

Олександр Музиченко

ВИХОВУЮЧИЙ ВПЛИВ НАВЧАННЯ¹

Вступна стаття

Олександр Федорович Музиченко народився 8 серпня 1875 р. у м.Бердянську в сім'ї почесного громадянина міста. Після закінчення у 1900 р. словесного відділення Ніжинського історико-філологічного інституту імені кн. Безбородька працював у 4-й чоловічій гімназії м. Одеси. У 1908 р. після дворічного закордонного відрядження до Німеччини повертається до Ніжина, де читає лекції з педагогіки та філософії у рідному інституті. У 1910 р. переїздить до Києва, працює викладачем, директором приватної гімназії. О.Ф.Музиченко став першим директором Педагогічного музею імені Цесаревича Олексія Миколайовича (1914), побудованого на кошти меценатів.

Під час діяльності українських урядів (1917-1919) займав посаду інструктора Генерального секретаріату освіти, закладав основи національної школи, брав активну участь у роботі Всеукраїнської академії наук.

З приходом радянської влади керував Київською трудовою школою №43, давав відкриті показові уроки у Київському будинку вчителя. Паралельно з роботою у школі читав курс “Зразкові школи на Заході і в Америці” у Київському інституті народної освіти, був одним з найгарячіших прихильників ідей комплексного навчання. На початку 1930-х рр. його наукові інтереси зосереджуються на проблемах методики навчання у початковій школі.

Різка зміна шкільної політики на початку 1930-х рр., згортання експериментування й творчості змусили немолодого уже педагога відійти від активної педагогічної діяльності.

Помер у 1940 р.

Творчий доробок О.Ф.Музиченка досить різноманітний. У різні періоди творчого життя його хвилювали різні проблеми, і серед них:

- зарубіжна педагогічна думка та шкільна практика: “Філософсько-педагогічна думка й шкільна практика у сучасній Німеччині” (1909); “Сучасні педагогічні течії у Західній Європі і Америці” (1919);

- обґрунтування засад розвитку національної школи в Україні: “План управління освітою в Україні” (1917); “Питання про єдину школу в Україні”; “проект єдиної школи в Україні” (1919);

- організація та проведення комплексного навчання в українських школах: “Як по-новому проводити педагогічну роботу в трудшколах з дітьми” (1924); “Проблема комплексності в Німеччині і у нас” (1924);

- методика навчання у початковій школі: “Чтение и культура слова в современной школе” (1930); “Як навчати грамоти за букварем” (1934).

У центр розгляду всіх цих питань Олександр Федорович поставив формування активної самостійності й самодіяльності дитини. Він був одним з найбільших прихильників виховуючого навчання, яке розглядав як упровадження активних методів навчання, що спираються на доцільно обраних зміст освіти.

У концентрованому вигляді свої погляди педагог виклав у виступі “Виховуючий вплив навчання” на Київському педагогічному з'їзді, що відбувся 12-19 квітня 1916 р.

Вважаю, що цей текст не втратив своєї педагогічної значущості й сьогодні звучить надзвичайно актуально. Готуючи до друку цю статтю, я залишила її без змін, лише переклала українською мовою.

Ольга Сухомлинська

Коли один педагог, голова реформаторського руху, що живе, шукає й

хворіє важкими питаннями викладання, захотів визначити своє ставлення до сучасної навчально-виховної практики, він мусив визнати, що наше викладання, зокрема так зване наочне, створює *мертвих духом* дітей. Присоромлений таким сумним діагнозом, і наче виправдовуючись від закидів у занадто суворій критиці існуючого стану справ і у надскладному русі до реформ, він додав: «але хіба може школа хоча б одну хвилину жити без постійних внутрішніх перетворень, які носять ім'я шкільної реформи? І коли ж школі живеться краще, як не у ті епохи, коли навіть повітря наповнене ідеями реформи?!». Це напоєне ідеями шкільної реформи повітря дало можливість зібратися і нам... Цими ідеями напоєна і наша переконлива аудиторія, і мені радісно, що так несподівано швидко починає здійснюватись висловлена мною з цієї самої кафедри у день відкриття Педагогічного музею² надія, що саме тут має бути і буде виконуватися суспільна педагогічна думка київського учительства.

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

Є окремі поодинокі педагоги (їхні голоси не прозвучали на нашому з'їзді), які вважають, що школа не покликана й не повинна брати на себе будь-яких завдань виховання. Достатньо з неї і навчання. Виховувати – це справа сім'ї, сукупних умов суспільства, середовища, обставин. При цьому дуже розсудливо вираховується кількість годин, проведених учнем поза школою і у школі, наводяться як аргумент непомірно багаточисельні класи, що виключають можливість виховувати. Усе це разом, не можна не погодитися, має значення, якщо у цьому бачити умови, що уповільнюють, але не виключають можливості виховання. В усякому разі у таких аргументах завжди ховається та небезпека, що вони можуть мимоволі призвести до педагогічного квієтизму³ і схильності, чекаючи на краще, відкласти роботу.

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

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

Такий механічний, поза волею та умисного наміру вчителя зв'язок між знанням та вихованням був зрозумілий тому педагогічному рухові, який уявленню й інтелекту відводив головну роль у психіці людини. Але оскільки ідея розвитку особистості, а особистість – душевний *організм* – не могла змиритися з такою виключною роллю інтелекту й з нерозбірливістю у визнанні виховної цінності будь-якого знання, то інша група першої течії висунула емоційний бік психіки учня і у відповідності до цього внесла принцип *вибору* із загального запасу знань. З точки зору емоційної налаштованості не байдужим було ставлення до змісту предмета, і виховуючий момент навчання почали бачити переважно у змісті знання і, відповідно, у предметах навчання, особливо таких як релігія, історія, література, природознавство. Цей погляд і висловив Пирогов, коли говорив: “у кожній науці є своя освітня сила, яка не залишається без впливу на дух і на характер учня, коли істинне знання науки буде ним дійсно засвоєно. Отже, той наставник, який викладає науку так, що вона свідомо засвоюється учнем, уже *eo ipso*⁴ й діє на розвиток його душевних здібностей”. Але прихильники цього другого різновиду першої течії почали розвивати у своєму викладанні ті розділи предмета й ті факти, де вони вбачали більше виховних моментів. Йдучи далі цим шляхом, вони непомітно не лише ставили на перший план повчально-виховні моменти, але й висвітлювали їх однобоко, на шкоду науковій істині. У результаті такої еволюції у кращих представників першої з відзначених нами течій утворився конфлікт між істиною і повчальністю, між розумом і серцем.

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

інтерес й досягало виховних цілей.

Цим, проте, вже перекидався міст у зовсім іншу площину, до другої течії.

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

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

Друга течія виходить із високої розцінки вольового елементу в учня, тому ставить у центрі уваги *метод навчання* і саме у ньому бачить виховуючий фермент школи. На його прапорі інше гасло, настільки яскраве, що вся школа інакше розглядається, за послідовного проведення гасла стає іншою, з іншими предметами, іншими програмами, учителями, учнями, іншим оцінюванням знань тощо. Гасло це – *думати*. Не знати, але думати. І ці два принципи настільки протилежні, що американець, який вивчав німецькі школи, не міг не сказати: “здається, німецькі діти й *вчать* так багато для того, щоб їм доводилось менше *думати*”. Гасло *думати* передбачає завдання школи не лише у повідомленні знань, але й у підвищенні загальної психічної працездатності, й у створенні на цьому ґрунті розвиненої особистості. Справа не у засвоєнні матеріалу учнем, а у *розвитку* його сил, у техніці розумової роботи учня, у *постановці* розуму дитини, в *організації* її мислення.

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

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

Історично до нашого часу перевага склалася на боці змісту, результату. І не дивно. Культурні здобутки 18-19 ст. були такі вражаюче величні, що людству інстинктивно захотілося назавжди закріпити ці результати у наступних поколіннях через школу. Але покоління ... покоління не

витримують. З тривогою констатується послаблення мислинневих здібностей, перевтома, тиск навчального матеріалу на протигагу самостійній, вільній і, відповідно, бажаній і легкій розумовій праці. Реакція... і ми готові кинути в іншу крайність. Звичайно, і властивості предмета, і здібності учня, і особистість учителя, і метод – усе це важливе у навчанні. Звичайно, і зміст і метод торкаються як інтелектуального і емоційного, так і вольового боку душі. Звичайно, потрібно однаково відкинути як організацію мислення учня на беззмістовному навчальному матеріалі, так і повідомлення такого за змістом матеріалу, коли розум залишається довго у пасивному стані. Але з точки зору *активності навчання*, навіть *ceteris paribus*⁵, переважну увагу все ж потрібно надавати розробці *методу*.

Це тим більш необхідно, що, по-перше, до останніх років на активність методу навчання не звертали потрібної уваги. По-друге, питання методу є більш суперечливим. По-третє, навчальний план і програми предметів викладання (зміст) надаються учителю до виконання згори у готовому вигляді; таким чином, метод для нього – єдиний вільний вихід у відкрите море, де можуть виявитися його творчі сили. По-четверте, за метод учитель більш відповідальний перед судом своєї совісті, з методу ж починається його удосконалення. Насамкінець, по-п'яте, зміст знань учителю, через підготовку в університеті, значно краще відомий, ніж метод навчання.

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

Зробимо намір конкретно виявити вимоги й сутність активного методу.

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

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

Щоб підійти до цієї методичної проблеми, висунутої декілька років тому, головним чином Гаудігом⁶, візьмемо найелементарніший і схематичний випадок ознайомлення дитини з чимось новим, хоча б прикладом Джеймса⁷, як дитина, перший раз побачивши апельсин, називає

його м'ячиком.

Перша можливість побудови уроку: учитель приносить у клас апельсин. Діти апельсина раніше не бачили. Вони бачили м'ячик. Учитель: “Як ви думаєте, що це таке?” Підказки у запитанні наче немає. Діти не знають, шукають, дошукуються. Дошукавшись, вони йдуть далі, гадаємо, звертають увагу на яскравий колір, звідси виводять припущення про гаряче сонце півдня тощо. І все ж активності не було на такому уроці, навіть власні висновки діти робили пасивно, комбінували матеріал, який відчували як чужий. А все тому, що зникло на цьому уроці емоційне забарвлення, без якого не має справжньої активності. Емоційного ж забарвлення не могло бути тому, що головний момент було упущено. Своім першим запитанням, *постановкою проблеми уроку*, учитель примусив дітей заспокоїтися у той час, як їхня думка ось-ось починала збуджуватися, вони готові були схвилюватися й активно запліднити подальший ланцюг думок і навіть переживань. І без питання учителя хибна висхідна уже збудженого ланцюга думок була б швидко зрозуміла учням й виправлена при найближчому ознайомленні з предметом, але за той проміжок часу нове запитання уроку (плід, а не м'яч) настільки зрослося б з переживаннями дітей, що стало невід'ємною ланкою їх власного процесу, що зайшов уже занадто далеко.

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

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

Учні бачили і хотіли іншого, а їх запитують “що це таке?”. Їхня природна “установка” змінюється, і не ними, а учителем і з незрозумілих для них мотивів, тому що вони продовжують думати, що перед ними – м'яч.

Настільки це шкідливо – про це скаже нам роль і значення, що надається сучасною психологією “установці” у процесі мислення. Отже, за запропонованій нами першій можливості ходу уроку, тобто за постановки проблеми уроку учителем: 1) сторонньою рукою порушується особиста установка учня і зводить нанівець процес мислення, що почався, 2) найголовніше, площина, у котрій потрібно потім рухатися учневі, задається учителем, 3) учень рухається у нав’язаній йому площині, не віддаючи собі звіту в існуванні інших площин і у відповідностей між даною й іншими.

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

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

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

тонкої форми, де мистецтво учителя змушене буде вирішити важке завдання підведення учнів до самостійної постановки проблеми уроку. Але і ця схема уже показує небезпеку запитань на уроці і надає можливість так сформулювати перший пункт звинувачень: постановка проблеми учителем з самого початку вбиває ініціативу учня, емоційність і позбавляє його можливості контролювати правильність процесу мислення.

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

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

Але цим не вичерпуються сумніви щодо шкільного запитання.

Другий пункт звинувачень складається з того, що навіть в обдуманому поставленому запитанні можна відшукати існування підказки. Логічна природа питання у тому й полягає, що воно є неповним судженням, поєднаним з вимогою визначення того, що умисно випущено. Визначення останнього легке й відбувається пасивно. Як бояться обережні педагоги навіть натяку на підказку, а відповідно, і на навіювання, можна побачити на такому прикладі. Перед очима дітей на уроці картина. На ній зображено осінь у першій своїй стадії – жовтобурі поля, на першому плані дерево, і поворот дороги. Картина з настроєм. В'янення. Чи передається цей настрій учням? – хоче знати учитель. Що відчуваєте ви, дивлячись на цю картину? Сумно вам чи весело, коли ви дивитесь на картину? Усі ці питання вдумливий педагог відкинув, як такі, що мають підказку або навіювання, і, бажаючи знати справжнє емоційне забарвлення переживань учнів, придумав інший вихід. Коли учні вдивились у зображення й почали висловлюватись, він запропонував їм уявити собі постать людини, що виходить з-за рогу дороги до дерева, і якомога детальніше описати йому цю постать. Діти, які нічого не запідозрили, кожен окремо, виконали це завдання, і виявилось, майже без

виключення, що це жінка у чорному плащі або темній спідниці, з похиленою головою, зморена тощо; тобто учитель без запитання отримав дорогоцінну й поза усякими сумнівами відносно своєї самостійності й безпосередності відповідь, яка ясно показала педагогу, що у цілому було отримане очікуване враження від картини. По-третє, запитання – це поштовх, штучний удар, між тим як учня має вести уперед сила природного ходу думок. По-четверте, питання, навіть не поєднане з погано прихованою погрозою у голосі учителя або з роздратованим окриком, є занадто сильним збуджувачем, шкода від якого збільшується від того, що воно притупляє природні й корисні збудження думки до роботи, які знаходяться у самому матеріалі навчання, а не у питанні учителя. П'ятий звинувачувальний пункт проти питання говорить: зловживаючи питаннями, школа примушує дітей забути, що можна й ставити запитання, – а це придушує схильність до запитань і у житті, виробляючи пасивну й недопитливу натуру. Насамкінець, по-шосте, питання в устах особи, яка знає про те, що запитує, у того, хто не знає, – виключно шкільна форма. У житті хто знає, той не питає.

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

Перегляд ролі запитання учителя приводить нас до більш загального питання – перегляду ролі учителя на уроці. Усе більшу кількість прихильників і гарячих захисників завойовує думка, що енергія учителя під час уроку має знайти себе іншими формами вираження, менш помітними на вигляд, але більш глибокими й тонкими. Він значно більше повинен мовчати, надаючи самим учням розробляти хід уроку, зводячи свою участь до мінімуму й умисно ухиляючись інколи від вичерпних пояснень з метою створення в учнів настрій пошуку, допитливу думку. Порівняно давно і у Західній Європі, і в Англії висловлена (але тільки останнім часом, і то переважно у галузі викладання фізики, природничих наук, географії) думка, що “найкращий шлях (Генрі Армстронг)⁸ до набуття знань, найкращий метод, який лише може обрати кожна окрема людина – це той шлях дослідження, по якому в минулі часи йшли цілі раси; що метод навчання, який наближається до методів дослідження, має бути визнаний найкращим тому, що він не задовольняється лише викладанням істин, які самі по собі марні й нежиттєві, а приводить до самого кореня, з якого вони виростили”. Цей “метод ставить учня у позицію дослідника й дозволяє відкривати наукові факти, замість того, щоб лише слухати про них. Лише деякі визнають, що не лише дослідники ставлять за мету вивчення внутрішньої Африки, країн біля полюсів, і ще якихось невідомих чудес природи, і що здатність відкривати й винаходити – це божественний дар, яким володіє кожний, і яким можна

користуватися і у повсякденному житті, тому важливо, щоб ми були навчені правилам тієї гри, яку застосовують дослідники, й уміли добре у неї грати”.

Ця ідея має бути перенесена й на інші предмети викладання, навіть на такі, на перший погляд, невідповідні, як історія, пояснювальне читання, тому що це найприродніший для розуму дитини шлях. Дитина, виходячи з наявних відправних пунктів, навіть казки, тобто такого цілого, розвиток частин якого не піддається логічному обліку, схильна будувати ціле. І якщо дати їй побудувати це своє ціле, а затим розповісти або прочитати казку, як вона надрукована, то пункти збігу будуть й моментами вищої радості творчості, радості досягнень. Творчість, вільна, не з примусу праця й радість від підтвердженої мрії – хіба не тут запас активності на все життя. Мати Гете⁹ свідчить, що вона “розказувала, а син зупиняв на мені свої чорні очі, і якщо доля когось із його казкових улюбленців не відповідала його *очікуванню*, він був незадоволений, жили напружувались на його скронях, і він ковтав сльози, перебиваючи інколи розповідь: але, мамо, принцеса не вийде за поганого кравця, навіть коли він уб’є велетня! Коли через пізній час закінчення оповідання відкладалось, то я була впевнена, що він почне робити *різні припущення* про те, що буде *далі*, і треба було бачити, з яким ентузіазмом слухав син, як очі його сяяли *захопленням*, коли припущення його *підтверджувались*”. Застосовувати цю сторіночку правдивого запису дитячих переживань до побудови уроку, дати поштовх думці учня для припущень, утримати їх у руслі правдоподібності або логіки (дивлячись на характер предмета) і створити роботою учнів те ціле, що буде затим у книзі або у розмові учителя – все це й буде забезпеченням активності викладання, методом, що часто плутають з евристичним. Правильніше назвати його генетичним, але у цьому випадку необхідні застереження, на які немає часу. При здійсненні такого викладання хід уроку схематично може бути представлено у таких складових: висловлена (Гаудіг) умова, з якої належить виходити, точно визначена мета. Учень А здійснює перший крок до цієї мети, учень Б визнає вірність цього кроку й здійснює другий, учень В третьою думкою відхиляється від теми, Г повертається на колишній шлях, і у такий спосіб у постійному пошуку досягається мета. “Тут загальна праця поділена між класом, але кожний окремо вчиться думкою наближатися до мети. Це й складає найбільше мистецтво, якому може навчати викладання”. На цей метод наштовхнула мене й таємниця успіху серед учнів Пінкертон, який з гідним заздросів знанням дитячої психології і смаків експлуатував саме генетичний метод.

Такий природний активний (Уже після Київського з’їзду, де активний метод викладання був порушений коротко й теоретично, автору цієї доповіді як керівникові з методики російської мови на Одеських окружних методологічних курсах для учителів середніх шкіл у червні 1916 р. була надана можливість практично й повно ілюструвати свої погляди і на завершення дати урок з учнями 2-го класу Одеської 2-ої гімназії у присутності учителів й учительок-словесників з усього округу, професорів університету, керівників округу. Виявилось, що багато працівників середньої

школи застосовують цей творчий метод, що він користується великим співчуттям серед учительства. Принаймні, висунуті положення про необхідність перегляду ролі запитання, зміни ролі учителя й подальшого розвитку поняття наочності були сприйняті зібранням викладачів й викладачок одноголосно) метод викладання, важкий для учителя, але найбільш педагогічно цінний. Чим більше на задній план відходить тут учитель, тим краще. Якби він зовсім міг промовчати урок – це було б найкраще. Його ідеал у цьому напрямі: *з кожним днем ставати все більше й більше зайвим для учня.*

У тісному зв'язку з активністю й виховуючим значенням навчання знаходиться й останнє питання, на якому я хотів би сьогодні зупинитись - *наочність* викладання. Успіх цього принципу зрозумілий як реакція проти вербалізму, що заповнив школу. Але спостерігаються ознаки реакції й проти “епідемії наочності”, яку звинувачують у тому, що вона – причина перенасиченості й апатії у середніх класах. Установлена етимологія хвороби – брак асиміляції. Результат – відсутність продуктивності на уроці. Пошук кращих педагогів йде у напрямі такого розуміння наочності, яка здійснювалась би без наявності наочних засобів. На зміну *наочності сприйняття* йде *наочність уявлень*, коли дійсність концентрується у спогадах, які відновлюються. Йдеться знову ж таки не про знищення наочних посібників, а про кроки до подальшого не лише зовнішнього, а й поглибленого розуміння наочності.

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

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

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

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

Якщо ж активні методи будуть спиратися на доцільно обраний зміст, тоді про школу неможливо буде сказати, що у ній від невміння працювати, свято без кінця, але й без радості, без смислу, думка без змісту, пустопорожнє виморочне серце, що зникає від холоду. У ній буде активне

начало, *організація свідомості*. Адже не ланцюги, а рабська свідомість робить людину рабом. Організуючи свідомість, ми полегшуємо створення не рабів, а людей, які не будуть кидатися безпорадно від одного ідеалу до іншого й губити по дорозі кращі поривання – вони дадуть собі ясний звіт *чого* вони хочуть, вони будуть *уміти* хотіти й *добиватися* того, що вони захотіли... – вони пройдуть школу *виховуючого навчання*!

В кн. «Труды Киевского педагогического съезда 12-19 апреля 1916 года. Киевский учебный округ». – Киев: Типография Тов-ва И.Н.Кушнерев и К°. – 1916. – 768с.

Примітки

1. Публікується за виданням: «Труды Киевского педагогического съезда 12-19 апреля 1916 года. Киевский учебный округ». – Киев: Типография Тов-ва И.Н.Кушнерев и К°, 1916. – 768с.

В цьому томі зібрано виступи педагогів, виголошених на з'їзді, де піднімалися важливі питання реформування освіти, її демократизації, визначалися нові шляхи організації навчання, змісту освіти та методів викладання. У з'їзді взяли участь такі відомі педагоги як І.І.Огієнко, В.П.Науменко, М.Ф.Даденков, О.Ф.Музиченко та інші.

Виступ О.Ф.Музиченка привертав увагу учасників до перебудови методів навчання як рушійної сили організації мислення дитини, розвитку її самодіяльності, і, через організацію методів, посиленню виховуючого впливу навчання.

Передруковується вперше. Збережено авторське виділення. Переклад здійснено О.В.Сухомлинською.

2. Педагогічний музей у м. Києві був створений у 1901 р. Перебував у різних приміщеннях, а з 1914 р. – у спеціально спорудженому будинку по вул. Володимирській, 57 (зараз – Будинок Учителя). О.Ф.Музиченко був першим директором Педагогічного музею.

3. Квієтизм – богословсько-етична течія, проповідує пасивно-споглядальне ставлення до життя, бездіяльності.

4. Ео ірсо (лат.) – в силу цього.

5. ceteris paribus (лат.) – за інших однакових (умов).

6. Гаудіг Гуго (1860-1923) – німецький педагог, один з засновників педагогіки особистості. Особливу увагу приділяв розробці методики вільного навчання дитини на основі розвитку її інтересів.

7. Джеймс Вільям (1842-1910) – американський філософ і психолог, один із засновників прагматизму, розглядав процес навчання через інстинкти та емоції дитини, підкреслював велике значення психології для педагогіки.

8. Армстронг Генрі (1848-1937) – англійський хімік, засновник евристичного дослідницького методу навчання природничо-науковим дисциплінам, створив відповідну програму шкільного курсу хімії.

9. Гете Іоган Вольфганг (1749-1832) – видатний німецький поет, мислитель, природодослідник, просвітител.

Підготовка тексту й приміток
до публікації, переклад з російської
Ольги Сухомлинської