей, батьки яких займаються ліберальними професіями (адвокатів, лікарів, учителів, письменників тощо).

Результати цієї анкети малюють нам усю безпросвітність дитячого життя пролетарів.

Діти робітників починають допомагати вдома з чотирьох-п'яти років. У вісім років вони вже виконують працю дорослих. «Восьмирічні діти не тільки няньчать і носять своїх маленьких братів і сестер,— вони і перуть, і миють підлогу, носять дрова і навіть допомагають у ремеслі». Особливо тяжко доводиться дівчаткам, які виконують майже всі хатні роботи.

З усіх опитаних дітей 85 проц. дівчаток і 54 проц. хлопчиків виявилися зайнятими хатньою працею.

Батькам нема коли приділяти уваги дітям — так вони зайняті працею. Половина дітей не чула ніяких казок, ніяких оповідань; 76 проц. опитаних дітей ніколи не були на замиській прогулянці, і не тільки на прогулянці, але й взагалі ніде не були далі найближчих вулиць, не бачили Кремля, Москви-ріки. 85 проц. дітей ніколи не були на

селі взимку, а майже половина (40 проц.) не була ніколи на селі і влітку.

Є багато таких дітей, які ніколи не бачили корови, барана, качки, не були в лісі, у полі, ніколи не збирали ні ягід, ні грибів... Є такі, які ніколи не бачили курки...

Що ж знають ці діти?

На запитання: скільки у курки ніг? — відповідають: 3—4. Не знають, хто більший: ворона чи горобець.

Багато з них не знають імен своїх батьків і матерів, не знають, чим займається батько, на якій вулиці живуть, на скільки поверхів будинок, в якому вони живуть...

На запитання, чи можуть розповісти який-небудь випадок з свого життя, 70 проц. дітей сказали, що не можуть. Деякі дуже рішуче відповідали: «Нічого розповідати, нічого не траплялося» або: «Не пригадаю нічого, не бачила».

Таке життя дітей московської бідноти. У Пітері не краще. Послухайте розповіді міських учительок. Кожна розповідь вам справжнє страхіття про життя своїх учнів.

Що ж робити?

Насамперед треба самим більш уважно ставитися до дітей, до їхніх духовних потреб. Треба, крім того, боротися за поліпшення матеріального становища, щоб була можливість не навантажувати дітей надмірною працею. Треба, нарешті, добиватися від міста заснування цілої мережі хороших дитячих садків, де б діти, починаючи з трьох-чотирьох років, могли б гратися і, граючись, вчитися, знайомитися з природою, з широким божим світом.

У цій галузі у нас нічого ще не зроблено. А це так необхідно: адже діти — це наше майбутнє!

Вони повинні бути добре озброєні для боротьби за наші ідеали.

1912 р.



---

## ПИТАННЯ ПРО ТРУДОВУ ШКОЛУ НА БЕРЛІНСЬКОМУ КОНГРЕСІ НІМЕЦЬКИХ УЧИТЕЛІВ

Німеччина належить до тих країн, які за останній час зробили величезні успіхи в галузі промисловості, і питання про трудову школу висунуто там самим ходом економічного розвитку. Для Німеччини це питання перестало бути теоретичним, воно стало там питанням злободенним.

Був час, коли промисловість потребувала лише добре дисциплінованого, старанного, сумлінного, слухняного робітника. Ніякої ініціативи від нього не вимагалось, у свою працю він не вносив і не міг вносити нічого свого, його роль була роллю живого автомата.

І німецька народна школа, яка має справу з підрастаючим поколінням народних мас, прагнула, часто не-свідомо, виховувати із своїх учнів такого роду «зразкових» робітників. Звідси вся ця шкільна муштра, підтримувана побоями, звідси надмірні вимоги точності, старанності і акуратності, яка доходить до віртуозності. Це називалося виробленням характеру, і в цьому полягала головна суть. Розвиток індивідуальності учня відсовувався на задній план. Та й нащо було розвивати хист дитини, коли йому все одно судилося занепасти: виросте учень, піде на фабрику і місяцями, роками буде виконувати ряд яких-небудь нескладних механічних дій...

Але часи змінилися.

За словами доповідача на Берлінському конгресі німецьких учителів (весна 1912 р.) з питання про трудову

школу, Ернста Вебера, «світовий ринок вимагає, щоб німці порвали з старою формулою: «Дешево і погано». Новий час вимагає виробів промисловості, зроблених не за шаблоном; продуктів, які не зможе так само добре зробити будь-який іноземний робітник. Новий час вимагає оригінальності, вимагає високої якості продуктів».

Для виробництва такого роду продуктів потрібний вже інший робітник, самостійний, ініціативний, який може вносити у свою працю творчий елемент.

І ось ми бачимо, як під тиском вимог промисловості німецька народна школа починає реформуватися. Ініціатива реформи йде, так би мовити, згори. Типовим прикладом є директор народних шкіл у Мюнхені Кершенштейнер.

У «Свободном воспитании» була стаття, присвячена цьому реформатору. В ній відзначалися характерні риси реформованої школи Кершенштейнера: поряд з новим методом, що запроваджує як основу творчу працю, суво-ра дисципліна і підкреслений професіоналізм.

Мета Кершенштейнера — за допомогою трудової школи створити кадри робітників, підготовлених до виконання завдання, висунутого промисловим розвитком. Розвиток індивідуальності дитини є, так би мовити, другорядним результатом. Тому Кершенштейнер готовий жертвувати загальним розвитком учня на користь набуття ним професійних навичок. Саме тому він і накопює до залученні до викладання ручної праці майстрів-фахівців.

Але якщо у Кершенштейнера питання методу висунути все ж на перший план і саме трудовий метод є характерним для його шкіл, становить те, що виділяє їх з ряду інших шкіл, то в Німеччині є чимало таких прихильників трудової школи, у яких на першому плані стоїть професійне навчання. Трудову школу вони ототожнюють з школою професійною.

Питання про те, чи бути народній школі загальноосвітньою чи професійною,— питання старе.

Загальноосвітня народна школа (у принципі) має на меті загальний розвиток дитини, розширення її кругозору, всебічний розвиток її здібностей, підготовку її до життя в широкому значенні слова, до розуміння всього того, що відбувається навколо неї.

Професійна школа жертвує загальним розвитком на користь механічної виучки.

Мета загальноосвітньої школи — людська особистість, мета професійної школи — професійно вимуштрований робітник.

Щоправді, і освітня школа часто вироджувалася у свого роду професійну школу саме в тих випадках, коли центральна увага в ній зверталася на виховання в учнів беззаперечної слухняності, старанності, акуратності — рис, які особливо цінилися підприємцем. Така школа мала на меті не розвиток особистості дитини, а вироблення «зразкового» робітника. Вона відрізнялася від професійної школи лише тим, що в той час, коли остання намагалася виробити механічні навички, вона прагнула виробити духовні навички, попит на які ставила велика промисловість.

Незважаючи на такого роду перекручення ідеї загальноосвітньої школи, ідея ця залишалася ясною сама по собі.

Прогресивна частина німецьких вчителів завжди стояла за загальноосвітню школу.

Конгреси спілки німецьких учителів, яка заснована у 1871 р. і нараховує тепер 124 тисячі членів, неодноразово висловлювалися проти запровадження викладання ручної праці. В цьому дусі висловилися конгреси 1857, 1882, 1889 і 1900 рр.

Те, що перші спроби трудової школи були забарвлені досить виразно цілями професіоналізму, примусило переставити частину німецьких учителів поставитись спочатку до трудової школи майже вороже. Трудова школа здавалася їм спробою протягти через чорний хід у загальноосвітню школу професіоналізм.

Життя все наполегливіше вимагало в Німеччині реформи старої школи, і трудовий метод привертав до себе все більше і більше уваги. Учителі частково почали застосовувати його у своїх школах. Питання про трудову школу стало для німецьких учителів злобою дня.

Тепер піонерами трудової школи, очищеної від лузги професіоналізму, є прогресивні вчителі. Зате реакційна частина вчителів, переконавшись, що трудовий метод неминуче тягне за собою зміну всього укладу шкільного життя, відкриває двері для вільного виховання, — прова-

дить проти трудової школи шалену боротьбу, бачить у ній якийсь підрив основ.

Література з питання про трудову школу величезна, але для багатьох питань ще далеко не ясне.

Навесні 1912 р. у Берліні відбувся конгрес спілки німецьких учителів. На порядку денному на першому місці стояло питання про трудову школу.

На конгресі були присутні біля 8 тисяч чоловік, були делегати вчительських спілок Австрії, Франції, Швеції, Бельгії.

Доповідачем з питання про трудову школу був Ернст Вебер (з Мюнхена), колишній противник трудової школи, тепер її прихильник.

На його думку, рух на користь реформи сучасної школи в душі трудової школи базується на таких підвалинах.

«*Прагнення до цільності*, яке ознаменувало собою культурний рух нашого часу, виявилось в свою чергу у прагненні до *внутрішньої цільності людської особи*».

«При вихованні і формуванні різноманітних сил, що заховуються в дитині, почали дбати про гармонію цих сил більше, ніж це робилося досі».

«Почали прагнути насамперед до *законної рівноваги* душевних сил».

«Новий рух ставив собі найближчою метою подолання надмірного інтелектуалізму. Почали звертати увагу не тільки на розум, не тільки на пам'ять, але і на емоціональне життя, на фантазію, на волю. Хто міг заперечувати, що в цьому відношенні необхідно прагнути до рівноваги!»

«У науці про душевне життя, у психології, стався переворот: на зміну *інтелектуалізму Гербарта*, який вважав основним елементом душі уявлення, прийшов *волюнтаризм Вундта*: не уявлення, а рефлекс, імпульс, приємні і неприємні відчуття почали вважати основними психологічними елементами. Галузі душевного життя, які залишалися раніше під паром, необробленими, вимагали нової культури».

«На зміну оцінки душевних сил вплинули також міркування соціального і національного характеру. Світовий ринок вимагав від німців порвати із старою формулою «дешево і погано». Новий час вимагає виробів про-

мисловості, зроблених не за шаблоном, продуктів, які не зможе так само добре зробити будь-який іноземний робітник. Новий час вимагає оригінальності, вимагає високої якості продуктів».

«Педагогіка зробила звідси свої висновки: якщо дитина в майбутньому повинна буде виробляти щось таке, на чому повинна відбитися її індивідуальність, то її індивідуальність, і насамперед її воля і прагнення, не повинні систематично придушуватися. Індивідуальність ввійшла у свої права. Реформа несла не тільки рівновагу душевних сил, вона дбала про рівновагу *активної і пасивної форм* людської діяльності. Почали вважати, що учень є занадто вже сприймаючою, наслідуючою істотою; що його обгородовують навчальним матеріалом, і це приводить до того, що матеріал цей не може бути перетравлений учнем; що в учневі заглушається прагнення до творчості. Висунуто було вимогу, щоб поряд з враженням було приділено місце і виявленню, поряд із сприйманням — активності, поряд з наслідуванням — творчості. Особливо сильно підкреслювалася необхідність виховання для практичної діяльності, виховання людей діла».

«*Старий принцип самодіяльності*, про який хоч постійно згадували, але який не завжди міг бути здійснений через перевантаженість шкільним матеріалом, знову почав енергійно висуватися і навіть перетворився на своєрідну *центральну вимогу* нового руху. На місце простого повідомлення з боку вчителя і сприймання за допомогою пам'яті з боку учня мало бути поставлене самостійне спостереження. Знання повинно було відкривати шлях до діяльності, знання повинні були втілюватися в акти.

Справжня самодіяльність іде зсередини, справжня діяльність, яка має відбиток індивідуальності, не може розвиватися за чужою вказівкою; справжня самодіяльність корениться в основному характері людської натури, у вільному бажанні».

«Визнання цього привело до рівноваги в галузі виховних засобів: *рівноваги між свободою і примусом*. Реформатори прагнули в першу чергу привести особисту, самостійну діяльність дитини в рух. Те, за що дитина бралася імпульсивно через природне прагнення, з безпо-



середнього потягу, не повинно було більше придушуватися, навпаки, його треба було розвивати. Захист природних прав дитини! — такий був лозунг. Не те, що хотілося вчителю, щоб хотіла дитина, мало стати керівною ниткою, а те, чого дитина хотіла завдяки своєму внутрішньому прагненню. При кожному педагогічному акті, при накресленні мети, а так само і при виборі засобів учитель повинен бути лише опікуном дитини, а не її повелителем. На кожному кроці він повинен себе запитувати, чи зробила б дитина цей крок і в тому разі, якщо б їй надали вільний вибір».

«Тому що вихідним пунктом усієї педагогічної діяльності ставала дитина, то виявилось необхідним ближче ознайомитися з дитячою індивідуальністю. Новітня психологія дитини встановила, що душевне життя дітей у своїх основних рисах ніяк не збігається з душевним життям дорослої людини. Психологія відкрила на різних ступенях людського віку цілу низку типів, які різко відрізняються один від одного. Усе яскравіше з'ясувався той психологічний факт, що інтерес дитини з особливою силою приваблює все конкретне, видиме, відчутне, тілесне, що *почуття реальної дійсності* у дитини вище, ніж її абстрактний багаж, що живе життя, повнота безпосередніх переживань дитини має більше для неї значення, ніж науковий світ абстрактної логіки».

«Щоб досягти належним чином вищої мети, — розвитку дитячої самодіяльності і узгодження її з індивідуальністю дитини, — треба не забувати про це почуття реальної дійсності, властиве дитині, і про те, чого хоче вона сама».

«Визнання цього *засипало прірву між школою і життям*. Навколишнє середовище, батьківщина стали вихідним пунктом усіх дидактичних заходів. Заклик «на широкий простір!», колись звернений до художників, став тепер застосовний і до школи. У шкільне життя проникли терарії, акваріуми, шкільні садки. Викладання окремих галузей знання — читання, письма і лічби — шукало своїх вихідних пунктів і способів застосування в реальних фактах повсякденного життя. Разом з тим з'явилось прагнення пов'язати шкільну діяльність з іграми дитини. Таким чином, згладжувалася різкість переходу, яка так лякала маленьких азбучників при вступі до шко-

ли і позбавляла їх життєрадісності, суворо примушуючи виконувати нові обов'язки».

«І, нарешті, усвідомлення того факту, що самодіяльність дитини обертається переважно в світі конкретного, відчутного, тілесного, привело до *рівноваги у догляді за органами людського тіла*. При сприйманні вимагалось застосування всіх зовнішніх чуттів; вони ж необхідні були і при застосуванні до справи засвоєного і проробленого. Не тільки вухо і рот, також очі і руки вимагали культури. Не тільки органи зору і слуху, але й мускульне чуття треба було розвивати. Викладання малювання зазнало докорінних змін. У побут наших шкіл треба було запровадити ручну працю, викладання ремесел, треба було владштовувати шкільні майстерні. Ці нововведення дозволяють сподіватися, що буде досягнута *рівновага між фізичним і розумовим вихованням і освітою*. В цьому вбачають можливість досягти *рівноваги дидактичних методів*, рівноваги між спостереженням, перетворенням засвоєного і творчістю; вбачають початок духовно-фізичної організації всієї освітньої роботи і, в кінцевому підсумку, *рівновагу між абстрактною і конкретною культурою взагалі*. («Bericht über die deutsche Lehrerversammlung zu Berlin», 1912, S. 38—41).

Таким чином, Ернст Вебер намагається довести, що варто тільки поставити за мету розвиток індивідуальності дитини, і логіка речей неминуче приводить до необхідності реформи в душі трудової школи. Хто каже «а», повинен сказати і «б»...

З цим не можна не погодитися. Але зате ніяк не можна погодитися з «теорією рівноваги» Е. Вебера. Вона справляє враження чогось вкрай штучного. Чому заміна інтелектуалізму Гербарта, який наука вважає помилковим, волюнтаризмом Вундта законна, а заміна, навприклад, примусу свободою — незаконна, і потрібна якась рівновага між собою і примусом? Все це вкрай до вільно.

І «теорія рівноваги» робить Е. Веберу погану послугу, коли він починає на підставі цієї теорії критикувати прихильників трудової школи. Будь-яке відхилення, що порушує рівновагу, — помилка, викривлення руху.

Таким викривленням Веберу здається вимога повної свободи у школі. Це — порушення рівноваги між сво-

бодою і примусом. І Вебер змушений стати на слизький шлях захисту примусу: «діти самі хочуть бути керованими», «до свободи немає іншого шляху, як через слухняність», «учні поряд з правами мають і обов'язки», «спочатку дитина — істота невільна, поійнята афектами і пожадливіми прагненнями, тому поряд з розумною свободою потрібний розумний примус», «чесноти пошани до старших і слухняності, скромності і вдячності є ознаками не слабості, а сили».

Раніше Вебер говорив, що справжня самодіяльність несумісна з примусом і т. п., а коли постало питання про те, що трудова школа неминуче, по суті справи, в ім'я розвитку індивідуальності дитини, повинна бути вільною, Вебер притяг за вуха теорію рівноваги і заговорив про вдячність і пошану до старших.

Таке ж порушення рівноваги, на цей раз між фізичною і розумовою працею, бачить Вебер у поглядах «мануалістів».

«Я називаю «мануалістами»,— каже він,— тих реформаторів, які ручну працю вважають усезцілюючим засобом проти всіх зол нашої школи, тих реформаторів, які гадають, що ручна праця — найкращий виховний і навчальний засіб, вважають її безумовною основою наукового, художнього і морального виховання; тих реформаторів, які не задовольняються введенням певної кількості годин щотижня на вивчення ремісничої техніки, але вимагають запровадження ручної праці в усі інші галузі викладання як вихідний пункт розумової праці, а також з метою вправління і застосування. Нарешті, мануалістами називаю я тих реформаторів, які заходять так далеко, що хочуть для викладання техніки ремесла мати при школі досвідченого слюсаря, столяра або якогось іншого майстра-фахівця».

Тут Е. Вебер звалює в одну купу і тих, хто не задовольняється викладанням ручної праці протягом кількох шкільних годин на тиждень і дивиться на ручну працю не як на особливу галузь викладання, а як на безумовно необхідну основу всякого наукового, художнього і морального виховання, і тих, хто хоче урізати із загальної кількості шкільних годин якомога більшу кількість на користь викладання ремесла. Це, звичайно, дві речі зовсім різні, але Е. Вебер вважає, що і ті й другі від-

хияються від норми, прагнуть порушити рівновагу між фізичною і розумовою працею.

Заперечуючи тим, хто захоплюється ручною працею як методом, Е. Вебер вказує на те, що при користуванні ручною працею треба дотримуватися певної міри. Не можна відтворювати абсолютно все виучуване. Дитина здатна зрозуміти не тільки те, що вона робить сама. Щоб зрозуміти механізм аероплана чи локомотива, немає потреби їх робити самому. Зловживання трудовим методом веде до розтрати часу і грошей.

Далі доповідач вважає, що трудовий метод непридатний для цілого ряду предметів викладання, наприклад, для літератури, історії, релігії і т. п.

Нарешті тому, що трудовий метод ґрунтується на психології дитини, якій зрозуміле лише конкретне, відчутне, то в міру того, як дитина розвивається, стає більш здатною до абстрактного мислення, ручна праця поступово повинна бути відсунута на задній план. Трудовий метод є лише одним з дидактичних методів, а не єдиним доцільним методом.

Ще більш енергійно нападає Е. Вебер на професіоналістів, до яких зараховує також і Кершенштейнера, який вимагає систематичного викладання ручної праці як спеціального предмету в усіх класах, починаючи з першого і кінчаючи восьмим. Він наводить заяву Кершенштейнера на Дрезденському конгресі, і полемізує з ним. Кершенштейнер сказав таке: «Розумові, моральні і технічні навички, набувані при цьому, без сумніву, переносяться і на ручну працю, яка входить складовим елементом до інших галузей викладання, і витісняють звідти шкідливе дилетантство. Виховані так діти ухилиються взагалі від робіт, які вони можуть виконати лише недосконало, і прагнуть внести у запропоновані їм завдання з інших галузей викладання те ж саме старанне виконання, до якого вони звикли на уроках ручної праці. Звичайно, якщо запропоновані завдання відповідають ступеню їх зрілості».

Але, на думку, Е. Вебера, діти саме не досить зрілі для вивчення техніки ремесла. Добре виготовлені речі вимагають дуже вже досконалої техніки. Досвід показує, що такі речі є звичайно продуктом самодіяльності вчителя, а не самодіяльності учня. Звичайно, шляхом

дресирування можна добитися певної технічної вправності. Але при цьому придушується самодіяльність і індивідуальність учня, ручна праця перетворюється на шаблон, стає механічною, неодолюваною. Ручна праця для нас цінна лише як засіб, як спосіб виявлення внутрішнього «я» учня. І з цього погляду зовсім не має значення, як технічно виконана річ: важлива не річ сама по собі, а та внутрішня робота, яка відбувалася в учневі у той час, коли він її майстрував.

Але навіть і з погляду технічної досконалості виготовлюваних учнем предметів вивчення техніки будь-якого ремесла дає лише частковий результат. Вивчення техніки, скажімо, столярного ремесла не знайомить з технікою палітурного, слюсарного і т. п. ремесел. Такого ремесла, вивчення якого давало б універсально-технічний навик, немає. А тим часом у шкільному побуті потрібні бувають найрізноманітніші вміння і навички. Щодо виховного значення ремісничої праці і, зокрема, спільної праці, яку не завжди можна застосувати, то питання, на думку Вебера, залишається відкритим.

Не впадаючи в крайності мануалістів, треба виділити у русі на користь трудової школи здорове зерно.

Новий рух ставить перед німецькими вчителями нові завдання. Щоб бути спроможними їх виконати, вчителям треба дбати про розширення своїх знань, треба багато що добре продумати і з'ясувати собі, треба дбати про розвиток своєї власної індивідуальності.

Але німецькому вчителю потрібне *розширення і зовнішніх прав*, йому потрібна свобода у виборі і розподілі навчального матеріалу, свобода в комбінації педагогічних методів тощо. Реформа вимагає, щоб учитель зважав на індивідуальність учня, щоб у викладанні він вносив і свою індивідуальність, — усе, що неможливо при дріб'язковому регламентуванні шкільного життя іззовні.

На закінчення доповідач запропонував зборам ухвалити такі тези:

«1. Конгрес німецьких учителів висловлюється проти такої «трудової школи», яка вимагає запровадження ручної праці головним чином заради набуття дітьми технічних навичок і підготовки їх до їхньої майбутньої професії, і тому висловлюється також проти запровадження

викладання ручної праці як окремого самостійного предмета.

2. Конгрес висловлюється, проте, за таку «трудова школу», яка прагне використати ручну працю в інтересах духовного розвитку, прагне до бажаної рівноваги у піклуванні про душевні сили і органи зовнішнього чуття і уважніше, ніж раніше, ставиться до внутрішніх переживань дитини, до її прагнення втілити їх у тілесних образах, яка йде назустріч індивідуальності дитини.

3. Таку ручну працю конгрес вважає одним із засобів, що ведуть до вищезгаданої мети. Проте конгрес нагадує, що ручна праця — навіть як методологічний принцип — застосовна лише в деяких галузях знання і лише на певних ступенях розвитку.

4. Конгрес німецьких учителів підкреслює з особливою енергією, що реформаторські ідеї, об'єднані поняттям «трудова школа», тоді тільки зможуть втілитися в життя, коли вчителю буде надана більша самостійність у виборі навчального матеріалу, у визначенні його обсягу, у його розподілі і способі обробки. Тому конгрес вимагає невтручання з боку представників бюрократичної системи нагляду, яка ставить перед будь-якою педагогічною працею, що має відбиток індивідуальності, непереборні перешкоди».

Доповідь Е. Вебера викликала палке обговорення. З одного боку, доповідачеві заперечували противники «трудова школа».

Говорив Гутман (з Мюнхена), який займає там вищу вчительську посаду. Він говорив, що трудова школа веде тільки до розбещеності, що запровадження ручної праці підриває авторитет учителя, що американські школи, де запроваджено ручну працю, стали загальним посміховищем, що у вік сентиментальної маячні Еллен Кей треба не боятися сказати, що треба не підкорятися волі дитини, а вміти зламати її, і т. д.

У тому ж стилі говорив ректор Вігге (з Артерна), зустрінутий жвакими оплесками аудиторії. На його думку, «трудова школа» народжена не в істині. Величезній більшості учнів доведеться в майбутньому працювати біля машин, і для цієї праці їм не потрібно нічого, крім статечності, дбайливості й сумлінності; ці риси виховувала у своїх учнів німецька школа, від цього німецький

робітник найкращий у світі, кращий від американського, англійського і французького, де школа поставлена на базисі ручної праці (і це у Франції, де не те що ручна праця, а звичайна наочність повністю занедбана!). Ручна праця не придатна для розвитку патріотичних почуттів і т. д.

Значно цікавішими були заперечення і поправки прихильників трудової школи. Від імені «Товариства друзів вітчизняних шкіл» у Гамбурзі говорив Йоганн Глезер, який пропонував викинути другу частину пункту 3-го («проте конгрес підкреслює, що ручна праця і як методологічний принцип застосовна лише в деяких галузях знання і лише на певних ступенях розвитку»). «Дослідження в цьому напрямі ще не закінчені; нізвідки не видно, що на певному ступені не може виявитися необхідним знову висунути на перший план ручну працю або що не з'ясується, що ручна праця застосовна в усіх галузях викладання.

Спроби тільки-но почалися. Навіть лейпцігці, які вже багато зробили щодо створення трудової школи, не скажуть, що спроби вже закінчено. Ми зовсім ще не знаємо, як складеться школа майбутнього. Ми тільки вступили на новий шлях і перед нами постала лише низка нових проблем».

Глезер наполягав на ухваленні пункту 4-го (про невтручання з боку бюрократичного нагляду) і пропонував ще посилити його, замінивши слово «невтручання» словом «усунення».

Цілком у тому ж дусі висловлювався і Фогель. Напередодні саксонські вчителі влаштували збори, які обговорили тези доповідача. Фогель і говорив від імені зборів.

Між іншим, він відзначив, що референт перебільшив значення професіоналізму і зловживання ручною працею. Це має місце головним чином щодо Мюнхена. Фогель пропонував у зв'язку з цим змінити порядок пунктів: на перше місце поставити пункт 2-й, де говориться про те, що конгрес висловлюється за трудову школу, а потім вже пункт 1-й, який говорить про професіоналізм, та ін.

Інші промовці висловлювалися в дусі доповідача, крім «технічного вчителя», який захищав професіона-

лізм, на тій підставі, що техніка усе прогресує і треба за нею встигати, готувати учнів до їхньої майбутньої професії.

Дуже коротку промову виголосив і Кершенштейнер. Найкращим доказом того, що ручну працю треба поставити так, як він ставить її у своїх школах, є статистика пропусків занять. Кількість пропусків у школах, де запроваджено ручну працю, за рік дорівнює кількості пропусків, які були раніше протягом місяця.

Кінець кінцем величезною більшістю зборів були ухвалені тези доповідача без будь-яких змін.

Шкода, звичайно, що не прийнято поправок гамбурців і саксонців, але і в ухваленому вигляді тези мають величезне значення. Не треба забувати, що ними будуть, погано чи добре, керуватися 124 тисячі німецьких учителів, що в цьому напрямі буде працювати думка кращих із них, що питання про «трудова школу» стало на практичний ґрунт, що тут йдеться не про приватний до-слід, не про приватну школу для кількох сотень дітей заможного класу, а про школу народну.

Так, крок вперед зроблено, дитяча індивідуальність входить у свої права!

1912 р.

---



---

## ЛЕВ ТОЛСТОЙ В ОЦІНЦІ ФРАНЦУЗЬКОГО ПЕДАГОГА

У першій (березневій) книжці французького педагогічного журналу «Виховання» («L'éducation») за 1911 р. надрукована стаття Куні «Толстой і Яснополянська школа». Щоб зрозуміти значення цієї статті, треба підкреслити таке: журнал «Виховання» не який-небудь занепалий журнальчик. Серед його співробітників є такі імена, як Гурліт, Кершенштейнер, Мюнх, Літц, Клапаред, Демолен, Еллен Кей та ін. Імена, добре знайомі кожному, хто цікавиться найновішими течіями в галузі педагогіки. Автор статті, Ед. Куні, є викладачем російської мови у «новій» школі, в школі Демолена «École des Roches». У передмові до статті редакція рекомендує автора як молодого скромного вченого, що подає великі надії і належить до найкращих у Франції знавців Росії, її мови, літератури, звичаїв.

Що ж пише Куні про Толстого і «Яснополянську школу»?

Можна по-різному оцінювати загальний світогляд Толстого, можна з ним погоджуватися і не погоджуватися, але для кожного педагога, хоч би які він мав погляди, педагогічні статті Толстого є невичерпною скарбницею думки і духовної насолоди.

Великий художник, він, як ніхто, вмів оповідати людську душу, розкривати її святая святих. І не тільки душу дорослих, також душу дитини умів бачити Толстой: і душу Анютки з «Влади темряви», і душу Серьожі з «Анни Кареніної», і душу Ніколеньки Іртенєва, і душу яснопо-

лянських дітей. У своїх педагогічних статтях Толстой розповідає про своє ставлення до учнів, про свої щирі розмови з ними (пам'ятаєте, як писали «Солдатчине життя», як проводжали зимової ночі один одного і говорили про мистецтво?), мимоволі переживаєш все це з ним і вчишся дивитися, бережно ставитися до духовного світу дитини, поважати його. І стільки поезії в педагогічних статтях Толстого, стільки пристрасті, що для того, хто пережив ці статті, педагогічна діяльність не може вже бути нудним ремеслом, а стає діяльністю творчою, сповненою глибоких тривог і радощів.

Для Толстого педагогіка не була мертвою, застиглою доктриною. Для нього вона була живою справою, складною і такою, що розвивається. На думку Толстого, школа повинна бути лабораторією, де вчитель має невтомно спостерігати, перевіряти свої спостереження, і знову дивитися, і знову спостерігати. Але щоб із спостережень що-небудь вийшло, треба, щоб вони відбувалися у сприятливих умовах. Необхідною умовою щодо цього Толстой вважає повну свободу учнів. Так дивиться Толстой. І він розповідає історію свого вчителювання, як він, «навчаючи, вчився». Розповідає про свої помилки, спостереження, сумніви.

Толстой не міг не бачити, як тісно пов'язана педагогічна діяльність з існуючим ладом, тим середовищем, в якому вона відбувається, із світоглядом самого педагога. Хвилюючись і поспішаючи, ставив Толстой ряд питань у цій галузі і пристрасно шукав їх розв'язання.

Його величезна заслуга в тому, що він кожне, здавалося б суто педагогічне питання (про програму читань, покарання тощо) ставив різко, в усій його широті, не поза часом і простором, а в тісному зв'язку з навколишньою дійсністю. Припустимо, що Толстой неправильно розв'язував те чи інше питання, але він ставив його не як вузький фахівець, а як «громадянин землі рідної», болісно шукав відповіді на нього і примушував шукати і читача.

Такі заслуги Толстого як педагога. Його вплив, без сумніву, наклав свій незгладний відбиток на російську педагогічну думку.

Іноземцеві важко, звичайно, перенестись у ту побутову обстановку, в якій жила Яснополянська школа, ба-

гато що повинно залишитися для нього чужим, але в педагогічних статтях Толстого, як і у всіх його творах, так багато загальнолюдського, що й іноземцю вони повинні дати дуже і дуже багато.

Що ж пише Куні про Толстого?

Куні починає з того, що кваліфікує Толстого як теоретика анархізму і учня Руссо. І Руссо, і Толстой, мовляв, однаково повстають проти сучасної культури.

Щоб зрозуміти всю сіль слів «учень Руссо», треба знати, що серед буржуазної інтелігенції у Франції тепер дуже модно розвінчувати Руссо. Його наївний, прямолінійний демократизм дуже не до смаку буржуазії, що схиляється перед сучасним ладом. Критикувати Руссо іноді дуже незручно. І Руссо намагаються скинути з п'єдесталу. Жюль Леметр, наприклад, прямо каже, що в галузі педагогіки Руссо зовсім нічого не дав, забуваючи той величезний вплив, який мав Руссо у свій час на ряд видатних педагогів Європи (досить згадати хоч би Песталоцці).

Поспішаючи наклеїти на Толстого ярлик «учня Руссо», Куні хоче сказати французу-читачеві: учитися у Толстого нема чого.

«Проте на відміну від анархістів,— пише далі Куні,— Толстой дотримується вчення Христа. Толстой мріє, що прийде час, коли божественний закон буде повністю регулювати не тільки ставлення людей до бога, але й взаємини між ними самими. Така незрівнянна доктрина у нас у Франції зустріла б скептичне ставлення. Але на сході Європи живуть мільйони істот простих і темних, для яких евангеліє є ще законом, яким вони керуються у всіх своїх вчинках». Далі йде роздумування, яке благо для темного російського мужика релігія, зовсім зайва для культурного француза.

«Брати мої, жителі Заходу! — патетично вигукує Куні.— Великий слов'янин не думав про вас. Для нього все людство втілювалося в тому, що він знаходив у ньому найкращого,— у російському мужикові!»

Далі Куні у незамасковано ворожому тоні викладає біографію Толстого:

«Толстой дістав звичайне виховання російського вельможі, виховання, яке дало стільки гультьяїв, мрійників-ідеалістів і анархістів».

«У Казанському університеті Толстой ледарював, переходив з факультету на факультет. Його безладна натура не могла підкоритися будь-якій програмі, будь-якій дисципліні, і він кидає університет, не одержавши абсолютно ніякого диплома».

У 1849 р. Толстой влаштовує в себе школу. «У нас є всі підстави вважати, що ця перша спроба була не більш як дозвільною витівкою нудьгуючого вельможі, від якої він відмовився так само, як пізніше відмовився від гри і гульні».

Проте досить наших виписок, від яких аж пащить злоба самовдоволеного філістера, ображеного в найкращих своїх почуттях, проти бентежного у своєму шуканні істини і справедливості демократа.

Яснополянська школа замальовується в іронічному тоні: «У співробітництві із своїми послідовниками, що збіглися на його поклик, Толстой надумує зайнятися вчителюванням і повчитися у своїх учнів, чого і як він повинен учити їх».

«У Яснополянській школі,— розповідає Куні,— нічого не наказувалося учням, нічого їм не заборонялося, не було ні програми, ні розкладу уроків, не загадувалося нічого додому, вчитель не втручався у бійки, учні під час читання лізли на стіл, навалювалися на плечі вчителя, кожний учень міг запитувати, що хотів, ніхто не був зобов'язаний відповідати, дозволялися суперечки, учні з своєї волі могли бути чи не бути на уроках. У класі читали біблію, не викладали ні географії, ні історії, не розвивали в учнів націоналізму. Та й те сказати, апостол інтернаціоналізму був мало придатний для того, щоб викликати в учнів інтерес до вітчизняної історії».

Куні обмежується зневажливо-іронічним описом порядків, заведених у Яснополянській школі, вважаючи, що самий цей опис дасть читачеві зрозуміти, яка це дозвільна і дурна витівка.

І він закінчує свій опис словами: «У цивілізованій країні така школа була б справою жалюгідною, але в тому своєрідному середовищі, яке являє собою російське село, вона могла принести певну частку добра. Кілька поколінь дітей яснополянських селян, що відвідували її, винесли з неї деякі знання, хоч і не дуже великі, але принаймні такі, що відповідають їхнім убогим потребам».

Такий безапеляційний присуд «молодого, скромного» французького вченого.

Втім, щоб пом'якшити суворість свого «об'єктивного» вироку, молодий вчений вважає за потрібне розчулитися:

«Ім'я Ясної Поляни завжди буде викликати переді мною образ дідуся, оточеного чужими йому дітьми, яких він вчив граючи читати і писати, образ колишнього вельможі, який став братом своїх колишніх рабів!»

Чим не картинка для кінематографа!

Хіба мало нісенітних статей, скаже читач, писалося про Толстого, що в цій статті характерного? Характерним є те, що вона йде від одного з представників буржуазної реформованої школи. У нас часто ідеалізують буржуазні «нові школи», звертаючи увагу на зовнішнє і ігноруючи чужий для демократизму, пройнятий наскрізь філістерством дух, який панує в багатьох цих школах. І заняття відбуваються в садку, і співи і малювання чудово поставлені, і ручну працю запроваджено, і дається воля дитячій самодіяльності, і ставлення до дітей виховне та ін. та ін. А вчать дітей у цих школах схилитися перед існуючим, шовінізму, того, що релігія добра для темного народу, що без диплома немає порятунку.

Було б великою помилкою ігнорувати цей рух багатьох «нових» шкіл. Вивчати ці школи, користуватися їх досвідом необхідно, але у запозичені форми треба вкладати свій, демократичний зміст.

1912 р.



---

## ПРО ПОСТАНОВКУ НАРОДНОЇ ОСВІТИ У ПІВНІЧНІЙ АМЕРИЦІ І ЗАХІДНІЙ ЄВРОПІ

(ДО СКЛИКАННЯ І ВСЕРОСІЙСЬКОГО З'ЇЗДУ  
З НАРОДНОЇ ОСВІТИ)

На різдво Товариство грамотності влаштовує Перший Всеросійський з'їзд народної освіти, який обіцяє бути дуже численним: 2—3 тисячі учасників.

З'їзд буде мати три секції:

1-а секція. Організація початкової школи, тип, її завдання і програми. (Сюди входить підсекція шкіл для дорослих, яка має велике значення для розробки питань освіти серед робітничого населення як столиць, так і в провінції).

2-а секція. Методи викладання і навчально-виховний лад школи.

3-я секція. Підготовка народних учителів.

З 77 пунктів програми три чверті мають суто педагогічний характер, але є чимало питань і загального характеру, як, наприклад: загальні принципи організації школи; завдання народної школи; питання про обов'язковість навчання і т. д.

Хоч ці загальні питання утопають, як мухи в молоці, у зовсім другорядних педагогічних питаннях, але, звичайно, в них уся суть. Бо від розв'язання їх залежить весь напрям педагогічної діяльності. Розв'язане буде питання про завдання народної школи, і відразу буде знайдено ключ до розв'язання цілого ряду питань — про екзамени, дисципліну, програми тощо.

Вчителі, які приїхали з усієї Росії, дуже скоро побачать, що, не порозумівшись щодо головного, вони будуть говорити різними мовами.

Можливо, за іншого суспільного укладу, в іншій країні, в інший історичний момент і можна говорити про другорядні, третьо-четверторядні питання, не говорячи про основні, але для цього потрібні інші умови — умови, так би мовити, «стійкої рівноваги».

Звичайно, дуже багато шансів, що питання ці не пощастить обговорювати і навіть поставити скільки-небудь повною мірою — так, як хотілося б їх поставити, беручи до уваги важливість цієї справи.

Адже інтерес до педагогічних питань у нас помітно збільшується, що спостерігалось всюди у періоди суспільного піднесення, коли питання ставляться особливо широко і радикально. Візьмімо хоч би кінець XVIII ст. Швейцарія переживала в цей час період заворушень, який закінчився у 1798 р. проголошенням Гельветичної Республіки. Цей період зв'язаний у Швейцарії з рядом блискучих педагогічних імен. Республіканець Мартін Планта влаштовує свою школу на зовсім нових, надзвичайно сміливих як на той час засадах, причому запроваджує самоврядування учнів з метою виховання у них республіканських чеснот. Сміливість цієї спроби можна оцінити лише, якщо взяти до уваги, що й тепер, понад століття згодом, шкільне самоврядування — це щось зовсім нове в Європі. Воно застосовується, та й то не скрізь, лише в Америці; а з європейських країн лише у Швейцарії та Німеччині робляться деякі несміливі спроби.

Якщо ім'я Мартіна Планти мало відоме широкий публіці, зате кожний знає імена Песталотці і Жан-Жака Руссо. Перший з них, який дружив з багатьма республіканцями, сам замолоду мріяв про визволення батьківщини.

Ім'я Руссо тісно пов'язане з іменем Великої французької революції. Палкий демократ, він і в галузі педагогіки виконує величезну критичну роботу. Як глибоко йшла ця критика, показує, між іншим, ставлення до Руссо сучасної французької буржуазії. Якщо молода буржуазія часів великої революції, яка ототожнювала свою справу з справою всього народу, схилилася перед Руссо, то сучасна французька буржуазія, яка давно втратила свій ідеалізм, ставиться із зневагою до «наївного» демократа Руссо. Візьмемо інший приклад. Десятиліття, що передували громадянській війні, яку вели північні

штати Америки проти південних за знищення рабства, були для Північної Америки роками широкого демократичного будівництва. І молода американська демократія висунула із свого середовища людину, яка зуміла зрозуміти завдання демократії в галузі народної освіти. Адвокат, потім депутат штату Массачусетса, пізніше сенатор і президент сенату, Горас Манн не мав спеціальної педагогічної освіти. Але пристрасний борець проти рабства, він у той же час був палким демократом. І вся його діяльність в галузі народної освіти є, по суті, лише застосуванням до цієї галузі принципів демократизму.

Горас Манн все життя працював над тим, щоб перетворити школу із знаряддя поневолення на знаряддя визволення.

Європейців надзвичайно дивує, що в Америці немає ніякого міністерства, яке завідувало б справою народної освіти, спрямовувало, керувало, наглядало тощо. Є урядові чиновники, які беруть участь в екзаменаційних комісіях, але вони відіграють не так роль начальства, як роль досвідчених осіб.

І справа народної освіти в Америці від цього не гине. Навпаки, ніде вона не стоїть на такому рівні, як у Північній Америці. Ніде народна школа не дає так багато, не підготовляє так до дальшого самостійного розвитку, ніде так не пристосовується до потреб населення і суспільного розвитку, як в Америці. Європейські педагоги на 0,99 лише переживають педагогічні ідеї, які дістали вже широке застосування в Сполучених Штатах.

Любов до освіти, пристрасть до читання і знання ніде, здається, не є такими сильними, як в Америці.

І це тому, що в Америці народна школа віддана у безпосереднє завідування самої демократії.

Над тим, щоб передати народну школу до рук демократії, і працював Горас Манн. Увесь дальший розвиток шкільної справи в Америці пішов по шляху, накресленому ним. У 1837 р. Горас Манн як президент сенату у Массачусетсі підписує акт про заснування «Бюро освіти», яке повинно було замінити собою міністерство. «Бюро освіти» не мало і не має ніякої адміністративної влади, але воно повинно виробляти анкети, вивчати нові методи, широко популяризувати серед населення педагогічні ідеї.



Нині Національне бюро освіти поширює понад 40 тисяч примірників своїх звітів, виконує колосальну статистичну роботу. До його голосу прислухається весь педагогічний світ Сполучених Штатів.

Хто ж в Америці виробляє план занять, програми, установлення внутрішнього шкільного розпорядку? Все це доручається інспекторові школи. А інспектор обирається шкільною комісією.

Шкільна комісія — інституція виборна. Раніше у виборах комісії (на основі загального і рівного права голосу) брала участь лише чоловіча частина населення даної місцевості, тепер у виборах беруть також участь жінки і дівчата. Шкільна комісія завідує всіма школами свого району. Всі засідання її відкриті, і заходи її гласні. Діяльність інспекторів і вчителів є темою палкого обговорення як з боку преси, так і з боку батьків.

Взагалі інтерес до педагогічних питань в Америці дуже великий. Крім великої кількості педагогічних журналів, політична преса надає їм багато місця. Батьки відвідують школи, розмовляють з учителями і завідуючими школою і пліч-о-пліч з ними працюють над здійсненням тих чи інших педагогічних завдань. Взагалі в Америці немає того провалля між школою і сім'єю, яке ми бачимо в Європі. Горас Манн, передаючи до рук самого населення завідування початковою освітою, розумів, що це буде можливо тільки тоді, коли у населення прокинеться інтерес до педагогічних питань. І він влаштував по всіх 14 округах свого штату (Массачусетс) публічні лекції і дискусії, заїздив у найглухіші села, робив доповіді, намагався викликати інтерес до своїх починань. «Міністр,— говорить французький біограф Гораса Манна,— просто випустив би циркуляр, а Манн міг робити тільки доповіді і читати лекції». На цих доповідях іноді бувало надто мало слухачів. «Якщо де-небудь зберуться змовники, не треба розганяти їх іменем закону, досить оголосити, що зараз буде педагогічна лекція. Всі негайно ж втечуть»,— жартуючи говорив Манн.

Але поступово він зумів викликати серед населення живий інтерес до педагогічних питань.

І хоч шкільні комісії різних штатів і міст зовсім незалежні одна від одної, але в їх діяльності значно більше єдності, ніж може здатися на перший погляд. Ця єдність

вноситься різними педагогічними спілками. За останній час особливо енергійну діяльність виявляли «Національна педагогічна спілка» (National Educational Association) і «Загальна педагогічна спілка» (Public Educational Association).

«Національна педагогічна спілка» складається виключно з учителів і вчительок усіх рангів: вчений університетський професор і вчителька з далекого закинутого села працюють пліч-о-пліч. На щорічних зборах «Національної педагогічної спілки» розглядаються всілякі педагогічні проблеми, іноді ухвалюються резолюції. Усі великі газети друкують докладні звіти про ці збори і висловлюються з приводу їх. Через пресу, через посередництво місцевих відділів спілки результати цих нарад доходять до шкільних комісій, які часто-густо беруть вказівки з'їздів до керівництва у своїй діяльності.

«Загальна педагогічна спілка» складається з осіб, які хоч і не викладають самі, але цікавляться справою народної освіти. Члени «Загальної педагогічної спілки» вивчають природу дитини і різні педагогічні методи. Вони є діяльними співробітниками вчителів. Разом з тим вони уважно стежать за діяльністю цих останніх і піддають їй, якщо їм це здається потрібним, суворій критиці.

Так здійснюються в Північній Америці принципи демократизму у справі народної освіти. Організація її перебуває в руках самого населення, яке і працює в цій галузі при найширшому громадському контролі.

У Європі досі школа перебуває в руках бюрократії. За останній час робітники починають дедалі більше цікавитися питаннями виховання. У Франції робляться спроби робітниками організувати свої школи, пройняті зовсім іншим духом, ніж школи урядові. Така є, наприклад, «Les Roches» Себастьяна Фора, така є нова школа «L'avenir social»<sup>1</sup>. На загальну постановку шкільної справи ці школи не мають ніякого впливу, це краплі у каламутному морі народного виховання Франції. Але хоч які скромні ці школи, буржуазія все ж дивиться на них дуже косо. Хазяїці «L'avenir social», де навчалися одночасно і хлопчики, і дівчатка, заборонили спільне навчан-

<sup>1</sup> Про цю школу див. статті Н. К. Крупської «Соціальне майбутнє»: «П'ять років педагогічного досвіду». (стор. 150).— *Ред.*

ня дітей, зобов'язавши її посилати дітей свого гуртожитку до комунальної школи.

Організовані робітники Німеччини не стільки думають про організацію своїх робітничих шкіл, скільки про вплив на постановку шкільної справи в країні через своїх депутатів у ландтагах і т. п.

Про радикальний переворот у шкільній політиці, про зовсім іншу, демократичну постановку справи поки що не говориться у робітничому середовищі. Лише коли Європа вийде з теперішнього стану стійкої рівноваги, перед демократією постануть знову на весь зріст питання демократичного будівництва.

Ще менше думають про докорінну ломку в шкільній справі представники буржуазної педагогіки. Зате вони дуже багато говорять про різного роду реформи. І ці розмови показують, що шкільна справа переживає серйозну кризу, стара школа заражена невиліковною хворобою і ніякі реформи не здатні оживити її. Візьмімо окремих приклад — шкільну дисципліну. Шкільна дисципліна була наріжним каменем бюрократичної школи. У ній бачили спосіб виховувати волю учнів. Заради шкільної дисципліни придушували дитячу життєрадісність, придушували прагнення до творчої діяльності. Діти в школі повинні навчитися слухняності, якщо вони не були слухняні, їх карали, били.

Але тепер з дисципліною, за власним визнанням таких буржуазних педагогів, як Фр. Ферстер, справа стоїть дуже неблагополучно, особливо у великих містах. Діти, здебільшого діти робітників, часто соціал-демократів, у сім'ї чують зовсім інші розмови, ніж чули раніше. Учитель перестає бути для дитини безумовним авторитетом. Скрутити таку дитину дисципліною не так вже й легко. Учителеві набагато важче впоратися з класом, ніж це було раніше. І ось сучасні педагоги пропонують вдатися до шкільного самоврядування. Для Мартіна Плати шкільне самоврядування було засобом розвинути в учнях республіканські чесноти. В Америці шкільні громади мають на меті з раннього віку привчати майбутніх американських громадян до самоврядування, до вміння жити і працювати в середовищі своїх співгромадян. У Німеччині і навіть Швейцарії на шкільне самоврядування дивляться як на засіб полегшити нагляд учителя за учнями,

зв'язати учнів, так би мовити, морально. Але те, що робиться в Америці заради самих учнів, заради застосування демократичного принципу і у внутрішньому укладі школи, в Європі вироджується у вдосконалений метод поліцейського нагляду. Інша суспільна атмосфера, інший лад суспільного життя накладають свій відбиток на все.

Спроба запровадити шкільне самоврядування — у вигляді досліду — у Франції, в департаменті Сени, зазнала фіаско. При сприянні членів «Вільного товариства для вивчення дитячої психології («Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant»). Біне і Бело в лютому 1910 р. вчителям було запропоновано дати школярам обрати по 12 учнів. Кожному з них призначалася окрема посада: нагляд за чистотою тіла, одягу, за чистотою в класі, за точним виконанням розпоряджень учителя, роздачі зошитів і т. д. Але діти не дали спіймати себе на гачок шкільного самоврядування. Обрані учні вважали себе призначеними на посаду вчителями, ухилялися від своїх обов'язків, їх ніхто не слухав, і самі вони дуже тяготилися роллю наглядачів.

«Дослід не вийшов,— пише відомий французький педагог Кузіне,— самоврядування не зробило тих чудес, яких від нього чекали».

Причина цього фіаско для нас цілком зрозуміла. Те, що в проїнятій демократичним духом американській школі відіграє величезну роль, у бюрократичній французькій школі, де особистість учня стоїть на останньому місці, перетворюється на безглуздий фарс.



У програмі Першого Всеросійського з'їзду є чимало «модних» тепер у Європі питань: класна громада, дитячі клуби, кінематограф, екскурсії, трудове начало, вільне виховання, естетичне виховання і т. д. і т. д. Питання ці не позбавлені, звичайно, деякого інтересу, але в даних умовах це не більше, як порох, що заважає роздивитися те, що є істотним.

Візьмімо хоч би пункт 7-й (секція 2-а). Перша частина пункту говорить про необхідність для вчителів виявляти ініціативу і самодіяльність. Друга частина пункту

говорить про «умови, які забезпечують свободу викладання».

Можна, звичайно, зосередити увагу на першій частині і вдатися до маніловських міркувань, яка це хороша річ ініціатива і самодіяльність. Але можна зосередити увагу і на другій частині і розглядати ініціативу і самодіяльність учителів не поза часом і простором, а в умовах російської дійсності.

Те ж саме і в цілому ряді інших питань.

Яким руслом піде робота з'їзду — покаже майбутнє.

1913 р.



---

## СІМ'Я І ШКОЛА

«Про що я найбільше мрію,— говорить Еллен Кей у своїй відомій книзі «Вік дитини»,— так це про те, що не буде ні дитячих садків, ні шкіл для маленьких дітей, а місце їхнє посяде домашнє навчання».

«Я вважаю великим нещастям зростаючу схильність вважати влаштування дітей у ясла, потім у дитячий садок, потім до школи ідеальним планом виховання. Щоразу, коли заходить мова про можливість для жінки брати активну участь у громадському житті, вказують на те, що такого роду план звільняє матерів від догляду за дітьми, а дітей від поганого догляду матерів і дає жінці можливість працювати не вдома».

«Цілком вірно, що за *теперішніх* умов, коли велика кількість матерів працює не вдома, коли вони погано підготовані до своїх обов'язків, ясла і дитячий садок є порятунком для дуже багатьох дітей. І, можливо, завжди щось на зразок дитячого садка буде необхідне для виняткових обставин, наприклад, при відсутності у дитини однопітків для гри, при небажанні або нездатності матері самій виховувати, нездатності, яка є звичайно наслідком надто непосидючого, надто слабовільного або надто меланхолійного характеру».

«У багатьох випадках ще залишається цілком вірною думка, висловлена сто років тому Мері Вольстонкрафтс: «Якщо діти не вбиті ще фізично темними матерями, вони занепащаються духовно матерями, нездатними до виховання», після того, як протягом перших шести років, коли визначається десь дальший хід роз-

витку дитини, матері залишають її на руках служниці, потім дітей віддають до школи. Школа повинна викоренити їхні погані риси, запобігти яким могла б пильність матері і викорінювати які школа починає засобами, здатними в свою чергу стати джерелом різного роду пороків». Але з того, що такі випадки ще надто часті, що завжди будуть матері, нездатні бути виховательками, ще не випливає, що з більшості матерів не можна виробити хороших вихователюк, якщо така мета буде висунута жіночим розвитком. Завданням майбутнього є виховання нового покоління матерів, яке визволить, між іншим, дітей від системи дитячих садків».

«Поводячись з дітьми уже в віці двох-трьох років, як з отарою, примушуючи їх рухатися за командою, працювати за одним планом, виконувати однакові, дріб'язкові, безглузді, марні роботи, — гадають, що виховують людей, а насправді дресирують пішаків! Кому доводилося самому гратися в дитинстві на березі моря або в лісі, у просторій дитячій кімнаті або на горищі, де складений різний мотлох, бачити, як гралися там інші діти, той знає, що така вільна гра має у сто раз більше значення для розвитку душевних сил, заповзятливості і фантазії, ніж безперервно налагоджувані дорослими і ігри, і заняття. Ці ігри і заняття привчають дитину замість того, щоб гратися самій наодинці, триматися стада, — звичка, яка характеризує духовне убозтво; діти зайняті при цьому виробництвом нікому не потрібних дрібниць, які мають бучну назву «робіт». Завдання виховання — навчити дітей зневажати ті незчисленні дрібниці, які створюють тепер наше життя, роблять його таким штучним, навчити дітей спрощувати життя і відкривати його великі блага. А система дитячих садків є найкращим засобом для виховання поверхових дилетантів і людей, в яких глибоко в'їлася «стадність».

«Якщо ще тепер, а, можливо, навіть і в майбутньому, не можна буде обійтися без дитячого садка, нехай він буде місцем, де діти будуть вільно, як кошенята або цуценята, гратися, як їм заманеться, будуть самі вигадувати собі діло, де їм буде надано тільки матеріал, з якого вони будуть майструвати, що захочуть, і товариші, з якими можна гратися. Нехай тут-таки буде з ними яка-небудь розумна жінка, яка буде тільки наглядати і втру-

чатися лише тоді, коли дитина ризикує завдати собі або іншим шкоди; час від часу вона буде приходити їм на допомогу, розповідати казку, показувати їм яку-небудь веселу гру, але в іншому буде зовні залишатися зовсім пасивною, а в той самий час невтомно спостерігати і помічати особливості характеру дітей, їхні нахили, які виявляються лише при такого роду вільній грі. Так сама повинна і мати спостерігати ігри дітей, їхнє ставлення до товаришів по грі, їхні нахили, якомога більше спостерігати і якомога менше втручатися. Такого роду тривале всебічне, напружене спостереження дає кінець кінцем матері приблизно точне розуміння своєї дитини; повністю жодна істота не може ніколи зрозуміти іншу, навіть якщо вона дала їй життя, якщо щодня знову і знову дарує їй нове життя, щоб досягти великого щастя духовного материнства. Цілком вірним є зауваження, що як народження дитини є ознакою фізичної зрілості, так виховання дитини є показником зрілості психічної. Але, через недостатність психологічної проникливості, більшість батьків все життя так і не досягає зрілості. Найчудовіші принципи, найстаранніші прагнення до виконання обов'язку часто поєднуються у них з повною сліпотою по відношенню до індивідуальності дитини, до справжньої причини її вчинків і до тих різних комбінацій, в яких бувають поєднані у дитині ті чи інші якості».

«Вкажемо на кілька найгрубіших хибних поглядів. Наприклад. Маленька дитина часто і довго з великим інтересом вивчає своє відображення у дзеркалі,— це називають кокетством. Дитина із страху або збентеження не відповідає на різкі або незрозумілі слова і не слухає їх,— її називають впертою. Дитину, яка не може пояснити своїх дій щодо цілої низки дрібниць, по відношенню яких пам'ять часто зраджує і дорослим, вважають брехливою, і коли вона, перш ніж у неї сформується поняття про власність, бере те, що їй подобається,— це називають крадіжкою. Дитину, яка каже, що вона погана і хоче бути поганою, вважають зухвалою і бездушною, тоді як це якраз вказує на такого роду самосвідомість і характер, від яких можна сподіватися найкращих наслідків. Дитину, заглиблену в думки, якщо вона забуває про дрібниці повсякденного життя, називають безпам'ятною. І навіть у тому випадку, коли дитина справді проявляє



впертість і лінощі, на ці недоліки дивляться як на щось самостійне, тоді як вони часто залежать від якогось іншого недоліку, що лежить глибше, на який і слід було б спрямувати увагу, або залежать від якої-небудь хорошої риси,— яку можна занепастити, якщо почати боротися з хибами невідповідними засобами».

«Але навіть і ті батьки, які більш проникливі щодо дітей, неспроможні вивчити їх, якщо діти з раннього віку починають ходити в дитячий садок і школу. Через незнання індивідуальності дітей виникають помилки, які в свою чергу ведуть до глибокого антагонізму між дітьми і батьками, антагонізму, що затьмарює тепер так багато сімей. Лише ті батько і мати, які з повагою до індивідуальності дитини поєднують всебічне напружене спостереження над цією індивідуальністю, можуть уникнути звичайної помилки — бажання одержати виноград з куща шипшини! Не можна творити там, де немає матеріалу для творчості, але треба вміти розвивати властивості, які кореняться у вдачі дитини. Глибоко вдумливе психологічне вивчення принесе, з одного боку, оптимізм, з другого — рішення підкоритися необхідності. Воно покладе також край багатьом однаково болісним як для батьків, так і для дітей зусиллям, спрямованим у такий бік, де затрачена енергія пропадає марно».

«Але вивчення психології дитини, розпочате з моменту її народження, яке триває під час її ігор, праці, відпочинку, щоденне порівняльне вивчення вимагає всієї людини. Це можливо тільки для особи, під наглядом якої перебуває лише кілька дітей; це неможливо, коли доводиться мати справу з цілою юрбою дітей, тим більше, що в юрбі діти більше скидаються одне на одного. Це утруднює спостереження».

«Дитячий сад — фабрика, і те, що дітей вчать там ліпити з моделей, замість того, щоб дозволити їм робити з глини пиріжки за своїм уподобанням, характерне для того, що формують з найбільш дитячого людського матеріалу. На нижньому поверсі фабрики — у дитячому садку — його обточать, потім, для дальшої шліфовки, посилають на вищий поверх — до школи, звідки десятками виходять рядові люди».

«...Поки існують великі міста, треба давати бідним міським дітям можливість, яку мають діти на селах, ро-

бити іграшки з навколишнього матеріалу і, виконуючи хатні обов'язки, мати справжню «роботу», а не виконувати в дитячих садках, як щось потрібне, неадаптивні ігри — «роботи». Розумна мати або вчителька запозичує з системи дитячого садка лише те, що навчає дитину спостерігати природу і все навколишнє, вона вміє зв'язати цю діяльність з тією чи іншою корисною метою, насолоду з тим чи іншим знанням».

«Фребелівське твердження: «Дайте нам жити для дітей!»— повинно бути замінене іншим, більш змістовним: «Дайте дітям жити!»

«А це означає, між іншим,— звільнити їх від вогнепалювання їм у голову знань, від усяких методик, від стадного життя в ті роки, коли тиха, схована душевно робота так само важлива, як проростання насіння в землі. Система дитячих садків, навпаки, схожа на проростання насіння на тарілці, де воно має дуже гарний вигляд до певного часу!»

«...Скрізь школа з її товаришким і корпоративним духом прокладає шлях до притуплення совісті по відношенню до суспільства».

«Через це сучасне суспільство ухитряється повторювати злочини всіх попередніх століть при участі часто чесних в особистому житті людей. Більш значні злочинці, які створюють злочинний напрям, ніколи не могли б повести за собою масу, якби вона не була саме масою, що керується колективними уявленнями про честь, колективними шовіністичними почуттями, колективними уявленнями про дім. Дитина вчиться бути слухняною по відношенню до школи, лояльною по відношенню до свого товаришського гуртка, як пізніше по відношенню до університету, корпорації, служби. Учитися цьому раніше, ніж бути вірною своїй совісті, своєму почуттю справедливості, порухам своєї душі. Вона привчається закривати очі на провини свого товаришського гуртка, своєї корпорації, своєї країни, прикрашувати ці провини, заперечувати їх».

«Внаслідок цього світ є свідком справ Дрейфуса, Трансваальських воен. Якщо мати на увазі людей, а не натовп, то треба додержуватися виховної програми великої людини Штейна, а саме: «розвивати всі ті спонування, від яких залежить внутрішня цінність і сила людини». А це можливо лише в тому разі, коли дитина з наймо-

лодшого віку має можливість вільно вибирати, навчається враховувати наслідки свого вибору, усвідомлювати права і відповідальність своєї волі, ознайомлюється з умовами і завданнями власного досвіду. Все це несвідомо придушується дитячим садком і може виробитися тільки в сім'ї. Найвищий результат виховання — поставить індивідуума віч-на-віч з його сумлінням. Це ніяким чином не виключає того, що той самий індивідуум навчається поступово відчувати щастя і потребу бути діяльною і корисною частиною цілого, спочатку сім'ї, потім товарицького гуртка, потім батьківщини і, нарешті, світу».

«Різниця та, що в одному випадку людина є живою клітинкою, яка служить для побудови живих форм; в іншому — цеглиною, що йде для будівлі. Але не тільки щодо розвитку індивідуальності, а й щодо культури почуття дитячий садок і школа стоять позаду сім'ї. У невеликому, замкнутому колі почуття може бути глибшим, ніжність може там розвиватися, проявлятися в діях, які викликаються потребами домашнього життя, тоді як дитячий садок, а потім школа звільняють дітей від природних, особистих обов'язків і ставлять до них лише вимоги, які можуть бути виконані всіма учнями. Дитина вступає там у низку поверхових взаємин, а вони, в свою чергу, впливають на дрібнішання почуття, що є найбільшою небезпекою в шкільному житті, яке починається надто рано. Виключно сімейне життя загрожує іншою небезпекою — занадто сильною концентрацією почуття. У роки, коли почуття формується, коли культура його має таке величезне значення для всього наступного життя, необхідно виховання домашнє, а пізніше, після 12 років, потрібне добре товариство. Розумовий розвиток, набутий за найвдосконалішими методами, громадські прагнення пропадуть даремно, якщо в основі їх не лежить культура почуття. Щоб у голові було ясно, треба, щоб у грудях билося палке серце. І лише той, хто навчився небагатьох любити так, що готовий за них померти, здатний жити прекрасно для інших» (Еллен Кей, «Вік дитини»).

У наведеному уривку з книги Еллен Кей «Вік дитини» надзвичайно багато вірних зауважень, тонкої спостережливості, любові до дитини, але основне положення правильне

Еллен Кей вважає, що сімейне виховання в майбут-

ньому повинно тривати років до 12. Це тому, що сімейне виховання значно більше сприяє розвиткові індивідуальності дитини, ніж шкільне.

У своїй критиці системи дитячих садків і школи, що вбиває у дитині живу душу, Еллен Кей у більшості випадків має рацію. Теперішні дитячі садки і школи дуже погані. Їх необхідно замінити добрими. Треба, щоб керували дітьми в них люди, які палко люблять і розуміють дітей, шанують їх особистість, мають необхідні знання і педагогічне чуття. Треба, щоб школа була вільною школою, де не тільки б не били і не карали дітей, але вміли б не насилувати їхню індивідуальність. Треба, щоб школа давала б дітям можливість працювати, творити, радісно спілкуватися з іншими людьми. Треба, щоб школа тисячами ниток була зв'язана з живим життям, з сім'єю.

Але, критикуючи нинішні дитячі садки і школи, Еллен Кей мріє не про те, щоб замінити теперішні погані школи добрими, вона хоче замінити їх сім'єю. Але не теперішньою сім'єю. О! Еллен Кей дуже добре знає, що являє собою сучасна сім'я з педагогічної точки зору. Про це вона багато розповідає у своїй книзі. Вона хоче замінити шкільне виховання вихованням у сім'ї ідеальній, сім'ї майбутнього, де мати буде спроможна протягом 12 років присвячувати себе виключно дитині, де вона матиме необхідну підготовку, потрібну витримку та ін. та ін. Тут Еллен Кей робить методологічну помилку. Якщо порівнювати сім'ю і школу, то треба порівнювати теперішню реальну школу з теперішньою реальною сім'єю або ж школу майбутню таку, якою вона повинна бути, з сім'єю майбутнього. І зроблена методологічна помилка дає себе відчувати під час усього перебігу міркування, абсолютно викривляючи всю перспективу.

Еллен Кей дуже боїться «стадності». Стадність складається з двох моментів: наслідувальності і громадського інстинкту. Наслідувальність зв'язана з слабкістю інтелекту. Дитина буде завжди когось наслідувати: старшого брата, більш сильного чи розумного товариша, матір, батька і т. д. Часто вона наслідує те, що з нашого погляду зовсім негідне наслідування, але що зацікавило і привабило дитину. Наслідування для дитини — така ж необхідність, як самостійна творчість. У цьому також виявляється індивідуальність дитини. Для дорослої лю-

дини наслідування часто здається безглузким мавпуванням, а для дитини — це робота, на якій вона пробує свої сили. Звичайно, це тільки перехідний ступінь. В міру розвитку свідомості, волі, наслідувальність слабшає. Якщо діти у школі наслідують одне одного, з цього не випливає, що товариське середовище є причиною наслідувальності і дитину треба виховувати до 12 років подалі від товаришів. Це може вплинути на те, що в ній погаснуть громадські інстинкти. Громадський інстинкт — це співчуття до інших людей і вміння розуміти їх. Пережиті спільні враження духовно ріднять учнів. Чим різноманітніші і глибші спільно пережиті враження, тим сильніше це духовне зближення. За відповідних умов цей громадський інстинкт переноситься потім з вузького кола товаришів на широке коло людей взагалі. Живе відчуття своєї духовної солідарності з навколишніми людьми є велике благо і велика сила. Індивідуальності дитини громадський інстинкт анітрохи не шкодить. Сім'я часто не тільки не сприяє, а й гасить громадські інстинкти дитини. У П'єра Лоті в романі, в якому він змальовує своє дитинство, є декілька дуже художніх і сильних сторінок, де він розповідає про ту боротьбу, якої він зазнав дитиною. Здалеку бачив він жвавий натопт приморського міста, бачив, як вирувало в ньому життя, і його непереможно тягло на вулицю змішатися з цим натоптом, злитися з його життям. Але він був люблячий син, який не бажав засмучувати свою матір, і він придушував у собі той інстинкт, який міг би зробити з нього великого письменника. Він не став ним. У нього чудові описи моря, тропічних країн, приморських міст, Бретані, опис переживань моряка, але про суспільні питання він не має уявлення, люди його — хороші матері, дружини, чоловіки, сини, хороші чи погані, але і тільки... Лоті зростав у дуже хорошій сім'ї і дуже пізно вступив до школи, де відчував себе зовсім чужим. Але сім'я не розвинула тих сил, що таїлися в його душі, а заглушила їх.

Корпоративний дух — це викривлення під впливом суспільних умов громадського інстинкту, це обмеження його вузькими зовнішніми рамками. У школі, звичайно, буває і корпоративний дух, але він не є невід'ємною ознакою школи, а наслідком її поганої організації. Тут не можна протиставляти школу сім'ї, тому що не треба

забувати, що сім'я є теж свого роду корпорація з своїми особливими інтересами. Часто інтереси сім'ї ідуть врозріз з інтересами інших людей, дитині доводиться вибирати, і навряд чи хто зможе твердити, що надмірна любов до матері, до своїх не примушує її часом кривити душею. Становище для дитини стає часто дуже трагічним і коштує їй великої душевної ломки. Еллен Кей дуже помиляється, якщо гадає, що сімейне виховання більше, ніж шкільне, здатне поставити дитину віч-на-віч з її сумлінням.

Еллен Кей гадає, що сім'я визволить дитину з-під гніту товариства, з-під гніту товариської етики. Сімейний гніт буває часом значно дужчий. Сім'я не може поставити дитину в такі умови, щоб на неї не впливала стороння етика. Адже дитина, припускається, бере участь в житті і інтересах сім'ї. Не тільки мати і батько спостерігають дитину, але і дитина спостерігає їх під час відпочинку, праці, розваг, спостерігає у їхніх взаєминах з іншими людьми і дуже швидко довідується, що вони люблять, чого не люблять, що вважають поганим, що вважають хорошим. І чим дужче дитина любить батька і матір, тим більш обов'язковим вважатиме для себе керівництво їхньою етикою, постійно буде силювати свою індивідуальність на угоду рідним. Це буває часто в дуже люблячих сім'ях, де дитина знемагає від напруженого, щогодинного негласного нагляду. У школі вона відчуває себе вільніше, більше людиною.

Еллен Кей помиляється також, коли гадає, що головне в сімейному вихованні — знання індивідуальності дитини і поводження з нею відповідно до її індивідуальності. Це, звичайно, важливо. Але значно важливіше з виховного погляду є весь уклад сімейного життя. Якщо члени сім'ї — люди чутливі, чуйні, якщо в них широкі громадські інтереси, якщо праця об'єднує сім'ю в дружну спілку, сім'я буде мати добрий вплив на дитину. Але якщо сім'я живе гультяйським життям, женеться тільки за втіхами, якщо їй чужі високі ідеали, а панує черствий егоїзм, — ніякий всебічний нагляд над індивідуальністю дитини не допоможе... Сімейне виховання для батьків є насамперед *самовиховання*. Те ж саме стосується і любові до праці. Не кожна сім'я може навчити дитину працювати. Заможна сім'я може це лише у виняткових випад-

ках. Але навіть і бідна сім'я тепер це не завжди може. Щоб праця членів сім'ї впливала на дитину виховуюче, треба, щоб вона відбувалася на очах дитини і щоб дитина сама брала в ній участь, а величезній кількості трудящих доводиться тепер через умови виробництва працювати не вдома, і не тільки батькам, але і матерям. Крім того, сфера домашнього господарства дедалі зужується. Раніше вдома і прявся, і ткався, і виготовлявся весь одяг, варилося мило, вироблялися свічки, відгодувалася птиця, робилися запаси. Тепер міське хатне господарство все більше зводиться до прибирання кімнат, виготовлення обіду, шиття платтів. Звичайно, всього, що потрібне в хатньому побуті, треба навчити дитину, але не тільки цього. На допомогу сім'ї іде трудова школа, яка вносить переверот у весь шкільний уклад. Вільна трудова школа зближує вчителя з дітьми і дітей між собою, офіційні шкільні взаємини замінює на інтимні, відкриває простір для індивідуальності дитини, пробуджує її творчі сили, визволяє дитину з-під гніту виключної, напруженої любові, з-під гніту бездушної шкільної казенщини... Втім, така школа поки що школа моєї мрії.

1913 р.

---

---

## СМЕРТНІСТЬ ДІТЕЙ СЕРЕД ПЕТЕРБУРЗЬКИХ РОБІТНИКІВ

Погано живеться їм на світі, дітям петербурзьких робітників,— так погано, що майже половина їх помирає до п'ятирічного віку. З кожної сотні пролетарських дітей міста Петербурга помирає 40 душ до п'яти років. Інакше кажучи, щоб мати одну живу людину, петербурзькій робітниці доводиться перенести дві вагітності, двічі родити. Одна дитина виживає, друга помирає.

Дивиться мати, як з кожним днем хиріє її дитя, слухає ночами її безугавний крик, не знає, чим допомогти їй, і сама не знає, плакати їй чи радіти, коли смерть зламає це тендітне життя. «Бог прибрав»,— говорить, хрестячись, темна робітниця, яка не вміє зрозуміти фатального зв'язку свого життя і життя своїх близьких з усім складом суспільного життя. «Згубили ті тяжкі умови, в яких протікає життя робітників»,— говорить свідомо робітниця. І якщо непосильна праця, вагітність, пологи, смерть дитини, одвічне недоїдання і недосипання не притупили в ній всі почуття, не вбили в ній всяку енергію, спогади про безглузду смерть її дитини штовхають її на шлях боротьби за кращі умови життя, за кращі порядки, за заміну теперішнього капіталістичного ладу іншим, кращим.

Не всюди половина дітей до п'ятирічного віку приречена на смерть. Чим заможніша сім'я, тим менша дитяча смертність. В інших європейських країнах, де житла робітників кращі, краще поставлена охорона праці, де населення більш культурне,— дитяча смертність взагалі



нижча, навіть серед робітників, а в заможних сім'ях вона зовсім незначна. Відомо, що в сім'ях європейських царських домів смертність дітей до п'яти років дорівнює лише 12 на кожну сотню.

Якщо взяти цю цифру за природну смертність, то виходить, що у петербурзьких робітників на кожну сотню дітей помирає більше проти того, скільки могло б померти, на 28 чоловік! Ці 28 зайвих смертей на 100 повинні бути цілком віднесені за рахунок тих жахливих умов, в яких живуть петербурзькі робітники.

Найважче позначається на дітях необхідність для матері працювати на фабриці або заводі. Занадто довгий робочий день, погані санітарні умови підривають здоров'я робітниць.

Нещодавні захворювання робітниць на гумовій мануфактурі «Треугольник» та на інших фабриках наочно показали, як розладнується весь організм робітниць при сучасних умовах праці на наших фабриках.

У виснаженої, отруєної, істеричної матері не може бути здорових дітей. Народжується квола, слабка дитина, яка легко піддається всяким хворобам. Така дитина може вижити лише при особливо сприятливих умовах. А в які умови потрапляє народжена дитина? Ще не очунявши після пологів, мати знову змушена йти на роботу. Третина робітниць іде на роботу після пологів раніше ніж через 2 тижні, 2/3 — раніше ніж через місяць. А йдучи на роботу на цілий день, часто далеко від дому, жінка не може вже годувати свою дитину як слід. Навіть здорову дитину шкідливо підгодовувати раніше 6 місяців, вона повинна годуватися молоком матері через невеликі правильні проміжки часу, — тим більше, коли дитина квола. А робітницю нужда примушує підгодовувати якомога раніше.

Дехто починає підгодовувати відразу ж після народження, а раніше третього місяця — понад половину. Інші робітниці і знають, як це шкідливо, та що поробиш?

І своє молоко часто буває непридатне. Під час пошесних захворювань робітниць на «Треугольнике» немовлята теж почали хворіти. У хворої матері і молоко стає шкідливим для дитини, а то й зовсім пропадає. Та й підгодовувати треба вміючи. А на кого доводиться робітниці кидати дитину? На яке-небудь дівча, бабусю, сусідку,

у якої по шию своєї справи. Про правильне годування дитини й мови бути не може. В інших країнах існують на такий випадок ясла, де кожна робітниця може безплатно на цілий день залишати дитину і бути спокійною, що її не ошпарять окропом, не дадуть їй маку або горілки, вчасно нагодують і т. д. А в нас, хто в нас буде дбати про ясла для дітей робітників? Пани фабриканти чи пани думці? Доти, поки робітники і робітниці не будуть брати участі у місцевому самоврядуванні, ніхто про це не подбає.

Грамотність батьків також позначається на смертності дітей. У грамотних батьків дітей помирає менше, ніж у неграмотних. Розвинена грамотна мати знає, що корисно, що шкідливо дитині, вона й дівчинку-служницю навчить доглядати, і до лікаря вчасно понесе захворілу дитину тощо.

Головна ж причина великої смертності дітей робітників — злиденна заробітна плата. Ось як впливає на смертність дітей заробіток батька.

#### Смертність дітей до року

При заробітку батька (на місяць):

до 20 крб. . . . .	дорівнює на 100—28
від 21 до 30 крб. . . . .	» » » —24
від 31 до 50 крб. . . . .	» » » —19
понад 50 . . . . .	» » » —11

Наведена таблиця як не можна краще показує, що діти помирають від голодного заробітку батьків. Одержує робітник на 30 карбованців на місяць більше, і в нього помирає не одна з трьох-чотирьох, а одна з десяти дітей. Та якщо робітник одержує понад 50 крб. на місяць, то в нього і дружина часто не йде на фабрику, а доглядає дім і дітей.

Отже, у петербурзьких робітників діти помирають у такій кількості тому, що мати виснажена непосильною працею, не має можливості годувати дитину груддю, змушена кидати її майже без усякого нагляду, тому що сама вона мало розвинена, мало розуміє, як треба доглядати дитину. Головним чином тому, що заробітна плата надто низька і не дає змоги робітникам жити в людських умовах.

Товариші робітниці! Ви, які відчули, як важко носити і родити дитину тільки для того, щоб, помучившись з нею кілька місяців, поховати її,— ви не можете байдуже дивитися на існуючий стан речей, не можете миритися з ним.

Приєднуйтеся до робітничого руху! Добивайтеся разом з робітниками підвищення заробітної плати, восьмигодинного робочого дня! Вимагайте виборної фабричної інспекції, охорони материнства.

Робітниці разом з робітниками повинні добиватися всього цього. Вони повинні, крім того, добиватися участі в управлінні міськими справами, в управлінні справами всієї країни.

Все це зменшить дитячу смертність. Але тільки новий, кращий лад покладе край усім злигодням робітничого люду, тільки при ньому смертність дітей буде однаково невеликою в усіх сім'ях.

1914 р.

---

---

## ПІДСУМКИ З'ЇЗДУ З НАРОДНОЇ ОСВІТИ

З'їзд влаштувало Петербурзьке товариство грамотності. Склад організаційного комітету був відомий задалегідь: октябристсько-кадетський. Було б наївно думати, що організаційний комітет не спробує спрямувати роботи з'їзду в бажане йому річище. Але про це мало хто думав. Дивувалися, що з'їзд дозволено, не вірили в те, що він відбудеться, і лише прагнули взяти в ньому участь.

Організаційний комітет розраховував спочатку на 3000 чоловік, не більше, але кількість тих, що записувалися, почала рости не по днях, а по годинах і перейшла незабаром за 4 тисячі. Організаційний комітет припинив запис, але «тараня»— сільський учитель—уже рушила, близько двох тисяч приїхало «самовільно» з найвіддаленіших місць. Їх довелося кінцем пустити на з'їзд, який закрався при семи тисячах учасників.

У газетах говорилося, що вчителі, з'їхавшись до купи, вже тим самим являють собою організацію, сильну своєю кількістю. Але якщо б їх зібралось ще вдвоє, втриє більше, вони від самого цього ще не становили б собою організації.

А ось кадетсько-октябристський організаційний комітет являв собою організацію, яка дуже успішно провела в життя накреслені цілі.

Головною метою було показати, що не варто собі вигадувати даремно страхіття, малювати п'ятий рік і т. п. і діяти по-собакевицькому, розганяти, не пуцати і т. п.,

а якщо взятися до справи розумненько, то будуть і вовки ситі, і вівці цілі, і можна приборкати демократію по культурному. У нас, слава богу, є конституція.

Адміністрація подбала про фільтрацію складу з'їзду. Вчителів-евреїв було допущено на семитисячний з'їзд лише 15 чоловік, українцям чинили всілякі перешкоди на місцях і т. д. Зате було, за словами газет, чоловік сорок учителів у гороховому.

Організаційний комітет із свого боку фільтрував учасників з'їзду. Насамперед він потурбувався, щоб перешкодити взяти участь у з'їзді представникам робітничих організацій.

Так, було відмовлено бути на з'їзді представникам професійних спілок: металістів, кравців, булочників, трактирних службовців і друкарів і представникам 4 культурно-освітніх товариств.

Деяким професійним спілкам було просто сказано: «Пізно»; іншим зауважили, що завдання професійних спілок не мають ніякого відношення до народної освіти; третім натякнули на те, що представники професійних організацій ідуть на з'їзд «очевидно» не з тією метою, яку ставлять собі організатори з'їзду<sup>1</sup>.

Звичайно, організатори з'їзду знали, як багато працюють професійні спілки і робітничі освітні товариства над піднесенням розумового рівня в робітничому середовищі, який кровний для них інтерес становить справа народної освіти. Але вони знали також і те, що петербурзькі робітники являють собою демократію організовану, а вчителі — демократію розпорошену і що представники організованої демократії могли відіграти роль організаторів розрізненої, хиткої, лише інстинктивно демократичної учительської маси, — принаймні її передових елементів. Цього менш за все хотіли організатори з'їзду, і представники робітничих організацій не були допущені на з'їзд.

Як поставилися до цього учасники з'їзду? Коли в першій секції після доповіді А. Н. Алексеевої (прочитаної одним з учасників з'їзду, бо сама доповідачка була заарештована) про діяльність Самсон'євського товариства

---

<sup>1</sup> «Пролетарская правда», № 14 від 22 грудня.— *Посилання автора.*

освіти було вказано на ставлення організаційного комітету до товариств робітників і було внесено резолюцію протесту від групи вчителів, аудиторія спочатку захвилювалася, але одна делегатка вчасно встигла на допомогу комітету з заявою, що не можна судити про дії організаційного комітету, не вислухавши його пояснень. Голова не дав слова для заперечення на це зауваження, і секція ухвалила це питання не обговорювати. Багато вчителів думали, як потім з'ясувалося, що справа тут у «незалежних обставинах».

Програма з'їзду була дуже велика, і організаційний комітет подбав про те, щоб надати їй елико можливого «педагогічного» характеру. Все, що стосувалося політики, було в ній старанно витруєно. Але питання народної освіти так тісно пов'язані з усім укладом суспільного життя, що цей зв'язок ні на якому коневі не об'їдеш, у Росії особливо.

І виходило так: обговорюється, наприклад, питання про спільне виховання, питання чисто педагогічне, а в зв'язку з ним говориться про шкідливість церковноприходської школи; з приводу навчально-виховної справи в початковій школі впливає раптом закон про відруби. Ухвалюється резолюція — побажання про надання безплатного проїзду залізницею екскурсантам народних шкіл — і раптом... «без різниці віросповідання». І пояснюється: тому що єврейські школи досі не могли користуватися пільгами на проїзд. І цей додаток і пояснення викликають бурхливі оплески.

Тут уже ніяка архіобережна програма не допоможе.

Велике значення мало право організаційного комітету фільтрувати доповіді. Ця робота відбувалася не на очах у з'їзду, і що саме зроблено тут організаційним комітетом — врахувати важко. Судити можна лише з окремих випадків. Не було допущено доповідь представника товариства металістів, причому зроблено це було якось неофіційно, само собою: так «вийшло»<sup>1</sup>.

Не було також допущено доповіді п. Єремеевої про становище шкільної справи у південно-західному краї.

---

<sup>1</sup> Певно, теж вийшло якось само собою, що у довіднику для вчителів серед названих періодичних видань не було «Пролетарской правды», «Новой рабочей газеты», «Бодрой мысли». Очевидно, ректор щось наплутав! — *Прим. автора.*

Фільтрація доповідей, звичайно, мала велике значення, бо доповідь визначає великою мірою перебіг обговорення.

На самому з'їзді комітет діяв дуже обдумано і планомерно. Під приводом, що з'їзд засідає дуже короткий час (10 днів!), було влаштовано тільки двічі загальні збори. Загальні збори завжди ризикують перетворитися на «мітинг», на політичну демонстрацію. Тому їх звели до мінімуму. Перші загальні збори мали урочистий характер. Спів слави, батьківське напучення голови «не захоплюватися», привітання міністрів (привітання від думських фракцій не були допущені на тій підставі, що фракції — це політичні організації, які ніякого відношення до справи народної освіти не мають). Другі загальні збори були задалегідь підготованою патріотичною демонстрацією з обов'язковою участю в ній (одну вчительку, яка не підвелася під час співу гімну, заарештували, коли вона виходила із зборів). Ніякої роботи на загальних зборах не провадилось. На заключних зборах, коли треба було підсумувати діяльність з'їзду, на сцену вплив «розпорядчий комітет», який взяв на себе завдання «пом'якшити» резолюцію. З ряду резолюцій були викинуті цілі абзаци, що зовсім змінило їхній зміст. Особливо ретельно витруювався демократичний присмак, і навіть слова «демократична школа» замінилися виразом «ідеальна школа». Резолюції не виносилися на голосування, з приводу них не було ніяких дебатів, вони просто були лише оголошені на з'їзді.

Поведінка голови і «розпорядчого комітету» була порушенням найелементарніших демократичних правил, брутальним насильством над з'їздом. Це «істинно російський» фінал, немислимий ні в якій культурній країні, де громадська думка має голос.

Меншиков оцінив по заслугі спосіб дій розпорядчого організаційного комітету.

«Останній день, коли потрібно підбивати підсумки, обговорювати резолюції секцій, сенатор Мамонтов раптом оголошує, що ніяких підсумків не буде. Мамонтов геніально зробив, змахнувши всі резолюції, немов порох, ганчіркою. «Дозвольте,— обурювалися вчителі,— отже, виходить з'їзд зірвано». На це досвідчені люди ущипливо зауважили: «Ви наговорили багато зайвого, будьте

цяцінками і послухайте, як із-за завіси, що несподівано піднялася, гримне урочистий гімн. Все добре, голубчики, що добре закінчується».

«Товариші, ви відчули на з'їзді, що ви сила, що в єднанні одного з одним, зібравшись багатотисячною вчительською армією, ви зможете примусити себе вислухати, спроможні примусити пополотніти тих, перед якими ви полотніли? Проте чи не пуста це фраза? Несподіваний фінал, з такою майстерністю розіграний Мамонтовим, доводить швидше зворотнє — саме жалюгідне безсилля вчительської маси. Вислухавши з величезною грацією і найлюб'язнішою посмішкою, вчителям сказали: «Цить! Ніяких більше резолюцій, навіть старі резолюції вважайте недійсними».

Меншикову дуже сподобалась, як бачимо, «майстерність» сенатора Мамонтова і організаторів, але на те він і Меншиков. А вчителям, як їм сподобалася ця майстерність?

З робітничими організаціями ніякі організатори не посміли б так познуватися. Робітники протестували б, пішли б із зборів, затаврували б належним чином вихватку знахабнілих «організаторів».

А народні вчителі? На останньому спільному засіданні голова, сенатор Мамонтов, заявив, що до нього надійшла заява, вкрита численними підписами, про висловлення вдячності організаційному комітету. Ця заява була вкрита бурхливими оплесками. Але якщо так, якщо вчителі залишилися задоволені і тим, що більшість голів секцій систематично обмежувала їхню свободу, і тим, що їхню роботу було «зметено, як порох ганчіркою», то як це погодити з тим опозиційним духом, який без сумніву, вилився в цілому ряді резолюцій, ухвалених секціями?

Права преса з перших же кроків роботи з'їзду почала кричати, що з'їзд не займається справою, не працює, а віддається мітинговим промовам, ухвалює «зухвалі щодо державності резолюції».

Що ж це за резолюції?

Найбільш демократично настроєна частина з'їзду брала діяльну участь у роботі інородницької комісії. Євреїв на з'їзді було 15 чоловік, а всіх «інородців» близько сотні, тим часом на деяких засіданнях цієї комісії присутніх було понад три тисячі чоловік.



На одному з перших засідань комісія одноголосно ухвалила таку резолюцію:

«Беручи до уваги, що, по-перше, питання про народну школу тісно пов'язане з питанням про державну школу і що, по-друге, саме питання про державну школу безпосередньо залежить від форми державного ладу, іноземницька комісія при Першому Всеросійському з'їзді з питань народної освіти вважає, що нормальна постановка народної освіти можлива лише при оздоровленні всього державного ладу».

З єврейського питання на тритисячних зборах більшістю проти двох голосів була ухвалена така резолюція:

«Беручи до уваги, що право на освіту вважається невід'ємним правом кожного, що обмежувальні закони про освіту і право жителявства євреїв фактично позбавляють цього права більшу частину єврейського населення, що обмежувальні закони деморалізують як єврейське, так і християнське населення і що застосування їх є шкідливим як із загальнодержавного, так і з педагогічного погляду,— Перший Всеросійський з'їзд з народної освіти висловлюється за скасування зазначених обмежувальних щодо єврейського населення законів».

На додаток до цієї резолюції було ухвалено таке: «Головною умовою боротьби за поліпшення становища іноземницької школи є єднання вчителів з усією прогресивною Росією». «З'їзд засуджує антисемітські прояви в школі і закликає до боротьби з ними».

Проти цих доповнень, як і проти основної резолюції, голосувало тільки 2 члени комісії.

На вислухані іноземницькою комісією 29 доповідей, що стосуються понад 30 народностей Росії, була ухвалена така загальна резолюція. Резолюція ця визнає необхідним: забезпечення інтересів усіх народностей при складанні шкільних мереж, якнайшвидше скасування всіх законодавчих і адміністративних норм, що обмежують права будь-якої національності чи групи населення залежно від її віросповідання, демократизацію органів місцевого самоврядування і передачу до їх відома керівництва навчальною справою і т. д.

Резолюцію цю було змінено розпорядчим комітетом, і при оголошенні з неї було усунуто мотиви.

Про настрої, що панували в іноземницькій комісії,

можна судити з такого факту: коли під час засідання 24 грудня п. Шахвердов почав говорити на користь викладання виключно державною мовою, знялася така буря протестів, що промовець змушений був покинути кафедрю.

Комісія в господарських питаннях міської і земської школи поставила їх у найтісніший зв'язок з питанням місцевого самоврядування. Резолюція з цього приводу говорить:

«Належна постановка шкільної справи взагалі і господарського життя школи зокрема можлива лише при умові децентралізації земських самоврядувань шляхом заснування організованої на демократичних засадах дрібної земської одиниці».

Крім того, були висловлені побажання про необхідність якнайшвидшої реформи органів земського самоврядування на демократичних засадах, про звільнення земства від адміністративної опіки і поліпшення земських фінансів, про свободу зборів, спілок і т. д.

Резолюція про позашкільну освіту говорить:

«Потрібна мережа зв'язаних між собою закладів позашкільної освіти; навчання повинно бути безплатним у закладах міського і земського самоврядування; мережа повинна бути побудована на принципі широкої самодіяльності і на засаді колегіальності управління закладами позашкільної освіти за участю осіб, які користуються цими закладами; для повного здійснення всіх заходів позашкільної освіти необхідна реформа земств на засадах демократизації і оздоровлення земських і міських фінансів».

Комісія в господарських питаннях міської і земської шкіл до розпорядчого комітету свого представника не послала, і резолюції цієї комісії не були перекручені комітетом. Вони були оголошені на з'їзді не у «пом'якшеному», а в своєму справжньому вигляді.

Голова загальних зборів, сенатор Мамонтов, заявив перед оголошенням резолюції цієї комісії, що вона вийшла за межі своїх повноважень і торкалася таких питань, які не мають ніякого відношення до господарської частини міської і земської школи. Розпорядчий комітет через це знімає з себе будь-яку відповідальність за ухвалені комісією резолюції.

Крім двох вищезгаданих комісій, робота з'їзду відбувалася ще в п'яти секціях: I секція вела питання організації школи, II секція — загальні питання школи, III секція — підготовку вчителів, IV — лікарську педагогіку, V — методи навчання.

Голова I секції, що розглядав питання організації школи, Я. Я. Гуревич, особливо ретельно «беріг» з'їзд, боявся небажаного втручання і просив промовців не ухилятися від тем. Але більшість промовців у дебатах про єдину школу вказувала на те, що створення школи, яка задовольняє широкі потреби народу, можливе лише при демократизації земських і міських закладів — при проведенні взагалі широких демократичних реформ. На засіданнях, присвячених завданням початкової школи, секція різко висловилася проти утилітарного напрямку в початковій школі. Майже одногослосно схвалено резолюцію:

«Завдання початкової школи полягає в тому, що вона повинна сприяти фізичному, моральному, естетичному і розумовому розвитку дитини, виховуючи в ній людину, придатну до розумного і чесного розв'язання питань у особистому і громадському житті. Початкова школа, будучи першим ступенем до єдиної освітньої школи, не повинна мати утилітарних цілей, і викладання професійних і прикладних знань до її курсу входить не може. Потреби трудового населення в набутті для дитини через початкову школу знань можуть бути задоволені при відповідній постановці загальної освіти, причому увага дитини повинна бути по можливості звернена на навколишні явища життя і природи. Повніше задоволення цих потреб може бути досягнуто шляхом відкриття достатньої кількості професійних училищ і додаткових класів до загальноосвітніх шкіл».

Палкі дебати викликало питання про екзамени, причому промовці різко нападали на інститут інспекторів, які виконують головним чином функції політичного нагляду.

Секція ухвалила резолюцію про необхідність громадського контролю.

Резолюція про загальне навчання визнає накреслений нині план запровадження його незакінченим. Перегляд

і здійснення його повинно проходити за широкої участі громадських організацій.

Крім того, народним учителям повинна бути забезпечена можливість участі в земських комісіях, кураторствах і взагалі в роботі всіх тих закладів, на які буде покладене здійснення плану загального навчання.

Про дошкільну освіту було ухвалене таке. Вислухавши ряд доповідей про дитячі садки і про дошкільне виховання, перша секція ухвалила резолюцію, в якій зазначено про необхідність визнання з боку громадськості і держави права дитини на дошкільне виховання з метою гармонійного розвитку її особистості на основі вільного виховання. Народні садки для дітей дошкільного віку мають бути засновані за рахунок держави і місцевого самоврядування; садки ці мають бути доступні для дітей всіх кіл населення незалежно від національності і віросповідання; народні садки відкриваються явочним порядком, і діти в них повинні одержувати харчування і виховання безплатно; дитяча праця по найму як у сільському господарстві, так і у фабричному виробництві повинна бути заборонена до 14-річного віку; робочий день для підлітків віком від 14 до 18 років повинен бути шестигодинний.

Особливо відчували вчителі на з'їзді свою розрізненість і безпорадність. Було порушено питання про необхідність учительської професійної спілки, яка провадила б у життя постанови з'їздів і взагалі захищала б інтереси вчителів.

Докладно питання це розглядалося на засіданнях III секції.

Усі промовці висловлювалися за необхідність влаштування учительських з'їздів, делегати на які мають обиратися на підготовчих з'їздах, будучи, таким чином, виразниками думки організованого вчительства.

Районні з'їзди і групові наради повинні відбуватися якомога частіше, щоб учителі могли ділитися своїми поглядами на справу виховання, черпати досвід для дальшої діяльності і не почувати себе такими самотніми.

На думку більшості промовців, учительська спілка не повинна замкнутися в корпоративну оболонку, не повинна ставити завдання виключно професійні. Її ідея — широке об'єднання вчительства на ґрунті культурному.

Резолюція з цього питання говорить: «Вкрай тяжке матеріальне і правове становище народного вчителя не дозволяє йому виконати свої обов'язки так, як це належало б робити. Ці важкі умови не зміняться доти, доки вчителі початкових шкіл не будуть об'єднані у Всеросійську професійну спілку, до завдань якої повинна ввійти як боротьба за поліпшення умов професійної праці вчителя, так і боротьба за демократичні ідеали».

Друга резолюція говорить: «Секція вважає, що всі заходи, накреслені нею в справі вдосконалення підготовки вчительського персоналу для народної школи, тільки тоді дадуть благодію наслідки, коли становище народного вчителя в матеріальному і правовому відношенні зміниться на краще».

При оголошенні першої резолюції на заключних загальних зборах з неї була викинута згадка про боротьбу за демократичні ідеали, що зовсім змінило її зміст.

Друга секція (загальні питання школи) — одна з найбільш багатолюдних — ухвалила ряд резолюцій щодо злободенних питань виховання.

Про спільне навчання: «Спільне навчання хлопчиків і дівчаток у народній школі відповідає поглядові народу, умовам і звичаям народного середовища і разом з тим відповідає вимогам раціональної постановки навчання і виховання. Тому секція вважає спільне навчання в початковій школі безумовно необхідним».

Про взаємодію сім'ї і школи: «Культурно-освітня робота вчителя серед населення у нас здебільшого береться під підозру. Оскільки ж без тісної взаємодії сім'ї і школи навчально-виховна робота неможлива, то з'їзду необхідно заявити, що успішність такої роботи можлива лише при усуненні перешкод для зближення вчителя з населенням з боку адміністрації».

В зв'язку з дитячим читанням впливло питання про горезвісний циркуляр міністра народної освіти, і секція ухвалила резолюцію такого змісту:

«З'їзд вважає, що циркуляр міністра народної освіти про народні бібліотеки завдає істотної шкоди розвитку позашкільної освіти як дітей шкільного віку, так і дорослого населення і в той самий час завдає шкоди і тим зачаткам освіти, що їх діти дістають у початковому училищі».

Дуже цікавими були засідання другої секції, присвячені питанням вільного виховання і трудового методу. Вони ухвалили таку резолюцію:

«Заслухавши доповідь і дебати в питанні про трудову школу, II секція з'їзду ухвалила, що для здійснення всебічного гармонійного розвитку особистості необхідно перебудувати систему внутрішньої організації школи так, щоб вона ґрунтувалася на широкому застосуванні трудового начала в справі виховання і освіти. При цьому секція звертає увагу, що принцип трудового виховання вона розуміє як принцип, що становить необхідний елемент у системі загальної освіти особи; вона відкидає будь-які спроби надати загальноосвітній школі професійного або вузькоутилітарного характеру і рекомендує вчителів школи, широко вводячи трудовий принцип, разом з тим обстоювати збереження всієї недоторканності загальноосвітніх основ початкової школи».

У питанні про шкільну дисципліну «секція визнала допустимою дисципліну в школі лише в тій мірі і в такій постановці, при якій не було б шкоди для розвитку вільної і самостійної особистості учнів. Розумними і найбільш дійовими заходами для підтримання такої дисципліни є сприятлива зовнішня обстановка і трудова, що захоплює учнів, внутрішня атмосфера школи».

Останню резолюцію доводиться визнати невдалою. Формулювання її таке загальне, що в нього можна вкласти який завгодно зміст.

Перелічені резолюції далеко не вичерпують усієї роботи з'їзду, програма якого була неосяжною. Ми згадали лише головні резолюції, які визначають загальний характер роботи з'їзду.

Всі вони показують, що з'їзд у своїй величезній більшості був настроений демократично. Чому ж він дозволив так «розпорядитися» собою організаційному комітету і навіть висловив йому подяку?

Російський обиватель так звик до необхідності пускати в хід всяку дипломатію, щоб вирвати хоч яку-небудь можливість висловити свою думку, що вчителі схильні були пояснити всі дії організаторів з'їзду «незалежними обставинами», це заважало більшості членів з'їзду усвідомити ту певну лінію, яку вів організацій-

ний комітет. Не можна боротися з тим, чого не усвідомлюєш.

Класова точка зору була чужа більшості вчителів. Коли одна з вчительок, В. М., внесла резолюцію з вказівкою на те, що заборона викладання рідною мовою, яка затримує розвиток народних мас, є виявом класової політики сучасного суспільства, то проти резолюції висловився цілий ряд промовців, які наполягали на тому, що з'їзд не повинен ставати на класову точку.

Тим часом тільки ця класова точка дає можливість розібратися в тому, як різні класи суспільства (геср. партії) дивляться на справу народної освіти, дає можливість оцінити ці погляди з точки зору інтересів демократії.

Ми бачили, що організатори з'їзду зробили все від них залежне, щоб перешкодити представникам робітників розвинути на з'їзді свої погляди. Мало того: сюрпризом для учасників його вони закінчили з'їзд патріотичною маніфестацією.

І Меншиков, і «Россия» залишилися задоволені результатами з'їзду.

Задоволена і «Речь». У передовій від 4 січня «Речь» вітає новий курс уряду: «Замість того, щоб закрити з'їзд, виявили увагу, співчуття і терпимість».

«Результати такого ставлення були, очевидно, дуже добрі. З'їзд закінчився благополучно, основи залишилися непохитні і все взагалі залишилося на своєму місці. Але само собою, цей благодотворний результат не усуне суперечок про те, чи правильна була нова тактика щодо з'їзду. Одні будуть доводити, що коли б з'їзд був закритий, ці тисячні маси вчителів наповнилися б новим роздратуванням і озлобленням, принесли б такі настрої в села і повідомили б їх народові. А тепер, навпаки, все, що можна було зробити для зменшення опозиційного настрою, зроблено, і більше чи менше, але дечого в цьому напрямі, без сумніву, досягнуто. Інші, навпаки, будуть обстоювати ту думку, що закриття з'їзду демонструвало б силу і безтрепетність влади і викликало б якщо не повагу до неї, то почитання її».

«Речь» немовби намагається переконати уряд, що він повинен і далі триматися нового курсу «для применшення опозиційного настрою». «Речь» не задоволена навіть

з цього погляду Мамонтовим, вважаючи, що він перебрав міру. Його вихватка, мабуть, примусить учасників з'їзду замислитися.

Так, вихватка голови і організаційного комітету примусить, певно, замислитися дуже багатьох учителів, з ким їм іти. Чи з тими, хто повчає уряд, як «применшити опозиційний настрій», чи з тими, хто хоче не зменшувати опозиційний настрій, а створити необхідні умови для здійснення тих побажань, що їх висловили у своїх резолюціях вчителі Першого Всеросійського з'їзду з питань народної освіти.

1914 р.





---

## РОСІЙСЬКІ ВЧИТЕЛІ ЗА КОРДОНОМ

П'ять років тому Московський навчальний відділ Товариства по поширенню технічних знань поставив собі за мету допомогти інтелігенції, яка близько стоїть до народних мас (головним чином учителям початкових шкіл і фельдшерам), розширити свій розумовий кругозір через освітні поїздки за кордон. Потреба «подивитися та порівняти» серед цих верств населення була велика, але завжала безмовність, безпорадність, а головне неможливість великих затрат на закордонні поїздки. Навчальний відділ взяв на себе вироблення маршруту, добір керівників, виклопотав видачу колективних закордонних паспортів (один паспорт на 50 осіб), знижки на проїзд залізницею тощо. Здешевлення виходило дуже істотне. Першого ж року записалося близько 5000 чол. і поїхало 1089 чол., головним чином народних учителів, іншим довелося відмовляти.

Але екскурсії вчителів за кордон були відразу ж узяті під підозру. За який-небудь місяць перебування за кордоном екскурсант-учитель, мабуть, може набратися так багато «вільного духу», що потім мороки з ним не оберешся. І почалося кидання палиць під колеса. Спочатку скасували колективні паспорти, потім залізничні знижки, потім міністр народної освіти надіслав попечителям навчальних округів циркуляр, в якому вказувалося на небажаність дозволу учителям брати участь в екскурсіях, які влаштовують громадські освітні організації; внаслідок цього багатьом учителям затримували дозволи на

відпустку; нарешті була зроблена спроба заборонити навчальному відділу влаштовувати екскурсії.

Кількість учителів-екскурсантів значно знизилася. Цікава така таблиця:

Роки	Нижа школа	Фельдшерів	Середня школа	Разом
1909 . . . . .	723	36	256	1015
1910 . . . . .	765	52	293	1110
1911 . . . . .	296	30	325	651
1912 . . . . .	352	46	369	767
1913 . . . . .	413	44	426	883
Разом . .	2549	208	1669	4426

Щоб через зменшення кількості учасників не стала дорожчою вартість поїздок, довелося брати і учнів, і сторонніх осіб. У 1909 р. з 1089 осіб-учителів і фельдшерів було 1015 чол., а в 1913 р. з 1820 чол. тільки 883 чол. належали до цих категорій.

Склад екскурсантів, звичайно, позначається на характері екскурсії. Учні, художники, нотаріуси, купці будуть цікавитися за кордоном не тим, чим будуть цікавитися вчителі.

Навчальний відділ поїздок влаштовує анкету. І ось у цьому році 65% тих, що відповіли на анкету, говорять про необхідність посилити вивчення суспільного життя. «На цей вотум більшості у  $\frac{2}{3}$  голосів доведеться зважати при складанні планів і програм оглядів на майбутні роки»,— зауважує автор статті про анкету. Екскурсанти-вчителі пропонують менше уваги звертати на мистецтво, на пам'ятки старовини, а поповнити програму ознайомленням з шкільною справою, побутом селян, бажають подивитися ферми, кооперативи, медичні заклади, парламент, установи міського благоустрою.

Тоді як поїздкою в Лондон, де головну увагу було звернено на громадський бік, більшість дуже задоволена, поїздка до Італії дуже багатьох не задовольняє. Дехто просить попереджати, що поїздка до Італії — виключно художньо-освітня, і радити їхати до Італії тільки тим, хто цікавиться мистецтвом. «Більшість народних учите-

лів,— пише один учитель сільської школи,— їде до Італії не для того, щоб вивчати мистецтво, а для того, щоб подивитися чуже життя, чужу культуру, а саме цього ми і не одержуємо. І створюється таке становище: повертається народний учитель додому, у свій куток; приходять до нього, як до людини, що бачила закордон, селяни і запитують: «Ну, як там люди живуть?» А вчитель говорить їм про скарби мистецтва, про багатство Ватикану і т. д. І чуває дядько потилицю,— не те йому треба,— і думає: «Даремно, брате, ти їздив так далеко, адже нічого путнього там не бачив».

Інший учитель наочно зображає ці розмови з селянами.

«Не встиг я приїхати додому, як прийшли до мене два дядьки.

— А-а-а! Закордонній людині — шануваннячко! Чи давно прибув? Ну що, кажуть, ти їздив по Італії? — підступили вони до мене.— Ну, як там? Яке життя? А італійці такий же народ, як і росіяни? А російською мовою усі там говорять?

І коли я сказав, що по-російському майже ніхто не говорить, наші дядьки ніяк не могли зрозуміти, що італійці говорять не по-російському, а по-іншому...

— Ну, а щодо землі як? — розпочав Микола. Видно було, що саме це і було головною причиною приходу, що раніше було тільки так, «для початку».— Не утискують так, як тут? На хуторах чи по селах живуть? А село їхнє бачив? А в хаті не довелося бути? А землі там багато припадає на душу? А сіють багато і краще, чи, може, жито гірше родить?

Що я міг відповісти Миколі? У селі я не був, італійського хлібороба не бачив,— я бачив місто, та й то лише уривками, так би мовити, контрабандою, між одною церквою і другою.

— Так, так!.. — задумливо промовив Микола.— Шкода. А я думав довідатися про землю, про життя, як там живуть, так, як ми, чи по-іншому? Ну, а може, скажеш, які там порядки? Так само строго, як у нас?..

В міру сил я намагався задовольнити його цікавість у цій галузі.

— А що ж ви весь час робили за кордоном? — спитав Микола, збираючись іти.

— Та більше дивилися на картини,— говорю я.

— Картини?! — і Микола свиснув.— Хіба цікаво? — з іскорками сміху в очах спитав він мене».

Звичайно, іншим разом людина не від того, щоб утекти від безвідрадної дійсності в чарування хоч би гри барв і форм, але не тільки відпочинку шукає тепер, у 1913 р., народний учитель. Коли б це було так, то не вимагали б 65<sup>0</sup>/<sub>0</sub> екскурсантів посилення вивчення суспільного життя. Ці 65<sup>0</sup>/<sub>0</sub> промовисто говорять, що період громадської втоми минув і що вчитель, по суті, шукає за кордоном відповіді на ті самі наболілі питання російського життя, що й селянин Микола. Як щодо землі, як щодо порядків? — допитується Микола. У які форми виливається суспільне життя в передових країнах? Що можна побачити за кордоном такого, «щоб відомості і знання, добуті від поїздки, проросли і принесли врожай сам-сто?» — пише сільський учитель.

Навчальний відділ виявляє бажання йти назустріч цій потребі народного вчителя. Якщо це буде так, екскурсії за кордон будуть для вчителів ще більш корисними, ніж тепер.

1914 р.



---

## ПРО ШКІЛЬНЕ САМОВРЯДУВАННЯ

Питання про шкільне самоврядування не сходить із сторінок педагогічних журналів. У педагогічних товариствах читаються доповіді на цю тему, педагоги роблять досліди в цьому напрямі.

При запровадженні шкільного самоврядування різні педагоги ставлять дуже різні цілі.

В Америці, наприклад, де до особи дитини ставляться з великою повагою, де діти дуже самостійні, педагогам здається дуже природним те, що діти самі обговорюють і розв'язують справи внутрішнього шкільного розпорядку.

Один французький педагог, Кузіне, так характеризує ставлення американців до дітей: «Для нас, французів,— пише він у «Revue pédagogique»,— дитина є істотою слабкою і недовершеною,— саме за це ми її, власне кажучи, і любимо, але в той же час поспішаємо допомогти їй швидше звільнитися від рис, властивих дитячому віку, і сформуватись у дорослу людину. Для американців дитина — істота з своєю особистістю, цілком визначеною індивідуальністю, відмінною від індивідуальності дорослої людини, але цінною самою по собі: американці беруть, так би мовити, дитину в її теперішньому, а не майбутньому».

«Почуття поваги, яке ми, романці, маємо до дитини, є почуттям, яке ми відчуваємо перед істотою безпорадною і слабкою... У американців повага до дитини є повагою перед силою, перед істотою, яка має такі ж права, як і людина, і якій людина нічого або майже нічого не повинна наказувати і нав'язувати силою. Для нас вихо-

увати дитину — значить оточувати її дбайливим опікуванням, для американця — звільнити її від опікування, забезпечити її розвиткові справжню свободу».

Характеристика Кузіне дуже влучна.

Але тому що американці — демократи до глибини душі і всією істотою своєю переконані, що самоврядування є найбільше благо, то вони вважають цілком природним, що й діти мають право на самоврядування.

«Слово *self-governement* (самоврядування),— говорить той же Кузіне,— по-англійському означає одночасно і особисті чесноти, і політичний режим. *Self-governement* — це влада над собою, вміння володіти собою, здатність керуватися у своїх вчинках лише власним переконанням, а не правилами поведінки і розпорядженнями, що йдуть від інших. І в той же час *self-governement* означає автономію, такий спосіб правління, в якому беруть участь вільні громадяни, що підкоряються лише законам, ними самими створеними,— одне слово, це демократія. *Self-governement* одночасно і найістотніша добродієвість вільної людини, і найкращий спосіб правління для вільних людей; і одне і друге тісно пов'язане»,— так говорить французький педагог у «*Revue pédagogique*».

І американці, які поважають своє молоде покоління, надають йому самоврядування, здатне найкраще розвинути в них громадянську добродієвість.

В Америці самоврядування в школах загалом і в цілому дає хороші наслідки. Неабияку роль тут, звичайно, відіграє і те, що вся суспільна атмосфера сприяє розвиткові в американській дитині самостійності і звички до громадського життя. З наймолодшого віку, іноді з 5—6 років, американські хлопчики і дівчатка беруть участь у всякого роду клубах: «Клуб шиття лялькових платтів», «клуб хлопчиків, які люблять перебивні картинки», «клуб для розповідання казок»... Яких тільки клубів не організують американські діти! Іноді в клубі 3—5 осіб, іноді десятки, сотні дітей. Усе це виховує вміння жити, працювати і веселитися гуртом, поважати особу товаришів, володіти собою. Треба додати до цього ще й те, що американська школа дбає про розвиток індивідуальності дитини, про те, щоб привчити її до самостійної праці і мислення.

Немало приділяється уваги в американській школі

так званим «груповим роботам». «Ту істину, що суспільна праця і самовідданість мають істотне значення для суспільного життя, дитина відчуває в американській школі на власному досвіді. Ця істина вкорінюється в її свідомість за допомогою групових робіт, при яких праця окремої особи є необхідною для цілого» (Кнуретс). Таким чином, і суспільна атмосфера, і постановка шкільної справи готують американських школярів до шкільного самоврядування.

Спочатку воно було у вигляді спроби запроваджено в приватних школах, а коли дало там блискучі результати, почало застосовуватися широко і в школах громадських.



У Європі найбільшу увагу питанню про шкільне самоврядування приділяють швейцарські педагоги.

Власне кажучи, першу спробу шкільного самоврядування було зроблено в Швейцарії. Це було дуже давно, у другій половині XVIII ст. У 1761 р. біля Хуразаснував свою семінарію попередник Песталоцці — Мартін Планта. Планта у семінарії своїй ввів демократичний спосіб правління.

«На виборчих зборах учні обирали шкільну владу. Також більшістю голосів визначався порядок, в якому учні повинні були сидіти за столом, стояти в церкві і взагалі триматися під час різних офіційних випадків. Лише добросовісність і заслуги могли бути причиною підвищення. Вибори здійснювалися учнями, але в нашій присутності, щоб вони привчалися до неупередженості і справедливості. В деяких випадках у вибори вносили поправки, завжди з зазначенням причин».

«На зразок Римської республіки обиралися: консул, претор, цензор, едили, трибуни, квестор, скриб, або канцелярист, і три сенатори. Цензор щосуботи повинен був оголошувати імена трьох найбільш добросовісних і трьох найбільш порочних. Едили повинні були стежити, щоб не лаялись і не вели невідповідних розмов. Претор дбав про те, щоб не було сварок і кривд. Квестор відмічав винних, на яких йому вказували вчителі, службові особи або учні. У суботу присвячувалося декілька годин на розгляд

скарг. Уся шкільна громада сідала півколом, шкільні службові особи — за окремим столом, який стояв біля вчительського. Квестор доповідав суть справ, які належало розглянути. Більшість ми розв'язували самі і лише 4—5 найбільш важливих випадків передавали на суд громади. Квестор є обвинувачем. Обвинувачений може захищатися сам або вибирати собі адвоката з учнів. Консул розглядає речові докази, допитує свідків, вислуховує сторони і проводить голосування. Канцелярист записує договір у протоколі. Такий порядок дуже корисний. По-перше, завдяки йому жодна помилка не може залишитись схованою і непоміченою. Потім ці суботи є для учнів сильним імпульсом уникати надмірностей і прагнути поводитися бездоганно. При цьому учні вправляються у виголошенні публічних промов, а судді, які обираються переважно з тих, хто вивчає правознавство, ознайомлюються з порядком судочинства».

Так змальовує Мартін Планта свою шкільну республіку. «Ми організували нашу республіку за взірцем Римської,— говорить він,— для того, щоб наші вихованці правильніше і легше розуміли римську історію і латинських письменників, вивчаючи на практиці цю подобу громадянських установ римського народу».

Наївна шкільна республіка Планти з її цензорами і квесторами мало здатна тепер запалити нас, але треба пам'ятати, що справа була майже півтора століття тому!

Лише тепер, через півтора століття, знову постало в Швейцарії питання про шкільне самоврядування, і ставиться воно, кажучи щиро, не ширше, ніж ставив його Мартін Планта.

Він влаштував свою шкільну республіку з метою: 1) розвитку в учнях особистої і громадської добродетності, прагнучи підпорядкувати поведінку учнів громадському контролю, розвинути в них почуття безсторонності і справедливості; 2) з метою розвитку в учнях здатності до публічних виступів; 3) з метою допомогти учням за допомогою методу наочного навчання легше і ґрунтовніше ознайомитися з громадянськими закладами римського народу.

Це інша постановка питання, ніж в Америці. В Америці питання іде *про право* учнів на самоврядування. У Планти — *про корисний педагогічний прийом*.



Сучасні швейцарські педагоги розглядають питання про шкільне самоврядування під кутом Мартіна Планті.

Візьмемо хоч би надзвичайно цікаву книгу Буркхардта. Буркхардт — прихильник шкільного самоврядування. У своїй школі він систематично проводив цей принцип протягом шести років, поступово розширюючи права учнів при переході їх до більш старших класів.

Швейцарська народна школа — школа найсуворішої дисципліни; муштровка, культурний лоск відіграють там величезну роль. В цьому вона дуже відрізняється від школи американської.

В Америці в учневі бачать вільного громадянина, у Швейцарії — мало не члена виправного закладу.

Буркхардт намагається поєднати швейцарську дисципліну з шкільним самоврядуванням. За його словами, він хоче замінити шкільний абсолютизм (який хоч і має перевагу простоти, але ворожий будь-якому розвитку) шкільною, так би мовити, конституційною монархією. Учитель на свій розсуд віддає до рук учнів деякі функції. Спочатку це тільки обирання чергових для роздачі зошитів, представників для писання поздоровних листівок, потім кількість службових осіб розширюється, пишуться шкільні закони тощо. Вчитель протягом шести років крок за кроком веде учнів по шляху шкільного самоврядування.

Коли читаєш щоденник, до якого Буркхардт занотував протягом шести років усі події шкільного життя, зв'язані з питанням про самоврядування, дивишся тій планомірній обдуманості і систематичності, з якою він проводив свою ідею в життя. Кожного дня, при кожній нагоді шкільного життя він намагався показати учням блага самоврядування і прищепити їм розуміння швейцарського самоврядування і любов і повагу до нього. Це якийсь предметний урок, розташований у цілий ряд концентричних кіл і розтягнутий на шість років. Таку роботу може виконати лише людина, глибоко переконана у благах самоврядування. Тільки біда в тому, що самоврядування, яке він дав своїм учням, дуже вже нагадувало урок, надто повчальне, надто мало дає простору самодіяльності учнів.

Кожний урок в галузі самоврядування робиться дітьми з оглядкою: «А що скаже на це пан учитель?»

Відсутність свободи у швейцарській школі накладає відбиток і на спроби шкільного самоврядування. Вона надає їм характеру педантизму і навчання, хоч, звичайно, не можна заперечувати, що в них є певна частка виховного впливу.



Ще інакше ставиться справа в Німеччині. Тут йдеться не про те, щоб прищепити дітям ідею про користь самоврядування. Серед німецьких учителів не так вже багато його принципових прихильників. Але в Німеччині дуже гостро постало питання про шкільну дисципліну.

Промисловий розвиток, особливо у великих містах, пробудив серед широких верств населення критичне ставлення до існуючого, в тому числі і до школи. У сім'ї німецький школяр чує не тільки розмови про необхідність слухняності, беззаперечного підкорення вимогам шкільної дисципліни. Німецький школяр став іншим, він не тремтить перед учителем, його не заженеш у рамки залізної дисципліни. Для вчителя немає ніякої фізичної змоги підтримувати дисципліну старими засобами. І ось винайдено новий засіб — «шкільне самоврядування». Найбільш яскравим виразником погляду на шкільне самоврядування як на спосіб підтримувати новими засобами стару дисципліну, перекласти тягар нагляду з учителя на самих учнів є Фрідріх Ферстер.

З двох сторін self-government, про які говорить Кузіне, Ферстера цікавить майже виключно одна сторона: вміння володіти собою. Якщо американці вважають, що ця сторона характеру може виробитися тільки внаслідок вільних відносин, у грі і праці з товаришами, як наслідок поваги до чужої особи, то Ферстер гадає, що вміння володіти собою може виробитися в дітей завдяки бесідам учителя з дітьми, завдяки впливу вчителя на моральне життя дитини. Ферстер написав навіть цілу книгу, яка складається з цілої низки такого роду бесід, що дають, як гадає Ферстер, ключ до серця учнів. І якщо учні спрямують думки свої на вироблення в собі внутрішньої дисципліни, то на них можна покласти і функції зовнішнього нагляду одного за одним. Вони будуть не за страх, а за совість додержувати чистоти, тиші, стежити за акуратністю і т. п. З учителя спаде тоді тягар нагляду.

Книги Ферстера користуються великою популярністю, перекладаються на всі мови. Проте це не заважає їм бути багато в чому дуже несимпатичними по духу. Ферстер за допомогою свого «шкільного самоврядування» добивається не того, щоб вільно могли розгорнутися душевні сили дитини, її громадські інстинкти, а того, щоб накласти пута штучно прищепленої внутрішньої дисципліни на вільний радісний розвиток цих сил.

Треба, проте, сказати, що в Німеччині практикується шкільне самоврядування не тільки в дусі Ферстера.

З кожним днем усе більше стає в Німеччині прихильників трудової школи. А трудова школа за самим своїм характером вимагає зовсім іншої дисципліни, ніж школа навчання. У школі навчання дисципліна, так би мовити, нав'язана іззовні, пригнічує життєрадісність і індивідуальність. Вона прагне ламати дитину, підкоряти її. У трудовій школі справа стоїть інакше. Вона не пригнічує, а розвиває індивідуальність дитини, дитині не треба боротися вічно самій з собою, своєю природою, активність її знаходить вихід у трудовій діяльності. Але в трудовій школі дитина працює не одна, а в товариському єднанні з іншими дітьми; доводиться розподіляти між собою роботу, допомагати одне одному. У процесі спільної праці і виробляється здатність організовуватися для спільної роботи. Організація передбачає дисципліну, але дисципліна ця не нав'язується іззовні, а випливає з суті справи, з потреби організації.

Трудова школа, правильно поставлена, дає дітям можливість найширшої організації, а вільна можливість організуватися і є кінець кінцем самоврядування. Трудова школа логічно приводить до самоврядування. Це самоврядування не є ні зліпком з суспільного самоврядування дорослих, ні наочним уроком історії, ні заходом приборкання індивідуальності школяра. Це свобода і вміння організовуватися для спільної праці, для спільного життя.

І такого роду шкільне самоврядування починає запроваджуватися деякими німецькими вчителями, прихильниками трудової школи.



На закінчення наведу курйоз.

Ферстерівська ідея — перекласти тягар нагляду з учи-

теля на самих учнів — спокусила і деяких французьких педагогів.

При сприянні членів «Вільного товариства вивчення психології дитини» («Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant») Біне і Бело у лютому 1910 р. вирішено було запровадити у вигляді спроби шкільне самоврядування в цілому ряді французьких шкіл. Спроба була організована по-бюрократичному. У кожній школі запропоновано було учням обрати 12 товаришів, кожному з яких доручалася окрема функція: стежити за чистотою тіла, чистотою одягу, за порядком у класі, за тим, щоб усі сиділи на своїх місцях, роздавати зошити і т. п.

«Спроба не вдалася, self-gouvernement не зробило чуда, якого від нього чекали»,— говорить Кузіне.

Вибори були проведені невміло і невдало. Обраних ніхто не слухався, самі вони погано виконували покладені на них обов'язки, що були для них обтяжливими, вважали себе ставлениками учителів, а не представниками товаришів.

Причина невдачі спроби, певно, полягає в бюрократичному характері спроби і в тому, що спостережливий і живий французький *gamin* відчув у всій спробі пастку для себе,— «самоврядування» не давало йому ніяких свобод, а мало на меті лише зв'язати його свободу дій моральними зобов'язаннями.

Французькі педагоги схильні пояснювати невдачу інакше. «Що стосується учнів»,— пише Кузіне у «Revue pédagogique» за 1912 р. у статтях «La méthode du «self-gouvernement dans les écoles françaises»,— то вони до такої міри звикли до того, що ними керує зовнішній авторитет і підкоряє їх певній, хоч, звичайно, і обтяжливій, але благодійній дисципліні, що вони й не думають про зміну цього порядку речей».

«Кожного разу, коли мені доводилося розмовляти з більш розвиненими учнями про дисципліну, вони завжди дивувалися, що я прагну надати їм так багато свободи, і висловлювали задоволення, що належать до класу, в якому вчитель користується безмежним авторитетом».

Бідолашні школярі, як обробляють їхню душу!

---

## НАРОДНА ОСВІТА І ДЕМОКРАТІЯ

### ПЕРЕДМОВА ДО ПЕРШОГО ВИДАННЯ

У пропонованому нарисі автор ставить собі мету простежити, як виник і розвинувся в середовищі демократії погляд на потребу сполучення продуктивної праці з розумовим розвитком у справі народної освіти.

Погляд цей зароджується в період, коли велика промисловість почала в широких розмірах застосовувати й експлуатувати дитячу працю. Вперше вказує на потребу сполучати навчання з продуктивною працею в XVII ст. англійський письменник Джон Беллерс.

У XVIII і на початку XIX століття ця ідея знаходить собі оборонців не тільки в Англії, а й на континенті. Руссо палко відстоює цю ідею, і його точка зору на це питання знаходить живий відгук у Франції, Швейцарії, Німеччині. У Франції Конвент намагається законодавчим шляхом втілити цю ідею в життя, а в Швейцарії палкий демократ Песталоцці віддає все своє життя, все своє майно, щоб показати, як треба застосовувати на практиці в справі народної освіти продуктивну працю. Робітнича демократія, в особі Маркса і Енгельса, у 50-х роках і пізніше знову висуває цю ідею, розвиває і науково обгрунтовує її. В «Капіталі» Маркс показує, як сам розвиток техніки створює потребу у високорозвиненому, всебічно підготовленому до праці, політехнічно освіченому робітникові.

Проте думка про сполучення розумового розвитку з фізичним, навчання з продуктивною працею, що проповідувалася діячами кінця XVIII ст., їх спроби в цьому напрямі незабаром забуваються. Оскільки в перші три

чверті XIX ст. капітал пред'являв лише попит головним чином на просту, некваліфіковану працю, яка не вимагала від робітника ні ініціативи, ні кмітливості, ні знань, ні спритності, голоси демократів, що вимагали для народу всебічної освіти, що ґрунтується на сполученні широкого розумового розвитку з підготовкою до найрізноманітнішої фізичної праці, залишались гласом вопіючого в пустині. Правда, кількість народних шкіл зростала, але це були школи навчання, в яких виключалася будь-яка фізична праця, які навчали лише читання, письма та лічби і звертали увагу головним чином на те, щоб виховати слухняного, ретельного робітника. Проте XX ст. з його могутнім прогресом техніки висунуло з особливою силою на перший план нову тенденцію сучасної технології: одухотворення машинної праці. Зростає попит на всебічно розвиненого, вмілого робітника, який може швидко пристосовуватися до машин і процесів виробництва, що повсякчас змінюються і вдосконалюються. Звичайно, ця тенденція почала виявлятися насамперед в найбільш розвинених у промисловому відношенні країнах: Америці й Німеччині. Передові капіталістичні країни починають звертати посилену увагу на вироблення всебічно підготовлених до праці робітників: влаштовують усякого роду професійні школи, вечірні курси та ін. У міру зростання попиту на підготовлених робітників технічну освіту намагаються перетворити в загальну, починають її зв'язувати з початковим навчанням, для цієї мети реформують народну школу. В Америці, а останнім часом у Німеччині на зміну школи навчання йде так звана трудова школа (Arbeitsschule). Проте трудова школа не може ґрунтуватися на тих принципах, на яких ґрунтувалася школа навчання. Вона потребує розвитку в учнях самостійності, потребує розвитку індивідуальності учня. Придушення особистості учня, зовнішня дисципліна важко сумісні з тими завданнями, які ставить собі трудова школа. Нові методи вимагають зовсім іншого учительського персоналу. Учитель, що звик додержуватися рутини і чекати вказівок відносно кожного кроку, не підходить для такої школи. Трудова школа вимагає живого ставлення до неї, індивідуалізації. Старі форми контролю виявляються нездійсненними. Потрібний взаємоконтроль учителів, контроль населення. Але потрібний не

тільки контроль з боку населення, потрібне найширше співробітництво з його боку. Трудова школа передбачає тісний зв'язок навчання з виробництвом, а це нездійснено без залучення до справи робітничого населення в особі його організацій.

Економічний розвиток настійно вимагає перетворення школи навчання в школу праці, але перетворення це не здійснимо без перебудови всієї організації справи народної освіти.

1917 р.

## ПЕРЕДМОВА ДО ТРЕТЬОГО ВИДАННЯ

Книжка ця написана ще в 1915 р. Перше видання її вийшло в 1917 р. у видавництві «Жизнь и знание», здана була книга до друку ще до Лютневої революції. Цим пояснюється те, що в книжці не поставлено всі крапки над «і» і написана вона дещо «риб'ячою мовою» — цензури заради. Заради цензури ж замість того, щоб озаглавити її «Народна освіта і робітничий клас», я озаглавила її «Народна освіта і демократія», проте міняти назву тепер, коли книжка витримала вже два видання (по 20 тисяч), не доводиться.

У цій книжці я намагалася дати історію питання про трудову школу і показати, як змінювався зміст цієї ідеї залежно від загальних економічних умов і від того, який суспільний клас намагався втілити трудову школу в життя. Висновок буде зроблено такий: поки організація шкільної справи перебуватиме поза сферою впливу робітничої демократії (робітничого класу), школа праці буде зняряддям, спрямованим проти її (його) інтересів. Лише робітнича демократія (робітничий клас) може зробити школу праці «зняряддям перетворення сучасного суспільства».

З того часу як була написана ця книжка, минуло п'ять років, і яких років! П'ять років, протягом яких весь старий світ похитнувся в його основах, протягом яких ішла переоцінка всіх цінностей.

В Росії, як тільки пролетаріат взяв у свої руки владу, стара школа була перетворена в школу трудову. Трудова школа стала одним з пунктів комуністичної програми.

Але в галузі народної освіти ще більше, ніж у будь-якій іншій, позначається економічна відсталість Росії, її

низький культурний рівень. Проводити в життя трудову школу повинні були вчителі старої школи, спеціально підібрані старим «міністерством народного затемнення» з найвідсталіших елементів, закинуті в більшості своїй в глушину сіл, самі напівтемні, чужі тому великому перевороту, несвідомими свідками якого вони були і яким вони були приголомшені й налякані. Над учительством потрібна ще величезна робота, перш ніж воно зможе стати дійсним керівником трудової школи. Для школи навчання багато чого знати не треба: дисципліна, «звідси і сюди» і справі кінець. Інша справа — школа праці, де вчителеві самому потрібно так багато знати і вміти. Учитися, учитися і учитися, — ось що потрібно російському учительству.

Друга перешкода правильному здійсненню трудової школи — це та дрібнобуржуазна стихія, яка оточує трудову школу в селі (де досі панує ще дрібна власність), у місті. Тільки з перетворенням цієї дрібнобуржуазної стихії в стихію трудову стане можливим провести в усьому її обсязі трудову школу. Поки що тільки в робітничих районах, на фабриках і заводах зв'язок школи з населенням впливає благотворно, накладаючи на школу певний відбиток.

Хороших трудових шкіл поки що дуже мало.

Але чи значить це, що треба повернутися назад до школи навчання? Звичайно, ні. Школа навчання стала вже неможливою, неможливою тому, що учні стали іншими, такими, що пережили вже революцію, тому, що старі підручники, на зразок Іловайського, в сучасній школі немислимі, тому, що за три роки і учительство багато чого навчилось, принаймні передова його частина.

В міру того, як буде зникати розруха, слабшати голод, перероджуватися учительство, почне поліпшуватись і трудова школа, ставати тим, чим вона повинна бути. Досі вся увага була зосереджена на війні, після припинення війни дедалі більше стануть привертати до себе увагу питання культури, організація трудової школи стане ударним завданням, школа залучить до себе нові сили і перетвориться в свою чергу в «знаряддя перетворення сучасного суспільства».



Книга ця написана 15 років тому (в 1915 р.) в еміграції, під час світової війни. План її було обговорено разом з Володимиром Іллічем, книга була ним переглянута, про неї він писав Горькому.

Той, хто вивчав твори Володимира Ілліча, знає, яку велику увагу він завжди приділяв справі народної освіти. Ще в 1897 р. у статті «Перли народницького прожектерства», присвяченій книжці С. М. Южакова «Вопросы просвещения», Володимир Ілліч виступав з обороною точки зору Маркса на справу народної освіти. Зараз, через 33 роки, коли питання про загальну та обов'язкову чотирирічну освіту наближається до свого здійснення, коли всерйоз поставлено питання про семирічне обов'язкове навчання, ця стаття має особливий інтерес. У цій статті Володимир Ілліч з незвичайною чіткістю ставить питання про те, що таке станова школа, що таке школа класова, про єдиний тип школи, про те, що й загальна безплатна школа в буржуазних країнах продовжує залишатися класовою, доступною тільки для імущих, про сполучення навчання з виробничою працею, про обов'язок для всіх брати участь у продуктивній праці, про потребу для здійснення політехнічної школи викорінення протилежності між містом і селом. У 1913 р. Ілліч написав проект промови О. Є. Бадаєва в Державній думі при обговоренні доповіді про кошторис міністерства народної освіти на 1913 р. Проект Ілліча дихає таким обуренням, так гаряче написаний, що не можна сумніватися ні на хвилину в тому, як ставився він до справи народної освіти, якого значення надавав він їй. Проект промови закінчувався словами: «Робітничий клас зумів це довести в п'ятому році, і він зуміє довести ще раз і довести значно переконливіше, значно поважніше, значно серйозніше свою здатність до революційної боротьби за справжню свободу і за *справжню*, некасовську і не-дворянську, *народну* освіту!»<sup>1</sup>.

Потрібно було готуватися до моменту, коли влада перейде до рук робітничого класу, потрібно було підготувати фронт освіти. Робота ця стала невідкладною; коли

<sup>1</sup> В. І. Ленін, Твори, т. 19, стор. 120.

вибухнула війна, потрібно було братися за роботу по-справжньому.

Книжка була готова в 1915 р., але видавці не наважувались її видати, і вийшла вона в світ лише в 1917 р. Питання про єдину політехнічну школу було поставлено з самого початку виникнення Комісаріату народної освіти.

Питання про політехнічну школу входить до програми нашої партії.

За ці роки у нас створено велику літературу з питання про політехнічну школу і про професійну освіту. Але оскільки книжка «Народна освіта і демократія» написана в історичному розрізі, то й зараз вона має певне значення.

Недавно Анна Іллівна — сестра Володимира Ілліча — передала мені мій лист про «Педагогічний словник». Його було написано в 1916 р. і адресовано видавцеві, який погодився б видавати «Педагогічний словник». Цей лист Ілліч переслав рідним, прохаючи знайти видавця. Видавець не знайшовся. Цей лист співзвучний з книжкою. Я вмещаю його в додатку<sup>1</sup>.

Нами зроблено ще зовсім недостатньо для справи народної освіти. Старе ще старанно лізе в усі щілини. Проте промисловість, що швидко розвивається, і колективізація села створюють цілком нові можливості для здійснення політехнічного виховання. І добре, коли перевидавана книжка хоч в якійсь мірі допоможе здійсненню цієї справи.

#### ПОГЛЯД НА РОЛЬ ПРОДУКТИВНОЇ ПРАЦІ В СПРАВІ НАРОДНОЇ ОСВІТИ В КІНЦІ XVIII І НА ПОЧАТКУ XIX СТОЛІТЬ

В історії кожного народу бувають такі моменти, коли, під впливом корінних змін у способах виробництва, все життя його починає текти по зовсім новому річищу; старі, звичні мірки виявляються зовсім незастосованими до нових умов господарських, сімейних, правових відносин; ці відносини ніяк не укладаються в старі суспільні форми. Невідповідність їх з новими умовами життя особливо різко впадає у вічі. Починається нещадна критика старого. Найпередовіші уми бачать неминучість створення нових форм суспільних відносин.

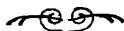
<sup>1</sup> Зазначений «Лист видавцеві» див. на стор. 340 цього тома.— *Ред.*

Книгоиздательство „ЖИЗНЬ и ЗНАНИЕ“  
Петроградъ, Поварской пер., д. 2, кв. 9, 10 и 11 Тел 227-42

---

Н. Крупская.

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
и  
ДЕМОКРАТІЯ.



**Цѣна 2 р. 50 к.**



ПЕТРОГРАДЪ.  
1917.

Перше видання праці Н. К. Крупської  
«Освіта і демократія».

У такі моменти життя народів усі питання ставляться особливо широко і принципово, особливо прямо і по суті.

Таким періодом для Європи був, як відомо, кінець XVIII ст., період Великої французької революції і час, що безпосередньо передував їй. Велика промисловість зайшла в суперечність з старими цеховими порядками, звичаями і законоположеннями; грошове господарство докорінно змінило феодалні відносини і зробило життя селянина нестерпним; правосуддя, здійснюване феодалними володарями, почало здаватися при умовах, що змінилися, страшним свавіллям; народні маси, про які раніше нічого не було чути, які жили, наче в полі трава росла, почали висуватися на сцену, їхні злидні й нещасття були у всіх на очах. Про «народ» заговорили. Вперше постало питання про необхідність просвітити народні маси, вперше постало питання про *народну* освіту. До того часу школи існували лише для дітей вищих і середніх станів; школи для дітей нижчих станів були лише винятком і мали спеціальні цілі. Це нове питання про народну освіту обговорювалось тоді пристрасно, ставилося широко, зв'язувалось з загальними проблемами народного благоденства і державного законодавства. І саме тому, що питання це ставилося в таких широких рамках, торкалося пекучих питань тодішньої сучасності, нам важливо ознайомитися з тим, як воно тоді ставилося. Це може допомогти нам побачити багато чергових питань народної освіти з нової сторони, в новому освітленні.

Яскравим прикладом може бути, наприклад, питання про сполучення навчання з продуктивною працею. Багато хто гадає, що питання про політехнічну освіту висунуто лише порівняно в недавній час в Америці й Німеччині. Тим часом питання це не тільки пристрасно і всебічно обговорювалось в кінці XVIII і на початку XIX ст., а ряд діячів того часу намагається провести його в життя, перевірити на досвіді.

Песталоцці влаштовує в себе в Нейхофі школу, де на ділі намагається здійснити сполучення навчання з продуктивною працею. Аналогічну школу влаштовує в своєму маєтку, в Хофвілі, інший швейцарець, Фелленберг, пізніше в Нью-Ланарку — Оуен. Кондорсе, Ромм, Газенфратц намагаються провести в життя свої ідеї законодавчим шляхом.

Ці спроби мають величезне значення. Більшість їх зазнала краху, і це дало можливість короткозорим рутинерам кричати про утопічність цих ідей. Але як багато було в них життєвого, показує те, що через сто з лишком років питання ці знову висунуто з настійною необхідністю ходом економічного розвитку.

Надзвичайно корисно ближче ознайомитися з цими ідеями, розглянути їх у тісному зв'язку з економічним та суспільним розвитком того часу, з'ясувати собі, що було причиною, чому вжиті тоді спроби не вдалися, не могли вдатися за тодішніх умов і які умови потрібні для здійснення того, що в них було істотним і життєвим.

### Жан-Жак Руссо

Почнемо з Руссо, з його знаменитого «Еміля». Книга ця, яка вийшла в 1761 р., мала величезний вплив на весь напрям педагогічної думки. Своєю пристрасною критикою сучасних йому методів виховання Руссо глибоко схвилював уми, освітив усе убозтво, всю станову вузькість, неприродність тодішнього виховання. Громадська думка запрацювала в цьому напрямі. Те, що недавно ще не привертало нічиєї уваги, здавалося цілком нормальним, тепер викликало протест, прагнення змінити існуюче.

Звичайно, в кожній країні, залежно від загальних суспільних умов, Руссо розуміли по-своєму. Ідеї, які проповідувалися в «Емілі», у кожного мислителя відбивалися через призму його загального світогляду.

У відсталій тоді в економічному й політичному відношенні Німеччині утворилась нова педагогічна течія — «філантропістів». На чолі її стояли Базедов, Кампе, Зальцман, Гутсмут. Філантропісти звернули найбільше уваги на проповідувану Руссо необхідність повернення до природи, до природних умов. Вони влаштовували свої школи не в містах, а на лоні природи, звертали дуже велику увагу на здоров'я, на загартовування, подорожі, ігри на свіжому повітрі. На думку Зальцмана («Etwas über Erziehung»), у першому катехізисі, який повинні засвоювати діти, повинен стояти ряд питань, що стосуються здоров'я, як наприклад: як найкраще забезпечити себе від зубного болю, як підтримати гостроту зору та ін. У філантропіах учні носили простий одяг, їли просту їжу.

У першому філантропіні, заснованому в 1774 р. в Десау Базедовим, на здійснення думки Руссо, що в дитини не слід виховувати звички до якогось певного режиму, заведено були так звані «дні випадковостей», коли звичайне життя переверталось догори дном: наприклад, цілу ніч учні не спали, не їли до вечора тощо.

Німецький письменник Жан Поль Ріхтер (автор педагогічного твору «Левана») називає Базедова «духовним тлумачем і популяризатором Руссо». Але він говорить так тільки тому, що сам надто вузько, іноді навіть карикатурно, розумів Руссо. В цілому філантропістам був зовсім чужий той глибоко демократичний дух, яким просякнутий «Еміль», вони не розуміли тієї поваги до праці, до трудящих, яким дихає цей твір.

Зальцман, наприклад, пише роман для народу «Конрад Кіфер», в якому в белетристичній формі намагається показати, як можуть бути застосовані ідеї Руссо до умов селянського життя. Але оскільки він бере у Руссо тільки те, що було здійснимо за тодішніх політичних і суспільних умов Німеччини, то він відкидає весь суспільний бік справи, все те, що становить «душу» «Еміля», що забезпечило йому такий величезний вплив на сучасників.

Ганяючись за буквою, філантропісти зовсім ігнорували дух «Еміля».

Так, наприклад, в «Емілі» Руссо бере свого вихованця з багатого кола. Але чому він це робить? Він має на меті показати, як треба виховувати *людину взагалі*<sup>1</sup>. Для цього йому потрібні виняткові умови. Такі умови може створювати для свого сина тільки багата людина, а не бідняк.

Базедов же витлумачив цей вибір так, що увагу треба звернути виключно на виховання багатих,— цілком врозріз із загальним духом творів Руссо. «Мої пропозиції і педагогічні праці,— писав Базедов,— призначені лише для заможних станів, починаючи з принципів і кінчаючи дітьми купців та художників включно. Світське вихован-

---

<sup>1</sup> «Що стосується мене,— пише Руссо в «Емілі»,— я хочу дати йому знання, яке він ніколи не зможе втратити, яке робитиме йому честь завжди, я хочу піднести його до звання людини; і, що б не говорили, у нього щодо цього буде менше рівних йому, ніж при всіх тих титулах, які він одержить від вас» («Emile», стор. 381).— *Прим. автора.*

ня цієї великої і найбільш цінної верстви повинно не-заперечно носити практичний, потрібний цьому станові характер. Потрібний мінімум знань, але їх треба дуже старанно вибрати з усього запасу знань, що є у вищих станів».

Руссо говорить про виховання «людини», Базедов — про виховання дітей привілейованих станів.

Наскільки далекий був Базедов від розуміння Руссо, видно з того, що в своєму філантропіні він запровадив «фамулантів», учнів-слуг, які були в розпорядженні учнів привілейованих станів. Фамуланти чистили їм чоботи, прибирали ліжка, були в них на посылках. Як покарання привілейованих учнів переводили в розряд фамулантів, і вони повинні були виконувати чорну роботу. Ця робота вважалась принизливою, придатною лише для нижчих станів. Хоч фізична праця і застосовувалась у філантропінах, але лише як забава, як розвага, як засіб розвитку фізичної сили, — справжня продуктивна праця вважалась працею низькою.

Інакше дивиться на справу Руссо:

И«Поza суспільством одинока людина, не будучи зобов'язана нічим нікому, має право жити, як їй заманеться; але в суспільстві, де вона неминуче живе за рахунок інших, вона повинна працею оплачувати вартість свого утримання; тут немає винятку. Праця є, таким чином, неминучим обов'язком суспільної людини. Нехай він багатий або бідний, могутній чи безсилий, кожний громадянин, що не працює, є злодієм» («Emile», стор. 380).

И«З усіх занять, які можуть прогодувати людину, заняття, що найбільше наближає її до природного стану, — це ручна праця; з усіх професій найбільш незалежна від багатства і людей — це професія ремісника. Ремісник залежить тільки від своєї праці; він вільний, настільки ж вільний, наскільки землероб — раб, раб тому, що прив'язаний до землі, плоди якої в розпорядженні іншого. Вовк, князь, могутній сусід, позов можуть позбавити його землі, за допомогою землі можуть йому завдати тисячі неприємностей; але коли хочуть завдати неприємностей ремісникові, він запаковує свій багаж, іде собі, беручи з собою свої руки. Звичайно землеробство — найкраща праця, найчесніша, найкорисніша і тому найблагородніша з усіх. Я не кажу Емілю: вивчай землеробство.

Він його знає. Всі сільські роботи йому добре знайомі; з них він почав, до них весь час повертається. Тому я кажу йому: обробляй спадщину твоїх батьків. Але якщо ти втратиш цю спадщину, або в тебе її немає,— що робити? Вивчи ремесло» («Emile», стор. 381).

Наївні сторінки! Тепер їх міг би написати лише лицемір. Тепер ми знаємо ціну свободі ремісника, що не має нічого, крім своїх рук. Але 150 років тому, коли промисловість тільки розцвітала, коли капіталізм ще не показав у всій своїй принадності своїх темних сторін, ці слова звучали зовсім інакше. Вони звучали глибокою повагою до праці, в них звучав сповнений обурення протест проти побудованого на привілеях, поділеного на стани суспільства.

До всього цього залишилися глухими філантропісти, все це було для них книгою за сімома печатами.

Зате живий відгук знайшов суспільний бік педагогічних ідей Руссо в Швейцарії, яка переживала тоді, як і Франція, передреволюційний період, хоч і в трохи іншому масштабі. Серед мислителів Швейцарії, на яких «Еміль» справив велике враження, був Песталоцці. Ось як описує він у своїй «Лебединій пісні» те враження, яке справив на нього «Еміль»: «Коли з'явився його «Еміль», мій, у вищій мірі непрактичний, мрійний розум, під впливом цієї, в такій же мірі, непрактичної, мрійної книги, охопив ентузіазм. Я порівнював виховання, яке дістав дома, у матері, і потім у школі, з тим, на що претендував і чого вимагав для свого Еміля Руссо. Домашнє виховання і виховання суспільне скрізь, в усіх станах, почало здаватися мені безумовно каліченням. Мені здавалося, що можна було шукати і знайти загальну протиотруту лише у високих ідеях Руссо. Ідеалістично обгрунтована Руссо і відживлена ним система свободи ще підвищила в мені мрійне прагнення відшукувати широке, плідне коло діяльності на користь народу» (Pestalozzi, «Schwanengesang», bei Seyffarth, XIV, 200).

Ми бачили, що Руссо вважає працю суспільним обов'язком кожного. З цього положення випливає, що освіта повинна навчити працювати. Еміль добре знає землеробську працю, він вивчає ряд ремесел.

В ручній праці Руссо бачить також засіб розвитку розумових сил дитини.



«Читачу, ти не повинен бачити в цьому (в заняттях ручною працею) лише фізичну вправу і розвиток спритності руки в нашого учня; треба звернути увагу на те, в який бік ми спрямовуємо його дитячу любов до знань, як розвиваємо його кмітливість, дух винахідливості, передбачливість, як ми формуємо його розум. В усьому, що він побачить, що він робитиме, він захоче знати все до кінця, захоче знати причину всього; переходячи від інструмента до інструмента, він завжди захоче дізнатися, що чим зроблено; він нічого не буде припускати; він не візьметься за вивчення того, що вимагає попередніх знань, яких у нього немає: коли він побачить, як робиться пружина, він захоче знати, як сталь, з якої вона зроблена, видобута із землі; коли він бачить, як збирають з окремих частин скриню, він захоче знати, як зрубано і розпиляно дерево; коли він працює, він при вживанні кожного інструмента питатиме себе: коли б у мене не було цього інструмента, що б я зробив для того, щоб виготовити подібний інструмент, або як міг би обійтися без нього» («Emile», стор. 364).

Meta дитячої праці для Руссо — не результати цієї праці, а її виховне значення для дитини. Потрібна не механічна праця, а праця, спрямована до певної мети, праця, що викликає роботу думки.

Хоч Руссо вважає, що його вихованець повинен вивчити якесь ремесло, але головне значення він надає *не професійному навчанню, а політехнічному*, не підготовці до якоїсь однієї спеціальності, а до праці взагалі.

«Але, може, ми надаємо тут надто багато значення вибору ремесла? Через те що питання йде про ручну працю, цей вибір не має особливого значення для Еміля: він уже наполовину підготовлений до *будь-якого ремесла* завдяки заняттям, які він проробляв раніше. Що хочете ви, щоб він робив? Він підготовлений до всього: він уміє вже користуватися лопатою і киркою; уміє діяти свердликом, молотком, рубанком, напилком, він уміє поводитися з інструментами всіх ремесел. Для нього справа йде тільки про те, щоб набути навички, діяти швидко і спритно одним із цих інструментів для того, щоб порівнятися в умінні з робітником, спеціалістом у даному ремеслі, і в нього при цьому буде ще та перевага, що в нього

спритне тіло, гнучкі члени, які дають йому можливість набрати будь-якого положення і без зусилля довго робити будь-який рух. До того ж у нього вірні, добре розвинені органи зовнішнього чуття, *механізм усіх ремесел йому знайомий*. Щоб працювати як спеціалісту, йому бракує лише звички, а звичка дається часом» («Emile», стор. 390).

✶ Політехнічна освіта є для Руссо так само засобом дати можливість учневі скласти собі правильне поняття про суспільні відносини. і

«Ви повинні всіляко старатися усувати вплив на розум вашого учня всяких вказівок на суспільні відносини, які йому ще не під силу оцінити. Але коли послідовне зчеплення знань змусить вас показати йому взаємну залежність людей, замість того щоб говорити йому про моральний бік цих відносин, спрямуйте спочатку всю його увагу на промисловість і ремесла, що роблять людей корисними одне для одного. Водячи його з майстерні до майстерні, не допускайте, щоб він дивився на якусь роботу, не виконуючи її сам, ні щоб він пішов з майстерні, не зрозумівши цілком смисл усього того, що там робиться, або, принаймні, того, що він там бачив. Тому працюйте і ви самі, будьте йому скрізь прикладом, щоб зробити його майстром справи, будьте повсюди учнем; і будьте певні, що година праці навчить його більшого, ніж дав би йому цілий день роз'яснень» («Emile», стор. 358).

При цьому «майстерність вихователя повинна полягати в тому, щоб увага учня не відверталась дрібницями, зовсім неважливими, але щоб вона спрямовувалась на факти, що ставлять учня віч-на-віч із значними явищами взаємин людей, які він повинен пізнати, щоб бути спроможним судити про хороші і погані сторони суспільного порядку» («Emile», стор. 368).

✶ Таким чином, на думку Руссо, політехнічна освіта дає можливість судити про справжню цінність суспільного порядку: трудові відносини повинні служити мірилом соціальних відносин, їх справедливості. А щоб належною мірою оцінити ті трудові відносини, учень повинен бути не пасивним глядачем їх, а їх активним учасником. Лише сам виконавши роботу, дізнавшись на досвіді про всю її складність, важкість та ін., учень спроможний

буде судити про суспільне значення тієї чи іншої галузі виробництва! При цьому Руссо надає величезного значення тому, щоб кожне ремесло, кожне виробництво вичалось не тільки як ремесло, а й як суспільне відношення.

«На нещастя, ми не можемо проводити весь наш час за верстатом. Ми не тільки вчимося ремеслу, ми вчимося жити по-людському, а навчання цього останнього ремесла важче і триваліше, ніж усякого іншого. Як же ми зробимо? Чи візьмемо ми вчителя столярного ремесла, який даватиме нам уроки по годині на день, як дає учитель танців? Ні, ми не будемо брати в нього уроків, ми станемо його учнями, ми будемо не стільки прагнути вивчити столярну майстерність, скільки стати столярами. Я додержуюсь тієї думки, що необхідно раз або два на тиждень чи рідше проводити цілий день у майстерні; треба вставати одночасно з майстром, працювати поруч з ним, їсти з ним за одним столом, слухатися його наказів, і, удостоївшись повечеряти з його сім'єю, ми можемо, коли хочемо, повернутися спати до себе, на свої жорсткі ліжка. Ось який способом вивчають кілька ремесел разом і як працюють руками, не нехтуючи вивчення іншого» («Emile», стор. 395).

«Друга перевага, яку має нагромадження цих вузьких, але вірних знань,— це показати їх йому (вихованцеві) в їх взаємовідношенні і зв'язку, дати йому можливість оцінити кожне з них, запобігти в ньому переоцінці, до якої схильна більшість людей щодо тих талантів, що їх вони культивують самі, і недооцінці щодо інших,— той, хто добре бачить порядок цілого, бачить місце кожної частини, той, хто добре бачить одну частину і знає її ґрунтовно, може бути дуже знаючою людиною; перший буде людиною, здатною до судження, а ви пам'ятаєте, що ми ставили собі за мету не стільки знання, скільки судження».

Отже, Руссо цінує політехнічну освіту і ставить її вище від професійної тому, 1) що вона дає підготовку до будь-якої професії; 2) що вона розширює розумовий кругозір учня, дає йому можливість обійняти ціле і правильно оцінити співвідношення частин; 3) що вона дає правильне мірило для оцінки суспільних відносин, які ґрунтуються на праці; 4) що вона дає можливість скласти собі справжнє уявлення про існуючий суспільний по-

рядок. Руссо хоче, щоб його вихованець «працював, як селянин, і мислив, як філософ» («Emile», стор. 397).

Такі є головні ідеї про роль фізичної праці в справі виховання, пущені Руссо в обіг 150 років тому.

Він не конкретизував їх, не намагався застосувати на практиці, він більше ставив питання, ніж розв'язував їх. Але, може, завдяки саме їхній загальній формі ідеї Руссо здобули такий універсальний вплив, намічаючи для діячів різних країн лише шлях, напрям і залишаючи їм повний простір для конкретного застосування цих ідей в особливих економічних і політичних умовах їх країни.

Ці ідеї не втратили свого значення і тепер, через 150 років, при зовсім інших, набагато більш розвинених суспільних умовах. Та постановка, яку давав справі Руссо, набагато ширша й життєвіша, наприклад, за постановку тих же питань у таких модних тепер сільських виховних інтернатах (Landerziehungsheime), де вчать лише діти заможних батьків і де роль фізичної продуктивної праці, як у філантропіях, зводиться до гігієнічних і вузькопедагогічних цілей. Розмах Руссо був зовсім інший. Він говорив про фізичну працю як про суспільний обов'язок, як про засіб стати вільною, незалежною людиною, як про засіб набути широкого розумового кругозору і вірного розуміння суспільних відносин. Така постановка глибоко демократична, і тому спадщину Руссо з глибокою вдячністю приймає робітнича демократія. Зате від цієї спадщини відрікається сучасна одряхліла буржуазія. Предки її, які ще не відділяли інтересів свого класу від справи народу, звеличували Руссо; теперішня буржуазія ставиться до Руссо холодно, звисока і хоч за традицією називає його «великим», але незмінно додає «утопістом». Причому під утопією розуміє не тільки те, що справді утопічне в творах Руссо, а й його демократизм, його повагу до «людини», до «праці».

## Песталоцці

Наприкінці XVIII ст. Швейцарія переживала перехідний період. Капіталістичне виробництво проникло в селянську Швейцарію і почало розкладати старі, патріархальні устої. Селянство диференціюється. У своєму романі «Лінгард і Гертруда» Песталоцці описує три роз-

ряди селянських господарств: 1) великі міцні господарства — багато худоби, лук; робота ведеться старим, заведеним порядком, з величезним напруженням: відсутність будь-якої розкоші, сувора економія, патріархально дисциплінована сім'я, суворі звичаї; відсутність боргів; займаються виключно землеробством; 2) господарства середні, заборговані — намагання всіма засобами удержати за собою землю, погоня за всякого роду заробітками, робота на фабриці, метушня, нервовість; старі звичаї розкладаються, сім'я змінює свій характер, менше в ній міцності, згуртованості; 3) нарешті, господарства, що зовсім розорилися; живуть працею на фабриці, поденщиною; примушують 5—6-річних дітей прости цілий день, заробляють копійки, живуть у бруді, пропивають останнє.

Злидні, непорядкованість, безпорадність зубожілих народних мас у Швейцарії стали надто помітними, надто били по нервах, надто привертали до себе увагу.

Серед найбільш чутливої, чулої молоді природно почало розвиватися прагнення допомогти народові. Але незабаром з'ясувалось, що для привілейованих класів цей страждаючий народ — таємничий незнайомиць. І молодь почала прагнути зблизитися з народом, стати в умови його життя.

В 1765 р. професор Бодмер пише Зульцеру про швейцарську молодь: «Дивна річ, до чого деякі з кращих студентів захоплюються фантазією разом з ним (Брейсом) займатися обробіткою селянських полів. Щоб навчитися цього, вони вже зробили спробу — допомагали селянам жати хліб, перевіряли себе, чи можуть вони переносити спеку, втому, дощ».

Песталоцці оселився у свого діда в селі і почав брати участь у всіх польових роботах. «Ця людина,— писав про Песталоцці його друг Блунчлі,— цілий день разом з селянами жне хліб, жито і т. д. Майже всі пальці собі порізав на лівій руці, бідолаха».

Усе це такі знайомі російському читачеві народницькі настрої!

Захоплений прагненням зблизитися з народом, Песталоцці «опрошується», сідає на землю. Ось що говорить він про ці роки життя, проведені ним серед народу, в «Лінгарді і Гертруді»: «Живучи сам в нужді, я вчився дедалі глибше розуміти нужду народну та її джерела

і пізнав її так добре, як не могла б пізнати її щасливіша людина. Я страждав стражданнями народу і бачив його в його справжньому світлі, в якому його не бачив ніхто. Я сидів серед нього довгі роки, як сова серед птахів. Незважаючи на насмішки, які кидали мені люди, незважаючи на їх гучний окрик: «Нешасний, ти самому собі менше вмєш допомогти, ніж найостанніший поденщик, і ти уявляєш, що здужаєш допомогти народові?»,— незважаючи на ці слова, які я читав у всіх на вустах, могутній потік мого серця не переставав цілком прагнути до однієї єдиної мети: перегородити джерело тих бідувань, в які поринули народ і я сам».

«О, любимий народе! — вигукує Песталоцці.— Я бачу, як ти низько, страшно низько стоїш, і я допоможу тобі підвестися!»

Завдання, яке взяв на себе Песталоцці, було не з легких: він усвідомлював це, але це його не спиняло.

«Питання не в тому, легко чи важко допомогти моему народові, а в тому, чи можу я, залишаючись людиною, допустити, щоб тривав теперішній стан речей». Ці слова Песталоцці вклав в уста одного з улюблених героїв свого знаменитого роману «Лінгард і Гертруда».

Більшість творів Песталоцці і присвячена питанню про те, як перегородити джерело народних бідувань. Відповідь на це питання Песталоцці шукав не в книгах, а в особистих спостереженнях над народним життям. До завдань нашого нарису не входить розгляд цих творів, як і загального світогляду Песталоцці. Скажемо тільки, що всі його твори зігріті палкою любов'ю до народу, виявляють незвичайну спостережливість, глибину та оригінальність думки. В них дуже багато наївного. Історія довела необґрунтованість дуже багатьох поглядів Песталоцці. Той, для кого самого ще неясно, де джерело народних бідувань і як його перегородити, нехай не шукає відповіді на ці питання у Песталоцці. 120—130 років тому, коли тільки почало складатися капіталістичне суспільство і ще владно панував феодалізм, не видно було шляху розвитку, тоді не існувало ще сил, історичне завдання яких — перегородити раз назавжди основне джерело народних бідувань.

Песталоцці був сином своїх днів, коли питання класової боротьби були ще не усвідомлені, коли допомоги

народові чекали іззовні: від освіченого монарха, від запаленого любов'ю до народу феодала, від розумного законодавця, від доброзичливого фабриканта. Вік Песталоцці був віком, коли власність була оточена священним ореолом, і люди наївно вірили, що шлях до неї лежить через ощадливість, працьовитість та інші аналогічні чесноти.

Це був вік, коли людина такого глибокого розуму, як Роберт Оуен, що жив до того ж при набагато більш розвинених умовах виробництва Англії, посилено листувався із сильними світу сього і від них, від князів і мільйонерів, чекав здійснення своїх проектів.

Тому не в Песталоцці слід шукати відповідей на пекучі питання. Але для кожного, хто бажає ознайомитися з історією демократичної думки, твори Песталоцці становлять величезний інтерес.

«Я відчував,— пише Песталоцці (в № 32 «Щотижневого листка», 8/VIII 1782 р.),— що народ треба насамперед привести до того, щоб він добре зрозумів самого себе і своє становище».

Для цієї мети Песталоцці в 1781 р. пише роман для народу «Лінгард і Гертруда» в трьох частинах. У цьому романі він зображає життя сільської бідноти, всі її злидні, беспорядність, темноту. Доброзичливий поміщик за допомогою розумного законодавства і управління та розумного виховання молоді робить населення щасливим. Роман дуже розтягнутий і не відзначається особливо високою художньою якістю, сповнений довгих міркувань, сентиментальних сцен. Але крізь наївну і незграбну фабулу яскравим ключем б'є знання народного життя, жива демократична думка. Поміщик, пастор, учитель — усе це не живі люди, а доброчесні манекени. Вони позбавлені життя і служать авторові для того, щоб їх устами роз'яснювати народові, де джерело його бідувань і як можна покласти їм край. Мета автора — не переконати читача, що поміщики й пастори — народ доброчесний, а з'ясувати, як і чим народ може сам допомогти собі.

\*Головний засіб, на думку Песталоцці, за допомогою якого народ може стати незалежним від багатства й милості,— це виховання.

Виховання, яке проповідує Песталоцці, тісно зв'язане з потребами трудящих мас, впливає з них; воно полягає в розвитку всебічної здатності до праці, воно тісно зв'язане з життям, у ньому черпає засоби до розвитку фізичних і розумових сил; це виховання не потребує ніяких особливих затрат, дорогих будов, спеціально підготовлених учителів; у цій галузі народ може сам допомогти собі; найкращі з його середовища можуть допомогти піднятися іншим.

Усі ці погляди Песталоцці докладно розвиває у своєму романі «Лінгард і Гертруда». Чого хоче сам народ від школи, які потреби вона повинна задовольняти? Ось питання, яке насамперед ставить Песталоцці. Учитель Глюльфі — герой роману «Лінгард і Гертруда» — іде дізнатися, як дивляться на школу і чого чекають від неї сільські жителі. Він іде до заможного міцного селянина, до дружини поденщика, до фабриканта, що з бідняків вийшов у люди.

Багатий селянин не надає школі великого значення, він швидше противник її.

На його думку, «справжньою школою для дітей селянина повинні бути його рілля, луки, корівники, поля. Книжна наука вибиває в них з голови те, про що вони повинні думати, і набиває її речами, які їм непотрібні». Діти селянина мали вигляд здоров'яків, зовнішнім виглядом мало чим відрізнялись від наймитів, але були страшенно дикі, і їх нічим не можна було викликати на розмову. Глюльфі прийшов до висновку, що для цих дітей буде корисна тільки така школа, яка даватиме їм щось не *замість* того, що дає їм заняття землеробства, а крім того.

Фабрикант, або, вірніше, підприємець, що роздавав селянам додому бавовну для обробітку, Мейер, «вважав, що без уміння читати й писати немає порятунку на землі; він подивився на справу з ширшої точки зору і сказав з цього приводу: «Значна кількість грошей, пущена в оборот, змінила умови життя народу й характер їх заробітку, вона зменшила власність людей, збільшивши їх число і подвоївши при цьому ціну всіх продуктів. Більшість годується вже не від землеробства; з десяти чоловік навряд чи один має досить землі, щоб дістати від неї все потрібне. Більшості, щоб жити, потрібний додатковий



заробіток, але для того, щоб цей заробіток давав справді забезпечення, потрібно набагато більше вміння, пристосувань і гнучкості, ніж скільки є у землеробів. За теперішніх умов народ повинен незмірно більше знати і вміти, щоб бути спроможним так само харчуватись, одягатися і жити, як тоді, коли людей було вдвоє менше і земля і хліб коштували вдвоє дешевше». Щоб зміна умов життя не ставила населення у безвихідне становище, Мейер хотів такої школи, «яка цілий день держала б дітей далеко від їх батьків, вибитих з колії і збитих з пантелику; учила б їх, додержуючи твердості й порядку, як це буває в добрій сім'ї, всього, що тепер дитина повинна знати і вміти, щоб працювати вдома і на фабриці і, не маючи нічого, створити собі добрі умови домашнього існування» («Lienhard und Gertrud», стор. 154).

Цілу ніч обговорював поміщик з учителем «цей глибокий план, але вимога забирати на цілий день у дичавіючого народу дітей і давати їм у школі в усіх відношеннях підходяще для їх майбутнього існування домашнє виховання здавалась їм майже нездійсненною». Як досягти цього, навела їх на думку дружина поденщика Лінгарда — Гертруда. Вони побачили, як вона виховує своїх дітей. Її діти змушені були заради заробітку прости. Гертруда вчила їх старанно виконувати роботу, вчила всіх прийомів роботи, але разом з тим дбала про те, щоб у той час, як працювали їх руки, працювала і їх голова. Вона вчила їх під час роботи читати, лічити, розповідала їм про життя Христа тощо. «Вони виконували поденну роботу, але душі їх не знали поденщини». Глюльфі засновує в селі школу. «Він побачив, що діти тих небагатьох селян, в яких землі багато, але багато й боргів, і, нарешті, тих, у яких немає ні землі, ні іншої скільки-небудь значної власності, загалом у багатьох відношеннях потребують дуже відмінного виховання. Тому він поділив дітей на три різні відділення, які він повів дуже відмінним способом» («Lienhard und Gertrud», стор. 199).

«...Саме цьому, останньому відділенню, де були діти, батьки яких не мали ні землі, ні іншої скільки-небудь значної власності, і присвятив він головним чином себе. У школі він поставив справу цілком так, як того вимагали інтереси цих бідних людей, позбавлених благ власності, а також розумного домашнього керівництва, і його

навчання в істотних частинах своїх було точним наслідуванням домашнього навчання доброї Гертруди. Як вона, лейтенант (Глюльфі) вважає, що весь його шкільний порядок має ґрунтуватися на тому, щоб діти з самого початку самі заробляли б на своє існування. Без цієї передумови він вважав нездійсненною у великих розмірах і непридатною сільську школу і взагалі будь-який навчальний заклад для бідних. Це була основа, на якій все будувалось і яка мала відкрити шлях до здійснення дальшої кінцевої мети. Прядки, ткацькі верстати та інше були, таким чином, тими першими книгами, які Глюльфі розставив у тих трьох великих кімнатах, які влаштував йому поміщик у старому будинку, що прилягав до школи, їх він дав насамперед у руки дітям. З ранку до пізньої ночі сиділи вони під наглядом Маргарити, що її рекомендувала для цієї мети Гертруда, за тією роботою, яку вони вибрали собі самі або яку вибрали для них їхні батьки, і цим заробляли собі на хліб. При цьому вони мали ту перевагу, що могли щодня і щогодини спостерігати інші роботи і дізнаватися про їх властивість і природу, бачити їх хороші і погані сторони, важкість, доходність і, таким чином, уникали тієї жалюгідної односторонності та обмеженості, жертвою якої стають так багато бідних дітей, прикутих усе життя до своєї прядки або до свого ткацького верстата. Діти могли, виконавши свою поденну роботу, виконувати ще ту роботу, яка їм подобалась... Потім, щоб ознайомити їх з дрібним землеробством, сполучення якого з домашньою промисловістю він вважав таким істотним, Глюльфі відвів їм під шкільний сад великий кляпоть землі. У кожної дитини було по три грядки, де вона могла саджати, що хотіла, і той, хто вирощував у себе найкращі овочі і найбільшу кількість їх, одержував премію... У школі діти мали під рукою все, що буває в кращих домах, і їх навчали поводитися з цим. У них були свині, птахи і кролики, яких вони тримали в кінці саду, були кози і вівці, яких сільський пастух гонив разом із сільськими козами та вівцями на пасовище. Вони вчилися, що робити з льоном і коноплями, починаючи з моменту сівби і до перетворення їх у прядиво й полотно, коли вони попадають в руки кравця і швачки; так само з вовною, з моменту стриження овець і до перетворення вовни в сукно.

При всьому цьому Глюльфі користувався допомогою Маргарити, все значення якої він спочатку не міг собі уявити. Уміючи досконало виконувати будь-яку домашню роботу, вона вмить помічала, коли в класі у когось не ладилось що-небудь. Коли в кого з дітей не було нитки або коли його спиняло щось, Маргарита була вже тут як тут і доти допомагала дитині, доки в неї знову не налагоджувалась робота. Те саме і в садку. На догляд за кожною рослиною вона приділяла стільки ж уваги, скільки кожній дитині в класі; і діти, як не старалися, не могли виростити нічого краще, ніж вона, на своїх грядках. Ніхто так, як вона, вихована у великих нестатках, не міг навчити їх здобувати користь з усього. Вона вчила їх, як сушити в тіні молоді зелені листки, щоб вони були м'які й добрі для перин, бо пух недоступний біднякам. Вона вчила їх у канавах і дуплах згнилих дерев збирати землю, яка служила б добривом, збирати рослини на луках, у болотах, струмках, викопувати їх. Вона вчила їх спалювати землю і показувала їм, як вогонь збагачує вапнистий ґрунт. Таким чином вчила вона бідних дітей при їх скрутному становищі за допомогою ряду цілком доступних їм зусиль забезпечувати собі насолоду життя, недоступну навіть багатим селянам при їх грубості і всіх їх грошах.

...Глюльфі намагався за допомогою всебічної освіти дати дітям бідних можливість стати незалежними від багатих селян і самим задовольняти потреби життя» («Lienhard und Gertrud», стор. 202).

У Боналі (селі, де жила Гертруда і була школа Глюльфі) жила одна жінка з чужого села, де населення було культурніше; вона вже двадцять років розводила у своєму саду різні ніжні овочі, саджала всякі ягоди і квіти. Раніше сільські діти або обкрадали її сад, або виканючували в неї все це і в той же час дражнили її. Школярі Глюльфі почали розпитувати її, як вона все це робить, і жінка радісно вчила їх усього, давала насіння та ін.

Був також у Боналі годинникар. Школярі попросили в нього дозволу приходити дивитися на його роботу, і, коли він побачив, що вони так уважно дивляться і самі все вміють робити, він почав учити їх свого ремесла.

«Нічого з того, що могло рано чи пізно здатися їм, не виключав Глюльфі з кола шкільної освіти. Класна

кімната вечорами нерідко була повна всяких інструментів і стружок, як якась майстерня. Коли діти кінчали роботу заради заробітку і не йшли або не могли через погану погоду йти до саду, вони могли робити в класі все, що їм подобалось, тільки не залишатись без діла. Глюльфі часто сам з ними стругав, пиляв, точив. Часто він робив їм з воску фігури людей і тварин, голови й руки, часто робив з дерева будинки, млини, лісопилки, кораблі і все, що їм хотілося» («Lienhard und Gertrud», стор. 241).

Часто ходив Глюльфі з своїми учнями сидіти під го-ріхові дерева. «Звідти видно всю долину і всю річку, майже до сріблястого озера. Там діти оточували його, і він розповідав їм, що робилося раніше в селі, як сто років тому мало було в ньому ще будинків і як багато в чому жителі його були ще бідніші і ще менше знали, ніж тепер, і як усі умови життя в усіх відношеннях були інші. Потім, коли діти поверталися додому, батьки їхні не могли зрозуміти, як це вони можуть усе так добре знати, як жилося їм за старих часів» («Lienhard und Gertrud», стор. 241).

Спинимось поки що на цьому.

Песталоцці вважає, як ми бачили з того, що Глюльфі починає справу з ознайомлення з поглядами жителів села на школу, що школа повинна задовольняти потреби населення. Треба вивчити ці потреби, треба вивчити умови життя народу, тоді тільки можна буде створити саме таку школу, яка йому потрібна, яку він буде цінити.

Згадаймо, що писав з цього приводу Л. Толстой у своїх педагогічних статтях. І він, як Песталоцці, розпитував селян, чого вони хочуть від школи, як дивляться на неї. Він побачив, що школа навчання, яка тоді насаджувалась, зовсім не задовольняла селян, залишалась їм чужою. Гіркими насмішками осипав він цю чужу народо-ві школу. «Як спрагла земля жадає води, так жадає народ знання, а йому дають замість хліба камінь»,— писав він. І часто ладний був з ванни разом з водою вихлюпнути й дитину.

Сучасна школа намагається набагато більше задовольнити потреби промисловості, держави та ін., ніж потреби мас населення. Ці потреби збігаються лише почасти, і ідеал Песталоцці—школа, що задовольняє

потреби населення,— продовжує залишатися тільки ідеалом демократії.

Потреби населення не є незмінною величиною, вони дуже різноманітні і потребують детального вивчення. Школа не є щось мертво, вона має бути чужа шаблону і пристосовуватися до різноманітних умов народного життя. Ми бачили, що Глюльфі поділяв свою школу на три відділення і викладання в кожному відділенні пристосовував до умов життя тієї верстви, до якої належали учні цих відділень.

Сучасна школа з її непомірною централізацією всієї шкільної справи тепер більше, ніж будь-коли, далека від цього прагнення Песталоцці індивідуалізувати викладання. Може, найближче до цієї вимоги Песталоцці до останнього часу підходила Америка; Європа ж, головним чином в інтересах контролю, старалась внести одноманітність в усю постановку справи. Але якщо ця думка Песталоцці зовсім забута, це не значить, звичайно, що вона невірна. Ті, хто бажає реформи сучасної школи, дедалі частіше згадують про неї.

Усе процитоване вище місце з «Лінгарда і Гертруди» про школу Глюльфі показує, як тісно має бути, на думку Песталоцці, зв'язана школа з життям. «Школа повинна готувати для життя, жити інтересами цього життя, висвітлювати всі сторони його, тільки тоді вона буде могутнім засобом перетворення цього життя, тим, чим хотів зробити її Песталоцці. Але й засоби виховання школа повинна черпати з самого життя. «Життя виховує», такий є епіграф одного з розділів «Лінгарда і Гертруди». На прикладі бональської школи Песталоцці намагається показати, як зв'язати школу з життям, як виховувати життям для життя. Праця стоїть у центрі життя народних мас, тому й центром виховання в школі Песталоцці ставить продуктивну працю. У 2-му додатку до «Швейцарського листка» Песталоцці писав: «Людина повинна шукати обґрунтування свого світогляду в тій праці, якою вона звичайно зайнята... вона повинна прагнути самостійно здобувати знання, головним чином із своєї трудової діяльності... тому знання, які даються кожній дитині, повинні концентруватися навколо її трудової діяльності». Праця формує розум і характер людини. Говорячи про вплив умов праці на характер людини, Песталоцці вказував

на те, що там, де земля потребує грубої, напруженої фізичної роботи, там селянин грубий, п'є; де ґрунт родючіший, там характер у селянина м'якший; великий скотар грубіший за дрібного власника; батрак має інший характер, ніж хазяїн. †Одноманітна, механічна фабрична робота притуплює людей, позбавляє їх волі. Звідси Песталоцці робить природний висновок, що умови праці впливають і на дітей. †Наприкінці XVIII ст. дитяча праця застосовувалася в найширших розмірах як у сільському господарстві, так і в домашній промисловості. Як експлуатувалися діти, в яких несприятливих умовах проходила їх робота, як вона тяжко відбивалась на них, це Песталоцці чудово усвідомлював. У 1782 р. в «Швейцарському листку», у статті IX «Про селян», Песталоцці писав: «Місця, де селянин для того, щоб обробляти землю, повинен мучити худобу і людей, є раєм для підприємця, який дбає про одне лише — про прибутковість своєї фабрики. Тут знаходить він людей, які до крові б'ють своїх п'яти-шестирічних дітей, примушуючи їх прядти і цим заробляти який-небудь крейцер. Ми бачимо це всюди, де господарства малодоходні, де у селянина мало лук, та кож там, де його господарство заборговане або з чогось іншого занепадає, де в селі кожний радий позбутися зайвого тягаря».

‡Засобом визволити дітей від отупляючої дії одноманітної праці, на думку Песталоцці, є школа. Вона повинна осмислити дитячу працю, зробити її засобом розвитку в дітях всебічної здатності до праці, навчити дітей найрізноманітніших видів праці. †Ми бачили, як прагне до цього у своїй школі Глюльфі. Звичайно, обсяг політехнічних знань, які дістає дитина в школі Песталоцці, з теперішньої точки зору дуже обмежений, на ньому лежить яскравий відбиток дрібного виробництва, виробництва, у значній мірі розрахованого на власне споживання. Воно й не могло бути інакше в той час, а проте ідея про необхідність ознайомлення з виробництвом у цілому, з усіма галузями трудової діяльності людини, притому ознайомлення не книжного, а практичного, дійового, виступає в Песталоцці дуже чітко.

В 1790 р. він пише доповідну записку графу Карлу фон Цінцендорфу (австрійському державному діячеві того часу, який займав видне місце і листувався з Руссо,

Вольтером, Гельвецієм), в якій розвиває думку, що потрібно створити такі школи, де б діти неімущих верств населення через вивчення *багатьох* видів промисловості діставали всебічну підготовку до праці, до всіх її видів. Він налічує три головні галузі праці: землеробство, домоводство і обробну промисловість. Вивчення їх у школах повинно бути поставлене практично, тісно пов'язане з продуктивною працею дітей.

Песталоцці мріяв написати «Азбуку праці», в якій були б вказані поступові вправи для всіх видів елементарних актів трудової діяльності, як-от: кидання, перенесення, штовхання, розмахування, крутіння та ін. Дитина, виконуючи ці вправи, розвивала б свої фізичні здібності і набувала гнучкості рухів, спритності у вживанні своїх органів, потрібних при виконанні будь-якої роботи.

В епоху промислового розвитку, який руйнував старі форми народного господарства, робив існування кожного окремого члена суспільства нестійким, залежним від мінливих форм виробництва, природною була думка про необхідність підготовки не до якоїсь однієї певної професії, а підготовки до праці взагалі, до різних її видів. Сьогодні людина займається землеробством, завтра вона втрачає землю, повинна йти на фабрику, фабрика закривається, вона змушена взятися за якусь іншу роботу. Нестійкість у джерелах заробітку особливо давала себе відчувати в кінці XVIII ст. населенню, що не знало раніше ніякої іншої праці, крім землеробської. Розпад господарства перетворював людину в безпорадного бродягу, не здатного пристосуватися до умов, що змінилися, і змушеного вести найжалюгідніше, голодне існування. Страхом від мінливості умов праці і була політехнічна освіта, на якій так наполягали і Руссо і Песталоцці.

☞ Безсумнівною помилкою Песталоцці було бажання поєднати з навчанням не тільки продуктивну працю, а й заробіток дітей. Дитячий заробіток зв'язаний з експлуатацією дитячої праці, з виснаженням дитячих сил. Уже читаючи опис школи Глюльфі, відчуваєш, що тут не все гаразд. З одного боку, діти зайняті пряжею «з ранку до пізньої ночі», з другого — навчаються садівництва, інших виробництв, годинникової справи та ін. На папері, в романі можна було ще як-небудь звести кінці з кінця-

ми, залишаючи в тіні той факт, що «заробіток» дітей ґрунтується на експлуатації дитячих сил, але при першому зіткненні з дійсністю неминуче повинні були розлетітися в порох усі ілюзії щодо цього. Так воно й вишло, коли Песталоцці задумав здійснити на практиці ту школу, яка в нього була описана в романі. В 1769 р. він заснував у своєму маєтку Нейхофі на свої власні кошти школу для бідних. Його учні були здебільшого безпритульні, занедбані діти, без будь-яких засобів до життя, без будь-якого виховання, без уміння і бажання працювати — дикі, озлоблені, часто напівхворі звірята. Песталоцці оточив їх любов'ю і ласкою і почав застосовувати у вихованні їх свій метод.

Продуктивна праця дітей полягала в обробітку ферми. При фермі Песталоцці влаштував сироварню і прядильню. Взимку діти пряли і ткали. Навчали цього дітей кілька робітників-спеціалістів, що цілком знали свою справу. Навчання відбувалось у душі Песталоцці, який пристрасно прагнув провести в життя свою ідею сполучення продуктивної праці з навчанням читання, письма, лічби і взагалі з загальним розвитком. Ні про яку експлуатацію дитячої праці, зрозуміло, не було й мови. З точки зору виховання результати були блискучі: діти охоче і старанно працювали, вчилися самостійно думати, здобували багато знань та ін., але сама себе утримувати школа не була спроможна: хазяїном Песталоцці був неважним, неощадливим, торговельні справи теж вести не вмів, хоч і їздив особисто продавати продукти праці виховуваних дітей. Але справа була навіть не в тому, що Песталоцці був поганим хазяїном. При капіталістичному господарстві взагалі заробіток дітей покриває лише частки вартість їхнього існування. Жити на заробіток вони можуть лише впроголодь, та й то лише при умові, що вся робоча сила дитини, весь її час будуть цілком у розпорядженні підприємця. Так було принаймні до видання фабричних законів, що обмежували кількість годин дитячої праці. За часів Песталоцці панувала головним чином домашня форма капіталістичної промисловості, при якій експлуатація дитячої праці досягла надзвичайних розмірів. Сподіватися, що за таких умов дитяча праця покриватиме *цілком* і навіть з лишком вартість їх утримання, було справжньою



утопією. І справді, велику частину витрат на утримання дітей своєї школи Песталоцці доводилося покривати із своїх особистих коштів, а вони були невеликі. В 1775 р. Песталоцці змушений був опублікувати «Прохання до друзів людства про підтримку закладу, який має на меті дати виховання і роботу бідним селянським дітям». В результаті вдалося зібрати 1400 франків. Їх, звичайно, вистачило ненадовго. Песталоцці почав заставляти і продавати все, що міг, але в 1780 р. йому довелося розпустити свій притулок, бо йому нічим було годувати ні своїх учнів, ні свою сім'ю.

Спроба Песталоцці зазнала краху. Поверхові спостерігачі зробили висновок, що взагалі продуктивна праця дітей несумісна з навчанням, і з легким серцем віддали перевагу школі навчання над школою праці.

Сам Песталоцці набагато вірніше оцінив причини своєї невдачі. В 1782 р. у I-му додатку до № 32 «Щотижневого листка» він спиняється на цьому питанні. Головну свою помилку Песталоцці бачить у тому, що він прагнув поєднати продуктивну працю дітей з торгівлею, інакше кажучи, що він взявся за ведення промислового підприємства і в залежність від його успіху поставив успіх свого педагогічного підприємства. Треба було, щоб робота була спрямована не на виробництво предметів для продажу, а на виробництво предметів для власного споживання.

Говорячи, що не можна було ставити успіх педагогічного підприємства в залежність від умов ринку, Песталоцці мав цілковиту рацію. Але він був неправий, коли хотів, щоб продуктивна праця дітей обмежувалася предметами власного споживання. Коли б це здійснилося, така школа була б дрібною замкненою господарською одиницею, відірваною від загального економічного життя країни. Завдяки цьому вона була б відірвана від живого життя, чого найменше хотів Песталоцці. Крім того, адже мова йшла не про одну школу, а про тисячі шкіл. Ці замкнені дрібні продуктивні шкільні колонії виявилися б вкрапленими в капіталістичне господарство країни і перебували б у цілковитій суперечності з ним. Існування таких відособлених виробничих одиниць у надрах загальної капіталістичної організації, що могутньо розвивалася і ґрунтувалася на принципі конкуренції,

яка втягує все і вся в капіталістичний обмін, було б такою ж утопією, як і бажання покрити працею дітей на підприємця вартість утримання дітей і в той же час зробити цю працю центром виховної діяльності.

Основна ідея Песталоцці, висунута ним з такою силою, що центром виховної діяльності має бути продуктивна праця, цілком вірна, повністю відповідає інтересам робітничого класу і висунута тепер на чергу самим ходом економічного розвитку. Помилкою Песталоцці було тільки те, що він мислив цю продуктивну працю в тій формі, в якій вона існувала в його час: або у формі роботи на підприємця, або у відживаючій формі роботи на власне споживання.

Песталоцці мріяв про таку школу, яка задовольняла б потреби народних мас, охоче приймалася б ними і була б у значній мірі творінням їх власних рук.

Але як переконати темний, злидений народ посилати до школи дітей? Про обов'язковість навчання в той час у Швейцарії не могло бути й мови. Живучи серед народу, Песталоцці знав, що бідний селянин, який розоряється, над усіма благами школи віддасть перевагу тому крейцеру, який зможе здобути йому, сидячи з ранку до вечора за пряжею, його шестирічна дитина. Про обмеження експлуатації дітей батьками за допомогою фабричного законодавства в той час у Швейцарії також не було мови. Робота дітей на підприємця в стінах школи, завдяки чому батьки зберігали заробіток дітей і навіть одержували більше, бо школа підвищувала працездатність дітей, і здавалась Песталоцці засобом зробити для мас відчутною користь школи, зробити її для них прийнятною.

На допомогу іззовні Песталоцці мало сподівався. Він вважав здійсненою лише таку школу, яка окупатиме себе. Окупати школу повинен був той же заробіток дітей. Учителі мали бути з народного середовища, працювати поряд з дітьми. Всі методи викладання мали бути спрощені. Потрібні посібники для вчителів. Потрібна книга, де були б викладені всі основи домоводства, сільсько-го господарства та індустрії стосовно до умов життя бідноти. Ми бачили, що розрахунок Песталоцці на заробіток дітей зазнав краху.

Тим часом зароджувалась уже народна школа іншого

типу, школа навчання, яка мала на увазі не стільки інтереси народних мас, скільки інтереси промисловості і привілейованих станів. Велика промисловість стягнула в міста і промислові центри тисячі народу. Керувати цими масами було нелегко. Крім того, вони лякали своєю темнотою і проявами диких спалахів гніву. Якщо раніше неписьменність селянина вважалась явищем цілком нормальним, то тепер ліберальна буржуазія поставила на чергу питання про потребу дати народові елементарні знання, прищепити йому деякі релігійні засади. Цього вимагали її власні інтереси. І ось у найбільш промисловій країні того часу, в Англії, виникають ланкастерські школи. Ці школи розраховані на маси. В одній спільній залі збирали 600—1000 чоловік дітей, яких навчав за методом взаємного навчання один учитель. Така школа була точним зліпком з фабрики, або, вірніше, з мануфактури. Викладання було механізоване до найбільшої міри і розпадалось на довгий ряд послідовних ступенів. Усе ґрунтувалось на поділі праці. Дитина, що знала три букви, учила ту, яка не знала ні однієї; та, що знала п'ять букв, учила ту, що знала три, і т. д. Все робилося за дзвоником, за знаком учителя. Такі школи були дуже дешеві, давали вони, звичайно, мінімум знань. Не гребували ці школи і дитячою працею, але в белль-ланкастерській системі дитяча праця була не засобом виховання, а засобом здешевити утримання цих шкіл. Після укладення миру в 1814 р. ланкастерські школи почали запроваджувати і в другій промисловій країні того часу, у Франції. У Франції ці школи зустріли ворога в особі конгрегацій. Конгрегації бачили в них «небезпеку для ордену святих братів і потрясіння основ». По цій лінії пішла боротьба: реакціонери були проти белль-ланкастерських шкіл, ліберали — за. Питання з галузі, якими повинні бути народні школи, було перенесено в галузь, чи повинна справа народної освіти бути в руках держави чи в руках духовництва.

Песталоцці дуже негативно ставився до ланкастерських шкіл і називав їх «брудом». Він хотів для народу зовсім інших шкіл, шкіл, які давали б дитині всебічний розвиток, підготовляли б її до життя, до праці. Він не міг не бачити, що школа, побудована на механічному зазубрюванні молитов і перших початків письменності,

зовсім не та школа, яка потрібна народові. Звідси і його негативне ставлення до системи Белля і Ланкастера.

Помалу школи Ланкастера втратили свій початковий характер величезних мануфактур. Вони стали меншими за розміром, система взаємного навчання була ліквідована, але дух їх залишився той же: вони ставили мету подавати народові невелику суму елементарних знань. Вивчення напам'ять молитов і текстів з біблії займало в них значну частину часу. Школа навчання поступово встановилась у Європі.

### Фелленберг

Наш нарис поглядів Песталоцці на потребу поставити в центрі виховання продуктивну працю був би не повний, коли б ми не спинилися на спробі іншого швейцарського діяча й сучасника Песталоцці, Еммануїла Фелленберга, на практиці довести, що дитяча продуктивна праця сумісна з навчанням і може при цьому окупати вартість утримання дітей.

Взагалі кажучи, Фелленберг зовсім не поділяв поглядів Песталоцці. Песталоцці був демократ, Фелленберг — аристократ, який мало співчував усяким визвольним рухам. Він був великим землевласником, дуже багатою людиною.

Спільне з Песталоцці в нього було тільки те, що обидва вони у вихованні бачили засіб відродження своєї країни, засіб врятувати її від «великої господарської розрухи».

Ось як характеризує О. Гунцикер — найкращий історик швейцарської школи — плани Фелленберга: «Фелленберг хотів: 1) влаштуванням для всіх класів населення цілого ряду різноманітних навчальних закладів, які органічно розчленовані, але тісно примикають один до одного, дати, спочатку в себе в Хофвілі, зразок справжнього національного виховання; 2) за допомогою влаштування, доцільно наслідуючи хофвільський зразок, подібного ж роду шкільних держав у різних пунктах земної кулі, їх взаємодії та зв'язку з вихідним пунктом допомогли поступовому корінному перетворенню в усіх цивілізованих країнах світу суспільних умов, що розладналися. Завдяки такому послідовному, всеосяжному виховному впливові людське суспільство підіймається з

глибини свого падіння; любов до праці, добрі нрави і доб- рочесність знову почнуть процвітати в ньому; по всіх артеріях суспільного тіла потече дух справжнього, діяль- ного християнства, одне слово, людство стане дедалі біль- ше наближатися до свого божественного прообразу, і таким чином не тільки тепер буде відновлено благоден- ство, достаток, віра в бога, а й у майбутньому, завдяки усуненню джерел усякого незадоволення, буде докорін- но відвернена можливість усяких небезпечних спроб політичних і соціальних переворотів.

Хофвільська система навчальних закладів у своєму закінченому вигляді повинна була бути розрахована на кожний вік, що потребує виховання, починаючи з ранньо- го дитинства, якому дана була б можливість розвивати зародки ще дрімаючого духовного життя шляхом надан- ня вихованцям відповідного поля діяльності. Над дитя- чою школою повинні були підноситися розраховані на більш старший вік інші навчальні заклади, поділені на три відділення, що відповідають головним ступеням су- спільства, подібно до трьох стовпів:

а) для дітей *нижчих суспільних станів*, дітей неіму- щих і бідних, повинна була бути заснована побудована на сполученні землеробства з технікою промислова шко- ла, або школа для бідних;

б) для ядра народу, *середнього стану*, мала бути влаштована реальна школа, що відповідає його по- требам;

в) для синів *багатих і знатних* повинна була бути створена особливого роду освіта, що мала б на увазі не тільки розумовий розвиток, а й релігійно-моральний, який духовно підносить їх, у поєднанні з найширшою політич- ною освітою.

Загальною зв'язуючою ланкою цих суто педагогічних закладів мало бути *раціональне землеробство*; не тіль- ки учні школи для бідних повинні були знаходити в зем- леробстві головне поприще для свого виховання, а й ді- ти вищих станів, завдяки ознайомленню з раціональним землеробством, діставали можливість у майбутньому благодіяти бідним у вищій мірі гуманним способом, що відповідає їхньому високому становищу.

Тому, поряд з цими навчальними закладами, потріб- но було подбати про організацію *зразкового і дослід-*

ного сільського господарства, у зв'язку з влаштуванням потрібних майстерень для виготовлення і удосконалення сільськогосподарських знарядь, а для тих вихованців, що після закінчення загальної освіти захотіли б спеціально вивчити землеробство, влаштувати спеціально обладнані *сільськогосподарські школи*. Заключною ланкою всіх цих аграрно-виховних закладів мало бути влаштування вчительської семінарії, головним чином для вчителів народних шкіл, які проймалися б розумінням цілей, що ставляться в Хофвілі, засвоювали б методи діяльності, які там практикуються, і навчилися б наслідувати благодійні хофвільські зразки» («Pestalozzi und Fellenberg» von Hunziker, стор. 27).

Як ми бачимо з цього плану, ідеалом Фелленберга була побудована на великому землеволодінні, поділена становими перегородками держава.

Становий характер школи для бідних відзначає і Гунцикер.

«Ідеал Фелленберга, — говорить він, — виховання всього людства. Але це виховання має бути різним для різних станів, має відповідати їх потребам. І хоч Фелленберг в окремих випадках і допомагав з найбільшою щедрістю здібним елементам з нижчих станів підніматися з того середовища, з якого вони вийшли, даючи їм доступ до освіти вищих станів, — незважаючи на це, він вважав за правило, що кожний повинен бути вихований відповідно до потреб того стану, з якого він родом.

Таким чином, притулок для бідних дітей був необхідною, мабуть, чи не найнеобхіднішою, ланкою в ланцюгу виховних закладів, але повинен був завжди залишатися закладом відособленим. На думку Фелленберга, такий притулок ніяким чином не повинен був служити підготовчим ступенем для інших навчальних закладів.

Ідеал Песталоцці — також виховання всього людства. Це загальне виховання здійснюється насамперед природним чином, у формі елементарного виховання. Але оскільки це елементарне виховання ґрунтується на властивостях людської природи, то воно єдине для всіх, видозмінюючись не за станами, а відповідно до індивідуальностей. Але найважливішим є виховання бідних, по-перше, тому, що вони становлять головну масу населення, і, по-друге, тому, що не будучи зіпсовані

вихованням, вони становлять найкраще поле для експериментів, які стосуються загальної елементарної освіти. Таке і тільки таке — незалежно від особистої симпатії Песталоцці до всіх бідних і слабих — внутрішнє обґрунтування влаштування окремих притулків для бідних, яким Песталоцці віддавав таку перевагу. Кінцевою метою і вихідним пунктом практичних спроб Песталоцці було не відособлене існування виховання бідних дітей, а злиття його з вихованням усього людства в цілому, незалежно від класу, після того як ці притулки для бідних плідно вплинуть на загальні завдання виховання і допоможуть здійснити їх». («Pestalozzi und Fellenberg» von Hunziker, стор. 40).

Станове виховання докорінно суперечило всьому демократичному напрямку думок Песталоцці.

Характерним є такий епізод з його життя.

Песталоцці був уже стариком. В один з моментів його життя, коли йому було дуже важко і коли він особливо відчував свою безпорадність у практичних справах, Фелленберг запропонував йому взяти на себе керівництво школою для бідних у його маєтку Хофвіль. Він брав на себе весь практичний бік справи, надаючи Песталоцці цілковиту свободу дій і дуже вигідні умови. Друзі Песталоцці доводили йому, що кращого й бажати нічого не треба. Песталоцці вагався, погодився був, але в останню хвилину просто втік, пославши Фелленбергу листа, що не може працювати в нього, бо цілі в них різні. У цьому епізоді біографи Песталоцці бачать — одні прояв слабохарактерності, інші — побоювання не ужитися з владним Фелленбергом, попасти від нього в залежність. Тим часом причина, чому Песталоцці не пішов на службу до Фелленберга, ясна — цілі в демократа Песталоцці і в аристократа Фелленберга були надто різні: один прагнув до загальної свободи, рівності і братерства, другий хотів зміцнити становий поділ, посиливши його ще різницею виховання.

Фелленберг був людиною надзвичайно сильної волі, незвичайної енергії, яка невтомно добивається раз наміченої мети. Притому це була дуже практична, розважлива людина, яка чудово знала людей і вміла використати їх для своєї мети. І людина дуже багата. Йому вдалося майже цілком здійснити задуманий ним план,

оскільки він стосувався шкільної держави Хофвіля. Велике господарство цього маєтку було поставлене на капіталістичну ногу, застосовувалися машини і удосконалені способи виробництва. В усьому була найсуворіша звітність, найсуворіший порядок. Господарство велось за допомогою батрацької праці (в кантоні Берна, де був Хофвіль, у той час особливо багато було розорених селян, сільський пролетаріат був дуже численний, становище його було дуже тяжке) і давало великі прибутки. Фелленберг дивився на ведення господарства в Хофвілі як на свого роду культурну місію, пропаганду ділом і намагався ознайомити з ним найширші кола. Він влаштував у себе в маєтку сільськогосподарські виставки і свята, добивався призначення урядових комісій, які б свідчили про зразкову постановку господарства в його маєтку.

Так само побудував Фелленберг і свою систему навчальних закладів.

Хофвіль став відомим у всьому світі. З усіх кінців Європи приїжджали відвідувачі подивитися на шкільну державу Фелленберга. Особливу увагу привертала його «промислова школа для бідних».

Про історію цієї школи докладно розповідає у своїй автобіографії Верлі, який 23 роки пробув у ній учителем (з 1810 по 1833 р.).

Довгий час Фелленберг не міг улаштувати в себе «промислової школи для бідних» через відсутність підходящого вчителя. На думку Фелленберга, вчитель цієї школи повинен бути родом з бідної сім'ї, бути звичний до важкої фізичної праці, бути готовий, як батрак, з ранку до вечора працювати разом з дітьми в полі або майстерні. Це має бути людина з низьким рівнем потреб, звикла до нестатків, неодружена, богобоязлива, не заражена визвольними ідеями. Але разом з тим вона повинна бути здатна зрозуміти ті завдання, які ставив Фелленберг своїй промисловій школі, і прагнути до їх здійснення не за страх, а за совість. Притому це повинна бути людина, яка любить науку, людина з бездоганним характером, здатна впливати на дітей.

Усе це з лишком знайшов Фелленберг у молодому Верлі, який усі свої сили і знання, все своє палке любляче серце, всього себе віддавав справі виховання



бідних дітей у промисловій школі Хофвіля. Без Верлі з цієї школи нічого б не вийшло.

Якщо в Нейхофі, у своїй школі, Песталоцці головно-го значення надавав виховному впливові продуктивної праці, а господарський бік справи відсувався в нього на задній план, то в Хофвілі, у Фелленберга, цей господарський бік стояв на першому плані. Робота дітей була на суворому обліку. Фелленберг розрахував, що праця дітей тільки тоді окупатиме вартість їх утримання, якщо вони будуть працювати дуже інтенсивно і, крім того, залишатися в школі до 21 року. Цілими днями діти разом із своїм учителем працювали в полі з 6 години ранку до 7—8 години вечора щодня, крім неділь. Навіть коли влаштовувались свята в Хофвілі, діти і Верлі працювали. Найбільше доводилось полоти — робота, як відомо, особливо важка своєю одноманітністю, яка притуплює, а не розвиває. Учитель повинен був бути в той же час і наглядачем. За всякий недогляд, за не досить інтенсивну працю дітей Фелленберг дорікав Верлі, часто в дуже грубій формі. Училися тільки ввечері або під час обідньої перерви, по 2—3 години на день. За цю важку працю Верлі і діти одержували найпростішу їжу, м'ясо давалося тільки під час свят, їли на кухні. Одягались в домоткане пістря. Важке було таке життя. Не раз вирішував Верлі залишити Хофвіль (платню він довгий час одержував дуже мізерну). Але Фелленберг, який чудово знав людей, знав, як вплинути на Верлі, говорив йому про велику місію, попускав трохи віжки, і Верлі залишався. Під час роботи Верлі учив дітей лічби, розповідав їм, співав з ними, говорив їм про життя рослин і тварин, учив геометрії. В години шкільних занять займалися письмом і взагалі тим, чого вже абсолютно не можна було виконувати під час роботи. Завдяки педагогічному таланту і самовідданості Верлі досягнуто добрих результатів і в навчанні. Фелленберг умів рекламувати свою промислову школу. Влаштовувались урочисті екзамени. Фелленберг проголошував промови перед відвідувачами, пожинав славу, а втім згадував і про значення і відданість справі Верлі і нагороджував його... кількома луїдорами.

Як-не-як, «промислова школа для бідних» досягла мети, поставленої Фелленбергом, вона окупалась дитячою

працею, з неї виходили здорові, грамотні і знаючі, вмілі сільські робітники. Правда, це були швидше ті сільські робітники, яких так потребувало тоді велике капіталістичне земельне господарство, ніж ті всебічно розвинені люди, яких хотів виховати у своїй школі Песталоцці, але цю різницю важко було врахувати.

З часом виникло ще кілька шкіл, аналогічних «промислової школі для бідних» в Хофвілі: такого роду школи були влаштовані в Майкірсі, Блюфзіхофі (в кантоні Цюріх), в Карассі (поблизу Женев), в кантоні Гларусі (колонія Лінта), в кантоні Аппенцель (в Шуртані при Трочені), в Базелі та ін.

Більшість їх була тісно зв'язана з Хофвілем; Верлі допомагав учителям порадою. В деяких з них, особливо там, де вчителями були учні Верлі, справа була поставлена дуже добре, але в цілому «промислові школи для бідних» не прищепились. Не прищепились з тієї ж причини, з якої не прищепились і школи Песталоцці: вони вимагали особливих господарських організацій, побудованих на інших засадах, ніж капіталістичні.



На закінчення розповімо про один характерний епізод з життя «промислової школи для бідних» у Хофвілі.

Виховує не тільки школа, а й життя. Для дітей школи для бідних не проходила безслідно присутність в Хофвілі дітей з багатих станів. Вони, учні школи для бідних, повинні були полоти босоніж, у пістрьових сорочках, з 6 години ранку до 7 години вечора, а паненята з шкіл для середнього й вищого станів тут же бігали, гралися, вчилися...

Одного разу серед старших учнів промислової школи вибухнув бунт. Не проти вчителя-простака Верлі, який тягнув ту ж батрацьку лямку, що й вони, а проти власника маєтку, Фелленберга, який, на їх думку, експлуатував їх. Верлі пояснює цей бунт поганим впливом батраків, разом і нарівні з якими працювали старші учні в майстернях і в полі. Дуже ймовірно, що батраки своїми піддрознюваннями загострили свідомість протилежності інтересів хазяйських і батрацьких, яка давно вже назрі-

вала в учнях і виховувалась усією атмосферою хофвільської шкільної держави. Учні не могли не відчувати, що Фелленберг дивиться на них як на «чорну кістку».

В результаті бунту двох учнів було вислано з Хофвіля, а інші організували з власної ініціативи шкільну республіку, яка взяла на себе завідування господарсько-розпорядчою стороною справи: розподіляла між собою роботи, заснувала взаємний товариський контроль, товариський суд та ін. Республіка «промислової школи» відрізнялась від величезної більшості шкільних республік тим, що вона не була чимсь штучним, а була викликана потребами життя: учні прийшли до свідомості, що необхідно визволити себе від образливого «хазяйського» нагляду, захотіли забезпечити себе від усякої несправедливості в оцінці їх вчинків.

У той час робилися вже спроби організації шкільних республік (так, у 1761 р. Мартін Планта у своїй семінарії влаштував шкільну республіку), але вони мали суто педагогічний характер. Так, наприклад, Мартін Планта наслідуванням установ Римської республіки сподівався виховати в учнях громадянську доблесть. В той же час це було свого роду «наочним навчанням» історії.

У школі навчання шкільна республіка завжди матиме штучний характер. Діти й молодь дуже чуйні до всякої штучності, і хоч їм може дуже подобатися «гра в республіку», але їх важко переконати в серйозному характері шкільної республіки.

У школі праці шкільна республіка має зовсім інший характер, вона викликається потребами трудової діяльності. Робота вимагає організації праці, внутрішньої дисципліни. Потрібно, щоб кожний брався за посильну працю; найкращим мірилом сили є сама робота, робота не терпить недбайливості, неточності, багато чого можна досягти лише спільними зусиллями.

Республіка Хофвільської школи саме і ставила собі за мету правильно організувати працю всередині шкільної громади і підтримати дисципліну; яка викликається потребами праці.

Фелленберг не любив усяких «республік», але він розумів внутрішню потребу подібної інституції для процвітання «промислової школи» і не тільки не був проти цього нововведення, а підтримував його.

А Верлі не знав просто, як нахвалитися новими порядками, заведеними учнями: вони знімали з нього обов'язок наглядача, який завжди був для нього таким обтяжливим.

## Роберт Оуен

В Англії велика промисловість виникла набагато раніше, ніж у Швейцарії, і на кінець XVIII ст. вже досягла порівняно високого ступеня розвитку. Діти працювали там уже здебільшого не вдома, а на фабриках, часто з 5—6 років. Жіноча праця застосовувалась дуже широко і витісняла собою чоловічу. Безмірна експлуатація не була ще обмежена ніякими законами. Сім'я швидко руйнувалась. Населення жило в жахливих злиднях і нещастті. Природно, що були люди, думка яких працювала над тим, як допомогти такому стану речей. До таких людей належав Роберт Оуен. В основному його ідеї зводились ось до чого: «Людина—продукт середовища; злидні і злочини — наслідки ненормальних суспільних відносин, які не відповідають людській природі. Із запровадженням нормальних суспільних відносин зникнуть злидні і злочини. Отже, слід сприяти запровадженню таких відносин. Це в інтересах усіх людей, бо всі без винятку терплять від теперішнього порядку речей. Усі люди мають однакове право на добробут, поскільки це дозволяють успіхи цивілізації і виробництва, і право на найвищий розвиток своїх фізичних та духовних сил. Тому для суспільства важливо, щоб усі діти дістали по можливості досконале виховання, щоб існуючий нині класовий поділ і панування класів поступилося місцем перед організацією, яка допускала б однаково кожного члена суспільства до суспільної роботи і давала б йому можливість вести людський спосіб життя. Для цієї мети земля повинна бути суспільною власністю, а місце найомної плати та капіталістичної експлуатації повинно зайняти виробництво на товариських засадах. Суспільство розпадається на певну кількість «домашніх колоній» — «Home Colonis», що складаються з асоціацій у 500—2500 чол., які займаються землеробством і промисловістю на общинних началах, з припиненням такої згубної суперечності між містом і селом; вони мають

своє самоврядування, утворюють центральне правління з делегатів, на обов'язку якого лежить урегулювання виробництва і споживання союзних колоній і ведення зносин із закордоном, що організується на тих же засадах. Такі є загальні обриси» («Роберт Оуен», стор. 19).

Цікаво порівняти точку зору Оуена з точкою зору Песталоцці. Обидва вони вважають, що існуючий стан речей не відповідає природі людини. Обидва вважають, що людина — продукт середовища... Але в той час як Песталоцці найбільше уваги звертає на те, що людина є продукт умов праці, Оуен ставить питання ширше: людина є продукт суспільних умов взагалі, в тому числі й умов праці. Тому Песталоцці вважає, що допомогти народові можна головним чином зміною умов праці дітей (вихованням, таким, як він його розуміє). Роберт Оуен вважає, що допомогти можна лише загальною зміною суспільних відносин, у тому числі й реформою виховання, яке, на його думку, має служити базою суспільної будови.

Зародкова форма капіталістичних відносин Швейцарії того часу не давала можливості Песталоцці зробити які-небудь узагальнюючі висновки відносно капіталістичної експлуатації. Правда, він знав про факти цієї експлуатації, але вважав, що експлуатація — результат безсовісності деяких людей, а про те, що вона зв'язана з певною формою виробництва, він і не підозрював. Для нього люди поділялись на добрих і злих, на людей різних станів. Потрібно, щоб люди були добрі, щоб вони не зловживали привілеями свого стану. Ідея суспільного розвитку, ідея зміни одних форм виробництва іншими йому майже зовсім чужа. Тому свою теорію виховання він пристосовує до існуючих умов, як вони є. Прядуть діти цілий день, не розгинаючись, на підприємця, він і пристосовує свою школу саме до таких умов дитячої праці, не вважаючи можливим змінити їх. Роберт Оуен, живучи в країні розвиненого капіталістичного виробництва, зумів уже узагальнити явища капіталістичної експлуатації. Він говорить про клас капіталістів, про панування цього класу. Він прагне змінити існуючі умови: констатує факт безмірної експлуатації дитячої праці, він вимагає фабричного законодавства для обмеження цієї експлуатації. Він хоче докорінної зміни суспільних

відносин, виробляє цілий план кращого суспільного устрою.

Спроба Песталоцці в Нейхофі мала на меті показати, як поставити справу виховання. Спроба Роберта Оуена в Нью-Ланарку — показати, як організувати розумне людське співжиття. Песталоцці у своїх творах не раз відзначав, як руйнівні діють на сім'ю нові умови заробітку. Але він спостерігав це руйнування лише в його початковій стадії. В Швейцарії в той час панувала головним чином домашня форма капіталістичної промисловості. Вона змінювала характер сімейного життя, але не руйнувала його остаточно, як це робить фабрична праця жінок і дітей. Тому в розпаді сім'ї Песталоцці бачив лише випадкове явище, минуще, а не загальну тенденцію суспільного розвитку, як Оуен. І тому в своєму вихованні він відводить сім'ї порівняно велику роль. Дехто (наприклад, Я. В. Абрамов у своїй біографії Песталоцці, видання Павленкова) твердить навіть, що Песталоцці хотів замінити суспільне виховання домашнім, народні школи — материнським навчанням. Це невірно. По-перше, і замінити було нічого, бо народних шкіл була ще дуже незначна кількість. А потім ми знаходили в творах Песталоцці прямо протилежну заяву. В «Лінгарді і Гертруді», там, де підводяться загальні підсумки висловленим поглядам на виховання, сказано: «Але очевидність незабаром переконала його, що при загальній відсталості народу в усіх господарських знаннях і прийомах діти, залишаючись удома, будуть з покоління в покоління залишатися такими ж невмілими й неосвіченими і що заснуванням подібних шкіл треба покласти початок їх освіти. Він помітив переваги в нагляді, управлінні і прагненні до удосконалення в роботі, які помічаються в подібного роду школах, і був переконаний, що умови домашнього виховання тоді тільки можуть порівнятися з перевагами суспільної освіти, коли яка-небудь нація в своєму розвитку і промисловій майстерності досягне вже помітних успіхів» («Lienhard und Gertud», стор. 300).

Якщо Песталоцці все ж покладав ще на сім'ю тепер і в майбутньому великі надії, то Роберт Оуен, спостерігаючи, з якою незвичайною швидкістю руйнується старий сімейний уклад в Англії, не чекав уже від сім'ї

нічого. Він хотів суспільного виховання дітей і притому з самого раннього дитинства.

У себе в Нью-Ланарку в 1816 р. Оуен відкрив перші ясла для маленьких дітей. Ясла давали можливість матерям, цілий день зайнятим роботою на фабриці, не кидати своїх дітей напризволяще, а ставити їх в умови, сприятливі для гармонійного розвитку їх духовних і фізичних сил. Наскільки влаштування ясел викликалось потребами часу, видно з того, що з легкої руки Оуена ясла почали швидко поширюватися спочатку в Англії і Шотландії, потім у Франції і Нідерландах, незважаючи на те, що духівництво підняло цілий похід проти цього невинного закладу. Оуен приймав у свої ясла дітей усіх бажаних, незалежно від віросповідання. Це особливо обурило католицьке духівництво, і папа Григорій XVI прокляв ясла, як богопротивний заклад, що підриває сімейні начала.

Оуен не поділяв ілюзії Песталоцці, що заробіток дітей спроможний цілком окупати вартість їх утримання. В ілюзорності цієї думки переконав його досвід фабриканта Деля.

Дель, великий бавовняний підприємець, власник фабрики в Нью-Ланарку, який згодом став зятем Оуена, так само, як і інші фабриканти того часу, користувався працею дітей. Він виписав з робочих будинків Шотландії близько 500 дітей, причому власники робочих будинків ставили умову, щоб він брав дітей з найбільш раннього віку, з 6—7 років.

Дель піклувався про дітей, що працювали в нього на фабриці. Для них було збудовано окремий дім, їх одягали, годували, навчали. Дель не шкодував грошей. Кімнати були просторі, чисті, добре вентилявані, їжа багата і здорова, одяг чистий і практичний. При притулку був лікар, викладання було доручено кращим викладачам. Але Дель вважав, що витрати повинні окупатися. А для цього дітям доводилося працювати при машинах з 6 години ранку до 7 години вечора; лише після цього починалося навчання. Робота була для дітей така стомлива і обтяжлива, що багато з них не витримували і тікали. З навчання нічого не виходило. Діти не розвивались ні розумово, ні фізично, переставали рости. В 13—15 років, коли кінчалось їхнє навчання і вони повинні були самі

про себе дбати, вони виявлялись зовсім непристосованими до цього, не знали життя, нічого не вміли. Робота при машинах несумісна з викладом історії, навчанням лічби та ін., а найголовніше — дитячі сили не витримують довгої одноманітної роботи.

Коли керування фабрикою Деля перейшло до рук Оуена, він не став приймати на роботу дітей, молодших за 10 років. Діти віком 5—10 років училися в окремій школі, де навчання провадилось так, що давало їм задоволення і насолоду. Результати були дуже добрі.

Спостерігаючи шкідливий вплив фабричної роботи на дітей, Роберт Оуен прагнув до того, щоб добитися заборони законодавчим шляхом дітям, молодшим від певного віку, вступати на фабрику.

Це не значило, звичайно, що Роберт Оуен ставився негативно до продуктивної праці дітей. Навпаки, він цілком поділяв погляди на це питання знаменитого квакера Джона Беллєрса, який жив наприкінці XVII ст. (1654—1725). Займаючись питаннями народного господарства, Беллєрс (Маркс називає його справжнім феноменом свого часу), охоплений гуманним бажанням допомогти зубожілим, викинутим на вулицю масам безробітного люду, особливо докладно спинився на питанні, як допомогти безробітним. Цьому питанню присвячена його *«Пропозиція заснувати промислову школу для вивчення всіх існуючих галузей промисловості і сільського господарства»*, яка «повинна давати вигоду багатим, повне, різностороннє життя біднякам і добре виховання молоді». Про вигоду багатих Беллєрс говорить тому, що вважає, що «багаті зовсім неспроможні жити інакше, ніж користуючись працею інших: лендлорд живе працею орендаря, купці і промисловці — працею своїх робітників». Тільки підприємство, яке дає прибуток, може через те міцно стати на ноги. «Легше знайти тисячу фунтів стерлінгів для підприємства, що дає прибуток, ніж 100 на цілі благодійності».

Промислова школа Беллєрса була розрахована на 30 чоловік і повинна була служити розсадником промисловості та знань, поєднати в собі заняття сільським господарством і промисловою працею, давати простір розумному застосуванню роботи жінок і дітей.

«Спочатку слід звернути увагу на те, щоб дібрати



певну кількість хороших, тямущих робітників, які можуть служити добрим прикладом; інші члени школи складаються з учнів».

«Хлопчики і юнаки до 24 років, дівчатка і дівчата до 21 року вважаються «учнями», потім вони можуть залишити школу, одружитися».

Діти багатих за плату можуть також прийматися до промислової школи і користуватися благами суспільного виховання.

У промисловій школі навчання тісно зв'язане з фізичною працею. «Не зв'язане з фізичною працею навчання не набагато краще, ніж навчання неробства». «Фізична праця так само потрібна для життєвих функцій людини, як їда. Фізична праця підливає свіжої олії в лампу життя, яка світиться думкою; без цієї олії думка згасла б».

Переваги суспільного виховання в подібних коледжах, порівняно з домашнім вихованням, такі:

1. В коледжі будуть усі роди занять і знарядь виробництва для кожної вікової категорії і здібностей.

2. Всі мови (і знання) вивчатимуться через спілкування з представниками різних націй (робітників), які вчитимуть юнацтво своєї рідної мови тим способом, яким вони вчать своїх власних дітей.

3. Люди й діти легше підкоряються правилам і законам, коли бачать, що інші підкоряються їм.

4. Діти ростуть не відірваними від життя і людей, а спілкуючись з іншими людьми.

6. Перебувають завжди під наглядом дорослих.

7. При коледжі повинні бути бібліотека, дослідний сад для вивчення рослин і лабораторія для виготовлення ліків.

Будуть човни та ін. для вправлення у спорті. Одним словом, школа повинна бути відображенням у зменшеному вигляді світу і включати всі корисні виробництва.

«З чотирьох або п'яти років, поряд з читанням, хлопчиків і дівчаток слід учити в'язати, прясти та ін., старших хлопчиків учити токарної майстерності та ін., на час юності вони будуть відмінними працівниками, і, виконуючи навіть легку роботу, вони розвиватимуть свій розум наочними доказами (істин), тоді як дурні дитячі заняття і розум їх робитимуть дурним».

«Ручна праця дає користь, робить розум мудрим і, загартовуючи волю, зміцнює в добрі».

«У промисловій школі будуть жити і навчатися всього корисного. Бачачи, як інші працюють і бережуть час, діти, замість того щоб гратися, вивчатимуть яке-небудь виробництво, робота буде для них не важчою за гру; бачачи, що інші працюють, вони будуть їх наслідувати, і наслідування дасть їм стільки ж задоволення, як і гра. Так їм легше навчитися, ніж дорослим, і набути звички до праці. Відсутність її занепастила немало доброго насіння...»

Отже, промисловий розвиток Англії дав можливість Беллерсу вже наприкінці XVII ст. зрозуміти важливість сполучення навчання з продуктивною працею; він надає цій праці величезного виховного значення. Дуже характерно, що він уявляв собі промисловий коледж не як відособлений заклад для бідних, а як зразкову школу, куди можуть вступати й багаті, щоб користуватися її перевагами. Характерно також, що коледж Беллерса не є спеціальною школою для дітей, діти вчаться і працюють поряд з дорослими. По суті школою тут є розумно організоване життя, яке сповнене праці і дає дитині потрібні умови для прояву її активності.

У своїй автобіографії Роберт Оуен розповідає таке. В 1817 р., розбираючи свою бібліотеку і викидаючи з неї старі, непотрібні книжечки, Френсіс Плес ненароком виїняв і «Пропозицію про заснування промислової школи» Беллерса. Він подав її Оуену, що був при цьому присутній, із словами: «Я зробив велике відкриття — ось праця, в якій півтора року тому розвивалися ваші соціальні теорії». Оуен попрохав дати йому брошуру і заявив, що він дасть надрукувати тисячу примірників цього твору для поширення і вкаже, що авторові належить заслуга початкової розробки ідеї, хоч «вона виникла в мене, — додав Оуен, — як плід звички спостерігати факти, розмірковувати про них і досліджувати, оскільки їх можна використовувати для повсякденного життя».

Читання і письмо в очах Р. Оуена не більше, як засіб для набування знань. Народові потрібно знати набагато більше. «Або давайте бідним розумне й корисне виховання, або не знущайтеся з їх нещастя, бідності й нещастя, даючи їм лише зрозуміти всю глибину їх нещастя. І тому — із співчуття до стражденного людства —

або тримайте бідних, якщо вам це ще вдасться, у стані цілковитого неучтва, якомога ближче до тваринного стану, або наважтесь раз назавжди виховувати з них розумних істот, корисних і продуктивних членів держави» («Виховання людського характеру» Роберта Оуена).

## Конвент

Руссо, Песталотці, Фелленберг, Оуен намагалися на досвіді довести потребу і здійснимість широкої політехнічної освіти, такої потрібної для народних мас.

Конвент хотів здійснити подібного роду освіту через законодавство.

Національні збори 5 серпня 1791 р., слідом за проголошенням прав людини, проголосили суспільну освіту, спільну для всіх громадян, дарову щодо тих частин її, які потрібні для кожного. Навчальні заклади мають бути розподілені рівномірно, відповідно до адміністративного поділу держави.

Проте Національні збори не встигли нічого зробити для здійснення цієї мети. Правда, Талейран, колишній єпископ, що став потім відомим міністром під час Директорії, Консулату і Другої імперії, вніс у Національні збори старанно розроблений проект народної освіти. Але він нікого не задовольнив, бо, згідно з ним, викладання, як і раніше, залишалось в руках духовництва, корінних змін ні в програмах, ні в постановці справи Талейран не пропонував. Його проект було передано до наступних законодавчих зборів — до Легіслативи. Легіслатива не обговорювала навіть проекту Талейрана. Вона утворила «Комітет суспільної освіти», член якого Кондорсе і подав новий проект організації народної освіти, який не встиг бути прийнятим в Легіслативі і був переданий в наступні законодавчі збори — в Конвент.

Відзначимо, до речі, один характерний для Легіслативи декрет. 26 серпня 1792 р. Легіслатива ухвалила нагородити Песталотці титулом французького громадянина. У декреті було сказано: «Люди, які своїми творами і своєю мужністю послужили справі свободи і визволення умів, не можуть бути чужоземцями для Франції».

Думка про потребу за допомогою відповідної освіти підготовляти народні маси до продуктивної праці проходить червоною ниткою через усі численні проекти народної освіти, які приймав Конвент. Конвент дуже гаряче ставився до справи народної освіти, присвятив їй немало дебатів. Під час цих дебатів було висловлено багато вірних, глибоких ідей, питання ставилися сміливо, в усій широті. Наміри у членів Конвенту були найкращі, але дебати показують, як мало були вони, в цілому, підготовлені до розв'язання питань народної освіти. Та воно й зрозуміло. Питання про освіту народних мас висувалось уперше, за ним не було ніякого досвіду, ніякої практики. Не було ніякого мірила, що здійснимо, що ні. Тому ми бачимо, як члени Конвенту кидаються від однієї крайності до іншої, вотують один за одним найбільш протилежні проекти. Наведемо приклад.

13 червня 1793 р. Конвент з ентузіазмом приймає проект Лепелетьє, прочитаний у Конвенті Робесп'єром.

Лепелетьє хотів, щоб народна освіта була не на словах тільки, а на ділі доступна громадянам республіки. «Але що стосується неіміущого класу, як же буде з ним справа? — питає він. — Ви пропонуєте дитині бідняка освіту, але їй потрібний насамперед хліб. Її працьовитий батько позбавляє себе заради неї шматка хліба, але потрібно, щоб дитина заробляла решту. Її час забирає праця, бо працею зумовлюється її існування. Ви хочете, щоб вона, попрацювавши в полі цілий день, напружуючи всі сили, для відпочинку йшла до школи, яка розташована, може, за кілька кілометрів від її дому? Даремно ви будете намагатися встановити примусовий закон щодо батька, — він не зможе обійтися щодня без допомоги своєї дитини, яка у вісім, дев'ять, десять років уже заробляє дещо. Кілька годин на тиждень — ось що він може пожертвувати, не більше. Таким чином, заснування шкіл у тому вигляді, як його пропонують, буде, власне кажучи, на користь лише невеликої кількості громадян, що ведуть незалежне існування, не знають нестатків; вони зможуть в особі своїх дітей в достатній мірі користуватися плодами освіти, а неіміущий зможе підбирати лише крихти» (цитовано за «Історією Французької революції» Жореса). Таким чином, проєктовані

школи не зменшать, а збільшать нерівність. Тому Лепелетьє наполягає, «щоб було видано декрет про те, щоб, починаючи з 5 років, усі діти, хлопчики до 12, дівчатка до 11, без різниці й винятку, виховувалися спільно за рахунок республіки і щоб усі, на підставі святого закону рівності, одержували однаковий одяг, однакову їжу, однакове виховання, однаковий догляд» (те ж джерело). Діти вчитимуться читати, писати, лічити, навчатимуться «природної моралі», домашнього господарства. У школах буде запроваджена ручна праця, діти вчитимуться обробляти землю. Фізична праця необхідна. Якщо при школі не буде землі для обробітку, нехай діти йдуть мостити дорогу. Виховання і утримання дітей повинні бути цілком безплатні. Гроші для цієї мети братимуться головним чином з багатих, почасти витрати оплачуватимуться працею дітей. При кожній школі має бути заснована колегія батьків сімей, яка буде наглядати за викладанням у школі.

Таких же поглядів, як і Лепелетьє, дотримувався й інший якобінець, Сен-Жюст, який розвивав такі самі думки у своїх «Республіканських установах».

Законопроект Лепелетьє захопив Конвент перспективою забезпечити підростаючому поколінню всього народу суспільне, трудове виховання, здорову їжу, здорові умови життя і був прийнятий з ентузіазмом.

А через деякий час той же Конвент вотивав проект Бук'є (Bouquier). Проект цей ґрунтувався на принципі свободи конкуренції. Не треба створювати державної школи з учителями, залежними від держави. Викладати дозволяється кожному, хто має посвідчення про республіканську благонадійність від властей. Не потрібно ніякого свідоцтва про придатність до вчительського звання. Кращі вчителі зуміють залучити найбільшу кількість учнів. Держава платитиме за кожного учня поштучно. Прибічник проекту Бук'є, Жей (Jay) говорив: «40 тисяч фортець, куди хочуть заперти підростаюче покоління (справа йшла вже не про проект Лепелетьє, а про створення початкових училищ), є найкращим засобом підтримати останню надію тиранії, воскресити її з попелу».

Конвент прийняв і проект Бук'є, правда, щоб незабаром замінити його новим.

Твердо Конвент лише бажав покінчити з старою системою освіти, дати народові доступ до освіти, але як це найкраще зробити,— це він усвідомлював неясно.

Ми не будемо розглядати всі проекти, які обговорював і приймав Конвент,— це не входить у наше завдання.

Відзначимо тільки, що всі проекти, які вносились у Конвент, вводили в завдання народної освіти підготовку до трудової діяльності.

Лепелетьє, розвиваючи свій план, говорить: «Крім сили і здоров'я, існує ще одне благо, яке громадські установи повинні забезпечити кожному,— це звичка до праці. Я не говорю тут про підготовку до тієї чи іншої промисловості, а говорю про працездатність взагалі, про умисність взятись за важку справу, про наполегливість в її виконанні, про завзятість у досягненні мети, про доведення розпочатого до кінця, які властиві людям працьовитим» («Педагогічний словник» Buisson'a, стор. 387).

Говорячи про кошти для утримання заснованих республікою будинків виховання, Лепелетьє вказує на те, що «продукт праці дітей зменшить витрати на утримання будинків виховання» (там же, стор. 387).

У проекті Ромма, відомому під назвою «Брюмерських законів» (II року), вимагається, між іншим, щоб діти знайомилися з вживанням циркуля, ватерпаса, мір і ваги, важеля, блока, з вимірюванням часу. Часто їх водять дивитися на польові роботи і на роботи в майстернях, в яких вони беруть участь у міру своїх сил (там же, стор. 395).

У параграфі 9-у проекту Лаканалья, останньому, прийнятому Конвентом (17 листопада 1794 р.), що найбільше наближається до проекту Бук'є, сказано: «Їх (дітей) будуть водити іноді в мануфактури й майстерні, де виготовляються загальнонавчальні предмети, для того, щоб ознайомлення з їх виробництвом дало б їм деяке поняття про переваги промисловості і пробудило б у них схильність до корисної праці».

У параграфі 10-у сказано: «Частина шкільного часу буде присвячена ручним роботам усякого роду, корисним і загальнонавчальним» (там же).

Але найхарактерніший щодо цього є проект, прийнятий Конвентом 15 вересня 1793 р.

Ось при яких обставинах було прийнято цей проєкт.

Натхненником його був член Конвенту, хімік Газенфратц. Він опублікував невелику брошуру «Загальні міркування про суспільне виховання». В цій брошурі він захищав потребу промислового виховання народних мас.

«Найкраще свято, яке може організувати республіка,— писав Газенфратц,— це організувати викладання ремесел і професійних знань, яке дасть поштовх національній промисловості, посилить діяльність фабрик, розвине нашу торгівлю і назавжди знищить тиранію, інтриги і все насіння розбрату, посіяне в нас» (там же, стор. 384—385).

Цю ідею Газенфратц енергійно проповідував скрізь.

5 липня 1793 р. він разом з кількома іншими членами вніс у Конвент петицію, яка вказувала законодавцям на потребу «зайнятися формою суспільного виховання, здатною удосконалювати національну промисловість». 10 липня, вже посилаючись на цю петицію, Газенфратц звернувся до «Бюро ради ремесел і мистецтв», членом якого він був; зауважуючи йому про потребу зробити і з свого боку деякі кроки в цьому напрямі. В результаті було вирішено видати доповідь про план виховання, потрібного для народу. Редакція цієї доповіді була доручена знаменитому хімікові Лавуазьє. Доповідь, складена ним, є дуже цікавою працею. Наведемо деякі уривки з неї.

«Майстерності (промисловість) дають дитині, на додаток до її власних органів, «природних знарядь», нові знаряддя, завдяки яким вона дістає можливість досягати нових ефектів: молоток, ніж, клин, гвинт, сокиру, пилку. Користуючись ними, вона пізнає елементарні основи вміння обробляти дерево, її навчають перших початків обробляти метали, озброївши її всіма інструментами коваля і слюсаря. Розвиток принципів, що лежать в основі землеробства, не становить набагато складніших ідей. Не важче, мабуть, дати дітям відомості з практичної геометрії. Експериментальна фізика повинна увійти до плану початкового виховання. Ботаніка і природничі науки — ось ще предмети, вивчення яких підходить дітям». Щодо читання і письма, то Лавуазьє говорить про

них: «вони також є знаряддям промисловості (майстерностей), і необхідно, щоб кожна людина, до якого б стану вона не належала, уміла ним користуватися. Це знаряддя, яке встановлює зв'язок між людьми всякого віку і всіх країн, і це запобіжний засіб проти забобонів, проти зловживання владою, це перша гарантія свободи. Крім того, існують різні галузі знання, які надзвичайно важко подавати дітям, поки вони не вміють писати; такими є, наприклад, правила числення, які утворюють одну з найістотніших частин початкового навчання» (там же, стор. 987). З приводу окружних шкіл (вищих початкових, *écoles de district*) Лавуазьє говорить: «Малювання, ця мова, що сприймається дотиком, має бути першим предметом вивчення для тих, хто призначає себе промислової діяльності, це вивчення повинно бути спільне для всіх робітників (ремісників)». Промисловість поділяється далі на дві великі галузі: механічні і хімічні виробництва. Механічні — ті, які вимагають застосування живої сили та які не можуть обходитися без допомоги механічних інструментів; у цих галузях викладання вчитель знайомитиме дітей з елементарною графічною геометрією і виведе з неї правила перспективи, скульптури, будівельного мистецтва; з другого боку, розбираючи машини з метою розкладання їх на прості механічні знаряддя, він повинен буде викладати теоретичну механіку, яка обчислює сили, і практичну — «науку, яка ще не існує, або яка, принаймні, ніколи не була методично й елементарно викладена». Хімічні виробництва відрізняються від механічних тим, що не застосовують живої сили і механічних знарядь; курс, що стосується хімічних виробництв, повинен розпочатися вивченням природних тіл, вживаних у виробництвах, потім «викладач покаже, що хімічні операції, застосовувані у виробництвах, можуть бути класифіковані, розчленовані на частини, як машини, що всі ці операції зводяться до згоряння, перегорання, розчинення, кристалізації, виділення і бродіння. Він повинен починати із загальних положень, застосовуваних до великої кількості виробництв, залишаючи на кінець вказівки, що стосуються виробництв, які потребують спеціального розбору». Нарешті, існує значна кількість виробництв, так би мовити, мішаних, в яких одночасно вживаються і механічні інструменти, і хімічні



процеси. Викладачі домовляться між собою, як організувати їхнє викладання. Крім того, в цих окружних школах читатиметься курс «суспільних наук, політичної економії і торгівлі», викладач якого повинен буде одночасно викладати загальні граматичні принципи і привчати своїх учнів «висловлювати на письмі точно і ясно свої думки». В цих окружних школах навчатимуться також і дівчатка (там же, стор. 988).

Так малював собі «розумне» виховання, яке має бути запорукою свободи, великий хімік.

Накреслений ним план загального навчання виходив з інтересів широких мас населення, які змушені присвячувати своє життя фізичній праці. Цим він дуже відрізнявся від плану Талейрана, поданого ним до Установчих зборів 1789 р., в якому говорилося про танці і грецьку мову, але нічого не говорилося про підготовку до промислової діяльності, до праці.

План народної освіти, вироблений Лавуазьє, говорить по суті про те, як організувати, починаючи з раннього дитинства, широко поставлену політехнічну освіту, як пов'язати її з індустрією, з соціальними науками. І через те що точка зору Газенфратца і Лавуазьє так близько зачіпала інтереси мас, законопроект Лавуазьє — Газенфратца був єдиним у галузі народної освіти, який іззовні підтримав робітничий клас.

Паризький департамент (округ) вирішив подати в Конвент петицію в цьому розумінні. До петиції приєдналась паризька комуна (община). Секції, скликані згідно з статутом, також вирішили підтримати петицію. Те ж «народні товариства» (*sociétés populaires*). Місцем збору було призначено клуб якобінців, і 15 вересня о 10 години ранку відбулось там урочисте читання петиції. В ній говорилося: «Ми не хочемо, щоб освіта була виключним надбанням касты багатих, яка надто довго користувалась привілеями, ми хочемо зробити її надбанням усіх співгромадян. Ми покличемо всіх неімущих, допоможемо їм вийти на світ божий з їхніх підвалів, спуститися з їх горищ, щоб скористатися благами цих установ» (там же, стор. 391).

«Замість навчальних закладів, які були не чим іншим, як початковими школами для підготовки жерців, ми просимо у вас влаштування гімназій, де республікан-

ська молодь могла б здобувати знання, потрібні в різних ремеслах і виробництвах; інститутів, де вона могла б вивчати елементарні основи точних наук і мов; ліцеїв, де міг би розвиватися і спрямовувати належним чином свої сили геній» (там же, стор. 391).

Петиція, так урочисто обставлена, була організована з метою натиснути на Конвент.

І в той же день Конвент, хоч у нього було багато невідкладних справ, розглянув петицію і вотував декрет в дусі петиції.

*1-й параграф* його такий: незалежно від початкових шкіл, організацією яких Конвент зайнятий, в республіці будуть установлені ще три послідовні ступені освіти: перший — який дає знання, потрібні ремісникам і робітникам усіх родів; другий — який дає дальші знання, потрібні тим, хто призначає себе для інших суспільних професій, і третій — присвячений вивченню тих предметів, які не під силу кожному.

*2-й параграф.* Предмети навчання в цих школах розподілені і викладаються згідно з інструкціями, що додаються до цього декрету.

*3-й параграф.* Щодо засобів виконання, то паризький департамент і муніципалітет уповноважуються домовитися з «Комісією Національного Конвенту в справі народної освіти» з тим, щоб вищезазначені навчальні заклади почали функціонувати з 1 листопада поточного року. Тим самим існуючі навчальні коледжі й факультети — богословський, медичний, мистецтв та юридичних наук — закриваються на всьому протязі республіки.

Перша інструкція, додана до декрету, була озглавлена: «Про освіту, яка даватиметься в школах другого ступеня, призначених для ремісників і робітників усіх родів». Викладання повинно було включати описову геометрію в зв'язку з практичним застосуванням її до оброблення каміння і дерева, побудови тіней у малюванні, побудови перспективи, знімання планів і карт, графічного зображення елементарних та основних машин; фізику і хімію, з якими потрібно знайомити за допомогою дослідів; ознайомлення з елементарними машинами. Кожна школа повинна мати двох викладачів: одного — для викладання графічної частини, другого — фізичної.

Друга і третя інструкції відтворюють майже буквально законопроект, вироблений за допомогою Кондорсе першим комітетом суспільної освіти.

Один з членів Конвенту, Купе, зажадав на другий день перегляду прийнятого декрету під тим приводом, що багато членів Конвенту не були присутні під час голосування.

Доля прийнятого декрету була та сама, що й більшості декретів Конвенту з народної освіти: він не був здійснений.

Але промови Газенфратца, брошура Лавуазьє, петиція 15 вересня і прийнятий у цей день Конвентом декрет показують, що ідея необхідності для робітників широко поставленої освіти, тісно пов'язаної, з одного боку, з їх трудовою діяльністю, а з другого — з даними точних наук, усвідомлювалась багатьма демократами того часу.

Погляд на фізичну працю, як на обов'язок кожного громадянина, виражено також і в конституції III (1794) року (складеній найбільш поміркованою фракцією Конвенту). Параграф 16-й цієї конституції такий: «Молоді люди, які не можуть довести, що вони вміють читати й писати і знають яку-небудь механічну професію, не можуть вноситися до списків громадян. Землеробська праця належить до числа механічних професій. Цей параграф набуває чинності лише в XII році існування республіки».

Ось що зауважує з цього приводу автор статті «Ручна праця» у словнику Бюссона:

«У всякому разі, якщо французька революція формувала цей принцип (про обов'язок для кожного виконувати фізичну роботу) з властивою їй сміливістю, вона виявилась неспроможною його виконати. І причину цього треба шукати не тільки в змінах політичного характеру, які вирвали владу з рук теоретиків і віддали її в руки інтриганів і полководців; причина криється глибше. Дійсна участь усіх у фізичній праці буде можлива лише в суспільстві, в якому, з одного боку, високе удосконалення знарядь праці зведе навчання до ознайомлення з кількома загальними принципами, а з другого — промислове і землеробське виробництво буде підпорядковане науковим вимогам і організоване на принципі асоціації. Таким чином, обов'язковість фізичної праці, декретована революцією, відповідала зовсім іншому су-

спільному порядку, ніж той, який панував тоді у Франції; виховна програма, породжена подібного роду уявленням, могла бути застосована, як правило, лише по закінченні економічної еволюції, що в той час зароджувалась» («Travail manuel», dict. Buisson», стор. 1206).

#### ПОГЛЯД РОБІТНИЧОГО КЛАСУ НА РОЛЬ ПРОДУКТИВНОЇ ПРАЦІ У СПРАВІ НАРОДНОЇ ОСВІТИ

Безпосереднім спадкоємцем поглядів Беллерса, Руссо, Песталотці, Оуена, Лавуазьє на роль продуктивної праці в справі народної освіти був робітничий клас.

Він взяв усе, що було в цих поглядах здорового й життєвого, розвинув і доповнив їх. Але головна його заслуга в тому, що він вказав на їх тісний зв'язок з потребами промислового розвитку, вказав, як цей розвиток неминуче приводить до потреби поєднання навчання з всебічною продуктивною працею дітей та як таке поєднання підготовляє усунення існуючого тепер поділу праці в суспільстві.

Особливо всебічно розробив це питання Маркс. На тій же точці зору, як Маркс, стояв і Енгельс.

Енгельс у «Становищі робітничого класу в Англії», а Маркс у I томі «Капіталу», в розділі «Машини і велика промисловість», намалювали жахливу картину експлуатації дитячої праці як у домашній промисловості, так і на фабриці. Ці описи не залишають ніякого місця ілюзіям про благодійність цієї праці для дітей.

«Уже в 1840 р.,— пише Маркс у I томі «Капіталу»,— була призначена парламентська комісія для обслідування дитячої праці. Її звіт 1842 р., як говорить Н. В. Сеніор, розгорнув «таку жахливу картину жадності, егоїзму і жорстокості капіталістів і батьків, злиднів, деградації і руйнування організму дітей та підлітків, яку навряд чи бачив коли-небудь світ... Цей звіт (1842 р.) пролежав без уваги двадцять років, протягом яких дітям, що виростили без найменшого уявлення як про те, що ми називаємо мораллю, так і про шкільну освіту, релігію, природну родинну любов,— цим дітям дозволили стати батьками теперішнього покоління»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> К. Маркс, Капітал, т. I, кн. I, Держполітвидав УРСР, 1952, стор. 492—493.

Комісія вимагала регулювання законодавчим шляхом фабричної праці дітей. Законодавство «...захистило б підрастаюче покоління (писала комісія у своєму звіті.— *Н. К. Крупська*) від надмірного напруження в ранньому віці, яке розхитує їх організм і приводить до передчасної дряхлості; воно, нарешті, дало б дітям, принаймні до 13 років, змогу здобути початкове навчання і таким чином поклато б край нечуваній темноті, яку так вірно змальовують звіти комісії і на яку можна дивитися лише з нестерпним болом і глибоким почуттям національного приниження»<sup>1</sup>.

«А інтелектуальне здичавіння,— пише Маркс,— до якого штучно приводить перетворення незрілих людей у прості машини для фабрикації додаткової вартості і яке легко відрізнити від первісної темноти, що лишає розум зовсім незайманим, але не завдає шкоди самій його здатності до розвитку, його природній родючості,— це здичавіння примусило, нарешті, навіть англійський парламент проголосити початкову освіту обов'язковою умовою «продуктивного» споживання дітей до 14-річного віку в усіх галузях промисловості, підпорядкованих фабричному законодавству»<sup>2</sup>.

«Хоч які жалюгідні загалом постанови фабричного акта щодо виховання, вони оголосили початкове навчання обов'язковою умовою праці. Їх успіх уперше довів можливість сполучення навчання і гімнастики з фізичною працею, а значить, і фізичної праці з навчанням та гімнастикою. Фабричні інспектори, вислухуючи свідчення вчителів, скоро виявили, що фабричні діти, хоч їх навчають вдвоє менше, ніж школярів, які регулярно відвідують школу вдень, проте встигають пройти стільки ж, а часто й більше. «Справа пояснюється просто. Ті, що перебувають у школі тільки половину дня, завжди свіжі і майже завжди здатні і готові вчитися. Система праці, яка чергується з школою, дає змогу на одному занятті відпочити і освіжитися після другого, отже, вона набагато придатніша для дитини, ніж безперервність одного з цих двох занять. Дитина, яка з самого ранку сидить

---

<sup>1</sup> К. Маркс, Капітал, т. I, кн. I, Держполітвидав УРСР, 1952, стор. 492.

<sup>2</sup> Там же, стор. 400—401.

у школі, особливо в жарку погоду, не може змагатися з тим, хто бадьорий і жвавий приходить від своєї роботи». Дальші докази можна знайти в промові Сеніора, виголошеній на соціологічному конгресі в Единбурзі в 1863 р. Він вказує тут між іншим на те, що одnobічний, непродуктивний і тривалий шкільний день дітей у вищих і середніх класах без користі збільшує працю вчителів «і в той же час не тільки марно, а й з прямою шкодою змушує дітей витратити час, здоров'я і енергію». З фабричної системи, як можна простежити в деталях у Роберта Оуена, виріс зародок виховання епохи майбутнього, коли для всіх дітей понад певний вік продуктивна праця сполучатиметься з навчанням і гімнастикою не тільки як один із засобів для збільшення суспільного виробництва, але й як єдиний засіб для вироблення всебічно розвинених людей»<sup>1</sup>.

На благодійну роль сім'ї у справі виховання Маркс, як і Оуен, не покладав ніяких надій.

«Однак сила фактів примусила, нарешті, визнати, що велика промисловість руйнує разом з економічним базисом старої сім'ї і відповідної йому сімейної праці і старі сімейні відносини. Необхідно було проголосити право дітей. «На нещастя,— говориться в заключному звіті «Children's Employment Commission», 1866 р.,— з усіх показань свідків ясно одно: що ні від кого в такій мірі не потребують діти обох статей захисту, як від своїх батьків». Система безмірної експлуатації праці дітей взагалі і їх домашньої праці особливо «підтримується тим, що батьки нестримно і безконтрольно користуються своєю свавільною і згубною владою над своїм молодим і ніжним потомством... Батькам не слід давати абсолютну владу обертати своїх дітей просто в машини, які повинні добувати такий-то щотижневий заробіток... Діти і підлітки мають право на захист законодавства від зловживання батьківською владою, яке передчасно підточує їх фізичні сили і принижує їх моральну та інтелектуальну сутність». Однак не зловживання батьківською владою створило безпосередню або посередню експлуатацію незрілих робочих сил капіталом, а, навпа-

---

<sup>1</sup> К. Маркс, Капітал, т. 1, кн. 1, Держполітвидав УРСР, 1952, стор. 483—484.

ки, капіталістичний спосіб експлуатації, знищивши економічний базис, що відповідав багьківській владі, перетворив її в зловживання. Проте хоч який жахливий і огидний розклад старої сім'ї за капіталістичної системи, все ж велика промисловість, відводячи жінкам, підліткам і дітям обох статей вирішальну роль в суспільно організованому процесі виробництва поза сферою домашнього вогнища, створює економічну основу для вищої форми сім'ї і відносин між статями. Розуміється, однаково було б безглуздом вважати абсолютною християнсько-германську форму сім'ї, як і форму староримську, або старогрецьку, або східну, які, між іншим, у зв'язку одна з одною становлять єдиний історичний ряд розвитку. Очевидно, що утворення комбінованого робочого персоналу з осіб обох статей і різного віку, будучи у своїй стихійній, грубій, капіталістичній формі, коли робітник існує для процесу виробництва, а не процес виробництва для робітника, зачумленим джерелом загибелі і рабства, за відповідних умов неминуче повинно перетворитися, навпаки, в джерело гуманного розвитку»<sup>1</sup>.

Таким чином, крізь страхіття капіталістичної експлуатації дитячої праці, руйнування старих форм сім'ї Маркс у самому факті залучення дітей і підлітків (так само як і жінок) до участі в суспільному виробництві бачить явище прогресивне, яке сприятиме встановленню вищих форм сім'ї і буде джерелом розвитку людської особистості.

Подібно до того як машини є фактором прогресу, незважаючи на те, що запровадження їх зв'язане з великими бідуваннями для робітничого класу, так само і дитяча праця, незважаючи на все страхіття капіталістичного її застосування,— факт прогресивний. Боротися треба не з залученням дітей до продуктивної праці, а з капіталістичною експлуатацією цієї праці. Про це Маркс цілком точно висловлюється ще в іншому місці, саме в «Критиці Готської програми». З приводу пункту «Заборона дитячої праці» Маркс говорить: «Тут абсолютно необхідно було вказати граничний вік».

---

<sup>1</sup> К. Маркс, Капітал, т. I, кн. I, Держполітвидав УРСР, 1952, стор. 489—490.

*Цілковита заборона* дитячої праці несполучна з існуванням великої промисловості і тому є пустим благочестивим побажанням.

«Проведення цього заходу, — коли б воно можливе, — було б реакційне, тому що, при строгому регулюванні робочого часу відповідно до різного віку і при інших запобіжних заходах для захисту дітей, раннє сполучення продуктивної праці з навчанням є одним з наймогутніших засобів перебудови сучасного суспільства»<sup>1</sup>.

Уже в 1847 р. ці ідеї були висловлені Марксом і Енгельсом в їх знаменитому «Комуністичному Маніфесті». На думку авторів Маніфесту, пролетаріат, досягнувши політичного панування, повинен вжити негайно ряду заходів, спрямованих на благо суспільства.

Серед цих заходів має бути:

«Громадське і безплатне виховання всіх дітей. Усування фабричної праці дітей в її сучасній формі. Поєднання виховання з матеріальним виробництвом і т. д.»<sup>2</sup>.

«Чи може, — говориться у Маніфесті, — ви закидаєте нам те, що ми хочемо припинити експлуатацію дітей їхніми батьками? В цьому злочині ми признаємося.

Але ви твердите, що, заміняючи домашнє виховання суспільним, ми хочемо знищити найдорожчі для людини відносини.

А хіба ваше виховання не визначається суспільством? Хіба воно не визначається суспільними відносинами, в яких ви виховуєте, не визначається прямим або посереднім втручанням суспільства через школу і т. д.? Комуністи не вигадують впливу суспільства на виховання; вони лише змінюють характер виховання, виривають його з-під впливу пануючого класу.

Буржуазні розглагольствування про сім'ю і виховання, про ніжні відносини між батьками і дітьми викликають тим більшу огиду, чим більше руйнуються всі сімейні зв'язки серед пролетаріату внаслідок розвитку великої промисловості, чим більше діти перетворюються в прості предмети торгівлі й робочі інструменти»<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> К. Маркс і Ф. Енгельс, Вибрані твори в двох томах, т. II, 1953, стор. 25.

<sup>2</sup> К. Маркс і Ф. Енгельс, Твори, т. 4, 1959, стор. 430.

<sup>3</sup> Там же, стор. 427.



І далі: «Подібно до того як знищення класової власності уявляється буржуа знищенням самого виробництва, так і знищення класової освіти для нього рівнозначне знищенню освіти взагалі.

Освіта, втрату якої він оплакує, є для величезної більшості перетворенням у придаток машини»<sup>1</sup>.

Необхідність зміни сучасного виховання в зазначеному напрямі (поєднання виховання з матеріальним виробництвом) Маркс ставить у тісний зв'язок з необхідністю знищити існуючий поділ праці в суспільстві.

При натуральному господарстві діяльність виробничика була дуже різноманітна.

В період, коли ремесло й мануфактура стали пануючими формами виробництва, окремі галузі виробництва ще не відокремилися. Діяльність виробничика стала менш різноманітна, вона спеціалізувалася. Кожне ремесло внаслідок довгого досвіду виробляло властиву йому технічну форму, повільно удосконалювало її і передавало з покоління в покоління. *Розпад виробництва на окремі, що відособилися, галузі створював і закріплював поділ праці в суспільстві.* До самого XVIII ст. ремесла називалися містеріями (таємницями). Ця назва показує, як важко було проникнути невтаємниченій людині в таємниці ремесла та які перегородки існували між окремими виробництвами. *Велика промисловість зламала ці перегородки.* Прагнучи підвищити продуктивність праці, велике виробництво намагалось запровадити поділ праці в майстерні, розкласти кожний процес виробництва на його складові частини. Щоб виконувати окрему частину процесу, не потрібно вже було спеціальної професійної підготовки. Розклад процесів виробництва на складові частини зробив можливою наукову технологію. Наукова технологія до всіх процесів виробництва застосовує дані науки, цим вносить єдність у ці процеси, весь час видозмінює їх.

«Сучасна промисловість ніколи не розглядає і не трактує існуючу форму певного виробничого процесу як остаточну. Через це її технічний базис революційний, тим часом як у всіх попередніх способів виробництва базис був по суті консервативний. З допомогою машин,

---

<sup>1</sup> К. Маркс і Ф. Енгельс, Твори т. 4, 1959 стор. 424.

хімічних процесів та інших методів вона раз у раз робить перевороти в технічному базисі виробництва, а разом з тим і в функціях робітників і в суспільних сполученнях процесу праці. Таким чином вона так само постійно революціонізує поділ праці всередині суспільства і безупинно кидає маси капіталу і маси робітників з однієї галузі виробництва в іншу. Через це природа великої промисловості обумовлює зміну праці, рух функцій, всебічну рухливість робітника»<sup>1</sup>.

Отже, сама природа великої промисловості потребує всебічно розвиненого робітника, який має загальну здатність до праці, політехнічну підготовку, уміє працювати на будь-якій машині, розуміє будь-який процес праці.

Тим часом у суспільстві продовжує ще існувати старий поділ праці. Робітник звичайно є виконавцем лише однієї якої-небудь детальної функції. Це дуже тяжко відбивається на ньому. Постійні зміни в процесах виробництва, які несе з собою велика промисловість, кожної хвилини загрожують робітникові втратою роботи. Стара машина замінюється новою, і робітник із своєю детальною функцією стає зайвим, він викидається на вулицю і поповнює собою армію безробітних. Для робітника відсутність у нього загальної працездатності, політехнічної підготовки, уміння виконувати будь-яку роботу несе все страхіття голоду і злиднів, для суспільства — безмежне, безглузде змарнування сил...

«...сама велика промисловість своїми катастрофами робить питанням життя і смерті визнання зміни праці, а тому й можливо більшої багатосторонності робітників, загальним законом суспільного виробництва, до нормального здійснення якого повинні бути пристосовані відносини. Вона, як питання життя і смерті, ставить завдання: потворність нещасного резервного робочого населення, яке держать про запас для мінливих потреб капіталу в експлуатації, замінити абсолютною придатністю людини для мінливих потреб у праці; часткового робітника, простого носія певної часткової суспільної функції, замінити всебічно розвиненим індивідумом, для якого різні суспільні функції є способи життєдіяльно-

---

<sup>1</sup> К. Маркс, Капітал, т. I, кн. I, Держполітвидав УРСР, 1952, стор. 487.

сті, що приходять на зміну один одному. Одним з моментів цього процесу перевороту, який стихійно розвинувся на основі великої промисловості, є політехнічні і сільськогосподарські школи, другим — «écoles d'enseignement professionnel» (професійні школи), в яких діти робітників дістають деяку обізнаність з технологією і з практичним застосуванням різних знарядь виробництва. Якщо фабричне законодавство, як перша мізерна поступка, вирвана у капіталу, сполучає з фабричною працею тільки елементарне навчання, то не підлягає ніякому сумніву, що неминуче завоювання політичної влади робітничим класом завоює належне місце в школах робітників і для технологічного навчання як теоретичного, так і практичного»<sup>1</sup>.

Ті самі ідеї, що і в «Капіталі», розвиває Маркс і в резолюції, яку він склав для Першого конгресу I Інтернаціоналу (цей конгрес відбувся в 1866 р. в Женеві). У той час Інтернаціонал являв собою організаційний і розумовий центр молодого, повного енергії соціалізму. Інтерес до загальних проблем робітничого руху був величезний. Пункт «Робота жінок і дітей» зайняв значну частину дебатів Женевського конгресу. Це, здавалося б, суто економічне питання було поставлене дуже широко, зв'язане з питанням виховання підростаючого покоління і послужило приводом як для найрізкішої критики існуючої шкільної системи, так і для формулювання марксистського ідеалу виховання. Прийнято було резолюцію, складену Марксом. Наводимо текст цієї резолюції.

«Ми вважаємо тенденцію сучасної промисловості залучити дітей і підлітків обох статей до участі у великій справі суспільного виробництва прогресивною, здоровою

---

<sup>1</sup> К. Маркс, Капітал, т. I, кн. I, Держполітвидав УРСР, 1952, стор. 488

У примітці до цього абзаца Маркс говорив: «Джон Беллерс, справжній феномен в історії політичної економії, уже наприкінці XVII століття з цілковитою ясністю розумів необхідність знищення теперішнього виховання і поділу праці, які породжують гіпертрофію і атрофію на обох полюсах суспільства, хоч і в протилежному напрямі».

Ми мали вже нагоду вище докладно спинитися на творі Джона Беллерса «Пропозиція заснувати промислову школу для вивчення всіх існуючих галузей промисловості і сільського господарства»,—  
*Прим. автора.*

Друг А. М. Горького

Михайловича: Алексин  
Максимович!

Форман Вана закарони  
Бандувант промотору своі  
ураю "Народное образование" и  
школами."

Автоматически редакцион.  
кой давно, баше 20 юл. и в про.  
шопе содрана как митная табел.  
женя, як "матерьяла" о ковои  
кажит Егорова и выеужка Цр  
Омашевича, пог уличити,  
чье даво жакме, в первой ко  
на адрес Лоринен

мовит, охрх игорен  
демократических  
Видов Это може охрх  
Варно, ибо обрхно врх.  
до великих демократ  
протрхало иуначию кстр.  
но ии с кстрхной жрхки  
орхнрх Не грато, в содррх.  
ни ии иот самх уррхрх  
врхнрх Не врхнрх и иоррхрх.  
судрхрх-и, § 8 2 и 12 ии.  
и до судрхнрх обррхрх  
Црхтхнрх в ииант  
в обрхнрх, ииеррхнрх.

видання праці Н. К. Крупської «Народна освіта і демократія».

законною тенденцією, хоч при капіталістичному ладі вона і набрала потворних форм. При розумному суспільному ладі *кожна дитина* з 9-річного віку повинна стати продуктивним працівником так само, як і кожна працездатна доросла людина повинна підкорятися загальному законові природи, а саме: щоб їсти, вона повинна працювати, і працювати не тільки розумом, а й руками...

...Виходячи з цього, ми говоримо, що батькам і підприємцям ні в якому разі не може бути дозволено застосовувати працю дітей і підлітків, якщо вона не поєднується з вихованням.

Під вихованням ми розуміємо три речі:

По-перше: *розумове виховання*.

По-друге: *фізичне виховання*, таке, яке дається в гімнастичних школах і військовими вправами.

По-третє: *технічне навчання*, яке ознайомлює з основними принципами всіх процесів виробництва і в той же час дає дитині або підліткові навички користування найпростішими знаряддями всіх виробництв.

Розподілові дітей і робочих підлітків за віковими групами повинен відповідати курс розумового та фізичного виховання і технічного навчання, який поступово ускладнюється. Витрати на технічні школи повинні частково покриватися продажем їх продукції.

Поєднання оплачуваної продуктивної праці, розумового виховання, фізичного вправління і політехнічного навчання піднімає робітничий клас значно вище від рівня вищого і середнього класів»<sup>1</sup>.

## ШКОЛА НАВЧАННЯ І ПРИЧИНИ ЇЇ ЗМІЦНЕННЯ

Ідею сполучення навчання з продуктивною працею, яка так енергійно висувалася наприкінці XVIII і на початку XIX ст., дуже швидко було здано до архіву. Про неї заговорили знову лише в останнє десятиліття XIX століття.

Тим часом школа стала синонімом книжної школи, школи навчання, в якій учні смирно сидять на партах і

---

<sup>1</sup> К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. XIII, ч. I, Партиздат, 1936, стор. 198—199.

слухають, що говорить на кафедрі вчитель,— школи, де нічого не викладається, крім книжних знань, які мають дуже слабке відношення до живої дійсності, де індивідуальність учнів всіляко придушується і за допомогою суворої зовнішньої дисципліни вони перетворюються на якісь машини для сприймання нескінченної кількості відомостей, які їм подаються.

Про школу навчання писалося так багато, вона знавала такої всебічної критики, що не варто тут докладно спинятися на її недоліках.

Автор цього начерку відвідав у 1908 р. одну зразкову народну школу в Женеві. Чудовий, світлий будинок з великими класами, із залами, прикрашеними картинами з «Червоної Шапочки», всюди зразкова чистота, ванни, гімнастичний зал. Курс 8-річний, та ще два підготовчих класи для малюків; підручники на чудовому папері, з гравюрами; учительки і учителі — артисти своєї справи. Вони вміють чудово малювати, говорять голосно, чітко, кожний урок підготовлений і розучується класом, як по нотах. Автор був присутній протягом чотирьох днів на найрізноманітніших уроках у всіх вчителів, і в нього залишилося найтяжче, гнітюче враження від цієї зразкової школи, яка, незважаючи на весь свій зовнішній лоск, залишалася найтиповішою школою навчання. Врешта, пригнічувала механічність викладання. За допомогою вмілих запитань, нескінченних повторень учитель досягав того, що весь клас дослівно міг повторити прочитану сторінку, але ця колективна класна зубрячка була не більше, як найзвичайнісіньке дресирування. Що особливо кидалося в очі, так це те, що індивідуальність учня придушувалась у такій мірі, що в класі не можна було відрізнити здібних, розвинених дітей від малоздібних, тупих. Були тільки такі, що відповідали влад і невід. Жодного запитання, над яким учневі треба було б подумати, жодної живої думки. І дисципліна, усе пригнічуюча дисципліна. У деяких вчителів увесь урок перетворювався на якусь безперервну війну з учнями: ляпаси, гримання, виштовхування з класу. Звичайно, не усі швейцарські і навіть женевські школи схожі на бачену автором зразкову школу, але самий факт, що так чудово обладнана школа, куди направляли спеціально відвідувачів, щоб вони побачили постановку шкільної справи в Женеві у

всій красі, могла так вестися, показує, що це не якийсь сумний виняток, а норма.

І Швейцарія, звичайно, не є в цьому відношенні якимсь виродком в європейській сім'ї. Ні, Женевська школа являла собою лише цілком викінчений тип школи навчання.

Механізовано викладання, але ще дужче механізовано весь шкільний апарат. Шкільна справа в більшості європейських держав найвищою мірою централізована. Вища інстанція встановлює програми занять, розподіляє години, визначає методи викладання. Французи, наприклад, могли всерйоз пишатися тим, що у всіх народних школах, у певному класі, певного дня і години всі школярі Франції пишуть один і той самий диктант. Яка механізація при цьому створюється, нехай уявить собі той, у кого досить палка уява. Індивідуальність учителя пригнічується цією системою не менше, ніж індивідуальність учня, і весь шкільний апарат нагадує якусь величезну фабрику або мануфактуру.

Як діє цей шкільний апарат-фабрика, дуже виразно змальовує стаття Рожера, надрукована у вересневій книжці «Revue pédagogique» за 1910 р. під назвою «Початкова освіта на Брюссельській виставці». Говорячи про бельгійський відділ, Рожер повідомляє, що на думку міністра, завідуючого справою народної освіти у Бельгії, виставка 1910 р. повинна була ілюструвати, як можна, дотримуючись встановленої загальної програми, попутно проводити ту чи іншу ідею, яку з тих чи інших міркувань треба вселити учням. Ідея ця повинна проходити червоною ниткою через усе викладання, повинна розвиватися на уроках у всіх класах, починаючи з дитячого садка і закінчуючи класами для дорослих.

На Брюссельській виставці було демонстровано, як здійснюється ця думка бельгійського міністра на практиці. В інтересах розвитку колоніального життя міністерство дало вчителям лозунг — пробуджувати в дітях любов до подорожей, до пригод, розвивати в них дух запозятливості та ініціативи. Вчителі відразу ж взялися до справи і видозмінили конспекти своїх уроків. У кожну бесіду вони вплітали яке-небудь оповідання, приклад, повчання, що мало на меті вкоренити в голови учнів міністерський лозунг. Змінювали відповідним чином зміст



диктантів. На Брюссельській виставці було зібрано багато учительських конспектів, що доводять велику ретельність і вимуштрованість учительського персоналу в Бельгії. Щоправда, на виставці не були і не могли бути репрезентовані наслідки такого роду викладання. Адже не можна врахувати ступінь духу заповзятливості та ініціативи, що розвинулася в учнів завдяки цій зміні конспектів; а тільки ці наслідки і могли б довести плодотворність усього цього фабричного механізму викладання.

Рожер, як справжній француз, що звик до бюрократизму і централізації французької шкільної справи, захоплюється тією швидкістю і чіткістю, з якою працює в Бельгії шкільний механізм, захоплюється дресировкою бельгійських учителів.

Проте школа навчання дає дуже мізерні результати.

Про це промовисто розповідає у своїй брошурі «Школа майбутнього» член швейцарської Національної ради Шенкель.

Шенкель — учитель Вінтертурського технікуму, і перед його очима проходять сотні учнів, що закінчили народну школу. На підставі своїх спостережень він твердить, що учні, які пробули у школі 8—9 років, закінчили так звану *Secundarsschule* — вищу народну школу, виявляють просто жахливу нездатність коротко і складно викласти найпростішу думку, зовсім не вміють ні спостерігати, ні самостійно мислити. Особливо яскраво цей недолік помітний при вивченні природничих наук: учні неспроможні зробити висновку з найпростішого досліду, простежити залежність між різними стадіями досліду, зробити висновок і визначити закон відповідного явища.

Зацікавившись питанням, як позначаються недоліки сучасної школи на практичному житті, Шенкель організував з цього питання цілу анкету, розпитував селян, робітників, торговців тощо. На основі цієї анкети він говорить: «Молоді люди, прийшовши із школи на фабрику або у майстерню, неспроможні управляти хоч би яким найпростішим інструментом, їх доводиться з великим трудом виучувати спочатку кожної найпростішої маніпуляції. Це щось у вищій мірі протиприродне, тому що маленькі діти, уважно стежачи за діями дорослих, наслідуючи їхні рухи, дуже легко навчаються будь-якої маніпуляції».

«В бюро і конторі говорять те ж саме, що й на фабриці та в майстерні. Звичайно молоді люди не можуть самостійно скласти найпростішого листа. Щоправда, вони можуть механічно обчислювати за даним шаблоном, але міркувати при цьому вони неспроможні. На селі юнаки, які вчилися в місті, є причиною горя і незадоволення селян: вони не вміють навіть тримати в руках ніякого знаряддя праці, а не те що працювати».

«І це в країні Песталлоці!» — гірко вигукує автор.

Такий самий результат відвідань школи відзначає і директор Фрібурзького технікуму Леон Гену (Leon Genoud) у своїй книзі «L'enseignement professionnel»:

«Нормальна програма початкової школи відхилилася від своєї мети. Вона стала занадто теоретичною і абстрактною, і молоді, очевидно, втратили смак до ручної праці і фізичної діяльності» (стор. 408).

Те ж саме більшою чи меншою мірою стосується і шкільного виховання в інших європеїських країнах.

Які ж причини того, що шкільна справа не пішла шляхом, вказаним Песталлоці, Оуеном, Лавуазьє, Газенфратцем та ін., а пішла шляхом бель-ланкастерської системи механічного навчання, читання, письма та інших елементарних знань?

Основна причина — у тій фазі промислового розвитку, яку переживали європейські держави в ХІХ ст. Наукова технологія замінила ручну працю машиною. Але спочатку машина, спростивши людську працю, до виконання нескладних маніпуляцій, навчитися яких міг кожний за найкоротший час, не зробила непотрібною людську працю, а тільки перетворила робітника з самостійного працівника на придаток до машини. Техніка капіталістичної промисловості ХІХ ст. звузила попит на кваліфіковану працю, якою була праця ремісника, і збільшила попит на просту, некваліфіковану працю. Потрібний був не вмілий, що розуміє весь процес в цілому, ініціативний самостійний робітник, — потрібний був слухняний, старанний, ненавчений чорнороб, від якого не вимагалось ні особливої фізичної сили, ні кмітливості, ні майстерності, а тільки акуратність, витримка, терпіння, витривалість.

Такого робітника, акуратного, старанного, слухняного, і виховувала школа навчання. Така школа на тій стадії капіталістичного розвитку, яку переживала Європа у

XIX ст., не суперечила потребам капіталістичного виробництва, хоч, звичайно, суперечила інтересам робітників. Але робітники були ще дуже погано організовані, ще дуже слабкі, щоб зуміти забезпечити собі таку школу, яка їм була потрібна, та й не на цю сторону справи була загострена їхня боротьба.

### ЗАНЕПАД УЧНІВСТВА ЯК ОЗНАКА ЧАСУ

Школа навчання не розвивала у дітей загальної працездатності, але й поза школою учневі ставало дедалі важче набути знання і вміння, необхідні для виконання складної праці кваліфікованого робітника.

Раніше загальні трудові навички давала сім'я. Сімейне життя було пов'язане з широкою різноманітною трудовою діяльністю. Дитина з раннього віку спостерігала працю членів сім'ї і сама брала в ній посильну участь. Тепер характер сімейного життя, його уклад змінився: праця відбувалася не вдома, батько ішов на цілий день кудись на мануфактуру або фабрику, іноді йшла на роботу і матір.

Раніше діти здебільшого навчалися ремесла батька тут-таки, в його майстерні, під його наглядом. Якщо підліток чомусь хотів вивчити інше ремесло, він ішов у науку до майстра, ставав немовби членом його сім'ї. Цех стежив за тим, щоб майстер навчав учня як слід, і взагалі регулював взаємини між майстром та учнем.

Тепер усе докорінно змінилося. На фабрику почали брати дітей і підлітків, які нічого не вмють робити. На фабриці чи мануфактурі підліток протягом дуже короткого часу навчався виконувати ту нескладну роботу, яку від нього вимагали: підкладати під машину листи, зв'язувати нитку, яка рветься, і т. п. Навчання цих простих маніпуляцій не можна назвати професійним навчанням і взагалі підготовкою до трудової діяльності: такого роду механічна робота не виховує загальної працездатності і не дає ніякої спеціальної підготовки. Можливість для підлітка без попереднього навчання відразу стати на платне місце примушує величезну більшість батьків хатитися за цей засіб, хоч трохи поповнити убогий бюджет сім'ї. Дозволити собі розкіш віддавати своїх дітей на

3—4 роки в учні для вивчення професії може порівняно невеликий прошарок краще влаштованих робітників.

Але й саме навчання у майстра змінило свій характер. Становище ремесла стало іншим, менш стійким. Притискуваний до стіни конкуренцією з великою промисловістю, ремісник змушений збільшувати робочий день, працювати поспіхом, знижувати свій життєвий рівень. Часто він витримує конкуренцію тільки завдяки експлуатації учнівської праці, примушуючи учнів виконувати чисто механічну роботу, яка мало чим відрізняється від фабричної роботи, або використовує їх на побігеньках і хатніх роботах. В таких умовах учні мало чого навчаються.

У багатьох галузях виробництва змінюється самий характер ремесла. Ремісник виготовляє вже не всю річ повністю, а лише ту чи іншу частину її або ж складає чи закінчує обробку виготовлюваних машиною частин. Праця дуже механізується, наближається за своїм характером до праці на мануфактурі.

Через це і професійне навчання значно звужується, спеціалізується. Але навіть якщо і немає всіх цих негативних сторін, навчання у майстра підготовлює в кращому разі до праці в дрібній майстерні. Тим часом ремесло у виробництві відіграє все меншу роль. Величезній більшості учнів доводиться потім працювати на фабриках і заводах у зовсім інших умовах, і до цієї праці робота в майстерні ремісника може підготувати лише дуже недостатньою мірою.

Раніше вивчення ремесла гарантувало учневі надійний шматок хліба в майбутньому. Тепер становище навченого робітника таке ж нестале, як і ненавченого. Винайдення нової машини, нових способів обробки тощо може зробити зайвою всю професію, і робітник, який витратив роки на професійну підготовку, змушений шукати якої-небудь іншої роботи, до якої він виявляється зовсім не підготовленим.

«Криза учнівства стала, так би мовити, світовим фактом»,— пише Коенді (Cohendi) у своїй статті «Учнівство».

«...Анкета (йдеться про анкету 1902 р., організовану у Франції «Постійною комісією вищої ради праці» спільно з «Дирекцією праці») констатувала занепад учнівства і зниження професійної підготовки учнів, що було

наслідком цього занепаду. У деяких галузях промисловості не існує учнівства: робітники, як правило, набираються з лав підручних. З другого боку, навіть у тих галузях промисловості, де ще існує учнівство, воно вже не те, чим повинно було б бути, тобто всебічною повною підготовкою, теоретичною і практичною до професії».

«...Відомі численні причини, що сприяли зникненню учнівства. Прагнення з боку дітей та їхніх сімей одержати негайний заробіток, розвиток великої промисловості, яка не дозволяє більше майстру займатися з учнями, машинізм, спеціалізація праці, яка розкладає її на окремі завдання, на серію актів, настільки простих, що досить кількох тижнів, щоб вивчитися управляти машиною і виконувати частину ремесла, яка забезпечує заробіток,— усі ці причини, разом узяті, повинні були повести за собою прогресивний занепад і зникнення учнівства. Зникнення учнівства у значній кількості промислів є нині фактом незаперечним. Занепад учнівства — це зниження технічної підготовки робітника, внаслідок чого усе його майбутнє серйозно погіршується».

Лафарг у «Grande Encyclopédie» пише:

«Нині учнівство втрачає зовсім свій сімейний характер і майже зовсім свою корисну сторону. Майже зовсім немає учнів, які «вчаться». Якщо учень не є неминучим додатком інструмента, додатком машини, він ні на що інше не використовується, крім побіженьок».

#### ПРОГРЕС ТЕХНІКИ. НОВІ ТЕНДЕНЦІЇ В ЦІЙ ГАЛУЗІ

І школа навчання, і занепад учнівства діяли в одному напрямі: знижували загальну працездатність, загальну технічну підготовку робітника.

Це могло тривати лише доти, поки промисловість не потребувала значної кількості робітників, які мають теоретичну і практичну підготовку до технічної праці.

Але за останній час техніка зробила колосальні успіхи. І прогрес техніки позначився на характері попиту на робочі руки. В галузях промисловості, де запроваджені найудосконаліші машини, застосовуються удосконалені процеси виробництва, зменшується попит на політехнічно освічених, самостійних, ініціативних робітників. Про цю

нову тенденцію промислового розвитку докладно говорить у своїй цікавій праці Отто Каммерер (Otto Kammerer, «Über den Einfluß des technischen Fortschrittes auf die Productivität», 1910, Schriften des Vereins für Sozialpolitik, № 132). «У першій половині XIX століття машини були ще так технічно недосконалі, що вимагали з боку людини дуже багато ручної праці. У другій половині цього століття машини розвиваються в напрямі, що прагне зробити незалежним (від ручної праці) не тільки головний рух машини, але й додаткові, підсобні рухи: досі було потрібно все ж ще дуже багато підсобної ручної праці» (стор. 413).

Під тиском підвищення заробітної плати, страйків «за останнє десятиріччя (праця Каммерера вийшла в 1910 р.) розвиток машинобудування характеризується посиленням прагненням конструювати машини так, щоб обслуговування їх вимагало небагатьох, але інтелігентних і високо оплачуваних робочих сил» (стор. 413—415).

Каммерер відзначає ряд виробництв (головним чином в галузі важкої індустрії), де відбувся цей процес, причому наводить для кожної галузі виробництва точні дані, наскільки після запровадження тієї чи іншої машини збільшився попит на інтелігентних робітників і скоротився попит на підручних.

Цією тенденцією ще не зачеплено багато галузей промисловості, процес тільки-но починається, проте наявність його безсумнівна.

«Технічний розвиток кінець-кінцем завжди приводить до витіснення ненавчених робітників. Цей розвиток висуває основну ідею машинної техніки: застосування людської сили не як мускульної машини, а як мислячої істоти. Головним засобом здійснення цієї ідеї є електричний розподіл сили» (там же, стор. 424).

«Ознайомлення з найновішим розвитком машинної техніки примушує визначити найхарактернішою рисою зробленого за останній час прогресу прагнення, при сприянні електричного розподілу сили, так вдосконалити машини, щоб вони не тільки виконували своє основне завдання — прискорення руху чи надання руху інструменту, але понад це самі виконували б усі хватальні і підсобні рухи. Отже, розвиток не полягає, як це часто вважають, у залученні дедалі більшої кількості робітників до праці при

машинах. Насправді, навпаки, ненавчених робітників дедалі більше викидають з промисловості, їхнє місце займає менша кількість високоцінних робітників, які мають необхідну інтелігентність і спеціальну освіту, необхідні для того, щоб розуміти удосконалені машини — вміти правильно ними керувати».

«Якщо ненавчені робітники, які, внаслідок розширення виробництва, виявилися зайвими в одній галузі спочатку і можуть знайти собі заняття в іншій галузі промисловості, то з часом приріст ненавчених робітників може бути лише дуже незначним, тоді як потреба в навчених робітниках буде сталою і буде зростати. Тому згодом підготовка вмілих робітників буде мати більше значення, ніж страхування на випадок хвороби і старості, бо ненавчений робітник буде так само малопродатним, як хворий. Держава, яка в той чи інший спосіб не дбатиме про те, щоб підростаюче покоління одержало спеціальну підготовку, опиниться в майбутньому, можливо, у такому скрутному становищі, у якому опинилася б держава, що надіслала дерев'яні судна з гарматами, які заряджаються через дуло, у бій проти панцирних лінійних суден з скорострільними гарматами» (там же, стор. 425).

Потреба збільшити контингент інтелігентних, технічно освічених робітників почала вже цілком виразно усвідомлюватися передовими капіталістичними державами і особливо сильно тими, де техніка за останній час зробила гігантські успіхи, найближче — Північно-Американськими Штатами і Німеччиною.

В останній час уряди вживають гарячкових заходів до того, щоб створити досить численні кадри кваліфікованих робітників.

Штовхають на це уряди і потреби мілітаризму.

Ось як характеризує сучасну війну у своїй книзі «Озброєний мир і обмеження озброєнь» П. М. Милюков:

«Війна є в нинішній час своєрідним промисловим, капіталістичним підприємством» (стор. 16).

«Військова техніка вимагає дорогих приладів, які весь час змінюються в міру появи нових винаходів» (стор. 17).

«Сама війна підпала під той же загальний процес зміни. У наш час керівники армій, винахідники і виробники озброєнь ведуть життя, яке небагато чим відрізняється від звичайних інтелігентних професій. Перемога вирішує-

ться не лицарськими якостями, а точністю і науковістю розрахунку, багаторічними і тяжкими попередніми зусиллями. Таким чином, війна втратила колишню романтичну привабливість і стала найпрозаїчнішою професією» (стор. 159).

Світова війна найбільш промовисто підтвердила цю істину: вона показала, яке величезне значення має технічна сторона справи, удосконалена зброя, організація промисловості, численність добре підготованого технічного персоналу.

І ось саме ця потреба промисловості взагалі, і зокрема воєнної, у всебічно підготовленому, інтелігентному робітнику примусила капіталістичні країни звернути серйозну увагу на організацію технічної освіти, а в зв'язку з цим на реорганізацію всієї шкільної справи: на перетворення школи навчання у школу праці.

#### ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА. ЗРОСТАННЯ ЇЇ. ЗМІНА ЇЇ ХАРАКТЕРУ.

Занепад учнівства шкідливо позначився на багатьох галузях промисловості, особливо тих, які були ще слабо втягнені у велике виробництво і мали напівремісничий, напівхудожній характер.

Так, у Франції, наприклад, анкета 1902 р. документально встановила, що занепад учнівства вкрай шкідливо відбився на цілому ряді виробництв. Учніство відіграло раніше велику роль у Франції, яка перемагала на світовому ринку головним чином досконалістю і художньою обробкою своїх продуктів.

Те саме явище спостерігалось і в інших країнах.<sup>1</sup> Щоб підтримати національну промисловість, уряди і приватні особи почали організовувати промислові і ремісничі школи, що мали на меті дати учням ту професійну освіту, яку раніше вони набували в майстерні ремісника. Часто ці школи мали на меті пряму підтримку дрібного виробництва.

Так, в Австрії у 40-х роках минулого століття утворилася «Національна ліга промисловців». У 1847 р. вона організувала першу виставку учнівських робіт своєї школи. У статуті цієї виставки говориться, між іншим: «Молодий робітник, який хоче забезпечити своє майбутнє,



повинен використати час свого учнівства на ґрунтовне вивчення свого ремесла, щоб бути в змозі вистояти в боротьбі, яку провадить дрібне виробництво, і удержати свою позицію серед конкурентів між ручною і машинною працею, між національною й іноземною промисловістю,— в боротьбі, яка дедалі ставатиме запеклішою» (Genoud, «L'enseignement professionnel», 1901, стор. 12).

Професійні школи ремісничого типу зустрічали опозицію з боку самостійних ремісників, а іноді й найманих робітників, які мали професійну підготовку. Вони бачили в учнях професійних шкіл майбутніх конкурентів. Іноді ремісники намагалися добитися закриття професійних шкіл, як це було, наприклад, у Ліоні по відношенню до годинникової професійної школи Будра; де цього не вдавалося досягти, там добивалися того, щоб професійна школа не продавала продуктів праці учнів. У Франції ця традиція міцно усталилася, там навіть у професійних школах нового типу речі, зроблені учнями, хоч би які хороші вони були, або йдуть на злам, або роками валяються у підвалах школи. У Швейцарії, там, де професійні школи продають роботи учнів, вони продають їх по підвищеній ціні, щоб не робити конкуренції самостійним ремісникам. Негативно ставилися до професійних шкіл і тред-юніони і всіляко чинили опір заснуванню їх. Вони взагалі прагнули обмежити доступ до ремесла, щоб скоротити пропонування рук з боку навчених робітників, і суворо регулювали кількість учнів, що допускаються до навчання професії. Не менш негативне ставлення ми бачимо і в американських професійних спілках до професійних шкіл, що засновувалися у свій час в Америці (Trade Schools).

Проте професійні школи, змушені пристосовуватися до потреб виробництва, незабаром змінили свій характер. Вони перестали бути простою заміною навчання у майстра. Чудово поставлене викладання малювання, моделювання, механіки та інших предметів теорії піднесло викладання на вищий ступінь. Учень навчався в школі того, чого не міг навчитися в дрібній майстерні у майстра. До цього типу належать американські Industrial Schools, французькі муніципальні і національні професійні школи, багато професійних шкіл у Німеччині, Австрії, Швейцарії.

Про професійні школи цього типу П. Лафарг пише у «Grande Encyclopédie»: «Учнівство в майстерні під керівництвом майстра замінюється професійними школами, кількість яких зростає з кожним днем; при них організуються стипендії, нагороди, подорожі з навчальною метою в промислові міста для найкращих учнів. Таким чином, учнівство, яке один час відбувалося під наглядом корпорацій, потім на деякий час було віддано приватній ініціативі, втрачає тепер свій приватний характер і прагне перетворитися на соціальний заклад, який функціонує під керівництвом учителів і професорів, що одержують призначення безпосередньо від суспільної влади».

«Професійні школи цього типу готують вже не самостійних ремісників, а «навчених» робітників для великого виробництва: майстрів, наглядачів, помічників інженерів тощо.

Проте ці професійні школи далекі ще від ідеалу. Здебільшого вони відірвані від виробництва, що накладає на них певний відбиток. Часто в них панує рутинна. Так, наприклад, у багатьох французьких професійних школах досі використовуються машини виключно французької марки, тоді як у відповідних галузях французької промисловості давно вже працюють на більш досконалих машинах німецької і американської марки.

При більшості професійних шкіл існують робітничі майстерні, але вони далеко не завжди добре обладнані. Виняток становлять американські професійні школи (Industrial Schools), але й вони не в змозі угнатися за всіма нововведеннями техніки. На допомогу тут приходять у деяких країнах технічні музеї (наприклад, у Австрії, у Швейцарії, у Англії), але не в достатній мірі.

«Робітники охоче віддають своїх дітей до професійних шкіл нового типу. Щоправда, робити це можуть лише найкраще оплачувані, які протягом декількох років можуть обійтися без заробітку дітей; до професійних шкіл нового типу віддає своїх дітей і дрібна буржуазія.

Тими, хто закінчив професійну школу, технічно підготовленими робітниками, тепер, коли промисловість має на таких робітників особливий попит, фабриканти дорожать. Вони не тільки дають їм вищу платню, не тільки ставлять їх у привілейоване становище, але учають в прибутках та іншими способами намагаються зв'язати їхні

інтереси з інтересами промислового підприємства. У більшості цих робітників виховується, таким чином, буржуазна психологія. Їхні інтереси часто суперечать інтересам усього робітничого класу в цілому. Це — прошарок робітничої аристократії, яка багато в чому нагадує собою англійську робітничу аристократію, що зорганізувалася у тред-юніони. Цей прошарок технічно підготовлених, кваліфікованих робітників становить у Німеччині, Швейцарії, Австрії біля одної чверті всіх фабрично-заводських робітників, у Франції — трохи менше. Але сучасна робітнича аристократія багато в чому відрізняється від старого тред-юніонізму. Старий тред-юніонізм являв собою більш-менш замкнуту організацію, яка протиставляла себе, з одного боку, капіталу, з другого — всій іншій робітничій масі. Сучасна робітнича аристократія не протиставляє себе ні тому, ні другому. Організаційно вона входить до загальних робітничих організацій, ідейно вона часто-густо не відділяє інтересів робітничого класу від інтересів капіталу. Завдяки своїй більшій інтелігентності, освіченості, загальним більш сприятливим умовам представники робітничої аристократії є звичайно вождями робітничих організацій, їх службовими особами і вносять до них властивий їм дух компромісу, опортунізму. Війна особливо яскраво розкрила це явище: наприклад, вожді професійних спілок у Німеччині повністю пішли з капіталом. Буржуазія вміє панувати поділяючи.

З погляду інтересів робітничого класу створення особливого прошарку робітничої аристократії — явище небажане. Робітничий клас — за піднесення загального рівня технічної освіти робітничого класу в цілому, а не окремих його верств.

За останнє десятиріччя потреба капіталу в навчених робітниках значно зросла, особливо в країнах, що швидко розвиваються в економічному відношенні, як-от Німеччина, і буржуазія, і уряд почали вживати заходів до підвищення технічної підготовки всього робітничого класу в цілому. У цьому відношенні характерним є влаштування повсюди вечірніх технічних курсів.

У Франції, в Англії, в Америці відвідання таких курсів добровільне, необов'язкове, у Англії воно навіть платне. Вечірні курси йдуть назустріч прагненню величезної кількості робітників вибитися із лав ненавчених

робітників у лави краще забезпечених кваліфікованих робітників.

У Франції вечірні курси мають загальноосвітній характер, хоч малювання і є в них головною дисципліною. Технічне викладання там, де воно існує, має вузькоспеціальну мету. Вечірні курси мають успіх, але кількість учнів на кінець року стане менша ніж наполовину, що показує, між іншим, як важко при напруженій денній праці відвідувати вечірні заняття.

Більш цікавою є постановка справи в Англії. Там існують так звані народні політехнікуми. Тепер такі політехнікуми існують у кожному з лондонських кварталів. Загалом їх біля десятка. Це справжні палаци. В самому тільки Regent Street Politechnicum читається протягом тижня понад 500 курсів, а учнів у ньому близько 15 тисяч.

«Кожний з цих політехнікумів охоплює програми і курси промислової школи, музичної консерваторії, курсів декламації, комерційної школи, професійних шкіл принаймні для 15 різних професій, школи домоводства, шиття і крою тощо. Разом з тим це клуб, де організуються святкування, вистави і концерти принаймні раз на тиждень; у політехнікумах величезні зали, багаті бібліотеки, чудово обладнані читальні, гімнастичні зали, плавальні басейни, зали для ігор, курильні кімнати, дешеві ресторани тощо» (Genoud, «L'enseignement professionnel», стор. 150). Можна записуватися на будь-який курс, за що береться невеличка плата.

Американські Continuation Schools (повторювальні школи) мають більш технічний характер, викладання теорії і практики в них поставлене дуже добре, при школах чудові навчальні майстерні з найновішими машинами тощо.

У Австрії і Німеччині відвідування додаткових шкіл обов'язкове.

У Німеччині додаткова школа (Fortbildungsschule) спочатку мала загальноосвітній характер. Викладання провадилося в ній у патріотичному дусі, і мета її полягала головним чином у тому, щоб бути протиотрутою соціал-демократичного руху, який почав дуже розвиватися серед юнацтва. Проте під тиском потреби у технічно підготовленому робітникові дедалі більше уваги почали приділяти малюванню, кресленню, геометрії, обчисленню,

веденню торговельних книг, писанню ділових паперів. Французи посміюються з програм німецьких додаткових шкіл і кажуть: занадто багато вченості! І без знання алгебри та тригонометрії кухарчук зуміє спекти солодкий пиріг. Проте німецька додаткова школа має на увазі не підготовку до якоїсь однієї вузької спеціальності, а прагне дати загальну теоретичну базу, таку необхідну для кожного технічно підготовленого робітника. Вона прагне піднести загальний рівень технічної освіти всього робітничого класу і в цьому відношенні має, без сумніву, прогресивний характер.

Практика незабаром показала, що викладання в додатковій школі має надто велику абстрактність і тому не досягає мети. При додаткових школах почали будувати майстерні і сполучати теоретичне викладання з практичною працею. Наслідки почали виходити дуже хороші, і додаткові школи в Німеччині швидко перетворюються в цьому напрямі. Проте незабаром почало позначатися те, що успіхові навчання заважає стомлення учнів. Попрацювавши вдень на фабриці або заводі, вони не можуть вже працювати ввечері у навчальній майстерні. Тому в Німеччині видано закон, за яким кожний хазяїн зобов'язаний раз на тиждень звільняти учня від роботи у себе на фабриці або на заводі і посилати до денної додаткової школи. Денні додаткові школи, в яких теоретичне викладання тісно пов'язане з практичним і де викладання має не вузькопрофесійний характер, а більш-менш наближається до політехнічного, підносить робітничий клас Німеччини на вищий щабель культури.

Чого ж не вистачає в Німеччині і що є наявним у Америці — це загальний розвиток зовнішнього чуття, загальна підготовка до праці, які дає в Америці початкова школа. В американську технічну школу учень приходить з розвиненим умінням спостерігати, рисувати, орієнтуватися в будь-якій роботі, спритно виконувати її. У Німеччині досі панувала школа навчання, яка не тільки не готувала дітей до праці, а відучувала їх від неї. Сучасна додаткова школа в Німеччині виявила цей недолік німецької народної школи і примусила приступити до її реформи.

Американська школа систематично готує до праці, починаючи з дитячого садка. Завершенням цієї загальної

підготовки до праці є так звані High Manual Training Schools. Це чудово обладнані майстерні, де молоді люди вивчають на практиці весь процес виробництва в цілому. Вивчається не та чи інша професія, а цілий ряд виробництв, вибираються найважливіші галузі, найтипівіші. У High Manual Training Schools учні дістають справжню, всебічну теоретичну і практичну *політехнічну* освіту. Ця політехнічна освіта не тільки дає загальну підготовку до праці, вона розширює розумовий кругозір учнів.

Додаткова школа Німеччини підкреслює тенденцію сучасного промислового розвитку зробити технічну освіту загальним надбанням.

Американські High Manual Training Schools висувають іншу тенденцію цього розвитку: розширити рамки професійної освіти, перетворити її з підготовки до вузької спеціальності на підготовку до промислової праці взагалі, дати загальну основу, яка робила б можливою зміну занять, що викликається прогресом сучасної техніки.

Нарешті, в останній час почав створюватися новий тип шкіл, які висувають ще одну характерну тенденцію сучасного промислового розвитку, а саме: встановлення тісного зв'язку технічної освіти з продуктивною працею підлітків.

Спонукувані потребою у навчених, добре підготовлених робітниках, яким можна доручати відповідальні пости, вважаючи підготовку, одержувану робітниками в додаткових школах, недостатньою, американські великі заводчики вирішили взяти справу підготовки потрібних їм робітників у власні руки. У другій половині першого десятиліття ХХ ст. в Америці виникла ціла низка фабричних шкіл. Величезна більшість їх — денні школи. Учні для занять звільняються від роботи, причому продовжують одержувати свою звичайну заробітну плату. Крім того, учням, які успішно прослухали повний курс, видається премія в 50—150 доларів. Заняттям присвячуються, звичайно, два дні на тиждень, хоч школа працює протягом усього тижня, змінюються лише учні. Учнів приймають до цих шкіл віком від 14 до 18 років, залежно від того, чи потрібно для вступу до фабричної школи закінчення звичайної чи вищої школи (американські вищі школи доступні найширшим верствам населення). У фабричних школах викладаються: математика, фізика, сто-

совно до потреб виробництва, електрика, механіка, товарознавство, креслення, малювання тощо. Загальноосвітні предмети не входять до програм шкіл. У друкарів, на хімічних виробництвах програми дещо інші.

На заводі учні працюють під наглядом різних майстрів і переходять від машини до машини.

Лише в залізничних компаніях у 1910 р. була 51 фабрична школа такого типу.

Крім фабричних шкіл для учнів, що їх можуть організувати лише дуже великі підприємства, де працює багато підлітків, в Америці почала швидко прищеплюватися так звана «Cooperative schools system». Вона полягає в тому, що одне або декілька підприємств домовляються з місцевою технічною школою. Вони зобов'язуються посилати своїх учнів до школи (із збереженням їм плати), які проводять у ній половину або частину часу (часто справа організована так: один тиждень учні навчаються, другий працюють), а школи зобов'язуються викладати учням предмети, необхідні їм для їхньої технічної освіти.

В Англії великі підприємства також турбуються підготовкою потрібного їм робітничого персоналу.

«У 1903 р. синдикат інженерів і суднобудівників Сандерленда, великого центру суднобудівництва, разом з адміністрацією технічного училища цього міста, поклав основу взаємного співробітництва, яке дає чудові результати. Про значення економічних сил, що беруть участь у цьому русі, можна судити з того факту, що цей рух об'єднує 25 суднобудівних підприємств, з яких самий тільки М. Доксфорд володіє такими величезними верфами, що йому траплялося одному протягом року виготовляти стільки суден, скільки виготовляють усі німецькі суднобудівники, разом узяті. Основний принцип, який проводиться у Сандерленді, полягає в тому, що учні повинні навчатися своєї професії у хазяїна майстерні і відвідувати добре обладнані наукові курси і курси малювання при технічному училищі. Перші два роки після закінчення початкової школи вони проводять усі свої дні в майстерні і деякі вечори в училищі, потім за допомогою конкурсу найбільш здібні одержують стипендії, які дають їм змогу повністю протягом семестру без будь-яких витрат присвятити себе технічним заняттям вищого розряду. Ці заняття забезпечують їм спеціальний ди-

плом, який дає дуже істотні переваги власникам їх» («Revue pédagogique», 1914, липень, стор. 52).

«Велика індустрія в Німеччині, з свого боку, вжила особливих заходів щодо учнівства з метою підготовки робітників, знання і здібності яких відповідали б сучасним вимогам техніки. Були створені спеціальні учнівські майстерні, які за допомогою систематичної зміни занять відкривають найбільш обдарованим усі таємниці професії. Перший приклад такого роду дала адміністрація імператорських пруських залізниць.

Під час учнівства, що триває рік, молоді люди під постійним наглядом і керівництвом майстра навчаються користуватися матеріалами — інструментами. Далі їх по черзі посиляють на роботу у різні відділення майстерні, де вони беруть участь у виконуваних там роботах і працюють біля різних машин; таким чином, їхнє практичне навчання відбувається в найсприятливіших умовах» (Genoud «L'enseignement professionnel», стор. 165).

У Організація професійних додаткових і фабричних шкіл викликається потребою сучасної великої промисловості у підготовленому кваліфікованому робітникові. Ті блага загальної політехнічної освіти, зв'язаної з продуктивною працею, які при цьому випадають на долю робітничого класу, буржуазія прагне зрівноважити збільшенням свого впливу на молодь і тим поділом, який вона вносить у середовище робітничого класу за допомогою виділення найбільш талановитих робітників в особливий привілейований прошарок робітничої аристократії. Але в міру збільшення потреби у кваліфікованому робітникові буде постійно поширюватися коло технічно навчених робітників, технічна освіта з привілеї перетвориться на загальне надбання. Вона піднесе загальну інтелігентність робітничого класу і стане, таким чином, засобом перетворення існуючого ладу в соціалістичний.

#### ПЕРЕТВОРЕННЯ ШКОЛИ НАВЧАННЯ НА ШКОЛУ ПРАЦІ. НЕМИНУЧІСТЬ ЦЬОГО

Народна школа повсюди в Європі набула форми школи навчання. Чим на більшу кількість років поширюється шкільна повинність, тим більше притупляється, як ми бачили на прикладі Швейцарії, загальна працездатність



дітей. «У віці від 3 до 14 років у дитини особливо сильно переважають інстинкти і потяг до ручної праці»,— говорить Георг Кершенштейнер у своїй книзі «Begriff der Arbeitsschule» (стор. 25). Більшу частину цього часу дитина проводить у школі. Школа навчання не тільки не розвиває, а заглушає це природне прагнення.

Коли промисловість почала виявляти підвищений попит на політехнічно освіченого, ініціативного, інтелігентного робітника, коли почали вживати заходів до розширення технічної освіти робітників, повсюди наштовхнулися на сумні наслідки школи навчання. Цей факт особливо підкреслювався порівнянням з Північно-Американськими Штатами, де народна школа докладає всіх зусиль для розвитку працездатності у дітей.

Зрозуміло, чому Америка перша пішла цим шляхом. Щодо технічного прогресу Америка довгий час стояла попереду всіх інших країн світу, в Америці раніше і гостріше, ніж де б то не було, почало бракувати технічно підготовленого робітника. З другого боку, організація шкільної справи в Америці, побудована на широких демократичних засадах, чужа будь-якого бюрократизму, рутини, що надає величезний простір виявленню особистої ініціативи з боку учнів і, підпорядкована контролю населення, зробила американську школу надзвичайно гнучкою, легко пристосованою до всіх потреб життя. Тисячами ниток зв'язана американська школа з суспільним виробництвом країни, і тому природно, що праці приділено в ній широке місце.

6 Починаючи з дитячого садка, дітей привчають до праці, до вміння користуватися різного роду матеріалами і інструментами; вчать за допомогою праці спостерігати, самостійно мислити і діяти. Малюки малюють, фарбують, ліплять, вирізають, клеять. Народна школа продовжує далі справу дитячого садка, тільки роботи стають складнішими, вимагають дедалі більшої спритності, витримки, наполегливості, самостійності. Червоною ниткою проходить продуктивна праця через усі шкільні заняття High Manual Training Schools,— політехнічні школи є лише завершенням викладання ручної праці, початої в дитячому садку. Різностороння трудова діяльність дуже рано виявляє нахили дитини, її смаки і таланти, отже, вибір професії для юнака чи дівчини, що пройшли амери-

канську школу, значно легший, ніж у Європі, де справу вирішує здебільшого сліпий випадок. Вибір професії має велике значення для юнака (чи дівчини), що вступає до лав армії праці, бо праця, яка відповідає нахилам і здібностям, значно більше задовольняє, ніж праця, якій опирається вся натура. Має значення вибір професії і для продуктивності праці, дуже підвищуючи її. Американські підприємці чудово знають це і дуже дбають про те, щоб «to put the right man on the right place» (ставити відповідну людину на відповідне місце) на своїх фабриках. Крім того, що школи праці краще виявляють здібності дитини, ніж школи навчання, при американських школах існують особливі «порадники по вибору професії», які спостерігають дітей у школі, довідуються про їхні нахили, визначають, до якої професії найбільш придатний підліток, що виходить із школи, і дають йому відповідні вказівки. Посада — невідома в Європі. Звичайно, не слід перебільшувати значення вибору професії для більшості населення. Тепер величезна більшість змушена зважати не на свої смаки і нахили, а на можливість дістати ту чи іншу роботу. Тепер велике значення має та загальна підготовка до праці, яка дає можливість не цілий вік бути прив'язаним до однієї вузької спеціальності, а в разі потреби міняти рід занять і професію. Ще більше доводиться цінити те сполучення фізичної праці з розумовою, яке ми бачимо в американській школі,— сполучення, що одухотворяє фізичну працю і оплодотворяє розумову діяльність, підготовляє знищення поділу суспільства на білу кістку, яка займається розумовою працею, і кістку чорну, доля якої — праця фізична.

Колосальні успіхи Америки в галузі промислової праці, якими вона чималою мірою завдячує чудово підготовленому робітничому персоналу, змусили і в Європі заговорити про реформу народної школи, про перетворення її з школи навчання в школу праці. І природно, що найпалкіше це питання почало обговорюватися в Німеччині — країні, яка за останні 45 років розвивалася в промисловому відношенні швидше від усіх інших європейських країн. Питання про трудову школу стало там злобою дня.

«Всесвітній ринок,— говорив на з'їзді німецьких учителів у 1912 р. доповідач у питанні про трудову школу Ернст Вебер,— вимагав від німців відмовитися від фор-

мули «дешево — погано». Новий час вимагав роботи, виконаної не за шаблоном, продуктів, які не міг би виготовити без особливих труднощів будь-який ненімецький робітник, вимагалася оригінальність, висока якість продукції. Педагогіка зробила звідси висновок: якщо в майбутньому учень повинен створювати своєрідне, то його індивідуальність, особливо його воля і прагнення, не повинні систематично придушуватися. Індивідуальність набула своїх прав».

«Реформа не тільки внесла рівновагу в душевні сили, вона створила погодження між активними і пасивними формами людської діяльності. Визнали, що учень був занадто наслідувальною, лише сприймаючою істотою, що його начиняли знаннями і що ці знання залишалися розумом не перетравленими, що глушилася радість творчості. Почали вимагати, щоб учень не тільки діставав враження, а й виявляв себе, щоб він не тільки сприймав, а й діяв, не тільки наслідував, а й творив. Особливо підкреслювалася необхідність виховання для практичної діяльності, для справи».

«Старий принцип самодіяльності, про який завжди згадували, але який при великій кількості навчального матеріалу не завжди можна було здійснити, був знову поставлений на чергу, перетворився у свого роду центральну вимогу з боку нового руху. Місце простого повідомлення з боку вчителя і запам'ятовування сказаного учнями повинне було посісти самостійне спостереження. Знання повинне було перетворюватися на вміння, знання повинні були продовжувати діла».

«Справжня самодіяльність народжується зсередини; справжня індивідуальна творчість не може бути продиктована іззовні; справжня самодіяльність впливає з основного характеру людської натури, із свободної волі».

«Усвідомлення цього факту повело до з'ясування співвідношення між свободою і примусом».

«Реформа дбала найбільше про те, щоб дати поштовх самостійній творчості дитини. Те, що дитина робила під впливом імпульсу, внаслідок природного прагнення, не повинно було бути більш придушене, навпаки, повинно було бути культивоване. Охорона природних прав дитини! — такий був лозунг. Керуватися треба було не тим, чого вчитель хотів, щоб хотіла дитина, а тим, до чого

прагнула дитина з свого власного, внутрішнього потягу. У будь-якому педагогічному заході при постановці цілей і виборі засобів учитель повинен був виступати лише як опікун дитини, а не її господар. На кожному її кроці вчитель мав запитувати себе, чи зробила б дитина, яку він спрямовує, той самий крок також і з власної волі».

«Дитина стала центром всього орієнтування виховної діяльності. Це вимагало ближчого знайомства з дитячою індивідуальністю. Найновіша дитяча психологія встановила, що душевне життя дитини у своїх характерних особливостях ніяким чином не співпадає з душевним життям дорослої людини. Вона відкрила цілу градацію вікових типів, різко відмінних один від одного. Особливо виразно позначився такий психологічний факт, саме той, що інтерес дитини з особливою силою звертається на все конкретне, видиме і відчутне, матеріальне, що вміння схоплювати дійсність у дитини сильніше, ніж її сила абстракції, живе життя, повнота переживань фактів може значно більше захопити увагу дитини, ніж нематеріальний світ наукових асоціацій та ідей».

«Щоб досягти належним чином поставленої мети культивування індивідуальної творчості і погодження з дитячою природою, не можна було занегаювати це вміння схоплювати дійсність, цей потяг до конкретного, це вільне бажання дитини».

«Розуміння цього привело до нової форми координації: координації між школою і життям. Навколишня дійсність, батьківщина стала вихідним пунктом усіх дидактичних заходів. Заклик «На волю!», який колись відіграв таку велику роль серед художників, набув оновлюючого значення також і для школи. З волі природа вливалася і в шкільне життя: були влаштовані шкільні садки, терарії і акварії. Окремі предмети — читання, письмо, лічба — брали більше, ніж раніше, за вихідний пункт дійсне повсякденне життя і пристосовувалися до нього. Разом з тим прагнули пов'язати шкільне життя з іграми дитини. Різкість переходу, яка так лякала маленьких азбучників при вступі до школи і яка суворим примусом до виконання обов'язку позбавляла їх радості, мала бути пом'якшеною».

«Нарешті, усвідомлення того, що природа дитини віддає перевагу світові матеріальному і конкретному, привело до всебічного культивування органів людського

тіла: почали вимагати участі всіх органів чуття у сприйманні, застосуванні і переробленні сприйнятого. Почали культивувати не тільки слух і орган мови, але й око, і руку. Не тільки слух і зір, але й мускульне чуття вимагало культури. Малювання було реформоване, стало на чергу запровадження в побут наших шкіл ручної праці, навчання користування інструментами і матеріалами, влаштування шкільних майстерень. Від такого роду нововведень чекали синтезу розумової і фізичної освіти і виховання. У них бачили в той самий час синтез спостереження, переробки і зображення, духовно-фізичну організацію всієї освітньої роботи і, нарешті, взагалі синтез абстрактної і конкретної культури». («Звіт німецьких учительських зборів у Берліні на зелені свята 1912 р.». «Bericht über die deutsche Lehrerversammlung zu Berlin», Pfingsten, 1912, стор. 38—41).

Доповідач дуже наочно показав у вищенаведених словах, як розхитали всі устої старої школи навчання нові вимоги промислового життя. Весь уклад шкільного життя доводилося перебудовувати наново. Введення до програми ручної праці було тісно пов'язане з реформою всієї старої системи. Ручна праця як засіб розвитку індивідуальності дитини, як арена для прояву її творчих прагнень, як метод виховання, як засіб гармонійного розвитку,— так розуміють її кращі представники німецького шкільного реформістського руху останніх років.

Зазначені Е. Вебером принципи знайшли собі повне застосування в американській народній школі. Там же особливо значного розвитку набула нова галузь педагогіки, яка поставила собі на меті наукове вивчення природи дитини,— експериментальна психологія.

Експериментальна психологія науково досліджує душевні здібності дитини. За допомогою різного роду дослідів і приладів навчилися вимірювати силу і швидкість сприймань, силу і тривалість пам'яті тощо, з'явилася можливість таким чином одержувати об'єктивні дані щодо здібностей і навіть рівня розвитку дитини. По суті своїй експериментальна педагогіка належить до галузі точних наук, так само як хімія, фізика, біологія тощо. Але наука ця порівняно нова, методи її ще не точно розроблені і, через різні педагогічні забобони, багато що в ній лише з вигляду має науковий характер. Проте навіть у

своєму теперішньому вигляді вона відкриває блискучі перспективи. Вона дає можливість вивчити вплив тих чи інших умов на розвиток душевних здібностей, встановити взаємозалежність між ними. Так, досліджено, наприклад, вплив втоми на увагу, пам'ять, волю; вплив інтересу до предмета на здатність зосереджуватися, запам'ятовувати, на зусилля.

Дослідження в цій галузі відомого американського психолога і педагога Джона Дьюї науково обґрунтували ті принципи, на яких побудовано американську школу.

Дьюї приходиться до таких висновків.

Індивідуальність дитини є сумою певних сил, інстинктів, які кореняться в організмі, і є причиною імпульсів дитини, що прагне діяти відповідно до цих імпульсів. Ці сили, інстинкти можуть бути певним чином спрямовані, введені в русло, але не можуть бути придушені. Інтерес дитини до того чи іншого предмета чи діяльності вказує на те, що цей предмет чи діяльність мають в собі щось таке, що приваблює дитину до них, що задовольняє певні потреби її організму, який розвивається. Якщо ці потреби задовольняються, дитина відчуває задоволення; коли дитина займається тим, що її приваблює, цікавить, вона повністю заглиблюється в те, що робить, активність її розгортається, організм без зовнішнього примусу робить зусилля. Наслідком заняття тим предметом, який цікавить, є розвиток душевних сил дитини. Вивчивши індивідуальність дитини, її інтереси, вихователь може, даючи постійну поживу цим інтересам, розвивати і поглиблювати їх, перетворювати їх. Зважаючи на індивідуальність дитини, можна досягти дуже значних результатів. А спроба заглушити індивідуальність учня, примусити його займатися тим, до чого в нього немає внутрішнього інтересу, веде до роздвоєння уваги, втоми, до зниження активності організму, до послаблення волі.

Щоправда, ще в XVII ст. Амос Коменський говорив, що викладання повинне бути індивідуальним, але, поперше, індивідуальність довгий час розуміли в дуже невизначеному, умовному значенні, а потім у вік капіталізму, коли величезна частина населення перетворювалася на простий додаток до машини, коли робітники прирівнювалися до товарів, на розвиток людини, її індивідуальність зверталось мало уваги. Якщо особа дорослої лю-

дини малась за ніщо, важко було чекати, щоб було звернено увагу на розвиток особистості дитини. Крім того, запровадження в життя принципів, без яких неможливий вільний розвиток індивідуальності учня, здійснимо більш чи менш повно лише за демократичного режиму. Ось чому, між іншим, принципи ці дуже швидко прищепилися до школи американської і так важко прищеплюються до школи німецької. В Америці в школі на одній лаві сидять і син Рузвельта, і син чорнороба. У Німеччині школа має значно більш станово-класовий характер,— там існує «народна» школа, яку відвідують діти трудящих класів, і існує середня школа (яка не є продовженням народної, у своїх молодших класах паралельна їй), яка призначена для дітей заможних верств і має іншу мету — підготовку «командного» прошарку. І ось у той час, як народна школа продовжує загалом бути побудованою на принципах муштровки і навчання, середня школа сприймає принципи американської школи. Не вся в цілому. Величезна більшість середніх шкіл у Німеччині і Франції і далі ставлять перед собою стару мету — виховувати в учнів, за словами Паульсена, «чесноти підлеглого чиновника», але всюди в Європі створилися вже школи для дітей заможних станів, що готують вихованців для такої кар'єри, де потрібні самостійність та ініціатива.

У програмі англійської «нової» школи, яка стала взірцем для цілого ряду такого роду шкіл на континенті, Аббатсхольмської школи, прямо говориться, що учні школи з успіхом можуть згодом посісти значні посади в численних колоніях Англії. Ректор «нової» школи в околицях Штутгарта Капфф дуже докладно викладає, для кого саме призначаються ці «нові» школи, або, як їх називають у Німеччині, «Landerziehungsheime» (сільські виховні інтернати).

«Нові» школи призначені взагалі для підготовки до різного роду професій. Для синів і спадкоємців керівників промисловості («captains of industry») зовсім не існує ніякої підходящої середньої школи, яка давала б їм потрібну підготовку,— пише Капфф.— Для майбутніх хазяїв керівних посад наша трудова школа підходить якнайбільше. Потім вкажемо на той факт, що новий розвиток створив за останній час цілий ряд нових про-

фесій, також цілком придатних для синів освічених станів» («Die Erziehungsschule» von Dr. Kapff, стор. 69).

«На землі ще більше ніж досить місця для людей, які мають мужність будувати своє життя по-своєму, причому не виключаються вчені професії лікаря, професора, духовної особи, не кажучи вже про професію техника. Звичайно, молодими німецькими купцями і банківими чиновниками всі заокеанські землі і переповнені понад міру, про необхідний контингент для заповнення решти вільних місць дбають юні ганзейці, які через своїх родичів дістають найкращі місця. Але хіба нема ще достатньої кількості продуктивних професій, за допомогою яких можна здобути собі багатство? Наприклад, чи відомо в нас у батьківських колах, що означає те, що у надзвичайно квітучій Аргентині нині є гігантські простори, які досі були пасовиськами і тепер перетворюються на оброблений ґрунт, і що там існують усі умови для виникнення стану фермерів, схожі на ті, які були в преріях Північної Америки? Але й у самій Європі досить ще місць для колонізації. Так, знавці твердять, що півострів Істрію можна перетворити на маленьку Каліфорнію, коли б енергійні сільські господарі, які мають капітал, завели б там плодові ферми на взірць американських».

«...Перед синами вищих станів, як і у англосаксонських країнах, особливо стоїть завдання бути піонерами німецької промисловості і торгівлі, а також німецької науки в чужих країнах. Для таких не було досі відповідної середньої школи. Виховна школа призначається для заповнення цієї прогалини» (там же, стор. 71).

Отже, метою «нових» шкіл є — задовольнити потребу держави в освіченому, інтелігентному, ініціативному прошарку вищих службових осіб, задовольнити потребу буржуазії в умілих керівниках промислових підприємств. Потреба в такому вибраному прошарку створює імперіалізм, який швидко розвивається.

Цілі «нових» шкіл визначають весь їх дух. Нині нараховується вже досить багато «нових» шкіл. У 1889 р. перша школа такого роду була заснована д-ром Редді в Англії у Аббатсхольмі, потім в Англії була влаштована ще одна така школа у Бедалі. З ініціативи Демолена у 1899 р. за взірцем Аббатсхольмської школи була за-



снована «нова школа у «Les Roches» у Франції. Тепер таких шкіл у Франції понад шість. На рік раніше, ніж у Франції, заснував аналогічну школу в Німеччині колишній викладач Аббатсхольмської школи доктор Літц. Тепер у нього вже три такі школи. За тим ж самим типом організовано декілька шкіл у Швейцарії та Австрії.

«Нові» школи являють собою інтернати. За навчання і утримання в них беруть 1500—2000 франків на рік. Вони розташовані звичайно віддалік від міського шуму, на лоні природи, у якому-небудь маєтку. Обстановка найкомфортабельніша: ванни, електрика, окремі кімнати для кожного учня, читальні тощо. Книжки, присвячені опису «нових» шкіл, рясніють фотографіями, які показують, як багато, раціонально і затишно все влаштовано.

На фізичне виховання звернено величезну увагу: чистота вентиляція, ранкові душі і обмивання, купання, фізичні вправи, спорт, ігри, здорова їжа, зручний одяг, спокійний, тривалий сон,— усе має на меті зміцнення організму вихованців. Серед фізичних вправ є і фізична праця на вільному повітрі, і фізична праця в майстернях. Садівництво, городництво, косовиця, будівництво альтанок, голубників, навісів для човнів — усе це дуже корисно для фізичного розвитку. Діти у «нових» школах пашать здоров'ям.

На розумовий розвиток також звернено найсерйознішу увагу. Немає безглуздої зубрячки. Самостійності учнів надано широкий простір. Інтереси учня, задоволення його потреби в активності, творчості поставлені в центр викладання. Зовнішня дисципліна і примус зведено до мінімуму. Весь режим школи такий, що захоплює учня повністю, сприяє всебічному розвитку його особистості. Спільна, розумно організована праця вчить уміти жити і працювати разом з іншими. Шкільне самоврядування привчає до вміння організувати громадське життя.

Порівняно із звичайними середніми школами «нові» школи є величезним кроком вперед.

Але це зовсім не ті школи, яких хоче робітничий клас. Ці школи більше нагадують філантропіни як за своєю метою, так і за всім своїм складом. Склад життя в «нових» школах цілком буржуазний. Громадське

середовище підбрано вкрай штучно. Теплична атмосфера сільського інтернату можливо краща від затхлої атмосфери ліцею чи безглуздої, часто розбещуючої атмосфери буржуазної сім'ї, але інтернат, хоч би як розумно він був організований, залишається інтернатом, тобто ізолює учня від живого життя, звужує сферу суспільних вражень і переживань учня.

Роль фізичної праці в сільських інтернатах звужується до суто педагогічно-гігієнічних цілей: зміцнення здоров'я, розвитку фізичної спритності, кмітливості, допитливості.

Згадаємо, якої ролі надавав фізичній праці хоч би Руссо: фізична праця була для нього виконанням суспільного обов'язку; виробленням загальної працездатності, що робить для учня можливим фізичною працею добувати собі засоби для існування; засобом зрозуміти весь процес суспільного виробництва в цілому, зрозуміти взаємини людей; засобом судити про справедливість суспільного ладу.

Учні «сільських інтернатів» готуються до «вищих інтелігентних професій», жити вони будуть не з фізичної праці, це знають і вчителі і учні, і тому ставлення до фізичної праці в них не більше як до розваги, до спорту. На те, щоб дати учням через ознайомлення їх з найрізноманітнішими галузями виробництва уявлення про суспільне виробництво в цілому, також звернено мало уваги. Політехнічна освіта не є метою сільських інтернатів.

Відірваність від життя заважає учням вивчити на практиці суспільні відносини. Учень Руссо вчився не тільки столярного ремесла, а й життя столяра, життя селянина та ін. Цього не вивчають у «нових» школах, критерію для оцінки справедливості існуючого ладу «нові» школи не дають, та й, по правді сказати, «captains of industry» спокійніше не мати його.

Песталоцці, Оуен, Беллерс, Лавуазьє та інші хотіли, щоб діти з ранніх років брали участь у продуктивній праці. Така участь дає усвідомлення своєї корисності, дає серйозне ставлення до життя.

Вихованці сільських інтернатів, які ростуть у тепличній атмосфері, теж виконують корисну роботу: садять квіти і овочі, будують голубники тощо. Але тут і мови

немає про те, щоб вони окупали працю вартістю свого утримання. Вартість їх утримання оплачують ті 2000 франків, які вносять за вихованця його батьки. Вони чудово розуміють це, і те, що вони виросли салат і потім продають його куховарці інтернату, навряд чи може виховати в них почуття солідарності з мільйонами трудящих мас, яке виховує справжня участь у продуктивній праці

Підсумуємо сказане. Сільські інтернати з педагогічного погляду багато в чому організовано розумно, але за своїми цілями і по духу вони є школами, що задовольняють спеціальні потреби деяких верств буржуазії. Робітничі демократія скористається їхнім педагогічним досвідом, але побудує свої школи інакше.

Значно важчим виявилось застосування нових ідей про необхідність вільного розвитку індивідуальності дитини до початкових шкіл Європи. Режим школи навчання розрахований був на виховання в масах певного напрямку думок і певних почуттів, він знеособлював учня, привчав його до автоматичної покори, присипляв його здатність до самостійного мислення. Певні кола цинили саме цю сторону справи в школі навчання. З другого боку, новітній розвиток техніки владно вимагав робітників, які мають своє «обличчя», вміють працювати не тільки за вказівкою, а вносити в працю ініціативу, вкладати в неї своє «я».

Найбільш різко ця суперечність давала себе відчувати в Німеччині. Протягом довгого часу там шукали компромісного розв'язання. Намагалися залишити недоторканим старий шкільний режим і лише ввести до навчального курсу як особливий предмет викладання окремих ремесел.

Така спроба була зроблена також у Франції, але дала дуже недобрі результати (Savoy, «L'apprentissage un Suisse», стор. 53). У Німеччині введення професійної освіти до курсу початкової школи зустріло рішучу відсіч з боку німецького вчителства. У 1857 р. у Франкфурті-на-Майні, у 1882 р. Касселі, у 1889 р. в Аугсбурзі і, нарешті, у 1900 р. у Кельні німецькі вчителі рішуче висловилися проти введення до програми народних шкіл викладання ручної праці. У майбутньому дітям і без того доведеться надто багато часу віддавати фізичній праці,

і заради неї не можна забирати час у загальної освіти, яка і так мізерна. Такий був основний мотив, хоч до нього домішувалося і небажання ділити шкільну владу та вплив з вчителем-майстром, фахівцем у даній професії, і погляд на фізичну працю, як на «нижчу», запровадження якої принижувало б школу. І в тій мірі, в якій йшлося про введення суто професійного навчання, учителі мали рацію. Адже вузько професійне навчання також має характер учоби, і питання в такій постановці, справді, йшло про звуження загальноосвітньої частини на користь суто технічних навичок. Коли у 1889 р. такий відомий тепер директор народних шкіл у Мюнхені Георг Кершенштейнер почав говорити про виховне значення ручної праці, його зустріли загальним глузуванням. Але за 23 роки багато що змінилося. Для Німеччини стало питанням життя і смерті підвищити рівень технічної і загальної освіти робітників, наблизити їх щодо розвитку до рівня американських робітників.

У зв'язку з цим почалося всередині німецької школи заворушення, перегляд методів викладання тощо, той рух, який змалював у вищенаведеній цитаті Ернст Вебер. В інтересах загальної реформи школи виявилось необхідним запровадити ручну працю як метод викладання, як шлях до поглиблення загальної освіти. Окремі вчителі почали вводити в себе в школах ручну працю, яка, будучи правильно поставленою, ставала галуззю, що давала широкий простір дитячій творчості. Як треба поставити ручну працю, щоб вона мала загальноосвітнє значення, над цим чимало попрацювали німецькі вчителі. Їхній досвід, разом з відповідним досвідом американських шкіл, завоював право громадянства для трудової школи.

Ознакою часу було призначення директором народних шкіл Мюнхена Георга Кершенштейнера. Щоправда, Кершенштейнер не викликає в уряді Баварії побоювань, він далекий від будь-якого демократизму. Він схиляється перед буржуазною державою, пильнує найбільше за все її інтереси і до них пристосовує свою педагогічну діяльність. Він дуже досвідчена людина, яка чудово знає найновіші методи викладання, їздив вивчати постановку професійної освіти у Франції, Швейцарії, Австрії. Але він не хоче нової школи. Він хоче школи, яка за допо-

могою нових методів досягала б старих цілей. Клапан трохи відкривається, індивідуальності учня дають деякий простір. Самодіяльність є засобом, щоб краще опанувати увагу учнів, завоювати їхнє довір'я і тим надійніше підкорити їх своєму впливу. Нові методи в руках кершенштейнерів є лише більш витонченим і досконалим засобом, побудованим на знанні дитячої індивідуальності, вплинути на їхні почуття і світогляд, наситити їх відповідною мораллю та ідеологією: дитячу самодіяльність треба спрямувати в певне русло, пробудити в дітей інтерес до техніки, до ручної праці, на цьому головним чином зосередити їх інтерес. Це одночасно повинно відвернути їх від болючих питань політики і дати великій промисловості потрібний контингент інтелігентних, ініціативних робітників.

Поки організація шкільної справи перебуватиме в руках буржуазії, школа праці буде зняряддям, спрямованим проти інтересів робітничого класу. Лише робітничий клас може зробити школу праці «зняряддям перетворення сучасного суспільства».

1915 р.



---

## ЛИСТ ВИДАВЦЕВІ, ЯКИЙ УЗЯВСЯ Б ВИДАВАТИ «ПЕДАГОГІЧНИЙ СЛОВНИК»

Для двадцятого століття надзвичайно характерним є могутнє, просто гарячкове зростання педагогічних ідей і педагогічного будівництва як у європейських, так і в неєвропейських капіталістичних країнах. Промисловий розвиток ставить до населення усе нові й нові вимоги, задовольнити які для передових країн є питанням життя або смерті. Підвищення інтенсивності промислової праці, зміна самого характеру її у найважливіших галузях виробництва, в яких сучасна техніка зробила докорінний переворот, організація всього виробничого життя — все це робить необхідним піднести населення на незрівнянно вищий культурний рівень. Йдеться вже не про звичайну грамотність, а про загальний розвиток, про високу технічну підготовку не окремих, порівняно нечислених груп робітників, а найширших верств населення. Організація сучасного виробництва вимагає, щоб кожна сила була на обліку і була використана найпродуктивнішим чином. Під впливом цієї потреби стара школа зазнає найнещаднішої критики, до того ж не з боку окремих осіб, а навіть з боку офіційних представників державної влади, на зразок Ферстера чи Кершенштейнера.

Конкуренція між передовими країнами владно диктує потребу невідкладних докорінних реформ у справі народної освіти. Надзвичайно показовим є, наприклад, той факт, що в Німеччині, де все населення вже письменне, де народна школа для всього населення охоплює восьмирічний курс, тепер обговорюється з великим запалом, і не тільки в педагогічній, але і в загальній пресі,

на засіданнях ландтагів і в рейхстагу, питання про реорганізацію всієї шкільної системи. І це в момент, коли, здавалося б, країні зовсім не до цих питань. Але питання про народну освіту поставлено на чергу з особливою гостротою якраз тим напруженням усіх сил, якого вимагає від країни сучасна війна.

Те саме питання, хоч і під дещо іншим кутом обговорюється і в Англії, і у Франції. Дуже багато з обговорюваних нині там питань у найближчому майбутньому стануть на чергу і в Росії. Педагогічні журнали інформують про них російський педагогічний світ. Але дуже і дуже широким кадрам учителів зовсім ще неясна питома вага всіх цих питань педагогіки, які щодня впливають на поверхню суспільного життя. Російському вчителеві звичайно не вистачає перспективи, яка дала б йому можливість врахувати відносну важливість педагогічних питань, неясним є їх зв'язок з потребами загального культурного розвитку. А тільки усвідомивши цей зв'язок, він зможе врахувати значення того чи іншого питання для російської дійсності.

Істотну допомогу може в даному випадку подати «Педагогічний словник».

Існують два типи педагогічних словників. Один тип німецького словника Рейна («*Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik*»). Це великий десяти томний словник. Друге видання його тривало 7 років (з 1903 по 1910 р.). Словник ставить собі за мету дати матеріал для довідок з усіх питань, що стикаються з педагогікою. Наприклад, є в ньому статті, спеціально присвячені таким питанням, як «забобони», «боязнь», «вечірня молитва» тощо. Це простий довідник.

Є педагогічні словники іншого зразка. Типом їх може бути «*Dictionnaire de Pédagogie*» Buisson'a, який вийшов 35 років тому, в момент, коли французька школа переживала період реорганізації і будівництва. (У 1911 р. вийшло друге видання його). Завданням цього словника було дати французькому вчителеві в руки керівну нитку, за допомогою якої він міг би свідомо поставитись до питань народної освіти, що стоять на черзі. Цей словник подає низку дуже цікавих і розумних статей з усіх основних педагогічних питань. Це не довідник, це своєрідна настільна книга.

Якого роду педагогічний словник потрібний у даний момент для Росії? Без сумніву, словник типу Бюїссона, складений стосовно до російських умов і до завдань нинішнього історичного моменту.

«Педагогічний словник» має бути доступний найширшим верствам учителів, має бути для них настільною книгою. Багатотомна енциклопедія доступна буде лише дуже невеличкому колу. При розкиданості шкіл, при слабкому (порівняно з Західною Європою та Америкою) розвитку бібліотечної справи в Росії необхідний доступний по ціні педагогічний словник. Він не повинен бути занадто великим.

Враховуючи наявність загальних енциклопедій (Брокгауза і Ефрона, Граната) та ряду довідників педагогічного характеру, російський «Педагогічний словник» не повинен ставити собі за мету дати вичерпний зміст; він повинен обмежитися темами, що безпосередньо стосуються педагогіки.

Взагалі в теперішній час, коли з кожного педагогічного питання існує величезна література, дати скільки-небудь вичерпний матеріал — завдання просто утопічне. Навколо кожного історичного імені у педагогіці створилася дуже велика література. Література, присвячена Песталоцці, Руссо та ін., просто неосяжна. Існують всіма мовами багатотомні історичні збірники. Узяти хоч би збірники Ганзена, Келлера та ін.

У питанні про мангеймську систему нараховуються десятки книг, не кажучи вже про такі питання, як трудова школа, громадянське виховання, єдина національна школа. При даному стані педагогічної науки найважливіше — вибір тем, вибір справді істотних і важливих питань, що мають значення для загального культурного розвитку.

Мета «Педагогічного словника» — дати картину становища народної освіти в різних країнах, причому треба повідомляти справді типові, характерні для даної країни, те, що нерозривно зв'язане з економічним і суспільним рівнем розвитку країни, з її історичним минулим. Численні статті, присвячені питанням народної освіти в інших країнах, дуже часто бувають надто розпливчасті, переповнені великою кількістю цифр і не дають можливості винести із статті що-небудь інше, крім тієї заяло-



женої істини, що «освіта корисна», і що існують країни, де ця істина усвідомлена. Повідомлення про сучасний стан справи народної освіти в тій чи іншій країні повинне бути поставлене у зв'язок з історією розвитку справи народної освіти в цій країні. Ця історія в свою чергу повинна бути базисом для розуміння ідей і ролі того чи іншого мислителя або діяча у галузі педагогіки. Нарешті, «Педагогічний словник» повинен ознайомити читача з усіма животрепетними питаннями сучасної дійсності, висвітливши кожне питання у всій його широті.

Якщо «Педагогічному словнику» пощастить виконати поставлені цілі, він стане у великій пригоді справі народної освіти в Росії взагалі і російському народному вчителеві зокрема.

1916 р.



---

## ЯК УЧИТИ ПИСАТИ ТВОРИ

У французькій педагогічній літературі останнім часом дуже палко обговорювалося питання про *кризу* у викладанні французької мови. Усі викладачі одноставно заявляють, що результати занять з рідної мови в школі дуже невтішні. У тих, хто закінчує середню школу, немає ні любові до літератури рідної країни, ні розуміння її; мова, якою говорять і пишуть учні, шаблонна, позбавлена будь-якої індивідуальності та образності. І ось обговорюється питання, як зарадити лиху. Частина викладачів вважає, що біда в тому, що викладання набрало занадто утилітарного характеру, це поступка духу часу, та й діти, які заповнюють тепер коледжі, належать у своїй більшості до сімей комерсантів, лікарів, інженерів та ін. сімей, де дорослі здебільшого дуже мало цікавляться літературою і не роблять з неї культу, як це було за добрих часів у старовинних дворянських сім'ях. Тут уже нічого не поробиш, такий вплив середовища, такий напрям думок молоді, і школа безсила у боротьбі з таким напрямом думок; усе, що вона може зробити, так це хіба збільшити кількість годин на французьку мову, відвести їй у програмі більш почесне місце. Але не можна закривати очей на те, що все це буде лише паліатив.

Інша частина викладачів схильна бачити біду в *методах* викладання французької мови. Вказується на те, що сучасне викладання французької мови стоїть на хибному шляху, намагаючись розвивати в учнів суто зовнішню здатність складно говорити й писати про все,

що завгодно, анітрохи не турбуючись про внутрішній зміст. В учнів розвивають лише вміння сипати шаблонними фразами і резонерствувати з будь-якого приводу. І ось частина професорів наполягає на необхідності дбати не так про зовнішню форму, як про зміст творів, що даються. Треба примушувати учнів самостійно працювати над розбором літературних творів, самостійно вдмуватися в них, пробуджувати свої думки, тоді й форма мови буде менш шаблонною, матиме більший відбиток індивідуальності.

У зв'язку з питанням про зміну методу викладання французької мови виплило знову вже не раз обговорюване питання про те, як учити писати твори на початкових ступенях навчання.

Ще у 1897 р. Жюль Пайо (Jules Payot) в «Університетському огляді» у статті «Як учити писати твори» наполягав на необхідності брати теми для творів з життя, що оточує дитину, з тієї сфери, яку вона знає і має можливість спостерігати. Він висміює теми, такі улюблені, за його словами, у французьких школах, як, наприклад, схід сонця на березі моря або промови Ганнібала до своїх військ...

Пайо наполягає на широкому застосуванні стінних картин, на запровадженні американського методу ілюстрації своїх творів самими учнями. Необхідно, щоб ученя виразно уявляв собі те, про що він пише.

Для російського вчителя усі ці істини, якими наскрізь прийнята методика російської мови з часів Ушинського (я говорю про початкові ступені навчання), стали загальним місцем. Якщо на практиці вони не проводяться достатньо в життя, то не тому, що це питання скільки-небудь спірне, а тому, що в нас дуже часто буває теорія сама по собі, а практика сама по собі. Не вистачає вміння запровадити певне начало в життя. Тому ідеї Пайо для російського вчителя мало цікаві.

Зате цікаві статті на цю тему, які друкувалися останнім часом в «Університетському» та «Педагогічному оглядах» і в «Сучасному вихователі».

У більшості випадків, говорять Боке та Лео Перротен у жовтневій книжці 1909 р. «Сучасного вихователя», учні зовсім не вміють *спостерігати*. Можна подумати, що очі дано їм на те, щоб не бачити, і вуха на те, щоб

не чути. Завдання вчителя—навчити їх дивитися, слухати, відчувати. Як це зробити? Насамперед необхідно внести певний метод у спостереження. Це надзвичайно важливо. Завдяки певній *системі* вдається відразу схопити велику кількість дрібниць, які інакше випадають з уваги. Наприклад, при огляді військ Наполеон завжди миттю помічав найменші недоліки в амуніції солдатів, яких не могли помітити офіцери, що ретельно оглядали перед тим з усіх боків солдатів. Чому? Тому, що Наполеон оглядав усіх солдатів за одним і тим самим планом, за однією і тією ж системою. І вчитель повинен насамперед дати учням певний метод спостереження.

Описуючи яку-небудь річ, учень насамперед повинен чітко уявити, яке враження справляє ця річ на його зовнішні чуття: зір, слух, нюх, смак. Береться, наприклад, тема: «Автомобіль, що їде». Тема ділиться на три частини: автомобіль наближається, проїздить мимо, віддаляється. Що ми помічаємо при наближенні автомобіля: хмару куряви, наближення гуркоту; при проїзді — закутані в шуби постаті в темних окулярах, нестерпний гуркіт, вітер, що його здіймає автомобіль, який мчить повз нас; після проїзду автомобіля — хмара куряви, затихаючий гуркіт, сильний запах гасу і т. п.

При цьому Боке і Перротен рекомендують такий прийом. Учням пропонують спостерігати що-небудь, наприклад, юрбу учнів, які зібралися перед школою і чекають моменту, коли відчиняться двері.

Кожний учень намагається помітити, що може. Другого дня діти в класі передають свої враження, один доповнює одного, виправляє. Разом визначають найхарактерніші риси і систематизують свої спостереження, складаючи певний план. Звичайно, вчитель допомагає їм у цьому, хоч головна активна робота лягає на самих учнів. Потім учитель дає яку-небудь тему, головна частина якої полягає у змалюванні групи школярів, які чекають відкриття школи.

Так само можна змалювати найближчу станцію, куточок лісу восени, коваля за роботою та ін. та ін.

Потім дуже бажаною є ілюстрація зробленого опису кольоровими олівцями.

Щоб навчити дитину спостерігати, слід широко користуватися картинами великих художників. Звичайно, ви-

бирати картини треба вміло. Картини повинні бути доступні за змістом і не бути хибно тенденційними. Питання, як навчати писати твори за допомогою картин, присвятили кілька цікавих статей учителі Вейль та Шенен (Weil et Chenin). Без попередньої підготовки, говорять вони, дитина може відчувати і безпосередньо самостійно працювати над розглядом літературних творів, самостійно вдумуватися в них,— будуть свої думки, тоді і форма мови буде менш шаблонна, матиме більший відбиток індивідуальності.

У зв'язку з питанням про зміну методу викладання французької мови знову постало і питання *про те, як учити писати твори на початкових ступенях навчання.*

Цікаві щодо цього статті викладачів Орлеанського ліцею Вейля і Шенена (Weil et Chenin), надруковані в «Педагогічному огляді» і в «Університетському огляді» за 1908 р. Статті присвячені питанню про навчання писання творів за допомогою картин.

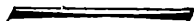
Великі письменники, говорять автори, вміли спостерігати навколишню дійсність. Флобер пише своєму учневі Фейдо (Feydeau): «Дивись так, щоб усі очі собі продивитися». Він пише Мопассану: «Щоб змалювати що б то не було, треба вдивлятися в річ так довго й уважно, поки не відкриєш у ній того, що ще ніхто не бачив і не змальовував. Щоб змалювати палаючий вогонь або дерево, яке росте серед рівнини, треба дивитися на цей вогонь і на це дерево, поки вони не перестануть для нас бути схожими на будь-яке інше дерево і на будь-який інший вогонь». «Коли ви проходите,— говорив Мопассану Флобер,— повз крамаря, який сидить біля своєї крамниці, повз кон'єржа, який палить люльку, повз стоянку екіпажів, зобразіть мені в живому образі цього крамаря, цього кон'єржа, їхню позу, весь їхній вигляд, весь їхній внутрішній зміст так, щоб я не сплутав їх із жодним іншим крамарем або кон'єржем, і одним словом окресліть візничого коня так, щоб він став не схожий на півсотні інших коней, що проїхали до або після».

Великі письменники вміють бачити, і вміння бачити дає їм можливість підшукати точні, конкретні слова для змалювання того, що вони бачать. Мова цих письменників надзвичайно образна і повна конкретних термінів.

Щоб навчити дітей говорити живою, образною мовою,

треба насамперед навчити їх *дивитися і спостерігати*. Якщо запропонувати дитині змалювати ліс, річку, вулицю, які вона бачить, дитина не зуміє цього зробити, вона розгубиться серед великої кількості деталей, не зуміє виділити істотне, типове. І ось картини можуть допомогти навчити її дивитися. Звичайно, потрібно брати картини великих художників, які за своїм змістом цілком доступні дітям. Художник, який спостерігає дійсність, вибирає найбільш типовий образ, що його він уміє виділити з нескінченної різноманітності художніх образів, які криються в надрах самої природи; дитина повинна в такому разі лише йти за художником, несвідомо йти по його слідах.

*Написано в період  
1910—1916 рр.*



---

## ВИХОВУЮЧА ШКІЛЬНА ГРОМАДА

Якось недавно я була присутня на уроці в одній початковій цюріхській школі. Вчителька — уже немолода жінка, любить свою справу, стежить за найновішою педагогічною літературою. Діти, видно, любили її і трималися цілком вільно. Коли хтось із дітей сідав на стіл, щоб зручніше слухати, або підходив до сусіда поглянути його роботу, — ніхто його не зупиняв; урок був цікавий, і діти охоче відповідали на запитання. Але незабаром у душу почало закрадатися почуття незадоволення: чогось не вистачало у викладанні, чого — я відразу не могла збагнути. «У класі занадто багато учнів, — думала я, — 45 семи-восьмирічних дітей, — важко весь час тримати їхню увагу в однаковому напруженні». Ні, щось не те. Поступово я усвідомила, в чому річ. У цій школі, де не було мертвої дисципліни, особистість дитини не придушувалася, все ж не було живого пульсу життя, не було спільної єдиної мети, яка все спрямовує і об'єднує, не було колективного життя.

Коли потрапляєш на урок поганого вчителя, тоді вся увага спрямована на критику його викладання, його поводження з дітьми, а тут саме тому, що вчителька була хороша, якось особливо впадало в око неправильна постановка справи. Вражала відірваність від життя. Читали, наприклад, оповіданнячко з життя дітей, — діти слухали, говорили, і все ж видно було, що їх це не бере за живе, інтерес був якийсь поверховий, штучний, який відразу пригасав, як тільки закінчувався урок. Вчителька намагалася зробити урок життєвим, але життя не

було в класі, заважала штучність усього шкільного побуту. У вчительки вироблений певний план занять, вона знає, чому спочатку лічба, потім читання і співи. Але з погляду дітей все це випадкове, зумовлене лише волею вчительки. Внутрішнього зв'язку, такого, який є, наприклад, під час польових робіт, у шкільних заняттях для дітей немає. Крім того, у цих заняттях немає певної, конкретної, цікавої для дітей мети. Навчитися читати, писати, лічити і т. д.— це для дітей мета надто абстрактна, надто чужа їхній натурі. І мимоволі шкільні заняття втрачаються в більш-менш цікаву розвагу. Через відсутність у дітей природного, внутрішнього інтересу до шкільних занять їхня індивідуальність виявляється лише поверхово, умовно. Лише глибокий інтерес до справи може викликати напруження душевних сил і зв'язане з цим напруженням зростання індивідуальності. А без цього живуть у школі дітлахи, навіть у кращому випадку, при хорошій вчительці, якимось на одну десяту своєї індивідуальності. Найкращі роки, коли душа особливо яскраво вбирає всі життєві враження, діти проводять поза життям, у шкільних стінах. Згадалося «Дитинство» Горького, його жадібне вдвляння в життя, і нестерпно жаль стало дітей, приречених дев'ять років, по 5—6 годин на день гаяти час на шкільні уроки. Всі ці роки віднімають у життя, у школі діти розучуються розуміти навколишнє життя, глибоко відчувати його.

Як же повинна бути поставлена шкільна справа, щоб цього не було, щоб школа розвивала повною мірою індивідуальність дитини?

Досить цікаву спробу внести життя і мету в шкільне життя являє собою брошура Лангермана «Виховуюча держава», яка вийшла років п'ять тому.

Наведемо докладні витяги з неї.

«Для нас двох,— розповідає Лангерман,— зібрали з навколишніх кварталів великого міста 40 дітей обох статей, віком від 8 до 13 років, найбільш слабких і тупих; були навіть ідіоти. Більшість дітей належала до сімей, в яких будь-яке налагоджене сімейне життя було зруйноване фабрикою та алкоголем. На вплив батьків розраховувати не доводилося. Такий був ґрунт, який нам належало обробляти. Багато чого він не обіцяв. Але тут був, як кажуть лікарі, «цікавий випадок, коли йдеться



про врятування життя, яке ще жевріє, як слабка, ледь помітна іскорка, і може кожної хвилини погаснути».

Починаючи виховання цих занедбаних дітей, Лангерман поставив собі завданням провести в життя такі принципи: дбати не про те, щоб дати дітям якомога більше знань, а про розвиток їхніх сил; перетворювати кожне знання в уміння; ні до чого не примушувати дітей. Місце примусу повинно було посісти вільне, радісне бажання; місце конкуренції — координація сил; місце ізоляції — органічне злиття в одне ціле. Метою мало бути не заучування для підготовки до екзаменів, а переживання дітьми підготовки для життя.

«У нашій школі повинно було, на відміну від сучасних шкіл, де нічого не трапляється, траплятися якомога більше».

За вихідний пункт Лангерман узяв шкільний сад.

«Шкільний сад не повинен був, як це звичайно буває, бути лише простим додатком до класної кімнати, а стати *базисом* усієї нашої виховної діяльності. В ньому повинні були вручені нам діти пустити коріння в живе життя».

Дітей привели в сад, і Лангерман звернувся до них з промовою: «Діти, цей сад буде належати вам. Хочете?» Ці слова не справили на дітей ніякого враження. Лангерман повторив ще кілька разів. Нарешті, одна дівчинка спитала: «Що ж ми повинні робити?» — «Повинні? Ви нічого не повинні, робіть усе, що хочете! Тільки майте на увазі: все те, чого хочуть усі гуртом! Он там лопати, скребачки, граблі, дві лійки, тачка, це все куплено для вас. Можете всім цим користуватися під час роботи, і нехай все це принесе вам якомога більше радості!»

З напівсумнівом, напіврадістю слухали його діти — все уважніше і уважніше. Нарешті, двоє голосів одночасно спитали: «Це насправді?» І коли Лангерман і друга вихователька, обоє також одночасно, переконливо відповіли: «Звичайно, насправді!», гребля прорвалася і тут вже не було ніякого спину. З радісними вигуками всі кинулися до садових інструментів, — попереду великі, ззаду маленькі, — і почалася боротьба не на життя, а на смерть: у мініатюрі відбиток того, що відбувається в сучасному суспільстві, — боротьби за знаряддя праці.

Поки відбувалася сутичка і чути було плач та го-

лосні обвинувачення одне одного, Лангерман стежив лише, щоб не сталося якогось лиха, і в той самий час за-спокуював свою схвильовану співробітницю і просив її не втручатися і дати назріти подіям. Деякі, найсильніші, захопили все і навантажили тачки; купка слабших із стиснутими кулаками і обуреними протестами готувалася до боротьби, а найслабші, особливо дівчатка, побігли по захист до вихователів. Час було втрутитися, і раптове голосне: «Стій!» поклато край брутальній грі.

«Швидкий погляд на нас обох,— і всі, навіть загарбники, побачили, що треба слухатися, коли я наказав: «Зараз же покладіть усі речі на старе місце! Ставайте в коло! Хто хоче щось сказати?»

«Хирлявий хлопчик з простягнутою рукою і піднятим пальцем, дуже збуджений, вийшов на середину і, вказуючи пальцем на одного із загарбників, сказав: «Він у мене видер лопату з рук!» — «Чому ж не ти у нього?» — «Він дужчий». — «Ти б забрав у нього тачку?» — «Ще б пак!» — вигукнув, торжествуючи, хлопчик. — «Так на що ж ти скаржися? Хіба ти кращий від нього? У тому, що він дужчий від тебе, немає нічого поганого. Чи ти не хотів би бути таким дужим, як він?» Зняковілий таким поворотом справи, хлопчик промовив: «Хотів би». — «Зрозуміла річ! Який порядний хлопчик не хоче бути сильним? Скаржитися тут нема на що. Чи, може, ти думаєш інакше?» — «Ні», — промовив хлопчик, збитий з пантелику».

«Загарбники торжествували, посміхаючись на весь рот, поки не прийшла їхня черга. Але спочатку я хотів підготувати громадську думку. Тому я звернувся до всіх з запитанням: «Ну, кому з вас сподобалося те, що зараз було?» Усі (і це говорило за успіх мого прийому), за винятком загарбників, з великим обуренням і незадоволенням, на які вони, здавалося, 10 хвилин тому ніяк не були здатні,— такі тупі і байдужі були в них обличчя,— закричали: «Не мені! Тільки не мені! Тьху, неподобство!» і т. п.— «Добре. Хто хоче, щоб у нас було інакше? Хто хоче, щоб ми завели порядок, щоб усім було весело і кожний мав своє право? Піднеси руку, хто хоче, щоб було так?» Усі, за винятком загарбників і зовсім недоумкуватих напівдіотів (які, проте, за всім стежили), піднесли руки. Я голосно підрахував голоси і сказав спо-

кійно і серйозно: «27 за, 3 проти!» Я звернувся до трьох, що були проти: «Ви маєте право не бажати, ніхто не може забрати у вас це право. Те, що ви відверто це сказали, а не приховали, показує, що ви чесні, сміливі хлопці, і з цього можна тільки радіти. Але чесний і сміливий повинен бути також щирим і відверто сказати причину. Чому ти не хочеш?» — запитую я першого. Він зніяковіло мовчить. Я звертаюсь до двох інших. Тоді один каже: «Я перший одержав лопату». Те ж говорять і двоє інших. «Добре. Але разом це будуть три речі. Кожний одночасно може користуватися лише одним садовим інструментом, а у вас були хіба тільки три речі?» Усі разом: «Вони майже все собі забрали! Хіба це правильно?» Вони мовчали. Я, помовчавши, сказав примирливо: «Звичайно, я знаю, що вам важко правильно назвати справжню причину,— це не завжди легко. Мені здається, що я знаю її. Може, я її назву, а ви просто скажете: так чи ні?» Вони кивнули головою. Цілком спокійним тоном я говорив далі: «Я гадаю, що ви міркуєте так тому, що ви найсильніші і взяли собі стільки, скільки змогли, то вам і належить те, що ви захопили. Чи не так?» Всі трое відповіли: «Так!» — «Я так і думав і розумів це, як бачите. Але ви при цьому забули дві речі. По-перше, коли ви посилаєтесь на вашу силу, то ви забуваєте, що тут є хтось, дужчий від вас і якому через це все б належало. Чи, може, ви в трьох хочете помірятися зі мною силою?» Вони всі трое зніяковіло відмовилися, а інші радісно хвилювалися, і деякі малюки стали в позу Самсона, який побив осялячою щелепою 1000 філістимлян,— вони не знаю що дали б, щоб подивитися, як ми б'ємось!»

«Коли всі заспокоїлися, я продовжував: «По-друге, ви не звернули уваги на те, що я сказав, коли віддавав вам сад і садові інструменти. Я сказав вам, що ви можете з ними робити те, що захочуть усі гуртом. Хто це чув?» Усі підтвердили. «Значить, так було умовлено. Тому треба робити лише те, чого усі — розумієте? — усі разом хочуть, а про це я можу лише тоді довідатися, якщо буду голосувати. Так чи не так? Скажіть самі!» Усі погодилися: «Правильно!» Проголосували: «Хто згоден, щоб у всіх були однакові права?» Навіть три загарбники примирилися, і всі хотіли порядку і права. Таким чином, було закладено моральний базис внутріш-

нього життя нашої маленької виховуючої держави, перший осередок живого суспільства».

Коли діти йшли з школи, вони говорили, особливо маленькі, що в школі їм дуже подобається і завтра вони охоче придуть знову.

Другого дня діти прийшли радісно жваві. Зібравши дітей у коло, Лангерман поговорив з ними про події вчорашнього дня і особливо підкреслив ухвалене дітьми попередні рішення: «Сад — наша спільна власність. Усі користуються в ньому однаковими правами». Потім він запропонував поділити сад на три частини. На одній у кожного буде своя грядка, друга частина буде для різних будівель і здійснення всіляких інших планів, а третя буде спільно оброблятися. Голосування показало одностайну згоду. Був зроблений огляд того, що треба робити, і усі брали найживішу участь в обговоренні. Тут ось треба посіяти траву, там збудувати альтанку, повиту бобами, щоб влітку, коли буде спека, там гратися, співати, розповідати історії; цей клапоть землі придатний для посадки картоплі, а он там розбити грядки. У жвавій бесіді діти згадували всі відомі їм сорти квітів та овочів, які можна посадити, і піддавали їх всебічній оцінці. Тут не доводилося допитувати дітей, як це часто буває в школах, немов йдеться про виявлення маленьких злочинців. У дітей «від надміру серця уста глаголили». І коли їм було оголошено, що тепер, відповідно до їхнього бажання, буде куплено насіння, з якого вони зможуть вибрати, що захочуть, радості їхній не було меж.

«Що ж ми будемо з усім цим робити?» — запитували діти.

«Корисне і приємне, — відповідали їм вихователі. — Ви зможете принести радість і іншим: наприклад, поставити матері в неділю букет на стіл або принести їй вами самими вирощені овочі. Можна буде також продавати. Одержані гроші будемо вносити до шкільної ощадної каси, якою ви будете самі керувати. Зібрані гроші будуть потім використані на подорожі та прогулянки». Нове радісне схвалення з боку дітей. «Поступово, внаслідок усіх цих розмов, у їхній думці вимальовувалася дедалі виразніша картина того, що треба робити в саду, і багато хто з них нетерпляче прагнув швидше взятися до роботи. Кожна окрема воля готова була до творчої праці, напру-

жуючої всі сили, і воля всіх була спрямована до однієї мети — створення спільними силами саду».

Лангерман докладно спиняється на меті, яку він мав при влаштуванні саду.

«Необхідно точно зрозуміти і повсякчас мати на увазі, про що йшлося при нашій виховній діяльності. *Не про сад* і його обробіток, як це було б для садівника, що бажає вирощувати продукти, а лише *про волю* кожної дитини зокрема. Справа не в тому, що посаджено сад, а в тому, *як* він виник. Подібно до того, як граблі та інші інструменти є лише засобами для розвитку мускульної сили і гнучкості членів, так і сад був для нас просто засобом для розвитку сили волі дітей і радісного підкорення цієї волі загальному вищому закону колективності, у встановленні якого вони брали діяльну участь. Коли б йшлося не про волю, а про сад, то при допомозі покарань можна було б значно швидше і легше досягти мети. Кажуть: не дитяча справа бажати, тоді як саме необхідно, щоб діти бажали, сміли бажати, тому що воля людини визначає її цінність. Тому в дітей шляхом постійного вправління треба виховувати сильну і колективну волю до добра. Воля — сила, і школа, яка не розвиває і не спрямовує волю, а ламає її, губить цю силу».

Далі Лангерман повідомляє, як він у дальшому використав сад для зміцнення волі дітей.

«Ми повели з дітьми таку розмову: «Отже, хто *хоче*, щоб ми посадили, як було сказано, сад, і *хоче* старанно над цим працювати і не кидати роботи, поки сад не буде завсім готовий?» Усі наперебій висловлюють згоду. «Так, тепер ви згодні, і я знаю, що ви цього хочете. Але справа буде не такою легкою, як ви гадаєте. Буде стомлюватися спина і руки, і ви будете думати: ах, нащо ми погодилися!» Діти запротестували: «Ні, цього я не думаю!» і т. д. — «Дуже буду радий. Бо люди, які не виконують того, що хочуть, *слабкі і нічого не варті*. А ви хочете бути слабкими чи сильними?» Усі хором: «Сильними, сильними!» — «Звичайно, усе не можна буде зробити за один раз, кожного ранку будемо починати з свіжими силами».

«Але раніше, ніж почнемо, ось іще що важливо. Чи у всіх вас перед очима *однакова* картина саду, який ми хочемо посадити? Бо інакше вийде різноголосиця. Один буде хотіти, щоб було *так*, інший *інакше*, і будуть непо-

розуміння, сварки і безладдя. А що з цього виходить, ви самі недавно відчули. І ви знаєте, що ми вирішили. Подумайте: якщо будуть незгоди, сварки і суперечки, чи влаштуємо ми свій сад?» — «Навряд! Погано буде!» і т. д. — «Так ось, ми вам пропонуємо: раніше, ніж почнемо садити сад, намалюємо на класній дошці картину саду, яку ви собі намалювали в думці. Це не забере багато часу, ризик креслити легше, ніж копати грядки для квітів та овочів. Нехай кожний скаже, як він думає, і тоді ми швидко порозуміємося, бо на малюнку треба змінити тільки пару рисок, щоб знову все виправити. Коли малюнок буде готовий, то вже не буде можливості помилки, сварки і суперечок». За декілька хвилин пропозицію прийняли. «Почали вимірювати метром, футом і кроками, встановленням і зменшенням масштабом, рахували, обчислювали, запитували, слухали пояснення, робили все, що диктувало життя, все мало свою мету і підставу, і по trochu перед очима дітей, на їхню невимовну радість, з'явився відбиток їхньої спільної ідеї, бо всі брали участь у створенні плану».

«Тепер у них з'явилося розуміння планів, які вони бачили в руках теслярів і мулярів, а також карт в атласах їхніх старших сестер і братів.

Потім вони заспішили взятися за саму роботу, в основу якої було покладено план, що здавався їм дуже важливим і потрібним».

«Радісно було дивитися, як старанно і енергійно працювали діти з розчервонілими від радості личками, одне старанніше від одного; як вони бралися до роботи, допомагали одне одному, вказували, на хвилину відпочивали, а потім, весело розмовляючи, знову бралися за діло, щоб не втрачати часу і не відстати від інших. І скільки доводилося спостерігати, запитувати і роз'яснювати, щоб допомогти дітям словесно виразити нові уявлення, що тіснилися в їхній голові, і зафіксувати їх. Нам, вихователям, треба було б бути тут у значно більшій кількості, щоб задовольнити повною мірою і силою усі потреби».

«...Дуже приємним для нас, вихователів, відкриттям було спостереження, що різниця між статями, яка виявляється в сучасній школі часто в найбільш негативній формі, тут, на ґрунті природного виховання, здавалося, зовсім зникла. У садку, де природна мета спільної праці

постійно змішувала хлопчиків і дівчаток в одне ціле і де доводилося працювати одне з одним, були тільки діти, сестри і брати, друзі і подруги, які, звичайно, як усі діти, сварилися, але відразу ж і мирилися, і по-товариському хлопчики допомагали дівчаткам, коли йшлося про силу і мужність, і дівчатка хлопчикам, коли йшлося про спритність і створення красивих форм».

«Кульмінаційним пунктом був момент, коли ми всі чудового сонячного травневого дня вирушали в сад, щоб сіяти і садити. Під великим грушевим деревом приладжено було стіл, на якому стояв довгий ряд склянок з насінням квітів та овочів до послуг маленьких садівниць і садівників. На грушевому дереві красувалися в натуральну величину і натурального кольору малюнки овочів та квітів, вирощуваних з різного насіння. Це викликало в дітей найжвавіше захоплення, і крихітне насіння почало здаватися їм справжнім чудом. Усі товпилися біля стола, за яким ми, вихователі, брали до відома бажання дітей. «Прошу насіння квітів, салату тощо». — «Говоріть завжди назви, вони написані на малюнках і на склянках». Маленькі сумно говорили: «Ми не вміємо ще читати». — «От шкода! А як добре було б, якби ви уміли! Може, ви хочете навчитися читати?» — «Так! так!»

«Стійте, дітки! Не забудьте місце, де ви вже що-небудь посіяли, щоб потім не посіяти знову на тому ж місці». Ця потреба повела до вирізування паличок і дощечок, на яких зробили написи, щоб, поряд з потребою вміти читати, висунула потребу вміти і писати і породила бажання вчитися письма».

«Нам, вихователям, було важко хоч би незначною мірою задовольнити усі вимоги, які ставилися до нас, питання, прохання про допомогу. Як треба сіяти те чи інше насіння? Глибоко чи неглибоко? Густо чи рідко? Рядами чи садити в ямки або якимось інакше? Тут повинні були давати поради і допомагати ті, що старші, поки, нарешті, все було зроблено і всі, стомлені й голодні, але радісні, дивилися на витвір своїх рук».

«Вже наступного ранку, задовго до початку занять, усі сиділи навпочіпки біля ще сплячих грядок, щоб подивитися, чи не прокинулися вже маленькі рослини і чи не просовують вже свої маленькі голівки. І коли минав день за днем і нічого не з'являлося, то нам доводилось

говорити дітям про терпіння матері і умовляти їх також бути терплячими і не падати духом, бо все повинно зійти в свій час. Нарешті, один щасливчик відкрив на своїй грядці велике довгождане чудо: два маленьких, темних, згорнутих листочки. Які радощі вибухнули! Кожний хотів на власні очі переконатися в чуді. Вихователів діти тягли за одяг і за руки, щоб вони теж пішли подивитися і поділити загальну радість».

«У нашому саду відбувалася вільна, з визначеною метою робота і творила чудеса з врученими нам фізично і духовно покаліченими людськими рослинками».

«...На вільному ґрунті нашого шкільного саду кожна дитина відчувала себе вільною особистістю, що формується, бо тут кожний мав право і обов'язок спільної відповідальності і спільного самовизначення, кожний у всьому брав участь, мав у всьому голос і тому кожний відчував себе активним членом вищого живого цілого, належати до якого було щастям, радістю, не належати — горем. «Моя хата з краю»,— цього не було у нашій маленькій державі, і якщо іноді воскресало як пережиток колишнього життєвого досвіду, то викликало загальне обурення. Будь-яка несправедливість, яка чинилася в нашому вільному кутку, відчувалась як несправедливість, заподіяна цілому, і діти виробляли закон, який робив повторення її неможливим. В обговоренні законів брали участь усі, хоч не всі однаково свідомо,— адже тут були ненормальні, недоумкуваті діти! — усі ставилися до справи дуже серйозно. Старші з власної ініціативи брали під нагляд малюків і недоумків, щоб, коли треба, нагадувати їм, щоб вони не заважали. В ухваленні рішень не брали участі тільки недоумкуваті. Але кожний міг запропонувати допустити, як дослід, до голосування і недоумка, якщо йому здавалося, що в ньому пробуджується свідомість, і це було в маленькій державі великою подією: вона збільшувалася ще на одного повноправного члена, і це викликало загальну радість. Вихователі залишили за собою лише право затвердження шкільних законів, але ухвалений закон вважали обов'язковим і для себе і добровільно підкорялися спільному вищому авторитетові. Завдяки цьому в свідомості дітей вони стали справжніми членами їхньої корпорації, від яких більше не було таємниць, бо їх не треба було боятися. Це ство-



рювало *вільних* дітей, які не знали більше страху і за-таєних почуттів».

«Ухвалювані ними закони не заучувалися, як десять заповідей, напам'ять, а завжди були в них у голові і серці, бо вони впливали з живої потреби і робили нас усіх вільними: їх, дітей, від авторитету нашої особи, який замінявся вищим авторитетом — авторитетом закону; а нас, вихователів, звільняли від руйнуючої будь-яке моральне життя підозри, що влада в наших руках порушує і спотворює право і діє з примхи, сваволі чи упередженості».

Шкільний закон обговорювався доти, доки всі не заявляли, що вони хочуть його і можуть його виконати. Маленькі законодавці так серйозно ставилися до цієї справи, що ухвалювали деякі закони лише умовно, поки досвід не доведе їх життєвості і здійснимості. Так, наприклад, закон, що треба постійно попереджати один одного і, що найголовніше, слухатися цих попереджень, викликав ряд сумнівів. Деякі хлопчики говорили, що не знають, чи зможуть впоратися з собою у хвилини гніву.

При свободі волі і вправлення цієї волі в добрі порушення закону розглядалося не як провина, за яку слід помститися порушникові, а як слабкість волі. Якщо траплялося порушення закону, то діти підбадьорювали порушника: нехай він не втрачає мужності, нехай тільки постарається, — тоді він буде сильніший, йому вдасться. Для більш сильних завжди було радістю, коли їм щастило підтримати слабшого, шляхом попередження допомогти йому виконати ними ж ухвалений закон. Коли який-небудь недоумкуватий виявляв свої погані звички в шкільній громаді, інші напівзніяковіло, напівжалісливо говорили: «Знаєте, він ще цього не розуміє, він дурний і слабкий».

«Зрозуміло, що при такому вправленні волі система покарань, яка діє нині в школах, повинна була сама собою відпасти. Тому що коли провина — слабкість, то покарання, як відплата за провину, є не тільки брутальним насильством, а й зовсім безглуздим заходом. Поняття покарання, на базисі цього нового виховання, набувало зовсім нового сенсу, бо мета покарання могла полягати або в тому, щоб зміцнити слабкого, або в тому, щоб захистити нашу маленьку державу від таких членів, які

були слабкі, щоб виконувати закон. Відповідно до цього в нашій державі існувало тільки одне покарання — виключення з нашої трудової громади, але — і це становило найістотніший момент цього заходу і тому має бути особливо підкреслене — з правом для кожного виключеного без особливої процедури і особливого дозволу повернутися до нашої громади, коли він брав сам для себе рішення підкорятися встановленим законам і довести це *на ділі*, за чим усі найуважніше стежили, бо кожний сприймав порушення закону як образу свого власного правового почуття. Цей єдиний каральний параграф — інших у нас не було — творив чудеса, бо він ставив порушника під максимальний тиск «громадської думки» і духовно фактично цілком ізолював його: при абсолютній гласності, свободі і справедливості одностайність була повною. Звичайно справа відбувалася так: виключений з соромом і досадою на себе йшов на місце вигнання — окремо поставлену лаву, повернуту до стіни, — і через кілька хвилин навшпиньках переходив до лав своїх працюючих товаришів, щоб *ділом* усе виправити. Там, де що-небудь доводиться на ділі, — слова зайві».

При тому характері, що його мало шкільне самоврядування в дитячій трудовій громаді Лангермана, воно переставало бути грою в самоврядування, в яку воно так часто вироджується, а головне, втрачало багато несимпатичних рис, які так впадають в око, наприклад, в американських шкільних республіках з їх судами, прокурарами, карцерами, поліцією.

Дуже симпатичною є також і та шкільна дисципліна, яка панувала в громаді. «Під час занять кожному було дозволено все, що впливає із суті справи. Так, наприклад, кожний міг під час роботи зробити перерву або влітку в спеку піти вимити обличчя і руки і т. п. — свобода, якої не можна надати юнацтву, виховуваному в рабських почуттях, і яка в нас виявилася дуже життєвою і ніколи не заважала заняттям. Взагалі ми взяли за правило, щоб учні кожне правило поведінки вчитували з мети самої справи і, таким чином, були незалежні від нашого словесного розпорядження».

А ось що повідомляє Лангерман про хід занять у його школі.

«З часів Песталоцці майже кожний знає, що в основу

будь-якого знання має бути покладене спостереження, але він не знає того, що без практичної роботи, виконуваної з певною метою, взагалі не можна досягти того, щоб дитина спостерігала. Вона вперше спостерігає і всебічно спостерігає лише тоді, коли вона шукає *засобів* для здійснення *мети*. Для неї справа — мета, а пізнання — лише засіб, що не викликає більше інтересу, коли воно відірване від творчої справи, тобто має бути сприйняте нею безцільно».

«...Недоумкуваті діти, про яких тут йдеться, в шкільному саду були поставлені в нормальні умови, за яких розвивається спостережливість. Для них мали сенс слова Гете: «Спочатку було діло!» Щоб бути спроможним виконати *діло*, їм потрібні були засоби; таким чином, спонукувані природним інтересом, вони проникали у *суть* речей і водночас, завдяки вправлянню, набували *сили*. Але щоб виконати спільну справу, потрібно було досягти взаєморозуміння за допомогою *вираження*, або, як говорить Гете, за допомогою *слова*. За таких умов вручені нам недоумкуваті діти швидко розвинулися до такої інтелектуальної висоти і технічної виучки, яких ми самі не чекали».

«Я вже повідомляв, з якою любов'ю і наполегливістю вони спостерігали свої, ними посаджені, рослини. Їх спонукав до цього, природно, лише інтерес до успіху їхньої праці. Але одночасно, завдяки цьому наполегливому любовному спогляданню всього процесу росту, від насіння до плоду, вони вивчили цей процес так, як цього не вдалося б без практичної роботи, коли б засадити їх на дерев'яні лави за книжки або водити на ботанічні екскурсії, де все часто зводиться до поверхового, марного спорту».

«Завдяки цьому любовному способу спостереження, який виріс на ґрунті продуктивної праці, у них водночас вироблялося розуміння краси форм і квітів. Вони завжди захоплювалися своїми рослинами, як мати своїми дітьми, і часто кликали нас, вихователів, помилуватися чудовими формами листя і квітів і порадіти разом з ними. Але тому, що кожний листок по суті являє собою природний орнамент, в основі якого лежать закони прекрасного, то при пробудженому в дітей розумінні чудових форм було неважко ці закони прекрасного, що проявляються в по-

будові листка, перенести на лінії, намальовані крейдою і олівцем. Ми не вдавалися до докладних пояснень, а показували все на практиці доти, доки кожний з дітей більш чи менш настільки схоплював ці закони, що міг їх свідомо застосовувати, і тоді з захопленням починав малювати нові орнаменти і з таким успіхом, що навіть художники говорили, що з-під рук цих недоумкуватих дітей вийшли зовсім нові колекції зразків. Корені цих плодів були в нашому шкільному саду, як і всіх інших плодів з дерева розумового розвитку і технічного знання, що розвивається».

«Те, що діти виявляли дедалі більший інтерес до явищ природи,— цілком зрозуміло. Вони спостерігали кожного птаха, кожного хробака, якого знаходили, бо все це мало відношення до саду і їхньої праці. Якщо в той час, коли вони працювали в класі, в садку відбувалося що-небудь нове,— наприклад, птах будував кубло,— то всі навшпиньках підкрадалися до вікна, щоб поглянути, як це відбувається, а потім так само природно і безшумно знову взятися до роботи. Зрозуміло, що в такий спосіб діти вивчили природознавство краще, ніж з найкращих підручників».

«Сад пробудив у них також живий інтерес до атмосферних явищ, тому що для їхніх рослин було не байдуже, було тепло чи холодно, йшов дощ чи світило сонце і т. д. Те ж саме було і з географією. Поштовою для вивчення її був, як я вже повідомляв, план саду. Потім було виготовлено карту шкільних володінь. Вона використовувалася для невеличких подорожей: на карті зображалося яке-небудь місце, що його мали знайти діти на місцевості, або навпаки, і в цих вправах з великою насолодою брали участь навіть найвідсталіші. Потім виникла картина околиць. Таким чином, інтерес дітей усе розширювався. Вони хотіли чути про інші країни, народи і часи. Тому що вони самі малювали карти дійсних речей, шкільна стінна карта не була для них пустим звуком».

«Свідоме нагромадження уявлень, або, як вони це називали, «збирання картин», стало для цих відсталих дітей після того, як їм було роз'яснено мету і суть цього психологічного процесу і перевірено ними на практиці, постійним заняттям, яке давало їм велике задоволення. Початок розумінню цього процесу було покладено ще в

саду, коли ми на дошці малювали картину того, що було в них в уяві. А повністю цей процес вони усвідомили вперше, коли якимось під час прогулянки ми бачили і спостерігали, як незчисленні риби тіснилися до хлібця, що впав у воду, так, що риби, які були в центрі, з силою викидалися нагору. Це справило на дітей сильне враження, вони ще ніколи не бачили так багато і таких великих риб,— і я скористався нагодою, щоб допомогти їм *усвідомити явище* і таким чином викликати в них психологічний акт, надзвичайно важливий для розвитку інтелекту, який, проте, залишається зовсім без уваги в наших сучасних школах».

«З цією метою я виждав момент, коли риби відпливли, що викликало у всіх жаль. Тоді я затулив рукою очі і сказав: «А мені не жаль,— у мене в голові залишилася картина того, що було, і я можу дивитися на неї, скільки захочу. Як чудово! Як вони юрмляться, б'ються і т. д.» І відразу ж пролунали вигуки: «У мене теж картина! У мене теж!» — і незабаром усі радісно вигукували: «І у мене! І у мене!» Справа йшла. І коли для вправління безпосередньо після цього психологічного відкриття я із заплученими очима викликав низку уявлень: шкільного саду, класної кімнати, батька, матері, всі висловлювали подив,— вони порівнювали свою голову з фотографічним апаратом, і сміючись, називали її «ящиком з картинками».

«З цього часу «збирання картин» було для них заняттям, якому вони всюди, хоч би де були, свідомо віддавалися (бо підсвідомо цей процес відбувається завжди при зосередженні уваги), так що вранці, приходячи до школи, вони вже здалеку кричали мені, що вчора на лузі, у саду, у лісі чи ще де-небудь вони знову «назбирали такі чудові картини» і принесли їх усі в своїй голові. Потім вони затуляли рукою очі і відтворювали уявлення в порядку проходження фактів, які їм довелося спостерігати, і розповідали, що вони бачили, тобто буквами читали свої уявлення. І оскільки кожна дитина ці свої духовні надбання повинна була переносити із сфери уявлень у сферу словесного вираження, то це було найкращим засобом розвитку їхньої спочатку так слабо розвиненої мовної здатності».

«Щодня діти розповідали «зібрані картинки» або записували їх, що вони робили з величезною насолодою, і писали старанно і чисто, бо хотіли зберегти собі ці свої маленькі історійки, щоб потім перечитувати їх і згадувати».

«Усе, що робили діти, мало цілком певну життєву мету. Мета все упорядковувала і зв'язувала до купи, так що нічого не пропадало марно».



Ось такої життєвої мети, яка все упорядковує і зв'язує до купи, не було в баченій мною цюріхській школі, і через це зусилля вчительки пропадали на три чверті марно і все, що робилося в класі, викликало в дітей лише поверховий інтерес.

1916 р.



---

## «ДУХ ЧАСУ» У НІМЕЦЬКІЙ НАРОДНІЙ ШКОЛІ

«Шкільний учитель переміг під Садовою»,— любили говорити німці.

«Якби шкільний учитель був тим, чим він повинен був бути, він не допустив би до Садової і всього того, що було з тим зв'язане»,— так, навпаки, писав у свій час один з найвидатніших громадських діячів Німеччини. Це писалося у 80-х роках минулого століття.

Битва під Садовою була в 1866 р. Півстоліття минуло з того часу. Яким став за цей час німецький шкільний учитель? Гіршим? Кращим?

Промисловий розвиток Німеччини за ці 50 років ішов гігантськими кроками. Розвинена промисловість вимагає вмілого робітника, сучасна військова школа вимагає від солдата самостійності, сили, кмітливості тощо. І німецький уряд вклав чимало грошей у народну освіту. Він дбав про поліпшення методів викладання, дбав про те, щоб учні народної школи набували достатню кількість знань, щоб учителі діставали добру професійну підготовку. Теперішні школи Німеччини і зрівнятися не можуть з пруськими школами періоду, який передував 1866 р. Візьмімо хоч би сучасні мюнхенські чи лейпцігські народні школи.

Школи стали кращими. Але чи став німецький учитель таким, яким він повинен бути?

Коли було оголошено війну, німецька школа перетворилася на розсадник найскаженішого шовінізму. У німецьких школах були введені найбрутальніші ігри у війну, під час яких розпалювалася ненависть до ворогів

вітчизни. Ігри закінчувалися звичайно перемогою над ворогом і знищенням його. Коли почалася війна з Англією, у школах узвичаєно було, щоб діти вітали одне одного словами: «Покарай, боже, Англію!»

І батькам, яким у свій час прищеплювали в школі, що «Німеччина вища за все», що німці — найкращий народ у світі і німецькі порядки найкращі, дивилися на всю цю шовіністичну оргію, як на щось цілком нормальне. Щоправда, у багатьох з них життя вносило істотні поправки до прищеплених їм у школі поглядів, і до війни вони дивилися на речі іншими очима. Але війна і пов'язані з нею події внесли надзвичайну плутанину в їхні уми, перекинули шкереберть усі поняття, і цілком природно, що гору взяли старі, прищеплені в дитинстві поняття.

Більшість батьків у Німеччині не протестувала проти шкільного шовінізму. Втім, якщо б батьки і були незадоволені, єдине, що вони могли зробити, це протиставити шкільному впливу домашній. Німеччина не Америка. Батьки самі по собі, а школа сама по собі. Ніяких органів, що зв'язують сім'ю і народну школу, в Німеччині немає. Справа батьків — посилати дітей до школи, чисто одягати їх, дивитися, щоб вони вчили уроки, слухалися учителів; справа вчителів — учити, чого і як наказано, стежити за дисципліною, насаджувати «бажаний» дух, продиктований циркулярами. Яке їм діло до батьків, їхніх поглядів, бажань, і навіть батькам втручатися у шкільну справу? Що їм Гекуба або вони Гекубі?

Хоч у Німеччині школа у великій пошані, але населення фактично усунене від безпосереднього впливу на організацію виховання. Максимум, до чого воно милостиво допускається, це до піклування про шкільні будинки, про лікарський нагляд за здоров'ям учнів, про організацію шкільних колоній, про матеріальну забезпеченість учителів. Але дух школи, характер шкільного виховання, зміст викладання — це речі, визначати які в Німеччині покликані міністри Вільгельма, а не широкі маси населення. Їх тут не питають, і вони не подають тут свого голосу, не добиваються впливу в цій галузі, та й здебільшого мають дуже невиразне уявлення, чого їм треба бажати. В Америці ці питання, — щоправда, часто з великою наївністю, — обговорюються в пресі, на зборах, там вважається, що громадянинові так само необхідно мати



певний погляд на те, яким повинно бути виховання молоді, як, наприклад, на користь чи шкоду загального виборчого права. Але в Німеччині питання шкільного виховання в останній час значною мірою були надбанням лише певних професійних кіл. Усе державне і звичайне право Німеччини було за вилучення цього роду питань з сфери думки і впливу німецького підданого.

Школа в Німеччині була і є знаярдядям здійснення певних державних цілей.

Великі діячі на ниві народної освіти, такі як Песталоцці чи Горас Манн (американський демократ), метою шкільного виховання вважали благо, щастя виховуваного юнацтва.

Мета сучасної німецької державної школи зовсім інша, а саме — виховання потрібного державі слуги, насамперед — солдата. Учень — лише засіб для досягнення державних цілей. Заради цих цілей виховуються в ньому певні почуття і навички, прищеплюються йому певні погляди. Система німецьких народних шкіл — це величезний механізм, який працює з великою правильністю. З кожним роком цей механізм удосконалюється, запроваджуються нові методи викладання, вчителі дістають кращу підготовку. Але чи стала школа кращою? Без сумніву, вона стала значно пристосованішою для того, щоб впливати на душу дитини, на її світогляд. Але як, в якому напрямі? У тому, який необхідний для досягнення цілей, що їх ставить німецька держава. Учителі — засіб для здійснення цих цілей. Війна з особливою наочністю викрила ці цілі.

Спинимось на двох брошурах, що недавно вийшли.

Одна з них — «Війна і наші діти»<sup>1</sup> — спиняється на тому, як відповідати на запитання, що їх викликає в дітей війна:

«У всієї німецької молоді потрібно пробудити, а там, де воно вже є, зміцнити усвідомлення того, що з усіх воюючих зараз народів, німецький народ — найкращий. В деталях це досить важко довести дітям: їм не можна ще з'ясувати всього значення розумової праці, моральних якостей, здатності народу до розмножування, якісної

---

<sup>1</sup> Der Krieg und unsere Kinder von Else Zuhellen, Pfeleiderer, Gotha, 1915. — *Прим. автора.*

добротності товару. Але багато дечого з цього, мабуть, можна торкнутися. Розвинути національну самосвідомість у дитини ніколи не важко, особливо в такий час».

Друга брошура — «Війна і школа» — ще більш характерна. Вона належить перу колишнього неодмінного члена прусського міністерства культу д-ра Адольфа Маттіаса<sup>1</sup>.

Він наполягає на тому, щоб вищі навчальні власті подбали про те, щоб у «серця юнацтва було закинута духовне і моральне насіння, яке повинно дати благодатні плоди для здорового майбутнього і блага нашої дорогої вітчизни». Яким же повинно бути це насіння, на думку п. Маттіаса?

«Школа повинна не тільки виховувати прагнення до миру,— пише Маттіас,— вона повинна бути також підготовчою школою до війни і виховувати мужню здатність тримати молот у руці». На думку Маттіаса, війна покладе край усій маячній *про права* дитини і «на похмурому, залитому кров'ю, фоні знову напише священні слова: обов'язок».

Ще більша мілітаризація народної школи, ще більша зневага до прав дитини і людини, ще більше перетворення школи на знаряддя для досягнення державних і мілітаристичних цілей — ось що чекає німецьку народну школу, якщо всередині країни все залишиться по-старому: якщо населення, як і раніше, ставитиметься пасивно до того, чого навчають у школі, якщо батьки, як і раніше, будуть лише посилати дітей до школи і не матимуть впливу на весь її уклад.

1916 р.

---

<sup>1</sup> «Krieg und Schule» Von Dr. Matthias, Heft 16 der Sammlung «Zwischen Krieg und Frieden.» Hirzel in Leipzig. — *Прим. автора.*



---

## ДОРОГУ ТАЛАНТУ

Вже понад п'ятнадцять років у Німеччині в галузі педагогіки відбувається безперервне вирування. Стара школа зазнає нещадної критики: критикуються методи викладання, програми, весь уклад шкільного життя, вся організація шкільної справи. Багато питань дуже швидко переростають рамки суто педагогічного обговорення і стають надбанням загальнополітичної преси, жваво дебатуються політичними партіями. Нові ідеї застосовуються на практиці і не тільки окремими педагогами, але й сам уряд іде на експерименти. У Мюнхені, наприклад, керівництво народними школами доручають Георгу Кершенштейнеру, який докорінно змінює усі попередні програми, вводить нові методи викладання, організує так звану «трудоу школу» (Arbeitsschule). І не тільки в Мюнхені, повсюди в Німеччині відбувається напружена реформаторська робота на ниві народної освіти.

Яка ж основна причина усіх цих шукань нових шляхів у педагогіці, цього посиленого прагнення до реформи?

Величезний прогрес техніки за останні два десятиліття в Німеччині зробив для неї питанням життя або смерті створення широкої верстви інтелігентних, політехнічно освічених, обдарованих робітників. Як показує дуже цікава праця Отто Каммерера (Otto Kammerer, «Über den Einfluss des technischen Fortschrittes auf die Produktivität», 1910, Schriften des Vereins für Sozialpolitik, 132), у найновіших, найбільш удосконалених машинах останнього часу звичайне співвідношення між кваліфікованою і простою працею змінюється докорінно: величезна частина підсобних, допоміжних рухів, які раніше виконували

ненавчені робітники, тепер виконує сама машина. При цих машинах кількість ненавчених робітників значно скорочується, зате збільшується кількість кваліфікованих робітників, які можуть управляти машинами, спрямовувати всю справу, вдосконалювати її. Щоправда, кваліфікована праця, яка потрібна в сучасному виробництві, зовсім іншого типу, ніж та кваліфікована праця, яка застосовувалася в колишні часи. Стара кваліфікована праця базувалася головним чином на спеціалізації, на багаторічній виучці, нова — вимагає високого інтелекту, самостійності, винахідливості.

Звичайно, загалом в сучасному виробництві переважають ще машини старого типу з величезною вимогою на просту працю і з дуже незначним попитом на працю кваліфіковану, але в передових галузях індустрії, у важкій індустрії особливо, вищезазначена тенденція окреслилася цілком певно.

Війна дала могутній поштовх технічному прогресу і зробила цю тенденцію особливо наочною.

«Технічний розвиток,— пише Отто Каммерер у своїй згаданій вище праці,— кінець кінцем завжди приводить до витіснення ненавчених робітників. Цей розвиток висуває основну ідею машинної техніки: застосування людської сили не як мускульної машини, а як мислячої істоти» (там же, стор. 424).

«Держава,— пише він далі,— яка так чи інакше не буде дбати про те, щоб підростаюче покоління дістало спеціальну підготовку, буде в такому ж скрутному становищі, в якому опинилась би держава, що послала дерев'яні судна з гарматами, які заряджаються через дуло, у бій проти панцирних лінійних суден, споряджених скорострільними гарматами» (там же, стор. 425).

У цьому корінь всього питання. Саме ця потреба сучасного виробництва в широкій верстві інтелігентних, обдарованих, самостійних робітників і є першоджерелом усіх шкільних реформ останнього часу в Німеччині.

Німецька народна школа попередніх ступенів капіталістичного розвитку була школою вузькостановою, школою для нижчих верств населення. Це була школа навчання, школа, побудована на суворій дисципліні, яка придушує в учнів будь-який прояв особистості, будь-яку самостійну думку. Ця школа була розрахована на

масове виробництво слухняних, ретельних, сумлінних робітників, від яких не вимагалось ні ініціативи, ні таланту, ні самостійності.

«Головне значення шкільного виховання,— писав у 1901 р. у своїй книзі «Громадянське виховання німецького юнацтва» Георг Кершенштейнер,— оскільки йдеться про народні маси, полягає головним чином не так у прищепленні учням певного кола ідей, як у систематичному вихованні звички до старанної, сумлінної, ретельної праці, у постійному привчанні до беззаперечної покорності і вірного виконання обов'язків і авторитетному, неухильному привчанні до послужливості» (стор. 35).

Ця цитата надзвичайно характерна як для погляду керівних кіл Німеччини на завдання німецької народної школи, так і для самого автора цих рядків — знаменитого мюнхенського реформатора народної школи Георга Кершенштейнера. Школа навчання не могла виконати тієї вимоги, яку почало ставити до неї сучасне виробництво. Хоч би якою талановитою була дитина, у старій школі навчання талант цей не мав нагоди ні виявитися, ні тим більше розвинутися. Народна німецька школа із своїм формалізмом, із залізною дисципліною заглушала його. Війна загострила потребу в широкій верстві талановитих, ініціативних, інтелігентних робітників, і тому тепер одним з найпопулярніших лозунгів у Німеччині є заклик: «Дорогу таланту!»

В. Рейн, видатний педагог, у своїй статті в німецькому «Дні» («Tag») посилається на слова Фрідріха-Вільгельма III, який заявив: «Держава повинна поповнити за допомогою духовних сил убуток сил фізичних». У цих словах, на думку Рейна, німецький король «коротко сформулював велику мету».

У повній згоді з цією метою стоять заключні слова вересневої промови (1916 р.) Бетмана-Гольвега у рейхстагу:

«Вільний шлях кожному таланту, кожній цінній силі,— говорив канцлер,— такий лозунг дня. Уряд здійснить цей лозунг, відкинувши всі забобони. І тоді наша імперія являтиме собою єдину, міцно спаяну будову. Кожний камінь, кожний брус будуть стояти на своєму місці, підтримувати один одного, спиратися один на одного. Тоді перед нами відкриється здорове майбутнє».

Ця промова канцлера викликала натхнення в лавах патріотствующої більшості соціал-демократичної партії. Хемніцький «Народний голос» («Volksstimme»), який є виразником поглядів цієї більшості, пише в своїй статті від 30 вересня 1916 р.:

«Ця заява повністю укладається в рамки того кола ідей, які Бетман-Гольвег висунув уже раніше як внутрішню мету. Він хоче допомогти зламати застарілі рамки і пусті забобони, які досі розділяли державу і робітників, він хоче уловити, спрямувати належним чином, підтримати і зміцнити ігнорований досі потік любові до вітчизни, який глибоко криється в надрах робітничого класу. Він хоче за допомогою нової орієнтації зблизити робітників з державою і ті сили, які прагнуть до діяльності, використати для її зміцнення і творення».

Ця барвіста тирада закінчується запевненням, що «народні маси» цілком співчувають добрим намірам канцлера. «Саме війна особливо різко підкреслила необхідність таланту в робітників, наглядців та майстрів у промисловості і сільському господарстві».

Канцлерові вторить і педагогічна преса:

«Навіть у разі перемоги німців після війни економічний трест, який охоплює три чверті Європи, буде намагатися витіснити нас із світового ринку. Ми не можемо дозволити собі в майбутньому розкіш прирікати на загибель сотні талантів»,— пише Ламсцус в одному з найбільш передових німецьких педагогічних журналів, у № 3 гамбурзької «Педагогічної реформи».

У великій книзі «Висування обдарованих» («Aufstieg der Begabten»), яка щойно видана «Німецьким комітетом виховання і викладання», що недавно виник, і являє собою колективну працю ряду відомих педагогів, викладаються ті самі думки.

«Нині,— говориться в передмові,— для німців є питанням життя або смерті необхідність стати творцями всесвітньо-історичних цінностей. Обставини владно вимагають тепер, щоб була використана кожна сила, яка таїться в глибині; це важливо для всіх галузей виробництва. Повсюди потрібні справжні таланти, якщо ми дійсно хочемо стояти на високому рівні і тим більше, якщо хочемо бути керівниками».

Отже, усі — від німецького імператора до патріотичної більшості німецької соціал-демократії — згодні, що необхідно докласти всіх зусиль, щоб добути з народних надр таланти, якнайбільше талантів, щоб понароблювати з них майстрів, наглядачів, техніків, інженерів, які так потрібні і будуть потрібні німецькій промисловості.

Ніколи, здається, фетишизм, який володіє умами в нинішню епоху капіталістичного виробництва і полягає в тому, що все — людина насамперед — приноситься на олтар виробництва, не доходив до таких геркулесових стовпів, як під час війни. Через усі ці заклики до вишукування і добору талантів яскравою ниткою проходить одна думка: виробництву потрібні таланти. І тільки німецькі ліві соціал-демократи в «Бременській громадянській газеті» («Bremer Bürgerzeitung») і в «Політиці робітників» («Arbeiterpolitik») ясно і чітко сказали те, що природно було сказати людям, які не охоплені гіпнозом фетишизму, але тепер уже несуть у маси лозунг, характерний для епохи виробництва, яка йде на зміну теперішній: не людина для виробництва, а виробництво для людини.

Важливим є не добір для потреб виробництва най-більш обдарованих, а всебічний гармонійний розвиток кожної людини, для цього необхідно розвивати всі сили і обдарування, закладені в кожній дитині. А добір най-більш талановитих, створення для них можливостей «влаштуватися», піднятися суспільними сходами — зовсім не в інтересах робітничого класу. Маса сама потребує цих талановитих сил для розвитку і організації своєї колективної сили. Сенс добору найбільш обдарованих якнайкраще характеризується такою цитатою з уже згаданої книги Георга Кершенштейнера «Громадянське виховання німецького юнацтва».

«Небезпечними є лише, — пише він там, — великі, однорідні маси незадоволених, коли державні і громадські інституції заковують на галерах і найбільш тямущих. Розумний стратег знає, що найкраще можна оволодіти масами, якщо вдається розділити їх» (стор. 27). І «розумний стратег» Кершенштейнер наполягає, що необхідно відкрити клапан за допомогою добору найбільш тямущих, найбільш обдарованих; треба дати їм можливість прокласти собі шлях, відійти від народної маси. У Англії,

мовляв, уже давно це зрозуміли. І Кершенштейнер вказує на приклад Джона Бернса.

Як же передбачається здійснити цей добір талантів? Хемніцький «Народний голос» пропонує простий спосіб:

«За допомогою законодавства і шляхом адміністративним повинні бути насамперед усунені деякі перешкоди. Для цього, власне кажучи, досить одного розчерку пера, але передумовою цього повинна бути зміна громадської думки і поглядів серед керівних кіл, яким потрібно відмовитися від своїх соціальних забобонів».

Німецький уряд чудово знає силу «розчерку пера», але, перш ніж його зробити, він воліє пустити «розумних стратегів» на зразок Кершенштейнера, позондувати ґрунт, які власне реформи потрібні для виявлення і добору талантів і як далеко можна йти по шляху реформ, не змінюючи духу школи.

По-перше, як виявити таланти?

Сучасна школа, як вже було сказано, сприяє заглушенню природних обдарувань. Коли все побудовано на механічному заучуванні, на простому засвоєнні програм, важко визначити, яка дитина на що здатна. Проте професор Зікінген у Мангеймі зробив спробу організації добору талантів на ґрунті існуючої школи. Він запропонував поділяти учнів залежно від ступеня успішності. Малорозвинені, відсталі, які повільно сприймають, виділяються в окремі допоміжні класи. Ті, які мають найкращу пам'ять, швидше сприймають, переводяться до класів для обдарованих. Ці більш обдаровані учні вивчають ширшу програму. Той курс, на який середнім учням доводиться витратити, скажімо, три роки, здібні учні вивчають за два роки. Мангеймська система зв'язана з дуже складною організацією переведення з класу в клас, з відділення у відділення. З питання про мангеймську систему існує величезна література, але вся вона має надто спеціальний характер. Передова частина німецького вчителства, загалом, поставилася до цієї системи негативно. Зазначалося, як шкідливо повинен відбитися на психіці дітей цей поділ на овець і козлищ, зазначалося, що коли здібні учні досі не надривали своїх сил в школі навчання завдяки своїй чудовій пам'яті, то тепер на них буде покладено непосильний тягар, який зовсім заглу-



шити будь-яку можливість розвитку їхніх індивідуальних обдарувань. Наслідки мангеймської системи були дуже мізерними: вивчення певною частиною учнів більш швидким темпом навчального курсу. Учень, який має найкращу пам'ять,— не завжди найбільш обдарований. Життя вимагало виявлення талантів. У цьому відношенні мангеймська система дала дуже мало.

Інший дослід у напрямі виявлення талантів — це широке застосування до учнів методів дослідження душевних сил за допомогою експериментальної педагогіки. Досліди ці робилися і робляться, і зараз вони дуже модні в Німеччині. Само по собі це питання дуже цікаве. Експериментальною педагогікою дуже захоплюються і в Америці. При школах там існують особливого роду «порадники у виборі професій», які, спираючись на експериментальне дослідження здібностей підлітка, визначають придатність випускника школи до тієї чи іншої професії. У Бостоні під керівництвом Франка Парсона працює засноване на таких самих принципах бюро порад по вибору професії. Тепер у Німеччині також з'являється дуже багато праць з цього питання. Цікавими є книжки Штерна, багато цікавих статей, наприклад, у «Журналі з педагогічної психології та експериментальної педагогіки». У Берліні робиться спроба при Центральному бюро праці організувати заклад, аналогічний парсонівському бюро.

Перебільшувати, проте, роль експериментальної педагогіки у виявленні талантів і у виборі професій не слід. Талант — річ дуже складна, а експериментальна педагогіка може поки що визначати лише елементарні душевні здібності. Що ж до вибору професій, то головне, що перешкоджає нині тому, «щоб кожна людина була на своєму місці» на виробництві, виконувала працю, яка була б їй до вподоби і відповідала її силам і здібностям,— це суспільні умови, необхідність для величезної більшості населення, для мільйонів людей, братися не до тієї роботи, яка відповідає здібностям і таланту, а до тієї, яка під рукою, яку потрібно взяти, щоб мати шматок хліба. Тому важко поділяти захоплення хемніцького «Народного голосу» експериментальною педагогікою. Хемніцький «Народний голос» мріє про заснування «національного інституту для сприяння талантам».

«Тут маємо знов-таки,— пише «Народний голос»,— поле праці, що створює необхідні передумови соціалізму. Соціалізм, як відомо, являє собою панування науки в народному господарстві і суспільній будові. Якщо наука працюватиме у зазначеному вище напрямі над виявленням і удосконаленням талантів, то будуть створені передумови, яких потребує для свого здійснення соціалізм, створюється можливість розподілу професій з найбільшим задоволенням окремого індивідуума і з найвищим результатом для цілого». Полишаючи хемніцькому «Народному голосу» чекати, коли майбутній «Національний інститут для сприяння талантам» створить об'єктивні передумови для здійснення соціалізму, люди справи, пани кершенштейнери, працюють над реформою школи навчання, над перетворенням її в школу праці (Arbeitschule). Треба віддати їм належне — роботу свою вони виконують ґрунтовно. Кершенштейнер, наприклад, об'їхав усю Європу, вивчаючи постановку викладання праці у всякого роду ремісничих і професійних училищах, вивчив і розробив постановку викладання малювання, природничих наук. Трудова школа ґрунтується на поєднанні ручної праці з розумовою. Ручна праця в трудовій школі не має спеціального, ремісничого характеру, вона дуже різностороння: діти ліплять, малюють, фарбують, вирізують, клеять, столярують та ін. Ручна праця найтісніше зв'язана з викладанням математики, природничих наук, географії, історії. Вона вносить у ці предмети життя, робить їх ближчими, зрозумілишими для дітей, викликає в них живий інтерес до цих предметів, навчає спостерігати, самостійно мислити. При такій постановці ручна праця пробуджує творчі сили дитини, привчає добиватися поставленої мети, розвиває інтерес до технічної праці, дає загальні трудові навички. Трудова школа являє собою дуже сприятливе середовище для прояву індивідуальних нахилів і талантів дитини.

Але, розпочинаючи дослід по організації трудової школи, німецький уряд цілком усвідомлював, що, пробуджуючи самостійну думку, жадобу знань, всебічно розвиваючи учнів, він може створити могильників сучасного суспільного ладу Німеччини, і тому вручав реформу лише людям типу Кершенштейнера. Кершенштейнер вважає, що дати народові загальне виборче право — небез-

печний, передчасний експеримент, і ревниво оберігає юнацтво від впливу соціал-демократії.

Ще недавно, коли німецький рейхстаг на 59-му своєму засіданні ухвалив скасувати заборону (проведену в 1908 р.) юнакам, молодшим за 18 років, бути присутніми на відкритих зборах, на яких обговорюються економічні питання робітничого життя, питання про величину заробітної плати, тривалість робочого дня тощо, Кершенштейнер люто виступив проти скасування цієї заборони. «Педагогічна газета» (№ 24, 1916 р.) говорить з цього приводу, що не варто було так гарячкувати. По-перше, скасування заборони небагато змінить існуюче становище. Фактично і тепер юнаки, молодші за 18 років, ходять на збори такого роду: не можна при вході вимагати метрики. Крім того, збори відбуваються в присутності поліції, та й вожді робітничого руху краще, ніж будь-хто, вміють заспокійливо впливати на масу і на молодь. Працюючи на фабриці, юнак все одно наштотвується на певні питання, чує певні розмови, не можна ігнорувати заспокійливого, благотворного впливу вождів робітничого руху.

Справді, Кершенштейнер не враховує тієї зміни в поглядах і характері діяльності, яка сталася з часу війни в лавах німецької соціал-демократії. Офіційна більшість теперішньої німецької соціал-демократичної партії має точку зору, яка дуже недалеко відходить від точки зору Кершенштейнера. Згадаймо хоч би наведені вище цитати про примирення між державою і робітниками з хемніцького «Народного голосу».

Цю зміну в поглядах і тактиці німецької соціал-демократії чудово врахував інший стовп німецької офіційної педагогіки, Ф.-В. Ферстер — пастор, виписаний німецьким урядом з Швейцарії. Ферстер уважно стежить за робітничим рухом, його спеціальність — «етичне» виховання юнацтва, модернізація релігійного виховання. Його численні твори, з яких головні: «Школа і характер», «Християнство і класова боротьба», «Авторитет і свобода», «Провина і спокута», «Громадянське виховання», «Етичні бесіди з юнацтвом» та ін. виявляють не менш розумного стратега, ніж Кершенштейнер; деякі з них витримали багато видань, перекладаються на всі мови. Ферстер багато говорить «про вічний, непорушний, об'єктивний порядок речей», на основі якого і вироблено існуючі пра-

вові норми. Ці правові норми для нього священні. Він хоче примусити робітників служити цьому порядку не за страх, а за совість. Засобом для цього йому здається «громадянське виховання» юнацтва. Це «громадянське виховання» — справа дуже тонка, тут насильством нічого не зробиш. «Ніцше якимось скаржився,— пише Ферстер у своїй книзі «Християнство і класова боротьба»,— що з робітників взагалі зробили якесь «питання», тим часом як треба здати собі справу в тому, що будь-яка вища культура повинна бути побудована на рабстві в тій чи іншій формі. На противагу такому погляду, який у свій час не менш різко висував і Трейчке, треба з усією енергією підкреслити, що ця панська мораль (Herrenmoral) стала технічною неможливістю. Високорозвинена спільна робота і кваліфікована праця обслуговування складних машин взагалі більше не здійсненні за допомогою «рабської праці», бо у людей принижених немає моральних і духовних рис, необхідних для такого роду кооперації» (Ф.-В. Ферстер, «Християнство і класова боротьба», стор. 175).

«Як відомо,— пише він далі,— знищення рабства в Сполучених Штатах було викликано вимогами технічного прогресу. Перехід від вирощування цукрової тростини до вирощування бавовни вимагав більш інтенсивних методів експлуатації території і робив дедалі неможливою працю з тупим і впертим рабським населенням» (там же, стор. 176).

І Ферстер мріє про виховання такого покоління робітників, які не з примусу, а з доброї волі будуть служити капіталу. Зрозуміла річ, що Ферстер від щирого серця вітає «лояльність» вождів німецької соціал-демократії, виявлену ними по відношенню до німецької імперіалістичної буржуазії. Незабаром після 4 серпня Ферстер почав влаштовувати в Берліні лекції, на які звозили старших учнів народних шкіл з усього Берліна. Ім Ферстер у популярній, доступній їхньому розумінню формі розповідає, що тепер, коли німецька соціал-демократія відмовилася від проповіді класової ворожнечі і цілком щиро почала проповідувати співробітництво класів, вона наблизилася до християнської точки зору і заслуговує всілякого довір'я.

Не менш енергійно, ніж Ф.-В. Ферстер та Кершен-

штейнер, проповідує «громадянське виховання» і Наторп. Це теж надзвичайно характерна постать сучасної німецької педагогії. І для нього, як і для Ферстера та Кершенштейнера, держава є «єдино можливим носієм загально-го морального прогресу людства». І його «громадянське виховання» зводиться до виховання в учнів схилення перед існуючою німецькою державою. Наторп — кантианець, улюблена його галузь — етика.

На початку цього року ряд німецьких педагогів, а серед них Наторп і Ф.-В. Ферстер, випустили відозву до суспільства, учителів і батьків, у якій застерігали від сіяння насіння дикої ненависті до ворогів. «Школа, — писали вони, — відіграє чималу роль у сіянні такої ненависті». Ця відозва — аналогічну їй відозву випустили у Франції вчителі департаменту Сени — викликала велике заворушення серед учителів. Начальство одного пруського округу (Франкфурта-на-Одері) вважало навіть за потрібне вступити в полеміку з авторами відозви. За останній час до вчителів і школи ставиться вимога, щоб вони з виховних міркувань протидіяли поширенню і розпалюванню взаємної ненависті між народами і працювали на користь майбутнього примирення народів. Цим прагненням, які впливають з бажання загального братерства народів та з міжнародної маячні про мир, не повинно бути місця в школі. Німці, мовляв, і так народ миролюбний.

Те, що німецька школа — і тут, як скрізь, були, звичайно, винятки — розпалювала в дітей ненависть до ворогів, — факт надто загальновідомий. Це розпалювання ненависті входило до певної міри у завдання німецького уряду.

Досить наївно пояснює це Густав Вінекен у № 4 «Міжнародного огляду» за цей рік.

«Те, що для дорослого — преса, те для підростаючого покоління — школа. Суспільне виховання дає до рук держави могутній важіль для спрямування в бажане для неї русло громадської думки». І ось, знаючи, яка могутня зброя в руках держави школа, Вінекен пропонує кумедний через свою утопічність план: «При майбутніх мирних переговорах, я гадаю, у договір треба б внести пункт, за яким держави зобов'язалися б не звеличувати війну як таку, а забороняти будь-яку пропаганду війни в сус-

пільних школах і наказували б підкреслювати страхіття війни і говорити про неї як про зло, якому треба чинити опір усіма силами, і не дозволяти ні в якому разі розпалювання ненависті до інших народів».

Якщо Вінекен виявляє таке наївне уявлення про міжнародні договори, то дальший абзац його статті показує, що він цілком правильно оцінив значення, якого надає німецький уряд впливу школи в справі розпалювання ненависті до ворога.

«Такого роду регулювання шкільної справи повинно неминуче мати міжнародний характер,— пише Вінекен,— бо інакше етична держава була б обійдена з тилу державою, що провадить безсоромну політику: ця остання буде мати більш фантазовану, а звідси, і фізично більш придатну для війни молодь». Отже, німецьке юнацтво фантазується воєнною метою. Тому правління прусського округу Франкфурта-на-Одері і вважало за потрібне виступити проти відозви Наторпа, Ферстера та ін.

Але й із середовища вчителів, навіть передової їх частини, пролунали протести проти Наторпа, який невчасно проповідує пацифізм. До незадоволених належить і Тевс — знавець історії німецької школи, всього, що стосується сучасної структури школи, її організації, і який є одним з найталановитіших і найенергійніших захисників «загальної єдиної школи» (Einheitsschule).

Від обвинувачень у пацифізмі захищається Наторп у № 2 «Міжнародного огляду» за цей рік. Він, мовляв, зовсім не пацифіст, він вважає, що пацифізм зараз переживає тяжку кризу.

«Ми,— пише він про себе і Штамлера,— завжди шкодували, що німець гірше розуміє німця, який належить до іншого класу суспільства, ніж іноземця, що належить до того ж класу, як і він; ми радіємо, що тепер це стало інакше. Бо хоч для нас обох справа людства стоїть вище від справи нації, але лише через націю лежить шлях до людства». І ось Наторп заявляє: «Я повторюю тепер, як і раніше: війна сама по собі, безумовно, аморальна, але, як і раніше, додаю: треба залишатися вірним державі до останньої краплі крові (і тоді, коли вона веде війну). Треба уподібнитися Сократу, який заради того, щоб не порушити законів держави, відмовився тікати з в'язниці, щоб урятувати собі життя» (стор. 90).

Школа праці, пробуджуючи інтерес дитини, відкриває її душу, її внутрішнє «я» вчителеві. Те, що недоступне було вчителеві з різкою в руках, доступне вчителеві, який малює, столярує з дітьми, разом з ними спостерігає природу. Такий учитель завойовує довір'я учня.

І тут приходять кершенштейнери, ферстери і наторпи, оволодівають душею дитини і міцно закладають у ній схилення перед існуючою німецькою державою, приходять з проповіддю єдності німецької нації. Під час війни трудова школа була чудовим знаряддям мілітаризації молоді. Уся творча робота дітей спрямована у воєнне русло. Діти будують у школах траншеї, аероплани, креслять плани місцевостей, будують різні фізичні апарати, які використовуються в сучасній війні, розігрують примірні бої. Все це збуджує їхній інтерес до війни, одночасно виховує в них патріотичні почуття. Проте у школі праці є свої підводні камені.

Двухсоттисячна армія німецьких учителів чудово вимуштрована. Колись (до 1848 р.) народні вчителі являли собою досить революційний елемент. Нині німецьке вчительство загалом і в цілому вірно служить своєму урядові; але оскільки і за походженням, і за родом занять німецькі вчителі близько стоять до народних мас, то демократичні тенденції все ж досить живучі в них. Від соціал-демократії вони завжди відгороджувалися, хоч часто підтримували її в її суто демократичних вимогах, але зате вони охоче йдуть за «прогресивною народною партією», яка є партією дрібнобуржуазною, зовсім далекою від розуміння соціальних взаємин.

І ось, коли було висунуто лозунг трудової школи, він викликав велике заворушення серед учителів. Знайшлися вчителі, такі ж як Шаррельман, Гансберг та ін., які у своїй критиці існуючої школи пішли значно далі офіційних ідеалів. Перед школою праці вони ставили зовсім інші завдання, ніж Кершенштейнер. Органом, який найбільш повно виявляв ці погляди, був «Роланд», що видавався в Гамбурзі Шаррельманом (через кілька місяців після початку війни він припинив своє існування). Гамбурзькі вчителі прагнули здійснити ці погляди на практиці. Дещо вільніші, ніж у інших частинах Німеччини, політичні умови Гамбурга дали можливість гамбурзьким учителям розгорнути свою діяльність. Вони

показали всій Німеччині, чим може стати школа праці.

Ідеї Шаррельмана, Гансберга та інших передових учителів знайшли досить широкий відгук серед німецького вчительства, яке почало запроваджувати нові методи викладання в життя. Але виявилось, що це не така легка справа. Учитель побачив, що йому зв'язали руки і ноги всією постановкою шкільної справи. Програми, розпорядження, дріб'язковий нагляд відразу ж дали себе відчутти. В рамках існуючої шкільної системи індивідуальності вчителя стало тісно. Критика методів викладання перейшла в критику всієї організації шкільної справи.

У 1912 р. на з'їзді німецьких учителів у Берліні (на з'їзді було 8 тисяч учителів) було ухвалено резолюцію в питанні про трудову школу. Пункт 4 цієї резолюції говорить: «Збори німецьких учителів вказують особливо настійно на те, що реформаторські ідеї, які входять у поняття «трудова школа», тільки тоді можуть з ідей перетворитися на дійсність, якщо вчителеві буде надано більше самостійності у визначенні обсягу, вибору, розподілі і трактуванні навчального матеріалу. Тому збори вимагають ліквідації бюрократичної системи нагляду, яка чинить непереборні перешкоди індивідуальній педагогічній роботі».

У боротьбі проти старої школи навчання йшлося, за словами Гансберга, про боротьбу за духовну свободу. «Хіба варто було заради ліплення ставити на карту все існування,— пише він у книзі «Демократична педагогіка» — хіба Гурліт, Шаррельман, Хольцмейстер були викинуті на вулицю через пластилін і роботи з дроту? Шкільна реформа була боротьбою за свободу; вона була боротьбою за визволення школи з-під гніту традиції і авторитету, боротьбою за самостійність учителя і права дитини».

Трудова школа сприяє виявленню талантів. Але що ж робити з цими виявленими талантами? Як тільки трудова школа від теорії почала переходити до практики, страшенно гостро відчулося, що цим талантам, цим обдаруванням нема куди податися, що їм заказані усі шляхи. На німецькій шкільній системі лежить яскравий відбиток становості. Німецька народна школа — не американська школа, де на одній лаві сидять і син президента,



і син поденника. Німецька народна школа — школа для нижчих станів. Більш заможні люди віддають своїх дітей до платних початкових шкіл. Там їхні діти врятовані від зносин з дітьми, що говорять на платдейч, тиняються без догляду по вулиці, тому що їхня мати працює на фабриці, хворіють на різні заразні хвороби, що так охоче зважають свої кубла в скупчених нездорових житлах, де тулиться біднота. Випешені діти відгороджені стінами платної школи від голодних, хворіючих, занедбаних дітей пролетаріату. Як рідко потрапляють діти привілейованих станів до народної школи, показують, наприклад, спогади одного народного вчителя. Він згадує, як у той час, коли він сам ще був учнем, до них у школу вступила чистенька, вишукано одягнена дочка інспектора, розповідає, з яким подивом і обожуванням дивилися всі учні на цю маленьку фею, яка потрапила до них завдяки дивацтву свого батька. Видно, дуже вже рідкі гості діти привілейованих станів у народній школі! Крім платних шкіл, для дітей заможних батьків існують ще так звані підготовчі школи (Vorschulen), куди діти вступають шести років і звідки через три роки їх без екзамену переводять до середніх (höhen) шкіл. У цих підготовчих школах порівняно висока плата, дорожчі підручники. У більшості німецьких держав до середньої школи важко потрапити інакше, ніж через підготовчу школу. Учні підготовчих шкіл займають усі вільні вакансії середньої школи. Учень з народної школи, який бажає вступити до середньої школи, по-перше, наштотхується на відсутність вакансій, а по-друге, повинен багато чого переучуватися наново, бо програми підготовчих і народних шкіл різні, різні підручники тощо. Потрібна спеціальна підготовка до екзамену, треба наймати вчителя. Якщо синові заможної людини, яка живе в якому-небудь глухому містечку, де немає підготовчої школи, і щастить за допомогою вчителя підготуватися до середнього навчального закладу, то незаможному учневі народної школи це дуже і дуже важко. Середні навчальні заклади переповнені, бо закінчення їх дає привілей щодо відбування військової повинності (зводить військову службу до одного року), а до вищих навчальних закладів шлях лежить через середню школу. І виходить, що народна школа — тупик, що учень, вступаючи до неї, приречений вже на те, щоб його

освіта обмежилася тими убогими фальсифікованими знаннями, які дає йому ця школа, мета якої — виховати старанного, слухняного робітника. «Створивши підготовчі школи, держава і громада створили прямий і короткий шлях для небагатьох тисяч. А для незчисленних мільйонів залишився простір без будь-яких з'єднувальних шляхів. Уявіть собі таке становище в галузі залізничного руху. Воно було б просто неймовірним!» — пише Тевс у «Педагогічній газеті» від 31 серпня цього року.

І ось, коли війна з особливою настійністю поставила питання про необхідність в інтересах промислового розвитку відкрити шлях талантам і обдаруванням, стало ясно, що на шляху цих незчисленних талантів і обдарувань, які криються в надрах народних мас, стоїть становий характер німецької школи.

Було порушено питання про необхідність докорінної реформи в цьому напрямі. Питання про єдину загальну школу (Einheitsschule) стало злобою дня.

Тевс, який нещодавно випустив брошуру про єдину загальну школу, написану ним за дорученням німецької учительської спілки, так формулює цю вимогу:

«Прямий шлях від дитячого садка до вищої школи, прямий шлях від останньої сільської школи до університету і точнісінько так само,— що ще важливіше, але що часто не досить підкреслюється,— до всіх середніх і вищих спеціальних навчальних закладів. Це — вимога найкращого, найбільш придатного шкільного шляху для всіх. Ніяких тупиків!»

Професор Рейн у газеті «День» («Tag») конкретизує цю вимогу: «Так звані підготовчі школи, до яких діти вступають у шестирічному віці, є школами становими. При прийомі дітей питання про обдарування не відіграє ніякої ролі. Це — перший камінь спотикання, який треба усунути. Він усувається вимогою єдиної національної школи, що полягає в тому, щоб для дітей всього народу створити спільну основну школу, яка буде в елементарній формі пізнавати і розвивати душевні сили дітей. Такий заклад уже існує в Південній Німеччині і в провінції Вестфалія, де немає підготовчих шкіл, але де така загальна школа обмежується 3—4 роками. Я вважаю такий строк надто коротким, щоб скласти уявлення про талант, і тому відновлюю стару вимогу Амоса Коменьсько-

го, який, як відомо, у своїй «Великій дидактиці» в основу шкільної організації кладе шестирічну німецьку школу».

З лозунгом єдиної загальної школи вийшло те саме, що і з лозунгом трудової школи. Цей лозунг викликав до життя демократичні інстинкти народного вчителя. В лозунгу єдиної загальної школи значна частина вчительства побачила початок демократизації всієї шкільної справи. Прийнявши за чисту монету заклик до національної солідарності, вчительська маса зробила з нього логічний, хоч і неприйнятний для вищих станів Німеччини, висновок: всередині нації повинні бути зламані усі стани і класові перегородки, повинні бути скасовані усі стани і класові привілеї, не повинно бути громадян першого і другого розряду. Виразки сучасної організації шкільної справи в Німеччині були нещадно викриті.

Офіційні педагоги, як справедливо відзначає католицький «Маяк» («Phagus»), намагаються звести тепер усю справу до усунення підготовчих шкіл. Це їм, проте, погано вдається. Питання постало занадто гостро. Тевс у «Німецькій школі» скаржиться, що консерватори і соціал-демократи вносять у питання надто багато «політики», зовсім, на його думку, непотрібної. Але оскільки це питання з питання про доступ до освіти обдарованих учнів перетворилося на питання про доступ до освіти нижчих станів взагалі, воно набрало політичного характеру і, зрозуміло, що навколо нього спалахують й політичні пристрасті. Усі політичні партії Німеччини зайняли щодо питання про загальну єдину школу певну позицію.

14 — 17 березня цього року це питання обговорювалося в прусському ландтазі. Соціал-демократи внесли таку пропозицію: «Палата ухвалює звернутися до королівського уряду з клопотанням про вироблення в найближчому майбутньому законопроекту про регулювання шкільної справи на основі принципів єдності, безплатності і світськості і на основі даних сучасної наукової педагогіки».

У відповідь на цю пропозицію міністр народної освіти доктор фон Тротт цу-Зольц заявив:

«У такій формі пропозиція являє собою в галузі шкільної справи найбільш радикальне розв'язання, яке — мені нема потреби на цьому спинятися — зовсім неприйнятне для королівського уряду».

У тому ж дусі висловився і баварський міністр народної освіти доктор фон Кніллінг на засіданні баварської палати депутатів від 31 березня 1916 р.

Консерватори вважають, що в сучасній шкільній системі нічого змінювати не слід. Якщо вона надає заможним класам привілеї щодо доступу до освіти, то це так і повинно бути. Серед заможних класів значно більше талантів і обдарувань, ніж серед нижчих станів. Під час дебатів 14 — 17 березня в пруському ландтазі слово взяв, між іншим, консервативний депутат фон дер Остен:

«Слова «загально єдина школа», — сказав він, — можна було б замінити словами: «зрівняльна школа». Саме поняття «єдина загальна школа» дуже спірне. Проте підійть за мною в цю галузь. Чи справді бажаний і чи відповідає історичній тенденції перехід від багатоскладності явищ до спрощення і зрівняння всіх речей в людському житті? Мені здається, історія рухається в зворотному напрямі. Всяка культура веде до ростучої диференціації в людському середовищі...

... Мої політичні однодумці, більш ніж будь-хто, завжди бажали, щоб молодим людям усіх станів була надана можливість піднятися по суспільній скалі, і ми ясно усвідомлюємо, що обов'язок держави — ставити на чолі людей здібних. Але поширювати цю вимогу не тільки на здібних молодих людей, а на всіх молодих людей — означало б тільки утруднити добір найбільш здібних».

Центр також негативно ставить до лозунга єдиної загальної школи. Зовсім неприйнятним для нього є усунення поділу шкіл за віросповіданням. В цьому він бачить замах на вплив католицької церкви. Також неприйнятним вважає він і ліквідацію приватних шкіл, у яких католицьке духовництво пустило таке глибоке коріння. Це здається центру зазіханням на свободу совісті, права батьків і на права власності.

У серпневій книжці «Німецької школи» Тевс намагається заспокоїти центр: «Вимога загальної єдиної школи є вимогою скасування державних станових шкіл і різних шкіл для дітей різних віросповідань. Питання про те, чи можуть батьки на свій кошт створювати приватні школи для дітей, є питанням другорядним. З боку

держави було б нічим не обґрунтованим безпідставним обмеженням громадянських прав, коли б заможним людям, яким дозволяється користуватися більш зручними шляхами сполучення, відвідувати дорогі концерти і виставки, їсти дорогі страви, пити дорогі вина і т. д., було заборонено надавати своїм дітям усі доступні їм засоби виховання. Не можна заперечувати, що при цьому в заможних залишаються певні переваги. Але якщо не бажати цього, то треба взагалі скасувати приватну власність. Існування приватних шкіл допускається, але держава ставить собі за мету дати однаковий доступ до освіти всім. Для кожної галузі освіти держава створює лише один рід шкіл, а не створює різного роду вільні, платні, підготовчі та інші станові школи. Загальна єдина школа усуває лише перешкоди для бідних щодо користування більш високими ступенями освіти. Все інше залишається по-старому».

Центр веде дуже енергійну агітацію проти загальної єдиної школи. Для популярності з церковної кафедри вони називають її іноді «бісівською» школою. Німецьке вчительство сподівається, що правлячі класи Німеччини зможуть здійснити перетворення станової класової школи на школу демократичну, яка дає доступ до всіх ступенів освіти кожному члену німецької нації. В цій ілюзії підтримують їх і «прогресивна народна партія», і хемніцький «Народний голос», який вбачає у демократичних промовах Бетман-Гольвега якусь нову орієнтацію. Орієнтація дуже стара, спрямована на те, щоб обдурити народні маси, наобіцявши цілий міх і не давши нічого істотного. Цьому обдурюванню старанно допомагають і «прогресивна народна партія», і теперішня більшість німецької соціал-демократичної партії. Як показують наведені промови міністра, як показує позиція, яку посіли консерватори, центр та націонал-ліберали в питанні про загальну єдину школу, правлячі класи не збираються навіть починати будь-які істотні зміни в теперішній постановці шкільної освіти.

Сучасній Німеччині не під силу здійснити ту реформу шкільної справи, яка диктується їй ходом економічного розвитку. Для цього потрібні інші рушійні сили.

---

## ДО ВСЕРОСІЙСЬКОГО З'ЇЗДУ ВЧИТЕЛІВ

Всеросійський з'їзд учителів з повною ясністю виявив, що вчительські маси цілком перебувають під впливом буржуазії, йдуть на повіді в октябристів і кадетів. Та інакше й бути не могло.

За старого режиму за вплив на вчительство боролися стара влада і ліберальна буржуазія, яка взяла тепер владу. Голос тих, хто захищав справжні інтереси робітничих і селянських мас, не доходив до вчительства. У той час, коли в октябристів і кадетів була низка своїх впливових органів («Вестник народного воспитания», «Русская школа», «Школа и жизнь» та ін.), вся соціалістична педагогічна преса була придушена.

Через земство, міські думи октябристи й кадети впливали також значною мірою і на склад учителів.

І цілком природно, що «розпорошена» демократія, як ще недавно називали вчителів, виявилася неспроможною протиставити буржуазії свою цілком визначену точку зору.

Народні маси скинули ненависний старий режим, але виявилися неорганізованими перед лицем нових, висунутих революцією завдань.

Нині йде боротьба за характер іншої влади, яка повинна укріпитися в країні. Буржуазії не хочеться докорінної ломки старих форм влади, вона хоче лише реформ, хоче, щоб місце чорносотенного міністра народної освіти посів ліберальний міністр, місце неосвічених інспекторів посіли інспектори більш досвідчені, але корінних змін усієї постановки шкільної справи не хоче. Буржу-

азія прекрасно знає, яким могутнім знаряддям панування є школа, і хоче зберегти це знаряддя в своїх руках.

Вона боїться, щоб не почалася знизу та реорганізація всієї справи, яка одна тільки може зробити школу посправжньому вільною, перетворити її на могутнє знаряддя визволення народних мас.

Ось чому один з найвпливовіших педагогів-кадетів, Чарнолусський, у своїй промові на Всеросійському вчительському з'їзді закликав учительство сприяти тому, щоб реформи в справі народної освіти проводилися лише згори. «Реформи повинні проводитися згори, щоб запобігти можливості їх знизу», — сказав він. Це просто класична фраза!

Реформ знизу — ось чого боїться буржуазія.

Попечитель Петроградського учбового округу Воронов закликає вчительство до терпіння, закликає не поспішати, а «чекати встановлення міцного порядку, який дадуть Установчі збори».

Ми закликаємо вчительство не до терпіння, а до самодіяльності, до творчої революційної роботи в галузі народної освіти пліч-о-пліч з широкими народними масами.

Тільки така революційна творча робота забезпечить вільну школу, яка так необхідна народові. До роботи, товариші!

*Квітень, 1917 р.*

---

---

## НЕВІДКЛАДНЕ ЗАВДАННЯ РОБІТНИКІВ — ОХОРОНА ПРАЦІ ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ

Громадяни і громадянки, члени робітничого класу!  
Наші рідні, чоловіки і брати, гинуть на війні, яку ведуть і Англія, і Росія, і Франція, і Німеччина, і Австрія заради інтересів капіталістів.

Їхні місця біля верстатів, на фабриках і в майстернях зайняли жінки й підлітки. Жадний до наживи капітал не щадить слабкі, незміцнілі сили наших дітей. Робітники і робітниці знають, як збільшилася за час війни кількість підлітків, що працюють на заводах і фабриках, знають, як надривається їхній організм на цій роботі, в яких жахливих умовах доводиться їм жити, часто проводячи ночі без притулку, на вулиці, тиняючись по чайних тощо.

Діти — це наше майбутнє, це —будівники нового життя, і вони гинуть заради інтересів капіталу.

Ми боремося за те, щоб якнайшвидше покласти край братовбивчій війні.

Ми повинні негайно покласти край злочинному вимотуванню сил підростаючого покоління. Ми не можемо ні на хвилину відкладати цієї справи.

Ми ясно бачимо завдання, що стоїть перед нами,— організувати продуктивні сили країни. Війна поставила перед нами це завдання, вона зробила його питанням життя або смерті. Робітничий клас хоче миру, свободи, хліба. Він знає, що всього цього не дасть народові «ні бог, ні цар і ні герой», і ні октябристсько-кадетський уряд, що всього цього треба добитися «своєю власною рукою».



І для цього треба робітничому класу, треба усім трудящим зорганізуватися, усім до останньої людини. Це завдання поділяється на ряд часткових завдань: організувати по-своєму, по-пролетарському, з погляду інтересів народних мас, усі галузі суспільного життя.

Необхідно організувати також і працю дітей та підлітків. І необхідно розпочати цю організацію негайно ж.

Ми не можемо відмовитися від праці дітей і підлітків. Діти робітників і селян з раннього віку працюють і вдома, і в полі, і в майстерні. Не працюють тільки діти людей багатих. Дитяча праця і праця підлітків відіграє велику роль у господарському житті країни. Тепер, коли війна так розорила країну, коли вимагається напруження всіх сил, щоб налагодити виробництво, не можна відмовитися від праці дітей і підлітків. Навпаки, робітники й робітниці повинні вимагати загальної трудової повинності підлітків обох статей від 12 до 16 років. Ми завжди вимагали загального навчання, ми повинні вимагати загальної обов'язкової праці дітей. Ніяка гімназія, ніяке привілейоване становище не повинно звільняти від цього обов'язку. Звільняти дітей від праці, як і від школи, може тільки захворювання.

Загальна трудова повинність підлітків з вимогою робітників не тільки тому, що їхня праця потрібна країні, а й тому, що праця — великий виховуючий засіб.

50 років тому Маркс у резолюції, написаній ним для першого соціалістичного Міжнародного конгресу, наполягав на необхідності поєднання навчання з продуктивною працею.

Промисловий розвиток привів до тієї ж думки і буржуазних педагогів у Європі та Америці. Вони вже близько 20 років обговорюють це питання.

Сотні томів написано про те, яким благотворним є поєднання навчання з продуктивною працею, як оплодотворяє така праця саме навчання, як розвиває дітей...

Але провести в життя докорінну реформу школи, перетворити школу навчання, де зубрять молитви і граматику, на школу праці, яка вчить жити і працювати, буржуазія не хоче і не може (про причини цього ми скажемо в іншій статті). Зробити це може тільки пролетаріат.

Праця підлітків необхідна і тому, що тільки вона, і саме вона, дасть можливість кожному хлопчикові, кожній дівчинці усвідомлювати себе корисним членом суспільства. Тільки праця виховує громадян.

Війна впритул підвела до цього питання, у величезних розмірах посиливши капіталістичну експлуатацію підлітків, з одного боку, створивши низку розумних трудових організацій учнів (наприклад, організації учнів середньонавчальних закладів, які працюють влітку під керівництвом агрономів і обробляють землю запасних) — з другого.

Війна показала шлях, яким треба йти.

Праця підлітків повинна бути обов'язковою, але її треба організувати так, щоб вона не підривала сили молоді, а розвивала їх, щоб вона не отупляла, а давала поживу для розуму. Для цього вона не повинна бути надмірною, не повинна перевищувати 2—4 годин на добу (залежно від віку), повинна відбуватися в гігієнічних умовах, поширюватися тільки на певні галузі праці, які за своїм характером найбільше підходять для застосування в них дитячої праці.

Але хто ж організує все це? Міністр народної освіти? Чи промисловості й торгівлі? Може, замість проф. Мануйлова треба посадити соціал-демократичного міністра?

Ні, ніякий міністр, нехай він буде найкращий соціал-демократ, не спроможний запровадити це в життя. Не запровадить цього в життя ніяка бюрократична організація старого типу. Здійснити цей захід — організацію праці підлітків — може тільки саме населення. Робітничі організації з'ясують, які роботи на їхньому виробництві придатні для виконання їх підлітками, організовані вчителі, яких правильно називали «розпорошеною демократією» і які тепер стануть організованою демократією, прийдуть на допомогу робітничим організаціям, вказуючи, які роботи найбільш придатні для дітей з педагогічної точки зору, самі підлітки зорганізуються в особливі клуби і організації, самі візьмуться за цю справу — ми пам'ятаємо страйки підлітків-учнів у 1905—1907 рр., знаємо, з яким завзяттям вони переживають теперішню революцію, і віримо, що їм багато що вдасться зробити в цій галузі; нарешті, обрана на основі загального, прямого,

рівного і таємного виборчого права петербурзька (чи московська, харківська і т. д.) міська дума допоможе об'єднанню всієї справи.

Таким шляхом (деталі та ін. з'ясуються в процесі роботи) саме населення зорганізує і розподілить працю підлітків без будь-якого бюрократичного втручання будь-яких інстанцій...

Приклад повинні показати промислові центри, пропаганда прикладом — найкраща пропаганда.

Але як же буде з капіталістичною експлуатацією? Як же будуть обходитися фабриканти тепер, коли дорослих робітників погнали на фронт, без праці підлітків? Як же зможуть працювати фабрики і заводи?

Ось чому в цьому і лежить корінь питання. Буржуазія завжди буде захищати свої священні права на експлуатацію. Але робітники і робітниці повинні втрутитися в даному разі найенергійніше. Необхідно заборонити найману працю дітей і підлітків у всіх галузях промисловості до 16 років. Фабриканти говорили, що вони не можуть обійтися без праці неповнолітніх; проте всюди і завжди, коли закон забороняє працю дітей до певного віку або обмежує її, виявляється, що фабриканти чудово обходяться без неї. Крім того, можна організувати справу так, що фабрикант матиме можливість користуватися працею підлітків, але не на умовах найманої праці, а на особливих, вироблених робітниками та іншими громадськими організаціями, які будуть створені з цією метою, умовах... Нагляд за виконанням цієї постанови повинно взяти на себе знов-таки саме населення. Не призначення численної фабричної інспекції з великими окладами, інспекції, яка перебуває в такому-то відомстві, чекає розпоряджень та циркулярів від такого-то, хоч би й найліберальніше настроєного, начальства, повинні ми тепер вимагати,— необхідно, щоб кожний робітник, кожна робітниця, кожний громадянин, кожна громадянка самі стежили за виконанням цієї постанови, треба, щоб стежили за виконанням її самі підлітки. У Німеччині ще до війни робітниці взяли на себе багато функцій нагляду за виконанням закону про заборону праці дітей шкільного віку в певні години дня. Ніякий фабричний інспектор, ніяка фабрична інспектриса неспроможна допильнувати, щоб діти не розносили

перед школою молоко, булки, газети, щоб вони не працювали після школи в себе вдома до пізньої ночі. Але мешканці будинку, які бачать, що робиться в їхніх сусідів, можуть, якщо захочуть, домогтися виконання закону. І зараз треба, щоб населення ясно усвідомило необхідність проведення в життя закону про заборону найманої праці дітей до 16 років і взяло на себе нагляд за виконанням цієї постанови.

Але, скажуть нам, пропонуючи такий захід, ви забули головне: з чого будуть жити всі ці підлітки, яких жене на фабрику жорстока нужда і які будуть приречені на голодну смерть, якщо буде здійснений ваш «радикальний» проект про заборону дитячої праці? Ні, ми цього не забули. Ми знаємо, що для того, щоб не померти від голоду, наші діти змушені не тільки продавати свою незміцнілу робочу силу, але дівчатка-підлітки часто змушені продавати своє тіло. І ми хочемо покласти цьому край. Необхідно, щоб, поряд із забороною найманої праці підлітків і запровадженням обов'язкової праці їх в іншій формі, кожному підлітку було забезпечено право на їжу, одяг і приміщення. Але ж це утопія, це комунізм якийсь! Де взяти на це кошти?

Так, утопія, якщо цю справу організувати бюрократичним шляхом. Але не утопія, якщо до цієї справи візьмуться робітничі і вчительські організації, організації самих підлітків, населення, нове демократичне самоврядування.

На з'їзді в справі сімейного виховання одна жінка-лікар розповідала, як вона їздила по селах і організовувала ясла. Потреба в яслах, «в дитячих харчевнях», як їх називали селяни, така велика, що в деяких яслах набиралося до 250 малюків. І організаторша зуміла так поставити справу, так зорганізувати малюків і старших дітей, що догляд 250 дітей, їх годування вимагали сил лише однієї куховарки і однієї фребелічки-садовниці.

Голодування школярів давно вже примусило вчителів працювати над організацією гарячих шкільних сніданків (шкільних приварків), у цій справі в них чималий досвід.

Учителі поділяться своїм досвідом з робітничими організаціями, візьмуться за роботу робітничі кооперативи, візьмуться за роботу самі підлітки... Війна і тут ба-

гато чого навчила. Доводилося годувати і влаштовувати дітей біженців і запасних. Нова міська дума допоможе пристосувати для дитячих гуртожитків палаци, різні «казенні квартири» колишніх міністрів та інші такі будинки. Кошти на утримання дітей будуть надходити значною мірою як оплата дитячої праці, величезне здешевлення буде від правильної організації справи, частина буде покриватися з громадських сум. Можливо, лише на початку, під час налагоджування справи, будуть потрібні ці громадські кошти.

Буржуазія витрачає мільярди на війну, вона організовує постачання мільйонів солдатів, потрібних їй для винищення «зовнішніх ворогів».

Пролетаріат береться за організацію охорони життя і сил підростаючого покоління, в якому все його майбутнє.

Отже, перед пролетаріатом стоїть нині завдання провести:

1. Обов'язкову працю підлітків обох статей від 12 до 16 років.

2. Організацію цієї праці, беручи до уваги потреби суспільного виробництва, з одного боку, інтереси здоров'я і розвитку підростаючого покоління — з другого.

3. Повну заборону найманої праці дітей і підлітків від 12 до 16 років.

4. Організацію постачання дітей цього віку.

Зробити це може лише пролетаріат при підтримці демократичних верств населення. Справа ця невідкладна. Необхідно захистити від виснаження, від виродження те покоління, перед яким стоїть велике завдання докорінного перетворення всього суспільного життя.

---

## ДО ВЧИТЕЛІВ СОЦІАЛ-ДЕМОКРАТІВ

За старого режиму для вчителів соціал-демократів двері школи були закриті. І не дивно, що на Всеросійському з'їзді вчителів, що відбувся, учителі соціал-демократи становили мізерну меншість і вплив їх був незначний.

Товариші вчителі і вчительки, які стоять на ґрунті програми Російської соціал-демократичної робітничої партії! Ми повинні згуртуватися, повинні виробити свою педагогічну платформу, яка впливає з класової точки зору, і проводити її в життя.

Нинішній час — час будівництва, дорога кожна хвилина. Від нашої свідомості і організованості певною мірою залежить, чи буде школа в Росії знаряддям визволення чи знаряддям поневолення народу.

Товариші вчителі! Записуйтеся у соціал-демократичну групу петроградського учительства (Петроград, Мохова, 32, Тенішевське училище, бюро групи, від 3 до 5 год.).


Беріть діяльну участь в її роботі; ті, хто живе в провінції, зв'язуйтеся з нашою групою.

До наступного вчительського з'їзду (він передбачається в травні) нам треба виступити згуртованими лавами.

Ми звертаємось також до всіх партійних організацій. Вкажіть всім учителям соціал-демократам, що входять до вашого складу, на потребу приєднуватися до соціал-демократичної групи петроградського учительства, на необхідність соціал-демократичному учительству згуртувати свої сили.

Адреса для зносин: Петроград, Дмитровський зав., б. 17, кв. 5. Бюро вчителів.

*Квітень, 1917 р.*



## ШКІЛЬНА МУНІЦИПАЛЬНА ПРОГРАМА

### 1. ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

Війна втягла нові, дуже широкі верстви жінок у промислове життя; дорожнеча, важкі умови життя примусили йти на фабрику не тільки дружин робітників, але й дружин і дочок дрібних торговців, службовців і т. п. Матері змушені на цілий день йти з дому і кидати своїх дітей без будь-якого нагляду. Смертність дітей у Росії була завжди надзвичайно високою, вмирала до 5 років половина усіх дітей, що народилися. Бездоглядність, занедбаність, погіршення загальних умов життя можуть сприяти лише посиленню смертності. Рахітизм, золотуха та інші хвороби, які викликаються поганим харчуванням, відсутністю повітря і світла, лютують серед дітей міського населення, особливо серед незаможних його верств. А ці хвороби залишають слід на все життя.

Міське самоврядування повинно насамперед подбати про те, щоб дати можливість усім матерям, які працюють не вдома, і взагалі всім тим, хто не може приділяти час на догляд за дітьми, віддавати їх на певну кількість годин або на цілий день до ясел чи материнських шкіл, де б їх годували, доглядали, рослили б у здорових умовах, розвивали б їхні зовнішні чуття.

Тому міське самоврядування повинно подбати про влаштування якомога більшої кількості безплатних ясел і материнських шкіл для дітей дошкільного віку.

Потрібний тісний зв'язок закладів дошкільного виховання з педагогічною академією (закладом, що науково

вивчає життя дитини) і навчальними закладами, які вивчають цю галузь науки. Потрібно це для того, щоб поставити справу вирощування дітей науково, найкраще.

## 2. ШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ І НАВЧАННЯ

Соціал-демократія прагне до того, щоб усі діти діставали можливість всебічного розвитку всіх своїх фізичних і душевних сил.

Тут ми не розвиваємо погляду на те, якої школи хочуть соціал-демократи. Це сказано в нашій партійній програмі, і ми докладно будемо говорити про це в іншій статті. Школа повинна бути безплатною, загальною, світською, навчання повинно бути в ній пов'язане з продуктивною працею і т. д. Тут ми вкажемо лише ті практичні заходи, яких треба вжити місцевому самоврядуванню, щоб допомогти справі влаштування хороших шкіл.

1) Необхідно подбати про обладнання достатньої кількості шкільних будинків, світлих, сухих і теплих, з ваннами, залами, їдальнями тощо.

2) Одночасно з цим повинні бути влаштовані дитячі будинки, де б діти могли проводити весь позашкільний час. При дитячих будинках повинні бути організовані дитячі майданчики для ігор, читальні, майстерні тощо.

3) Повинні бути організовані літні школи, в яких діти (не тільки хворі, але й здорові) могли б проводити літні місяці. В умовах села діти не тільки будуть фізично міцніти, але й готуватися до всебічної праці, розширювати свій розумовий кругозір тощо. Соціалісти борються за те, щоб людина не була ціле життя прикутою до якоїсь однієї вузької спеціальності, а могла б прикладати свої сили в різних галузях праці. До такої всебічної діяльності і повинна готувати школа підрастаюче покоління. Щоб знищувалася безодня між містом і селом, необхідно, щоб кожний був здатний і до міської, і до сільської праці.

4) Слід звернути найсерйознішу увагу на безплатне харчування школярів. Голодні діти не можуть розвиватися ні фізично, ні розумово. Не дбаючи про харчування учнів, ми прирікаємо дітей на хвороби, виродження. Постановка харчування школярів скоротить витрати на лікування дітей, на школи для відсталих і т. п. Якщо ба-



жання надати дітям можливість всебічного розвитку не пуста фраза, то харчування школярів повинно стати справою громадською. До організації цієї справи треба залучити як самих школярів, так і місцеве населення.

5) Необхідно також постачати дітям одяг, навчальне приладдя тощо.

6) Щоб навчання могло на ділі стати загальним, звернути увагу, крім харчування школярів, на охорону дитячої праці. Соціал-демократи повинні вимагати законодавчої заборони дитячої найманої праці до 16 років. Ця заборона тісно зв'язана з організацією суспільної праці підлітків через школи. Щоб заборона дитячої найманої праці не залишалася тільки на папері, необхідно, щоб на допомогу фабричній інспекції прийшло населення, професійні спілки, самоврядування.

Місьцеве самоврядування повинно сприяти нагляду за додержанням закону про заборону експлуатації дитячої праці, особливо в домашній промисловості, шляхом організації особливих районних комітетів нагляду із середовища самого населення.

7) Щоб підірвати класовий характер сучасної школи, необхідно, щоб школа була єдиною для всіх класів населення, щоб не було того, що для дітей робітників і селян існували б нижчі початкові школи, а для панів — середні і вищі, потрібно, щоб для всіх була одна спільна школа, яка готує всіх дітей до праці, і фізичної, і розумової, до розуміння життя, яка дає їм світло знання. Тому в спільній єдиній школі навчання повинно бути тісно пов'язане з виробництвом, з продуктивною працею. Справа ця нова. Щоб допомогти їй, місцеве самоврядування повинно подбати про влаштування при школах майстерень, рухомих музеїв, наукових кінематографів, екскурсій тощо. З другого боку, воно повинно визначити ті галузі праці, де з гігієнічних та інших умов можна застосувати суспільну продуктивну працю дітей і зорганізувати цю працю разом з представниками вчительських організацій, професійних спілок, кооперативів тощо.

8) Єдина загальна школа, в якій навчання буде тісно зв'язане з найрізноманітнішою продуктивною працею, буде розвивати загальну працездатність молоді, надавати широкого поля для самодіяльності дитини, для застосування її індивідуальних нахилів і талантів у різних га-

лузях праці. У такій школі, яка має на меті ознайомити дитину на практиці з усіма галузями праці, кожна дитина знайде собі роботу до вподоби, якій зможе віддатися з захопленням, яка буде далі розвивати її природні таланти. Така школа дасть змогу вільно і свідомо обирати собі професію — одну або кілька. Єдина загальна трудова школа зробить непотрібними спеціальні професійні школи сучасного типу, на яких, як і на сучасній середній школі, лежить відбиток становості. Спеціальні знання набуватимуть в процесі роботи під керівництвом особливих техніків і будуть поєднані з вивченням особливих курсів, що організовуються при самих фабриках і заводах.

Увага місцевого самоврядування має бути звернена на сприяння організації єдиної загальної трудової школи, а не на підтримку шкіл, призначених для різних класів, для білої і чорної кістки, якими є наші гімназії, професійні школи тощо.

9) Необхідно організувати при школах лекції для населення, щоб зацікавити його в постановці шкільної справи, дістати його допомогу в цій галузі, викликати його ініціативу. Вчителі повинні на відкритих зборах звітувати перед населенням про свою діяльність. При муніципальних бібліотеках повинні існувати педагогічні відділи. Взагалі школи повинні стати організаційними центрами для населення, яке цікавиться питаннями виховання і навчання.

10) На місцевому самоврядуванні лежить організація виборів учителів населенням. Кожний, хто бажає, може записатися до складу вчителів. Повинна бути організована окрема шкільна комісія. До неї мають увійти, з одного боку, педагоги-фахівці, яких обирає вчительська спілка; з другого боку, відповідна кількість виборних від населення. Важливими є безпосередні вибори, а не призначені місцевим самоврядуванням, бо прямі вибори встановлюють завжди більш живий зв'язок з населенням. Шкільна комісія повинна за допомогою екзаменів, практичних занять тощо з'ясувати педагогічну придатність тих, хто записався у вчителі, і на підставі цього скласти списки кандидатів на вчительську посаду. Відмовлення від занесення до списку кандидатів повинно бути мотивоване. Засідання комісії — відкриті. До обо-

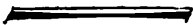
в'язків місцевого самоврядування входить організація виборів учителів населенням. Обирати повинні не тільки отці сімейств, але все й населення, незалежно від статі, на основі прямого і таємного голосування. Учитель повинен бути відкликаний негайно, якщо цього вимагає певний процент населення даного шкільного району.

У справі внутрішнього влаштування шкіл, у справі викладання школа автономна. Шкільна комісія стежить лише за тим, щоб додержувалися загальні основні принципи (щоб не вводилося релігійне викладання, щоб викладання було пов'язане з продуктивною працею, щоб не було в школі покарань, брутального поводження з дітьми і т. п.).

Пункт про виборність учителів дуже важливий. Поки за центральною владою буде залишатися право призначати вчительський персонал, вона добиратиме його так, щоб він слухняно виконував її веління, і школа буде служити в руках уряду знаряддям класового панування. Тільки виборність учителів може знищити бюрократичний (чиновницький) характер школи, може гарантувати, щоб школа не мала ніяких сторонніх цілей, крім мети всебічного розвитку підростаючого покоління.

Разом з тим безпосередня участь всього населення у виборах учителів та в контролі над ними є найкращим засобом для того, щоб зацікавити в справі викладання й виховання все населення, залучити його до участі в цій справі і зробити, таким чином, з школи те, чим вона повинна бути,— могутній рушій у справі розвитку людства.

*Травень, 1917 р.*



---

## СПІЛКА МОЛОДІ

Буржуазні педагоги дуже багато говорять і пишуть про необхідність «громадянського виховання» молоді, причому під громадянським вихованням вони розуміють виховання поваги перед приватною власністю, перед існуючим державним ладом, виховання шовінізму (або, як вони кажуть, патріотизму), зневаги до чужих націй і т. д. Щоб зміцнити всі ці почуття у дітей, вони намагаються влаштувати різного роду спілки молоді, на зразок «бойскаутів», в яких молодь з ранніх років могла б вправлятися в цих почуттях. Діти радіють, що їм надається можливість докласти до чого-небудь свої сили, виявити свою активність, спритність, кмітливість, і зовсім не помічають і не розуміють, яку отруту вливають за допомогою цих спілок у їхні душі. Це — отрута буржуазного світогляду, буржуазної моралі. Це — отрута, яка робить молодь нездатною брати участь у великому визвольному русі пролетаріату, у русі, який визволить весь світ з-під гніту експлуатації, знищить поділ на класи і дасть усьому людству можливість щасливого існування. Наслідки такого громадянського виховання ми бачили в нас в Росії, в Петері, коли учнів середніх навчальних закладів втягли до демонстрації на захист Тимчасового уряду і, оточені ворожою робітничому класу юрбою, вони йшли серед котелків і вичепурених дам і приєднувалися до тих, хто говорив, ніби Ленін за допомогою німецьких грошей підкупив робітників, хто лаяв соціалістів мерзотниками, хто бив промовців за те, що вони мали мужність серед

ворожо настроєного натовпу відкрито висловлювати свої думки. Молодь запевняли, що вона виконує свій громадянський обов'язок, демонструючи з цією ворожою робітничому класу юрбою.

Не всяка спілка молоді хороша: є спілки молоді, які, можливо, приносять багато насолоди дітям, але які розбещують їх.


Є інше «громадянське виховання». Це — громадянське виховання, яке дає робітничій молоді життя. Воно виховує в них велике почуття пролетарської класової солідарності, робить для них близьким, дорогим, повним глибокого змісту лозунг: «Пролетарі усіх країн, єднайтесь!», ставить їх до лав борців «за братерський мир, за свату свободу!» Робітничу молодь усіх країн утворює свої, пролетарські спілки молоді. Вони об'єднані в єдиний «Інтернаціонал молоді», який іде пліч-о-пліч з робітничим класом, має ті самі цілі. «Інтернаціонал молоді» не розпався під час війни. І серед кривавої бойні він закликав робітничу молодь усіх країн до своїх лав, кликав до боротьби. Німецькою секцією «Інтернаціоналу молоді» довгий час керував Карл Лібкнехт, який так мужньо виступив проти теперішньої грабіжницької хижацької війни, відкрито кинув докір в лице урядові власної країни і засуджений за це до каторги.

Коли слідом за жіночою міжнародною конференцією в 1915 р. було скликано міжнародну конференцію робітничої молоді, від російської секції «Інтернаціоналу молоді» не могло бути правильного представництва. Не могло бути тому, що в часи самодержавства робітники і робітничі-підлітки не могли створити правильно оформленої організації, і тому ще, що війна так утруднила зносини між країнами, що не було можливості зв'язатися з Росією. Але ЦК РСДРП послав на цю конференцію свого делегата, щоб заявити від імені робітничої молоді Росії, що вона всім серцем з робітничою молоддю усіх країн, що вона йде з нею під спільним прапором Інтернаціоналу. І ЦК не помилився; це довели заводські ученики і учениці Петрограда, які вже об'єднали у своїх лавах близько 50 тисяч. Вони поклали початок російській секції «Інтернаціоналу молоді», вони кличуть до об'єднання всю робітничу молодь, не тільки ту, що працює на фабриках і заводах, але й ремісничих учнів і учениць, і

торгових хлопчиків, і маленьких газетярів,— усіх тих, одне слово, хто з юних років змушений продавати свою робочу силу. Вони кличуть приєднатися до них робітничу молодь Москви, Московської області, Катеринослава, Харкова,— одне слово, всієї Росії. Вони кличуть їх всіх до боротьби за краще майбутнє, до боротьби за соціалізм.

Хай живе російська секція «Молодого Інтернаціоналу»!

*Травень, 1917 р.*



---

## ЛИСТ У МОСКВУ

Дорогі товариші!

Одержала через «Правду» ваш лист і користуюсь нагодою, щоб переслати вам відповідь, бо листи йдуть надзвичайно довго. Розповім про становище справ у Петербурзі. Серед учнів середніх навчальних закладів ведеться дуже виразна буржуазна пропаганда, з спеціальним нацьковуванням на більшовиків. Учні беруть участь у кадетських демонстраціях за Тимчасовий уряд і т. д. З усієї маси учнів середньонавчальних закладів виділилася лише порівняно невелика «Спілка соціалістичної молоді». Туди входять і соціал-демократи, і анархісти, і есери. Нараховують вони в своїх лавах кілька сотень, але активних членів — чоловік 100, з них більшовиків — чоловік 6—10. Адреса їхнього ЦК така: В. А. Тартаковський, Тавричеська, 11, кв. 6, Петроград. Робітнича молодь організувалася окремо — під впливом місцевої організації вважають вони організованої робітничої молоді тисяч 50. Кожний район організувався окремо. Кожний завод посилає свого делегата до районного комітету молоді. Всіх районів — 8 (не всі райони його організовані, а взагалі їх у Петрограді більше). Кожний район із свого середовища посилає делегатів до Центральної ради юнацтва. Треба сказати, — що в Петрограді збоку може здатися не дуже втішним, — молодь настроєна надзвичайно пригнічено, але веде енергійну роботу; серед них, як дуже сильної публіки, багато здорового пролетарського інстинкту, але не знають вони ще міри своїм силам. Зажадала у них Рада Робітничих і Солдатських Депу-

татів статут. Щоб писати статут, потрібний досвід, порадником до них потрапив якийсь неподобний тип, який вважає себе великим письменником, чи то есер, чи просто ліберал. І спорудили вони нісенітний статут, причому, — коли довелося з ними говорити, — вклали вони в нього зовсім не те, що там написано. Є ще й інше — не знають міри своїм силам. Якщо хто-небудь робитиме висновки з статуту, той поставиться до Петроградської спілки молоді негативно, але все це справа поправна, і пітерська молодь стоїть на правильному шляху. Незабаром випустимо у книжковому видавництві «Прибой» брошуру з питання, як організуватися робітничій молоді.

Гадаю, що робітничій молоді та учням треба поки що організуватися окремо. Тим з учнів, які цілком розібралися в партійних питаннях, слід входити до спілок робітничої молоді і працювати там, але прагнути злити організацію учнівської і робітничої молоді не слід, у них різне середовище, різні інтереси, виникає багато непорозумінь, публіка з учнів, яка ще не цілком визначилася, буде вносити небажаний дух у робітничі організації. Організаціям робітничої молоді надавати чисто партійного характеру не слід, бо до таких організацій необхідно залучити найширші верстви робітничої молоді. Молодь дуже старанно оберігає свою незалежність, боїться нав'язування будь-яких поглядів збоку тощо. З цього здорового побоювання випливають часто наївні завдання, які вона собі ставить. Наприклад, петроградська робітнича молодь збирається виробити свою власну програму. Звичайно, в процесі роботи буде знайдено міру сил, по суті ж прагнення до незалежності у поглядах — прагнення здорове. Буду дуже вдячна, товариші, якщо писатимете докладно, як стоїть справа з організацією робітничої молоді в Москві.

*Травень, 1917 р.*

---



---

## БОРОТЬБА ЗА РОБІТНИЧУ МОЛОДЬ

За ким робітнича молодь, за тим — майбутнє. Знаючи це, соціалісти всіх країн йдуть у середовище юнацтва і ведуть там свою пропаганду. Вони йдуть туди з відкритим забралом, не приховуючи своїх поглядів і того, хто вони. Вони ясно і прямо говорять, чого вони хочуть, говорять, за що вони борються. Вони говорять робітничій молоді: ви — діти пролетаріату, вас чекає попереду тяжка боротьба. Щоб перемогти в цій боротьбі, треба бути свідомими, організованими, ясно бачити, куди йдеш. І чим раніше зрозумієте ви, в чому завдання пролетаріату, тим краще. Працюючи на фабриках, на заводах, ви й тепер хоч-не-хоч самим життям втягнені в класову боротьбу пролетаріату, ви не можете від неї відірватися, не зрадивши класової солідарності. Юнацькі соціалістичні організації в Західній Європі являють собою пролетарські організації, і їхні газети та журнали мають цілком визначений політичний характер.

Буржуазні партії хочуть відвернути робітничу молодь від партії пролетаріату, ослабити класовий характер їхніх організацій. Але прямо, відверто закликати до цього вони не сміють: вони знають, що коли б вони зробили це прямо, робітнича молодь просто відвернулася б від них. І тому вони йдуть до молоді не під виглядом членів тієї чи іншої партії, а найчастіше під виглядом доброзичливих людей, що співчують молоді. Користуючись довірливістю молоді, вони намагаються насамперед здобути їхню прихильність, вони відверто не говорять, що робіт-

нича партія погана, але говорять: «Товариші, ви ще не зрілі, вам рано ще займатися політикою, рано навішувати на себе ярлик, треба спочатку повчитися, набути знання, і тільки тоді ви зможете свідомо вирішити, до якої партії ви належите, не давайте впливати на себе, оберігайте свою індивідуальність, незалежність!» І часто товариші підлітки йдуть назустріч цим закликам, усвідомлюючи, як мало вони знають. як багато їм ще треба вчитися; вони вважають, що той, хто так говорить,— має рацію. Вони не помічають, які грубі лестоці містяться в цих словах: «Оберігайте свою духовну незалежність!» Хіба людина малоосвічена може зберегти свою духовну незалежність? Їй пропонують замість політики вивчати історію, літературу тощо. Але в кожній історичній книжці, в кожній історії літератури відбивається світогляд того, хто цю книжку написав. В історичну книжку, написану буржуазним письменником, вкладено думки цього буржуазного письменника, і вони впливають на того, хто цю книжку читає. Отже, і за допомогою історичних та літературних книжок теж можна впливати на малоосвіченого юнака.

Не розуміючи навколишнього світу, він не помітить цього впливу. Буржуазія найчастіше саме так і намагається вплинути на молодь: не прямо, не відкрито, а потай.

І такий вплив — найгірший. Той, хто говорить: вам рано займатися політикою, не давайте нікому впливати на себе,— по суті говорить: не давайте впливати нікому на себе, крім мене і моєї партії.

Організація молоді в Росії ще тільки складається. Перші кроки є найважливіші, найвідповідальніші. Від них значною мірою залежить те, яким шляхом піде весь рух: чи буде організація молоді в Росії організацією пролетарською, чи піде вона пліч-о-пліч з робітничою організацією своєї країни і з «Інтернаціоналом молоді» і видаватиме свій, пролетарський орган, де простою, зрозумілою мовою будуть обговорюватися всі питання економічної і політичної боротьби, або ж організація робітничої молоді відірветься на час від робітничого руху, почне видавати орган культурно-освітнього характеру з дуже відчутним буржуазним впливом, де будуть обговорюватися різні абстрактні питання. У першому випадку пе-

троградську організацію робітничої молоді чекає, певно, почесна роль — згуртувати навколо себе всю робітничу молодь Росії, у другому — наробити ряд помилок і на час затримати розвиток організації. Ми не маємо сумніву, що революційна пролетарська молодь Петрограда піде по першому шляху.

*Травень, 1917 р.*



---

З БРОШУРИ  
«МАТЕРІАЛИ ПО ПЕРЕГЛЯДУ ПАРТІЙНОЇ  
ПРОГРАМИ»<sup>1</sup>

До пункту 13 програми-мінімум (політична частина) треба додати: **повна світськість школи.**

(Цей додаток необхідний, бо відокремлення школи від церкви ще не гарантує світськості школи. І при відокремленні школи від церкви може бути введене викладання закону божого як предмету навчальної програми, кадети вже й тепер говорять про потребу релігійного викладання в школі світськими вчителями).

Пункт 14 треба формулювати так:

**Безплатна і обов'язкова загальна і політехнічна (що знайомить у теорії і на практиці з усіма головними галузями виробництва) освіта для всіх дітей обох статей до 16 років; тісний зв'язок навчання з дитячою суспільно продуктивною працею.**

(Замість «професійна» треба сказати «політехнічна». Мета школи — підготувати не вузьких фахівців, а людей, здатних до різного роду праці. Маркс повсюди наполягає на необхідності саме політехнічної освіти, яка має і величезне загальноосвітнє значення; у поняття «політехнічна» входить і навчання сільськогосподарської праці, і технічної, і художньо-ремісничої; практичне ознайомлення з найрізноманітнішими галузями сприяє також

---

<sup>1</sup> Публікується проект зміни пунктів програми РСДРП(б), що стосуються народної освіти, який був запропонований у травні 1917 р. Н. К. Крупською.— *Ред.*

всебічному фізичному розвитку, виробленню загальних трудових навичок. Загальної політехнічної освіти вимагали під час Великої французької революції Лавуазьє і Кондорсе, їх підтримували в цьому відношенні широкі народні маси; вимагали і такі демократи, як Руссо, Песталоцці; її намагався здійснити Роберт Оуен; Маркс і Енгельс постійно говорять про це. Треба додати про необхідність тісного зв'язку навчання з дитячою суспільно продуктивною працею. Сучасна буржуазна педагогіка встановлює необхідність зв'язку навчання з продуктивною працею, але для продуктивної праці, яку вона має на увазі, властивий здебільшого несерйозний характер. Необхідно цю працю зв'язати, як вказує Маркс, з виробництвом, тоді вона матиме величезне виховне значення. Без вимоги участі — за допомогою школи — дітей і підлітків у виробництві не можна ставити вимогу заборони працювати дітям до 16 років; це значило б відірвати їх від робітничого класу і віддати під вплив буржуазії. Одне повинно доповнювати друге. Тільки тісний зв'язок навчання з суспільно продуктивною працею може знищити класовий характер сучасної школи, як вказує на це Маркс у «Комуністичному Маніфесті». Поділ школи на середню і професійну є виявом класового характеру сучасної школи, яка створює два типи освіти, одну — середню школу для білої кістки, другу — професійну, для чорної кістки. Ось чому вимога професійної освіти зовсім неприпустима для соціал-демократії).

Далі, слід додати § 15:

**15. Забезпечення усіх учнів харчуванням, одягом і навчальним приладдям за рахунок держави.**

З огляду на важливість цієї вимоги її необхідно виділити в окремий пункт. Не можна вимагати забезпечення харчуванням тощо *тільки* бідних дітей. Навіть Швейцарія видає дітям їжу і одяг за звичайною заявою батьків. Дітей, які б не потребували забезпечення харчуванням, одягом, мізерна кількість порівняно з великою кількістю тих, що потребують цього. А поділ дітей всередині школи на «бідних» і багатих зовсім неприпустимий. Вимога ця особливо важлива, коли вже забороняється наймана праця дітей і участь їх у суспільно продуктивній праці.

Потім слід додати ще § 16.

**Передача справи народної освіти до рук демократичних органів місцевого самоврядування; усунення центральної влади від будь-якого адміністративного втручання у встановлення шкільних програм і в добір учительського персоналу; виборність учителів безпосередньо самим населенням і право населення відкликати небажаних учителів.**

(Школа є зряддям класового панування головним чином через те, що центральна влада має можливість установлювати і нав'язувати певні програми і стежити за їх виконанням, з одного боку; і добирати певним чином слухняний учительський персонал, з другого; останнє особливо шкідливе, виборність учителів має на меті паралізувати саме цю сторону справи. Необхідні безпосередні вибори населенням, тому що це залучає населення до участі в організації шкільної справи, примушує з інтересом стежити за життям школи, не кажучи вже про те, що це є гарантією того, що вчителі будуть обиратися придатні, бажані для населення).

Потім у § 5 пунктів, які перераховують заходи по охороні робітничого класу, треба сказати:

**Заборона найманої праці дітей до 16 років.**

(Діти до 16 років — діти шкільного, а не дошкільного віку).

*Травень, 1917 р.*

---

---

## ЯК ОРГАНІЗУВАТИСЯ РОБІТНИЧІЙ МОЛОДІ?

З усіх кінців Росії в «Правду» звертаються із запитаннями, як організуватися робітничій молоді. Бажання організуватися у молоді палке, але оскільки справа ця нова, то молодь часто не знає, як за неї взятися, ставить собі то надто широкі (наприклад, виробити самостійно якусь нову програму партії), то надто вузькі (наприклад, чисто культурно-освітні) цілі. Для того, щоб організація йшла правильним шляхом, треба виробити загальний статут, обговорити його спільно на делегатських та інших зборах молоді і потім дружно проводити його в життя. Статут треба приймати не поспішаючи, добре обміркувавши все, тому, що коли яка-небудь організація поквартиться і прийме невдалий статут, це утруднить справу злиття робітничої молоді Росії в одну загальну спілку. І в партіях статуту приймаються обдумані, загальними зборами, після обговорення різних проектів, зважається кожне слово, кожний параграф. Для молоді ця справа особливо важка, бо знань у молоді ще мало, ознайомлення із статутами різних партій немає, висловлюватися точно вона не звикла. Щоб допомогти робітничій молоді виробити загальний статут, пропоную обговорити такий проект його:

### Статут Спілки Робітничої Молоді Росії

§ 1. Робітнича молодь усієї Росії, усі хлопчики і дівчатка, юнаки і дівчата, які живуть з продажі своєї робочої сили, хоч би якої віри вони не були, хоч би якою мовою не говорили, організуються в одну «Спілку Робітничої Молоді Росії».

Те, що до Спілки входять підлітки незалежно від статі, релігії і національності, потрібно неодмінно застерегти, бо спілка молоді якого-небудь міста може раптом ухвалити, що не треба приймати дівчаток або латишів, поляків та ін., або євреїв, татар і т. п. Це зашкодить справі об'єднання і буде порушенням принципу братерства всіх трудящих.

§ 2. «Спілка Робітничої Молоді Росії» ставить собі на меті готувати з своїх членів вільних, свідомих громадян, гідних учасників тієї великої боротьби, яку їм доведеться вести в лавах пролетаріату за визволення всіх пригноблених і експлуатованих з-під ярма капіталу.

Цю мету необхідно підкреслити. Це велика мета, яка надихає робітників усього світу. Не може вона не надихати і молодь, яка така чутлива на все велике, чесне, хороше. Не може вона не надихати особливо молодь Росії, яка так ще недавно була свідком, а почасти і учасницею революції. Не можна бути пролетарською організацією, не ставлячи собі цієї мети.

§ 3. Тому що «Інтернаціонал молоді», до якого входить робітнича молодь усіх країн, ставить собі ту саму мету і тому що «Спілка Робітничої Молоді Росії» вірна лозунгу «Пролетарі усіх країн, єднайтеся!», то вона приймає до «Інтернаціоналу молоді», оголошує себе секцією (частиною) цього Інтернаціоналу.

Буржуазні уряди втягли робітників у грабіжницьку братовбивчу війну, нацькували робітників однієї країни на робітників іншої, примусили їх стріляти один в одного, різати один одному горлянки.

Робітнича молодь не може співчувати цьому. Її лозунг — братерство всіх народів, тому в своєму статуті «Спілка Робітничої Молоді Росії» повинна підкреслити свою братерську солідарність з робітничою молоддю інших країн.

§ 4. Щоб бути корисними борцями за робітничу справу, робітничій молоді потрібні сили, здоров'я.

З цією метою робітнича молодь повинна: а) вже тепер вести боротьбу за охорону дитячої праці, вимагати 6-годинного робочого дня, здорових умов праці, скасування нічної праці підлітків, медичної допомоги тощо; б) вести боротьбу за підвищення заробітної плати, де вона недостатня, для того щоб дати молодому робітникові



чи робітниці можливість їсти поживну, здорову їжу, жити в чистому, теплому, сухому приміщенні та ін.; в) тому що цю боротьбу підлітки можуть вести тільки при підтримці дорослих робітників, а з другого боку, і дорослі потребують їхньої підтримки, то підлітки повинні посилати своїх виборних до рад старост, вступати до професійних спілок і взагалі йти пліч-о-пліч з дорослими робітниками у боротьбі за поліпшення свого економічного становища.

§ 5. Щоб бути свідомими борцями за краще майбутнє, молодим робітникам і робітницям потрібно якомога більше знань. Тому:

а) «Спілка Робітничої Молоді Росії» вимагає загального безплатного обов'язкового навчання до 16 років.

б) Влаштування бібліотек, читалень, курсів, наукових кінематографів тощо.

в) Робітнича молодь сама негайно ж береться за організацію гуртків самоосвіти, летучих бібліотек, клубів, екскурсій тощо.

Усі ці заняття повинні бути спрямовані так, щоб вони служили основній меті: пробуджували класову самосвідомість молоді, давали б їй можливість розібратися в навколишній дійсності, подіях, що відбуваються, давали б можливість робити висновки, спираючись не тільки на чужі слова, але й на власні знання.

§ 6. Робітничій молоді потрібні не тільки знання, але й уміння організуватися. Самостійні спілки робітничої молоді є найкращим засобом виробити організаційні навички. Тому всі гуртки самоосвіти, клуби, читальні тощо, не кажучи вже про саму організацію, повинні бути побудовані на засадах самоврядування, повинні давати можливість широкого розвитку самодіяльності.

Свідомість і звичка до організації потрібні робітничій молоді для того, щоб вона могла з честю виконати ті великі завдання, які покладуть на неї світові події, що розгортаються.

---

ДОПОВІДЬ НА ІІ ЗАГАЛЬНОМІСЬКІЙ  
ПЕТРОГРАДСЬКІЙ ПАРТКОНФЕРЕНЦІЇ  
3 ЛИПНЯ 1917 РОКУ

Питання про організацію молоді — важливе питання, не розв'язане досі не тільки в нас, але й на Заході. За останнім підрахунком Міжнародного соціалістичного бюро у 1915 р. у 17 країнах налічувалося близько 120 000 організованої молоді, яка перебуває під соціалістичним впливом. Тим часом буржуазні організації молоді налічують значно більше організованих членів. На конгресі 1915 р. вказувалося на недостатню самостійність організацій молоді. Тільки у п'яти країнах організаціями керувала сама молодь, а в інших керівництво належало дорослим, які виробляли весь план занять молоді. До цих країн належить і Німеччина, де організаціями молоді керувала партія, виділяючи для цього комітети з партійних членів. Цим пояснюється, чому організація молоді не набрала в цих країнах масового характеру.

Нинішній революційний момент привів петроградську робітничу молодь до усвідомлення необхідності створити свої організації. Наші організації молоді налічують до 50 000 організованих по районах членів. Організація поставлена так: представники від заводів утворюють районні комітети, представники районних комітетів обирають на півтора місяця Центральний Комітет. Усю цю організаційну роботу молодь провела самостійно.

Надавши їм право на самодіяльність, партія зовсім не звертала уваги на цю організацію.

Це дало можливість втертися до Центрального Комітету організації типові з «Маленької газети», який оточив себе ореолом таємничості і безпартійності. Цей тип,

якого вони обрали діловодом Центрального Комітету, пише їм статuti, статті, програми. Класовий інстинкт підказав молоді неприпустимість тієї лінії, яку проводить їхній діловод, і серед них чути певний протест проти нього. Класової самосвідомості у молоді ще немає, але класовий інстинкт відчувається в їхніх діях сильно. У душі цього пролетарського інстинкту і лунають палкі промови їхніх промовців, яких серед них досить багато. Хто чув 1 Травня промови 13—14-річних юнаків, той не візьме під сумнів, як багато в них вкладено пролетарського інстинкту. У всіх країнах буржуазія намагається відірвати молодь від робітників. У Німеччині, наприклад, молодь до 18 років не має права брати участь у політичних зборах. Буржуазний письменник (Кершенштейнер) доводив, що для охолодження юнацтва необхідно підпорядкувати його впливу «вождів», тобто опортуністів. Зв'язок між організаціями молоді і дорослих, без сумніву, повинен бути якнайтісніший. Але, беручи до уваги ту обставину, що активну роль молодь буде відігравати тільки в своїх юнацьких організаціях і що активність має велике виховне значення, треба надавати повної самодіяльності їхнім організаціям.

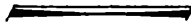
Через те що ми залишили свою молодь без уваги, вона наробила багато помилок при виробленні свого статуту. Наприклад, від того, хто вступає до спілки, вимагається «зберігати свою безпартійність до повноліття», але самі тлумачать це тільки так, що прийом до спілки в них відбувається на основі приналежності до якої-небудь партії, а спілка їхня безпартійна. Контакт між партійними організаціями молоді повинен бути якнайближчим. Ми повинні рекомендувати заводам уважне ставлення до заводської молоді.

На одному із заводів Виборзької сторони рада старост відмовилася прийняти представника від спілки молоді. Юнаки пішли шукати правди у Виконавчому Комітеті Ради. Чхеїдзе привітав їх, але допомогти їм відмовився. Дружнє ставлення до молоді необхідне, інакше молодь відійде від нас. Зважаючи на рівень знань і розуміння нашої молоді, ми не можемо наполягати на партійності спілок молоді, нехай їхні організації будуть безпартійними. Наше завдання — допомогти молоді у їх заняттях.

Спілка Виборзької сторони утворила вісім наукових, досить мудрованих секцій, суперечка про які показала, що молодь стоїть на здоровому пролетарському ґрунті. Ми можемо впливати на молодь, але форсувати її розвиток ми не повинні. Нині вони ухвалили під впливом їхнього діловода Шевцова статут суто буржуазної організації, але пролетарський інстинкт молоді примушує її тлумачити цей статут зовсім інакше, і треба дати їхньому ставленню до статуту перебродити... Досить того, що по духу їхня організація є чисто пролетарською, зв'язаною з «Інтернаціоналом молоді».

Нашим завданням є виховання з молоді активних працівників.

*Липень, 1917 р.*



---

## КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІЙ ВІДДІЛ ВИБОРЗЬКОЇ РАЙОННОЇ УПРАВИ

На районні думи лягло величезне організаційне завдання — залучити населення, яке звикло за часів самодержавства до того, щоб його опікували згори, до роботи над поліпшенням свого побуту. Ми, більшовики, розуміємо під місцевим самоврядуванням найширшу участь мас у будівництві всього укладу міського життя. Участь населення в цьому будівництві полягає не тільки в тому, що населення голосуванням обирає собі представників, які й повинні піклуватися про його потреби, але і в тому, що населення весь час якнайуважливіше стежить за діяльністю тих наділених його довір'ям представників, допомагає цій діяльності, бере якнайширшу в ній участь.

Культурно-освітню діяльність можна було розпочати двоєю: можна було просто дібрати невелику працездатну колегію, яка взяла б на себе відкрити потрібні для населення заклади: школи грамоти, вечірні курси тощо. Це найлегший шлях, і на нього стала більшість районних дум. Другий шлях — залучити до роботи саме населення, створити широку культурно-освітню комісію з представників усіх громадських демократичних організацій даного району. У Виборзькому районі існує така комісія і збирається щотижня, до неї входять представники всіх заводів (біля 40), професійних спілок даного району, кооперативів, учителів, юнацької організації, комітету солдаток та ін. Приходять на комісію і досвідчені люди.

Комісія виділяє із свого складу ряд секцій: з поза-шкільної, шкільної та дошкільної освіти, бібліотечну, художню. Секції готують доповіді, які й обговорюються на комісії.

2  $\frac{1}{2}$ -місячний досвід підтвердив правильність саме такої постановки роботи.

Візьмімо хоч би таке питання, як школи грамоти. Звичайний прийом: підшуковуються приміщення, наймаються вчителі — та й по всьому. Результати? Школи дуже часто швидко тануть, учні не задоволені ними. У нас у Виборзькому районі при тимчасовій думі сталася зовсім незвичайна подія: коли відкрили в одному шкільному приміщенні школу грамоти, повісили про це оголошення, зовсім не з'явилося бажаючих вчитися. І це у Виборзькому районі, де така велика кількість неписьменних, особливо жінок! Чи, може, населення Виборзької сторони не прагне знання, як спрагла земля жадає дощу?! Теперішня культурно-освітня комісія підійшла до питання інакше: вона обрала із свого складу групу осіб, головним чином робітників, яка обійшла усі заводи, зробила на заводських комітетах доповіді про потребу відкриття шкіл грамоти, робітники почали записувати, і незабаром у руках управи виявилосся багато сотень бажаючих вчитися, записувалося по 150—200 чол. на заводі. Почали квапити з відкриттям шкіл. Але приміщення? Виборзька сторона така бідна на них, на допомогу могли б прийти міські школи, але місцеві викладачі поки що не дуже охоче йдуть назустріч. Робітники почали підшукувати приміщення при заводах. Доповіді з заводів і мануфактур на культурно-освітній комісії поставили перед учасниками її у всій глибині питання про необхідність якнайшвидшої ліквідації неписьменності — цієї сумної спадщини старого режиму.

Обговоривши характер викладання, комісія прийшла до висновку, що школа грамоти повинна не тільки дати учневі вміння читати, писати і рахувати, але ознайомити його також з «грамотою громадянина», тобто дати йому ряд знань, які допоможуть йому зрозуміти його місце в природі і суспільному житті.

Треба дати учневі не тільки ключ до знання, але й вказати йому ті двері, які він за допомогою цього ключа

ча може відчинити. Треба одночасно з технікою грамоти прагнути розширити і розумовий кругозір учнів.

Культурно-освітня комісія виробила докладний цикл тих знань, які необхідно дати малописьменним учням. Це повинні бути, на думку комісії, не випадкові клаптикові знання, а популярний виклад даних науки з усіх тих питань, які лягають в основу світогляду. Час покінчити з усіма цими традиційними уривками знань з хрестоматій, далі яких заборонялося йти вчителям за старого режиму, і показати, як наука відповідає на всі ті питання, які пробуджує в голові життя.

В зв'язку з потребою говорити з учнями не тільки про букви і звуки виникло питання про склад викладачів. Важливо, щоб у школах для робітників викладали люди, до яких робітники ставилися б з повним довір'ям, по-перше, і які були б досить підготовані, по-друге. Нині існує вже колегія вчителів з 35 осіб. Вирішено було, що хто-небудь з досвідчених вчителів, який цілком володіє всіма найновішими методами викладання, поговорить з вчителями, прочитає пару лекцій, дасть кілька пробних уроків. Такий курс уже розпочато.

Заняття в школах грамоти висунули з особливою пекучістю і питання про школи для письменних. У цих школах відчувається величезна потреба. Наплив до них ще більший, ніж до шкіл грамоти. Перед робітниками постали тепер величезні завдання. І вони чудово розуміють, що для того, щоб виконати ці завдання,— хоч би той самий контроль над виробництвом,— їм потрібний ряд практичних знань: уміння цілком вільно писати, знання бухгалтерії, комерційної географії, політичної економії тощо. Програма курсів для дорослих і має цю мету: дати робітникам усі ті знання, які їм так потрібні, щоб звільнитися від залежності від інтелігенції, стати на свої власні ноги.

Заняття у цих групах будуть вестися не абстрактно, а практично, відразу ж будуть писати кореспонденції, читати популярні брошури, провадитимуть звіт про прочитане, який поступово переходить у читання рефератів; арифметика буде тісно пов'язана з веденням звітності, з статистикою, складанням задач з практики заводського життя і т. п.

Який великий попит на такого роду семінарії, видно

і тепер. Незабаром буде зроблено точний облік. Завод «Новий Лесснер» уже провів у себе на заводі анкету, яка з'ясує кількість неписьменних, ступінь грамотності інших, кількість бажаючих вчитися і т. п. Школи письменних організовано вже для молоді, організуються на заводах «Новий Лесснер», «Старий Лесснер», патронному, Розенкранца, на фабриці Гаванера та ін. Завершенням циклу шкіл різних ступенів буде народний університет робітників Выборзької сторони, план якого розробляється, добираються вже лектори.

Треба пам'ятати, що досі Выборзький район з його 170 тис. населенням належав до найзанедбаніших, і культурна робота, яка планується, просто колосальна, але колосальною є і енергія робітників, які дедалі тісніше втягуються в спільну роботу. Щоб залучати якнайширші верстви, вирішено: 1) видавати щотижневий бюлетень про діяльність культурно-освітньої комісії Выборзького району, в якому населення знайомилося б з постановкою питань, з важливістю їх і т. п.; 2) зробити доповідь по заводах; 3) зробити доповідь раді домових комітетів і т. п. Фундамент закладається міцний, а він необхідний, особливо з огляду на те, що російська буржуазія швидко переучується на європейський лад. Вона чудово бачить, що «притискачка обм'якла трохи», як висловлювався один з героїв Глеба Успенського, і що треба пустити в хід більш тонкі методи впливу. Яскравим прикладом цього може бути завод Розенкранца. Помітивши, що робітники енергійно взялися за культурно-освітню діяльність, заводоуправління пішло назустріч робітникам і запропонувало їм 100 тисяч карбованців на освітні цілі. Щоправда, заводоуправління разом з ста тисячами запропонувало і свій статут. Зовні статут має архідоброзичливий і справедливий вигляд. Утворюється культурно-освітній комітет з шести осіб: троє від заводоуправління, троє від робітників, вони вшістьох і розв'язують усі питання; асигновки підписуються завжди одним членом заводоуправління і одним робітником. Але класовий інстинкт робітників підказав їм, що треба боятися данайців, які несуть дари. Розглянувши ближче статут, вони побачили, що рівність у комітеті — річ досить сумнівна. Пани інженери легко можуть переговорити ще недосвідчених в галузі шкільної справи робіт-



ників, які багато чого можуть недобачити, дати представникам від заводууправління виробити програми, дібрати вчителів і т. п. А в тому разі, якщо робітники хочуть повести справу по-своєму, представник заводууправління завжди може відмовитися підписати асигновку і тим припинити видачу грошей. Тому робітники наполягають на тому, щоб сьомим членом комітету було введено представника від місцевого самоврядування і щоб асигновку підписували представник і скарбник комітету. Питання про статут поки що залишається відкритим, представники культурно-освітньої комісії при районній управі поки що беруть участь в обговоренні питань комітету як досвідчені люди. Заплановано відкрити дитячий садок, початкову дитячу школу, школу грамоти для дорослих. Найнято приміщення.

Усі заводи, усі громадські організації району, культурно-освітня комісія управи прагне зв'язати в одне тісне ціле, що працює над завданням дати населенню необхідні йому знання.

Ця робота була б не під силу, звичайно, управі, коли б її не виконував енергійно цілий ряд товаришів робітників, членів культурно-освітньої комісії. Особливо багато робить у цьому відношенні культурно-освітня комісія Виборзької Ради Робітничих Депутатів. Її представники бувають на всіх зборах районної культурно-освітньої комісії, вважають роботу цієї комісії своєю, підтримують усі її заходи. Товариші робітники, які обходили заводи, переконалися, що для того, щоб районна комісія могла успішно працювати, необхідно зміцнити культурно-освітні комісії на місцях, на заводах. На багатьох заводах такі комісії є, дещо розпочато, часто не вистачає сил, щоб розгорнути роботу на всю силу, потрібна допомога, досвідчені люди, вказівки. На більшості металічних заводів культурно-освітні комісії, погано чи добре, але існують. Не те на текстильних. Їх у нашому районі шість. Якщо заводууправління таких заводів, як «Арсенал» Розенкранца, дають десятки тисяч на культурно-освітчі цілі, якщо у «Нового Лесснера», на металічному заводі, на патронному легко знайти приміщення, то в текстильників панує стара атмосфера. «Завод для праці, а не для університетів»,— відрубав представник заводууправління на фабриці Чешера у відповідь на вимогу робітників

надати приміщення для школи. А на ниткових, бавовно-прядильних і ткацьких фабриках найбільше темноти, неписьменності, пригніченості. Тут найбільше потрібно допомоги, і допомоги негайної. Особлива агітаційна комісія ходить із заводу на завод, з фабрики на фабрику і робить доповіді про діяльність районної культурно-освітньої комісії. Напружено слухає аудиторія. Доповіді не минають безслідно. Кількість представників у районній культурно-освітній комісії зростає. Пожвавлюється робота на місцях.

Працює і робітнича молодь. У неї енергія б'є через край. У школі Нобеля усі три класи набиті учнями: одна група для неписьменних, дві для письменних (всього близько 150 осіб). Районна культурно-освітня комісія дає їм учителів, допомагає виробляти програми. Дівчата організували школи крою і шиття, старанно працюють щовечора, школа платна; потрібні гроші, щоб окупити купівлю машин і оплату вчителькам. Районна управа направила до них досвідчену вчительку рукоділля, обговорила план поєднання навчання шиття і крою з влаштуванням літературних читань, бесід з суспільних питань.

Відкрили в себе школу і юнаки у «Нового Леснера», хочуть організувати вивчення суспільних наук. Прийшли по вчителів.

Представники домових комітетів району просять зробити їм доповідь про культурно-освітню діяльність. Де-не-де домові комітети формуються вже в досить життєві громади. При домових комітетах виникають клуби; у членів їх з'являються питання, як організувати роботу в цих клубах, як організувати при них летучі бібліотеки, ясла тощо. Думка працює в цьому напрямі. Якщо пощастиє залучити до роботи домові комітети, то певною мірою буде розв'язане завдання, як залучити до справи культурного будівництва не суто заводське населення, найменш організоване, найбільш розпорошене, як втягти його в загальне русло культурно-освітньої роботи, як виявити розпорошені в його середовищі сили, що можуть допомогти піднести роботу на належну висоту.

Представники ради домових комітетів вже посилають своїх представників до районної бібліотечної комісії. Діяльність цієї комісії складається також досить цікаво. До неї входять представники заводських бібліотек, мись-

ких, клубних і т. д. На дуже багатьох заводах, де працюють металісти, є бібліотеки, на деяких навіть досить непогані, але багато з них ще не функціонує і є мертвим капіталом. Нема досвідчених людей, потрібні інструктори. У текстильників бібліотек немає. Тут справу треба налагоджувати з самого початку. Треба сказати, що широкі верстви населення ще не звикли користуватися бібліотекою, і не тому, що немає бажання читати, потяг до книги величезний. Брошури наші у районі, наприклад, йдуть нарозхват. На купівлю книг робітник Виборзького району витрачає, мабуть, значно більше, ніж, скажімо, швейцарський, але користування бібліотеками не стало ще звичкою. Бібліотеку ще треба наблизити до читача, зробити її доступною для нього. У Виборзькому районі, наприклад, три міські бібліотеки-читальні, але читачами їх є головним чином учні середніх навчальних закладів, дрібні службовці, а робітники у переважній більшості навіть не знають про існування цих бібліотек-читалень, не йдуть туди. В цьому робітник не винен. Досі каталоги міських бібліотек були нижче всякої критики, наукових книг, популярних майже не було в них. Робітники не знаходили в бібліотеках книг, які відповідали б їх запитам, навіть белетристичний відділ далеко не задовільний. У бібліотеці чисто, світло, затишно, робітник рветься до книжки, а бібліотеки пустують. Місто дало тепер по чотири тисячі карбованців на поповнення міських бібліотек-читалень. От перед бібліотечною комісією і стоїть тепер питання, як реорганізувати ці читальні, як поповнити їхні каталоги так, щоб вони задовольняли потреби не тільки штучно дібраного кола теперішніх читачів цих бібліотек, але й потреби всього населення даного району. Бібліотечна комісія розробляє каталоги, обговорює план летучих бібліотек, правила їх функціонування, характер їх; передбачає організацію довідкового відділу при бібліотеках, розробляє план вивішування рекомендаційних каталогів, реорганізацію користування газетами в читальні. Робота величезна, і треба сказати, що у цій галузі робітники майже повністю полишені на свої сили. Інтелігенція, яка в минулі часи так охоче йшла просвіщати народ, відсутня. Щоправда, тепер робітники не кожного пустять до себе. Коли обговорювалося недавно питання про контроль над учителями, один робітник

розповів цікавий епізод. Він вчиться на платних рахівничих курсах, де вчатьс я й інші робітники. І ось один з учителів надумав розгортати перед учнями ідею необхідності війни до переможного кінця. Обурені робітники звернулися до адміністрації курсів, і адміністрація, яка дорожить платними учнями, за 24 години усунула вчителя, що не вмів пристосовуватися до своєї аудиторії. Взагалі робітники Виборзького району вміють усувати з ниви культурної діяльності небажані їм елементи. Коли після 3—5 липня в одному кінематографі-мініатюрі Виборзького району один актор, улюбленець публіки, дозволив собі назвати більшовицьку газету хуліганською, кінематограф наповнився одностайним криком: «Геть!», зал спустів, і кар'єра актора, який не зумів врахувати настроїв робітничої публіки, у Виборзькому районі була закінчена... Звичайно, у такій брутальній формі виступати перед пітерськими робітниками неможливо, і такі виступи по суті нешкідливі. Значно небезпечнішою є культурна діяльність тих, хто приходить до робітників під виглядом друзів, хто вміє пристосуватися до настроїв робітників і буде проводити свій вплив з-під спуду.

Перед робітниками величезні завдання, робітники виявляють чудеса організації і енергії, але їм потрібна допомога, їм потрібні знання. Усі ті, хто може працювати бібліотекарями, вчителями грамоти, лекторами, викладачами читання і т. п., усі, хто має спеціальні знання, соціал-демократи, більшовики повинні відбувати трудову повинність — нести свої знання робітникам.

1917 р.

---

---

## ПЕРЕКЛАДИ З НІМЕЦЬКОЇ

### МІЙ ПЕРШИЙ ШКІЛЬНИЙ ДЕНЬ

Коли я бачу, як малюки з новенькими ранцями за плечима, з сяючими або заклопотаними личками крокують вперше до школи, мені щоразу згадується мій перший шкільний день. 24 роки минуло з того часу, а немов це вчора було. Який це був для мене значний, радісний, світлий день! Тепер, пригадуючи подробиці цього дня, я відчуваю, що не всім дітям приніс він радість, багато з них пережили в цей день чимало гірких хвилин, але тоді я була такою безмежно щасливою, що нічого цього не помітила.

Треба сказати, що справа відбувалася в Нордхаузені, невеличкому містечку Тюрінгену, а в Тюрінгені, як всюди, свої порядки і звичаї. За кілька днів до великодня у вікнах усіх булочних з'являються великі барвисті паперові трубки, деякі з них навіть з шовковими шнурками, так що їх можна повісити за спину. Діти, які ще не ходять до школи, очей не можуть відірвати від цих строкатих пакунків; старші, ті теж задивляються на них, але при цьому посміхаються з почуттям переваги: «Це, мовляв, для малюків». А батьки й матері, ті, які бідніші і яким треба виряджати дітей вперше до школи, поглядаючи на трубки, зітхають. Ці паперові трубки відіграють у Нордхаузені велику роль при вступі до школи.

Мені минуло шість років, і після великодня я повинна була почати ходити до школи. Я дуже цим пишалася. З яким нетерпінням чекала я дня, коли я вперше піду туди! Особливо хотілося мені до школи тому, що там дадуть мені книгу з малюнками і навчать розбирати, що

під ними підписано. Бо просиш не допросишся, було, прочитати, що означає той чи інший малюнок.

«Гаразд,— сердито думала я,— скоро сама умітиму читати, і не дуже-то ви мені потрібні».

Я вже вмiла писати і порахувати, скільки буде 2+2, і намалювати свинку. Нарешті, настав переддень, коли мені йти до школи. Звечора мене покладали спати о сьомій годині. Я ще раз перевірила, чи правильний у нас годинник, вдесьте наказала мамі розбудити мене раненько і, нарешті, заснула. Мені снилася грифельна дошка, кольорові грифелі і букви, які корчили кумедні гримаси.

О шостій годині ранку я вже була на ногах, а о 6<sup>1</sup>/<sub>2</sub> одягнена у своє святкове платтячко, стояла на дверях і розповідала всім проходим, що сьогодні я йду до школи.

Мама взяла мене за руку, і ми рушили. Я, здається, так і помчала б, якби не мама, яка міцно тримала мене за руку. На плечах у неї була накинута велика сіра хустка, якою вона щось таємниче прикривала. Я, звичайно, це бачила, але не допитувалася, що вона ховає. Вся моя увага була поглинута школою.

Мені було трохи страшно. Який вчитель у нас буде? Товстий, сердитий, з великою бородою, яким змальовували його школярі? Ні, вчитель виявився без бороди, бо це був не вчитель, а вчителька, і була вона схожа на мою бабусю: сиве волосся, а обличчя лагідне, привітне.

Мене посадили на лавку, а мама пішла додому. Привели ще багато інших дітей. Деякі з них плакали і зчиняли крик, коли їхні матері пішли.

Пролунав дзвоник. Вчителька сіла на стілець, наділа окуляри і почала викликати нас по іменах. Я просто розгубилася. Невже вона все знає? Звідки вона знає наші імена? Я їй не помітила, що вона читала за списком.

Коли вона закінчила, то спитала, хто з нас що знає. Зчинився гамір. Усі разом кричали, що вмiють писати і. Умiли всі і писати; додати два до двох могли тільки деякі. А свинку ніхто не вмiв намалювати. Дехто вмiв малювати стіл, стілець, навіть ялинку, але тварину ніхто не мiг намалювати. Я страшенно засоромилася, коли мене викликали до дошки, дали в руки крейду і мені треба було показати свою майстерність. Але я все ж смiливо намалювала трикутник, поставила крапку посередині і при цьому сказала: «Ось маленька хатка, в ній живе

жінка, у неї є маленька дівчинка, мати посилає її по молоко».



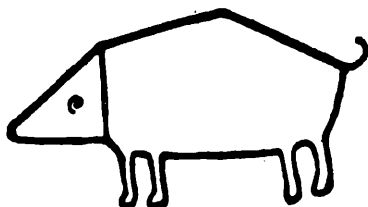
Таким чином, у мене була намальована голова свині, і я почувала себе спокійніше і сміливіше. Я продовжувала: «Ось маленька дівчинка піднімається нагору, купує молоко і біжить вниз». При цьому я крейдою провела криву лінію, спочатку вгору, потім вниз. Вийшла спинка свині.



«Раптом дівчинка впустила глечик з молоком, молоко розлилося на землю і забруднило платтячко дівчинки»,— і я намалювала свині хвіст, який повинен був зображати розлите молоко.



«З плачем пішла дівчинка додому до матері. Але тому що вона боялася, що мати її покарає, то вона не поспішала і йшла не прямо, а заулками». І я при цьому намалювала ноги свині, немов це були бічні вулиці і заулки. «Ось прийшла дівчинка додому. Мати насупила брови і каже: «Ах ти, маленьке свинятко!» От і вийшла свинка».



Щоправда, вона більше скидалася на мишу, ніж на свиню. Але сива вчителька голосно засміялася, і всі діти засміялися. А я гордо повернулася на своє місце.

Урок закінчився. Учителька розповіла нам історійку про ізюмне деревце. Немов унизу в льоху є ізюмне деревце, і в нього на гілках замість листя ростуть трубочки. Учителька заявила, що піде вниз, набере для нас трубочок. «Але тільки хороші діти, які охоче прийшли до школи, одержать трубочки»,— сказала вона і пішла. Незабаром втягли велику корзину, наповнену барвистими паперовими трубками. Учителька знову почала викликати нас за прізвищами, і кожний з нас одержав трубку.

Ні, не кожний. Двоє бідних дітей нічого не одержали, хоч вони «охоче прийшли до школи». А поруч мене сиділа Оля Гросс. Вона цілий урок ревла, і просилася до бабусі, і кричала, що не хоче ходити до школи. А їй дали найбільшу трубку. Потім я зрозуміла, що в цих двох дітей не було ні батька, ні матері, які купили б їм трубки. І в той час, як інші раділи, вони плакали.

Але що ж таке було в трубках? Так, я й забула сказати. Головним чином, печиво, а потім леденці, шоколад і апельсини. Тільки не у всіх трубках було все це. У деяких було тільки печиво і леденці. І величиною трубки були неоднакові. Чим бідніші були батьки, тим менші були трубки. А ті діти, у яких батьки чи родичі були людьми багатими, як, наприклад, у Олі Гросс, ті одержували величезні трубки, в яких були і м'ячики, і намисто, і перстеньки. Інші діти, що одержали лише звичайні трубки, заздро поглядали на ці розкішні речі.

Згодом я часто думала про те, навіщо це вчителька розповідала нам тоді всі ці дурниці про ізюмне дерево, адже всі ми добре знали, що трубки вирости не на ізюмному дереві, а куплені нашими батьками в булочних. І як недобре було, що вона сказала, що «тільки хороші діти одержать трубочки». Ні за що вона похвалила багатих і даремно образила бідняків. А вони і без того нічого не одержали. І несправедливо, що не всі одержали однакові трубки.

Коли я стала трохи старшою, я багато думала про те, як це несправедливо, що в одних усього багато, а в інших нічого немає, і намагалася зрозуміти, звідки багатство і бідність, і як зробити, щоб усім жилося добре. Я багато читала і вчилася і тепер знаю це.



## АКВАРІУМ

Викладання природознавства, власне кажучи, має одну мету — викликати інтерес до самостійного дослідження явищ природи.

Творча діяльність у цьому напрямі розвивається найкраще, коли їй даються на розв'язання певні завдання. Звичайно, любов до природи можна розвивати і за допомогою розповідей, описів та ознайомлення з наслідками природничонаукових досліджень, досягнутих довгою працею наших великих дослідників природи, одне слово, через ознайомлення дітей з тим чи іншим природознавчим предметом. Але, без сумніву, найглибше пробудиться цей інтерес у тому разі, якщо розпалити насамперед у дитини прагнення до дослідження, розпалити в такій мірі, щоб дитина горіла нетерпінням знайти ключ до загадки, що постала перед нею.

Власне кажучи, тільки коли пробуджена ця творча сторона духу, треба перейти до ознайомлення з предметами і тільки остільки, оскільки дитина не може самостійно набути тих чи інших знань, або оскільки вони безумовно необхідні для розуміння природничонаукових проблем.

Попереднє експериментування і демонстрування зовсім ще не досягають бажаної мети. Це лише нове, удосконалене видання шкільного навчання.

Ми прагнемо виховувати не природознавців, а просто людей, здатних відчувати радість самостійного дослідження.

Це головне, а далі для вихователя вже не має значення, чи буде вихована в такий спосіб дитина, коли вона стане дорослою, вивчати молюсків, що живуть у прісній воді, чи розбирати санскритські рукописи, чи працювати на фабриці і успішно придумувати удосконалення до машини, на якій їй, можливо, доведеться працювати.

На мою думку, весь той біологічний мотлох (хоч би і супроводжуваний тисячею і десятком тисяч демонстрацій, це не має значення), якого тепер навчають і який так само механічно втокмачується в голову, як колись система Ліннея чи розділи тваринного царства, — не вартий нічогосінько.

І ось мені доводиться викладати природознавство. Наш навчальний план має на меті вивчення життя пев-

ного середовища. Ми повинні з дітьми дослідити життя ставу. Боже мій, як по-різному можна взятися до цього! Можна почати описувати про спільне життя окремих організмів і тварин або більш чи менш систематично розповідати про явища життя, що відбувається в ставі, і про взаємини організмів, які живуть там.

Мої діти самі повинні дослідити став і його життя. Але з чого почати?

Звичайно, спочатку акваріум повинен замінити їм став.

Тому я приніс сьогодні вранці у клас простий скляний ящик (30×40 см). Ми поставили його на лаву біля вікна. Під час уроку природознавства я розповів учням свої юнацькі спогади, як ми ходили ловити колючок, які чудові канави і калюжі траплялися нам дорогою. Багато хто з дітей уже знав цілий ряд водяних тварин; водяних рослин майже ніхто не знав.

Під час розповіді я намагався усі предмети, про які йшлося, малювати на класній дошці кольоровими олівцями.

Хлопчаки всі перетворилися на слух, коли я говорив їм про ніжні хвойні ліси, що ростуть на дні ям і ставів, про луки з водоростями і про левів та гієн, що живуть там.

Може статися, що вони підуть, щоб побачити всі ці чудеса на власні очі,— і будуть страшенно розчаровані, бо не всюди можна знайти все те, про що я розповідав, та й не завжди щастить спостерігати життя тварин на волі. Для цього треба мати багато терпіння, більше у всякому разі, ніж є його у одинадцятирічного хлопчика.

Тому я заздалегідь попередив їх про це і розповів, що лежав по багато годин на краю ями, поки щастило щось побачити.

Хлопчиком я одного разу зазнав дуже гіркого розчарування в галузі природничонаукових спостережень. Коли мені було 12 років, мій батько повів мене до музею в Бремені, і я просто занімів від здивування перед такими різноманітними формами тваринного царства, які можна було спостерігати, розглядаючи чучела і банки із спиртом. Я пішов з музею з твердим рішенням стати дослідником природи,— так полонило мене неоглядне багатство фарб і форм. Узявши калоші, я вирушив на

лоно природи, щоб там ґрунтовно вислідити тварин і поспостерігати за ними. І я нічого не побачив і не почув і нічого не пережив. Це перше велике розчарування, яке я пам'ятаю.

Саме тому я й застеріг тепер моїх хлопчиків від таких розчарувань і розповів їм, яким стомливим є дослідження і спостереження. Скільки треба терпіння і наполегливості для того, щоб підґледіти, як живе тварина!

Набагато зручніше робити це, коли маеш її у ставку з прозорими стінками, коли цей ставок стоїть у тебе в кімнаті. Тоді можна щодня спостерігати, що там відбувається. (Бурхливі радощі і захоплення з приводу влаштування акваріума).

Цим, власне кажучи, і закінчилося моє завдання. Я надав руху каменю, що котиться згори, дітей чекало завдання здійснити те, про що я говорив.

При цьому виникло питання, як влаштувати акваріум. Зрозуміло, запропоновано було влаштувати кам'яні гроти. Я відхилив цю пропозицію, зазначивши, що в наших канавах і ставах немає кам'яних гrotів. Так, але все ж це має такий гарний вигляд! — «У мого старшого брата також є акваріум з скелястими гротами». — «Це нам не підходить! Якщо ми справді хочемо спостерігати, як живуть тварини в наших канавах, то ми повинні влаштувати наш акваріум так, щоб він являв собою куточок канави».

Знову почали робити різні пропозиції, і я помічав, як той чи інший думає допомогти справі і як хочуть вони влаштувати акваріум. Один хоче принести глини, щоб рослини могли в ній рости (про шільний, залежаний річковий пісок ніхто не згадує, у всякому разі, нікому не спадає на думку, що глина може закаламутити воду). Інші хочуть наловити колючок, лужанок, п'явок, водяних жуків та личинок комарів. Я дивом дивуюся, що з усього цього вийде!

Скільки буде невдалих спроб, якщо я не дам дальших вказівок, як треба доцільно влаштувати акваріум! Глина, коли наллють в акваріум воду, закаламутить її, нічого не буде видно. Слимаки поїдять рослини. Крім того, весь акваріум незабаром заросте водоростями. Водяні жуки і п'явки нападатимуть на риб, личинки комарів будуть незабаром з'їдені і т. д. Парою натяків я міг би

допомогти дітям, і вони більше мали б радості від свого акваріума.

Чи було б це краще, я, далекі, не знаю. Можливо, буде краще, якщо вони відразу підуть науковим шляхом і, завдяки ряду невдалих спроб, дійдуть до розуміння того, як треба доцільно влаштувати акваріум. Звичайно, спостереження можна робити і в акваріумі, влаштованому за всіма правилами мистецтва, навіть з більшим успіхом, і мати такий акваріум значно приємніше, ніж постійно переборювати перешкоди. А якщо пробуджений інтерес через невдачі зникне? Що тоді?

Мабуть, мені доведеться проявити обережність і піти на компроміси.



Минуло вже кілька тижнів. Сталося те, що я передбачав. Мені принесли товсту грудку мулистої глини, 36 п'явок і бляшанку. Жодної колючки, зате багато видертих з корінням болотяних трав, з яких придатними виявилися лише дві очеретяних стеблини, дві золоті рибки, усац, дві бабки та різного сорту слимаки.

Глина була покладена, ми налили води з водопроводу і наповнили скляний ящик каламутним, коричневим соусом.

— «Це відстоїться». — «Вже осідає!» — утішали мене. На другий день каламуть осіла, але при найменшому русі все знову підіймалося вгору.

Скляна стіна вкрилася світло-коричневим нальотом, який не дуже сприяв тому, щоб спостерігати, що робиться всередині.

Про те, щоб помістити до акваріума тварин, рано було ще думати, їх доводилося тимчасово тримати в окремих посудинах.

Як би зробити так, щоб вода була завжди чистою? Один хлопчик додумався, нарешті, до того, що треба посипати глину чистим піском, щоб його не каламутили кожної хвилини плаваючі риби.

Ми вилили обережно воду, витерли стінки, і другого дня мені принесли добре промитий річковий пісок. От у нас і чиста вода! Завтра посадимо рослини.

Сьогодні після обіду я піду з деякими дітьми на екскурсію, щоб набрати в болоті водяних рослин.

Акваріум готовий і відданий під захист учнів.

За допомогою лінійки рослини посаджено з трьох бо-ків акваріума, і пісок, і глина, яка лежить під ним, добре скрізь прибиті.

З 36 п'явок в акваріум пушено лише дві. Усач потону-в би безповоротно, якби не виліз на довгу очеретяну стеблину. На другий день він зник. Бабки, з шумом вда-рившись кілька разів об віконне скло, вилетіли через відкрите вікно. Лише золоті рибки весело плавали в тазі.

Отже, лад наведено. Я приніс у клас зошит, куди нале-жало записувати все, що буде відбуватися у нашому аква-ріумі. Чотирьом хлопцям доручено нагляд за акваріумом.

Ціла маса спостережень. Наш зошит заповнений при-родознавчими фактами.

Важливе і значне записано впереміж з випадковим і другорядним.

Що важливо і що не важливо,— дитина не може роз-різнити, але й природознавець не завжди може вста-новити це в кожному окремому випадку, і кінець кінцем усе важливе (або неважливе) для окремого спеціального питання. Коли ж діти починають спостерігати і дослі-джувати по-справжньому? Я гадаю, тоді, коли вони почи-нають запитувати про причини явищ, що їх вони спо-стерігали. Чому вода скаламутилася вже через кілька днів і здається зеленою? Що це за дуже тоненькі ни-точки, які сідають на скляні стінки і на рослини? Чому час від часу обидві золоті рибки набирають повний рот піску і потім викидають його знову? Чому обидві золоті рибки час від часу виробляють у воді якісь своєрідні ру-хи і тикаються головою у пісок? Чому слимаки можуть вилізати і сповзати по скляних стінках? Що це за повіт-рянні пухирці, які, особливо коли сонце освітлює воду, з'являються на рослинах? Чому вода в акваріумі придат-на і хороша для риб? І так далі.

Як тільки я пропоную таке запитання, починаються всілякі міркування. Кожна відповідь може бути пра-вильною або неправильною. Як тут вирішити? Як дові-датися, що є вірним і безсумнівним у кожному випадку? Тут тільки й починається справжня діяльність дослідни-ка природи: дослідження, більш точне спостереження, проведення дослідів і обмірковування того, про що вда-лося довідатися.

За допомогою мікроскопа можна бачити багато такого, що сховане від неозброєного ока.

Так чому ж риби час від часу труть носом об пісок, немов у них блохи? Ми вирішуємо витягти одну рибу і посадити її у маленьку посудину, щоб роздивитися її краще. Ми не бачимо ніяких паразитів, а тільки білі крапчасті плямочки на зябровій кришці. Що це таке? Треба дуже обережно зскребти білий наліт і подивитися у мікроскоп. Паразитні грибки!

Ми беремо також зелені ниточки з стіни акваріума і розглядаємо під мікроскопом. Водорості! Усе, що ми бачимо і спостерігаємо, усе акуратно занотовується в зошит.

Почали також малювати. Потрібна велика точність. З'являються численні аркуші з малюнками подробиць баченого і поміченого в житті акваріума. Здебільшого це дуже старанно виконані розфарбовані малюнки. Їх робимо у класі, робимо написи, хто їх малював, якого дня і години відбувалося спостереження, що показало далі спостереження і т. д.

Мені хотілося б надрукувати створений класом атлас акваріума разом з зошитом, у якому записано спостереження.

Для себе я зробив з усього цього дуже важливе методичне спостереження:

1) Ніколи не треба примушувати клас розглядати і спостерігати те, що здається важливим учителеві. Прагнення дітей спостерігати повинно йти своїми власними шляхами.

2) Загальні питання і спостереження для дітей менш припадні, ніж спеціальні питання.

Звичайно, ми розмовляли про те, про що довідалися інші дослідники з питань, які нас цікавлять. Тому я часто приносив у клас спеціальні твори по можливості з кольоровими ілюстраціями. Тепер для нас мають величезне значення також описи і результати досліджень інших. Тепер для нас мають цінну повідомлення біологічних фактів, але лише тепер, бо тепер усе, що читається і повідомляється, служить головній меті природознавчого викладання, посилює прагнення і любов до самостійного спостереження, збільшує насолоду від нього.

Яких науково мислячих людей могли б ми виховати

з дітей, коли б ми поставили в центр викладання розвиток у них прагнення до дослідження! При такому ґрунтовному вивченні життя акваріума, чи так вже важливо, якщо буде пропущено якийсь відділ тваринного царства і про нього нічого не буде сказано?

Що важливіше: досягнута повнота системи чи пробудження прагнення до радісної самостійної праці?

1911 або 1912 р.

## НАША ПОДОРОЖ ДО ШАНХАЯ

Починаючи з великодня 1910 р., мені довелося вперше у двох жіночих школах Гамбурга вчити 13—14-річних дівчаток писати твори.

В обох класах учениці, видно, звикли намагатися вживати «красиві звороти», писати «літературною мовою». Це прагнення давало іноді кумедні результати і завжди йшло на шкоду образності і фактичній точності. Тому своїм найближчим й найважливішим завданням я поставив нещадну боротьбу з фразою.

Бажання навчити дітей якнайшвидше говорити і писати безбарвною, умовною мовою дорослої освіченої людини веде до того, що дітям стає дуже важко вибирати стилістичні звороти. Може, можна як-небудь краще висловитися? Як *найкраще* це сказати? Як було б це висловлено в *хрестоматії*? Як належить говорити за даних обставин? Ось на що спрямована головним чином увага дітей, які пишуть твори.

Як тільки в учнів зникає побоювання вжити не той вираз і вони дістають можливість висловлюватися природно і невимушено, так, як вони говорять звичайно з рівними собі, то відразу ж з'являється в них бажання поділитися своїми враженнями, передавати їх чисто подитячому в барвистих образах.

Отже, перше, чого повинні були навчитися мої учениці, — це точної, що відповідає дійсності (і тому захоує в собі цілу скарбницю слів і виразів), передачі пережитого. Описувалося лише справді пережите. Кожна учениця могла викладати на папері свої думки, як їй

заманеться, перераховуючи усі подробиці і повторюючи уже раз сказане.

Дитина повинна навчитися насамперед «базікання», вона повинна повправлятися у тому, щоб безтурботно писати про все, що лежить у неї на серці. Тільки коли вона навчиться цього, можна їй сказати: «Те, що ти розповіла тут так докладно і широко, ти можеш *твоєю ж мовою* розповісти значно коротше і сильніше».

Головна помилка під час навчання писання творів — та, що дітей хочуть відразу ж навчити короткої, стислої, багатої на умовні звороти мови дорослих і не наважуються допустити неминучий перехідний ступінь до правильного зображення — безпосереднього радісного записування всього, що хочеться.

Тільки тоді, коли діти переконаються, що в творі вони можуть писати про все, що ними пережите, що до діла і не до діла, лише тоді вони підготовлені до наступного ступеня — вчитися передавати ті самі думки і факти, тільки в стислій і тому більш сильній формі.

Але і цієї другої мети треба досягти не позбавленням дитини можливості висловлюватися властивим їй способом.

Ці два періоди, період простого записування того, що трапилося, і період обдуманого записування, я вважаю двома головними етапами в розвитку стилю. Від кожного з них не можна відмовитися, особливо від першого.

Власне кажучи, 13—14-річні дівчатка повинні були вже пройти перший ступінь стилістичного розвитку і мати перед собою суто *художнє* завдання — знаходити для вираження всієї повноти того, що в них живе, найбільш сильну й стислу форму. Але ті учениці, з якими я мав справу, були далекі від цього. Тому мені не залишалося нічого іншого, як добиватися першої мети: енергійно взятися за виховання в дітей прагнення безтурботно записувати пережиті ними враження.

Спочатку я вибирав для теми невеличкі малюнки з життя, описи і просто розповіді з пережитого, надаючи класові свободу у виборі тем, щоб пробудити радість творчості.

З кожним разом робота йшла радісніше. Усе більше і більше зникав пишномовний стиль «благородних дівць», які дістали хорошу освіту, і змінювався простою



безпосередньою дитячою мовою. Звичайно, траплялося ще чимало фраз, але відчувалося безсумнівне поліпшення і оздоровлення.

На початок другого семестру, коли мова була вже досить очищена від фраз, я вирішив дати дітям обох класів уже більш складне завдання.

Мені хотілося дати таку тему, яка:

1) давала б кожній дитині широку свободу при участі в спільній праці,

2) була б різноманітною і різносторонньою настільки, щоб інтерес до неї класу весь час не слабшав,

3) спонукала б дітей до самостійної праці.

Таким чином, переді мною стояло завдання обрати цікаву і широку тему, яка в той же час вимагала б самостійного вивчення.

Після довгого роздумування я обрав, нарешті, опис подорожі. Вдома я написав листа, якого купець з Шанхая пише своїй дружині в Гамбург, де вона залишилася, і просить її разом з дітьми приїхати до Шанхая.

Виготовлений лист я прочитав у обох класах, і діти з ентузіазмом прийняли мою пропозицію — докладно описати всю подорож матері і двох дітей.

Таким чином мала вийти ціла серія зв'язаних між собою творів (24 розділи!). Готові розділи мали бути ілюстровані. Була поставлена умова — не писати нічого такого, що не відповідало б дійсності. Діти повинні були точно довідатися про всі подробиці подорожі, зробити для цього попереду цілу низку розвідок.

У кожний клас я приніс товстий оправлений зошит. Щоб залучити всіх до всебічної участі в роботі, я призначив у кожному класі «літературну комісію» з чотирьох дівчаток. Комісія повинна була збирати всі готові роботи і визначати, яка робота найкраща і має бути переписана в зошит. У тих випадках, коли в комісії не буде однастайності, спірні твори повинні читатися в класі, і клас вирішував, яка робота краща. Інші добровільно бралися ілюструвати написаний розділ. Я призначив ще «художню комісію», яка розглядала подані малюнки і вибирала те, що має бути наклеєне в зошит. Крім того, одна учениця вела необхідні списки і записи, а інша стежила за тим, щоб кожний розділ був своєчасно переписаний у зошит і до нього було дано ілюстрацію.

Я намагався триматися осторонь, навмисне даючи дітям можливість самим розв'язати питання, що в них виникали, і тільки в крайньому випадку подавав ідею або пораду.

Перший розділ становив написаний мною і переписаний на машинці згаданий вище лист купця з Шанхая. Його наклеїли в зошит. Дальший розділ писали швидко. Я обмежився порадою вживати якомога більше прямої мови. Діти вже помітили, коли раніше писали твори, що ніщо так не пошквляє опис, як жива мова.

Але вже на четвертому розділі запас відомостей вичерпався: «Дядько Карл наводить довідки»<sup>1</sup>. Незабаром з'ясувалося, що для того, щоб написати цей розділ, треба знати багато подробиць про ціну квитків, час від'їзду, займання місць на пароплаві тощо. Діти взялися самі дізнатися про все потрібне.

Майже кожна учениця в класі взяла на себе яку-небудь функцію. Потім мені розповідали, що службовці бюро лінії Гамбург—Америка просто дивом дивувалися, звідки це взялося стільки пасажирів, яким усім раптом стали потрібні довідки, як їхати до Шанхая.

Я оглянув з кожним класом окремо великий пасажирський пароплав на Ельбі. Багато учениць принесли з собою путівники і реклами різних пароплавних товариств, в яких ми знайшли деякі корисні дані. Далі був складений список гаваней, в які повинен заходити наш пароплав. Шукаючи матеріал; переглянули багато подорожей по Італії, Африці, Індії і Східній Азії. Розгорнулася гарячкова діяльність.

Домашні бібліотеки і колекції листівок були пограбовані і принесені в клас для спільної роботи. Повинен визнати, що обидва класи виявили незвичайну старанність, збираючи матеріал, який міг знадобитися для твору.

Скільки сторінок треба було прочитати, перш ніж знаходилося кілька потрібних невеличких фактів!

Багато сторінок довгих витягів з товстих книг читалися мені протягом годин як матеріал для нового розділу.

Звичайно, я кілька разів повторював кожному класові: «Як тільки ви мені скажете, що ви не хочете розпові-

<sup>1</sup> Дядько Карл — брат дами, яка бажає їхати до Шанхая.—  
*Прим. автора.*

дати далі про подорож, ми відразу ж кинемо роботу». Але інтерес не слабшав до кінця.

Коли ми закінчили всю подорож, я спитав: «Який розділ ви писали з найменшим задоволенням»? Спільна відповідь була: «Знайомства». — «Чому ж?» — «Та треба було стільки разів писати всякі «п. Мюллер», «пані Мейер», «Дуже радий познайомитися» і т. д.!»

Це був один з найлегших розділів, і саме він зустрів у обох класах найменше співчуття. З цього я роблю висновок, що діти охоче займалися копітким збиранням матеріалу, який потрібний був для кожного розділу (Гібралтар, Гонконг і т. д.).

Ось коротка статистика учасників роботи:

Учениці	Класу А	Класу Б
	26 чол.	23 чол.
24 розділи твору написали . . . . .	15	13
Малювали картини . . . . .	9	7
Брали участь у комісіях . . . . .	14	14
Не написали жодного розділу і не зроби- ли жодного малюнку . . . . .	5	—
Зовсім не брали участі в роботі . . .	0	1

Загальна участь у роботі обох класів тим відрадніша, що сам я дуже мало впливав на діяльність комісій. Я дав одну тільки вказівку: коли подано дві чи три приблизно однаково вдалі роботи, вибирати роботу тієї учениці, чия робота ще не була вписана в зошит.

На жаль, я не склав повного списку джерел, якими користувалися діти. Я повинен був би навести довгий список книг, починаючи з енциклопедичних словників Брокгауза та Мейера і кінчаючи таблицями припливу і відпливу. Я найрішуче наполягав, щоб при найнезначнішому повідомленні, яке робила учениця, зазначался джерело, звідки воно взяте.

Самостійне розшукування матеріалу є завданням, якому школа приділяла досі надто мало місця. Немає більш дійового засобу перетворити школу навчання на школу праці, як привчати систематично учнів до всебічної і самостійної розумової праці.

На закінчення твору, якому обидва класи присвятили майже по півроку інтенсивної праці, було влаштовано китайську виставку. Ідею подав я, але виконання знов-таки повністю лежало на учениці. Я доручив цю роботу виставочній комісії. Було намальовано відповідний плакат і вивішено на класних дверях.

Усі діти приносили комісії речі, які вони знаходили в батьківському домі і які були придатні для виставки. Дорогоцінні речі не приймалися.

Виставка виявилася дуже багато обставленою: китайські костюми, мечі, кинджали, чоботи, чашки, вази, божки, дрібнички, шафки, різьблені речі, монети, вишивки, листівки, китайські газети, циновки, бамбукові речі і т. д. Усі речі були самими дітьми розставлені з великим смаком і забезпечені написами. Посередині, на китайській подушці, красувався списаний зошит: «Подорож до Шанхая». Виставку відвідали інші класи школи, і деякі учениці сфотографували її.

*1911 чи 1912 р.*

## СОНЯЧНЕ СВІТЛО І ВІЛЬНА ТВОРЧИСТЬ ДІТЕЙ

Ходімо зі мною! Я поведу тебе не в розкішний святковий зал, куди зібралися веселитися щасливі люди. Ходімо, побудемо серед дітей горя і злиднів. Варто тобі лише ввійти у приміщення, де вони перебувають, і ти з першого погляду побачиш, що не солодке життя цих дітей. Поглянь хоч би на цього хлопчика, який боязко скоса дивиться на тебе своїми великими чорними очима. Рукки і ноги в нього криві, весь він якийсь кволий, мало радості бачить він у житті. Або он той височенький рудий хлопчина. Ось він повернувся тепер до нас. Тобі стало моторошно? Так, його короткозорі очі світяться злобою і хитрістю, одяг його — лахміття, чоботи стоптані. Ти говориш: він, певно, злий хлопчисько, шибеник. О, ні! Подумай тільки, його батько щодня приходив додому п'яний, лютує і б'є хлопчика чим попало. Спить він у кутку, на якомусь ганчір'ї, а вранці його, як цуценя, часто не погодувавши, викидають на вулицю. Тепер він ходить до нас у школу. Потрібен час, щоб його маленьке сердечко відійшло, відтануло. Йому потрібне сонячне світло. І в

кожного з цих двадцяти дітей, які зібралися тут, є своя ноша горя і турбот.

Як відігнати від них сіру тінь турбот, щоб радість, цей найкращий лікар, цілюще вплинула і на них? Ти скажеш: треба примусити їх співати, танцювати, стрибати. Ні, у них ще немає до цього бажання.

Стій, я знаю, що треба зробити. Я розповім їм казку про рибака і його жінку. Я розповідаю казку платдейчем, тією мовою, якою говорять між собою в Німеччині селяни, робітники. Розповідь цією мовою для них зрозуміліша, задушевніша. Мені, здається, пощастило у виборі казки. Убога обстанівка рибальської халупи їм добре знайома. Вони стають уважніші, стежать за розповіддю. Бачиш, яке нетерпіння їх бере? Щойно я розповів, як здійснилося перше бажання старика, як один малюк не витримав: «А я хотів би мати цілу гору золота!» Крига рушила, і всі діти, один за одним, поспішають повідомити, хто чого хотів би. Тепер я знаю всі їхні бажання і можу продовжити свою розповідь. З невеличкими перервами я доводжу її до кінця — личка сяють. Перерва. Мені здається, я досяг мети — примусив дітей забути на час тягар, що лежить у них на душі. Веселою юрбою вибігають вони з класу.



Тепер підемо сюди — у клас. Чого ти дивишся так здивовано? А, ось у чому річ, тебе вразили повиті квітами вікна? Це радість моїх хлопчиків. Ця витка kwasоля відплачує сторицею за найменший догляд. Численні штрихи на вікні показують, як день у день тягнеться kwasоля вгору. Чи не правда, як дивовижно швидко вона росте? Бачиш також горщики красивої герані? Помилуйся ними. Діти виростили їх з відсадків. Тебе цікавить, що у банках, які стоять там же на віконці? Обережніше, не впусти їх,— бачиш, як хвилюється хлопчик, що сидить скраю, біля тебе. Це його годованці, він боїться за них. Оглянути можеш все. Хлопчики з радістю покажуть тобі свої скарби: сажалку для розведення слимаків, жаб'ячу ікру, водяних жуків та ін. Ось один хлопчик довірливо взяв тебе за руку і тягне до великого акваріума, влаштованого біля одного з вікон. Він показує тобі колючок, які діяльно будують нірки. Інший тягне тебе в другий

куток до тераріума. Він перераховує тобі всіх його мешканців, говорить про кільчастих вужів, мідянок, ящірок, показує жаб і саламандр. Він знає усі назви.

Чого ти хитаєш здивовано головою? Ти хотів би прибрати з стіни велику клітку з щиглятами, чижами і зябликами? Спробуй! Засмучені очиці і незадоволений гомін дітей покажуть тобі, що ти хочеш забрати у них частку їхньої радості. Тобі здається, що щебетання і спів заважають навчанню? На нас чарівним чином впливає ця весна, внесена до кімнати: діти так мало бачать її у вузьких коридорах і похмурих приміщеннях своїх жител. Спів не заважає нам, він викликає в нас бажання творчої праці. А поглянь-но на стелю! Як тобі подобається фриз, яким вона прикрашена? Хіба погано в нас вийшло? Ти запитуєш, як ми це зробили? Дуже просто. Я дав дітям аркуші паперу, на яких я перед цим, за допомогою гектографа відтворив контури, і весело запрацювали кольорові олівці. Ось плід нашої праці. На думку дітей, вийшло пречудово. І тобі подобається? Так скажи це дітям, похвала порадує їх. Це ж діти, яким так часто доводиться чути окрики: «Ні чіпай, нічого не вмеш!» Та й інші оздобили на стінах — власна праця дитвори. Тобі сподобались гарненькі рамки картин? Це ціла історія. Це винахід одного хлопчика. Він упустив і розбив свою грифельну дошку. Рамка уціліла — з неї була зроблена перша рамка. Її пофарбували коричневою фарбою і всі діти дуже хвалили винахід.

Отже, тобі подобається наша класна кімната? Це вже так, так вже нас радує!

Приходь знову, — кожне відвідання приносить нам насолоду, воно теж — сонячний промінь.



Якщо тобі цікаво, приходь, подивись дітей під час праці. Показати тобі, як вони читають, пишуть і рахують? Чи примусити їх розповідати і співати? Вони все це вміють, та й чого тільки не вміють вони! Ти недовірко посміхаєшся і думаєш собі: «Кожний купець хвалить свій товар, кожний учитель хвалить своїх учнів».

Ну от. Я дам дітям тему. Ти знаєш, я їм розповідав казку про рибака та його жінку. Так от тепер вони повинні зліпити що-небудь таке, що має відношення до цієї

казки. Кожного разу, коли я даю тему, її зустрічають радісним «а-а!» Швидко майже всі придумують, що вони будуть робити. Один тільки хлопчик вагається. Не знає, до чого взятися. З ним завжди так. Досі він ніколи не може сам визначити собі роботу. Його сусід замислив грандіозний план. Йому потрібні помічники. Чуєш, як він говорить своєму маленькому нерішучому товаришеві: «Германе, зроби-но мені маленьку корзиночку». Радісно береться той за діло, і ось усі старанно працюють. Коли через півгодини ти обійдеш ряди, ти побачиш чимало чудесних речей. А коли поглянеш на палаючі очиці дітей, ти не зможеш не погодитися зі мною, що саме така праця будить сили, які дримають у душі дитини. Пробудити ці сили, спрямувати їх, розвинути — таке наше завдання.

Такого роду уроки корисні усім нам. Вони корисні для дітей: вільна радісна творчість — промінь сонця в їхньому житті. Вони корисні мені, вчителю, тому що зближують мене з дітьми, відкривають мені доступ до їхнього внутрішнього світу, роблять мене сильним, бо, «коли урок примушує дужче битися радістю серце учнів,— учитель всемогутній».



Що ти хочеш ще бачити? Мені хочеться, щоб ти ще подивився, як діти випилюють. Коли ти був хлопчиком, ти, певно, теж випилював, і в тебе прокинувся спогади дитинства, коли ти побачиш дітей за випилюванням. Тебе, певно, проймає дроз, коли ти згадуєш хитромудрі малюнки для випилювання ламких, оздоблених різьбою речей. Працювати за цими малюнками було так важко, що я, пам'ятаю, частенько кидав незакінчену розпочату роботу. Було діло... Запас терпіння в той час був не такий великий, як тепер. «І ти катуєш цим тепер дітей?» — запитуєш ти. Ні, це зовсім інше. Та ось поглянь краще. Ну, що скажеш? Знаєш, яку велику роботу ми виконали. Випиляли «Червону Шапочку» і «Пастушка гусей». Я розповім, як це сталося. Причиною всього був знов-таки один учень. Він якось приніс показати нам свої скарби — людинок і звірів, яких він спочатку намалював на дереві, потім випиляв і пофарбував. Мене засипали проханнями дозволити робити такі речі в класі. Я вітав цю пропозицію з великою радістю. Незабаром ми пого-

дилися на темі: «Пастушок гусей». Як це сталося, добре не знаю. Хтось із дітей кинув цю думку, і всі радісно підхопили її. Можливо, на цю думку навів малюнок Каспара «Ліза, що пасе гусей», яка висить у нас в класі на стіні. Дітям дали обгортковий папір і кольорові олівці, і вони почали робити ескізи. З усього намальованого ми вибрали найкраще. Малюнки були перебиті на обкладинки старих зошитів і вирізані. Таким чином у нас вийшли шаблони, які легко можна було перевести на дерево. Випиляні речі пофарбували і вкрили лаком. Стільки було радості, коли пастушок із своїм табунцем стояв, нарешті, на столі!

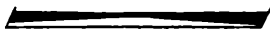
Так само виникла і «Червона Шапочка». Я напружено вичікував, як діти впораються із своїм завданням. Тему обрали: «Хатка бабусі в лісі. Червона Шапочка підходить до хатки». Я боявся, що їм не впоратися з побудовою даху. І як, думаєш, виплутався шельма з важкого становища? Він перекинув догори дном весь звичайний порядок побудови хати. Почав з даху. Збив під прямим кутом дві дошки. «Це — дах»,— відповів він на моє здивоване запитання. Потім поставив цей дах прямим кутом на дошку і окреслив олівцем з внутрішнього боку, далі прималював вузьку стінку хатки. Так було виготовлено обидва вузькі боки хатки, і головна трудність була подолана. Я був вражений таким простим розв'язанням питання. Хатку було збито. Зверни увагу: двері хатки можуть відчинятися і зачинятися. Цим особливо пишається маленький архітектор, який зробив їх на двох шарнірах. Як тобі подобається вся робота в цілому? А кольори які чудові!

Не тільки ескізи для цих робіт, але й вільні малюнки, з ними пов'язані, показують, як охоче працюють діти. Є малюнки, що зображають: 1) як мати виряджає Червону Шапочку (мати стоїть у садку), 2) зустріч з вовком, 3) вовка, який шукає хатинку бабусі, 4) Червону Шапочку, яка входить до бабусі. Усе намальовано фарбами.

Ну, спасибі тобі, що відвідав нас. Я повинен, проте, застерегти. Хіба я привів тебе не в святковий зал? Хіба ти не бачив виблискуючих радістю очей і розчервонілих від задоволення щічок? Для моїх дітей це безумовно найкраще приміщення в світі. Воно осяяне сонячним світлом вільної творчості.



# ДОДАТКИ



## З ПІДГОТОВЧИХ МАТЕРІАЛІВ ДО ПРАЦІ «НАРОДНА ОСВІТА І ДЕМОКРАТІЯ»<sup>1</sup>.

### РУЧНА ПРАЦЯ, ЯК ЇЇ РОЗУМІЛИ ВЕЛИКІ ПЕДАГОГИ- МИСЛИТЕЛІ КІНЦЯ ХVІІІ СТОЛІТТЯ

Ми так звикли до школи навчання, до того, що школа має одну лише мету — вбивання в голови учнів певної кількості знань, що, коли робляться спроби побудувати школу на основі поєднання фізичної праці з розумовою, коли справа викладання ставиться так, щоб сприяти всебічному розвитку індивідуальності учня, — це здається нам свого роду одкровенням, плодом педагогічної думки найостаннішого часу.

Проте це не так. Питання про всебічний розвиток дитини дуже повно ставилося наприкінці ХVІІІ ст., у зв'язку із всебічним розвитком ставилось і питання про фізичну працю, її роль у справі виховання. І не тільки теоретично: Песталоцці, Фелленберг, Оуен у своїх школах намагалися на ділі застосувати свої ідеї. Песталоцці в Нейхофі, Фелленберг — в Хофвілі, Оуен — в Нью-Ланарку намагаються на практиці покласти в основу виховання працю.

Дивна доля спіткала ці ідеї і спроби. Сучасники захоплювалися ними, звідусіль сходилися відвідувачі подивитися на постановку справи в школах Песталоцці, Фелленберга й Оуена, щоб потім організувати подібні ж школи в себе на батьківщині. А тепер, аж до останнього часу, ці ідеї так ґрунтовно забуті, що коли б судити про них з педагогічних творів, писаних у ХІХ столітті, то не можна було б скласти про них ніякого уявлення. Заслуги цих діячів у галузі народної освіти завзяті педагоги намагалися бачити зовсім в іншому, їхні практичні спроби трактувалися як утопії, що зазнали краху і на ділі довели неспроможність ідей їх ініціаторів. Тільки читаючи в оригіналах Руссо, Песталоцці, Оуена, бачиш, як глибоко вони ставили питання про фізичну працю.

Кінець ХVІІІ ст. був критичним моментом у народному житті Англії, Франції, Швейцарії. Нові форми виробництва — капіталістична промисловість — почали розвиватися з незвичайною швидкістю і підривати старі устої феодального ладу. Життя потекло новим руслом; старі, звичні мірки виявилися зовсім незастосовними

<sup>1</sup> Матеріали, які зберігаються в архіві, становлять 26 зошитів. Публікуються лише деякі записи. — *Ред.*

до нових умов господарських, сімейних, правових відносин. Ці умови вимагали нових форм суспільних відносин.

Велика промисловість увійшла в суперечність із старими цеховими порядками, звичаями і законоположеннями; грошове господарство докорінно змінило феодальні відносини і зробило життя селян нестерпним; правосуддя, здійснюване феодальними володарями, почало здаватися при умовах, що змінилися, страшним свавіллям; раніше про народні маси нічого не було чути — вони жили і вмирали, наче в полі трава росла; тепер вони стали помітні, їх злидні й темнота були у всіх на виду. Про «народ» заговорили. Вперше постало питання про потребу дати освіту народним масам, вперше постало питання про народну освіту. До того часу школи існували лише для дітей вищих і середніх станів, школи для дітей нижчих станів були лише винятком і ставили спеціальні цілі.

Питання про народну освіту було питанням цілком новим, воно обговорювалося тоді пристрасно, ставилося широко, зв'язувалося із загальними проблемами народного благоденства і державного законодавства.

Демократ Руссо, народник Песталотці, друг робітників Оуен ставили питання про народну освіту з точки зору інтересів демократії, з точки зору інтересів народних мас. І тому продуктивну працю вони клали в основу своїх педагогічних систем.

Але долю народної освіти вирішували не народники і демократи, а представники державної влади, міністри буржуазної держави, які дивилися на народну школу як на засіб видресировувати народні маси в бажаному для влади напрямі. У перші періоди капіталістичного розвитку буржуазія потребувала ретельного, слухяного робітника, що вмів читати, рахувати і писати, просякненого буржуазною мораллю. Ніякої ініціативи, винахідливості, самостійності, навіть фізичної сили і спритності від робітника не вимагалось. То була фаза промислового розвитку, коли робітник був простим додатком машини, коли вся його робота зводилась до виконання механічних, одноманітних рухів.

Відповідно до цієї потреби буржуазії була організована і справа народної освіти. Масове механічне навчання, цілковите ігнорування особистості дитини, цілковита відсутність прагнення виробити в ній працездатність. Школи Белля і Ланкастера були прототипом пізніших «народних» шкіл. Для здешевлення витрат навчання один учитель керував справою навчання 500—700—1000 учнів. Учнів збирали в одну величезну залу, і за дзвоником, за командою, заводився педагогічний механізм взаємного навчання. Ті, що вміли читати й писати три букви, учили тих, хто знав одну букву; ті, що знали п'ять, учили тих, хто знав три. Суворий, найбільш деталізований поділ праці, повне його механізування. Справжня мануфактура. Школи Белля і Ланкастера мали широке застосування в найбільш промислових у той час країнах — в Англії і Франції.

Ні на чому іншому, як на сліпій дисципліні, не могла триматися ця шкільна машина. Дисципліна вбивалась усіма засобами.

З часом довелось розширити сферу впливу школи, розширити програму. Ставши виборцем, робітник і селянин перетворились у величину, на яку довелось зважати. Довелось зайнятися докладніше душевним світом учнів, розширити сферу впливу. Програми викладання були розширені, але методи залишилися колишніми. Так

виросла школа навчання. Педагоги-чиновники перестали бачити якийсь інший шлях, крім того, що його вказало їм начальство. Все йшло гаразд. Загальна шкільна повинність забезпечувала можливість шкільної обробки людського матеріалу.

Але за останній час промисловість зробила такі колосальні успіхи, що змінився характер людського матеріалу, якого вона потребувала. Раніше головне ядро робітничої маси становили ненавчені робітники, від яких вимагалось лише точного виконання нескладних рухів, тепер — принаймні в таких передових у промисловому відношенні країнах, як Америка й Німеччина, — почали вимагати ініціативного, самостійного робітника, що вміє пристосовуватися до всіх нових винаходів. Він повинен не тільки вміти прочитати правила внутрішнього розпорядку на фабриці, підписати своє ім'я, він повинен тепер мати загальну працездатність, політехнічний розвиток. Тепер промисловість тримається вже не ненавченим робітником, а розвиненим, самостійним, ініціативним.

І це не проста випадковість, що саме в Америці й Німеччині народна школа реформується в напрямі перетворення школи навчання в школу праці. Така реформа диктується самим промисловим розвитком. Директор мюнхенських народних шкіл — менш за все демократ, а проте його заслуги в справі реформи народної школи величезні.

Проте шкільна реформа в зазначеному напрямі багата на важливі наслідки. Розвиток загальної працездатності неможливий без загального розвитку. А загальний всебічний розвиток потребує зовсім інших методів викладання, методів, спрямованих на те, щоб пробудити індивідуальність учня, його активність. Ці методи виключають зовнішній примус, вони ґрунтуються на основі свободи.

Буржуазія потрапляє в безвихідь. Промисловість настійно вимагає всебічно розвиненого, ініціативного робітника, але капіталістична експлуатація має на увазі робітника, який не вміє самостійно мислити й діяти. Створюється суперечність, усунути яку неспроможна буржуазія.

Духовне розкріпачення народних мас, яке диктується потребами виробництва, може бути лише справою рук демократії. Лише вона, взявши справу народної освіти в свої руки, може перетворити народну школу із знаряддя поневолення в знаряддя визволення.

Тому сучасній демократії потрібно цілком здати собі справу про цілі, які повинна ставити перед собою школа, та про засоби, що ведуть до цих цілей.

Сприяти цьому в значній мірі може ознайомлення з історією народної школи, в тому числі з ідеями й дослідами педагогів кінця XVIII ст.

## ЖАН-ЖАК РУССО

Прямо, безпосередньо про народну школу Руссо не писав нічого. Його знаменита, що вийшла в 1761 р., книга «Еміль» говорить лише про виховання людини взагалі. Його уявлюваний вихованець, Еміль, належить до багатого кола. «Бідний, — пише Руссо, — не потребує виховання; те виховання, яке він дістає, зумовлене його становим положенням, воно вимушене: він не може бути вихований інакше. Навпаки, те виховання, яке, завдяки своєму становому положенню, дістає багатий, малопридатне і для нього, і для суспіль-

ства. Крім того, природне виховання повинно робити людину придатною для будь-якого становища. До того ж менш розумно виховувати бідного для багатого життя, ніж багатого для бідності, бо беручи до уваги кількість обох станів, бачимо, що таких, які розорилися, більше, ніж таких, що розбагатіли. Отже, виберемо багатого. Ми будемо принаймні впевнені, що виховали на одну людину більше, тоді як бідняк може стати людиною і так». Бідняка виховує потреба працювати, виховує життя. Руссо, звичайно, не хоче цим сказати, що діти бідних не мають права на виховання, він бере свого вихованця з багатого середовища, щоб поставити його в такі умови, в яких можна найкраще демонструвати, як треба виховувати людину взагалі. По суті, Еміль поставлений поза яким-небудь станом чи класом, поза сім'єю, поза суспільним середовищем.

Це Руссо зробив з метою відтінити якнайбільше свої ідеї. Він досяг своєї мети. Вплив його на уми був величезний. Ось як описує Песталоцці свої враження від читання «Еміля» в своїй «Лебединій пісні»: «Коли з'явився його «Еміль», мій, у вищій мірі непрактичний, мрійний розум, під впливом цієї, в такій же мірі непрактичної, мрійної книги, охопив ентузіазм. Я порівнював виховання, яке дістав удома, у матері, і потім в школі, з тим, на що претендував і чого вимагав для свого Еміля Руссо. Домашнє виховання і виховання суспільне скрізь, в усіх станах, почало здаватися мені безумовно каліченням. Мені здавалося, можна було шукати і знайти загальну протитоту проти жалюгідного стану нинішнього виховання лише у високих ідеях Руссо. Ідеалістично обгрунтована Руссо і оживлена ним система свободи ще підвищила в мені мрійне прагнення відшукати широке, плідне коло діяльності на «користь народу» (Pestalozzi, Schwanengesang) <sup>1</sup>.



Трудова школа була в інтересах демократії; коли питання йшло дійсно про те, щоб школа відповідала інтересам демократії,— тоді це питання і ставилося; потім, коли школа на ділі перетворилась у знаряддя класової боротьби, то це питання було відсунуто на задній план, і тільки в останній час, коли питання конкуренції, питання техніки поставило вимогу на розвиненого робітника, буржуазія поставила на чергу питання про трудову школу (Німеччина) <sup>2</sup>.



...Характерним для американських шкіл є те, що вони зважають на особистість учня, ставляться до нього з повагою. В Америці школа існує для учня, а не учень для школи. Зважають на уподобання, схильності учня. В американських школах існують особливі години, коли учні можуть займатися тим, що їх найбільше цікавить, є години, коли учні займаються самостійно, без допомоги вчителя. Учні мають право не тільки самостійно працювати, а й самостійно думати. Цього їх учать.

Готують їх також до участі в громадському житті. Найкраща

---

<sup>1</sup> ЦДАЖР, ф. 5445, оп. I, од. сх. I, арк. 567—600.

<sup>2</sup> Там же, арк. 547.

підготовка — практика. «Шкільні республіки» є такою практикою. Головне значення шкільного самоврядування, як і всяких дитячих клубів, товариств, гуртків, яких так багато в Америці, — це звичка до громадської організації, до вміння підкорятися волі цілого, до тієї внутрішньої дисципліни, без якої неможливе громадське життя і яку не може замінити ніяка зовнішня шкільна дисципліна. Зовнішня дисципліна породжує звичку підкорятися силі, авторитету, внутрішня дисципліна — добровільно підкорятися усвідомленій необхідності. Рання участь у громадському житті, у формі, доступній для дітей, розвиває в них уміння розбиратись у людях, цінити їх не на підставі слів, а їх діл, уміння впливати на людей.

Тій же меті, що й «шкільні республіки», сприяють і широко практиковані в американських школах усякого роду громадські ігри.

Даючи простір творчим силам дитини, збуджуючи її активність і в галузі фізичної, і в галузі розумової праці, даючи простір її громадським інстинктам, американська школа захоплює дитину цілком і тому набагато більше впливає на неї, ніж школа навчання, куди учень ходить з примусу, яка не розвиває, а калічить його індивідуальність, його особистість.

Американська школа — далека від ідеалу. Не слід забувати, що Сполучені Штати є високорозвиненою капіталістичною країною, де внутрішні суперечності капіталістичного ладу досягли крайньої межі, класова ворожнеча позначається дуже гостро і набирає іноді дуже різких форм. Усе це не може не відбиватися дуже виразно і на школі. Зміст викладання в американській школі, безсумнівно, має на собі відбиток буржуазної ідеології, підростаючому поколінню прищеплюються погляди, часто малосумісні з поняттями й поглядами робітничої демократії, але за формою американська народна школа є найкращою з усіх існуючих форм. Вона найкраще розвиває природні сили дитини, найкраще готує її до праці й життя. Вона найбільш гнучко, найбільш точно відбиває потреби суспільного життя...<sup>1</sup>



В епоху Великої французької революції буржуазія ототожнювала свою справу із справою всього народу. Найкращим її представникам здавалося, що вони борються не за інтереси свого класу, а за інтереси всього людства в цілому. Французька революція проголошувала «права людини». Деякі з її діячів у своїх поглядах, дійсно, ставали на точку зору широкої демократії. Одним з таких діячів є Кондорсе. Правда, його поглядів не зрозуміли, він зазнав за них переслідування і поплатився життям. І це зрозуміло. Взявши владу, буржуазія прагнула використати цю владу в усій повноті — вона відчувала, що школа може стати в її руках міцним знаряддям панування, а ідеаліст Кондорсе виступив з неприйнятним проектом відокремлення школи від держави — в ім'я... незалежності науки. Зрозуміло, що його проект здався буржуазії зрадницьким. Але якщо буржуазія відкинула його, то це не значить ще, що він був реакційний, навпаки, він заслуговував всілякої уваги з боку демократії. Сплинемося докладніше на думках Кондорсе.

<sup>1</sup> ЦДАЖР, ф. 5445, оп. I, од. сх. I, арк. 547—566.

Законодавчі збори утворили особливий «Комітет народної освіти» (Comité de l'instruction publique), який доручив секції з п'яти чоловік виробити законопроект організації народної освіти. У квітні 1791 р. законопроект цей, вироблений Кондорсе, був уже готовий, потім Кондорсе написав ще примітку до нього. Законодавчі збори не встигли обговорити цей законопроект, він обговорювався вже в Конвенті (скликаному 20 вересня 1792 р.) і не був ним прийнятий. Конвент прийняв інший набагато менш демократичний законопроект, що стосувався народної освіти. Головна причина, чому Конвент відхилив законопроект Кондорсе, полягала в тому, що він вимагав незалежності освітніх закладів не тільки від церкви, а й від держави.

«Через те що основною умовою всякої освіти,— говорив Кондорсе,— є те, щоб викладалася лише істина, то освітні заклади, які суспільна влада призначає для цієї мети, повинні бути якомога незалежними від усякої політичної влади, але оскільки ця незалежність все ж не може бути абсолютною, з вищезазначеного принципу випливає, що освітні заклади повинні залежати лише від зборів народних представників: з усіх державних влади ця влада найменш зіпсована, найменш керується приватними інтересами, найбільш доступна впливові колективної думки освічених людей; і, являючи собою владу, від якої виходять головним чином усі зміни, вона завдяки цьому є найменш ворожою прогресові, освіті, найменш чинить опір поліпшенням, які повинен викликати цей прогрес».

Кондорсе проектує особливу, незалежну від усякої адміністративної влади організацію вчителів і людей науки та мистецтва. Ця організація поділяється на кілька ступенів, 4-й ступінь — ліцеї. Усі науки вивчаються там у повному обсязі. Тут готуються вчені, тут повинні готуватися і професори. «Нарешті, найвищою освітньою інстанцією є «Національне товариство наук і мистецтв», організоване для нагляду за освітніми закладами, для керування ними, для удосконалювання наук і мистецтв, воно повинно збирати, заохочувати, застосовувати і поширювати корисні відкриття...»

Кожна інстанція обирає із свого середовища правління, на яке покладається обов'язок нагляду за закладами нижчої інстанції. У важливих випадках справу розв'язують загальні збори професорів або вчителів.

Окружний інститут намічає список народних учителів. Збори батьків сімей округу, в якому розташована школа, обирають вчителів з числа виставлених кандидатів. Поряд з існуючими освітніми товариствами та закладами, можуть утворюватися які завгодно інші освітні товариства і школи.

«Незалежність від усякої сторонньої влади, в яку ми хочемо поставити суспільну освіту, не повинна нікого лякати, бо всяке зловживання може зараз же бути виправлене законодавчим корпусом, влада якого безпосередньо поширюється на всю систему освіти. А існування вільних освітніх закладів і вільних наукових товариств може протиставити цьому зловживанню значну силу своєї думки. Незалежність освіти являє собою до певної міри частину «прав людини...» Яка влада має право сказати людині: «Ось те, що треба вам знати, а ось межа, далі від якої ви не можете йти»? За яким правом яка б то не була влада може визначати, де істина і де помилкова думка? Влада, яка забороняла б викладати думки, протилеж-

ні тим, на яких ґрунтуються існуючі закони, тим самим безпосередньо посягнула б на свободу думки».

Вимога незалежності освітніх закладів від адміністративної влади здалася більшості Конвенту злочином проти тільки що проголошеної республіки, наміром організувати якусь державу в державі. Прибічник Кондорсе Дону захищав його тим доводом, нібито Кондорсе хотів захистити своїм проектом суспільну освіту від небезпечного втручання монархії. Створюючи з учителів автономну кооперацію, Кондорсе, ворог королів, хотів кинути на чашу терезів суспільних властей ще одну противагу проти королівської влади. Говорючи так з метою захисту Кондорсе, Дону затушовував основну думку Кондорсе. Звичайно, Кондорсе був ворогом королів, він був членом Конвенту, прихильником Гори, але він цілком недвозначно говорив про те, що хоче захистити науку й освіту від підлеглості *всякій* владі, не тільки монархичній, а й республіканській. Він хотів, щоб школа не служила ніяким стороннім цілям, не була б знаряддям ні в чийх руках, служила б істині, а не інтересам політики. Він стояв за повну світськість школи, за безплатність навчання і притому в усіх освітніх закладах. Разом з тим проти обов'язковості навчання. Школа і наука не повинні нікому нічого нав'язувати.

Не маючи уявлення про класову будову капіталістичного суспільства, про боротьбу в ньому класових інтересів, Кондорсе зовсім випускав з уваги, що безплатність усіх ступенів освіти, при неможливості для молоді неімущих класів жити не працюючи, — а в капіталістичному суспільстві працювати — значить продавати роботодавцеві свою робочу силу цілком, — безплатність усіх ступенів навчання може перетворитися для імущих у право здобувати за рахунок держави, тобто за народні гроші, вищу освіту. Виступаючи проти обов'язковості навчання, Кондорсе випускав з уваги, що обов'язковість навчання є захист прав дитини, захист права підростаючого покоління на суспільне виховання, захист його від ескпудатції батьків і роботодавців, від зловживання батьківською владою.

Але в той час бачити це було важко.

Доля Кондорсе є гіркою ілюстрацією того, як пануюча влада користується силою для придушення свободи думки, якщо ця думка шкідлива для її престижу. За брошуру, написану Кондорсе, «До французьких громадян за приводу проекту нової конституції» — було видано наказ його заарештувати. Кондорсе втік. За той час, поки він переховувався, він написав кілька значних речей; з них найбільш відомим є «Начерк картини історичного розвитку людського духу», в якому розвиває, між іншим, ту думку, що кінцевою метою соціального мистецтва має бути здійснення рівності *на ділі*. 7-го герміналя 1794 р. його заарештували у приміському кабакчу. Він не сумнівався, що його чекає ешафот, і через два дні отруївся. В особі Кондорсе світ втратив визначного вченого, математика, філософа й письменника, чесного громадського діяча і демократа.

Кондорсе не був одинокий. Жільберт Ромм, який кілька разів був доповідачем Комітету народної освіти при Конвенті, також вимагав для викладацького персоналу свободи проповідувати істину і захисту його від втручання всякої зовнішньої влади з метою перешкодити йому в цьому. У своїй першій доповіді він спинився на питанні: «Чи може суспільна освіта бути поставлена в залежність від адміністративних установ?» і дав на це таку відповідь:



«Бідування, які тиранія обрушила на народи, сковуючи їх думку і керуючи школами на свій розсуд, змушують друзів свободи бажати, щоб була всіма способами забезпечена діяльність і чистота громадського викладання: один з найбільш дійсних, найбільш основних способів зробити це — це зробити викладання незалежним від усяких адміністративних установ, від усякої виконавчої влади.

Виконавча влада ніколи не повинна спрямовувати громадську думку на свій розсуд. Бережіться посилювати її могутність, даючи їй в руки таке могутнє знаряддя, як суспільна освіта.

Незалежність викладання належить до числа природних прав: це право удосконалювати всі здібності людини, отже, всі суспільні установи. Це право суспільного розуму».

Голоси Кондорсе, Ромма були в той час гласом вопіючого в пустині<sup>1</sup>.



Ідея необхідності захистити викладання від свавілля адміністрації, яку з такою енергією висував Кондорсе, залишилась незрозумілою Конвентом. Під впливом Робесп'єра було прийнято 13 липня 1793 р. проект Лепелетьє. Лепелетьє стояв на тій точці зору, що дитина є виключною власністю держави, республіки, права батьків на дитину відступають перед правом на неї держави. «Накажемо,— писав Лепелетьє у своєму проекті,— щоб усі діти, однаково дівчатка і хлопчики, дівчата з 5 до 11, хлопчики з 5 до 12 років, виховувались спільно за рахунок держави і користувалися протягом 6 або 7 років однаковим вихованням». Лепелетьє вимагає, щоб усі діти однаково одягалися і одержували однакову їжу. З дітей повинні виховуватися потрібні республіці громадяни. «Все, з чого складається республіка, повинно дістати республіканське формування». Діти будуть учитися читати, писати, лічити, будуть навчатися «природної моралі», домашнього господарства. У школах буде запроваджено ручну працю, діти повинні будуть учитися обробляти землю. Фізична праця необхідна. Якщо при школі не буде землі, нехай діти йдуть мостити дорогу. Виховання і утримання дітей повинно бути цілком безплатним. Гроші для цієї мети будуть братися з багатих батьків, з праці дітей. Суму, якої не вистачає, вноситиме держава. При кожній школі засновувалась колегія батьків сімей, яка наглядала за викладанням у школі.

Тих же поглядів, що Лепелетьє, дотримувався і інший якобинець, Сен-Жюст, який розвивав ті ж думки у своїх «Республіканських установах».

Величезна більшість сучасних педагогів вважає ідеї Лепелетьє і Сен-Жюста безглуздими, дикими химерами.

Тим часом, коли відкинути смішні дрібниці, на зразок однакового одягу, брукування шосе та ін., то основна ідея не така вже дика: суспільне, трудове виховання молоді, забезпечення підростаючим поколінням здорової їжі і здорових умов життя. Обмеження права батьків експлуатувати працю своєї дитини і залишати її неосвіченою, якщо їй заманеться.

<sup>1</sup> ЦДАЖР, ф. 5445, оп. I, од. сх. I, арк. 40—66.

Що ж у всьому цьому є химерного? Навпаки, тепер, більше ніж через 100 років, ми бачимо, що дещо робиться вже в цьому напрямі, бачимо вже здійснення деяких початків ідеалів Лепелетьє і Сен-Жюста: фабричні закони й обов'язковість навчання поклали початок обмеженню «прав» батьків, обов'язковість і безплатність навчання поклали початок суспільному вихованню дітей; трудова школа, яка тепер стала злотою дня, піклується про трудове виховання молоді; влаштування при школах ванних, постачання учням одягу та їжі (на жаль, останнє спостерігається як рідкий виняток) є початком забезпечення дітям здорових умов життя.

Химерою в ідеях Лепелетьє було не це, химерою була його віра в державу. Він зовсім не розумів того, що передчував Кондорсе і проти чого хотів захистити широкі маси, а саме: що республіка, яка народилася,— республіка буржуазна, що рівність, риторика якої були Лепелетьє і Сен-Жюст, буде зведена лише до рівності юридичної, а що *фактичну* рівність судилося здійснити не буржуазній республіці... І оскільки Лепелетьє ідеалізував народжену республіку, він не боявся віддати в її руки виховання молоді. Не боялася цього і більшість Конвенту і прийняла законопроект Лепелетьє.

Але проект виявився нездійсненим. Для плану Лепелетьє потрібна була величезна економічна організація, яка різко суперечила загальному напрямові господарського життя країни; він був надто «демократичний», надто «комуністичний»... Не було сил для його здійснення. І Конвент через три місяці скасував прийнятий ним законопроект.

17 листопада 1794 р. (29 брюмера III року) було прийнято новий закон (Лаканалья) про народну освіту, з якого було витравлено й дух Кондорсе, який не хотів, щоб народні школи були перетворені в знаряддя класової боротьби, і дух Лепелетьє з його демократичними ідеями рівності.

Було ухвалено заснувати по одній школі на тисячу жителів, відокремити школи для дівчаток від шкіл для хлопчиків, учити дітей читати й писати, знайомити з «Декларацією прав людини» і конституцією; навчати їх усної і писемної французької мови, правил простого рахунку та вимірювання; знайомити з головними явищами і продуктами природи, з елементарними правилами республіканської моралі; примушувати вчити збірник героїчних подвигів та переможних пісень.

Отже, замість великих реформ — навчання початків республіканської моралі і співання переможних пісень. Буржуазія залишила за собою тільки право за допомогою державної народної школи формувати уми народних мас на свій розсуд. Як відомо, вона широко скористалася цим правом<sup>1</sup>.



Говорячи про Кондорсе, не можна не згадати про іншого демократа — про американського громадського діяча Гораса Манна. Пристрасний демократ і республіканець, Манн віддав усі свої сили

<sup>1</sup> ЦДАЖР, ф. 5445, оп. I, од. сх. I, арк. 40—66.

на боротьбу з рабством і на прокладання того широкого руслу, по якому пішов з його часів розвиток американської народної освіти. Тепер американська школа є предметом подиву для європейців. Принципи, на яких вона ґрунтується, вперше провів у життя Манн. Основний принцип — цілковита свобода освіти.

20 квітня 1837 р. Горас Манн як президент сенату штату Массачусетса підписав акт про заснування Бюро освіти (Board of education). Завдання Бюро освіти—вносити дух єдності у справу народної освіти, всіляко сприяти її розвитку та ін. Але сприяння це має бути суто ідейне. З цілковитою свідомістю того, що він робить, Манн не дав у руки Бюро освіти ніякої влади. Бюро не могло «розпоряджатися», «наказувати», воно могло лише обговорювати питання, висловлювати свою думку, висловлювати побажання. Манн вважав, що для того, щоб бути знаряддям визволення, а не знаряддям поневолення, школа повинна бути справою рук самого народу, повинна бути під його наглядом, задовольняти його потреби, служити його інтересам. Манн був призначений секретарем Бюро освіти і своєю діяльністю дав зразок того, як треба вести справу.

Той же погляд у свій час відстоював Кондорсе, який вимагав однакового, спільного виховання для жінок і чоловіків. Він вимагав такого виховання як права, яке, з точки зору справедливості й рівності, має бути надано однаково всім громадянам незалежно від статі.

Лепелетьє теж вимагав спільного, однакового виховання для дівчаток і хлопчиків, принаймні до 11 років.

Але не всі французькі демократи були досить послідовні в цьому питанні.

Навіть якобінець Сен-Жюст, який вимагав, щоб усі хлопчики з п'ятирічного віку, заради блага держави і їх власного, вступали в розпорядження республіки, виховання дівчаток полишає на розсуд матерів.

Але особливо характерним у цьому відношенні є Руссо, який написав стільки чудових речей про виховання Еміля, відносно виховання його майбутньої дружини, Софії, дотримується дуже консервативних поглядів. На його думку, «виховання жінки має бути пристосоване до потреб чоловіків. Подобатися їм, бути їм корисною, бути ними любимою і шановною, виховувати їх, коли вони молоді, дбати про них, коли вони виростуть, бути їх порадиницею, утішителькою, робити їм життя приємним і солодким — ось обов'язки жінки в усі часи». Софія з раннього дитинства виконує всі обрядності релігії, релігія повинна навчити її підкорятися чоловікові. Вона під наглядом матері виїжджає, відвідує бали, свята, учиться бути чарівною, що так приємно буде згодом чоловікові. Софія любить рукоділля. «Її любимо рукоділля — плетіння мережив, бо жодне заняття не надає такого приємного вигляду, ні при одному пальці не рухаються з такою грацією і легкістю».

Непримиренний протестант, який піддає нещадній критиці існуючі порядки й забобони, в жіночому питанні Руссо залишається типовим філістером, для нього жінка — істота підлегла, не громадянка, а в кращому разі прегарна квітка, що пахне для чоловіка.

Цей погляд є типовим для французької буржуазії. І тепер спільне виховання у Франції є рідким винятком. Коли член Інтернаціо-

налу і учасник Комуни, Поль Робен, повернувся після амністії до Франції, місто Париж віддало в його розпорядження маєток Кемпюї для того, щоб він міг влаштувати там сирітський будинок і застосувати свої ідеї про виховання. Робен був рішучий прихильник спільного виховання і запровадив його у своєму притулку. Газета «Libre parole» повела відчайдушну кампанію проти Робена, який під виглядом школи влаштував в Кемпюї «свинарню». Зчинилося таке виття, таке цькування, що міська дума Парижа, поступаючись перед громадською думкою, закрила Кемпюї. Це було в 90-х роках минулого століття. В нинішньому столітті повторилась та сама історія, хоч у меншому розмірі. Соціалістка Маделена Верне відкрила школу з інтернатом для дітей обох статей, що не мали сім'ї. Школа ця називалась «Соціальним майбутнім».

«Наша програма,— пише Маделена Верне у своїй книжці «П'ять років педагогічного досвіду»,— полягає в тому, щоб дати дітям якомога більш розумне виховання, яке ґрунтується на природних законах, що керують життям людини: звичайне виховання різко суперечить їм. Мета нашого виховання — самі діти. Ми прагнемо прищепити їм здоровий напрям думок, розвинути їх свідомість, виховати в них енергію волі — одне слово, ми хочемо, щоб вони були водночас і сильними, і добрими.

І ще ми прагнемо навчити їх працювати, але не за заведеною рутинною, а розвиваючи в них особисту ініціативу. Ми хочемо пробудити в дітях прагнення до асоціації, прищепити їм дух солідарності, навчити діяти погоджено, ми хочемо пробудити в них любов до вільної праці і огиду до залежності. Не обмежуючись охороною їх розуму від помилок, ми хочемо зробити з них незалежних працівників». Незважаючи на брак коштів, школа почала працювати чудово, діти і вчителька являли дружну сім'ю.

Але місцевий інспектор порушив проти школи процес. На підставі декрету від 16 січня 1894 р. при громадській школі, де існує спільне навчання, не може бути інтернату. Маделену Верне присудили до штрафу в 350 франків, школу закрили, дітей зобов'язали посилати в комунальну школу (в комунальних школах у Франції немає спільного навчання), але інтернат залишили, бо коли діти не навчаються спільно, то інтернат підходить під поняття сімейного пансіону. Мотивування розгрому — збереження чистоти нравів. Але заборона спільного навчання і залишення інтернату показує, що справа тут не в чистоті нравів, що ніхто всерйоз і не запідозрював «Соціальне майбутнє» в чомусь поганому. Справа в тому, що спільне навчання різко суперечить поняттям французької буржуазії про підлегле значення жінки, про її призначення «прегарної квітки». Школа Верне як-не-як була щодо цього викликом буржуазії,— і тому її закрили.

Америка щодо цього пішла зовсім іншим шляхом. Спільне навчання ввійшло там у плоть і кров усіх верств населення. Немало сприяв цьому Манн...

Такими є ті ідеї, на проповідування яких віддав свою енергію, свої особисті кошти, все, що міг, борець проти фізичного й духовного рабства Горас Манн. Державний устрій молодій Америці якнайкраще сприяв тому, щоб ці ідеї не позабулися, а могутньо розвивались і пишно розквітли.

Манн здійснив у певній мірі те, про що мріяв Кондорсе. Він поставив народну освіту незалежно від виконавчої влади і тим забезпечив їй вільний розвиток в інтересах народу.

На цей бік справи вказував Маркс у дебатах Генеральної Ради Інтернаціоналу, на засіданні від 14 серпня 1869 р.: говорячи про необхідність захистити народну освіту від безпосереднього втручання держави, він вказував на приклад Сполучених Штатів, який доводить, що це цілком здійснимо (звіт «Beehive») <sup>1</sup>.



Цілком нове в поглядах Маркса — це погляд на сучасну освіту як на класову, як на організовану в інтересах певного класу.

Ця ідея — ідея робочої демократії — зовсім чужа не тільки Руссо і Песталоцці, а й Оуену, який сподівався на здійснення своїх планів від сильних світу цього. Для них люди поділялись на простих і знатних, слабких і сильних, бідних і багатих — і тільки. Вони були незадоволені сучасним вихованням, але не бачили його класового характеру.

Але мало того, що Маркс бачив класовий характер сучасного виховання, він бачив, що цей класовий характер здійснюється через посередництво держави. І тому Маркс наполягає на відокремленні школи від держави <sup>2</sup>.

### АМОС КОМЕНСЬКИЙ (1592—1670)

У нього дуже багато такого, що є цінним для нас з точки зору соціалізму. Належав він до секти моравських братів (послідovníки Гуса), пережив 30-річну війну, багато мандрував по різних країнах. Моравські брати чекали настання на землі раю (хіліазм). Коменський хотів досягти загального миру й щастя. Відсутність аскетизму. Для цього він хотів створити єдину науку і єдину школу. Світова мова — латинь. Проти релігійного й національного розбрату, проти станової школи, рівність перед знанням статей, однаково вчити обдарованих і малоздібних. «Загальна майстерність усіх учити всього». Школа єдина, загальна. Проповідував ідеї найширшого демократизму. За школу громадську, у школі діти вчать громадянськості, за вільну школу («Все повинно робитися вільно, хай згинє всяке насильство» — стоїть на титульній сторінці «Великої дидактики»). Прихильник емпіризму: «Немає нічого в умі, чого б не було в почутті» та ін. <sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> ЦДАРЖ, ф. 5445, оп. I, од. сх. I, арк. 40—66.

<sup>2</sup> Там же, арк. 518.

<sup>3</sup> Там же, арк. 523.

# ПРИМІТКИ і ПОКАЖЧИКИ



---

## ПРИМІТКИ

### АВТОБІОГРАФІЧНІ СТАТТІ

Твори Н. К. Крупської в цьому томі розташовані в хронологічному порядку, за винятком першого розділу, до якого ввійшли найважливіші автобіографічні статті, опубліковані автором у різний час після Жовтневої революції. Розділ відкривається автобіографією Н. К. Крупської «Моє життя», написаною для дітей на прохання редакції журналу «Пионер». Дальші статті доповнюють матеріал, що стосується дитинства Н. К. Крупської і початку її педагогічної та громадсько-політичної діяльності в Петербурзі.

Наприкінці розділу опубліковано спогади автора, що стосуються перших років після перемоги Жовтневої революції.

### МОЄ ЖИТТЯ

Опубліковано вперше в журналі «Пионер», 1925, № 2 і 3. Друкується за текстом однойменної брошури, вид. «Молода гвардія», 1930.

Батько Надії Костянтинівни, Крупський Костянтин Ігнатійович (1838—1883), виховувався в кадетському корпусі, після закінчення якого служив офіцером. Н. К. Крупська називала його «типовим шестидесятником». Нові відомості з біографії К. І. Крупського опубліковано в журналі «Исторический архив», 1935, № 5.

В опублікованих документах Центрального державного військово-історичного архіву зазначається, що «майна родового чи нажитого за ним і батьками його немає». Секретна справа № 2285, розпочата 10 грудня 1862 р. першим відділенням дежурства штабу військ у Царстві Польському «Щодо переведення Смоленського піхотного полку поручика Крупського і підпоручика Сиротенка у війська, в місцях батьківщини їхньої розташовані», певною мірою підтверджує наявні дані про те, що К. І. Крупський був запідозрений у неблагонадійності.

Мати Надії Костянтинівни, Крупська Єлизавета Василівна, після закінчення виховання в закритому навчальному закладі (інституті) деякий час служила гувернанткою в багатих сім'ях. Вона сама вчила свою дочку грамоти і навіть склала для неї книжку

в віршах і з малюнками, в якій описано весь день маленької Наді. У 1874 р. ця книжка була видана літографією В. Ванкевича у Варшаві: Є. Крупська, «Детский день», подарок детям в стихах, с 12 картинками».

Багато уваги в цьому посібнику приділено трудовому вихованню дитини. Наприклад, на одній із сторінок книги читаємо:

За шитьє Надя садиться,  
За работой время мчится,  
Чтоб нажить себе ума,  
Платье шьет она сама...

Вказана книга Є. В. Крупської зберігається в Ленінградській державній бібліотеці ім. Салтикова-Щедрина.

#### ЛЬОЛЯ І Я

Оповідання призначене для дітей. Написане в 1917 р. на основі спогадів дитинства. Вперше опубліковано в журналі «Маяк», 1918, № 7, в «Отделе для маленьких».

У листі з Цюріха від І. І 1917 р. до І. І. Горбунова-Посадова Н. К. Крупська писала:

«...Надсилаю своє власне оповідання. Ніколи не пробувала і тому зовсім не можу судити, чи вийшло легке для читання і додатне. Напишіть»<sup>1</sup>.

#### ЩО Я ПАМ'ЯТАЮ З ПРОЧИТАНИХ У ДИТИНСТВІ КНИГ

Друкується за текстом статті з журналу «О наших детях», 1928, № 4—5.

#### ЯК Я СТАЛА МАРКСИСТКОЮ

Опубліковано вперше в журналі «Юный коммунист», 1922, № 5. Друкується за текстом із збірки статей Н. К. Крупської «Воспитание молодежи в ленинском духе», вид. «Молодая гвардия», 1925.

#### П'ЯТЬ РОКІВ РОБОТИ У ВЕЧІРНІХ СМОЛЕНСЬКИХ КЛАСАХ

Вперше опубліковано в журналі «Вестник просвещения», 1929, № 2.

Друкується за текстом «Собрания сочинений Н. К. Крупской», т. II, Учпедгиз, 1932.

Своїми спогадами про роботу у Смоленських класах Н. К. Крупська поділилася вперше на вечорі, влаштованому 17 листопада 1925 р. з нагоди 40-річчя громадсько-педагогічної діяльності О. В. Кайданової.

#### НА «ЧЕРВОНІЙ ЗІРЦІ»

Друкується за текстом «Собрания сочинений Н. К. Крупской», т. II, Учпедгиз, 1932.

Під час своєї поїздки на агітаційному пароплаві (1919 р.) Н. К. Крупська вела щоденник. До нинішнього часу зберігся лише початок щоденника.

<sup>1</sup> ЦДАЛМ, ф. 122, оп. 1, од. сх. 766, арк. 13.



## ДОРЕВОЛЮЦІЙНІ ПРАЦІ (1899—1917)

### ЖІНКА-РОБІТНИЦЯ

«Жінка-робітниця» — перша книга Н. К. Крупської — була написана в 1899 р. у Сибіру, в селі Шушенському Мінусінського повіту Єнісейської губернії, де Н. К. Крупська була в засланні разом з В. І. Леніним.

Вперше видана «Искрой» у 1901 р. У 1905 р. книга видана легально за підписом Сабліної, але незабаром, як тільки царський уряд розгромив революцію, була заборонена. Не раз перевидавалася після Жовтневої революції.

Як видно із спогадів Н. К. Крупської, думка про написання книги про «Жінку-робітницю» належала В. І. Леніну. «Перебуваючи на засланні,— писала Надія Костянтинівна,— Володимир Ілліч листувався у 1899 р. з партійною організацією про теми, на які він хоче написати до нелегальної преси. Серед тем він назвав брошуру «Жінка і робітничі справи»<sup>1</sup>.

В. І. Ленін цікавився роботою Надії Костянтинівни над книгою і подавав їй допомогу. «Коли я писала на засланні свою першу брошуру «Жінка-робітниця», Володимир Ілліч давав всілякі поради... Даючи мені поради, Володимир Ілліч говорив: «Чи не здається тобі, що це місце краще було б сказати так?» Довідавшись, що я пишу з якого-небудь питання, Володимир Ілліч часто знаходив для мене який-небудь цікавий матеріал — вирізку з іноземної газети, статистичну таблицю тощо»<sup>2</sup>.

За спогадами старих більшовиків — І. В. Бабушкіна, Г. М. Кржижанівського, П. М. Лепешинського, М. Лядова,— книга з інтересом читалася робітничим читачем і служила цінним посібником для пропагандистів і агітаторів у їхній партійній, революційній роботі серед робітників і селян.

### ШКІЛЬНІ КОЛОНІ, СВЯТКОВІ ПОЇЗДКИ І ДИТЯЧІ МАЙДАНЧИКИ

Статтю вперше надруковано в газеті «Наша школа», 1909, № 2.

В ній, як і в третьому розділі праці «Жінка-робітниця», змальовується тяжке становище дітей робітників дореволюційної Росії, відсутність піклування про їх виховання і освіту з боку царського уряду. Цьому питанню присвячені також статті «Пролетарські діти», «Смертність дітей серед петербурзьких робітників» та ін.

### У ШВЕЙЦАРСЬКІЙ ШКОЛІ (З ОСОБИСТИХ ВРАЖЕНЬ)

Стаття написана в 1908 чи в 1909 р., але була загублена редакцією «Журнала для всех». Відновлена автором і передана до журналу «Свободное воспитание» на початку 1910 р., опублікована не була. Друкується вперше за рукописом, який зберігається в Центральному державному архіві літератури і мистецтва (ф. 122, оп. 1, од. сх. 766).

<sup>1</sup> В. І. Ленін, О раскрепощении женщины, Партиздат, 1934, Передмова Н. К. Крупської, стор. 4.

<sup>2</sup> Н. К. Крупська, Ленін — редактор и организатор партийной печати, Госполитиздат, М., 1956, стор. 20.

У листі від 10. II 1910 р. до редактора журналу І. І. Горбунова-Посадова Н. К. Крупська писала: «...Надсилаю Вам ще одну статтю: «У швейцарській школі». Цю статтю я надіслала приблизно рік тому в Пітер Вол. Дм. Бонч-Бруєвичу, прохаючи його влаштувати куди-небудь. Статтю взяли в новий «Журнал для всіх», але влітку там змінилася редакція, і стаття загубилася. Тепер я спробувала відтворити її. Не знаю, чи придасться вона для Вашого журналу. Мене страшенно вразило те, що я бачила в женеvській школі, і мені хотілося б поділитися своїми враженнями»<sup>1</sup>.

Свої враження про швейцарську школу Н. К. Крупська пізніше використала в праці «Народна освіта і демократія».

#### ДО ПИТАННЯ ПРО ВІЛЬНУ ШКОЛУ

Надрукована вперше в журналі «Сводное воспитание», 1909—1910, № 2.

Багато своїх дореволюційних статей з питань педагогіки Н. К. Крупська друкувала в названому легальному педагогічному журналі, який видавався в Москві з 1907 по 1917 р. за редакцією І. І. Горбунова-Посадова і був органом радикальної дрібнобуржуазної інтелігенції. Педагогічні питання журнал трактував з позицій так званої «теорії вільного виховання».

Виступивши на початку ХХ ст. з критикою системи виховання, що існувала в Росії, прихильники «теорії вільного виховання» не зрозуміли, що криза школи була в той час лише відбиттям глибокої кризи всього суспільно-державного ладу Росії і могла бути подолана лише в процесі революційної перебудови суспільства. Вони наївно закликали до виховання «вільної особистості» в рамках антагоністичного класового суспільства, ґрунтуючи свої заклики на дрібнобуржуазно-анархічному тлумаченні свободи і примусу.

Н. К. Крупська використала легальні можливості друкуватися в журналі «Свободное воспитание», редакція якого охоче вмішувала статті багатьох авторів, опозиційно настроєних до офіційно-державної педагогічної системи.

З нагоди ювілею видавництва «Посредник», що випускало цей журнал, Н. К. Крупська писала видавцям: «Педагогічний журнал «Свободное воспитание», що видавався Вами, мав велике значення. За старого режиму особа дитини всіляко придушувалася, на неї не зважали. Голос протесту проти ігнорування потреб, переживань, інтересів дитини гучно пролунав з сторінок «Свободного воспитания».

На його сторінках друкувалися статті людей різних політичних поглядів. У той час, коли кадетська «Русская школа», не кажучи вже про інші педагогічні журнали, відхиляли всі мої статті, що я надсилала з еміграції, «Свободное воспитание» друкувало все, що посилалось.

Не могу не згадати його добрим словом»<sup>2</sup>.

Проте, на противагу прихильникам «теорії вільного виховання», які мріяли в умовах царської Росії створити «вільну школу», вона роз'яснювала на сторінках цього журналу російським педагогам, що

<sup>1</sup> ЦДАЛМ, ф. 122, оп. 1, од. сх. 766, арк. 3

<sup>2</sup> Там же, 2155, арк. 1.

така школа може бути здійснена лише робітничим класом в умовах соціалістичного ладу.

У статті «До питання про вільну школу», як і в інших ранніх своїх педагогічних працях, Н. К. Крупська наполегливо ставить питання про повагу до особи дитини, до її внутрішнього життя. Піддаючи критиці систему виховання в дореволюційній школі, вона висуває завдання виховання громадських навичок у дитини і розвитку її індивідуальності.

#### ЧИ СЛІД НАВЧАТИ ХЛОПЧИКІВ «БАБЬСЬКОЇ СПРАВИ»?

Опублікована вперше в журналі «Свободное воспитание», 1909—1910, № 10.

У листі від 10. II 1910 р. до видавця журналу І. І. Горбунова-Посадова з приводу цієї статті Н. К. Крупська писала: «...Надсилаю ще невеличку замітку про навчання хлопчиків шиття. З статті ви побачите, чому це питання зацікавило мене. Можливо, про це вже десь писалося, я не знаю...»<sup>1</sup>.

#### ПОЗИТИВНИЙ МЕТОД У ВИКЛАДАННІ

Статтю написано, як видно з її тексту, в 1910 р. Вперше опубліковано тільки після Великої Жовтневої соціалістичної революції у 1918 р. у збірці статей Н. К. Крупської «Вопросы народного образования».

#### ДО ПИТАННЯ ПРО ШКІЛЬНІ СУДИ

Надруковано вперше в журналі «Свободное воспитание», 1910—1911, № 10.

У листі з Парижа від 3. VI 1911 р. Н. К. Крупська писала редакторові журналу І. І. Горбунову-Посадову: «Особливо мене цікавить Ваша думка про першу статтю (йдеться про дану статтю.— *Ред.*), бо захоплення грою в суд я вважаю справою дуже несимпатичною, і мені хотілося б, щоб моя замітка побачила світ...»<sup>2</sup>.

#### САМОГУБСТВО СЕРЕД УЧНІВ І ВІЛЬНА ТРУДОВА ШКОЛА

Надруковано вперше в журналі «Свободное воспитание», 1910—1911, № 11.

В цій статті Н. К. Крупська піддала суворій критиці російську дореволюційну школу за її відірваність від життя, за її формалізм і відсутність духовної близькості між учителями і учнями.

#### СПІЛЬНЕ НАВЧАННЯ

Надруковано в журналі «Русская школа», 1911, № 7—8.

Стаття є відповіддю на однойменну статтю Т. Локотя, надруковану в зазначеному журналі за 1909 р., № 7—8, в якій, як значала редакція журналу, автор «дивиться з великим побоюванням на спільне навчання і схильний рекомендувати щодо цього всляку обережність».

<sup>1</sup> ЦДАЛМ, ф. 122, оп. 1, од. сх. 766, арк. 3.

<sup>2</sup> Там же, арк. 6.

Статтю написано в 1911 р. Вперше опубліковано після Великої Жовтневої соціалістичної революції в збірці статей Н. К. Крупської «Вопросы народного образования», 1918 р.

«ПОРАДИ МАТЕРЯМ»

Опубліковано вперше в журналі «Свободное воспитание», 1911—1912, № 1.

У листах до видавця журналу від 3. VI 1911 р. і 12. VIII 1911 р. Н. К. Крупська озгаглавлює статтю «Поради матерям». Стаття в ряді збірок друкувалася досі під назвою «Порада матерям».

ДВА ТИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ СПРАВИ

Опубліковано вперше в журналі «Свободное воспитание», 1911—1912, № 3.

У листі до І. І. Горбунова-Посадова Н. К. Крупська висловила бажання цю статтю і попередню («Поради матерям») надрукувати в двох «послідовних номерах, як такі, що зачіпають до певної міри одну й ту ж тему»<sup>1</sup>.

У листі до редакції журналу «Свободное воспитание» від 12. VIII 1911 р. з Парижа Н. К. Крупська писала:

«...Дуже ще цікаве питання — це питання про залучення широких верств населення до справи організації народної освіти. Знайшла цікавий матеріал з цього приводу відносно Америки, де немає тієї божевільної, яка вбиває будь-яку ініціативу, централізації шкільного управління і викладання взагалі, як, наприклад, у Франції чи Бельгії. Два зовсім різні методи: в Америці — вільна ініціатива, широкий інтерес населення, виборче начало, в Європі — все за розпорядженням міністерства, за вказівкою, мертвечина...»<sup>2</sup>

Позитивна оцінка деяких прогресивних рис американської школи, яку дала Н. К. Крупська в працях: «Про шкільне самоврядування», «Два типи організації шкільної справи», «Про постановку народної освіти в Північній Америці і Західній Європі» та ін., належить до першого десятиліття ХХ ст. і пояснюється її різко критичним ставленням до *класово-станової* системи освіти в ряді європейських країн і в Росії, якій вона протиставляла американську *єдину* буржуазну школу, на той час більш прогресивну, ніж станова школа. Разом з тим Н. К. Крупська виразно бачила негативні риси буржуазної американської школи.

«Американська школа — далека від ідеалу, — писала вона у доповідній час. — Не слід забувати, що США є високорозвиненою капіталістичною країною, де внутрішні суперечності капіталістичного ладу досягли крайньої межі, класова ворожнеча позначається дуже гостро і набирає іноді дуже різких форм. Усе це не може не позначатися дуже виразно і на школі. Зміст викладання в американській школі, без сумніву, має на собі відбиток буржуазної ідеології. Підростаючому поколінню прищеплюються погляди, часто малосумісні з поняттям й поглядами робітничої демократії, але за фор-

<sup>1</sup> ЦДАЛМ, ф. 122, оп. 1, од. сх. 1829, арк. 1.

<sup>2</sup> Там же.

мою, американська народна школа є найкращою з усіх існуючих форм. Вона найкраще розвиває природні сили дитини, найкраще готує її до праці й життя. Вона найбільш гнучка, найбільш точно відбиває потреби суспільного життя»<sup>1</sup>.

#### ПРО ШКІЛЬНЕ САМОВРЯДУВАННЯ

Надруковано вперше в журналі «Свободное воспитание», 1911—1912, № 2.

Надсилаючи 12.VIII 1911 р. статтю до редакції журналу, Н. К. Крупська писала: «...Напишіть, чи підійде. Питання, на мою думку, дуже цікаве, не знаю, чи погодитесь з моїм поглядом на нього»<sup>2</sup>.

У дореволюційній легальній пресі Н. К. Крупська не могла вільно висловити всі свої погляди з цього питання. В її рукописних матеріалах є такий запис:

«...Америка — країна архібуржуазна, і не все те, що робиться в ній, заслугоує наслідування. У шкільних республіках Америки бувають і в'язниці, і поліція. Можливо, для того, щоб виховати вірних громадян існуючого ладу, є важливим це рабське копіювання існуючих урядових установ, але соціалісти не можуть співчувати такому вихованню. Вони хочуть, щоб молодь готувалася до того, щоб бути громадянами не буржуазної парламентарної республіки, а громадянами республіки соціалістичної, а це зовсім не одне й те ж»<sup>3</sup>.

#### ДО ОНОВЛЕННЯ НАРОДНОЇ ШКОЛИ

Надруковано в газеті «Правда», № 50 за 1912 р.

У статті різко критикується прагнення поміщиків-реакціонерів звунити кругозір учнів сільської школи, дати їм якомога менше загальноосвітніх знань, кинути народу «обгризану кістку чисто професійної освіти».

#### ПРОЛЕТАРСЬКІ ДІТИ

Опубліковано вперше в газеті «Правда» від 19 вересня 1912 р.

Використовуючи матеріали, одержані московським педагогічним гуртком при вивченні питання «Розумовий розвиток дітей дошкільного віку, що вступають до московських початкових шкіл», Н. К. Крупська показала тяжке становище дітей робітників у дореволюційній Росії, де поміщицько-буржуазний уряд не приділяв уваги правильному і своєчасному духовному розвитку дітей.

#### ПИТАННЯ ПРО ТРУДОВУ ШКОЛУ НА БЕРЛІНСЬКОМУ КОНГРЕСІ НІМЕЦЬКИХ УЧИТЕЛІВ

Надруковано в журналі «Свободное воспитание», 1912—1913, № 7.

Проживаючи в еміграції (у Кракові), Н. К. Крупська «з великим інтересом читала звіти про конгрес німецьких учителів у Берліні». (Лист до І. І. Горбунова-Посадова від 25. IX 1912 р.)<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> ЦДАЖР, ф. 5445, оп. 1, од. сх. 1, арк. 565.

<sup>2</sup> ЦДАЛМ, ф. 122, оп. 1, од. сх. 1829, арк. 1.

<sup>3</sup> ЦДАЖР, ф. 5445, оп. 1, од. сх. 5, арк. 28.

<sup>4</sup> ЦДАЛМ, ф. 122, оп. 1, од. сх. 1829, арк. 3.

Надруковано вперше в журналі «Свободное воспитание», 1911—1912, № 12.

Н. К. Крупська високо цінила прогресивні сторони педагогічних шукань Л. М. Толстого.

У своїх спогадах вона писала: «Найсильніше враження на мене справили педагогічні висловлювання Льва Толстого, який влаштував у себе в 70-х роках сільську школу, вчив там пару років. Тоді Л. Толстой був ще далекий від усякого толстовства, з любов'ю присвятив себе педагогічній справі, чудово писав про учнів, про дітей, про методи викладання, умів підійти до дітей, чудово зумів він розкрити всю поезію, всю радість, яку дає педагогічна професія»<sup>1</sup>.

«...Він у кожній дитині бачить людину і поважає її особистість, — писала вона в журналі «На путях к новой школе». — ...Л. Толстой критикує сучасну школу, шукає шляхів, як зробити школу кращою, близькою, потрібною дітям... Я вдячна Л. Толстому за те, що завдяки йому я відчула багато радості: пізнала палку дитячу прихильність, відчула, що значить довір'я дітей»<sup>2</sup>.

ПРО ПОСТАНОВКУ НАРОДНОЇ ОСВІТИ В ПІВНІЧНІЙ АМЕРИЦІ  
І ЗАХІДНІЙ ЄВРОПІ

(до скликання I Всеросійського з'їзду з народної освіти)

Опубліковано вперше в журналі «Просвещение», 1913, № 11.

У статтях «Про постановку народної освіти у Північній Америці і Західній Європі», «Два типи організації шкільної справи» та ін. Крупська показує роль і значення демократичного діяча американської освіти Гораса Манна (1796—1859), педагогічні ідеї якого вплинули на формування прогресивних сторін американської школи в XIX ст. Проте Н. К. Крупська попереджала, що до сучасної нам американської школи підхід повинен бути іншим, ніж до школи часів Гораса Манна (див. стор. 468—469).

СІМ'Я І ШКОЛА

Надруковано вперше в журналі «Свободное воспитание», 1913—1914, № 1.

З 30 грудня 1912 р. по 6 січня 1913 р. у Петербурзі відбувався Всеросійський з'їзд з сімейного виховання. При обговоренні питання про виховання дітей дошкільного віку визначилася виразно виявлена тенденція ідеалізації сімейного виховання дітей і його протиставлення суспільному вихованню, немовби зовсім не придатному для дітей дошкільного віку.

Зазначена стаття Н. К. Крупської, написана на злобу дня на час Всеросійського з'їзду з сімейного виховання, мала важливе значення для російської дошкільної педагогіки. В ній викрито методологічні помилки дрібнобуржуазних педагогів, які ідеалізували сімейне виховання в умовах капіталістичного ладу і протиставляли його су-

<sup>1</sup> ЦДАЖР, ф. 5445, оп. 1, од. сх. 4, арк. 812.

<sup>2</sup> Журнал «На путях к новой школе», 1928, № 9, стор. 15—16.

спільному вихованню, і дано правильне наукове висвітлення питання про взаємовідношення сімейного і суспільного виховання.

Еллен Кей (автор книги «Вік дитини»), на адресу якої була написана ця стаття, також була прихильницею сімейного виховання і протиставляла його суспільному вихованню дітей.

Направляючи статтю до редакції журналу «Свободное воспитание», Н. К. Крупська писала: «Надсилаю статейку «Сім'я і школа». Можливо, вона буде своєчасною в зв'язку із з'їздом з сімейного виховання, який відбувається в Петері.

Тільки тут і дістала і прочитала повністю «Вік дитини». Ця книга справила на мене не те враження, якого я чекала.

Багато, дуже багато вірних і тонких зауважень, але страшенно багато парадоксального.

Серце Еллен Кей не з народними масами, і хоче вона не зовсім того, чого хоче, наприклад, «Свободное воспитание». Я взяла одне з порушених Еллен Кей питань про сімейне виховання і постаралася його, як могла, з'ясувати. Не знаю, чи вийшло? Буду дуже вдячна, якщо напишете свою думку»<sup>1</sup>.

#### СМЕРТНІСТЬ ДІТЕЙ СЕРЕД ПЕТЕРБУРЗЬКИХ РОБІТНИКІВ

Вперше надруковано в журналі «Работница», 1914, № 6.

Журнал «Работница» створено з ініціативи В. І. Леніна в 1914 р. Видання журналу було покладено на жінок-більшовичок. Н. К. Крупська, працюючи секретарем закордонного ЦК, була в той час одним з провідних організаторів журналу, приділяла велику увагу його виданню. Нею складено загальний план журналу, план першого номера, присвяченого Міжнародному жіночому дню, і написано передову статтю для нього. (Опублікована в журналі «Исторический архив», 1955, № 4).

#### ПІДСУМКИ З'ЇЗДУ З НАРОДНОЇ ОСВІТИ

Вперше надруковано в журналі «Просвещение», 1914, № 1.

Журнал «Просвещение» — щомісячний більшовицький громадсько-політичний і літературний журнал — видавався легально в Петербурзі з грудня 1911 р. до липня 1914 р. В. І. Ленін керував «Просвещением» з-за кордону.

З приводу статті «Підсумки з'їзду з народної освіти» Н. К. Крупська писала А. І. Єлізаровій 29 січня (11 лютого) 1914 р.: «Мене турбує освітянська стаття. Писана вона за газетами виключно, та й то за небагатьма. Резолюції переказувалися дуже суперечливо, і дуже легко могло вкратися чимало фактичних помилок. Крім того, стаття писалася в той час, коли дуже нездужалося і робота не клеїлася»<sup>2</sup>.

#### РОСІЙСЬКІ ВЧИТЕЛІ ЗА КОРДОНОМ

Статтю вперше опубліковано в журналі «Просвещение», 1914, № 6.

#### ПРО ШКІЛЬНЕ САМОВРЯДУВАННЯ

Надруковано вперше в журналі «Свободное воспитание», 1914—1915, № 12.

<sup>1</sup> ЦДАЛМ, ф. 122, оп. 1, од. сх. 766, арк. 9.

<sup>2</sup> Журнал «Исторический архив», 1955, № 4, стор. 37, 52.

Питання діяльності шкільного самоврядування, що сприяє розвитку громадських навичок у дітей, розвитку ініціативи, вміння організуватися для спільної роботи, дуже цікавили Н. К. Крупську (див. також її статтю «Про шкільне самоврядування», написану у 1911 р., стор. 164).

У цій статті подається аналіз діяльності шкільного самоврядування в Америці, Швейцарії, Франції, Німеччині. Крупська піддає гострій критиці німецького буржуазного педагога Ф.-В. Ферстера, який намагався за допомогою шкільного самоврядування «підтримувати новими засобами стару дисципліну, перекласти тягар нагляду з учителя на самих учнів».

## НАРОДНА ОСВІТА І ДЕМОКРАТІЯ

Праця є найбільшим дослідженням, завершеним Н. К. Крупською в 1915 р. Спочатку автор мав намір назвати її «Народна освіта і робітничий клас», проте через цензурні перешкоди довелося від цієї назви відмовитися, і книга вийшла у виданні «Жизнь и знание» в 1917 р. під назвою «Народна освіта і демократія».

Вона була першою працею, що поклала початок у світовій педагогічній літературі систематичному висвітленню вчення К. Маркса і Ф. Енгельса про виховання і викладу марксистських поглядів на історію виникнення і розвитку ідеї поєднання навчання з продуктивною працею.

В. І. Ленін, надсилаючи в 1916 р. рукопис праці Н. К. Крупської з Берна О. М. Горькому, писав йому:

«Автор займається педагогікою давно, понад 20 років. І у брошурі зібрано як особисті спостереження, так і матеріали про нову школу Європи і Америки. Із змісту Ви побачите, що подано також, у першій половині, начерк історії демократичних поглядів. Це теж дуже важливо, бо звичайно погляди великих демократів минулого переказують невірно, або з невірної точки зору. Не знаю, чи в змозі Ви самі урвати час для читання і чи цікавитесь; §§ 2 і 12 могли б бути зразком. Зміни у школі новітньої імперіалістичної епохи окреслені за матеріалами останніх років і дають дуже цікаве висвітлення для демократії у Росії».

Я буду дуже вдячний Вам, якщо посприєте — прямо чи посередньо — виданню цієї брошури. Попит на літературу з цієї галузі, певно, сильно виріс тепер у Росії<sup>1</sup>.

Н. К. Крупська змушена була користуватися неточним перекладом «Капіталу» К. Маркса, зробленим П. Струве, тому всі посилання звернені з пізнішими виданнями «Капіталу».

Працюючи над книгою, Н. К. Крупська вивчила величезну кількість першоджерел, ознайомилася з працями найвидатніших педагогів минулого і працями сучасних педагогів різних країн. Виписки Н. К. Крупської з цих джерел становлять 26 зошитів. Ці виписки використані автором, крім праці «Народна освіта і демократія», у ряді статей, опублікованих у цьому томі («Соціальне майбутнє», «Два типи організації шкільної справи», «Про постановку освіти

<sup>1</sup> В. І. Ленін, Соч. изд. 3, т. XXIX, стор. 331. Фотокопія початку листа В. І. Леніна до О. М. Горького надрукована на 306—307 стор. цього тома.— *Ред.*



в Північній Америці і Західній Європі», «Дорогу таланту» та ін.).

У додатку до цього тома публікуються витяги з підготовчих матеріалів Н. К. Крупської до праці «Народна освіта і демократія».

У цьому томі надруковані передмови Н. К. Крупської до першого, третього і четвертого видань праці, написані нею після Великої Жовтневої соціалістичної революції.

#### ЛИСТ ВИДАВЦЕВІ, ЯКИЙ УЗЯВСЯ В ВИДАВАТИ «ПЕДАГОГІЧНИЙ СЛОВНИК»

Написано в 1916 р. Передруковано із «Собрания сочинений Н. К. Крупской», т. I, Учпедгиз, 1930.

Рукопис зберігається в архіві в одному із зошитів з підготовчими матеріалами до праці «Народна освіта і демократія» (ЦДАЖР, ф. 5445, оп. 1, од. сх. 1).

В. І. Ленін палко підтримував ідею створення педагогічного словника. Ось що він писав з цього приводу М. Т. Єлізарову 11.II 1917 р.: «...З доданого<sup>1</sup> Ви побачите, що Надя планує видання «Педагогічного словника» або «Педагогічної енциклопедії». Я посилено підтримую цей план, який, на мою думку, заповнить дуже важливу прогалину в російській педагогічній літературі...»<sup>2</sup>.

#### ЯК УЧИТИ ПИСАТИ ТВОРИ

Дату написання не вдалося встановити, умовно написання віднесено на 1910—1916 рр.

Передруковано із збірки: Н. К. Крупская, О воспитании и обучении, Учпедгиз, М., 1946. Рукопис зберігається в одному із зошитів Н. К. Крупської з підготовчими матеріалами до праці «Народна освіта і демократія» (ЦДАЖР, ф. 5445, оп. 1, од. сх. 1).

#### ВИХОВУЮЧА ШКІЛЬНА ГРОМАДА

Опубліковано вперше в журналі «Свободное воспитание», 1916—1917, № 1.

#### «ДУХ ЧАСУ» У НІМЕЦЬКІЙ НАРОДНІЙ ШКОЛІ

Вперше надруковано в журналі «Свободное воспитание», 1916—1917, № 7—8.

Згодом ця стаття в скороченому вигляді була опублікована під назвою: «Війна і німецька народна школа» (див. збірку статей Н. К. Крупської «Воспитание молодежи в ленинском духе», вид. «Молодая гвардия», 1925).

Стаття написана під час першої світової війни. В ній Н. К. Крупська перша з педагогів-теоретиків викрила шовінізм і милітаризм німецької буржуазної педагогіки того часу, дала правильний прогноз, вказавши, що німецьку школу чекає в найближчому майбутньому ще більше перетворення на знаряддя реакційної політики і милітаризації.

<sup>1</sup> До листа додано було план зазначеної праці, написаний рукою Н. К. Крупської.— *Ред.*

<sup>2</sup> В. І. Л е н і н, Письма к родным, Партиздат, 1934, стор. 421.

Написано в 1916 р., вперше опубліковано в 1917 р. у «Летописи» (літературний, науковий і політичний журнал, який видавався в Петрограді з 1916 р. за найближчою участю М. Горького).

Стаття показує суть педагогічних поглядів Г. Кершенштейнера, Ф. Ферстера та інших буржуазних педагогів, викриває класовий зміст проваджуваної ними реформи шкіл, їхнє прагнення перетворити школу на знаряддя пропаганди шовінізму і мілітаризму.

#### ДО ВСЕРОСІЙСЬКОГО З'ЇЗДУ ВЧИТЕЛІВ

Вперше опубліковано в 1917 р. в газеті «Правда», № 28 від 9 квітня. У перші дні після свого приїзду до Петрограда в квітні 1917 р. Н. К. Крупська була присутня на Всеросійському вчительському з'їзді. Через газету «Правда» вона виступила із зверненням до з'їзду вчителів, в якому критикувала реакційну діяльність Тимчасового уряду в галузі народної освіти і закликала вчителів до активної революційної роботи по будівництву народної освіти на демократичних засадах.

#### НЕВІДКЛАДНЕ ЗАВДАННЯ РОБІТНИКІВ — ОХОРОНА ПРАЦІ ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ

Вперше опубліковано в 1917 р. в газеті «Правда», № 34 від 16 квітня.

Згодом ця стаття була опублікована під назвою «Організація праці підлітків» у збірках статей Н. К. Крупської «Воспитание молодежи в ленинском духе», вид. «Молодая гвардия», 1925 і «Труд и образование рабочей молодежи», М., 1925.

У примітці до цієї статті, опублікованій у збірці «Воспитание молодежи в ленинском духе», Н. К. Крупська писала: «Якщо порівняти цю статтю з дальшим, то впадає в око певна суперечність між ними. У цій статті говориться про знищення найманої праці для підлітків до 16 років і заміні наймансї праці працею, організованою з навчальною метою, у дальших статтях, після близького знайомства із становищем руху і можливостями, що розгортаються, говориться вже не про скасування найманої праці для підлітків взагалі, а лише про охорону і регулювання її. Шлях до заміни найманої праці іншими формами праці не такий короткий, як здавалося в перший момент. Заміна капіталістичних форм праці — праці найманої — формами соціалістичними може відбутися лише внаслідок тривалої боротьби, перебудови всього суспільства на нових засадах»<sup>1</sup>.

#### ДО ВЧИТЕЛІВ СОЦІАЛ-ДЕМОКРАТІВ

Надруковано в газеті «Правда», 1917 р., № 43 від 28 квітня. Незабаром після Всеросійського з'їзду вчителів Н. К. Крупська за завданням партії приступила до організації соціал-демократичних груп петроградських учителів. З цією метою вона виступила через газету «Правда» із зверненням до вчителів соціал-демократів.

<sup>1</sup> Н. К. Крупська, Воспитание молодежи в ленинском духе, изд. «Молодая гвардия», 1925, стор. 178.

## ШКІЛЬНА МУНІЦИПАЛЬНА ПРОГРАМА

Вперше опубліковано в 1917 р. в газеті «Правда», № 49 від 5 травня. У статті показано активну революційну боротьбу більшовиків за школу влітку 1917 р. Переказуючи основні вимоги програми більшовицької партії з народної освіти, Н. К. Крупська заклала всі демократичні верстви населення замість класово-станової школи створити єдину трудову школу, в якій навчання було б тісніше пов'язане з продуктивною працею.

### СПІЛКА МОЛОДІ

Вперше статтю опубліковано в 1917 р. в газеті «Правда», № 57 від 14 травня.

Згадуючи цей час, Надія Костянтинівна писала: «Після приїзду з-за кордону у квітні 1917 року я почала працювати серед молоді, ходити на їхні збори, розмовляти з молоддю, писати в «Правду» статті про молодь»<sup>1</sup>.

Практична діяльність по організації молоді в Петрограді, яка провадилася Н. К. Крупською за завданням партії більшовиків навесні і влітку 1917 р., її статті в «Правде» сприяли згуртуванню робітничої молоді навколо партії більшовиків і згодом створенню Російської Комуністичної Спілки Молоді.

### ЛИСТ У МОСКВУ

Написано в травні 1917 р. Передруковано за текстом із збірки статей Н. К. Крупської «Семнадцятий год», вид. «Молодая гвардия», 1925.

У передмові до збірки статей «Воспитание молодежи в ленинском духе» Н. К. Крупська писала: «Коли після довгих років еміграції в квітні 1917 р. я повернулася до Росії і приїхала в Ленінград, рух робітничої молоді мав широкий розмах. Я почала уважно придивлятися до нього, ходити на збори молоді. Революційна хвиля захопила робітничу молодь з надзвичайною силою. Вона вирувала, поривалася до боротьби, до нового життя. Робітничу молодь у той час була ще безпартійною, але це була робітничу молодь, яка жила одним життям з робітничим класом, і класовий інстинкт у неї був надзвичайно сильний, виявлявся у всіх її висловлюваннях, поривах, діях. Коли робітничий клас згуртувався навколо Комуністичної партії, визнавав її своєю, і робітничу молодь пішла за нею. Цей 1917 рік зв'язав мене надзвичайно міцними нитками з робітничою молоддю, примусив брати близько до серця питання, що стосуються молоді. По багатьох із них я висловила свою думку»<sup>2</sup>.

### БОРОТЬБА ЗА РОБІТНИЧУ МОЛОДЬ

Вперше опубліковано в газеті «Правда», № 59 від 17 травня 1917.

<sup>1</sup> Н. К. Крупская, О молодежи, М., вид. «Молодая гвардия», 1940, стор. 96.

<sup>2</sup> Н. К. Крупская, Воспитание молодежи в ленинском духе, изд. «Молодая гвардия», 1925, стор. 9.

### З БРОШУРИ «МАТЕРІАЛИ ПО ПЕРЕГЛЯДУ ПАРТІЙНОЇ ПРОГРАМИ»

VII (Квітнева) Всеросійська конференція РСДРП(б), яка ухвалила рішення про перегляд програми партії, в резолюції спеціально вказала на потребу повної переробки пунктів програми, що стосуються народної освіти. У травні 1917 р. Н. К. Крупська склала проект зміни цих пунктів програми і опублікувала за своїм підписом у виданій у червні того ж року брошури: «Матеріали по перегляду партійної програми», під редакцією і з передмовою В. І. Леніна, вид. «Прибой», Петроград, 1917.

У передмові до брошури В. І. Ленін вказував, що «...доповнений короткими поясненнями проект зміни пунктів партійної програми, що стосуються до народної освіти... складений уже після конференції Н. К. Крупською»<sup>1</sup>.

Проект зміни пунктів програми РСДРП, а серед них і пунктів, що стосуються народної освіти, був складений з урахуванням нових історичних умов, які склалися в Росії після лютого 1917 року, в період боротьби більшовицької партії за поглиблення буржуазно-демократичної революції і переходу до революції соціалістичної.

#### ЯК ОРГАНІЗУВАТИСЯ РОБІТНИЧІЙ МОЛОДІ?

Вперше статтю опубліковано в 1917 р. в газеті «Правда», № 75 від 20 червня. Стаття відіграла в ті дні велику роль у формуванні спілок робітничої молоді.

#### ДОПОВІДЬ НА II ЗАГАЛЬНОМІСЬКІЙ ПЕТРОГРАДСЬКІЙ ПАРТКОНФЕРЕНЦІЇ

Зроблена 3 липня 1917 р. Передрукована із збірки «Семнадцатый год». Стаття о молодези, вид. «Молодая гвардия», 1925.

У збірці «Воспитание молодежи в ленинском духе», виданій 1925 р., за згодою Н. К. Крупської цю статтю названо «Партія і рух молоді».

Згадуваний у статті Шевцов був одним із керівників петроградської організації робітничої молоді «Труд и свет». Він намагався відвернути робітничу молодь від участі в активній класовій боротьбі на боці пролетаріату і підпорядкувати діяльність молодіжної організації суто культурницьким цілям.

#### КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІЙ ВІДДІЛ ВИБОРЗЬКОЇ РАЙОННОЇ УПРАВИ

Статтю написано в 1917 р., вперше опубліковано у журналі «Город и земство», 1917, № 1. У наступні роки перевидавалась.

У 1917 р. Н. К. Крупську було обрано до складу Выборзької районної думи і за дорученням ЦК партії вона очолила керівництво культурно-освітньою комісією Выборзької районної управи м. Петрограда. Культурно-освітню комісію Н. К. Крупська сформувала з представників громадсько-демократичних організацій району. Комісія об'єднувала широку мережу культурно-освітніх осередків. При

<sup>1</sup> В. І. Ленін, Твори, т. 24, стор. 411.

ній була створена вперше рада з народної освіти. Досвід роботи комісії частково висвітлено в цій статті.

## ПЕРЕКЛАДИ З НІМЕЦЬКОЇ

### Мій перший шкільний день

Переробка з німецької. Надруковано вперше в журналі «Маяк», 1911, № 10. Вдруге—у 1912 р. у книзі «Как Джек Орр спас поезд и др. рассказы разных авторов». Библиотека И. И. Горбунова-Посадова для детей и юношества, № 246, 1912.

Уривок з цього оповідання і малюнок свинки наведено у книзі Н. Осмоловського «Мы в школе» («В помощь учителю в работе над книгой»), Сибкрайиздат, 1925.

### Акваріум

Друкується за рукописом Н. К. Крупської, який зберігається в Центральному державному архіві літератури і мистецтва (ф. 122, оп. 2, од. сх. 450). Крайні дати написання — 1911—1912 рр.

У листі до редактора журналу «Свободное воспитание» (без дати) І. І. Горбунова-Посадова Н. К. Крупська писала: «У мене є два переклади з Шарлемана<sup>1</sup>, статті, на мою думку, цікаві. Друга стаття — «Наша подорож до Шанхая». Див. нижче.— *Упорядник*. Боюсь тільки, чи не дуже вже багато Шарлемана. Але тому, що вони перекладені в мене давно і все одно лежать без будь-якої користі, то надсилаю їх на Ваш розсуд».

Приблизна дата листа, як видно з тексту усього листа і вказівки на місце проживання Н. К. Крупської,— 1913—1914 рр.

### Наша подорож до Шанхая

Крайні дати написання — 1911—1912 рр. Опубліковано в журналі «Народное просвещение», 1918, № 1—2, без підпису. Рукопис зберігається в Центральному державному архіві літератури і мистецтва (ф. 122, оп. 2, од. сх. 460). Друкується за текстом із зазначеного журналу.

У листі з Цюриха до І. І. Горбунова-Посадова від 1. І 1917 р. Н. К. Крупська писала:

«...Шарлеман, підроблюючись під дитячу психологію, бере життя якось занадто зовнішньо, спрощено, обходячи складні питання життя. На мою думку, це помилка, треба брати життя у всій його складності. Душа дитини значно складніша, і якщо діти часто пишуть твори в дусі Шарлемана, то це відбувається почасти через пристосування дитини до певної манери писати, почасти через те, що змалювання зовнішнього буденного життя більше під силу дитині, але це не означає, що оповідання для дітей треба писати такого типу»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Поряд з написанням Шарлеман Н. К. Крупська вживала і Шарлеман.— *Ред.*

<sup>2</sup> ЦДАЛМ, ф. 122, оп. 1, од. сх. 766, арк. 13.

## Сонячне світло і вільна творчість дітей

Переробка з німецької. За Ріхардом Кенінгсом. Надруковано вперше в журналі «Свободное воспитание», 1912—1913, № 5.

«Не знаю,—писала Н. К. Крупська (з Кракова) про цю статтю,— чи підійде, форма дивна... Але тільки якось дуже задушевно це у Ріхарда Кенінгса написано»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> ЦДАЛМ, ф. 122, од. сх. 1829, арк. 3.



## ПРЕДМЕТНО-ТЕМАТИЧНИЙ ПОКАЖЧИК<sup>1</sup>

### Б

- Батьківські збори — 159—160  
Батьківські організації — 159—160  
Беллерс Д., педагогічні погляди — 243, 286—288, 298, 305, 336  
Бель — ланкастерські школи — 272—274, 321, 450.  
Бібліотеки  
— в Росії до Жовтневої Революції — 33, 35, 36, 37, 46, 47, 49, 424—425  
— радянські — 59—60, 62, 63

### В

- Вечірні Смоленські класи в Петербурзі — 19—20, 36—37, 38—55  
Виховання, його сутність, цілі, завдання  
— в капіталістичному суспільстві — 95—96, 153, 154, 155, 157—158, 159, 160, 161, 162, 163, 167, 168, 169, 174—175, 178—182, 197—198, 200—202, 243—245, 246—247, 248—250, 251, 258—259, 266—267, 274—278, 289—291, 297—308, 309—311, 312—313, 315—318, 326—327, 328—330, 333—337, 338—339, 365—374, 377—387, 388—

- 389, 391, 392, 398—400, 402—403, 411—412, 460, 467—469.  
Див. також Школа буржуазна, Школа дореволюційної Росії початку ХХ ст.  
— в соціалістичному суспільстві — 80—81, 94—96, 137—138, 212—213, 245—248, 297—308, 338—339, 397—398, 410—412.  
Див. також Школа в соціалістичному суспільстві  
Виховання  
— волі і характеру — 112—113, 148—149, 354—356, 357—361  
— колективізму, дружби і товарищескості — 108 — 112, 116—118, 133—136, 139—140, 141—142, 150—152, 169—170, 210—212, 349—364, 403, 404, 458—460.  
— науково-атеїстичне — 42—43, 47—49, 51—53, 410—411  
— моральне — 111—112, 126—130, 132—133, 134—135, 136—137, 148—149, 150—155, 157—158, 169—170, 211—213, 224—225, 239—241, 298—299, 402—403  
— суспільне — 80—81, 94—96, 108—111, 132—138, 168—170, 204—213, 284—285, 286—287, 302, 303, 410—411

<sup>1</sup> Склад Н. В. Стариков.

— статеве — 142—149  
— релігійне — 119—120, 151—152, 155—156, 220, 272—274, 377—378, 386—387, 400—401  
— сімейне — 72—100, 115—118, 154—156, 204—213, 214—216, 227, 284—285, 300—302, 312—314  
— трудове — 61—62, 95—96, 106—107, 111—112, 115—118, 124—125, 137—138, 140—142, 173—175, 178—190, 227—228, 243—248, 248—298, 298—308, 326—339, 349—364, 369—371, 375—377, 380—388, 390—395, 397—398, 399—400, 410—411, 449—458.

— розумове — 90—91, 92—93, 95—96, 104—107, 109—110, 119—120, 121—122, 123—125, 132—134, 135—136, 137—138, 151—152, 157—158, 161—163, 173—175, 176—177, 224—226, 273—274, 298—300, 303, 305—308, 308—309, 309—312, 329—330, 334—336, 344, 353—354, 355—356

— фізичне — 90, 91—94, 95—96, 101—103, 106, 107, 147—149, 176—177, 214—217, 224—226, 298—301, 305—306, 334—335, 393—395, 397, 398, 398—399

Вибір професії — 327—329, 374—376, 399—400

Вища школа

— в дореволюційній Росії — 17, 33, 35

— в інших капіталістичних країнах — 119—120, 122—123

## Г

Газенфратц Ж.-А., його діяльність в галузі народної освіти — 250—251, 293—297, 312—313

Гімназія в Росії — 14—16, 131—135, 136—138

Гра, її виховне значення — 94—95, 102—103, 126—127, 128—130, 171—172, 205—206, 466—467.

## Д

Діти

— їх особливості — 11—12, 13, 14—15, 23—26, 27—30, 104—105, 108—110, 111—112, 113—114, 117—118, 123—124, 126—130, 132—134, 135—136, 144—146, 147—149, 155—156, 169—170, 176—177, 181—183, 191—192, 204—213, 235—236, 240—242, 254—256, 329—330, 331—333, 338—339, 344—345, 349—350, 351—359, 360—364, 373—376, 380—381, 416, 417, 425—445, 455—455, 465—466, 469—470, 477—478.

— трудящихся, їх становище в Росії до Жовтневої революції — 90—94, 101—103, 176—177, 214—217, 390—395, 397—400, 402—404, 405—406, 407—409

Дитячі садки. Див. Дошкільне виховання

Дитячі ясла — 285—286, 393—394, 397—398

Дитяча праця. Див. Праця дітей і підлітків

Дитяче харчування — 394—395, 397—398, 411

Дитяче читання — 27—30, 106—107, 227—228, 477—480.

Дисципліна в школі — 104—106, 108—112, 120—121, 129—130, 131—133, 134—135, 142—143, 164—165, 166—170, 178—179, 180, 196—197, 227—229, 238—239, 240—241, 308—309, 310—311, 334—336

Дошкільне виховання

— загальні питання — 397—398

— в Росії до Жовтневої революції — 176—177, 225—226

— в інших капіталістичних країнах — 94—96, 104—105, 106—107, 204—206, 209, 210, 327—328

— в соціалістичному суспільстві — 60, 95—96



## Е

- Експурсії  
— дітей. Див. Позашкільна  
робота з дітьми, Методи на-  
вчання  
— вчителів — 231—234
- Енгельс Ф. про виховання  
Див. Маркс К. і Енгельс Ф.  
про виховання

## Ж

- Жіноча освіта в дореволюцій-  
ній Росії — 14—15, 16, 17,  
33—34

## З

- З'їзди з питань народної освіти  
— в Росії до Жовтневої ре-  
волюції — 142—143, 218—230,  
388—389, 470.  
— за кордоном — 99—100,  
178—190, 328—331, 382—383,  
469—470.
- Знання, опанування ними —  
20—21, 109—110, 111—113,  
135—136, 137—138, 174—175,  
308—310, 311—312, 329—330,  
344—345, 349—350

## І

- Інтернати сільські — виховні  
(Landerziehungsheime).  
Див. «Нові» буржуазні школи

## К

- Казка, її виховне значення —  
24—25, 27—28, 442—443
- Кершенштейнер Г., педагогічні  
погляди і діяльність — 179—  
180, 185—187, 189—190, 326—  
327, 338—339, 340, 369—371,  
372—374, 375—379, 381—382,  
416—417
- Коменський Я. А., педагогічні  
погляди — 332—333, 384, 462
- Комсомол — 22
- Конвент, обговорення в ньому  
законопроектів про народну

освіту — 243, 288—398, 452—  
459.

Кондорсе, його діяльність в га-  
лузі народної освіти — 250—  
251, 288—290, 296—297, 411—  
412, 453—456, 457—458, 459—  
460.

Крупська Н. К., автобіографічні  
відомості — 9—67, 71—72,  
245—246, 247—248, 419—426,  
367—466, 472—473, 474—475,  
476—477.

Культурно-освітня робота серед  
дорослих — 19—21, 35—37,  
38—55, 419—426

## Л

Лавуазьє А.-Л., його діяльність  
в галузі народної освіти —  
293—298, 312, 336—337, 410—  
411

Ленін В. І. про виховання і на-  
родну освіту — 26—28, 245—  
248, 306—307

Ленін В. І. про твори Н. К.  
Крупської — 247—248, 306—  
307, 465—466, 471—473, 475—  
476

Лепелетьє Л.-М., його діяль-  
ність в галузі народної осві-  
ти — 290—292, 452—459, 458

Ліквідація неписьменності —  
40—43

## М

- Мангеймська система навчан-  
ня — 374—375
- Манн Горас, його педагогічна  
діяльність — 197—200, 367,  
457—458, 459—460.
- Мануалісти — 185—187
- Маркс К. і Енгельс Ф. про ви-  
ховання — 243, 286, 289—305,  
391, 410—411, 460.
- Методи навчання — 44—45, 46—  
47, 48—49, 50—51, 53—54,  
104—107, 111, 112—113, 119—  
120, 121—125, 170—171, 172,  
179—182, 185—186, 227—228,  
308—311, 344—348, 349—364,  
398—399.

## Н

### Народна освіта

— в Росії до Жовтневої революції — 90—94, 131—138, 173—175, 176—177, 218—230, 246—248, 388—389, 397—401, 410—412, 419—426.

Див. також Школа дореволюційної Росії початку ХХ ст. — в інших капіталістичних країнах — 119—125, 150—152, 153—156, 157—163, 178—190, 196—203, 248—251, 288—298, 308—313, 318, 326, 340—341, 365—368, 369—387, 449—457, 467—470.

Див. також Школа буржуазна — в перші роки Радянської влади — 56—58, 245—248, «Нові» буржуазні школи — 153—154, 194—195, 258—259, 332—337

## О

Обдарованість і таланти, їх виявлення — 371—377, 382—383, 384—387

Обов'язкове навчання — 92—93, 196—197, 225—226, 299—300, 391—392, 454—455.

### Організації молоді

— буржуазні — 402—403, 407—409, 416—418  
— пролетарські — 403—409, 413—417

Освіта — загальна — 173—175, 178—180, 224—226, 227—228, 398—399, 410—411.

Див. також Політехнічна освіта, Професійна освіта

Особистість дитини. Див. Діти — їх особливості

Оуен Р., педагогічні погляди — 250—251, 261, 282—286, 288—298, 300, 336, 411, 449—450, 460.

## П

Педагогічна думка ХVІІІ — початку ХІХ ст. — 197—199,

200—202, 236—239, 243—244, 248—298, 366—367, 411—412, 449—450, 451—452, 453—459, 460.

Педагогічна думка кінця ХІХ — початку ХХ ст. — 113—117, 143—144, 153—154, 161—163, 167—169, 178—190, 191—195, 196—197, 199—203, 204—213, 218—230, 239—242, 243—245, 246—248, 258—259, 268—269, 328—332, 333—339, 340—341, 344, 345, 365—368, 369—387, 388—389, 391—392, 397—401, 402—403, 410—412, 416—417, 449—450, 451—452, 453, 458—460, 467—468, 469—470, 471—472.

Див. також Ленін В. І. про виховання і народну освіту  
Педагогічна преса в Росії — 388, 465—466, 467.

Педагогічна пропаганда — 155—156, 400

Педагогічний досвід — 139—140, 143—145

Педагогічний словник — 248, 292, 340—343

Песталоцці І.-Г., педагогічні погляди і діяльність — 193, 197, 243, 250, 254, 258—274, 276, 277—279, 280, 283, 284, 285, 289, 298, 336, 360, 367, 411, 449, 450, 452, 460

Піонери — 22

Планта М., педагогічні погляди і діяльність — 197, 201, 237, 238, 239, 281

Поєднання навчання з продуктивною працею.

Див. Ленін В. І. про виховання і народну освіту, Маркс К. і Енгельс Ф. про виховання, Політехнічна освіта

Позашкільна робота з дітьми — 101—103, 202—203, 235—236, 398

Політехнічна освіта, історія питання, суть — 95—96, 243—245, 247—248, 248—258, 258—274, 274—282, 282—289, 289—298, 298—308, 326—339, 391—

392, 398—399, 410—411, 449—450, 451, 452—457.

Політико-освітня робота — 54—55, 58—67

Праця дітей і підлітків — 78—80, 227—228, 298—308, 313—315, 318—326, 390—395, 397, 398, 399—400, 410, 411, 412, 473—475

Див. також Політехнічна освіта, Професійна освіта

Професійна освіта

— В Росії до Жовтневої революції — 173—175, 224—226, 227—228, 399—400, 410—412,

— в інших капіталістичних країнах — 255—256, 257—258, 313—326, 336—338

## Р

Робен П., педагогічна діяльність — 459

Ромм Ж., діяльність в галузі народної освіти — 250, 292, 455.

Руссо Ж.-Ж., педагогічні погляди — 193, 197—199, 243, 251—258, 289, 298, 336, 342, 411, 449, 450, 451—452, 458, 460.

## С

Самоврядування учнів. Див. Шкільне самоврядування

Сім'я і школа — 90—91, 92—93, 158—160, 161—163, 198—200, 204—213, 227—228, 365—368, 456—457

Див. також Виховання сімейне

Спільне навчання — 115—118, 139—149, 151—152, 168—169, 220, 226—228, 458—460.

Спілка робітничої молоді — Див. Організації молоді — пролетарські

Студентство — 18—19, 33, 35

Суспільне виховання. Див. Виховання — суспільне

Суспільно корисна праця учнів — 111—112, 135—138. Див. також Виховання — трудове

## Т

Твори учнів — 45, 46—47, 49—50, 344—348, 434—440, 477—478

Театр — 61

Толстой Л. М. як педагог — 17, 32, 90—91, 127—128, 129, 191—195, 268, 470.

Трудове виховання. Див. виховання — трудове

## У

Урок — 38—39, 45, 47—48, 52—53, 104—107, 123—125, 170—172, 308—309, 310—311, 349—351

Учитель — 12—16, 19—21, 36—37, 38—55, 59—60, 61—63, 65—66, 90—91, 104—107, 108—109, 110—111, 112—113, 119, 120—125, 134—137, 153—154, 157—158, 183—190, 202—203, 218—230, 231—234, 243—245, 246, 278—282, 349—364, 365—366, 381—385, 386—387, 388—389, 393—395, 409, 399—401, 412, 421, 439

## Ф

Фелленберг Е., педагогічні погляди і діяльність — 250, 274—282, 289, 449

Ферстер Ф., педагогічні погляди — 166—167, 168—169, 172, 200—201, 240, 241, 242, 340, 377, 378—379, 380—381

Фізична праця як засіб виховання — 17, 106—107, 112, 115—118, 137—138, 178—190, 212—213, 228, 251—258, 258—274, 274—282, 282—289, 290—294, 297—298, 326—328, 330—331, 335, 336, 337, 338, 339, 375—376, 399, 449—451, 456—457.

Див. також Виховання — тру-  
дове, Політехнічна освіта,  
Праця дітей і підлітків  
Філантропісти — 251—254

### Ш

Школа буржуазна, цілі, завдан-  
ня, організація — 104—107,  
119—125, 150—152, 153—154,  
157—163, 178—182, 199—203,  
243, 244, 245, 246, 248—250,  
268—269, 272—274, 308—313,  
318—326, 326—339, 365—368,  
369—387, 402—404, 410—411,  
412, 425—426, 425—429, 450—  
451, 460.

Школа в соціалістичному су-  
спільстві, цілі, завдання, ор-  
ганізація — 95—96, 137—138,  
142—143, 245—246, 247—248,  
338—339

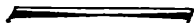
Школа дореволюційної Росії  
початку ХХ ст.— 12, 13, 14,  
15, 16, 90—91, 93, 108—109,  
131—138, 170—171, 173—175,  
218—230, 245—248

Школа радянська (перших ро-  
ків) — 59—60, 61—62, 245—  
248

Школа трудова — 61—62, 96,  
112, 131—138, 141—143, 173—  
175, 178—190, 209—210, 212—  
213, 227—228, 240—242, 243—  
248, 248—339, 369—387, 391—  
392, 398, 399—400, 401, 410—  
411, 449—451, 452.

Шкільна дисципліна. Див.  
Дисципліна в школі

Шкільне самоврядування —  
164—172, 197, 201—202, 235—  
242, 280—282, 360—361, 452.



## ПОКАЖЧИК ІМЕН

### А

Абрамов Я. В.— 284  
Аврамов В. Я.— 39, 44  
Аксельрод П. Б.— 71  
Алексєєва А. Н.— 219  
Арцимович — 44

### Б

Бабушкін І. В.— 48, 54, 55  
Бадаєв О. Є.— 247  
Базедов І. Б.— 251—253  
Бакін, учень вечірніх Смоленських класів — 52  
Баранов А. Г.— 45  
Беймер Г.— 148  
Белламі Е.— 46  
Беллерс Д.— 243, 286—288, 298, 336  
Белль А.— 274, 450.  
Бело — 202, 242  
Бернс Дж.— 374  
Бернштам М. В.— 48, 55  
Бетман — Гольверт.— 371, 372, 387  
Біне А.— 202, 242  
Блунчлі І.-К.— 259  
Бодмер І.-Я.— 259  
Бодров А., учень вечірніх Смоленських класів — 55  
Бодров П., учень вечірніх Смоленських класів — 54  
Боке — 345—346  
Брокгауз Ф. А.— 342.

Бронська Є.— 23—26  
Брюно Ф.— 122  
Бук'є Г.— 291, 292  
Буркхардт Я.— 239  
Бюссон Ф.— 292, 297, 298, 341, 342

### В

Варгунін М. О.— 36, 39, 47  
Васильєв, учень вечірніх Смоленських класів — 40, 41  
Введенський О. І.— 33  
Вебер Е.— 179, 181, 184, 185, 186, 188, 328—331, 338  
Вейль М.— 347  
Верещагін В. В.— 11  
Верлі І.-І.— 278, 279, 280, 282  
Верн Ж.— 30, 46  
Верне М.— 150, 152, 459.  
Вігге — 188  
Вінекен Г.— 379  
Вітмер Б. О.— 48, 49, 55  
Водовозов В. В.— 32  
Вольтер (Аруе) Ф.-М.— 269  
Воронов А. С.— 389  
Воронцов В. П.— 18, 34  
Вундт В.-М.— 181, 184

### Г

Газенфратц Ж.-А.— 250, 293, 295, 297, 312  
Ганзен П.— 342  
Гансберг Ф.— 382  
Ге М. М.— 50, 51  
Гельвецій К.-А.— 269

Гену Л.— 312, 319, 322  
Гербарт І.-Ф.— 181, 184  
Герд Н. А.— 44  
Гете І.-В.— 361  
Глезер І.— 189  
Горбунов-Посадов І. І.— 464,  
466, 467, 468, 469, 477.  
Горький О. М.— 247, 306  
Гранат А. та І.— 342  
Грибакін, учень вечірніх Смо-  
ленських класів — 55  
Гунцикер О.— 274, 276, 277  
Гуревич Я. Я.— 225  
Гурліг Л.— 191, 382  
Гутман — 188  
Гутсмут (Гутс — Мутс) — 251

## Д

Данкворт — 44  
Дарвін Ч.-Р.— 49  
Демолен Е.— 191, 334  
Джільє В.— 164, 165, 166  
Дівількова — 44  
Добролюбов М. О.— 173  
Дону Ж.-К.— 457  
Дубовської М. Н.— 50  
Дьюї Д.— 332  
Дель — 285, 286

## Е

Енгельс Ф.— 33, 36, 243, 298,  
302, 303, 308  
Еркман Е.— 46

## Є

Єлізарова-Ульянова А. І.— 248,  
473  
Єфіменко О. Я.— 18, 34

## Ж

Жей — 291  
Жорес Ж.— 290

## З

Зальцман Х.-Г.— 251, 252  
Запорожець П. К.— 47  
Засуліч В. І.— 71  
Зібер Н. І.— 18, 33, 35, 36  
Зікінген — 374

## І

Іванов І. Д.— 173, 174  
Іловайський Д. І.— 246

## К

Калмикова О. М.— 39, 45, 55  
Каммерер О.— 316, 369, 370  
Кампе І.-Г.— 251  
Капф — 333, 334  
Караваєва Е. О.— 44  
Карасьов, учень вечірніх Смо-  
ленських класів — 41  
Катанська О. Л.— 48, 55  
Кей Е.— 169, 188, 191, 204—  
210, 212  
Келлер А.— 342  
Кершенштейнер Г.— 179, 186,  
190, 191, 327, 338, 340, 369,  
371, 373, 374, 376, 377, 378,  
379, 381, 417  
Клапаред Е.— 191  
Кніллінг — 386  
Кніпович Л. М.— 47, 53, 54, 55  
Коменський Я. А.— 332, 384,  
462  
Кондорсе Ж.-А.— 250, 289, 297,  
411, 451, 452, 453, 454, 455,  
456, 458.  
Коробка Я. П.— 53  
Коєнді — 314  
Кржижановська (Невзоро-  
ва) З. П.— 53, 55  
Кржижановський Г. М.— 55  
Кроликов, учень вечірніх Смо-  
ленських класів — 42  
Крупська Є. В.— 9—11, 14—16,  
23, 24, 26—30, 34  
Крупський К. І. — 9—11, 12,  
14, 15, 16, 29, 30, 31  
Крилов І. А.— 39  
Куделлі П. Ф.— 44, 48, 54, 55  
Кузіне Р.— 133—134, 136, 202,  
235, 236, 240, 242  
Кузнецова А. В.— 44  
Куні Е.— 191, 193, 194  
Купе — 297

## Л

Лавров (Міртов) П. Л.— 33  
Лавуазьє А.-Л.— 293—295, 297,  
298, 312, 336, 411

Лаканаль Ж.— 392, 455  
Лакомб П.— 111  
Ламсцус — 372  
Лангерман І.— 350—352, 354—  
355, 360  
Ланкастер Д.— 274, 450  
Лафарг П.— 315, 320  
Леметр Ж.— 193  
Ленін В. І.— 21, 42, 47, 55, 56,  
57, 58, 60, 65, 66, 71, 72,  
247—248, 306—307, 402, 463,  
471—472, 471, 474  
Лепелетьє Л.-М.— 290, 291, 292,  
456, 457, 458.  
Лермонтов М. Ю.— 47  
Лібкнехт К.— 56, 403  
Лінней К.— 432  
Літц Г.— 191, 335  
Локк Д.— 167  
Локоть Т. В.— 140, 141, 142,  
143, 144, 145, 146—149  
Лоті П.— 211  
Люксембург Р.— 56

## М

Мамонтов В. Н.— 221, 222, 224,  
230  
Манн Горас — 198, 199, 367,  
457, 459.  
Мануйлов О. А.— 392  
Маркс К.— 18, 20, 33, 34, 35,  
36, 243, 247, 286, 298, 299,  
300, 301, 302, 303, 304, 305,  
391, 410, 411, 458.  
Мартов Л. (Ю. О. Цедер-  
баум) — 71  
Маттіас — 368  
Меншиков М. О.— 221, 222, 229  
Мещеряков М. Л.— 44, 55  
Мілюков П. М.— 317,  
Міріманова — 43  
Михайлов Т. М.— 15  
Михайловський М. К.— 32  
Мішле Ж.— 120  
Молль А.— 146, 147—149  
Мопассан Г.— 347  
Мордовцев Д. Л.— 46  
Мотлей Д.-Л.— 31  
Мюллер В.— 160, 165, 167, 168  
Мюнх В.— 196

## Н

Наторп П.— 379, 380  
Некрасов М. О.— 12, 28, 47,  
50, 72  
Нікітіна З. О.— 43  
Ніцше Ф.— 378

## О

Оболенская А. А.— 16  
Отто Б.— 126  
Оуен Р.— 250, 261, 282, 283,  
284, 285, 286, 288, 289, 298,  
300, 312, 336, 411, 449, 450,  
460.

## П

Пайо Ж.— 345  
Парсон Ф.— 375  
Паульсен Ф.— 333  
Перротен Л.— 345, 346  
Песталоцці І. Г.— 193, 197, 237,  
243, 250, 254, 258—274, 276—  
277, 279—280, 283, 284, 285,  
289, 298, 312, 336, 342, 360,  
411, 449, 450, 450, 458.  
Планта М.— 197, 201, 237, 238,  
239, 281  
Платонов С. Ф.— 33  
Плеханов Г. В.— 71  
Плес Ф.— 288  
Пожалова — 43  
Поморська О. П.— 43, 45, 48,  
50  
Потресов (Старовер) О. М.— 71  
Пушкін О. С.— 28

## Р

Редді С.— 334  
Рейн В.— 341, 371, 384  
Реклю Ж.-Е.— 31  
Репін І. Ю.— 50  
Рібо Т.— 121  
Ріхтер І.— Жан Поль — 252  
Робен П.— 461  
Робесп'єр М.— 290, 458  
Роде А. А.— 44, 48  
Рожер М.— 157, 158, 310, 311  
Ромм Ж.— 250, 292, 455  
Ронсар П.— 124

Рубакіна Н. І.— 44  
Рудаков, учень вечірніх Смо-  
ленських класів — 55  
Руссо Ж.-Ж.— 193, 197, 243,  
251—258, 268, 289, 298, 336,  
342, 411, 449, 450, 451, 452,  
458, 460.  
Рюдлер — 124, 125

## С

Сабліна (псевдонім Н. К. Круп-  
ської) — 72  
Салтиков-Шчедрін М. Є.— 129  
Самохіна — 44  
Сен-Жюст Л.-А.— 291, 457, 458  
Сеніор Н.-В.— 298, 300  
Сергеев, учень вечірніх Смо-  
ленських класів — 46  
Сократ — 380  
Старков В. В.— 55  
Странолюбський О. М.— 50

## Т

Талейран Ш.-М.— 289, 295  
Тевс І.— 380, 384—386  
Толстой Л. М.— 17, 30, 32, 45,  
66, 91, 127, 128, 129, 191—  
195, 266, 470.  
Тоцилов, учень вечірніх Смо-  
ленських класів — 53  
Тренюхін — 48  
Трифонов, учень вечірніх Смо-  
ленських класів — 47  
Тротт-цу-Зольц — 385  
Тургенев І. С.— 30, 47

## У

Успенський Г. І.— 422  
Ушинський К. Д.— 345

## Ф

Фелленберг Е.— 250, 274—282,  
289—449  
Ферстер Ф.-В.— 166, 168, 169,  
172, 201, 240—241, 340, 377,  
378, 379—380, 381  
Філатова О. А.— 44

Флобер Г.— 347  
Фогель — 189  
Фор С.— 200  
Фребель Ф.— 208  
Фунтіков, учень вечірніх Смо-  
ленських класів — 50, 51

## Х

Хольцмейстер — 382

## Ц

Цеткін К.— 94  
Цикуленко — 59  
Цінцендорф К.-Т., фон — 268

## Ч

Чарнолуський В. І.— 389  
Чечуріна (Мещерякова) А. І.—  
44, 46, 47, 55  
Чхеїдзе М. С.— 417

## Ш

Шатріан А.— 46  
Шаррельман Г.— 381, 382, 477  
Шахвердов Л. А.— 224  
Шевцов — 418  
Шелгунов М. В.— 33  
Шенен — 347  
Шенкель — 311  
Штамлер Р.— 380  
Штейн Г.— 208  
Штерн Л.-В.— 375  
Шульц Г.— 162

## Щ

Щепкіна К. М.— 45

## Ю

Южаков С. М.— 33, 34, 35, 247

## Я

Яворська О. Т.— 12, 13, 14  
Яковлев М. М.— 48  
Якубова А. О.— 42, 47, 48, 55  
Якушев, учень вечірніх Смо-  
ленських класів — 54





## ЗМІСТ

	Стор.
Від редакції . . . . .	5

### АВТОБІОГРАФІЧНІ СТАТТІ

Мое життя . . . . .	9
Далеке минуле . . . . .	9
Мій батько . . . . .	9
Так я вчилася ненавидіти самодержавство	10
«Тимофійка» . . . . .	12
Поміщиця Назимова та її собаки . . . . .	13
З фабричним людом . . . . .	14
Перше березня 1881 року . . . . .	15
Вчитися! . . . . .	15
Довелося думати про заробіток . . . . .	16
Де ж вихід? . . . . .	17
Як я стала марксисткою . . . . .	17
За Невською заставою . . . . .	19
Післямова . . . . .	21
Льоля і я . . . . .	23
Що я пам'ятаю з прочитаних у дитинстві книг . . . . .	27
Як я стала марксисткою (із спогадів) . . . . .	31
П'ять років роботи у вечірніх Смоленських класах . . . . .	38
На «Червоній зірці» . . . . .	56

### ДОРЕВОЛЮЦІЙНІ ПРАЦІ

(1899—1917)

Жінка-робітниця . . . . .	71
Передмова . . . . .	71
I. Жінка як член робітничого класу . . . . .	74
II. Становище жінки-робітниці в сім'ї . . . . .	85
III. Жінка і виховання дітей . . . . .	90
IV. Висновки . . . . .	96
Шкільні колонії, святкові поїздки і дитячі майданчики . . . . .	101
У швейцарській школі. (З особистих вражень) . . . . .	104
До питання про вільну школу . . . . .	108
Чи слід навчати хлопчиків «бабської справи»? . . . . .	115

Позитивний метод у викладанні . . . . .	119
До питання про шкільні суди . . . . .	126
Самогубства серед учнів і вільна трудова школа . . . . .	131
Спільне навчання . . . . .	139
«Соціальне майбутнє». П'ять років педагогічного досвіду . . . . .	150
«Поради матерям» . . . . .	153
Два типи організації шкільної справи . . . . .	157
Про шкільне самоврядування . . . . .	164
До оновлення народної школи . . . . .	173
Пролетарські діти . . . . .	176
Питання про трудову школу на Берлінському конгресі німецьких учителів . . . . .	178
Лев Толстой в оцінці французького педагога . . . . .	191
Про постановку народної освіти у Північній Америці і Західній Європі. (До скликання I Всеросійського з'їзду з народної освіти) . . . . .	196
Сім'я і школа . . . . .	204
Смертність дітей серед петербурзьких робітників . . . . .	214
Підсумки з'їзду з народної освіти . . . . .	218
Російські вчителі за кордоном . . . . .	231
Про шкільне самоврядування . . . . .	235
<u>Народна освіта і демократія</u> . . . . .	243
Передмова до першого видання . . . . .	243
Передмова до третього видання . . . . .	245
Передмова до четвертого видання . . . . .	247
Погляд на роль продуктивної праці в справі народної освіти в кінці XVIII і на початку XIX століть . . . . .	248
Жан-Жак Руссо . . . . .	251
Песталоцці . . . . .	258
Фелленберг . . . . .	274
Роберт Оуен . . . . .	282
Конвент . . . . .	289
Погляд робітничого класу на роль продуктивної праці у справі народної освіти . . . . .	298
Школа навчання і причини її зміцнення . . . . .	308
Занепад учнівства як ознака часу . . . . .	313
Прогрес техніки. Нові тенденції в цій галузі . . . . .	315
Професійна освіта. Зростання її. Зміна її характеру . . . . .	318
Перетворення школи навчання на школу праці. Неминучість цього . . . . .	326
Лист видавцеві, який узявся б видавати «Педагогічний словник» . . . . .	340
Як учити писати твори . . . . .	344
Виховуюча шкільна громада . . . . .	349
«Дух часу» у німецькій народній школі . . . . .	365
Дорогу таланту . . . . .	369
До Всеросійського з'їзду вчителів . . . . .	388
Невідкладне завдання робітників — охорона праці дітей і підлітків . . . . .	390
До вчителів соціал-демократів . . . . .	396
Шкільна муніципальна програма . . . . .	397
1. Дошкільне виховання . . . . .	397
2. Шкільне виховання і навчання . . . . .	398

	Стор.
Спілка молоді . . . . .	402
Лист у Москву . . . . .	405
Боротьба за робітничу молодь . . . . .	407
З брошури «Матеріали по перегляду партійної програми» . . . . .	410
Як організуватися робітничій молоді? . . . . .	413
Доповідь на II загальноміській Петроградській партконференції 3 липня 1917 року . . . . .	416
Культурно-освітній відділ Виборзької районної управи . . . . .	419

*Переклади з німецької*

Мій перший шкільний день . . . . .	427
Акваріум . . . . .	431
Наша подорож до Шанхая . . . . .	437
Сонячне світло і вільна творчість дітей . . . . .	442

ДОДАТКИ

З підготовчих матеріалів до праці «Народна освіта і демократія» 449

ПРИМІТКИ І ПОКАЖЧИКИ

Примітки . . . . .	463
Предметно-тематичний покажчик . . . . .	479
Покажчик імен . . . . .	485



Надежда Константиновна Крупская  
Педагогические сочинения  
Том первый  
(на украинском языке)  
Государственное учебно-педагогическое издательство  
«Радянська школа»

---

Редактор *Мисенко М. Д.* Художн. редактор *Голованов В. Ф.*  
Технічний редактор *Волкова Н. К.*  
Коректори *Колпакова Е. І., Прожогіна Т. А.*

---

Здано до набору 26/І 1961 р. Підписано до друку 28/ІХ 1961 р.  
Папір 84×108<sup>1/32</sup>. Фіз. друк. арк. 15,375+5 вкл., умовн. арк. 25,215+0,512,  
видавн. арк. 25,83+0,21 вкл. Тираж 2550.

Державне учбово-педагогічне видавництво «Радянська школа».  
Київ, вул. Юрія Коцюбинського, 5. Видавн. № 12392.  
Ціна 1 крб. 40 коп.

---

Зам. 138. Книжкова фабрика ім. Фрунзе Головополіграфвидаву Міністерства  
культури УРСР, Харків, Донець-Захаржевська, 6/8.