

Я. МАМОНТІВ

**СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ
ПЕДАГОГІЧНОЇ
ТВОРЧОСТІ**

ЧАСТИНА ПЕРША

**ПЕДАГОГ
ЯК
МИСТЕЦЬ**

**ВСЕУКРАЇНСЬКЕ ДЕРЖАВНЕ
ВИДАВНИЦТВО**

Я. МАМОНТІВ,
лектор Харківського Інституту Народньої Освіти.

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ

ЧАСТИНА ПЕРША.
ПЕДАГОГ ЯК МИСТЕЦЬ.

ДЕРЖАВНЕ ВИДАВНИЦТВО УКРАЇНИ.
1922.

371 (01) = 91.79 ч. 1
М. 22.

ПЕРЕДМОВА.

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

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

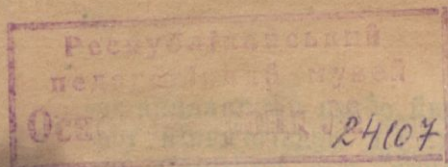
розглядатися саме ті питання, що викликають найбільші сумніви і тільки мимохідь порушуються в частині першій.

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

Я. Мамонтів.

2-го січня, 1922 року.

Харків.



ПЕДАГОГІЧНЕ ПОКЛИКАННЯ.

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

Г Ібсен.

1

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

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

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

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

2.

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

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

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

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

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

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

і, як понівечена форма, мусить
бути перелитим.

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

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

Коли для Бранда і подібних до нього

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

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

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

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

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

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

Ятгейр. Я прийняв дар туги і от став скальдом.

Король Скуле. То скальдові потрібен дар туги?

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

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

Коли ми визначили покликання, як індивідуальну творчість, що зумовлюється психофізичною організацією індивіда, то цим самим надали собі право звернутися за цікавою для нас класифікацією до спеціальної науки про творчість у всіх її проявах. Але, на великий жаль, ця наука, відома під назвою еврології, пробуває ще в ембріональному стані і чекає на своїх творців. Класифікаційні таблиці П. Енгельмейера, що багато попрацював над утворенням еврології, не дають необхідної нам схеми, бо в жадній з них творчість не розглядається, як індивідуальне світовідчування¹. А наші розсуди з логичною необхідністю приводять до того, щоби визнати це поняття за *principium divisionis* потрібної нам класифікації:

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

2. Псіхофізична організація людини виявляється її індивідуальним світовідчуванням.

Отже: покликання виходить з індивідуального світовідчування людини.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.

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

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

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

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

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

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

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

Але в цьому пункті необхідно відзначити дуже важну відмінну ознаку педагогічної творчості: об'єктом її є не поза-людський світ, а сама людина. Педагогічним ідеалам ставиться межа універсальною етичною нормою Канта, по якій життя людини має мету само в собі. Це значить, що коли педагог дає зростаючому індивідові напрям на свій ідеал, то він повинен в той же самий час залишити їй і повну можливість бути „вірною самій собі“. На першій погляд ці тези можуть показатися виключаючими одна другу: або те, що мусить бути, або те, що є! Але в дійсності вони тільки взаємно доповнюються; педагогічний ідеал повинен бути таким широким, щоби індивідуальні риси дітей знаходили в ньому свій вищий вираз, а не заперечення⁴. І суворий Бранд направляв людей на свій персональний ідеал людського життя, але він же казав:

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

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

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

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

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

4.

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

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

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

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

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

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

Цим твердженням проводиться нова демаркаційна лінія між творчим педагогічним актом і механічним: коли ми змінюємо відносини між педагогом і дітьми, то не менш радикально змінюється і ставлення педагога до предметів навчання. Це ставлення далеко не вичерпується предметовою методикою: в ній виявляється, головним чином, об'єктивний момент педагогічної діяльності і зовсім відпадають моменти індивідуальної педагогічної творчості. Відносно дидактичного матеріалу педагогічна творчість, як ми бачили, полягає в індивідуалізації його до ступня особистого переживання⁵. Цей творчий процес не може бути висловлений ніякими методичними нормами і складає предмет нової педагогічної дисципліни—психології педагогічної творчості. І коли педагогічні методики є найбільш типовими дисциплінами зжитої, механічної школи, то теорія і психологія педагогічної творчості, напевне, в такій же мірі буде демонстративною дисципліною нових виховально-навчальних установ.

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

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

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

Вже *a priori* можна сказати, що наша формула педагогічного процесу буде радикально відрізнитися від усіх дидактичних схем, де педагогічний акт розглядається як індивідуальний розумовий процес. Мусимо занотувати, що педагогів давно спокушала ідея універсальної формули навчання. З цією ідеєю зв'язані ім'я таких великих педагогів, як Я. Коменський (17 в.), Г. Песталоці (18 в.), І. Герbart (19 в.). І в наш час ця проблема розроблюється найвидатнішими педагогами і є предметом самих радикальних суперечностей: нагадаю хоч-би „формальні ступні“ неогербартіянців і критичне ставлення до них других педагогічних течій. Але чи можливий такий універсальний і загальнообов'язковий дидактичний метод? З найновіших педагогічних авторитетів за нього висловлюється П. Наторп. Він не згоджується з герbartіянцями, що протиставляють дидактичний метод логічному і обґрунтовують його психологію⁶. На думку П. Наторпа, „метод навчання, з рештою, не може бути ніяким іншим, як тільки методом пізнання“⁷. Цей метод, або загальний педагогічний закон, досліджений Кантом, що установив принципи одностатності, специфікації і споріднення, по яких рухається пізнавальний розум, і Спенсером, що зформулював закон прогресивного руху: від роз'єднаної одноманітності до об'єднаної різноманітності. Та коли такий універсальний метод і можливий, то він повинен бути надто узагальненим і тому, з практичного погляду, мало змістовим: він повинен уявляти собою тільки те, що лишається в педагогічному процесі за винятком логічних особливостей предмету навчання і індивідуальних рис педагога і дітей, с. т. певний логічний субстрат, дуже далекий від реальної дійсності.

Цікаво, що мало чи не у всіх випадках педагогічна акція розглядається як поодинокий інтелектуальний процес, тоді як в дійсності вона є складним творчим актом. От через що всі оці дидактичні форми і ступні, при всій своїй лабораторній відосконаленості, не дають жадного розуміння педагогічної творчості. І не може бути інакше, коли з трьох необхідних педагогічних факторів береться лише один і на однокорому студіюванні його будуються закони всього педагогічного процесу! От наприклад, „нормальна форма“ педагогічного акту В. Ляя—одна з найкращих і сучасних: вона малюється як спіраль, розділена радіусами на три частини, що відповідають трьом моментам всякого пізнання: 1) спостереженню, 2) переробці його і 3) виразові⁸. Ця форма на всі лади доказується і розвивається і все-таки вона не виявляє педагогічного акту на всю його широчінь і у всій його творчій значності і проходить мимо педагогічної душі. Ми, звичайно, не кажемо, що такі формули ні до чого не здатні: навпаки, оскільки в кожній творчій діяльності є технічні або ремісничі моменти, подібні формулі можуть бути до високої міри корисними і заслуговують на детальне розроблення їх. Але педагогічна творчість починається лише в той момент, коли

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

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

5.

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

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

*) Наш погляд на педагогічний процес в своїй вихідній точці, до певної міри, збігається з поглядом Л. Толстого, котрий так само розглядав кожне навчання не як індивідуальний пізнавальний процес, а як певне відношення між навчаючим і тими, що навчаються⁹. Але відкидаючи право виховання, Л. Толстой дуже упростив мету і зміст педагогічної діяльності і бачив у ній лише саме бажання людей зрівнятися в своїх знаннях. Таке упрощення часом приводить великого педагога до теоретичних суперечностей і часто спростовується його ж персональною педагогічною практикою в Яомо-Полянській школі

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

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

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

Ми бачили, як багато вимагає педагогічна діяльність з боку інтуїтивного; але вона є такою ж загониною і з боку дискурсивного. П. Натопп кидає докір сучасній педагогічній думці за те, що вона відсуває на задній план предметовий розгляд, порівнюючи з розглядом психологічним¹⁴. Але він міг-би ще з більшим правом кинути їй докір за повне ігнорування самої педагогічної індивідуальності. Не відкидаючи величезної ролі дискурсивного фактору у всіх педагогічних галузях, ми хотіли-би підкреслити його першорядне значіння в розвитку педагогічної самосвідомості: от сфера його максимального вживання! Ніщо так не вражає нас, як відносини сучасної педагогіки до особи самого педагога. В той час, коли на книжковий ринок викидається безліч різнородних дослідів і реформаційних шукань, присвячених дітям всіх зростів, предметам навчання всіх категорій і шкільним організаціям

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

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

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

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

От наш кінцевий висновок.

Він може показатися банальним, оскільки порівняння педагога з мистцем дуже давно і досить часто фігурує в педагогічній літературі. Але ми цінуємо кожне наукове твердження лише як результат певного методу: твердження без методу—яким-би вірним воно не було—в наш час приймається тільки філістерами. Річ зовсім не в тім, щоби назвати педагога мистцем і захоплюватися цим найменуванням. Треба, щоби це порівняння чи тотожність було неминучим логічним висновком, який виникав би з самої істотності педагогічного процесу. Треба, щоби цей висновок був засвоєний педагогічною самосвідомістю не як облеплива метафора, а як інтуїтивно підказаний, діскурсивно доказаний і активно затверджений факт. А проте, педагогічна література, за вельми незначним винятком, користується аналогією між педагогом і мистцем тільки як риторичною фігурою. Винятком же з цього загального становища є педагоги—індивідуалісти і серед них перш за все—Е. Вебер¹⁶.

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

6.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

І коли футлярний педагог сінтезує в собі риси власницької недоторканости, відокремлености і себелюбства, то педагог будучого уявляється нам натурою до вищої міри громадською і демократичною: адже його участь в педагогічному акті в тім саме і полягає, що він передає свої індивідуальні або аристократичні вартости другим, с. т. соціалізує їх або робить загальною власністю. Соціальний розвій, що йде по лінії найбільшої демократизації культури, разбиває всі перегородки між школою і життям і кидає нам новий творчий лозунг: педагоги—на майдан! Певна річ, що цей лозунг буде смертельним закликком для футлярних педагогів, але він цілком відповідає псіхичній природі педагогічного покликання і знайде радісний відгук в душах педагогів—творців. Той же Л. Толстой передбачав цей заклик, коли писав, що майбутня школа, може, зовсім змінить свій вигляд і стане музеєм, райком, театром і т. ин²⁰. Така школа в найкращий спосіб переведе педагогічний вибір і піднесе педагогічну професію на ступінь високого покликання.

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

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

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

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

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

Тези.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

IX. Світовідчуження педагога—світовідчуження мистця і педагогічне покликання—покликання мистецьке.

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

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

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

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

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

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

Література.

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

ЕСТЕТИЗАЦІЯ ЛЮДИНИ.

1.

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

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

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

— Ми задавлені машинами—кажуть робітники.

— Ми задихаємося під їхньою вагою...

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

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

— Мене крутить колесо.

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

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

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

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

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

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

Поет з ненавистю і прокльонами тікає з кола соціальної необхідности:

Я ненавижу человечество,
я от него бегу спеша.
Мое единое отечество—
моя пустынная душа².

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

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

Я знаю только прихоти мечты,
я все предаю для счастья созиданья
роскошных измышлений красоты.
Мне нравится, что в мире есть страданья,
я их сплетаю в сказочный узор,
влагаю в сны чужие трепетанья.
Обманы, сумасшествие, позор,
безумный ужас—все мне видеть сладко,
я в пышный смерч свиваю пыльный сор.³

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

Я не знаю мудрости, годной для других,
только мимолетности я влагаю в стих.
В каждой мимолетности вижу я миры,
полные изменчивой радужной игры.⁴

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

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

Ще більш барвисті приклади перерозвинутого естетизму зустрічаються в творах О. Уайльда. Особливо в романі „Портрет Доріана Грея“ і в статтях „Задуми“. Тут знаходимо цілком одверте, щоби не сказати циничне, недбальство до всіх і до всього, оприч мистецтва і виявленої в ньому краси. От кілька прикладів: Доріан Грей зовсім байдуже приймає вість про трагічний загиб своєї коханки, Сібілі Вен, але він проливав-би гіркі сльози, як-би прочитав про такий випадок в якому-небудь романі. Для звичайного смертного—це неможливе, потворне явище! Але парадоксальний англійський естет на ваше здивування може тільки підняти брови і спокійно зауважити: „для того, хто заглиблений в красу форм, все инше не має значіння“⁶.

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

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

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

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

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

2.

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

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

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

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

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

1. Вищий ступінь—стильна людина або виявлена сама в собі індивідуальність.
2. Середній ступінь—гармонійний розвиток, необхідний для повного самовиявлення індивідуальності.
3. Нижчий ступінь—кожна окрема галузь виховання і навчання, що входить в склад гармонійного розвитку, як необхідний елемент його: фізичне виховання, соціальне, естетичне і т. д.

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

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

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

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

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

справжнім знуцанням над людською душею. Л. Толстой, наприклад, писав про особливе „шкільне становище душі“, котре характеризував тим, що в ньому всі вищі людські здібності пригнічуються і замінюються нижчими, напів-звір'ячими¹⁶. Може це і не зовсім так, але відносно тих здібностей, що виявляються в естетичному світовідчужанні, думка Л. Толстого заслуговує повного визнання: ніщо так не душить і не виключається всім ладом шкільного життя, як почуття, фантазія, споглядання. Але розвій цих функцій є необхідною умовою нашої духової повноти. Д. Овсяніко-Куліковський думає, що наше психичне становище залежить перш за все від того чи іншого сполучення думки і почуття. Він бачить ґрунтовну різницю між цими двома психичними сферами і приходить до висновку, ще це — мов-би „дві душі“. „Духова рівновага і щастя людини — пише він — в значній мірі залежать від того, оскільки погодилися між собою ці „дві душі“, оскільки міцний союз їх“¹⁷. Головна вада пануючих шкільних систем в тім саме і полягає, що вони на всіх ступнях всі свої виключення з'осереджують виключно на „одній душі“: на душі інтелектуальній, і з повним недбальством та запереченням ставляться до „другої душі“: до душі емоційної. Таке становище річей і надає особливий педагогічний і культурний інтерес естетизації людини, котра виходить з думки про гармонійний розвій людини і вимагає, щоби естетичне світовідчужання культивувалося і в школі і в житті поруч зо всякими іншими.

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

3.

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

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

відчування), є дуже складним і різноманітним психічним явищем, котре тільки о другій половині 19-го століття, з часів Г. Т. Фехнера, почало досліджуватися експериментальними методами. До того ж часу естетичні проблеми вирішувалися виключно метафізичними засобами і установлені таким чином твердження мали суб'єктивний характер. В наш час, як це думає відомий німецький професор Е. Мейман, метафізична естетика відсувається на задній план естетикою емпіричною¹⁸. А проте і „сучасна експериментальна естетика — по признанню того ж професора — більш пробуває в періоді намацування і шукання нових шляхів, ніж поставила собі певне систематичне завдання“¹⁹. Цей погляд підкреслюється і першим міжнародним конгресом естетики і мистецтвознавства, що відбувся в 1913 р., в Берліні: головною метою його було — об'єднати різні галузі естетичних дослідів, накреслити межі і визначати завдання естетики.

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

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

Спите, поумертвые увядшие цветы,
так и неузнавшие расцвета красоты,
близь путей заезженных взрощенные Творцом,
смятые невидевшим тяжелым колесом.

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

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

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

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

сочинь, правда і т. д. ними користуються не тільки як абстрактними сімволами, але і як образами: поняття „людина“ не є для нас абстрактною схемою, під яку може бути підведена кожна людина, що існує на земній кулі; звичайно в сьому понятті міститься більш чи менш конкретний образ і, наприклад, серед культурного оточення в нього не входить дикун²⁰. Але мистецький елемент нашої повсякчасної мови не помічається, бо образи її не мають такої яскравості, щоби на них затримувалася наша увага. А все ж таки кожний з нас—мистець до тої чи іншої міри і тому світ мистецтва відкритий для всіх.

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

Мистецьке світопізнання є безпосереднім відчуванням дійсності. Це—те, що А. Шопенгауер називає чистим, безвольним пізнанням. Мистець пізнає світ не для пристосування його до тої чи іншої мети, а лише заради властивої йому потреби споглядання і тому він не упрощує і не схематизує природи, а відчуває її, по-можливості, повно і просто, як вона сама відбивається в свічаді його душі. Нам здається вірною думка А. Бергсона, що кожне мистецтво має своєю метою відсунути все те, що ховає від нас дійсність, аби поставити нас віч-на-віч з самою дійсністю²².

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

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

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

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

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

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

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

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

4.

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

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

естетизація людини прищеплює їй вищий, гедоністичний принцип життя, с. т. навчає її знаходити мету для діл своїх не в зовнішніх обставинах, а перш за все—в них самих, в своїх персональних побажаннях. Тільки таке відношення робить нашу працю дійсно вільною і з поденщиків та рабів життя перетворює нас в творців його. Це краще всіх розумів Ф. Ніцше, що так глибоко ненавидів і гордував людиною буржуазно-християнської культури. Він думав, що ніщо так не руйнує творчого індивіда, як праця, думання і почування без внутрішньої необхідності, без особистого вибору і без насолоди²⁶. А тим часом, як раз такою працею живе величеза більшість людей навіть т. з. вільних професій!

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

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

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

Д. Овсяніко-Куліковський бачить мету всякого мистецтва в з'ясуванні людської душі і людського життя і вважає це з'ясування безумовно необхідним для розвою соціальних відносин²⁷. Ще далі заходить М. Гюйо, коли розглядає мистецтво з соціального погляду: він думає, що мистецтво є поширенням соціальної не тільки серед людей, але і в поза—людській природі і навіть в колі фіктивних істот, що утворюються людською фантазією. Художня емоція, на його погляд, має свою кінцеву мету в поширенні індивідуального життя, в сполученні його з більш широким і універсальним буттям. „Найвище завдання мистецтва— утворювати естетичну емоцію соціального характеру“²⁸.

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

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

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

Це стає цілком зрозуміли, коли взяти в розум, що з психологічного погляду моральне зусилля уявляє собою вольовий акт, або ще певніш — „з'осередження уваги на певних уявленнях“³⁰. Значить, моральна активність тим можливіша і лекша, чим менш в душі людини нахилів і уявлень, що протистоять моральним вимогам. Коли мистецтво розвиває і витончує наші почуття і уявлення, то воно тим самим допомагає перевазі етичних мотивів над низькою пожадливістю і, не виходячи з сфери краси, поширює сферу добра³¹.

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

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

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

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

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

Вище було занотовано, чим відрізняється естетичне світовідчужання від релігійного. Але між ними є і міцний звязок, котрий особливо яскраво виявляється в ліричних емоціях, що викликаються спогляданням природи: М. Лермонтов, наприклад, коли захоплюється красою природи, то часом просто приходиться до релігійного богопочування: „і в небесах я бачу бога“. О. Толстой в кожному ліричному спогляданні ловить „відблиск вічної краси“. Другі лірики також дають багато прикладів такого світовідчужання, яке може бути названим релігійно-естетичним. В українській літературі воно є досить характерним для М. Філанського. Те ж саме виявляється і в споконвічному звязку релігійних культів з музикою, малярством і іншими формами мистецтва. Навіть більш того: іноді краса просто розуміється, як прояв божества. В. Соловйов, наприклад, визначає красу „як перетворення матерії через втілення в неї іншого, надматеріального початку“³⁸. На його думку, мистецтво прагне виявлення абсолютної краси і є пророцтвом, дорогою до абсолютного буття. На сучасну відокремленість мистецтва і релігії він дивиться, як на переходове становище і вірить в їх майбутній вільний синтез³⁹.

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

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

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

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

б.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Перечення, направлені проти аналогії гри з мистецтвом, викликають, головним чином, з остраху принизити цією аналогією діяльність мистця. Тут доводиться, що гра—миттєва і безплідна розвага, тоді як художня творчість є великим життєвим завданням мистця і утворює нетлінні вартости. Але річ в тім, що ця різниця торкається тільки об'єктивних результатів порівнюємих явищ і зовсім не обходить їх з суб'єктивного боку. Ясно, що об'єктивні результати дитячої гри такі ж нікчемні, як і її засоби. Але це зовсім не значить, що сама дитина не серйозно ставиться до своїх играшок: навпаки, треба бути дуже великим мистцем, щоби піднятися на таку височінь ентузіазму і віри в творимий світ, на яку підноситься дитина, захоплена грою. Відкидання аналогії між мистецтвом і грою ґрунтується, в значній мірі, на змішанні психології мистецької творчості з цінуванням результатів її. Ця аналогія не тільки не може бути образливою для мистця, а повинна бути до високої міри жаданою для нього. Ф. Шілер думав, що людина буває цілком людиною тільки тоді, коли вона грається⁴⁴. На думку А. Шопенгауера „кожна дитина—до певної міри геній, і кожний геній—до певної міри дитина“⁴⁵. А геніальний мистець Л. Толстой вклонявся перед художніми здібностями Ясно-Полянських школярів.

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

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

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

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

1. ступінь схеми,
2. „ виникаючого почуття форми і лінії,
3. „ сілуетів і контурів і
4. „ пластичного образотворення⁴⁸.

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

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

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

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

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

6.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Дуже важно також навчитися винаходити прекрасне і там, де його шукають менш за все: в повсякчасному, в тому, що намозолило очі і стало нецікавим, нудним⁵¹. М. Метерлінк цілком вірно зауважив, що в нашому житті немає більш шляхетної мети, як вишукувати для себе можливість жити вищим життям серед сірєнської і неминучої „дійсності кожного дня“⁵². Коли в період натурального господарства краса була привилеем величних палаців, паркових алей і сільських краєвидів, то тепер вона переходить до міських бульварів, фабричних димарів і пролетарської боротьби.

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

(Е. Верхарн—В. Брюсов).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7.

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

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

бути прекрасною супутницею його: естетичний погляд на культуру, як на об'єкт вищої, самоцільної краси, не виключає, а лише доповнює грубий утилітарний погляд, котрим культура уявляється тільки сукупністю позиточних річей. Хоч естетичне думання, з психологічного погляду, протиставиться теоретичному і практичному пізнанню, але йдучи одно за другим, вони не тільки не перешкоджають собі, а складають разом головну умову гармонійної повноти людського духу. П. Натопн вірно зазначає, що мистецька фантазія окрилює пізнавальний дух і утворює могутнє піднесення волі, і тому він тільки в естетичній культурі бачить гармонійне закінчення інтелектуального і морального розвою людини⁵⁴.

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

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

Т е з и

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

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

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

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

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

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

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

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

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

VIII. Головні методи естетичного виховання:

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

IX. Поспiх названих методiв з'умовлюється відповідністю естетичним поглядам і потребам дітей, а також погодженням з їхнім загальним—інтелектуальним і моральним—розвоєм.

X. Естетична культура є закінченням індивідуального і соціального розвитку людини.

Література.

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

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

ХУДОЖНЬО - ДІДАКТИЧНИЙ МЕТОД.

I.

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

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

Мусимо занотувати, що контраст між суворою, аскетичною маскою науки і веселим обличчям дитини надто вражаючий, щоби можна було не зупинити на ньому увагу, і педагогічна думка давно силкується зм'якшити його в той чи інший спосіб. Вже Платон пропонував виховувати дітей науками не шляхом силування, а шляхом розваги, щоби краще роздивитися на їхні природні нахили². На думку Г. Спенсера, „з усіх відмін у виховничих принципах найбільшу вагу мало постійне змагання батьків і педагогів зробити засвоєння знань приємним для дітей, а не болізним“³. Та хоч ці *ria desideria* виникали не з самого тільки доброго почуття до молодих генерацій, а виходили також і з пе-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

напря́м не назад, до непогрішної природи, як того хоче Л. Толстой, а наперед, до людських ідеалів, і тільки в згоді з природою. Кінцеві педагогічні завдання стоять над природою, але шлях до цих завдань мусить лежати тільки в межах природи, в контактi з її ритмом, з її законами. Це—головний педагогічний принцип, проголошений ще в 17-му столітті „Великою дідактикою“ Я. А. Коменського: „засоби, які треба відшукувати, коли ми боремося проти вад у природі, мусять знаходитися виключно в самій же природі“⁶. От чому кожний дідактичний метод, незалежно від кінцевих педагогічних завдань, мусить, насамперед, відповідати психічній природі дітей: чим більш збігається він з природою їхнього світорозуміння, тим кращі відносини устанавлюються між ними і педагогом, тим він вільніший і корисніший.

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

2.

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

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

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

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

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

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

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

Особливо—музика: сучасна педагогіка майже не рахується з тим фактом, що „наша свідомість ритмічна по своїй природі“⁸ і, значить, музичні засоби мають право на найширше вживання в дідактичних методах. Всім відомо, яке велике значіння мають ритм та пісня при фізичній праці і це явище належним чином цінується економічною наукою. Безперечно, що і в психічній сфері велику роль відіграє захована або відверта ритмічність пізнавальних процесів: в цьому переконують нас дуже прості експерименти з метрономом. І Ф. Ніцше мав рацію, коли писав: „часом навіть наймудріший з нас робиться „дурнем ритму“, хоч-би вже тим, що думка йому здається більш правдивою, коли вона має метричну форму і приходить з божним танком“⁹. Не дивлячись на це, педагогічне значіння ритму—оскільки мені відомо—ще зовсім не з'ясоване і є одним з найцікавіших завдань майбутньої естетичної педагогіки.

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

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

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

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

3.

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

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

* І. Фолькельт відрізняє чотири основних естетичних норми:

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

Для мистця ці норми мають суб'єктивне значіння:

- 1) Його творчість є «*gefühlserfülltes Schauen*».

Він відчуває при цьому «*Ausweitung des fühlenden Vorstellens*».

- 3) і «*Herabsetzung des Wirklichkeitsgefühls*».
- 4) як «*Steigerung der beziehenden Tätigkeit*».

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Тут виявляється нова відмінна ознака художньо-дидактичного методу: в порівнянні з вільним мистецтвом він уявляється неминуче тенденційним. В процесі вільної мистецької творчості настрої породжують концепцію, а в педагогічному акті—навпаки: концепція визначається пляном і ходом навчання і вже від неї мистецькі настроюватися педагог—мистець. Е. Вебер дуже влучно порівнює в даному разі педагога з маляром-ілюстратором¹¹. Педагог—мистець повинен в дуже високій мірі володіти волею до творчості. Він не може чекати на поцілунок музи для того, щоби почати своє діло: він мусить творити по замовленню.

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

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

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

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

4.

Головним визначаючим фактором всякого дидактичного методу, як було занотовано, є психика дітей. А як художньо-дидактичний метод призначається, головним чином, для дітей до 13—15 років, то він і повинен ґрунтуватися на дитячому світорозумінні, в котрому переважають естетичні мотиви. Але не дивлячись на безперечний естетичний характер дитячого думання, дидактика по сей час не хоче рахуватися з цим фактом. „Не можна не дивуватися тим—вірно зазначає Е. Мейман—як мало навчання рахується з саморідно естетичним і виявляючим сімпатичне вчуття характером дитячих перцепцій; навіть наочне навчання полягає в більшості випадків в сухому, чисто-теоретичному аналізуванні моделей або картин, і цим свідчить, що будується воно дорослими виключно на власних міркуваннях¹². Це грубе ігнорування найбільш яскравих і прекрасних тонів дитячої душі таврує багато—навіть дуже удосконалених з інших боків—дидактичних методів і підручників кайновою печатю дитячої неприязні або байдужості. І треба визнати дійсно трагічним становище педагога—мистця, коли його примушують сипати на барвисто цвітучі дитячі голівки, замість сріблястої роси мистецтва, сірий попіль ординарних підручників.

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

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

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

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

Певна річ, що педагог повинен розвивати в дітях і активну або самовільну увагу, оскільки від розвою її залежить активність і суцільність людини¹⁶. Але активна увага розвивається лише внутрішнім, а не зовнішнім примусом. Дисциплінарні карі так же мало виховують увагу дітини, як вдари батога—працьовитість раба. Виховниче значіння може мати тільки самопримус. Але як його досягти? Розумові докази і сентенції допомагають дуже мало. Та метелики сами летять крізь темряву ночі на яскраве вогнище. Треба запалити перед дітьми такий привабний смолоскип і вони сами будуть пориватися до нього і переможуть всі перешкоди і неприємности чорної роботи, що зустрінуться їм на дорозі. Тільки таким чином виховується дуже творча воля. І коли художньо-дідактичний метод викликає мимовільну увагу до предметів навчання, то він і є найкращим запалюючим засобом в руках досвідченого педагога.

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

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

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

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

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

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

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

Утворенням різноманітних асоціацій і емоційним піднесенням художньо-дідактичний метод полегчує і діяльність пам'яті. Різні твердження і факти, як відомо, пам'ятаються тим легше, чим з більшою кількістю інших тверджень і фактів вони асоціюються¹⁸. Цим пояснюється, з одного боку, надзвичайна пам'ять фахівців на все, що тичеться до їхнього фаху, а з другого—витонченість і живучість наших інтимних спогадів. Знання в художній формі, як це було занотовано, асоціюється багатіш і вільніш, ніж без цієї форми, через що воно легко і надовго зафіксується в пам'яті дітей. Величезне значіння цього для сучасних систем виховання і навчання, отруєних механічним засвоєнням, не потрібує коментаріїв.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Але чи кожний об'єкт і кожний науковий результат можуть підлягати художньо-дідактичному методу? Іншими словами: чи кожний предмет навчання може бути виявлений в мистецьких формах? Е. Вебер вирішує це питання в такий спосіб. Він приймає гербартівський поділ навчання на формальне (Formunterricht) і матер'яльне або предметове (Sachunterricht). До першого належать: мова, письменство, рахунок, спів, малювання і гімнастика; до другого: землезнаство, природознаство, політична і релігійна історія. Предмети формального навчання—за виключенням рахунку—на своїх вищих ступнях переходять у відповідні форми мистецтва і тому викладання цих предметів безперечно вимагає від педагога певного мистецького хисту і мусить базуватися на нормах естетики²⁶. Сумнів викликає друга група: Sachunterricht. Але докладний аналіз приводить дослідника до висновку, що і предмети матер'яльного навчання також підлягають силі естетичної дідактики, за винятком фізики і хемії. „Взагалі—пише він—де жива дійсність не досліджується кількотно, а мусить бути засвоєна з боку якості, там вчутення, іншими словами: естетичне ставлення, є необхідним... Фізика і хемія охоплюють світ тільки науково, з точки зору кількості, числа, закону. Мистецьке ставлення до таких предметів, навпаки, дало-б фальшиві результати“²⁷. Таким чином, математика, фізика і хемія визволяються Е. Вебером від художньо-дідактичного методу, до всіх же інших предметів він може прикладатися.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

* Але звідси, звичайно, зовсім не виникає, що педагоги-мистці „природжені вороги експериментальної педагогіки“, як це пише В. Ляй. («Школа дійства». Ст. 48).

звичайних розумових здібностях, а в жвавій фантазії і в яскравому духовому житті виховника або навчателя³⁶—запевняє другий репрезентант педагогічного індивідуалізму, Е. Вебер. Для педагога-мистця першорядне значіння має не стільки самий об'єкт навчання, скільки суб'єктивна форма його, бо „дійсна мистецька таїна майстра—по словах Ф. Шілера—полягає в тім, що він знищує формою всяку матерію“³⁷. Але при всім тім не треба забувати, що мистецький хист сам по собі ще не дає хисту педагогічного, бо педагогічний акт і мистецька творчість відрізняються один від другої багатьма ознаками.

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

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

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

Я каждый миг исполнен откровенья.

(К. Бальмонт).

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

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

и мир мечтою благородной
пред ним очищен и омыт.

(М. Лермонтов).

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

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

2. відкриває можливість уникати нудних повторювань і шаблонів,

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

7.

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

Перше питання, яке виникає при порівнянні естетичного і теоретичного—іншими словами: мистецтва і науки—є суперечне питання про відносини форми і змісту в кожній з цих сфер. Але як-би не розв'язувалося це питання, безперечним є те, що в мистецтві форма твору має безмірно більше значіння, ніж в науці. Через те для дідактичних методів, що базуються на розвитку абстрактних понять, головним питанням є: що? Тоді, як для художньо-дідактичного методу центр ваги в питанні: як? Кількість і достотність знань для педагога—мистця стоять на задньому плані: першорядне значіння має та форма, в яку мусить бути втілений дідактичний матеріал. Г. Шарельман, наприклад, при викладанні дітям біблейської історії переносить події в околицю рідного Бремена, на фон живої сучасності і не рахується з текстом біблії³⁹. Потім, наукове знання звертається до об'єктивного боку нашого „я“ і наукові твердження обов'язкові в рівній мірі для всіх нормальних людей. Мистецький твір, навпаки, дається нам перш за все, як суб'єктивне переживання, що зовсім не має загально-обов'язкового значіння. Звідси—нова різниця між дідактикою науковою і мистецькою: перша має на увазі, головним чином, інтелектуальну діяльність дитини і на її законах будує свої методи; друга ж не надає великої ваги розумовим процесам* і намагається пройти в інтелектуальну душу через ворота душі емоційної, суб'єктивує об'єктивне знання таким чином, щоби воно поветало перед свідомістю не як байдужий, зовнішній факт, а як власний висновок, як результат особистих переживань дитини.

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

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

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

Відповідно до цих ріжниць, художньо-дідактичний метод ставить і перед індивідуальністю педагога такі вимоги, які відрізняються від вимог інших методів. Педагог-мистець мусить не тільки знати свій предмет, але й бути ще здатним перетопити його на огні власного духу, щоби запропонувати дітям, як щось особисте, офарблене його власними почуваннями, окрилене його індивідуальною волею. Звичайно, художньо-дідактичний метод не виключає з педагогічного вжитку інших методів: навпаки, кожен з них має за собою де-які переваги і відповідно до цього повинен практикуватися в навчанні. Ми в данім разі поділяємо погляд Л. Толстого, що найкращим методом є відсутність всякого методу, але вживання кожного з них і винахід нових по мірі виникаючих труднощів⁴⁰. Певна річ, що ні абстрактний, ні наочний, ні мистецький методи не виключаються також і трудовим навчанням, котре мусить замінити, з рештою, буржуазні педагогічні системи. Нові дідактичні методи не стирають з лица землі старих методів, а лише змінюють кількостні відносини між різними формами навчання і устанавлюють другі педагогічні тенденції. В наш час, коли ріжні педагогічні течії відкидаються одна другою майже з релігійним фанатизмом, цей дідактичний еkleктизм більш ніж коли-небудь потрібує загального визнання.

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

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

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

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

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

Тези.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Література.

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

З м і с т .

	Стр.
Передмова	
Педагогічне покликання	1
Естетизація людини	25
Художньо-дідактичний метод	54

ВЕРЛИНГ
БОВА ТРА

1947

ДЕРЖАВНЕ
ВАНДЕР

