

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Дипломна робота

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

на тему:

**РОЗВИТОК
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (1917-1933 РР.)**

Виконала

здобувачка ступеня

вищої освіти «магістр»

спеціальності 013 Початкова освіта

Ковальчук Яна Юріївна

Керівник:

к. пед. н., доц. Веремчук А. П.

Рецензент:

к. пед. н., доц. Міськова Н. М.

Рівне - 2020 року

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1 РОЗВИТОК ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ. ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	
1.1. Історико-педагогічні передумови реформування початкової освіти на початку ХХ ст.	9
1.2. Тенденції розвитку початкової освіти в УСРР (Української Соціалістичної Радянської Республіки) у 1920-х роках	16
1.3 Розвиток початкової освіти в Україні у 20-30-х рр. ХХ століття	22
1.4 Реформування системи початкової освіти в Україні (1917-1939 рр.)	34
Висновки до першого розділу	42
РОЗДІЛ 2 РОЗВИТОК ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (1917-1933 РР.)	
2.1. Організаційно-педагогічне забезпечення розвитку початкової освіти в Україні у 20-30-х роках ХХ століття	45
2.2. Особливості побудови змісту підручників для початкової школи в Україні (1917–1933 роки)	54
2.3. Професійна підготовка та соціальний статус учителів початкових закладів України досліджуваного періоду.	64
Висновки до другого розділу	78
РОЗДІЛ 3 ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (1917-1933 РР.)	
3.1. Нормативно-правове забезпечення становлення й функціонування нової школи в Добу Української революції	83
3.2. Теоретичні засади навчання і виховання молодших школярів та проблема нової української школи у педагогічній спадщині Я. Чепіги	86
3.3. Організація навчання у початковій школі у педагогічному вимірі Софії Русової	97

Висновки до третього розділу	102
ВИСНОВКИ	106
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	109
ДОДАТКИ	118

ВСТУП

Актуальність і ступінь дослідженості проблеми. Розбудова української держави, інтеграція і глобалізація соціальних, економічних та культурних процесів вимагають кардинального оновлення національної освіти України. Назріла потреба конструктивно-критичного і творчого осмислення позитивного навчально-виховного досвіду минулого, що збагатить сучасну педагогіку новими фактами й теоретичними положеннями.

Зазначене вище спонукає до вивчення здобутків в галузі теорії та практики початкової освіти. Об'єктивний історико-педагогічний аналіз її розвитку та подальше творче використання його результатів з урахуванням нових вимог і можливостей держави дадуть змогу якісно оновити й удосконалити програмно-методичне забезпечення навчально-виховного процесу у сучасній початковій школі.

Період 1917-1933 рр. позначений пошуками нового змісту освіти, новітніх методів, форм і засобів початкового навчання. Саме в цей час перебудовувався весь устрій соціально-економічної життєдіяльності, неминуче руйнувалися та відмирили старі соціально-педагогічні відносини, системи впливу на дитину, виникали нові, більш відповідні тогочасним умовам.

Аналіз історико-педагогічних досліджень дає підстави стверджувати, що різноманітні аспекти освітніх проблем на початку ХХ ст., а також в період 1917-1933 рр. знайшли відображення в працях науковців: В. Бондаря, Л. Бондар, В. Василенка, Г. Васьковича, Л. Вовк, М. Гриценка, П. Дроб'язка, І. Зайченка, В. Кузя, В. Липинського, Д. Мазохи, Н. Побірченко, С. Сисоєвої, О. Сухомлинської, Б. Ступарика, С. Філоненка, Г. Черненко, М. Ярмаченка, Г. Ясницького [12; 13; 15; 16; 18; 22; 30; 36; 44; 45-46; 49; 65; 86; 94-96; 92; 100; 106; 74; 117] та ін. Їхні дослідження мають узагальнюючий характер, де в комплексі розкриваються проблеми освітньої політики, загального шкільництва, розбудови національної освіти, ідеї української національної

школи, оригінальність і самобутність української концепції та моделі загальної освіти, діяльність педагогів та громадських діячів.

У працях Н. Агафонові, В. Богуславської, Н. Ротар, А. Пижика, Ю. Телячого розкрито діяльність українських урядів, подано історичний аналіз проблеми розвитку загальної освіти в період 1917-1920 рр., висвітлено особливості будівництва єдиної трудової школи, частково розглянута й проблема початкової освіти.

Окремі питання розвитку початкової освіти висвітлено в працях Л. Потапової (1998 р.) та М. Собчинської (1995 р.), де показано становлення та розвиток національної школи в Україні в 1917-1933 рр. Проблемі розвитку початкової освіти присвячено дисертаційні дослідження Т. Кравченко і О. Драч. Ними зроблено спробу комплексного дослідження історії розвитку початкової освіти в Україні до 1917 р., проаналізовано процес створення початкових шкіл, розкрито основні досягнення та перешкоди з даної проблеми.

Праці сучасних українських вчених, зокрема: Т. Завгородньої, Л. Дерев'яної, В. Пилипчука, В. Рака подають значний обсяг інформації про проблеми змісту, форм та методів навчально-виховного процесу, формування творчих здібностей, розвиток активності та самостійності учнів загальноосвітньої школи в тому числі й початкової в досліджуваний період.

Значний інтерес становлять наукові праці, присвячені педагогам, науковцям та громадським діячам означеного періоду: С. Русовій (О. Джус, Г. Груць, Є. Коваленко, І. Пінчук), Я. Чепізі (Л. Ніколенко), Т. Лубенцю (В. Волошина), С. Сірополку (Б. Ступарик, Р. Кіра), І. Огієнку (Л. Ляхоцька, Г. Опанасюк, А. Марушкевич), І. Стешенку (Т. Самоплавська, І. Сойко), М. Скрипнику (В. Шарпатий). В їх дослідженнях знайшло відображення і питання впливу педагогів та громадських діячів на розвиток початкової освіти в Україні в період 1917-1933 рр.

Однак вивчення літературних джерел та аналіз наведених в них результатів свідчать про відсутність аналітико-узагальнюючих історико-

педагогічних досліджень з проблеми соціально-педагогічних засад розвитку початкової освіти в Україні в період 1917-1933 рр. Важливість розв'язання цієї проблеми для реформування сучасної початкової освіти зумовило вибір теми магістерського дослідження: **«Розвиток початкової освіти в Україні (1917-1933 рр.)»**.

Хронологічні межі дослідження охоплюють період 1917-1933 рр., що зумовлено такими причинами:

1) 1917-1920 рр. – період формування нової освітньої політики, появи перших контурів національної системи освіти й виховання;

2) 1920-1933 рр. – етап експериментування й новаторства (створення національної школи; формування власної оригінальної системи освіти в Україні).

Верхня межа дослідження обмежена 1933-м роком, що характеризується спадом у розвитку української педагогічної думки, початком русифікації школи та ліквідації особливостей освітньої системи в Україні.

Територіальні межі дослідження обмежуються тими регіонами України, землі яких входили до складу Російської імперії, а пізніше стали частиною СРСР. Тут відбувалася активна діяльність освітніх діячів та педагогів, які в тяжких умовах творили нову систему освіти в Україні.

Об'єктом дослідження є система початкової освіти в Україні (1917-1933 рр.).

Предмет дослідження – особливості початкової освіти у 1917-1933 рр.

Мета дослідження полягає у виявленні та обґрунтуванні засад розвитку початкової освіти в Україні (1917-1933 рр.) у контексті суспільних та освітніх реформ в досліджуваний період.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження**:

- охарактеризувати суспільно-політичні та педагогічні процеси реформування початкової освіти в Україні (1917-1933 рр.);
- дослідити і виокремити особливості розвитку початкової освіти в Україні;
- простежити розбудову початкових освітніх закладів в Україні;

- проаналізувати національний зміст, методи та навчально-методичне забезпечення початкових шкіл у досліджуваній період;

Методологічною основою дослідження є загальні положення теорії наукового пізнання і діалектичного розуміння суті історико-педагогічного процесу; діалектична єдність загального, особливого та одиничного з погляду взаємозв'язків і взаємообумовленості педагогічних і соціальних явищ на різних етапах історичного розвитку. Історико-педагогічний аналіз здійснювався на принципах історизму, системності, науковості, наступності, об'єктивності, єдності теорії і практики.

Теоретичну основу дослідження становлять наукові праці педагогів та громадських діячів – С. Русової, Я. Чепіги, С. Сірополка, О. Музиченка, С. Пастернака, І. Ющишина, Я. Ряппо, Г. Гринька й ін., що стосуються періоду 1917-1933 рр.

У процесі реалізації завдань дослідження важливу роль відіграли праці сучасних педагогів-науковців А. Бондаря, В. Васьковича, П. Дроб'язка, А. Пижика, Н. Побірченко, В. Липинського, О. Любара, О. Савченко, С. Сисоєвої, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, С. Філоненка, М. Ярмаченка та ін.

Методи дослідження:

- історико-педагогічний (дав змогу проаналізувати історичну, педагогічну, науково-методичну літературу, архівні документи, статистичні відомості та інші джерела з досліджуваної проблеми);
- історико-генетичний (допоміг з'ясувати соціально-педагогічні засади розвитку початкової освіти; слугував для аналізу суспільно-політичних та педагогічних процесів, які впливали на її розвиток);
- історико-ретроспективний (дозволив охарактеризувати національний зміст початкової освіти, методи та навчально-методичне забезпечення початкових шкіл в Україні в період 1917-1933 рр.);
- порівняльно-зіставний (дав можливість зіставити й порівняти події, явища і факти, простежити погляди різних науковців та педагогів на дану

проблему).

Теоретичне значення здобутих результатів полягає в тому, що здійснено системний історико-педагогічний аналіз розвитку початкової освіти в Україні (1917-1933 рр.) в контексті суспільних та освітніх реформ.

Вивчено і науково обґрунтовано національний зміст початкової освіти (навчальні плани і програми для початкових закладів за предметною і комплексною системами навчання).

Конкретизовано та розширено відомості про зміст шкільних підручників та методичної літератури для початкових шкіл України в період 1917-1933 рр.

Практичне значення роботи полягає в тому, що зібрані теоретичні положення і висновки, фактичний історико-педагогічний матеріал збагачують джерельну базу теорії та історії початкового навчання. Здобуті результати можуть бути використані при розробці лекційних курсів з історії педагогіки, спецкурсів і спецсемінарів для студентів вищих навчальних закладів; при написанні підручників, посібників та іншої навчально-методичної літератури; при вирішенні окремих наукових та практичних завдань реформування системи початкової освіти, що сприятимуть вдосконаленню сучасної теорії та практики початкових шкіл.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення й висновки висвітлювалися на: III Міжнародній науково-практичній конференції «Роль інновацій в трансформації образу сучасної науки» м. Київ; Міжнародній науково-практичній конференції «Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування» м. Львів із публікацією двох тез.

Структура й обсяг магістерської роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг – 118 сторінок, із них – 109 сторінок основного тексту. Список використаних джерел містить 117 найменувань. Робота містить 8 додатків на 11 сторінках.

РОЗДІЛ 1

РОЗВИТОК ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ. ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Історико-педагогічні передумови реформування початкової освіти на початку ХХ ст.

Розбудова української держави, інтеграція і глобалізація соціальних, економічних та культурних процесів вимагають кардинального оновлення національної освіти України. Назріла потреба конструктивно-критичного і творчого осмислення позитивного навчально-виховного досвіду минулого, що збагатить сучасну педагогіку новими фактами й теоретичними положеннями. Об'єктивний історико-педагогічний аналіз розвитку початкової освіти дозволить якісно оновити й удосконалити програмно-методичне забезпечення навчально-виховного процесу в сучасній початковій школі.

Обґрунтуємо історико-педагогічні передумови реформування початкової освіти в Україні на початку ХХ ст.

Система початкової освіти початку ХХ ст. була надзвичайно складною. В Україні існували початкові школи різних типів: однокласні та двокласні народні училища, церковнопарафіяльні школи, школи грамоти, земські школи, зразкові училища Міністерства народної освіти тощо. До шкіл першого рівня належали однокласні училища, які вважалися нижчою елементарною школою. У них навчали письму, читанню, рахунку та основам Божого Закону. Другий рівень початкової освіти становили двокласні училища. Навчальний курс першого класу двокласних училищ був аналогічним до однокласної школи. Другий клас включав додаткові предмети початкової освіти. Навчальна діяльність шкіл зорієнтовувалась на законодавчі акти, які визначали її організацію, умови та обсяг роботи, відомче підпорядкування, права вчителів та учнів. Єдиного плану та

програми навчання в однокласних та двокласних народних училищах не існувало. Кожна губернія розробляла свій план та програму, враховуючи місцеві умови. У програмах затверджувалися основні методичні прийоми, вказувалися вимоги до знань і практичних вмінь школярів.

У 1905 р. видатний педагог-методист Т. Лубенець склав програми для однокласних і двокласних народних училищ. Предметами навчального курсу були: Закон Божий, церковнослов'янська азбука (читання за книгами громадського і церковного друку), письмо (чистописання), арифметика (перші чотири дії арифметики), церковні співи [47].

На початку ХХ ст. процес відкриття церковнопарафіяльних шкіл поступово уповільнювався, значно активізувалась земська діяльність із розвитку шкільної освіти. Головними витратами земств було: утримання шкіл і забезпечення їх навчальним приладдям, будівництво та ремонт шкільних приміщень.

Земські школи були тісно пов'язані з місцевим самоврядуванням та громадсько-педагогічним рухом. Вони мали загальноосвітню спрямованість, готували дитину до особистісного та громадського життя, сприяли її розумовому, моральному та фізичному розвитку.

Земські навчальні заклади працювали за міністерськими навчальними планами та програмами. Основними видами роботи в таких школах були: самостійне читання, вивчення напам'ять віршів, письмові й граматичні вправи, арифметичні задачі. Щоб навчити дітей грамотно писати, педагоги використовували два засоби навчання: списування з книжки й проведення диктантів. При освоєнні письма ставилося за мету навчити каліграфічно і без помилок передавати власні думки. Математичну усну та письмову лічбу учні засвоювали за допомогою наочності. Вивчення Закону Божого зводилось до запам'ятовування значної кількості молитов, історичних подій, основних правил моралі. Особливе місце в земських школах відводилося трудовій підготовці дітей. Вважалося, що актуальним для дітей, позбавлених права навчання рідною мовою, є ручна праця, адже саме цей предмет ознайомлює

їх із національною культурою. Ручна праця була єдиним засобом вияву творчої думки дитини, тому у багатьох земських школах діти вивчали народні ремесла.

На початку ХХ ст. Міністерству народної освіти довелося більш активно працювати над проблемами розвитку шкільної мережі, оскільки набувало актуальності підвищення загальної грамотності населення. З цією метою Міністерство приступило до розробки плану введення загальної освіти. Після революційних подій 1905 р. було створено досить ліберальний проект «Основні положення про введення загального навчання». Основний зміст 12 пунктів проекту розкривав такі положення: всі діти мали право після досягнення певного віку пройти навчання у початковій школі; обов'язок відкриття необхідної кількості училищ покладался на земства та міське самоуправління; шкільний вік охоплював 4 роки (з 8 до 11 років); на кожного вчителя повинно було припадати не більше 50 учнів; кожна школа повинна була обслуговувати населені пункти в радіусі три версти; максимальний строк запровадження загальної початкової освіти для всіх місцевостей встановлювався в 10 років; запровадження загальної початкової освіти залежало від розробки земствами оригінального плану на її здійснення [50].

Певною перешкодою у розвитку початкової освіти в Україні була заборона навчання у початкових школах рідною мовою. Це знижувало ефективність роботи всіх типів початкових шкіл, негативно позначалося на міцності знань учнів та їхньому розумовому розвитку. Дана проблема постійно перебувала в центрі уваги громадськості, яка наполягала на введенні навчання в українських початкових школах рідною мовою. На початку ХХ ст. це питання порушувалося українськими діячами на засіданнях Державної Думи. До її складу від українських громадян входили Б. Грінченко, М. Левицький, Є. Чикаленко, О. Лотоцький та ін. За активної участі М. Грушевського, П. Чижевського, В. Шелеста в Думі була створена українська парламентська фракція, яка розробила законопроект про рідну мову в українській школі. Він розглядався на засіданнях I та II Дум, але не

був прийнятий. У 1908 р. на чолі з Б. Грінченком знову було підготовлено законопроект про мову викладання в початкових школах, але Дума і цей проект не розглянула [65].

Хоча законопроекти про загальну освіту та впровадження рідної мови в українській школі не були прийняті, український народ, висловлюючи власну волю, продовжував боротися за національну українську школу. Активну участь у цій боротьбі брали такі відомі українські педагоги як Б. Грінченко, С. Русова, Т. Лубенець, Я. Чепіга та інші.

Справу української національної школи певною мірою було зрушено, коли на захист української школи виступив Б. Грінченко. Працюючи на ниві народної освіти, він неодноразово говорив про те, що український народ стоїть на «безпросвітному шляху», бо немає рідної школи. Мета Б. Грінченка – допомогти українському народу вибитися на шлях до кращого життя і посісти почесне місце серед інших культурних націй.

У 1906 р. була надрукована праця Б. Грінченка «Якої нам треба школи», де автор зазначав, що «у нас по школах учать не нашою рідною українською мовою, а московською. Дитині дуже тяжко вчитися, і вона мало чого навчається і скоро забуває те, що й вивчила. Діти, що вчать своєю рідною мовою, розумніші, в них більше хисту і розумової діяльності, ніж у тих, кому затуркають голову чужою мовою. ...Треба, щоб по наших школах навчання було нашою рідною українською мовою, тією, якою наші діти говорять у своїй хаті з батьком-матір'ю...» [23].

Активною діячкою за побудову національної школи була С. Русова. У праці «Нова школа» вона наголошувала, що «сучасна українська школа не дає дітям освіти, бо суперечить усім вимогам педагогічної науки, всім потребам народного життя; вона калічить розум і душу дитини, одриває дитину від родини й несвідомо кидає на розпутьті без усякого виховання, без певної освіти, вона не відповідає національному духовному складові українського народу, й народ зневірився в сій школі й не дає їй такої вартості, яку мусить мати справді народна школа» [75].

С. Русова розробила загальні засади розбудови майбутньої української національної школи. Вона вказувала, що курс обов'язкової початкової освіти повинен становити 6 років. За цей період діти отримають знання про природу, суспільство і людину, а також засвоять основи морально-естетичного виховання. Наука в українській початковій школі повинна складатися з таких предметів: 1) Закону Божого (оповідання з євангелії і з перших часів християнства – апостоли, мученики за віру); 2) рідної мови; 3) арифметики; 4) природознавства; 5) географії; 6) історії; 7) ручної праці (малювання, ліплення, різьба по дереву); 8) співів; 9) фізичного виховання (ігри та гімнастичні вправи) [75]. Навчально-виховний процес у школах потрібно здійснювати так, «щоб діти були огорнуті ласкою, щоб робота завжди була їм цікавою й приємною».

С. Русова наголошувала, що це далеко неповна і недосконала схема організації загального початкового всеобучу, її бажано було б критично і ретельно розглянути на з'їздах учителів, в земських і місцевих комітетах, в громадських просвітніх організаціях та інших народних представництвах, щоб виробити більш досконалі, об'єктивно виважені засади нової національної школи. Першочерговим завданням для держави було створення власної концепції й системи освіти і виховання. Національна система освітимає бути організованою передусім на соціально-педагогічних засадах і сучасних положеннях про закономірності та умови розвитку дитини.

У 1913 р. українським педагогом Я. Чепігою був розроблений «Проект української національної школи» [111], який принципово не відрізнявся від проекту С. Русової.

У проекті Я. Чепіги головна увага зосереджувалась на проблемі змісту освіти в новій українській школі, подавалась розгорнута програма з кожного навчального предмета, який він пропонував для опанування учням у школі. Автором було визначено роль, місце і значення кожної дисципліни для формування світогляду учнів, їхнього розумового, морального, естетичного, фізичного і трудового виховання; подавалися конкретні методичні поради

щодо вивчення предметів відповідно до програми.

Проект Я. Чепіги передбачав, що до школи приймаються діти шестирічного віку, а початкове навчання має бути двоступеневим і тривати шість років. До першого ступеня педагог відносив перші два роки навчання, до другого – 3-й, 4-й, 5-й, 6-й роки навчання. У «Проекті...» автор зазначав, що «в шість років дитина має вже досить досвіду і координованих дій, щоб прокинулось в ній бажання вчитися». Перші два роки (від 6 до 8 років) дітей потрібно ознайомлювати з навколишнім світом під час ігор, забавок, екскурсій і цим самим розвивати увагу й спостережливість. Вчити працювати та любити працю на городі, в саду, доглядати за тваринами, виготовляти предмети з глини, вивчати рідну поезію, казки, вірші, пісні. Важливим завданням, за словами педагога, є «навчити дитину чути, бачити і взагалі відчувати впливи оточуючого». Два перших роки виховання дітей у школі розвинуть дитячу свідомість і розуміння навколишнього світу цим самим «закладуть» ґрунт для подальшої «книжної науки». Другий ступінь (наступні чотири роки) – це період «книжного навчання», коли після двох років підготовчої освіти й виховання дитини серед природи і фізичної праці, вона поступово переходить до вивчення грамоти [111].

Погляди вченого були спрямовані на національне світобачення: через усі розроблені ним теми проходить ідея навчання рідною мовою, виховання історією, обрядами, звичаями, фольклором, тобто тими засобами народної педагогіки, які сприяють формуванню гармонійно розвиненої особистості, викликають почуття національної гідності й гордості за свою Батьківщину. Водночас його методична система увібрала надбання передової вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки, традиції національної культури.

Розроблений Я. Чепігою «Проект української школи» став основним фундаментом для побудови єдиної трудової школи в 1917-1920-х рр.

Українські письменники, зокрема І. Франко, М. Коцюбинський, Леся Українка також порушували питання про національні потреби, запровадження навчання рідною мовою, відкриття українських шкіл,

незадовільне становище початкових шкіл.

І. Франко зазначав, що початкові школи дають не глибокі, а лише поверхневі знання. Насамперед, початкові школи повинні давати учням широке коло знань про навколишній світ, його природу, суспільство, людину, забезпечувати розумовий розвиток, вчити дітей мислити, прищеплювати їм високі моральні, естетичні і трудові якості.

У художніх творах М. Коцюбинського про дітей і для дітей йшлося про перегляд змісту і форм трудового виховання та перебудову навчально-виховного процесу на засадах національної етнопедагогіки.

Розвитку початкової освіти в Україні сприяли і просвітницькі товариства, що існували в Києві, Одесі, Чернігові, Житомирі, Миколаєві та інших містах. Вони намагалися впроваджувати в школу українську мову, історію України, дбали про друк українських підручників («Український буквар» С. Русової (1906), «Українська граматка» М. Балченка (1906), «Граматка» Т. Лубенця (1906), «Українська граматка» Б. Грінченка (1907), читанка «Вінок» О. Білоусенка (1905), «Граматка (букварець)» С. Черкасенка (1906)), відстоювали права українців навчати своїх дітей рідною мовою на засадах багатомовної національної культури.

Отже, на початку ХХ ст. гостро поставало питання розробки нових засад розвитку початкової освіти в Україні. Хоча й функціонували школи різних типів (церковнопарафіяльні, одно та двокласні народні школи, земські та ін.), все таки розвивалися позитивні тенденції щодо вдосконалення та зростання рівня початкової освіти, велася боротьба за впровадження початкового навчання українською мовою. Дослідження історичних подій початку ХХ ст. свідчать про активну боротьбу суспільно-педагогічних діячів, громадських організацій, українських педагогів за нову систему початкової освіти, українську школу з рідною мовою викладання, що дало поштовх для подальшого відродження національної школи.

1.2. Тенденції розвитку початкової освіти в УСРР (Української Соціалістичної Радянської Республіки) у 1920-х роках

Сьогодні науковці в галузі історії педагогіки усе частіше звертаються до глибокого вивчення і критичного осмислення, неупередженого та об'єктивного висвітлення, нового прочитання раннього радянського періоду. І це не дивно, адже найбільший інтерес представляють ті етапи, коли відбуваються кардинальні зміни у суспільно-політичному, соціально-економічному, культурному житті країни, що зумовлюють пошук нової моделі освіти. Саме у 1920-х роках, в умовах перехідного періоду, в УСРР була створена власна, оригінальна, соціально зорієнтована освітня система, яка поєднала у собі національну специфіку й водночас характеризувалася заполітизованістю та ідеологічною забарвленістю. У цей складний і суперечливий час, період пошуків й експериментувань, досягнень і прорахунків формувалася нова система початкової освіти як структурний елемент інституту освіти, що стала ґрунтом для входження дитини у соціокультурний та освітній простір.

Визначимо основні тенденції розвитку початкової освіти в УСРР у 1920-х роках в контексті суспільно-політичних, соціально-економічних та педагогічних трансформацій.

Творення нової радянської системи освіти відбувалося в надзвичайно складних суспільно-політичних та соціально-економічних умовах. Внаслідок першої світової та громадянської воєн, постійної зміни влади, голоду, неврожаю спостерігалось масове зубожіння населення, поява величезної кількості безпритульних дітей. Головним завданням «радянської влади було схопити, підрахувати все людське лихо, голод, холод, злидні, лютий тиф і мор. Першою справою і Народного комісаріату освіти України була не школа (не до школи було тоді), а врятування дитячого населення. Не школа, а соціальне виховання дітей, їхнє державне забезпечення стало основним завданням Наркомосу УСРР», – згадував Я. П. Ряппо у праці «Народна освіта

на Україні за десять років революції» [81, с. 15]. Тому вектор освітньої політики на початку 20-х років спрямовувався на соціальний захист та охорону дитинства.

У «Декларації про соціальне виховання дітей» (1 липня 1920 р.) основною формою виховання і навчання дітей до 15 років проголошувався дитячий будинок. Внаслідок цього мережа початкових шкіл переміщувалася у стрімко зростаючі дитячі будинки, дитячі містечка, трудові колонії, комуни та інші заклади. Крім того, початкову освіту можна було здобути у створених семирічних школах, які склалися з двох концентрів: перший – чотирирічний, охоплював дітей віком від 8 до 12 років і надавав початкову освіту; другий – трирічний, передбачав навчання дітей від 12 до 15 років [19, с. 14]. Зазначимо, що запровадження єдиної семирічної школи унеможливлювало існування багатотиповості початкових шкіл, що було характерно для імперського періоду.

У середині 20-х років піднесення промисловості, сільського господарства, потреби шкільної практики обумовили зворотний процес – стабілізувалася шкільна освіта, скорочувалася мережа дитячих будинків, простежувалася позитивна динаміка у розвитку шкіл першого концентру. Так, у 1925/26 навчальному році функціонувало 16096 початкових шкіл, а у 1929/30 навчальному році їх кількість становила вже 17493 [22, с. 77].

Наступною тенденцією та здобутком даного періоду слід вважати введення загальної обов'язкової початкової освіти. Це питання неодноразово порушувалося ще у другій половині ХХ – на початку ХХ ст., широко обговорювалося в Державній думі, на педагогічних з'їздах, сторінках преси, але так і не набуло законодавчої сили. На початку 20-х років через соціально-економічну ситуацію, що склалася в країні, його вирішення було відкладено. Але вже у червні 1924 року ВУЦВК та РНК прийняли закон «Про запровадження загального обов'язкового навчання», за яким протягом 1925–1930 рр. передбачалося охопити дітей 8–11 років загальним обов'язковим навчанням у чотирирічних школах [6, с. 180]. Проте заплановані показники

не були виконані. Через нестачу шкільних приміщень і вчителів, існування в деяких школах плати за навчання (хоча у постанові ВУЦВК і РНК «Про заходи до переведення загального навчання» (5 серпня 1925 р.) проголошувалося безплатне навчання у перших чотирьох класах трудової школи [19, с. 22]), значна кількість дітей залишалася поза школою. У 1927/28 навчальному році 216659 восьмирічних дітей не були охоплені шкільним навчанням [106, с. 60]. У цьому ж році передчасно вибуло зі школи 14,2% учнів [55, с. 14]. І лише після прийняття загальносоюзної постанови «Про загальне обов'язкове початкове навчання» (25 липня 1930 р.) ситуація значно покращилася. У 1932/33 навчальному році навчанням було охоплено 98% дітей віком до 10 років, а 95% випускників початкової школи продовжили навчання у п'ятих класах [55, с. 14].

Одним із напрямів урядової політики у 20-х роках ХХ ст. стала українізація, яка передбачала впровадження української мови та культури в різних сферах життя. Першим практичним кроком у здійсненні українізації системи освіти стала постанова РНК УСРР від 21 вересня 1920 р., у якій Наркомосові доручалося терміново розробити план розвитку шкільної мережі з українською мовою викладання, ввести обов'язкове вивчення української мови у школах національних меншин, разом з Державним видавництвом забезпечити навчальні заклади україномовними підручниками тощо [67, с. 4–5]. Внаслідок проведеної роботи вже у 1921 р. функціонувало «63% шкіл та інших установ соціального виховання з українською викладовою мовою» [85, с. 860].

На початку 1923 року процес українізації був зведений у ранг державної політики. Прийняті Наркомосом постанови «Про введення у навчальні заклади обов'язкового викладання української мови та українознавства» (серпень, 1923 р.), «Про план українізації дитячих установ Одеської, Катеринославської, Донецької, Харківської губерній» (серпень, 1923 р.) сприяли активному впровадженню української мови як викладової, вивченню українознавчих предметів (історія України, географія України,

краєзнавство), використанню україномовних підручників в початковій освіті. За відносно короткий час українізації відбулися значні зрушення. На початку 1925 року 80,2% шкіл першого концентру становили українські [54].

У 1929–1930 навчальному році 97,4% учнів української національності навчалися рідною мовою [55, с. 11].

Однак період національного піднесення виявився нетривалим. У 1933 р. українізація була остаточно припинена, а більшість її прихильників – ліквідовано або покінчили життя самогубством. Радянська влада повернулася до активної русифікаторської політики царизму. Не зважаючи на те, що українізація освіти не була самоціллю, а здійснювалася задля утвердження нової ідеології, вважаємо існування української початкової школи одним із найбільших досягнень цього періоду.

Поряд з українізацією освіти відбувався і розвиток шкільництва національних меншин. У 1921 році при Наркомосі створено Раду національних меншин, одним із завдань якої було забезпечення представникам усіх націй, що населяли Україну, виховання і навчання їхньою мовою [6, с. 167–168]. У 1926 році Наркомосом розроблена «Схема освіти серед національних меншин УСРР», в основу якої покладена 4-річна школа з рідною мовою навчання. Розвиток і піднесення цих шкіл припадає на другу половину 20-х – початок 30-х рр. Так, у 1929/30 навчальному році їх налічувалося 3579, з них 1539 – російських, 786 – єврейських, 628 – німецьких, 381 – польська, 121 – молдавська, 73 – болгарські, 16 – грецьких, 15 – чеських, 10 – вірменських, 8 – татарських, 2 – асирійські [103].

Поряд із одномовними школами створювалися так звані «змішані»: українсько-російські, українсько-польські, єврейсько-німецькі, українсько-польсько-єврейські та ін. Наприкінці 1928 р. в Україні функціонувало 557 двомовних та 10 тримовних шкіл, причому в 69 з них українська мова не викладалася [54, с. 10]. Підготовка учителів для роботи у школах першого концентру для національних менших здійснювалася у дев'яти педагогічних технікумах: трьох єврейських, двох російських, польському, татарському,

німецькому та грецькому з татарським відділенням [22].

У 30-х роках через зменшення фінансування, неправомірні дії місцевих керівників, безпідставні звинувачення вчителів у «націоналухильництві» та «буржуазному націоналізмі» відбувається згорання мережі шкіл для національних меншин [55, с. 13]. Їх існування, на наш погляд, було проявом толерантного ставлення до культурних, освітніх та мовних інтересів національних меншин, сприяло зростанню грамотності представників інших національностей, які проживали на території УСРР.

Як відомо, в імперській період навчальні заклади не були пов'язані між собою ні концептуально, ні єдиним планом чи системою. Більшість типів шкіл, які надавали початкову освіту, були «тупиковими» й позбавляли дітей можливості здобуття середньої освіти. Натомість у «Кодексі законів про народну освіту УСРР» (2 листопада 1922 р.) зазначалося, що система освіти в УСРР становить єдине органічне ціле, кожна ланка взаємно доповнює одна одну. Такий підхід обумовлював наступність початкової освіти з іншими ланками, що стало значним кроком уперед. У 1928 році при школах почали відкриватися так звані «нульові групи» для підготовки дітей семи-восьмирічного віку до навчання, що започаткувало наступність у системі дошкільне виховання – початкова освіта. У 1932 році підготовчі групи відвідувало 94200 дітей [85, с. 675].

Упродовж досліджуваного періоду початкова освіта набула світського характеру. У наказі Наркомосу «Основні начала шкільної роботи» (30 серпня 1920 р.) зазначалося про вилучення з навчального процесу такого предмета як Закон Божий. Але за бажанням учнів, релігійні бесіди могли бути влаштовані приватним чином за межами школи [6, с. 168]. У «Кодексі законів про народну освіту УСРР» проголошувалося відокремлення школи від церкви, а виховання і навчання від будь-якого релігійного впливу; акцентувалося, що мета освіти має бути спрямована на «створення нового покоління з твердою волею... та матеріалістичним світоглядом...» [6, с. 173].

Зазначимо, що в імперській період навчальні заклади, які надавали

початкову освіту, підпорядковувалися різним міністерствам і відомствам. У 1920-х роках вищим керівним та контролюючим державним органом освіти був проголошений Наркомос. Відповідно усі шкільно-освітні установи знаходилися у його віданні.

На початку 20-х років початкова школа не мала стабільних навчальних планів та програм, що було пов'язано із пошуком і розробкою нового змісту освіти. «За дозволом Наркомосу УСРР школи могли працювати за складеними органами освіти або ж школами навчальними планами „табелями”, які можна було змінювати залежно від конкретних умов» [6, с. 168]. У багатьох школах діяла предметна система навчання, що передбачала вивчення краєзнавства (вміщувало вивчення рідної мови, математики, природознавства, історії, географії), малювання і ліплення, ручної праці, ігор і фізичних вправ, співів.

У 1924–1925 роках у початкову освіту введено комплексну систему навчання [81, с. 65]. Навчальний матеріал будувався за темами і напрямками, а не за предметами, і органічно пов'язувався із життєвими потребами дитини. Основна увага надавалася знанням з природознавства, математики; вводилося вивчення суспільствознавства.

У «Пораднику соціального виховання» (1925) пропонувалися два варіанти програм – для міських і сільських шкіл. У міських школах запроваджувалося індустріальне спрямування в навчанні, а у сільських – сільськогосподарське. Зазначимо, що у цих типах шкіл спостерігалася не тільки відмінність у змісті освіти, а й в організації процесу навчання, початку і тривалості навчального року, наповнюваності класів, що відображалось на якості навчання.

Комплексні програми спрямовувалися передусім на класове виховання, якого вимагали партія та уряд [95, с. 186]. Так, у листі Наркомосу до губнаросів робилися вказівки щодо запровадження на уроках суспільствознавства спеціальних годин про життя та діяльність Леніна; ознайомлення з його творами, історією РКП, революційним рухом; створення

у кабінетах суспільствознавства «кутків Леніна» тощо [25, с. 94]. Затверджений у січні 1930 р. новий проект комплексних програм ще більше був заідеологізований і спрямовувався на розкриття проблем «класової боротьби» та соціалістичного будівництва й участі у цьому процесі дітей [95, с. 93]. У 1933 р. Наркомос прийняв нові навчальні програми, які ліквідували комплексність і повернули предметну систему навчання.

Організація навчання за комплексною системою надавала можливість набуття знань практичного спрямування, сприяла розвитку активної пізнавальної й самостійної діяльності молодших школярів. Однак попри потужний позитивний потенціал ця система навчання зазнала поразки через її слабку теоретичну та практичну розробку, невідповідність учителів, нерозуміння з боку батьків.

Таким чином, у 1920-х роках у контексті суспільно-політичних, соціально-економічних та педагогічних трансформацій відбувалися кардинальні зміни в початковій освіті. У цей час запроваджувалися обов'язковість і доступність, єдність і наступність, світський і національний характер початкової освіти, розширювалася мережа шкіл першого концентру, вводилася комплексна система навчання, що відносимо до числа позитивних тенденцій. Водночас збереження плати за навчання, політизація змісту початкової освіти, відмінність в організації діяльності сільських і міських шкіл вважаємо недоліками.

1.3. Розвиток початкової освіти в Україні у 20-30-х рр. ХХ століття

20-ті роки ХХ століття – час, коли почала практично реалізовуватись соціальна утопія, пов'язана з побудовою нового суспільства й формуванням нової людини. Незважаючи на негативні наслідки тогочасних соціальних і освітніх практик, вони все ж стали своєрідним каталізатором для бурхливого розвитку освіти й педагогічної думки.

Після встановлення більшовицької влади в Україні почала

вибудовуватись принципово нова система освіти й виховання дітей та молоді й гостро постало питання про створення нової педагогічної науки. Зрозуміло, що розв'язання цього складного завдання було неможливим без використання нових методологічних орієнтирів, які б відповідали вимогам часу й рівню розвитку науки. Ми дійшли висновку, що основними джерелами методологічних трансформацій у вітчизняній педагогіці 20-х років були: а) суміжні з педагогікою наукові дисципліни і, перш за все, педологія й рефлексологія; б) зарубіжна реформаторська педагогіка; в) державні нормативно-законодавчі документи про освіту. Основною ж характеристикою методології педагогіки в досліджуваний період була її коваріантність – існування й одночасна реалізація декількох методологічних проектів.

З приводу коваріантності методології слід зробити деякі пояснення. У сучасній педагогіці прийнято структурувати методологію «по вертикалі» й виокремлювати в ній чотири рівня: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і технологічний (Е. Юдін та ін.). Проте існує потреба в її структуруванні «по горизонталі», тобто у виокремленні методологічних конструктів, які різняться за провідною ідеєю, змістом і відповідно за сукупністю принципів і методів наукового пізнання. Саме ці методології можуть існувати й застосовуватись одночасно, тобто бути коваріантними.

Важливо зробити ще одне зауваження. У педагогічній науці методологію найчастіше визначають як систему принципів і способів побудови теоретичної й практичної діяльності, а також як вчення про цю систему. З цього майже класичного визначення випливає, що саме «система принципів і способів» обумовлює ракурс науково-педагогічного дослідження й впливає на його результати.

Виникає питання, а чим зумовлена та чи інша сукупність принципів і способів пізнання, яку обирає дослідник?

З цього приводу цікавою є думка І. Валлерстайна, який зазначав, що інструментарій дослідження (тобто сукупність принципів та методів)

повинен визначатись «формуванням концептуального уявлення», а не навпаки [14]. Це означає, що до складу методологічного проекту входить, перш за все, певне концептуальне уявлення, яке й зумовлює сукупність принципів і способів науково-педагогічного пізнання.

Спираючись на вищезазначене, можна стверджувати, що в 20-х роках ХХ століття у вітчизняній педагогічній науці реалізовувалось декілька методологічних проектів. Надамо їм умовні позначення, враховуючи концептуальні уявлення про сутність виховання, що лежать в основі кожного з них.

1. Методологічний проект «Соціальне виховання».

Джерелами для формування цього проекту, з одного боку, були теоретичні ідеї, які набули поширення в зарубіжній і вітчизняній педагогіці того часу, з іншого – державна освітня політика, направлена на соціальний «захист дитинства».

Важливе теоретико-методологічне значення для формування цього методологічного проекту мала робота українського філософа й педагога В. Зінковського «Про соціальне виховання», яку було видано в Україні в 1920 році. Автор обґрунтовував ідею соціального виховання наступним чином. На його думку, в умовах революційних змін існує гостра потреба не тільки в поширенні освіти (забезпечення загальнодоступності, обов'язковості навчання), а й в її поглибленні. Поглиблення передбачає не лише організацію розуму, прищеплення знань і звичок до розумової роботи, а й підготовку «до тієї громадської самодіяльності, якої вимагає од всіх нас життя. Освіта повинна допомогти не тільки розвиткові індивідуального життя, а й підготовці нас до суспільного життя, повинна зробити нас здатними до соціальної діяльності» [37]. Завдання соціального виховання, яке спирається на соціальні сили в душі дитини, вважав учений, полягають у розвитку соціальної активності, «смаку» до соціальної діяльності; підготовці до соціального спілкування, в якому головне місце належало б чисто людським, а не класовим відносинам; вихованні в дусі солідарності, здатності

підноситись над егоїстичними інтересами [37].

Ідею соціального виховання підтримували керівники вітчизняної освітньої системи 20-х років ХХ століття, які зробили певний внесок у її теоретичну розробку. Зокрема Г. Гринько розглядав соціальне виховання в розвинутому вигляді як всезагальну організацію дитинства, створення колективного життя всього дитячого населення, яке забезпечить «повне усунення розпорошення дітей між індивідуалістичними сім'ями, що вочевидь неможливе без соціалістичного господарства й зміни всього укладу життя» [21]. Ідеальною формою так званого соцвиху, на його думку, є та, яка бере на себе найбільше обов'язків щодо влаштування життя дитини та найменше припускає вплив індивідуалістичної сім'ї. Нею повинен стати дитячий будинок – «найправильніша й найдоцільніша форма соціальної педагогіки» [21].

Цю думку підтримував ще один з керівників українського Наркомосу О. Попов, який вважав, що система соціального виховання повинна охопити правильно поставленим єдиним вихованням усе життя кожної дитини, реалізувати, нарешті, «права дитини», а не тільки висмоктувати з неї виконання її «обов'язків» [66].

Необхідно, вважав він, покрити всю завойовану робітничо-селянською кров'ю землю дитячими будинками, де кожна дитина знайде собі не тільки тимчасовий чи постійний притулок, а й зможе одержати все необхідне їй для життя, для виховання.

Як бачимо, таке трактування ідеї соціального виховання керівниками освіти призвело до крайнощів, пов'язаних з намаганням повністю заблокувати виховний вплив сім'ї на дитину, для чого й пропонувалось замінити школу дитячим будинком як основною формою соцвиху.

Однак реалізувати ці теоретичні положення на практиці було неможливо з багатьох причин (перш за все, матеріальних), й загальноосвітня школа продовжувала залишатись провідним освітньо-виховним закладом. Вітчизняні педагоги, намагаючись окреслити інші сутнісні характеристики

соціального виховання, стали наполягати на перетворенні загальноосвітньої школи у відкритий соціальний інститут. А. Гендрихівська в статті з красномовною назвою «Більше ніж школа» пропонувала створювати нову школу, яку суспільно-корисна праця, зв'язок і допомога селу, зв'язок з пролетаріатом та його авангардом – партією і комсомолом перетворюють в державно-суспільну установу [53]. В. Дурдуківський та П. Духно вважали, що соціальне виховання, з одного боку, передбачає відкритість школи для соціуму, а з іншого – активний вплив на соціально-економічне оточення, соціально-культурні обставини, побут [31].

Формуванню методологічного проекту «соціальне виховання» сприяла також державна освітня політика початку 20-х років. У липні 1920 року було прийнято «Декларацію про соціальне виховання дітей», яка запроваджувала систему соціального виховання для дітей до 15 років та професійного навчання. У документі зазначалось, що тільки соціальне виховання зможе повною мірою розвинути закладені в дитячій природі сили й здібності. Основною та єдиною його формою повинна стати не школа, а дитячий будинок, завдання якого полягає в охороні дитинства, що є одночасно і освітою, і вихованням, і харчуванням, і одяганням [24]. Пріоритет соціального виховання законодавчо закріплював «Кодекс законів про народну освіту в УСРР», прийнятий у 1922 році президією Всеукраїнського ЦВК. У документі було зроблено акцент не тільки на соціальному захисті дітей, а й повному підкоренні системи соціального виховання інтересам партії й держави [95].

2. Методологічний проект «Вільне виховання».

Цей методологічний проект був певною альтернативою проекту «соціальне виховання», оскільки зосереджувався на інтересах і потребах самої дитини, а не держави й суспільства. Його основним джерелом була теорія вільного виховання, яку розробляли яскраві представники зарубіжної реформаторської педагогіки кінця XIX – початку XX ст. шведська письменниця і громадська діячка Е. Кей, німецькі дослідники Ф. Гансберг,

Л. Гурлітт, Г. Шаррельман, італійський педагог М. Монтесорі, французький вчений П. Лакомб та інші.

Витоки ідеї вільного виховання можна знайти в спадщині М. Монтеня, а основний внесок в її обґрунтування зробив видатний французький філософ і педагог XVIII ст. Ж.-Ж. Руссо в своїх відомих романах «Еміль або про виховання» та «Юлія або нова Елоїза». Особливої актуальності вільне виховання набуло на зламі століть, коли педагоги-реформатори зрозуміли, що суспільний прогрес визначається не лише зростанням матеріального виробництва та вдосконаленням соціальних структур, а й змінами у ставленні до людини, до людської природи. Зокрема Е. Кей, проголосивши турботу про виховання дітей та молоді найважливішим громадським завданням, виступила з різкою критикою традиційного авторитарного виховання й поставила питання про необхідність надання дітям права на вільний розвиток. Вона гостро виступала проти пригнічення дітей дорослими і була прибічницею такого виховання, яке б сприяло вільному розвитку й природному розкриттю особистості, а не пристосуванню її до навколишнього світу. Саме вільне виховання, писала Е. Кей, сформує людину, вільну від забобонів, спроможну відстоювати свої ідеали в боротьбі зі злом і несправедливістю [38].

Найбільш популярними в Україні на початку XX століття були теоретичні здобутки палкої прихильниці теорії вільного виховання М. Монтесорі (1870-1952) - відомого італійського педагога і психолога. Концепція М. Монтесорі передбачала зовнішню і внутрішню свободу дитини в навчальному процесі, яка означає незалежність від інших і можливість вибирати різні види діяльності в класі. Саме вибираючи свою роботу, вважала М. Монтесорі, дитина привчається до дисципліни й досягає автономії [89].

М. Монтесорі пропагувала ідею невтручання педагогів у процес природного росту і духовного розвитку дитини і обґрунтувала два найголовніших принципи виховання: принцип дисципліни в свободі і

принцип самостійності. Опора на ці принципи приведе, на думку М. Монтесорі, ще до одного основоположного принципу виховання – скасування нагород і покарань. Людина, яка буде дисциплінована свободою, буде бажати істинної і єдиної нагороди, яка ніколи її не принижує, не приносить розчарувань – розквіту її духовних сил і свободи внутрішнього «Я» [51].

Вільне виховання знайшло своїх прихильників і в Україні. Ще на початку 20-х рр. ХХ ст. воно широко пропагувалось на сторінках вітчизняних педагогічних часописів С. Русовою, Я. Чепігою, О. Музиченко та іншими педагогами, які стояли на позиціях гуманізації навчально-виховного процесу.

Зокрема, Я. Чепіга в статті «До вільної трудової школи» (1919) вбачав призначення людини не в тому, щоб «нудитись світом», а в тому, щоб наповнювати його діяльністю, набуванням добра і людських цінностей. Формування такої людини під силу лише вільній трудовій школі – школі радості, свободи й творчості. В умовах кардинальних змін, підкреслював учений, з'явилась можливість втілити ідею вільної трудової школи в практику [109]. С. Ананьїн також був упевнений в тому, що в центр виховного процесу необхідно поставити дитину. Для цього перш ніж виховувати, треба «осягнути» дитину, а вже потім визначати зміст і засоби її виховання [3].

Методологічний проект «вільне виховання» не мав соціального замовлення й безпосередньо не реалізовувався на практиці. Проте він позитивно впливав на діяльність дошкільних закладів, загальноосвітніх шкіл, які в першій половині 20-х років намагались відмовлятися від авторитарних методів, зосереджуватись на особистості дитини, її потребах та інтересах. Заборонялась дискримінація дитячих колективів відповідними органами управління, освітні заклади в своїй діяльності широко використовували принцип активної дитячої творчості.

3. Методологічний проект «Рефлексологічна педагогіка».

У 20-ті роки вітчизняна педагогіка була тісно пов'язана з педологією,

яка виникла в рамках експериментальної педагогіки. О. Сухомлинська зауважувала, що панівне становище в українській педології 20-х років займав рефлексологічний напрямок і навіть терміни «рефлексологія» й «педологія» в цей період часто використовувалися як синоніми [95].

На позиціях рефлексології стояли такі відомі українські вчені того часу, як В. Бахтерев О. Залужний, А. Володимирський, В. Протопопов, І. Соколянський, та інші. Про популярність і розповсюдженість рефлексологічного напрямку в Україні свідчить видання з 1925 по 1932 рік теоретичного журналу «Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки».

Рефлексологи виходили з того, що вся поведінка людини, починаючи з елементарних органічних реакцій і закінчуючи найскладнішими актами творчості, зводиться до рефлексів. Вони закликали на основі умовних і безумовних рефлексів раціонально організувати все життя дитини, її виховання. Рефлексологія також розглядалась як необхідне джерело знань при вивченні та вихованні дитини й тому поширювала свій вплив на педагогіку.

Більш того, в 20-ті роки розповсюдженою була думка про створення нової педагогіки за допомогою рефлексології. І. Козлов застосовував термін «рефлексологічна педагогіка», яка повинна, на його думку, замінити стару, хвору педагогіку. Основні завдання рефлексологічної педагогіки вчений визначав таким чином: 1) знати свою мету, мету навчання та виховання дитини; 2) знати матеріал, над яким працює, тобто дитину; 3) знати засоби досягнення мети – методи навчання і виховання підростаючих поколінь [39].

Прибічником встановлення тісного зв'язку рефлексології й педагогіки був відомий представник харківської школи педології В. Протопопов, який вважав, що рефлексологічні ідеї мають методологічне значення для педагогічної науки. Логіка міркувань ученого з цього приводу була такою. Рефлексологія вивчає поведінку людини з об'єктивної точки зору і базується не на психології, а на фізіології, яка розглядає складні форми діяльності як

вищу нервову діяльність. Термін «вища нервова діяльність», з одного боку, стосується процесів, які протікають у центральній нервовій системі як певному органі чи системі органів (вони є предметом вивчення фізіології), з іншого – відображає всі ті прояви особистості, якими вона визначає своє відношення до середовища й до самої себе (вони є предметом вивчення рефлексології). Саме цю нервову діяльність вивчає рефлексологія і її положення є важливими для прикладних наук, які повинні перебудовуватись на рефлексологічних засадах - педагогіки й психіатрії [70]. Завдання теорії й практики педагогіки полягає в тому, щоб організувати поведінку дитини, а значить методологічне значення для педагогіки повинні відігравати рефлексологічні дослідження, направлені на вивчення й організацію таких форм діяльності, які повсякденно зустрічаються в практиці роботи педагога (формування навичок читання, письма, рахунку) [70].

Сутність наукової педагогіки з позицій рефлексології визначав І. Соколянський, який розглядав її як науку про організацію суспільно-скерованої поведінки (діяльності) [90]. Схожі думки висловлював А. Граборов, який наголошував, що педагогіка – це «... корекція до біологічно даного. Біологічно дане – дитина. Соціологічно дане – середовище. Виховання повинно організовувати відношення дитини до середовища» [20].

Для втілення ідей рефлексології й педології в практику було створено мережу дослідно-педологічних станцій (в Харкові, Києві, Одесі, Катеринославі), за кожною з яких уже в 1922 році закріплялись дослідні та опорні установи соціального виховання. Вони виконували функцію експериментальних майданчиків дослідно-педологічних станцій, мета яких полягала в експериментальній перевірці форм й методів роботи, що практикуються або пропонуються до використання в масових закладах соціального виховання різних типів [52].

4. Методологічний проект «Марксистська педагогіка».

Незважаючи на те, що всі означені вище методологічні підходи

орієнтувались на формування «будівника нового суспільства», вже на початку 20-х років постало питання про створення нової педагогіки, яка б ґрунтувалась на марксистському вченні. На цьому вперше наголосив відомий психолог і педагог П. Блонський у статті «Марксизм як метод розв'язання педагогічних проблем» (1921). Він вважав, що єдиним методом, який робить кожен з суспільних наук дійсно наукою є марксизм. «Тільки марксистська педагогіка, - підкреслював П. Блонський, - може бути вільною від обивательської логіки й утопічних педагогічних романів» [10]. Один із керівників української освіти Я. Ряппо зазначав, що педагогам в умовах, коли проблема виховання стала актуальною для мас, треба визначитись між «ідеалізмом» і «матеріалізмом». «Педагогіка сучасності», на його думку, повинна створюватись на основі матеріалізму [82].

О. Дорошенко підкреслював, що в педагогіці виділяються дві виразні течії – вільного виховання й виховання колективного. Саме друга течія об'єднує педагогів, що шукають такої системи виховання, яка б відповідала вимогам сучасної революційної та економічної доби, яка б якнайшвидше привчала дитину до справжнього комуністичного життя [29].

Проте кардинальні методологічні трансформації в педагогіці розпочалися після XV з'їзду партії, який відбувся в 1927 році й оголосив курс на посилення боротьби на ідеологічному і культурному фронті. Важливе значення для розвитку вітчизняної педагогічної науки мали також рішення Першого методологічного з'їзду, який проходив з 27 грудня 1928 року по 4 січня 1929 року в Москві і мав на меті привести теоретичні концепції та ідеї методологів у відповідність з методологією марксизму-ленінізму.

Це було пов'язано із значними зрушеннями в радянському суспільстві наприкінці 20-х років, пов'язаними з затвердженням сталінського тоталітаризму, які суттєво вплинули на освітню політику більшовиків і подальшу розробку методологічних основ педагогічної науки. Почалося згорання політики українізації, яке перетворилось на відкритий наступ на українську культуру. Саме в цей час постало питання про ліквідацію

розбіжностей в освіті, що існували в республіках, та подолання методологічного розмаїття й переведення педагогіки «на рейки» марксистсько-ленінізму.

У 1927 році після XV з'їзду почалась педагогічна дискусія, яка розглядала методологічні питання: предмет і межі радянської педагогіки, взаємовідношення політики і педагогіки, філософії й педагогіки, роль виховання і суспільного середовища у формуванні особистості [95].

В українській періодиці також точилися безкомпромісні дискусії з питань перебудови педагогічної науки на марксистській основі. У лютому 1931 року проходила дискусійна сесія Українського науково-дослідного інституту педагогіки, яка в своїй резолюції звертала увагу на загострення класової боротьби на «теоретичному фронті» й засудила «контрреволюційні педагогічні теорії СВУ» (спілки визволення України), «антимарксистські позиції» Пінкевича-Калашнікова, концепції педологів (Соколянського, Залужного, Попова) за те, що вони «збивалися з засад діалектичного матеріалізму, розглядаючи педагогіку як науку, що є частиною природознавства» [73]. Українську педагогіку звинувачували в «абстрактній незалежності від науки Леніна про партію й диктатуру робітничої класи, повторенні помилок правоопортуністичної калашніковщини та „лівацького” шультгінізму» [53].

Остання офіційна дискусія в радянській педагогіці 1927-1930 рр. Була направлена на ліквідацію методологічного розмаїття (напрямів, течій, наукових шкіл) у вітчизняній педагогіці 20-х років і ставила завдання «до самої глибини перейняти принципом комуністично-пролетарської партійності педагогічну теорію, поставити її на непохитні основи марксо-ленінської методології...» [53, с. 5].

Як наслідок, методологічний проект «соціальне виховання» трансформувався в комуністичне виховання, ідея вільного виховання як така, що ґрунтується на принципі індивідуалізму, була замінена на «виховання в колективі й через колектив», рефлексологія й педологія були ліквідовані як

науковий напрям з прийняттям горезвісної постанови «Про педологічні перекручення в системі Наркомосів» в 1936 році.

Отже, методологічна ситуація в українській педагогічній науці 20-х років ХХ століття була надзвичайно складною, строкатою й невизначеною. Теоретики були одностайні лише в тому, що «стара» педагогіка повинна бути замінена «ною», більш прогресивною й такою що, відповідає викликам часу й рівню розвитку науки. В цей період у вітчизняній педагогіці реалізовувалось одночасно щонайменше чотири методологічних проекти, яким ми, орієнтуючись на концептуальні уявлення про сутність виховання, що лежали в їх основі, умовно дали таку назву: методологічний проект «соціальне виховання»; методологічний проект «вільне виховання»; методологічний проект «рефлексологічна педагогіка»; методологічний проект «марксистська педагогіка». Основними джерелами методологічних ідей стали суміжні з педагогікою наукові дисципліни і, перш за все, педологія й рефлексологія, зарубіжна реформаторська педагогіка та державні нормативно-законодавчі документи про освіту. Методологічне розмаїття в 20-х роках було можливим, оскільки, на нашу думку, педагогіка й суміжні наукові дисципліни поки що знаходились на периферії суспільних протиріч, і вчені могли дискутувати, вільно висловлювати свої думки, проводити експерименти тощо. Однак уже в другій половині 20-х років вираженою стає тенденція до методологічного монізму й на початку 30-х років існуючі методологічні проекти були ліквідовані або трансформовані в єдину марксистську методологію, яка стає панівною, агресивною й нечутливою до інших методологічних ідей. Це багато десятиліть поспіль гальмувало розвиток педагогічної науки, але методологічні напрацювання теоретиків двадцятих років не зникли безслідно. Вони виявились у деяких цікавих і ефективних педагогічних концепціях, що розроблялись у радянській педагогіці, і зробили більш продуктивними методологічні пошуки у вітчизняній педагогічній науці доби незалежності.

1.4. Реформування системи початкової освіти в Україні (1917-1939 рр.)

Розбудова незалежної Української держави створила сприятливі умови для відновлення й розвитку національної системи освіти в Україні. Назріла потреба осмислення історичних фактів, подій і явищ, відображення у змісті історичної освіти закономірностей історичного розвитку, реформування змісту початкової освіти, наповнення його культурно-історичними надбаннями українського народу. Об'єктивний історико-педагогічний аналіз розвитку початкової освіти дозволить якісно оновити й удосконалити програмно-методичне забезпечення навчально-виховного процесу в сучасній початковій школі.

Прагнення українського народу до відродження національної школи, що виявилися протягом ХІХ та початку ХХ ст., увінчалися успіхом восени 1917 р. В Україні розпочали відкриватися українські школи. Створений Центральною Радою Генеральний секретаріат народної освіти долучився до розбудови освітньої справи. Очолив Генеральний секретаріат і активно взявся за розбудову національної системи освіти І. Стешенко. 20 травня 1917 р. Генеральний секретаріат освіти проголосив декларацію, якою намічалася програма щодо реорганізації народної освіти. В ній зазначалося, що секретаріат має на меті насамперед об'єднати керування шкільною освітою, а саме: догляд за проведенням на місцях українізації школи, організацію видання підручників, підготовку вчителів. Заслугою секретаріату стало й те, що він подбав про ліквідацію так званих тупикових шкіл, якими були в царській Росії народні училища і проголосив єдність та наступність усіх навчальних закладів від початкової школи до університету [48].

Враховуючи підтримку Центральної Ради, І. Стешенко бере активну участь у проведенні I Всеукраїнського вчительського з'їзду (5-6 квітня 1917 р.), де було ухвалено рішення про утворення Всеукраїнської вчительської спілки. І. Стешенко став організатором II Всеукраїнського

вчительського з'їзду (10-12 серпня 1917 р.), Всеукраїнського професійного з'їзду (13-15 серпня 1917 р.) та наради у справі організації народної освіти в Україні (15-20 грудня 1917 р.), на яких було вироблено і схвалено план розвитку національної освіти [22].

7 листопада 1917 р. відбулася історична подія. Третім Універсалом Центральна Рада проголосила створення Української Народної Республіки і зосередження у своїх руках усієї повноти влади [22].

В умовах суверенної України розбудова національної школи піднялася на новий рівень. З перших днів проголошення Української Народної Республіки українське вчителство активно включилося у процес відродження національної системи освіти і виховання. Уряд УНР питанням відродження і розбудови національної освіти в Україні надав першочергового значення, це стало всенародною державною справою.

28 грудня 1917 р. Центральна Рада приймає рішення про реформування шкільної справи. В УНР ліквідуються шкільні округи, на місці яких створюються комісаріати з представників усіх народностей. Цим рішенням скасовувалися дирекції та інспекції народних шкіл. Замість них встановлювався інститут губернських і районних комісарів народної освіти та при них – шкільні ради [48].

Уряд УНР, враховуючи всенародне прагнення до створення рідної школи, дбав про забезпечення (доступність) навчання усіх дітей шкільного віку. Школа оголошувалася загальноосвітньою семирічною у складі двох ступенів. На першому ступені час навчання визначався протягом 4 років; на другому – 3 років. Передусім забезпечувався перший ступінь навчання. Освіта в УНР проголошувалась безкоштовною, мала демократичний характер.

З проголошенням IV Універсалу самостійності України Генеральний секретаріат освіти перетворюється в Міністерство народної освіти УНР і продовжує освітню політику свого попередника.

Значний внесок у розбудову національної школи зробив міністр

народної освіти і мистецтва УНР у 1918-1919 рр. визначний вчений І. Огієнко, згодом міністр віровизнань (1919-1924 рр.). За його участі й безпосереднього керівництва було розроблено «Проект петлюрівської єдиної школи та батьківського комітету на Україні». Основні ідеї і положення цього проекту відобразилися в рішеннях II з'їзду Всеукраїнської учительської спілки [48].

Вчительством України, Міністерством освіти та мистецтва на чолі з І. Огієнком було проведено значну роботу з аналізу та узагальнення стану освіти в Україні та з проектування структури, змісту справді народної освіти, національної школи.

Проекти міністерства та уряду УНР, численні ідеї освітян щодо розбудови нової школи по суті склали концепцію національної освіти. В її основу було покладено такі провідні принципи: громадсько-державний характер освіти, коли ініціатором національної школи визнана не тільки держава, а й батьківська громадськість; декларувалися рівні права усіх громадян на здобуття загальної освіти незалежно від національності, раси, соціального походження і становища, статі, віросповідання; запроваджувалося навчання дітей рідною мовою, вивчення української мови – обов'язкове для учнів будь-якої національності; передбачалася різнотипність і диференціація навчальних закладів; демократизація усіх сторін шкільного життя, запроваджувалися в освітянську практику вибори керівних органів школи, вчителів та інших працівників школи; планувалося використання найдоцільніших варіантів навчальних планів і програм з урахуванням інтересів і можливостей учнів та батьків; найвищим органом управління навчального закладу мала стати шкільна рада, яка обиралася б на демократичних засадах; пріоритетний характер фінансування та морального забезпечення школи за рахунок фондів освіти, що формувалися з різних джерел доходів (місцевого бюджету, вкладів зацікавлених відомств, підприємств, кооперативів, товариств, приватних осіб, благодійних організацій, надходжень за платні послуги школи); гарантувалася повна

фінансово-господарська самостійність школи і народний характер освітньо-виховної діяльності школи.

Уряд УНР, вчительство України робили все належне, щоб положення концепції національної освіти і виховання мали не декларативний характер, а втілювалися в життя. Зокрема першочерговим завданням вважалося введення безкоштовного та обов'язкового навчання в нижчих та вищих початкових школах України. В 1919 р. в Україні діяло 50244 початкові школи, 1211 вищих початкових училищ [11].

Стан українського початкового шкільництва у 1918-1939 рр. визначався тими історичними умовами, в яких перебувала Україна між двома світовими війнами. Становище української школи в той час було неоднакове, оскільки Україна перебувала в умовах розшматування земель під різними урядами: під більшовиками, під Польщею, під Румунією, під Чехословаччиною. Адже в силу тодішніх політичних обставин педагогічні події на цих землях відбувалися майже цілком відокремлено, й між ними існували спорадичні зв'язки. Ми розглядаємо стан національної освіти в центральних українських територіях.

Штучні кордони роз'єднували українську націю, українське шкільництво та педагогіку. Освітньо-педагогічні перетворення на центральних українських землях розпочалися із захопленням влади більшовиками в грудні 1919 р. через руйнування узвичаєних шкіл й насаджування уніфікованої радянської школи – єдиної трудової.

Більшовицький уряд в українському шкільництві здебільшого дублював систему освіти в Москві. У 1919 р. було видано ряд декретів: про утворення Народного комісаріату освіти (Наркомосу) УСРР, губернських і повітових відділів народної освіти; про відокремлення церкви від держави й школи від церкви; про передачу всіх навчальних закладів у відання Наркомосу тощо. Відповідно Наркомос УСРР видав низку постанов та інструкцій про керівництво школою й зміст навчання, про заборон у викладання Закону Божого й здійснення релігійного виховання [50].

Станом на березень 1920 р. система народної освіти Радянської України охоплювала такі структури [48]:

- дошкільні заклади (дитячі садки й майданчики) для дітей віком від 4 до 8 років;
- семирічну трудову школу, яка складалася з двох ступенів для дітей віком від 8 до 15 років: перший – 1-4 класи; другий – 5-7 класи;
- професійні школи й технікуми для підлітків і молоді 15-18 років;
- вищі навчальні заклади для молоді 18-22 років.

Наведений вище проект єдиної трудової школи, створений першим наркомом освіти в Україні Г. Гриньком, уже в 1922 р. під диктатом Кремля було змінено і пристосовано до системи, введеної в РСФРР А. Луначарським. Окрім того, в 1924 р., незважаючи на автономію в культурному будівництві, Народний комісаріат освіти в УСРР змушений був прийняти для семирічної трудової школи московську програму [48].

Таким чином, незважаючи на формально-правову незалежність, Українська СРР була фактично підпорядкована Російській Федерації (Москві), яка вже у 20-х роках інтенсивно втручалася у справи українського шкільництва, а в 1930 р. взяла їх під повний контроль та розгорнула потужну русифікацію. Впроваджено вивчення російської мови: не як чужої, а як другої, тобто рівнорядної українській.

Політика воєнного комунізму зруйнувала економіку, сплюндрувала сільське господарство й болісно вдарила по українському шкільництву.

У 1921-1923 рр. в Радянській Україні вибухнув голод, жертвами якого стали 1,5 млн. селян. Економічний крах примусив більшовиків перейти від політики воєнного комунізму до непу, тобто до вільного ринку, що сприяв розвитку приватної ініціативи. Загальна лібералізація відкрила можливість поставити питання про відродження й розвиток української педагогічної культури й національної школи.

30 грудня 1922 р. проголошено утворення СРСР. Й. Сталін, який тоді виконував функції наркома у справах національностей, вів великодержавну

русифікаторську лінію, що викликало гостре незадоволення серед неросіян. Тому XII з'їзд РКП(б) у квітні 1923 р. практично засудив російський шовінізм і проголосив принцип коренізації. Нова національна політика мала сприяти підготовці українських педагогічних кадрів, запровадженню рідної мови в освіті, дерусифікації державного апарату і навіть створенню республіканської армії. В Україні розпочався процес українізації [22].

Кампанія українізації охопила всі сфери життя Радянської України. Найбільший вплив вона мала на освіту. На відміну від царизму, більшовики приділяли значну увагу шкільництву. Це було зумовлено [48]:

- а) пропагандистською метою;
- б) прагненням через освіту й професійне навчання підняти виробничий потенціал країни;
- в) наміром через радянську школу, педагогіку й виховання комунізувати суспільство.

Особливо вражаючими були успіхи в ліквідації неписьменності. У 1925 р. офіційно було проголошено обов'язкову й безкоштовну початкову освіту, проте до школи не приймали дітей «буржуїв» та «куркулів», тому й навчанням було охоплено приблизно половину учнів.

Щодо успіхів в українізації, то вони були справді визначними. Провідну роль у ній відіграв Народний комісаріат освіти, зокрема його керівники О. Шумський, а згодом М. Скрипник. Завдяки їм було досягнуто помітних зрушень в українській національній освіті та культурі. В кульмінаційному для українізації 1929 р. понад 80% загальноосвітніх шкіл і 30% ВНЗ вели навчання виключно українською мовою 97% українських дітей навчалися рідною мовою. У школах здійснювалося інтенсивне вивчення українознавства, підтримувалися творчі пошуки ефективних шляхів навчання учнів [2; 48].

Українознавство охоплювало систему наукових знань і досліджень з історії (генези) етносу, природи, мови, нації, держави, культури, міжнародних відносин українців з їх власною долею і суверенністю,

ментальністю й цілісністю (соборністю).

У травні 1926 р. О. Шумського було усунено із займаної ним посади наркома освіти. А з вересня 1929 р. розпочалися масові арешти й розстріли визначних діячів української науки, освіти й культури.

Після геноциду, застосованого проти українського селянства, почався наступ на українську національну культуру (1933-1939 рр.). За трагічністю наслідків цей час увійшов в історію як «розстріляне відродження». Це був період згорання українізації та проведення русифікації усіх галузей українського життя, освіти й педагогіки. Застосовуваний більшовиками проти українців етноцид, геноцид і лінгвоцид супроводжувався фізичним нищенням української інтелектуальної еліти, національно свідомих учителів, що призвело до масового обезголовлювання українського народу. Відбувався розгром українського національного шкільництва. Всі найкращі пласти української національної культури, науки, літератури й мистецтва, твори видатних вітчизняних та зарубіжних письменників опинилися під офіційною забороною й були вилучені зі шкільних програм та підручників. Школа УРСР навіть не мала власних підручників, а користувалася виданими в РРФСР.

Постанови ЦК ВКП(б) «Про початкову й середню школу» (1931 р.), «Про навчальні програми і режим у початковій і середній школі» (1932 р.) означали наступ на українське шкільництво й педагогіку, впровадження тоталітарного режиму, «закріпачення» вчителів, повсюдне насадження сталінської псевдопедагогіки [11; 22].

В УРСР радянська педагогіка обстоювала формування не українця, а радянської людини. Учителі й вчені, які стояли на національній позиції рідного народу, зазнали офіційних заборон (Г. Ващенко, С. Русова, Я. Чепіга, П. Холодний, М. Дем'янівський, П. Стеблина та ін.). Офіційне визнання надавалось тільки тим педагогам, які стали на радянську платформу (А. Макаренко, В. Затонський, Я. Ряппо, Т. Лубенець, І. Соколянський, О. Задужний, Г. Костюк, С. Чавдаров, О. Попов) [11; 22; 48].

Постійне розмахування лякливим жупелом боротьби з «українським буржуазним націоналізмом» служило ширмою безперервних гонінь на все українське, національне в школі, освіті, педагогічній науці. Любов до Вітчизни, до народу, національний патріотизм, у СРСР вважався найтяжчим злочином. З 1927 по 1939 р. в Україні було знищено до 10 млн. населення.

Постанова ЦК ВКП(б) «Про педологічні перекручення в системі наркомосів» (1936 р.) прирекла педагогічну теорію на бездітність і безплідність, підтасування під цитати комуністичних «вождів» і «класиків», ухвали партійних конференцій, пленумів і з'їздів [48]. Кількість шкіл з українською мовою навчання в Радянській Україні катастрофічно зменшувалася. Замість них відкривали школи російські чи двомовні (утраквістичні), які згодом теж ставали російськими. Ця підступна політика більшовицьких колонізаторів у галузі шкільництва протягом кількох десятиліть призвела до занепаду національної школи і національної свідомості. В усіх ланках школи велися посилені сталінська політизація і воєнізація.

Таким чином, українізація освіти повернула до життя національну школу України, в якій молодь опановувала кращими здобутками духовної культури свого народу. Після багатовікового переслідування, приниження в української людності з'явився національний оптимізм. Але відродження не відбулося. Український народ чинив спротив сталінським планам соціалістичної колективізації та індустріалізації. Причинами протидії керівництво партії і держави на чолі зі Й. Сталіним вважали нескорений національний дух українців, високий рівень національної свідомості, їхню самобутність і неприйняття ними більшовицької ідеології. Народу було винесено вирок. Злочинна колективізація 1930-1931 рр., голодомор 1932-1933 рр., масове винищення української інтелігенції, і насамперед діячів освіти, перервали процес українізації. Україна повністю втратила ознаки автономії і перейшла на становище окраїнної, колоніальної території.

Розпочався шалений наступ на здобутки української культури, освіти,

науки. Першими в цьому процесі були дії, спрямовані на ліквідацію національної школи України, її було перетворено на засіб геноциду проти українців, головним завданням якою стала русифікація корінного населення, спотворення його національного світогляду, свідомості, характеру, відлучення від традицій, звичаїв, культури свого народу.

Висновки до першого розділу

Початок ХХ ст. характеризувався різноманітними подіями, прогресивними і реакційними тенденціями, напрямками в педагогічній думці, діяльністю великої плеяди українських просвітителів і педагогів, які боролися за національну українську школу. Це був період бурхливого розвитку педагогічної думки, час напружених педагогічних пошуків. У цей період Міністерству народної освіти довелося активізувати роботу з розв'язання проблем початкової освіти, головною серед яких було гальмування її розвитку через заборону навчання рідною мовою. Це знижувало ефективність роботи всіх типів початкових шкіл, негативно позначалося на міцності знань учнів та їхньому розвитку. Дана проблема постійно перебувала в центрі уваги громадськості, яка наполягала на введенні в українських початкових школах рідної мови. Важливим досягненням і безпосереднім внеском у розбудову майбутньої початкової освіти стали виділені та обґрунтовані на початку ХХ ст. засади початкового навчання, а саме: рівне право громадян на освіту, обов'язковість і безкоштовність навчання, національність і світськість, впровадження української мови. Це стало поштовхом та відкривало перспективи для подальшого розвитку системи початкової освіти в Україні.

Реформа початкової освіти розпочалася в період національно-визвольних змагань українського народу 1917-1920 рр. За розпорядженням Генерального Секретаріату церковнопарафіяльні школи, що були підпорядковані духовному відомству, переходили до земських управ. З 1917

року дозволялося викладання навчальних дисциплін в початкових закладах українською мовою. У 1918 році, коли український уряд очолював гетьман П. Скоропадський, були розповсюджені звернення до губернських і повітових народних управ, у яких наголошувалося на обов'язковості початкового навчання всіх дітей українською мовою. У процесі реформування початкової освіти за часів Директорії, особлива увага приділялася розробці проекту єдиної школи (були розроблені навчальні плани та програми для початкової школи).

Дана проблема обговорювалася на Всеукраїнських учительських з'їздах, нарадах, конференціях. За прийнятими положеннями початкова школа проголошувалася єдиною. Соціальне значення такого підходу полягало в тому, що школа повинна була охопити навчанням всіх дітей, не беручи до уваги їхнє соціальне становище. З педагогічної точки зору поставала проблема розробки нового змісту початкового навчання, підбір ефективних методів, складання відповідних підручників, впровадження нових технологій навчання, які б сприяли розбудові початкової освіти.

Початкова школа проголошувалася національною (навчання рідною мовою, впровадження українознавчих предметів, використання народних традицій і духовних скарбів українського народу), виховною (виховувати дітей в національному дусі, розвивати логічне мислення, почуття, волю, спостереження), діяльною (використання трудового принципу при вивченні того чи іншого предмета).

Державна політика урядів, впроваджені положення та закони дають підстави стверджувати, що незважаючи на нестабільну політичну ситуацію у 1917-1933 роки, ідея української початкової школи була практично втілена в життя. І в цьому незаперечною є заслуга громадських діячів (С. Русової, Я. Чепіги, С. Сірополка, О. Музиченка), міністрів освіти періоду 1917-1920 рр. (І. Стешенка, М. Василенка, П. Холодного, І. Огієнка) та наркомів освіти періоду 1920-1933 рр. (Г. Гринька, Я. Ряппо (заступник), О. Шумського, М. Скрипника).

Складна соціально-економічна ситуація, що склалася в Україні в період 1920-1933 рр. призвела до масової дитячої безпритульності та спричинила перебудову системи початкової освіти. На Всеукраїнській нараді з питань освіти, що відбулася в серпні 1920 року, остаточно було затверджено нову модель освіти. Головним типом школи повинна була стати семирічка, яка складалась з двох концентрів – першого (I-IV класи) і другого (V-VII класи). Одним з ключових положень початкової освіти була вимога заміни школи дитячим будинком. Наркомос України видав 8 червня 1920 року постанову «Про денні дитячі будинки», де наголошувалося на створенні в усіх містах і великих промислових центрах денних дитячих будинків. 10 червня 1920 року Наркомос прийняв постанову «Про організацію відкритих дитячих будинків». Навчальні дитячі будинки ні в якому разі не дублювали початкову школу як форму організації навчальної, трудової й виховної роботи, а фактично, доповнювали її новими функціями. Це – організація регулярного харчування, забезпечення одягом, медична допомога, підготовка уроків, організація дозвілля тощо. При дитячих будинках створювалися їдальні, лазні, пральні, бібліотеки, майстерні.

Період 1920-1933 рр. характерний введенням загального обов'язкового початкового навчання. Були прийняті постанови «Про проведення загального навчання» (постанова ВУЦВКу і РНК УРСР від 30.07.1924 р.) та «Про загальне обов'язкове початкове навчання в Україні» (постанова ЦК КВП(б) від 25.07.1930 р.), що передбачали повне охоплення дітей шкільного віку початковою освітою.

РОЗДІЛ 2

РОЗВИТОК ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (1917-1933 РР.)

2.1 Організаційно-педагогічне забезпечення розвитку початкової освіти в Україні у 20-30-х роках ХХ століття

Реформування початкової освіти в Україні в умовах сьогодення пов'язане з багатьма процесами: економічними, політичними, соціальними, культурологічними, міжнародними, які визначають зміни у функціонуванні соціальних інституцій, задіяних у реалізації сучасних завдань виховання та навчання дітей і молоді.

Відомо, що успішність реалізації нової освітньої політики кожної країни залежить від багатьох чинників, зокрема, від ефективності роботи кожної ланки системи освіти, їх єдності, наступності та послідовності.

Особлива функція в цьому процесі належить початковій школі. Її модернізація в контексті концепції «Нова українська школа» (2017 р.), Закону України «Про освіту» (2017 р.) розкриває широкі можливості для отримання дітьми якісної освіти, набуття учнями соціального досвіду, засвоєння, школярами духовних надбань українського народу. Новий вектор освітньої політики в Україні спрямований на формування в школярів патріотизму; соціальної активності, відповідальності за розвиток країни, її авторитет і вагомість на міжнародному рівні.

Нова законодавча база розбудови вітчизняної школи свідчить про безповоротність курсу до минулого та широкомасштабні кроки в майбутнє.

Зазначене вище спонукає як до сучасних інноваційних змін, так і до конструктивного критичного і творчого осмислення історичної вітчизняної теорії і практики становлення української освітньої системи на різних етапах її розвитку, зокрема й початкової школи, з якої на державному рівні починається науково-обґрунтований процес розв'язання соціально-педагогічних проблем, які мали свої особливості вирішення в минулому, а

саме - у період 20-х - початку 30-х рр. ХХ ст. в Україні. Цей період позначений пошуками нового змісту освіти, методів, форм, прийомів і засобів початкового навчання.

Це період, коли початкова освіта розвивалася в умовах реалізації в Україні особливої системи - системи соціального виховання. У цьому полягає специфічність такого феномена - соціальне виховання розвивалося не як складова частина загального освітньо-виховного процесу, а саме в цій системі - соціального виховання - працювали всі соціальні інституції, всі ланки навчання (всі типи навчально-виховних закладів).

Зазначений період в історії України - період перебудови всього устрою соціально-економічної та політичної життєдіяльності, руйнування наявної педагогічної системи, зміни підходів і форм впливу на дитину. Згадані процеси відповідали тогочасним економічним, політичним, соціальним, культурним, національним умовам життя країни.

Аналіз історико-педагогічних досліджень дає підстави стверджувати, що різноманітні аспекти освітніх етапів досліджуваного нами періоду (20-х - початку 30-х рр. ХХ ст. в Україні) знайшли відображення в працях вітчизняних вчених через розгляд окремих питань реформування початкової освіти [6; 94; 115; 116]. Загальною тенденцією наукових розвідок є те, що навчально-виховний процес у початковій школі розглядається крізь призму загальних питань наявних у ті часи проблем освітньої політики, українського шкільництва, розбудови національної освіти й української національної школи. Чільне місце в працях посідають питання розкриття діяльності вітчизняних педагогів і громадських діячів, висвітлення їхньої ролі у вітчизняній моделі нової української національної школи, зокрема й початкової. Це праці, присячені педагогічним персоналіям: Г. Ващенку (Г. Бугайцева, С. Головчук), Б. Грінченку (К. Тимошенко), О. Залужному (Л. Смолінчук), О. Музиченку (Л. Сахненко, Н. Ярмак), С. Русовій (І. Комісар, О. Таран), Я. Чепізі (Л. Ніколенко, О. Щербакова) та ін.

Друга характерна риса цих наукових розвідок - подання історичного

аналізу проблеми розвитку загальної освіти, початкової освіти, особливостей будівництва єдиної трудової школи в період діяльності українських урядів (1917-1920 рр). (Н. Агафонова, А. Пижик, Н. Ротар та інші).

Розвиток окремих аспектів функціонування початкової школи, початкової освіти обґрунтовано як підсистему національної школи країни в 1917-1933 рр. у працях Л. Потанової (1998 р.), М. Собчинської (1995 р.), Г. Черненко (2005 р.).

Загалом, історіографічний аспект досліджуваної проблеми свідчить про розгляд у наукових розвідках питань становлення початкової ланки освіти крізь призму історичної ретроспективи. У сучасних дослідженнях з історії питання висвітлюються зміст, форми і методи організації навчально-виховного процесу, які, зокрема, сприяли розвитку активності та самостійності учнів, формуванню творчих здібностей (Т. Кравченко, О. Драч).

Отже, питання роботи початкової школи в досліджуваний період розглядаються як в контексті загальних питань освіти, так і власне самої початкової школи в загальному освітньому процесі.

Розвиток початкової школи в науковому контексті полісоціального виховання (нормативно-правового регулювання такого феномена, як «соціальне виховання») вченими не розглядався.

Ми у своєму дослідженні виходимо з того, що період, який досліджується, має декілька етапів, які визначалися формуванням нової освітньої політики в Україні, зумовленої як суспільно-політичними, так і педагогічними явищами і процесами, що вплинули на реформування освіти в країні загалом і початкової зокрема. У цей час відбувається створення національної школи; формування власної, особливої, навчально-виховної системи в Україні; проводиться розбудова початкових освітніх закладів; відбувається визначення національного змісту, форм і методів організації навчально-виховного процесу; створюється та втілюється в практику відповідне навчально-методичне забезпечення організації навчання та

виховання в початковій школі. На зміну етапу національного розвитку (1920-1932 рр.) приходить інший - 1933 р. - спад у розвитку української педагогічної думки, науки, шкільництва. Це етап початку русифікації національної школи, цілеспрямованої роботи державно-партійної системи щодо нищення особливостей освітньої системи в Україні, зокрема й зведення концепції (феномена «соціального виховання») соціального виховання до концепції комуністичного виховання дітей та молоді в умовах розбудови нового соціалістичного суспільства [95].

Виникнення того чи іншого педагогічного феномена - обґрунтування концепції соціального виховання в 20-х рр. ХХ ст. в Україні і її вплив на становлення системи початкової освіти обумовлено низкою чинників.

Термін «соціальне виховання» як наукове поняття вперше почав розглядатися в педагогіці наприкінці ХІХ ст. [33, с. 847].

Ця наукова категорія зазнала певних змістових змін і наповнення, що обумовлювалося суспільно-політичними процесами в країні, розвитком педагогіки, психології, філософії та інших наук.

Аналіз праць теоретиків досліджуваного періоду, фундаторів концепції соціального виховання (20-ті - 30-ті рр. ХХ ст.) дозволяє виокремити різні підходи до розуміння й обґрунтування мети і завдань соціального виховання, і відповідно до них - самої сутності соціального виховання. Зокрема, Г. Гринько (1890-1938 рр.) і О. Попов (1891-1958 рр.) розглядали «соціальне виховання» як таке, що охоплювало всі його складники, тобто було цілісною виховною системою, спрямованою на організацію життя дітей у колективі. Провідними категоріями характеристики соціального виховання були: організація колективного життя, життя в колективі дітей, колективні справи, колектив дітей тощо.

Українські педагоги В. Дурдуківський (1874-1938 рр.) та І. Соколянський (1889-1960 рр.) визначали соціальне виховання крізь такі складники, як громадські форми організації життя дитини, творення суспільної школи, виключаючи із системи соціального виховання виховання

дітей в сім'ї, казенні державні школи, індивідуально-приватне навчання. За працями В. Зеньковського (1881-1962 рр.) сутність соціального виховання полягає у формуванні в дітей соціальних навичок, соціальних інститутів, що загалом буде сприяти організації соціального життя. О. Залужний (1886-1941 рр.) розглядав соціальне виховання в контексті розвитку колективу, використання виховних можливостей колективу. Загалом, у теоретичних напрацюваннях вітчизняних вчених із проблем соціального виховання сім'я як соціальний інститут практично не розглядалася. Водночас концепція соціального виховання розглядалася як шлях політики українізації, шлях творення нової школи - української [97].

Усе зазначене вплинуло на розроблення нормативно-правових основ освітньої політики в Україні, яке знайшло системний виклад у «Декларації про соціальне виховання дітей» (1920 р.). Цим нормативним документом в Україні запроваджувалася система соціального виховання дітей від їхнього народження до 15 років. Її головна мета - охорона дитинства через різні форми організації навчання, виховання, матеріальне та медичне забезпечення [24].

Термін «охорона дитинства» визначався досить широко, означав, що це - освіта, виховання, годування, одягання. Отже, виховання дітей одночасно охоплювало функції держави і сім'ї.

Загалом, у країні досить швидкими темпами здійснювалася робота щодо подальшого нормативно-правового забезпечення реалізації системи соціального виховання через відповідні органи - відділи соціального виховання як на рівні Народного комісаріату освіти, так і на рівні губернських і повітових відділів народної освіти. Розгорнулася широка робота щодо створення установ соцвиху. Для керівних органів і для педагогів-практиків із питань реалізації завдань соціального виховання в 1924 р. було розроблено основну нормативно-правову документацію, яка розміщувалася в спеціальному «Керівництві із соціального виховання». У зазначених документах роз'яснювалася суспільна сутність виховання і

подавалася система створення організацій, установ, об'єднань із реалізації завдань соціального виховання. Передусім, необхідно було виконати низку завдань з охорони дитинства; організації дитячого руху; створити дитячі установи для нормальних дітей і дітей із розумово-фізичними вадами, тобто створити необхідні умови для навчання, виховання та забезпечення їхнього повноцінного життя.

Стосовно початкової освіти, то вона реалізовувалася в різних типах дитячих установ і закладів. Наркомос розробив нормативні положення, щодо всіх підсистем соціального виховання: дитячі садки, початкові школи, школи-семирічки нормального типу, дитячі будинки, в яких спільно навчалися хлопчики і дівчатка віком від 8 до 15 років. Робота цих закладів також була спрямована на реалізацію завдань з охорони дитинства. Початкова школа безпосередньо входила до системи соціального виховання. Її завдання були спрямовані на втілення форм роботи з охорони дитинства, її соціального захисту, навчання і виховання учнів.

Соціальним вихованням в Україні в досліджуваній період було охоплено все дитяче населення, зокрема й діти, які жили в сім'ях і відвідували звичайні загальноосвітні заклади. Найбільша увага приділялася соціально занедбаним дітям. Семирічна трудова школа була основним типом дитячої установи, в якій навчалися спільно хлопчики й дівчатка від 8 до 15 років, і була провідною ланкою реалізації соціального виховання, в основу роботи якої було покладено соціально-виховні завдання, що визначали характер, зміст, напрями, форми, методи і засоби соціального виховання та зміст, принципи, організаційно-педагогічні основи навчання дітей і молоді.

До провідних напрямів соціального виховання в загальноосвітніх трудових школах належали: форми роботи із самоорганізації дітей і розвитку дитячого самоврядування, організація колективної дитячої праці, залучення дітей до організованої праці й виробництва дорослих та ін. Такі види діяльності з дітьми сприяли розвитку трудової солідарності, дисципліни, формуванню навичок праці в колективі. Чільне місце в реалізації завдань

соціального виховання посідали питання взаємозв'язку школи з навчальним соціальним середовищем, робота спрямовувалася на його педагогізацію.

Загалом, вивчення історико-педагогічних джерел за темою статті засвідчило, що кожен тип навчального закладу, кожна установа й організація мали свою нішу в реалізації завдань соціального виховання, в якій початкова школа була однією з перших ланок - платформою реформування освітньої політики в Україні в 20-х - 30-х рр. ХХ ст.

Варто зазначити, що системна реформа початкової освіти в цей час має декілька етапів і розпочинається в часи національно-визвольних змагань українського народу 1917-1920 рр., коли Генеральний секретаріат країни ухвалив розпорядження щодо підпорядкування всіх церковнопарафіяльних шкіл земським управам. Відбулися зміни в підходах до мови викладання навчальних дисциплін, дозволялося їх викладання в початкових школах українською мовою, починаючи з 1917 р. [6].

За часів керівництва країни урядом на чолі з гетьманом П. Скоропадським наголошувалося на обов'язковому початковому навчанні всіх дітей українською мовою. Певні кроки в реформуванні початкової школи, освіти в країні були зроблені за часів Директорії - періоду розроблення проекту єдиної школи, в якому чільне місце посідали питання забезпечення школи навчальними планами та програмами. До їх розроблення, реформування початкової школи активно долучилася педагогічна громадськість, що стало предметом обговорення та визначення практичних шляхів її реалізації на Всеукраїнських учительських з'їздах, конференціях і нарадах різного рівня.

У нормативних документах початкова школа проголошувалася єдиною для всіх дітей без жодних соціальних, релігійних, етнічних обмежень, охоплювала дітей різного соціального стану. Така нова школа вимагала розроблення нового змісту навчання, укладання відповідних підручників, обґрунтування нового організаційно-педагогічного і науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу в ній.

Завдяки наполегливій праці відомих громадських і освітніх діячів (С. Русової, С. Сірополка, О. Музиченка), міністрів освіти 1917-1920 рр. (І. Стешенка, М. Василенка, П. Холодного, І. Огієнка) і наркомів освіти в Україні 20-30-х рр. ХХ ст. (Г. Гринько, Я. Ряппо (заступник), О. Шумського, М. Скрипника) початкова освіта набула нового змісту, статусу, була реформована і мала свої особливості в процесі реалізації в Україні концепції соціального виховання, яка актуалізувала в цей історичний період перебудову всіх ланок освіти та виховання, зокрема і систему початкової освіти. Всеукраїнська серпнева нарада з питань освіти 1920 р. в кінцевому підсумку пошуків у попередні роки шляхів реформування освіти привела до затвердження нової моделі освіти. За цією моделлю, в Україні головним типом школи стає семирічна школа із двох концентрів - перший (1-4 класи), другий (5-7 класи). За новою концепцією соціального виховання, визнавалося, що в системі початкової освіти має відбутися процес заміни початкової школи дитячими будинками. Проведений аналіз нормативних документів «Про денні дитячі будинки» (8 червня 1920 р.), «Про організацію відкриття дитячих будинків» (10 червня 1920 р.) свідчить, що ці дитячі заклади не дублювали початкову школу, в якій реалізовувалися форми організації навчання, виховання, залучення дітей до трудової діяльності, а реалізовували такі завдання, як організація необхідного для дітей харчування, забезпечення одягом, надання медичної допомоги, підготовки уроків, організації позакласної роботи - організації дозвілля учнів. Отже, у навчальних дитячих будинках поєднувалися різні форми забезпечення повноцінного життя, навчання і виховання дітей у відповідно створеному соціальному педагогізованому середовищі.

При дитячих будинках функціонувала відповідна інфраструктура: їдальні, лазні, пральні, медичні пункти, майстерні, бібліотеки тощо. Цим підкреслювалося, що спеціально створене середовище сприяє правильному вихованню дітей, є основою охорони дитинства. У цей період також було введено загальне обов'язкове початкове навчання для всіх дітей шкільного

віку, яке визначалося відповідними постановами Всеукраїнського центрального виконавчого комітету (далі - ВУЦВК) і Ради народних комісарів (далі - РНК) Української Радянської Соціалістичної (далі - УРСР) від 30 липня 1924 р. «Про проведення загального навчання» та постанови Центрального комітету Всесоюзної Комуністичної партії (більшовиків) (далі - ЦК ВКП(б)) від 25 липня 1930 р. «Про загальне обов'язкове початкове навчання в Україні».

У 20-х - 30-х рр. ХХ ст. в Україні концепція соціального виховання на кожному етапі реалізації мала свої особливості: у перші роки розбудови освіти в початковій школі за новими вимогами була системоутворюючою і визначала характер, принципи організації, зміст, форми, методи, прийоми і засоби навчання і виховання дітей. Це була, на той час, цілісна система соціального виховання, яка мала свої завдання, форми, методи і засоби реалізації, функціонувала за відповідним нормативно-правовим забезпеченням.

Пріоритетним напрямом розбудови системи освіти визначався не навчально-виховний процес у школі, а соціальна турбота про дітей, реалізація їхніх прав на освіту, на повноцінне життя. Провідна ідея соціального виховання базувалася на визнанні того, що «дитина - об'єкт піклування, турботи, захисту, опіки». Така постановка питання внесла суттєві зміни в саму мережу дитячих закладів: 1921-1923 рр. в Україні характеризувалися структурними змінами (за типом дитячих освітніх установ) у системі дитячих навчально-виховних закладів: різким збільшенням мережі дитячих будинків для безпритульних, голодуючих дітей, а також залученням до них дітей, які виховувалися в сім'ї. Необхідно наголосити на тому, що в цей історичний період керівні органи освіти применшували та навіть відкидали значення виховного впливу сім'ї, наголошували на пагубному впливові сім'ї на дітей і закликали створювати умови для перебування дітей не в сім'ї, а в дитячих будинках.

Загалом подальша політична й економічна ситуація в країні,

реформування освіти призвели до зменшення кількості початкових шкіл, що не задовольняло потреби суспільства. До того ж статистичні дані досліджуваного періоду щодо функціонування початкових шкіл свідчать про постійне їх кількісне зменшення, а натомість - збільшення дитячих установ і навчальних закладів, які розбудовувалися відповідно до концепції соціального виховання. Мали місце відмінності в організації навчання в сільських і міських початкових школах. Перші, зазвичай, були малокомплектними, тому в таких школах вчитель займався одночасно з декількома групами учнів. Усе це впливало на якість, форми і методи організації навчання. Більша увага вчителями в них приділялася самостійній роботі. Характерною особливістю роботи таких початкових (малокомплектних) шкіл було використання методів і прийомів навчання дітей різновікових груп, зокрема, школярам давалися завдання з роботи над літературним текстом, заучування напам'ять віршів, написання переказів, виконання граматичних вправ, тощо. Учні навчали взаємоперевірці та самоперевірці завдань, школярі старшого віку перевіряли виконання завдань молодшими. Велика увага в початковій школі приділялася проведенню екскурсій, які в цей період розглядалися як форма, так і метод проведення занять; діти постійно залучалися до трудової діяльності через роботу на пришкольному подвір'ї та шкільній ділянці. В організації навчального процесу в початковій школі велика увага приділялася вивченню матеріалу на політичну тематику відповідно до комплексних програм навчання.

2.2. Особливості побудови змісту підручників для початкової школи в Україні (1920–1933 роки)

Пріоритетними напрямками розвитку початкової освіти в Україні є особистісна орієнтація та формування національних і загальнолюдських цінностей у молодших школярів, постійне підвищення її якості, оновлення змісту та форм організації навчально-виховного процесу, впровадження

освітніх інновацій. тому стрімкий розвиток сучасного освітнього простору спонукає до вивчення історико-педагогічних здобутків у галузі теорії та практики початкової освіти, зокрема, періоду 1920–1933-го років, що дасть змогу якісно оновити й удосконалити методичне забезпечення навчально-виховного процесу в сучасній початковій школі.

Зазначимо, що актуальними завданнями в галузі шкільної освіти досліджуваного періоду були: розроблення та впровадження власної оригінальної системи освіти (відкриття закладів соціального виховання та семирічних шкіл), українізація навчальних закладів, запровадження нового змісту та комплексної системи навчання. Крім цих завдань, гостро поставало питання забезпечення шкіл відповідними підручниками.

Аналіз історико-педагогічних джерел дає змогу стверджувати, що період 1917–1920-го років був найактивнішим у розвитку шкільних підручників для початкової школи. серед навчальних книг для початкових закладів варто назвати підручники Б. Грінченка «Українська граматка до науки читання й писання», «Рідне слово»; С. Черкасенка «Граматка», «Рідна школа»; О. Білоусенка «Вінок»; М. Рудинського «Ясні зорі»; Я. Чепіги «Задачник для початкових народних шкіл»; С. Русової «Початкова географія»; Г. Коваленка «Оповідання з української історії для початкових шкіл» та ін. Як навчальний матеріал автори використовували усну народну творчість, оповідання та статті, в яких відображалися тогочасні події (граматки, читанки); математичні задачі й завдання, взяті з повсякденного життя (арифметики, задачники); матеріали про навколишній світ (підручники з географії, природознавства) тощо.

Архівні матеріали, зокрема постанови, обіжники, звіти урядових установ з питань соціального виховання, переконують у тому, що зазначеними підручниками для початкових шкіл користувалися і в 1920-х роках. У переліку книг, придатних для навчання на першому ступені, були граматки та читанки С. Черкасенка, Т. Лубенця, О. Білоусенка, О. Стешенко, математики П. Басараба, Я. Чепіги, Т. Тимошенка, підручники з географії та

історії С. Русової і Г. Коваленка [7].

Та все-таки, починаючи з 1920-х років, система освіти, що втілювалася в життя, потребувала підготовки та видання нових підручників для початкових шкіл. На початку 1920-х років підручники та інша навчальна література друкувалися переважно в Харкові, де було розташоване Державне видавництво України [46, с. 131]. У цей період ідея створення нових навчальних книг набула особливого поширення, адже основним джерелом здобуття знань вважалася навколишня дійсність. Отже, з 1920-х років з'являються інші варіанти побудови підручників для молодших школярів, зміст яких відповідав комплексній системі навчання. Друком вийшли: підручник О. Синявського «Вчімося писати» [84], книги для читання Я. Завального «Шкільна праця» [35], В. Доги «Наше життя» (у двох частинах) [26; 27], М. Панченко «Червоні свята» [59], О. Горового «Працею та знанням» підручники з математики – К. Фесенка, М. Голубенка, Н. Карпенка «Курс математики» (у двох частинах) [98; 99], О. Бернашевського, Є. Звягінцева «Живий рахунок» (у чотирьох частинах) [7-9]; книги, в яких подавався багатий матеріал щодо змісту та побудови комплексних тем, зокрема «Хрестоматія комплексника» С. Лозинського, О. Музиченка, В. Яковлева [102].

Розглянемо особливості побудови змісту цих підручників. Основна мета підручника О. Синявського «Вчімося писати (Початкова наука письма)» полягала у «прищепленні дітям звичок писати без елементарних помилок і цим озброїти їх таким знаряддям, як уміння впевнено й легко записувати словесний образ своєї думки (слово, речення)» [84, с.3]. Увесь матеріал у підручнику поділено на дві частини. Перша вміщувала 18 розділів: вивчення літер (малих, великих, їх написання), складів, наголосів, ненаголошених -е-, -и-, апострофа, подвоєння приголосних та ін. А також багато правил і вправ (спишіть і підкресліть; допишіть, що треба; опишіть, що зображено на малюнку та ін.). У кінці підручника подані невеличкі оповідання для переписування [84].

Друга частина складалася з 11 розділів. У них ішлося про вивчення речень, іменника, прикметника, дієслова, однини та множини, роду та числа тощо. Як і в першій частині, О. Синявський подає правила для вивчення, завдання та вправи. У кінці підручника наведено додаток, що містить цікавий матеріал: вірші, оповідання, казки, приказки, загадки (Т. Шевченко «Тополя», «Вечір», П. Куліш «Бабуся», «Літній вечір», М. Чернявський «Череда», «Зимова ніч»). Матеріали в додатку призначені для закріплення та повторення вивченого [84]. Цей підручник був розрахований на 1-й та 2-й роки навчання.

Заслуговують на увагу дві читанки для 1-го та 2-го років навчання «Наше життя» В. Доги, багаті мовою та змістом, що охоплювали всі галузі знань [26; 27]. Перша читанка складалася з 12 розділів: «Дома», «У школі», «Осінь», «Зима», «Свійські тварини», «Зимові свята», «Праця», «Весна» та ін. У них був зібраний матеріал з кращих творів Л. Глібова («Котик», «Новий рік»), Я. Щоголіва («Баю-баю», «Висне небо синє»), Т. Шевченка («Садок вишневий»), О. Олесья («Весіння пісня»), С. Черкасенка («Заєць», «Зима й весна»). Після кожного твору автор наводив запитання для засвоєння прочитаного. У книзі були подані також загадки [26, с.5–112], приказки [26, с. 6–101], вправи з письма (дописати, переписати) [26, с. 95].

Читанка «Наше життя» В. Доги для 2-го року навчання складалася з 20 розділів: «У школі», «З літніх вражень», «Жовтень», «Праця взимку», «Дні жалоби», «Жіноче свято», «День лісу», «Іллічів день» та ін. (матеріал дібрано відповідно до комплексних програм) [27]. Як і в першій читанці, навчальний матеріал подавався концентрично – від повсякденного життя учнів удома до узагальненого в межах школи, села, міста. Він ознайомлював учнів з тяжкою працею восени, навесні (твори «Біля машини» В. Винниченка, «У полі» Я. Щоголіва), із суспільно-політичними подіями (вміщено оповідання «Як сталася Жовтнева революція», «До царя по хліб», «Свято трудящих») [27]. Потрібно зазначити, що читанки «Наше життя» були дуже цінними книгами для початкових шкіл, саме тому науково-методичний комітет Наркомун освіти

України рекомендував їх і для семирічних шкіл (1-го та 2-го років навчання).

У досліджуваний період вийшла друком читанка-декламатор для дітей 3-го та 4-го років навчання «Червоні свята» М. Панченка [59], яка складалася з 11 розділів: «Жовтень», «За радянською смугою», «Червоне Різдво», «1905-й рік», «Червона армія», «День робітниці (8 березня)», «Перше Травня» та ін. Автор пропонував учням для читання твори таких відомих діячів української культури, як В. Сосюра («Ленінці ідуть», «8-го березня», «До наших лав»), П. Тичина («На майдані»), Леся Українка («Хто змірив шлях»), І. Франко («Кузня»), Т. Шевченко («На панщині», «Слава»), В. Поліщук («Щедрівка», «Щедрик, щедрик») та ін. [59].

У 1926 р. Державне видавництво України випустило у світ підручник російською мовою «Наше слово» В. Арнаутова для трудових семирічних шкіл [4]. Він призначався для читання на 3-му році навчання. Вміщений матеріал не поділявся на розділи або теми: це були оповідання, казки, вірші (налічувалося майже 270), а також малюнки, серед них твори таких відомих російських письменників, як М. Салтиков-Щедрін («Лето и осень крестьянина»), М. Некрасов («Перед дождем», «Мороз-воевода»), С. Тургенєв, О. Пушкін («В лесу»). Вміщені тут твори українських поетів і письменників Т. Шевченка, М. Коцюбинського, П. Тичини перекладено російською мовою [4].

Отже, як бачимо, педагоги дбали про всебічний розвиток дитини. Читанки сприяли як виробленню техніки читання, так і ознайомленню дітей з кращими зразками української та російської літератури.

Чимало корисних відомостей з минулого та сучасного містилося в нарисах та оповіданнях для дітей, зібраних у підручнику О. Горового «Працею та знаннями». Підручник мав чотири розділи: «За давньої давнини», «Великі сили природи», «Коло землі», «Серед машин». Автор подав дітям відомості про первісних людей («У давньому лісі», «Перша зброя»), про різні форми людської праці («Що люди сіють», «Як машина хліб меле»), про виробництво («На станції», «Горюча пара», «Потяг»). Цей

підручник використовували з 3-го року навчання у семирічних школах при вивченні історії, географії та природознавства.

Необхідно зазначити, що це не повний перелік підручників для читання, які видавалися в 1920-х роках. Варто згадати й підручники Я. Завального, Д. Коваленка «Шкільна праця» (для 1-го та 2-го років навчання) [35], О. Астряба, В. Доги «До світла» (для 1-го року навчання) [5].

Комплексна система навчання у початкових закладах передбачала формування у молодших школярів і математичних знань, умінь та навичок. Тому створювалися і виходили друком підручники з математики. Так, «Живий рахунок» О. Бернашевського, Є. Звягінцева вийшов у чотирьох частинах (для чотирьох груп I ступеня) [7-9].

Матеріал першої частини був поділений на три розділи:

1. Перший десяток (вміщував шість параграфів: вступні питання й вправи, додавання, віднімання, множення, ділення, всі дії).
2. Числа в межах перших двох десятків (також шість параграфів: додавання, віднімання, множення, ділення, всі дії, вправи).
3. Задачі на круглі десятки (вправи та задачі).

У побудові цього підручника цікавим було те, що автори подали матеріал у казковій формі (переважно перший розділ). Тут були й уривки з казок «Ріпка», «Курчата та квочка», до яких вдало дібрано запитання (порахувати, скільки людей та звірів рвали ріпку, скільки курчат біля квочки, скільки людей у твоїй родині) [7, с. 8–9].

До задач та завдань також вдало дібрано малюнки. У підручнику знаходимо такі задачі: Марійка пішла зранку в садок збирати яблука. Під однією яблунею знайшла вона 5 яблук та під другою – 5. Скільки всього яблук знайшла Марійка? [7, с. 11]. У лісі зрубано 4 берези, 4 липи, 5 ялин, 4 сосни. Скільки зрубано хвойних дерев? Листяних? [7, с. 14]. Такі завдання і задачі зацікавлювали дітей, сприяли кращому засвоєнню знань, стимулювали до подальшого вивчення математики.

Зміст другої частини, відповідно до вимог програми, О. Бернашевський

та Є. Звягінцев поділили на триместри [8]. Перший триместр передбачав вивчення задач з числами в межах 100 (задачі на додавання та віднімання, множення й ділення). У другому триместрі автори радили вивчати всі дії з числами в межах 100, додавання й віднімання з числами в межах 1000. Завдання на всі дії (закріплення всього вивченого) віднесено до третього триместру. Задачі були про природу, звірів, тварин, рослин, сільське життя.

У підручниках наводилися й так звані «німі задачі». На полі стояло ___ кіп жита. Скільки це снопів? [8, с. 76]. Вони записувалися на окремих картках і роздавалися учням. Кожен учень сам придумував числа і розв'язував задачі. Такі завдання були підготовчими до складання задач самими дітьми.

Підручники «Живий рахунок» були дозволені науково-методологічним комітетом Наркомосу України для використання в початкових школах соціального виховання, як і підручник К. Фесенка, М. Голубенка, Н. Карпенка «Курс математики». Він складався з двох окремих частин [98; 99]. Перша частина призначалася для 1-го року навчання у початкових школах. Автори вмістили в ній матеріали на ознайомлення з числами, лічбою до 100, на порівняння, додавання та ознайомлення з мірами ваги і годинником. У цьому підручнику чимало віршів, малюнків, загадок («У полі на одній нозі Свирид крупу дере», «Двічі родиться, а раз умирає» [98, с. 4–7]), за допомогою яких діти могли легко і швидко навчитися рахувати. Автори подали й зразки написання цифр, до яких пропонували завдання (намалюй, склади оповідання, полічи та ін.). Цікаво, що в підручнику вміщено ігри, зокрема: «Цифри на долівці», «Лисичка та каченятка», «Чарівні квадрати», з детальним описом їх проведення та завданнями, які стояли перед дітьми [98, с. 8–12].

Друга частина підручника К. Фесенка, М. Голубенка та Н. Карпенка побудована за триместрами [99]. Матеріал для вивчення розподілений за такими темами (відповідно до комплексних програм): «Початок року», «Осінь праця», «Охорона здоров'я», «Жовтнева революція», «Підготовка до

зими», «Підготовка до весняної праці» та ін. Наприклад, тема «Охорона здоров'я» містила вправи та задачі на вимірювання зросту і ваги учнів, ширини плечей, окружності голови; задачі на порівняння. Тема «Підготовка до весняної праці» охоплювала задачі на підрахунок кількості зерна для посіву, визначення площ, обробіток ґрунту та ін. [99, с. 15]. Автори вмістили цікаві задачі про селянську працю (наприклад: Юрко розказував про те, як його батько з двома братами молотили хліб. За перший тиждень вони змолотили 24 копи, за другий – 29, а за третій – решту 6 кіп. Скільки кіп було в Юркової родини? [99, с. 9]). Важливо, що уроки з математики автори пропонували поєднувати з роботою в лабораторіях (виготовляти лінійки, куби, прямокутники, годинники, ліхтарики тощо). Для кращого засвоєння матеріалу в підручнику були наведені також цікаві дитячі заняття та забавки («стрибання», «множення числом 9 на пальцях») [99, с. 110–113]. «Курс математики» (Ч. I, II) К. Фесенка, М. Голубенка, Н. Карпенка призначався для 1-го та 2-го років навчання в сільській семирічній школі.

Важливим доробком у навчально-методичній літературі 1920-х років була «Хрестоматія комплексника», складена С. Лозинським, О. Музиченком та В. Яковлєвим. Вона вийшла друком п'ятьма окремими підручниками.

Хрестоматія вміщувала багатий змістовий матеріал відповідно до розроблених комплексних програм (за «Порадниками соціального виховання») і була добрим помічником для учнів та вчителів. У першому випуску вміщений лише дидактичний матеріал про побудову та способи користування цією хрестоматією. Другий випуск присвячений шкільній роботі на 1-му році навчання. Детально висвітлювалася кожна тема, що входила до навчального плану. Насамперед, це ознайомлення дітей зі школою, осінні роботи на городі і в садку, підготовка до зими, початок весни та ін. Автори подавали в цьому випуску і методичні вказівки щодо практичного опрацювання теми. Третій випуск був призначений для 2-го року навчання, і в ньому, як і в попередніх випусках, автори подавали, крім текстів для читання, й дидактичний матеріал відповідно до програми 2-го

року навчання. Тут були розкриті такі теми: «Підсумки літньої роботи дітей та організація праці на триместр», «Осінні роботи на селі», «Жовтнева революція», «Кривавий тиждень», «День Ілліча», «День лісу», «Перше травня» та ін. Четверта частина «Хрестоматії комплексника» призначалася для 3-го року навчання. Вона складалася з двох частин і вміщувала схеми й орієнтовні плани викладання комплексних тем 3-го року навчання як у сільській, так і міській школах. Зміст першої частини був поділений на шість розділів: «Осінні роботи в сільському господарстві», «Обробка волокнуватих металів», «Свійські тварини», «Транспорт і засоби зв'язку» та ін. Друга частина складалася із семи розділів: «Обробка дерева й день деревонасадження», «Боротьба з посухою, шкідниками та бур'янами», «Наше місто», «Наш завод» та ін. [102]. П'ятий випуск призначався для 4-го року навчання. складався він з матеріалів, поділених на дев'ять розділів: «Угноєння та обробіток ґрунту», «Цукрова промисловість», «Зберігання сільськогосподарських продуктів», «Видобування та обробка металів», «Охорона здоров'я» тощо. Щоб полегшити засвоєння матеріалу, до всіх охарактеризованих тем у підручниках подавалися ілюстрації. Малюнки та рисунки були не тільки текстові, а й курсові із самостійним матеріалом, що сприяло поглибленню і закріпленню формальних знань з тієї чи іншої теми.

«Хрестоматія комплексника» призначалася для всіх шкіл України, оскільки в ній охоплювалися всі аспекти природничо-економічного розвитку, а зміст матеріалу був представлений з урахуванням комплексної системи навчання.

Активна діяльність щодо створення підручників для початкових шкіл проводилася й надалі. Постійно відбувалися конференції, з'їзди, на яких розглядалося це питання. Так, 1 грудня 1930 р. відбулася Всеукраїнська конференція у справі підручника, на якій були проголошені нові загальні вимоги до підручника першого концентру. На конференції зазначалося, що наявні шкільні підручники мають ще багато методологічних хиб, що вони видані наспіх, без широкого суспільного контролю, з великим запізненням і в

недостатній кількості [64, с. 3]. «Підручник повинен допомагати учням хоча б елементарно оволодіти певною системою знань, що стали б за перший ступінь до дальшого вивчення й дослідження явищ, що розглядаються в межах тих чи інших наук» [64, с. 14].

Учасниками Всеукраїнської конференції була запропонована така типологія підручників для першого концентру:

– I група повинна мати буквар, першу робітну книжку, книжку з правопису та граматики, робітну книжку з математики;

– II група – другу робітну книжку, книжку з правопису та граматики, робітну книжку з математики;

– III група – робітну книжку з мови та суспільствознавства, робітну книжку з природи і техніки, книжку з правопису та граматики, книжку з математики;

– IV група – ті самі, що й для III групи, а також періодичні видання, пресу, брошури [64, с. 15].

Отже, проаналізований матеріал переконує в тому, що автори охарактеризованих підручників зробили посильний внесок у масову організацію навчання дітей рідною мовою за складеними новими книжками відразу після відродження національної школи. Аналіз змісту підручників переконує, що він представлений природничими та суспільно-історичними знаннями, які об'єднувалися у теми відповідно до комплексних програм. Використання таких підручників передбачало отримання знань, набуття умінь та навичок з усіх предметів, навчання та виховання дітей за трудовим принципом, залучення дітей до різних видів діяльності та пристосування їх до життя.

2.3. Професійна підготовка та соціальний статус учителів початкових закладів України досліджуваного періоду

Аналіз сучасного стану освіти в Україні, а також нормативних документів стверджують, що вчитель сучасної школи має бути широко освіченою, глибоко ерудованою людиною високої моральної, інтелектуальної, фізичної і естетичної культури; глибоко обізнаним у своїй спеціальності і методично озброєним, таким, що розуміє особливості розвитку дітей різного віку, їхнього внутрішнього світу, мотивів поведінки; повинен любити дітей, мати бажання і вміння спілкуватися з ними; бути готовим до постійної самоосвіти, поглиблення і поповнення знань у різних галузях науки, мистецтва та культури.

Дослідимо проблеми підготовки та перепідготовки вчителів початкових закладів у складних соціально-економічних умовах періоду 1917–1920 років.

Варто зазначити, що в період 1917–1920 років перебудовувався весь устрій соціально-економічної життєдіяльності, неминуче руйнувалися та зникали старі соціально-педагогічні відносини, виникали нові, більш відповідні тогочасним умовам. Дані питання тісно перепліталися з підготовкою високо кваліфікованого вчителя початкових закладів.

Відсутність українських учителів гальмувала процес становлення національної школи. Початкові заклади страждали від нестачі вчителів, які б достатньо володіли українською мовою. Слід зазначити, що й рівень педагогічної освіти більшості вчителів був досить низьким. За даними Кам'янець-Подільської губернії народної управи освітній рівень вчителів початкових шкіл у 1918–1919 роках на Поділлі був такий: учителі з повною педагогічною освітою – 14%, учителі «правники» (витримали іспит на право займатися педагогічною освітою) – 37%, учителі з середньою освітою – 7%. У вищих початкових школах працювало 50% вчителів, які не мали педагогічної освіти [69].

Таким чином, як бачимо, гострою була проблема забезпечення початкових шкіл кваліфікованими вчителями. На освітянських з'їздах, нарадах, зборах, насамперед, обговорювалися питання відкриття курсів та навчальних закладів (інститутів), де здійснювалася б підготовка вчителів для початкових шкіл.

Починаючи з 1917 року, підготовка вчительських кадрів проводилась в учительських інститутах. Навчальні плани вмещували такі предмети:

- ручна праця (для дівчат – рукоділля);
- методика письма;
- методика креслення;
- методика малювання;
- теорія та історія музики і співів [28; 10].

Зміст даних предметів, насамперед, передбачав детальне вивчення майбутніми вчителями методичних особливостей викладання навчальних дисциплін у початковій школі; спрямовував на формування у майбутніх вчителів професійних умінь, необхідних для ефективного здійснення навчально-виховного процесу молодших школярів.

У навчальному плані Київського вчительського інституту на 1918–1919 н.р. крім таких предметів як ручна праця, методики письма, креслення, малювання, теорія та історія музики і співів було передбачено вивчення й курсу «Виразне читання», який давав змогу формувати у студентів (майбутніх вчителів) мовну та комунікативну культуру, розвивав дикцію, педагогічну майстерність.

У процесі практичної підготовки в учительських інститутах України в 1917–1920 роках виконувалися завдання, які формували елементи педагогічної техніки та професійної майстерності майбутнього вчителя. Це підтверджується тим, що в процесі навчання були окремо виділені післяобідні заняття студентів з театрального мистецтва, ручної праці, музики та співів, гімнастики. Дані заняття передбачали:

- навчання міміці, пластиці, жестам;

– набуття вмінь правильно й змістовно викладати свої думки та робити висновки;

– оволодіння технікою мовлення;

– освоєння мистецтва інсценізації і ін. [71].

Таким чином, переконаємося, що в досліджуваній період надзвичайно актуальною була проблема вдосконалення вчителів елементами педагогічної майстерності. Важливим є те, що коли вчитель приходив у школу, діти самі відчували вплив методів, прийомів, принципів викладання, культуру поведінки своїх учителів.

Зазначимо, що навчальні програми кожного з учительських інститутів суттєво відрізнялися одна від одної, але основна тенденція щодо вдосконалення змісту освіти в учительських інститутах зводилась до того, щоб позбутися загальноосвітнього характеру і стати спеціальними педагогічними закладами.

Але все ж таки, враховуючи складні соціально-економічні умови даного періоду, педагогічні інститути в найближчому часі не могли задовольнити повністю потребу української початкової школи у вчителів, оскільки це потребувало декількох років на підготовку фахівців. Внаслідок цього, крім учительських інститутів, підготовка вчителів початкових класів здійснювалася і на тимчасових педагогічних курсах. За розпорядженням Міністерства освіти на проведення курсів було виділено в 1918 р. 880 тис. грн. [71].

Програмою тимчасових педагогічних курсів передбачалося вивчення таких предметів:

– правопис – 5 год.;

– граматики – 15 год.;

– методика – 15 год.;

– практичне навчання мови й правопису – 35 год.;

– історія України – 25 год.;

– географія (родинознавство і природознавство) – 15 год.;

- арифметика (методика з термінологією) – 15 год.;
- огляд шкільного господарства – 12 год.;
- школознавство і принципи нової школи (єдина, трудова) – 10 год.;
- діловодство – 5 год. [28, с. 39].

Педагогічні курси за такою розробленою програмою проводилися влітку 1918 р. у містах Бердичеві, Білій Церкві, Каневі, Києві, Чернігові, Черкасах, Чигирині, Умані, а також у їх губерніях [28, с. 40].

У процесі перепідготовки педагогічних працівників на даних курсах читалися й такі предмети як мистецтво малювання, ліплення, музика і співи, культура мовлення, методика проведення ігор. Отримані знання та практичні вміння курсанти застосовували під час практичної роботи з дітьми по ознайомленню їх з граматиною, арифметикою, на прогулянках та екскурсіях.

У містах України відкривалися місячні та трьохмісячні курси по перепідготовці та підготовці вчителів. Так, наприклад у Ніжині педагогічні курси перепідготовки відкрилися 3 червня й діяли до 7 липня 1919 р. Число їх слухачів досягало 500 чоловік. Це були переважно вчителі початкових класів Ніжинського повіту та міста Ніжина. Частина слухачів була присутня з середньої школи, 98 прибуло з інших повітів. До початку роботи курсів було приурочено відкриття зразкової школи. Зранку відбувалися заняття у зразковій школі, де демонструвалися нові методи та прийоми викладання, давалися показові уроки. Під керівництвом учителів та курсантів проводилися трудові процеси: перекопувалася земля на городах та в саду, формувалися крони фруктових дерев, вирощувалася городина [71].

Як на курсах, так і у зразковій школі основна увага вчителів зверталася на ознайомлення з новими педагогічними течіями, з методами та прийомами навчання у новій єдиній школі на Україні. На курсах проводилися конференції-бесіди, де прослуховувалися доповіді з питань організації єдиної трудової школи та методики викладання в ній. Учасники конференції висували нові питання, висловлювали свої сумніви та побажання. Все це свідчило про їх глибокий інтерес до проблеми перебудови школи.

На противагу цьому, педагоги з Наддніпрянської України вважали, що 18-річний вчитель (після курсів), який прийде в початкову школу буде лише «ремісником грамоти», «нещасним кривдником дитячих душ». Вони пропонували, щоб рівень підготовки педагогів у всіх типах шкіл був однаково високим, щоб вчителі лише підвищували свою кваліфікацію за допомогою курсів.

Отже, переконуємося, що проблема підготовки вчителів у даний досліджуваний період була надзвичайно гострою й потребувала розв'язання. Тому, з метою хоч частково задовольнити потребу в педагогічних кадрах відділ шкіл Наркомосу 30 травня 1919 р. відкрив у Києві курси підготовки інспекторів для єдиної школи. На курси приймалися особи, направлені відділами народної освіти, організаціями, а також професійними спілками. Відсутність педагогічного стажу не була перешкодою для вступу на курси. І все ж такі заходи не могли ліквідувати гостру недостачу вчителів.

Що стосується підготовки педагогічних кадрів періоду 1920-х років, слід зазначити, що спеціально для перепідготовки вчителів початкових класів (особливо для сільської місцевості) були створені вищі педагогічні курси, засновані на базі колишніх учительських семінарій, перейменованих у 1920 р. на педагогічні школи. А вже у 1921 р. всі педагогічні школи були реорганізовані в трирічні педагогічні курси, перейменовані у 1925 р. у педтехнікуми.

Для забезпечення початкових шкіл учителями в Україні у 1920 р. на базі окремих факультетів університетів було створено нову форму вищого навчального закладу – Інститут народної освіти. Вчителів для трудових шкіл-семирічок, а отже, й вчителів початкових класів, готували факультети соціального виховання [71].

У 1920 році використовувалася короткотермінова підготовка: літні курси, тримісячні, шестимісячні й річні педагогічні курси. Такі курси не тільки готували нові педагогічні кадри, а й здійснювали підготовку наявних педагогічних кадрів. Для вчителів нижчих початкових шкіл курси

організовувалися при вищих початкових класах. На курсах давалися не лише теоретичні знання, а й проводилась практика. Наприклад, на річних курсах кожен з курсантів повинен був дати майже 30 уроків, серед яких повинні були бути й заняття із використанням ігор, рукоділля, музичного інструменту, співів [71, арк. 15].

Таким чином, у процесі історико-педагогічного дослідження проблеми виявлено, що незважаючи на постійні соціально-політичні зміни в житті суспільства в Україні періоду 1917–1920 років, активно вирішувалися питання підготовки вчителів та кадрового забезпечення установ початкової освіти.

Низький соціальний статус сучасного українського вчителя вступає у дисонанс із тими завданнями, які сьогодні стоять перед школою. Для ліквідації даної диспропорції, породженої кризою, слід вивчити історію даної проблеми.

Соціальний та правовий статус учителів початкової школи Російської імперії в другій половині XIX ст. був надзвичайно низьким. Вони перебували на самому дні освіченої частини тогочасного суспільства і громадськість у тій чи іншій формі постійно нагадувала про це владі.

Відомий дослідник, проректор Українського Вільного Університету у Мюнхені, Г. Васькович писав: «Учителі народних шкіл в царській імперії мали надзвичайно важке становище. Обставини, серед яких вони працювали, були нестерпні не лише з уваги на погані приміщення, тісноту, холод і брак шкільного приладдя, але також з уваги на дуже мізерну платню за свою працю. Їхня платня становила 10-15, а найбільше 25 карбованців місячно і тому їм доводилося працювати напівголодними, не кажучи вже про можливість придбання собі книжок для подальшого навчання і індивідуального розвитку. До важкого матеріального становища додавалося важке правне становище учителів, з уваги на різне „начальство”, яке верховодило над учителями, ... робило на них різні доноси. Командувати учителями намагалися: директор, інспектор, піп, поміщик, староста,

поштмайстер та інші, а навіть шкільний сторож» [16, с. 14-15].

Навіть зовнішній вигляд і поведінка вчительки була суворо регламентована чиновниками: «Навіть в урочистих випадках життя вона повинна „одягати плаття з тканин гладеньких, без малюнків”, по можливості, темного кольору, і ніяких не модних покроїв. Стрічки й інші прикраси можуть бути допущені лише в дуже обмеженій кількості. Зачіска повинна бути гладенькою; дуже погано, якщо вчителька дозволяє собі „завиватися”... Словом, лише спеціально для вчительок визначається неможливим мати зовнішність, „привабливу для молодого людини”, - наслідком чого може бути заміжжя. Прийнято навіть думати, що вступ до шлюбу зовсім несумісний зі званням вчительки, і досить у багатьох місцях вчителькам „дозволено” виходити заміж лише за вчителів... Заборонялося заміжжя й циркулярами начальства (як, наприклад, було в 1899р. в Яранському повіті), й простим звільненням тих, хто „провинився”, - як, наприклад, в 1902 р. вчинили у Верхньодніпрянському повіті з учителькою за те, що з нею одружився фельдшер» [62, с. 83]. Деякі інспектори забороняли вчителям і в неділю, і в свято залишати школу. Тільки на Великодні, Різдвяні та літні канікули вчитель міг кудись поїхати, отримавши дозвіл у інспектора [60, с. 39].

У той же час, слід розглянути даний процес у динаміці, дослідити, як зростало матеріальне становище та покращувався правовий статус народного вчителя з роками.

В середині XIX ст. вчителями здебільшого були «вигнані зі служби чиновники, недоучки різних навчальних закладів, відставні солдати, писарі, які навіть не чули про існування педагогіки» [40, с. 39].

Оскільки школа тоді працювала лише від пізньої осені до ранньої весни, тобто під час перерви у сільськогосподарських роботах, то нерідко за вчителювання бралися й селяни, які оволоділи грамотою у тих же початкових школах чи шляхом самоосвіти. Це зумовило нікчемний вихідний стан соціального та правового статусу народного вчителя. Він - виходець із самих низів, який зумів завдяки освіті (досить незначній) піднятися на соціальній

драбині трохи вище того рівня, на якому перебувала більшість батьків його учнів. Крім того, вчителювання в середині XIX ст. здебільшого розглядалося як побічний міжсезонний заробіток. Адже і дяк, і селянин-грамотій мали інші, важливіші джерела існування.

В ході реформ 60-х років на проблему педагогічних кадрів для початкових училищ у державному масштабі уваги звернуто не було. А ось земства, громадськість вже при першому знайомстві зі станом народної освіти оцінили всю гостроту проблеми відсутності педагогічно освічених учителів.

У 1862 р. про гостру потребу в спеціальних закладах для підготовки вчителів народних училищ писав на своїх сторінках український часопис «Основа». У 1865 р. Єлисаветградська повітова управа, вивчивши роботу початкових сільських шкіл повіту, дійшла висновку, що дані заклади працювали неефективно, головним чином, через низький рівень підготовки вчителів, тож «потрібно почати не з відкриття шкіл для дітей, а для викладачів» [87, с. 460]. У 1866 р. в доповіді Катеринославським губернським земським зборам М. О. Корф підкреслював: «Якщо земства бажають серйозно взятися за народну освіту, то вони повинні піклуватися передусім про підготовку народних учителів» [68, с. 130].

Перша спеціальна педагогічна школа в Україні для підготовки народних учителів відкрилася у 1862 р. у приміщенні Київського університету за активної підтримки М. І. Пирогова. У 70-х роках XIX ст. почали з'являтися урядові учительські семінарії (за Положенням 1870): Херсонська (1871), Аккерманська (1872), Вовчанська, Ново-Бугська, Острозька (1874), Преславська (1875), а пізніше церковно-учительські школи. Вчителів для міських училищ готували Глухівський (1874) та Феодосійський (1874) учительські інститути.

Освітній ценз народних учителів почав зростати. Вчительство зростало і кількісно, і якісно. На межі століть, у 1899-1900 рр., в Херсонській губернії було обстежено більше півтори тисячі народних учителів всіх типів

початкових шкіл, «освітній ценз яких в більшій або меншій мірі визначився» [43, с. 66]. Серед учителів 33,2% - закінчили вчительську семінарію; 16,4% - мали домашню освіту; 10,5% - отримали свідоцтво на звання вчителя; 8,2% - закінчили або колись навчалися в духовних семінаріях; 7,2% - закінчили двокласні початкові школи; 4,9% - церковнопарафіяльні й інші початкові училища. Серед учительок найбільше було таких, хто закінчив єпархіальне училище - 26,7%, гімназії - 19,7%, прогімназії - 18,5%, педагогічні курси - 7,3%, одержав свідоцтва на звання вчителя - 12,3%. Із зібраних статистичних даних херсонські земці зробили такий висновок: «Учителі зі спеціальною професійною підготовкою складають лише третину всього вчительського персоналу. Якщо ж до них приєднати й тих, хто має вищу освіту, середню закінчену й незакінчену, ... то всіх учителів з порівняно високим цензом буде дещо більше половини (53,2%). До цієї групи, хоча й умовно, слід приєднати ще тих, хто одержав свідоцтво на звання вчителя, тоді контингент учителів із задовільною підготовкою значно збільшиться і становитиме майже дві третини від усіх» [43, с. 68].

У Волинській, Київській та Подільській губерніях земства з'явилися лише у 1903 р., тому земських шкіл тут майже не було. У 1904 р. у цих губерніях 77,5% шкіл були у духовному відомстві, 22,2% - підпорядковувалися Міністерству народної освіти, і лише 0,3% шкіл були земськими.

Більшість учителів однокласних міністерських та світських шкіл були з числа тих, хто витримав спеціальний іспит й одержав свідоцтво на звання вчителя (44-52%) або закінчив вчительську семінарію (46-55%). Учительки переважно мали середню освіту (68-100%) і частково витримали спеціальний іспит (25-31%). У церковних школах контингент учителів і вчительок мав нижчий освітній ценз. Серед учителів переважали ті, хто витримав спеціальний іспит (61-79%). Без освітнього цензу було 16-31% вчителів. Серед учительок середню освіту мали 46-50%; витримали спеціальний іспит - 34-38%, не мали освітнього цензу 11-19%. В цілому, освітній ценз учительок

був вищим, ніж учителів. У двокласних школах освітній ценз вчителів був дещо вищим [61, с. 286].

В силу того, як зростав освітній ценз учителя, як він відходив від стану селянина-грамотія або дячка-п'яниці, який із осені до весни вчив селянських дітей грамоті, як він наближався до стану інтелігента, «третього елемента», зростало і його матеріальне становище. Вчительські гроші із зимового підробітку перетворювалися в основний заробіток.

У 60-х роках ХІХ ст. вчителі одержували платню за свою роботу від сільських громад. А земства видавали лише певну «допомогу» й «нагороди» вчителям. У 70-х роках ситуація почала змінюватися. «Земства все більше і більше збільшують допомогу, „нагороди” перетворюються у „доплати” до платні; потім ці доплати у 80-х роках складають уже більше половини платні, а з 90-х років і більшу його частину», - писав В. Веселовський [17, с. 585].

На рубежі століть середня платня вчителів була 250-300 руб. на рік. Початкова платня у ряді випадків не перевищувала 100 руб. хоча максимальна платня, яку платили земства в Таврійській губернії сягала 800 руб. Почали з'являтися різні матеріальні заохочення вчителям, вводилися процентні надбавки за педагогічний стаж, утворювалися пенсійні каси, товариства взаємодопомоги вчителів. З 1899 р. Чернігівське губернське земство утворило спеціальний фонд у 25 тис. руб. для надання допомоги на навчання дітям учителів [17, с. 584]. У 1910 р. у земських школах Київської губернії 61% учителів і вчительок одержували платню в 360 руб., 39% - 400-500 руб., і в одній школі - 600 руб. [91, с. 56].

У 1911 р. основна платня у всіх міністерських однокласних однокомплектних школах Волинської губернії становила 360 руб. у рік, в однокласних дво - і багатокompлектних - платня завідуючого становила 420 руб. У завідуючих двокласних початкових шкіл платня була 450 - 500 і навіть 600 руб. Матеріальне становище вчителів церковнопарафіяльних шкіл було значно нижчим, а вчителів міських шкіл - вищим.

Основні оклади вчителів Київської та Подільської губерній в 1911 р. в

однокласних церковно-приходських школах були такими [61, с. 290]:

Вчителів (%), які одержували:	Київська губернія	Подільська губернія
Менше 100 руб.	8,4	6,8
100-150 руб.	10,8	8,1
150-200 руб.	9,2	14,1
200-250 руб.	51,7	21,8

У той же час у Маріупольському повіті в 1913 р. було підраховано, що для самотнього вчителя «прожитковий мінімум складав 467 руб., для сімейного – 881 руб. [61].

У деяких школах України навіть на початку ХХ ст. практикувалася натуроплата праці вчителям. Так у Київському повіті Київської губернії у Мар'янівській школі учитель одержував 60 руб., 5 десятин землі та 60 пудів жита; учитель Осиковської школи - 50 руб., 4 десятини землі та 50 пудів жита, учитель Старицької школи - 56 руб., 35 фур дров на опалення, 2 десятини орної землі, 1 десятину луків і 72 пуди жита [58, с. 73].

Основні оклади вчителів у 1911 р. земських шкіл Київської губернії і міністерських шкіл Подільської губернії були такими [61, с. 290]:

Вчителів (%), які одержували:	Київська губернія. 1-кл. і 2-кл. школи	Подільська губернія	
		1-кл. школи	2-кл. школи
300-360 руб.	53,8	86,0	49,1
360-449 руб.	17,4	10,5	13,1
450-499 руб.	22,2	2,9	21,7
500-600 руб.	6,5	-	15,5

Крім основного окладу вчителі мали ще різні доплати та пільги. Уніфікованої системи доплат не було, все залежало від волі того чи іншого

земства, міського самоврядування, відомства.

У Київській губернії було встановлено три п'ятирічні надбавки по 60 руб. кожна за педагогічний стаж. Крім того у цій губернії багато вчителів одержували додаткову оплату за викладання необов'язкових предметів: за викладання співів - 50-60 руб., ручної праці - 50-100 руб., гімнастики - 36-60 руб.; за завідування народними бібліотеками додатково одержували 60 руб., за народні читання - 1-1,5 руб. за кожне, за недільні й вечірні заняття, тощо.

У Волинській губернії всі вчителі сільських міністерських і церковнопарафіяльних шкіл користувалися безкоштовною квартирою, опаленням та освітленням. Кращі вчителі одержували щорічні премії від 10 до 25 руб. У цій губернії також надавали підйомні 50 руб. для переїзду на нове місце роботи та лікарняні 50-100 руб., але їх видавали рідко через забюрократизованість процедури їх призначення [61, с. 290].

Для порівняння: у 1911 р. попечитель Київського навчального округу П. О. Зілов одержував платню 4500 руб., на харчування - 2000 руб., квартирних - 2000 руб., разом - 8500 руб., а начальник канцелярії цього округу В. Є. Цихоцький відповідно - платню 1000 руб., на харчування 1000 руб., квартирних - 1000 руб., разом 3000 руб. [58, с. 1].

Тож учитель одержував у 10 разів менше, ніж начальник канцелярії навчального округу та в 25 разів менше, ніж попечитель.

Для коректного порівняння співвідношення платні вчительської праці слід також мати на увазі рівень прибутку країни на душу населення. У 1913 р. Україна за цим показником дещо випереджала Румунію, Грецію та деякі інші країни південно-східної Європи, але відставала від Італії у 2, Німеччини - 3, Франції - 3,5, Англії - 4,5, США - 6,7 разів [41, с. 119].

З урахуванням рівня прибутків на душу населення учительська платня в Україні та на Заході суттєво не різнилася. Вона була значно вищою, ніж у людей фізичної праці. Але поступалася платні спеціалістів багатьох інтелігентних професій. Про це М. Корф писав так: «Люди завжди цінують

найближчі, безпосередні, негайні результати вище вагоміших, але віддалених... Тому знаменитому лікарю платять сотні рублів за нараду в декілька хвилин, а педагогу, на словах вельми цінному й шанованому, платять копійки за годинну роботу» [42, с. 27].

Матеріальне становище вчителів України було дійсно достатньо важким. Ця обставина поряд із значним збільшенням кількості шкіл у 10-ті роки ХХ ст. була причиною того, що педагогічний стаж менше 5 років мало 45-58% вчителів і 53-68% вчительок початкових шкіл Київської губернії [61, с. 291].

У той же час слід мати на увазі, що більшість населення імперії становили селяни. Ще досить значним був прошарок робітників. За своїм матеріальним становищем народний учитель стояв значно вище цих прошарків населення.

Сьогодні важко уявити, що на Волині завідуючим сільських шкіл надавалася ще й прислуга [61, с. 290]; що вчитель Єлисаветградського вищого початкового училища міг просити допомогу в 200 руб. зі спеціальних коштів училища для поїздки на Кавказ для лікування на мінеральних водах і освітянське керівництво підтримало його клопотання [68].

У звіті про педагогічні курси при Єлисаветградському міському шестикласному училищі за 1910 р. читаємо: «У більшості випадків слухачі педагогічних курсів - це діти дуже бідних батьків, які, трапляється, витрачають своє останнє майно, жертвують своїм останнім, іноді й живим інвентарем господарського вжитку, щоб дати сину закінчити курс і одержати місце, яке для таких осіб є ідеалом економічного добробуту» [68]. Крім омріяного добробуту випускник навчального педагогічного закладу одержував учительське звання, яке відкривало молодій особі шлях у «третій елемент», земську інтелігенцію. Крім того, юнаки одержували право на пільгу по відбуванню військової повинності.

Сільська школа, а отже і сільський учитель працювали всього півроку: з осені до весни. Вчителі прагнули на канікулах поспілкуватися, помандрувати. Земства, шкільне керівництво сприяли цьому. Для вчителів

постійно організовувалися літні педагогічні курси, на яких вчителі нерідко забезпечувалися проїздом, проживанням, харчуванням за рахунок організаторів курсів.

Деякі земства за свій рахунок організовували поїздки вчителів на педагогічні виставки, екскурсії до великих освітніх центрів тощо. Наприклад, Курське земство влітку 1902 р. направило 30 народних вчителів у поїздку за маршрутом: Курськ - Київ - Одеса - Севастополь - Ялта - Харків - Курськ. На прийом учителів Одеська міська управа виділила 200 руб. Одесити оплатили деякі екскурсії гостей, а також влаштували для них декілька званих обідів. Гостинність одеських освітян була такою, що гості замість 3-4 днів за планом, провели в Одесі 6 незабутніх днів [56]. Можна навести ще чимало прикладів турботи про вчителів початкової школи.

Якщо ж говорити про правову захищеність учителя, то вона не була нижчою, ніж у більшості підданих імперії. У цьому контексті слід зазначити, що лише у 1904 р. відмінено тілесні покарання селян, але наступну революцію придушували не лише розстрілами, але й масовим застосуванням нагайок і не лише до селян. Били робітників та студентів, гімназистів та інтелігентів, били всіх без розбору, суду й встановлення вини. Дослідник історії тілесних покарань в імперії М. Євреїнов писав: «У Вороньках Переяславського повіту, наприклад, на сільському сході один мужик виголосив промову про необхідність улаштувати двокласну школу. Уряднику, який теж був тут присутній, здалися ці слова злочинними; він зараз же, не гаючи часу, побив оратора й заарештував його. Земський начальник, князь Голіцин, заарештував 12 чоловік селян за те тільки, що вони не зняли шапок, коли він з'явився на сході. У караульному домі арештовані були тяжко побиті стражниками» [34, с. 217].

За піввіковий термін учительство пройшло складний еволюційний шлях. Воно вийшло з глибин народу, з самих низів його освіченої різночинної частини. Першими вчителями були дячки, відставні дрібні чиновники й солдати, недоучки різних навчальних закладів, селяни-грамотії

тощо. Подібний рівень підготовки та складу вчительства зумовлювали його вихідний, досить низький соціальний статус та матеріальне забезпечення. З розвитком системи педагогічної освіти, підвищення вимогливості до освітнього цензу вчителів, якісних змін вчительської корпорації, все голосніше лунали голоси про необхідність поліпшення матеріального забезпечення народного вчителя і відповідно зростання його соціального статусу в суспільстві.

Об'єднані зусилля вчителів і громадськості хоча й повільно, але почали приносити свої результати. На початку ХХ ст. земства, влада вживали різні заходи для поліпшення матеріального становища учителя: зростали їхні оклади, вводилися різні надбавки, запроваджувалося пенсійне забезпечення, започатковувалися нові вчительські товариства взаємодопомоги, все частіше влаштовувалися педагогічні курси, відкривалися учительські бібліотеки тощо.

Матеріальне становище вчителя було в цілому значно кращим, ніж у селян та робітників, дітей яких вони навчали, тобто кращим, ніж у переважної більшості населення імперії. В той же час учитель перебував на найнижчій сходинці соціальної драбини серед освіченої частини суспільства. Рівень його матеріального забезпечення не відповідав уявленням про соціальні стандарти освіченого різночинного прошарку суспільства. Не відповідав він і важливості тих завдань, яке покладало суспільство на школу.

Висновки до другого розділу

Як показало дослідження, у період 1917-1933 рр. Міністерство освіти, Наркомос та їх виконавчі органи, творчо використовуючи досвід минулого у справі боротьби за рідну українську школу й освіту, вперше приступили до масового відкриття національних початкових шкіл. Розвиток початкових закладів відбувався за двома етапами.

В період 1917-1920 рр. ще не існувало одного єдиного типу початкових

шкіл (хоч і була прийнята на I Всеукраїнському Учительському З'їзді постанова про ліквідацію всіх існуючих типів шкіл і прийняття одного типу початкових шкіл). На території України швидкими темпами відкривалися українські гімназії, державні та приватні початкові школи, земські школи з українською мовою навчання. Процес розбудови освітніх початкових закладів в Україні не скрізь проходив однаково. У кожній губернії він різнився темпами, змістом, наполегливістю соціально-активних верств населення, діяльністю органів місцевого самоврядування, участю громадських організацій. Стрімке зростання мережі українських початкових шкіл відбувалося внаслідок відкриття їх за рахунок держави та місцевих громад. Міністерство освіти досить ретельно контролювало розвиток початкових закладів на території України. До його відомства надходили анкетні картки з даними про діяльність навчальних закладів, зазначалися історичні дані про виникнення тієї чи іншої школи, стан шкільних будинків та садиб, повідомлялося про навчально-методичну базу.

Період 1920-1933 рр. характеризувався створенням різних типів закладів соціального виховання (дитячих садків, шкіл-клубів, дитячих будинків неповного дня, дитячих денних будинків, закладів та установ охорони дитинства), а також масовим відкриттям семирічних і початкових шкіл. Швидкі темпи росту закладів соціального виховання залежали насамперед від колекторів (розподільних установ), в яких проводилося індивідуальне дослідження дітей, вилучених з вулиці. Вік безпритульних дітей, які не пам'ятали свого походження і не мали документів, визначали створені спеціальні комісії, до яких входили вчителі, психологи та лікарі. Вони проводили опитування дітей, на підставі отриманих даних складали протоколи (акти), передавали у прийомники чи так звані "колектори", які займалися розподілом дітей по дитячих установах. Інтенсивне зростання закладів соціального виховання відбувалося в 1920-1923 рр., причиною чого була масова дитяча безпритульність.

В період 1924-1933 рр. у суспільстві відбувалися процеси, які

спричинили якісні та кількісні зміни щодо розбудови освітніх початкових закладів. Поштовхом для цього стало прийняття постанов про обов'язкову початкову освіту. На основі архівних документів зроблено висновок, що в Україні швидкими темпами почали відкриватися початкові та семирічні школи, але проблема дитячої безпритульності не була вирішена. Крім початкових і семирічних шкіл, в Україні існували й дитячі будинки, клуби, заклади та установи охорони дитинства.

Успіхи початкової освіти періоду 1917-1933 рр. залежали від змісту, тобто від наукового обґрунтування і практичного вирішення проблеми, чому і як навчати. У розробці змісту освіти для нової початкової школи педагоги та науковці виходили з принципових положень про те, що зміст освіти – це система наукових знань про природу, людину і суспільство, спрямованих на підготовку інтелектуально і духовно розвиненої особистості. Зміст освіти в даний період зумовлювався метою і завданнями виховання, необхідністю забезпечити нерозривний зв'язок навчання з життям, теорії з практикою, ґрунтувався на національній основі, відображаючи специфіку й особливості історичних, соціально-політичних, культурних подій українського народу. Водночас, зміст освіти передбачав формування ґрунтовних знань про наукові, культурні та інші здобутки всіх народів світу. Навчальний матеріал підбирався за принципами доступності, послідовності і науковості, який би максимально сприяв формуванню наукового світогляду, справжніх духовних та морально-естетичних якостей особистості. Важливим внеском у розбудову національного змісту була розробка «Проекту єдиної школи в Україні» (1919 р.). Ним передбачалось вивчення таких предметів: рідної мови, арифметики, історії, географії, природознавства, співів, фізичної культури (руханки). У навчальних програмах матеріал вміщував знання про рідний край, історію, звичаї, традиції українського народу; сприяв формуванню національної свідомості. Але даний «Проект ...» так і не був реалізований в навчально-виховний процес початкових закладів. Зазначимо, що початкова школа не мала стабільних навчальних планів і програм. Учителям

доводилося працювати без єдиного, обов'язкового для всіх шкіл навчального плану. За дозволом органів народної освіти, початкові школи самі складали навчальні плани та програми, враховуючи місцеві умови (тривалість навчального року, наявність учителів, навчально-матеріальна база та ін.).

Зміст початкової освіти в період 1920-1933 рр. зазнав певних змін. Характерним для навчальних планів та програм цього періоду стало впровадження комплексної системи. Вперше ідеї комплексності, як підходу до організації навчання була викладена в «Декларації про соціальне виховання» (1920 р.). Навчальні дисципліни не вивчалися окремо, а об'єднувалися в комплекси. Впровадження комплексної системи навчання мало забезпечити одержання не абстрактних, формальних знань, а знань, потрібних дітям в реальному житті. Навчальний матеріал комплексних тем поділявся на три колонки: «природа» (матеріал, що допомагав зрозуміти явища природи їх взаємозв'язки); «праця» (трудові навички й уміння, які учні отримували при вивченні тієї чи іншої комплексної теми); «суспільство» (питання, що ознайомлювали дітей з розвитком суспільних відносин, проблемами, що поставали перед людством та шляхи їх розв'язання). Рідна мова та математика не вивчалися як окремі навчальні предмети, знання подавалися при вивченні комплексних тем. Таким чином, тематика комплексних тем була спрямована на підготовку до трудової діяльності, виконання конкретної праці: в селі – до сільськогосподарської, в місті – до промислової. Зміст початкової освіти будувався на таких принципах: взаємозв'язок дитини й природи; організація навчання дітей за їхніми потребами та ідеями саморозвитку. Важлива роль відводилась іграм, розвагам, відпочинку як провідним факторам виховання дитини, трудовим засадам діяльності школи, її зв'язку із життям. Матеріали про зміст освіти вміщувалися в спеціальних «Порадниках соціального виховання», які Народний Комісаріат освіти видавав щороку, починаючи з 1921. Крім розроблених комплексних тем, у «Порадниках ...» також подавався розподіл навчального матеріалу на окремі дидактичні предмети. В поєднанні з

комплексами в початкових класах вивчалися такі предмети: суспільствознавство, природознавство, географія, образотворче мистецтво, рідна мова, фізичне виховання, співи. Аналіз «Порадників ...» показав, що складені комплексні програми для молодшого концентру не були стабільними. Вони детально переглядалися Наркомосом і до них вносилися зміни. Так, у 1927 році в програмах для соціальних закладів виховання комплексність не була обов'язковістю для всіх без винятку знань. До програми були внесені завдання з розвитку навичок читання, письма, лічби. У 1929 році навчальні програми знову були перероблені в бік розширення комплексних тем, що й зберігалось до початку 1930-х рр. Наркомос України дозволяв органам народної освіти самим складати навчальні програми, враховуючи місцеві умови, при цьому дотримуючись певних вимог «Порадників ...».

Гострою була й проблема підготовки вчителів початкових класів. На освітянських з'їздах, нарадах, зборах, насамперед обговорювалися питання відкриття курсів та навчальних закладів, де здійснювалася б підготовка кваліфікованих учителів для початкових шкіл. Влітку в 1918 році в Києві, Каневі, Чернігові, Умані, Чигирині, Черкасах, Білій Церкві, Бердичеві були проведені педагогічні курси. Для забезпечення початкових шкіл учителями в Україні у 1920 році на базі окремих факультетів університетів створювали Інститути народної освіти – вищі навчальні заклади нової форми. Вчителів для трудових шкіл-семирічок, а отже, і вчителів початкових класів, готували факультети соціального виховання. Перепідготовка наявних педагогічних кадрів відбувалася на літніх, тримісячних, шестимісячних й річних педагогічних курсах.

РОЗДІЛ 3

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (1917-1933 РР.)

3.1. Нормативно-правове забезпечення становлення й функціонування нової школи в Добу Української революції

Студіювання історіографії з проблеми нормативно-правового забезпечення становлення й розвитку освіти в добу Української революції (1917–1921) засвідчує системний характер творення нової освіти, що ґрунтувалася на тогочасних цивілізаційних підходах. До вироблення нормативних актів у галузі освіти долучалися знані педагоги та державні діячі: Е. Архипенко, Т. Лубенець, І. Стешенко, С. Русова, П. Холодний, Я. Чепіга.

Аналіз нормативно-правових документів у сфері освіти цих років законів, проектів, циркулярів Генерального Секретаріату України, резолюцій учительських з'їздів, пояснювальних записок, обіжників Міністерства народної освіти УНР, навчальних планів) дає підстави вважати, у відтинку історії цього часу становлення освіти відповідало вимогам часу. Підтвердженням цього слугують слова, виголошені генеральним секретарем народної освіти (1917) І. Стешенком, у циркулярі на виконання освітньої стратегії, прийнятої Другим Всеукраїнським учительським з'їздом: «Нині все буде робитися для того, щоб просвітити народ, щоб довести дітей його до такої „високої науки”, яка потрібна для людського щастя» [104, арк.7].

Варто зауважити, що творення якісно нової освіти відповідало прагненням і ентузіазму демократично налаштованого вчительства, а її поступ мав народний характер. 1917 року перший (5–6 квітня 1917) та другий 10–12 серпня 2017) Учительські з'їзди визначили пріоритети розбудови освіти в Україні. У резолюції II-го Всеукраїнського Учительського з'їзду в Києві окреслено стратегічні напрями становлення освіти на українському

грунті, а саме: організація нової школи, українізація школи, структура управління (адміністрація школи) [73].

Нормативно-правове забезпечення становлення нової школи в Україні (1917–1921) є віддзеркалюванням соціально-політичних трансформацій (розбудова державності) та цивілізаційного вибору й опори на кращий західноєвропейський досвід щодо освіти дітей, підготовки їх до життя.

У перебігу державотворчого процесу того часу, частих змін ідейно-політичних векторів щодо розвитку України виокремлюємо два найбільш яскраві етапи нормативно-правового становлення й розвитку освіти (1917–1919, 1919–1921 рр.). У документах про освіту, що відносимо до першого етапу (П. Холодний «Єдина школа» (1917) – «Пояснювальна записка до плану управління народною освітою на Україні» (1917), навчальних планів для початкової школи та українських гімназій (1918–1919) прописано механізми щодо становлення школи на засадах державності, народності й поваги до людей різних культур. У становленні та розвитку школи характерною була тенденція вдосконалення змісту освіти. Започатковано викладання української мови в нижчих і вищих початкових школах (де навчання не велось українською), вводилися нові предмети: краєзнавство (початкова географія, знайомство з історією України). Для навчання дітям пропонувалися такі підручники: «Українська граматика. Основи українського правопису» (І. Огієнко), «Початкова географія» (С. Русова, І. Рудницький), «Буквар» (Б. Грінченко).

У вищій початковій школі учні вивчали українську, російську та «чужоземні» мови (англійську, французьку), навчальний план для старших класів реальної української гімназії розширено з урахуванням загальноосвітньої підготовки й формування світоглядних гімназистів: чужоземні мови з латиною, фізика, природознавство з практичними заняттями, політична економія або законодавство / філософська пропедевтика. Відбувалися зміни щодо методик навчання в школі різних рівнів. «Школу зубріння» замінили діяльнісні методи (спостереження,

досліди, самостійна робота учнів, екскурсії).

Аналіз документів про освіту в Україні (1917–1918) засвідчує спроби нових органів управління освітою, насамперед Міністерства народної освіти і мистецтв, надолужити та актуалізувати культурно-освітню складову народної освіти й намагання розширити умови доступу всіх дітей до школи.

У зверненні «До пана міністра народної освіти і мистецтва» (9 лютого 1918 р.) Трудового конгресу УНР (найвищий законодавчий орган цього часу) було визначено основні заходи щодо проведення реформи Єдиної школи. У цьому документі визначено й пріоритетні напрями розбудови нової школи, а саме: загальне обов'язкове безкоштовне семирічне навчання, підготовка вчительських кадрів нової генерації, дерусифікація освіти, соціальний захист учителя, матеріально-технічне забезпечення будівництва та функціонування шкіл, залучення громадських та педагогічно-просвітницьких організацій до розбудови школи.

На другому етапі (1919–1921) становлення та функціонування нової школи відбувалося відповідно до положень закону «Про безкоштовне обов'язкове навчання всіх дітей шкільного віку громадян України» (від 12 квітня 1919 р.), розроблений Міністерством народної освіти УНР (на чолі з І. Огієнком) [105, арк. 63]. 1919 року для імплементації цього закону з Державної скарбниці виділено 120 млн грн; планом на 1920–1923 рр. передбачалося подвоювати цю суму щорічно. З огляду на актуальність розроблення підходів щодо реформування нової української школи в умовах сьогодення становлять інтерес концептуальні положення, розробленого під орудою П. Холодного, «Проекту єдиної школи на Вкраїні» (1919). Тогочасна нова школа мала будуватися з урахуванням принципів: рівного доступу громадян до освіти, виховуючого навчання, обов'язковості й світськості освіти, зв'язку навчання з життям, дієвості, соціального захисту та підтримки. Відповідно до положень цього документу вона мала бути школою виховною, діяльною, національно-державною. Нормативно-правове забезпечення становлення і функціонування нової школи (1917–1921)

відповідало вимогам часу і достатньо розлого представляло різні аспекти освітньої галузі.

3.2. Теоретичні засади навчання і виховання молодших школярів та проблема нової української школи у педагогічній спадщині Я. Чепіги

Провідним для нової української школи Яків Чепіга вважав національне виховання. Особливість, відмінна від загальної теорії національного виховання, полягала в тому, що вчений у поняття «національне виховання» вкладав конкретику світогляду, характеру, інтелектуальних можливостей дитини. Завдання педагога в національному вихованні, на думку Я. Чепіги, полягало в поєднанні індивідуальних і національних рис дитини. Індивідуальні – це ті, які є з народження. Національні – набуті, залежні від сім'ї, місцевості, краю, в якому дитина перебуває щодня. Національне й індивідуальне може існувати окремо. Завдання нової школи, за Я. Чепігою, поєднати їх. Але, щоб виховати національно свідомого патріота країни, починаючи з дитячих літ, потрібно досконало вивчити індивідуальне, природне, тобто глибоко вникнути у психологію дитини.

Я. Чепіга вказує на це у своїх статтях «Пасинки школи», «Вплив вулиці на виховання дітей», «Бережливість у справі виховання», «Страх і кара: психолого-педагогічний нарис» та ін.

Автор не полишає виховання дитини наодинці зі шкільним учителем, шкільними умовами. Він намагається пояснити, що маленька людина повинна цікавити всіх: суспільні установи, сім'ю, громадськість. У статті «Пасинки школи» Я. Чепіга яскраво висвітлює недоліки тодішньої шкільної системи, яка призводить до невтішних наслідків, коли вчителі-чиновники сухо, казенно виконують свої обов'язки, не знають дитячої душі, психології. Він називає школу мачухою, а не матір'ю для дитини. Така школа ставиться до своїх вихованців як до пасинків, вороже й недбало, не виховує і навіть не

вчить належним чином.

У цій же статті Я. Чепіга подає цікаві власні спостереження за типами дітей обдарованих, здібних і «відсталих», зі слабким інтелектуальним розвитком. Він пише, що до дітей відсталих школа ставиться вороже, тому що не здатна збагнути причин, чому вони такі. У дітей цього типу мимоволі розвиваються небажані риси: упертість, жорстокість, недовіра, неймовірна злість.

У статті «Вплив вулиці на виховання дітей» Я. Чепіга ніби продовжує тему, розпочату в матеріалі «Пасинки школи», розкриваючи долю дітей, відторгнутих школою і сім'єю. Вони стають злодіями, кримінальними злочинцями, а часто гинуть фізично, потерпаючи від голоду, хвороб тощо.

Діти талановиті також не знаходять у школі «підтримки і материнської турботи». Сучасна школа не переймається увагою і не плекає їхніх талантів, «а тримає в чорному тілі, в гіршому становищі, ніж середнього учня, який довільно пристосовується до шкільного режиму» [108, с. 555].

Отже, Я. Чепіга підкреслює важливість індивідуального підходу у шкільному вихованні. Ставлячи високі вимоги перед учителями, вихователями, він пише: «Дитина накладає на нас великі моральні обов'язки – зберегти її природу чистою, такою, що прагне правди, краси і добра, якою вона з'явилася на світ Божий, не калічачи її волі. Щастя її в суцільності її природи, її духовного обличчя, чистоти її змагань, і ламати ту суцільність, ту красу буде злочинством» [113, с. 104].

Аналізуючи праці вченого, можна відмітити, що національне виховання не відокремлюється від загального. Під національним вихованням Я. Чепіга вбачав цілісний процес розвитку дитячої особистості, який чітко спрямовується на свідомість дитини, її почуття і поведінкові дії та вчинки.

У статті Зінаїди Палюх «Погляди Я. Ф. Чепіги на моральне виховання дітей» [57] подаються фактори морального виховання, а саме: 1) біологічні, спадкові чинники; 2) довкілля (соціально-політичні, економічні, культурно-національні та інші умови життя); 3) виховання.

Мораль за науковою термінологією – це система поглядів та уявлень, норм та оцінок, що регулюють поведінку людей, одна з форм суспільної свідомості [88, с. 655]. Національність – належність до певної нації, народності чи національної групи [88, с. 665].

Таким чином, фактори, визначені З. Палюх, переплітаються в поняттях моралі й національності. Дотримуючись більше вираження саме національного виховання, посилаючись на наукові праці Я. Чепіги, які ми називали вище, а також «Самовиховання вчителя», «Моральне внушіння в справі виховання» та інші, ми визначаємо наступні фактори виховання: 1) особистість учителя; 2) авторитет сім'ї; 3) пізнання природи; 4) екскурсії (визначні історичні місця); 5) шкільні уроки з історії, рідної мови та ін.; 6) вулиця.

Сам же Я. Чепіга ще конкретніше розглядає інші фактори виховання: труд і гра. Про це він детально пише у своїй статті під назвою «Труд і гра як фактори виховання» [114].

Автор вважає дитинство кожної людини періодом гри. «І на гру ми повинні дивитися, як на фактор, що сприяє утворенню звичок. А через те, що гра охоплює емоції, почуття, думки, уяву, мову, вчинки, вона є конче потрібною для формування людини і складає звички не тільки спрацювань, які дають завдання молодому організмові – як біганина, гра в м'яча, катання на ковзанах, гойдалках тощо, але й до тих, які складають звички до діяльності, труда, насолоду від праці» [114, с. 89–90].

Отже, Я. Чепіга розглядає гру і працю як єдність, що дає дитині повні виховні аспекти. Вони можуть бути моральні: охайність, правдивість, цілеспрямованість, наполегливість тощо; але можуть виражати і національне, що залежатиме від вибору та змісту гри: «...всяка гра для дитини має ціль і переводиться вона в напрямі поставленої мети» [114, с. 90].

Автор підкреслює, що гра – невіддільна форма діяльності в дитинстві, але вона мусить переважати у системах виховання. Проте педагогам і батькам потрібно пам'ятати, що гра сама собою не перетворюється в труд,

якщо не створено відповідних умов і впливів, при яких «витворюється людина гідна праці, гідна діяти і творити в осередку даного суспільства» [114, с. 104].

Головним принципом у грі, що поєднується з вихованням любові до праці, мусить бути труд фізичний і труд розумовий.

Період дитинства, вважає Я. Чепіга, є періодом, коли дитина через гру здобуває навички праці, задоволення від неї. А прості бажання гратися умілий педагог скерує до інтересів «вищого порядку» [114, с. 86].

Отже, труд і гра, на думку Я. Чепіги, є нерозривним компонентом у факторі виховання дитини різнобічного спрямування, насамперед, моральних якостей у поєднанні з національною самовідданістю і самовихованням.

У справі національного виховання дітей педагог Чепіга особливу роль відводив учителеві. У статті «Самовиховання вчителя» [112] він підкреслює, що вчитель не лише вчить, розкриває знання з того чи іншого предмета, а й виховує дитину, формуючи кращі риси особистості, призначеної на діяльність у суспільстві. Учитель, усвідомлюючи велику суспільну відповідальність, повинен розуміти, що він завжди є взірцем для дитини. Поведінка вчителя, думки і навіть жести – зразок для наслідування. І варто припустити, що часто вчитель буде займати перше місце у формуванні високих ідеалів дитини, а не батьки. Сім'я може бути неблагонадійною, дитина не матиме в такій сім'ї любові й захисту перед труднощами життя.

Я. Чепіга серйозно моделював педагогічне завдання учителя у здійсненні національного виховання учнів. Учитель повинен постійно пам'ятати, що він має справу з вихованцями – живими істотами, кожному з яких притаманні неповторні природні здібності. І завдання вчителя – всебічно розширити їх, що можливо за умови глибокого вивчення «об'єкта виховання» – національні індивідуальності дитини, тобто її родини, психічних особливостей, способу життя в сім'ї тощо. Саме тому не зменшується роль вивчення психофізіологічного стану кожної дитини, а також національне самовиховання самого вчителя. Він повинен бути готовим

за будь-яких можливостей працювати з дітьми тієї нації, серед якої проживає. «У цьому зв'язку конче потрібно, щоб школа мала за учителя особу однієї національності з дитиною, виховану на спільному рідному ґрунті з нею. А ті, хто не своєю волею мусить вчити в чужій школі, повинен прийняти культуру, мову, національні ідеали того народу, дітей якого вони мають вчити» [112, с. 12].

А тому в статті «Самовиховання вчителя» автор неодноразово акцентує увагу на думці, що головною рисою для педагога є самовдосконалення, систематичне й цілеспрямоване як професійне, так і культурно-національне та морально-етичне. Я. Ф. Чепіга пише: «Щоб бути дійсним прикладом іншим, треба вчителю досягнути висоти загальнолюдських чеснот» [112, с. 10].

Спостерігаємо, що загальнолюдські чесноти базуються на досягненні національного в найкращому сенсі цього поняття. Отже, вчитель не може обминути будь-яких можливостей національного становлення дитячої свідомості, вишукуючи всі можливі форми і засоби, які б не пригнічували ні волі, ні інтересів самого вихованця.

В арсеналі виховних заходів педагогічної майстерності вчителя є такі: відвідування пам'ятних історичних місць у довкіллі, місці проживання учнів, спеціальні екскурсії в природу. Не останнє значення у вихованні поваги до рідного краю, української мови, тощо матимуть і уроки з конкретних навчальних предметів (література, історія, природознавство та ін.).

Не можна відкидати такий важливий фактор у вихованні підростаючої людини, як сім'я. Де дитина вперше чує українську пісню? З вуст мами чи бабусі. Де вона спостерігає неповторне граєво кольорів мережки у вишиванні рушника чи сорочки? У своїй родині. Особливо ж вона запам'ятає на все своє майбутнє життя образ матері. Адже відомо у всьому світі: найсвятіший дар жінці – материнство. Недарма існує так багато фольклорних виразів про матір: «Материнське серце чує дитину через моря і гори», «У дитини пальчик заболить, а в матері серце», «Забудеш матір – корінь життя твого засохне» та

багато інших.

Я. Чепіга називав сім'ю коліскою національного виховання. Звичайно, він мав на увазі українську сім'ю, яка свідомо своїх обов'язків у ставленні до сина чи доньки. «Сім'я утворює ґрунт морального виховання, у ній дитина здобуває правила поведження, в сім'ї розвиваються внутрішні – гарні й погані почуття, і вдача набирає рішучого напрямку в той або інший бік» [110, с. 64].

Мати в сім'ї має визначне призначення для виховання дитини. Її поведінка, яку дитина бачить щодня, – це той бездоганно прекрасний приклад, який дитина починає наслідувати з раннього віку, а пізніше формує власні вчинки. Від матері, її вдачі й інтелекту, справедливості, уміння любити і розуміти свою дитину залежить майбутнє сина чи доньки. Буде дитина доброю чи злою людиною, залежить першочергово від матері. «І коли мати сама годує дитину, поряється коло неї, прикладає всюди свої природні здібності до виховання дітей, скрізь і у всьому показує моральний зразок, то моральне й розумове виховання дитини забезпечено високим зразком матері», – вважав Я. Чепіга [110, с. 66].

Безперечно, вчений розглядає ідеальну українську сім'ю, повну сім'ю, де є мати і батько. Проте він надає батькові в сім'ї меншого значення для виховання дітей. Так влаштовано природою, що батьківська місія полягає, в основному, в роботі, добуванні матеріального, коштів для забезпечення добробуту сім'ї. Неповторно доречні завжди є слова вченого про роль батька в сім'ї, вони залишаються актуальними завжди: «Для виховання дитини мало бути батьком, треба мати щире серце, ясний розум і моральну висоту» [110, с. 68–69].

Не в кожного батька наявні ці якості. Бути справжнім батьком – означає невтомно працювати над собою, самоудосконалюватися за допомогою освіти в галузі дитячої психології. Батько й мати разом для дитини – могутній фактор позитивної власної сім'ї у майбутньому житті. Сімейні стосунки дорослих програмують особисте життя дитини. Вона буде

щасливою або навпаки – залежить від того зразка, який дитина бачить у щоденному спілкуванні батька та матері.

Окрім названих факторів морального та національного виховання дитини, Я. Чепіга називає ще довкілля. Природа (ліс, поле, гаї), що властива місцевості, в якій проживає вихованець, відповідно викликає позитивні відчуття: допомагати деревам, птахам, берегти природу, таким способом виховується почуття доброти, співчуття і милосердя.

Я. Чепіга переконував, що всі кращі якості найпростіше виховувати в дії, праці, а не вербальними методами. У процесі пошуку розв'язання поставленого питання дитина намагається пристосуватися до природного й соціального середовища, усвідомити, пережити, відчути і сформулювати певний досвід.

Я. Чепіга закликає педагогів і батьків бути уважними до дітей раннього віку, адже вони в цей період надто чутливі й вразливі та схильні до паранормальних станів. Яків Федорович вказує на самонавіювання. Якщо не вникнути в психологію, наукові посилання на яку допоможуть правильному сприйманню настрою і характеру дитини, педагоги і батьки (родина) не зможуть досконало оволодіти певними проблемами. Діти щиро вірять у існування мавок, лісовиків, а особливо ж – Діда Мороза.

Педагогам, мамам і татам, вихователям варто пам'ятати, на що наголошує вчений Я. Чепіга, – цей період (навіювання і самонавіювання) для дитини не минає безслідно, а викликає позитивні чи негативні уявлення, які можуть закріплюватися у свідомості надовго. У своїх педагогічних працях Я. Чепіга радив не допускати дитячої зневіри і розчарувань, аби дитина не доходила до відчаю, а продовжувала вірити у власні сили та можливості, адже поруч завжди є мудрі, доброзичливі дорослі, наділені великою любов'ю до дитини.

Не уникнув учений у своїх педагогічних нарисах і наукових статтях питання матеріальної нерівності сімей, що відповідно психологічних відчуттів закарбовується в душі дитини. Він, усвідомлюючи можливості

розвитку дитини в бідній сім'ї, застерігає батьків робити все найкраще для дитини, не загострювати її увагу на матеріальному, більше сприяти духовному світосприйманню, намагатися усувати з життя дитини все, що може негативно вплинути на її нахили і природні задатки.

У своїх працях автор звертає увагу також і на виховання дітей у сім'ях, матеріально забезпечених. Але багатство не завжди позитивно впливає на виховання добрих якостей у характері дитини. Розкіш, перенасиченість матеріальним породжують у дитини зневажливе ставлення до своїх однолітків з бідних сімей, жорстокість, погорду та зверхність.

Очевидно, що світ ще довго буде розмежований на бідних і багатих. Тому виховні настанови Я. Чепіги актуальні і сьогодні. На превеликий жаль у сучасних українських сім'ях, де матеріальне забезпечення домінує, легко можна виховати здібну, талановиту дитину, але безжальну, яка нікому не співчуває і здатна на приниження, несправедливість і будь-яку жорстокість у ставленні до всього живого, що трапляється на її життєвому шляху.

Ранній індивідуалізм у дітей формується, насамперед, різними негативними прикладами тих людей (батьків, педагогів), яких дитина любить своїм дитячим серцем, а близькі люди зрадили цю любов, принесли розчарування і біль, які переросли у злочин проти всього світлого і правдивого.

В Якова Чепіги, як і в багатьох педагогів минулого підкреслюється важливість виховної ролі власним прикладом. Пригадаємо Василя Сухомлинського, який у своїй науково-практичній діяльності широко використовував досвід з історії педагогіки. Він писав для батьків, що діти помічають навіть те, як батько мовчки читає газету. Нічого не говорить, але його поза, міміка вже багато скажуть дитині, яка спостерігає за процесом читання газети. Тоді, яку ж вагомість матимуть слова, промовлені вголос, інтонація тощо? Тобто, все краще зводиться до живого прикладу поведінки дорослого [93].

Ні батько, ні мати, ні педагог, на думку Я. Чепіги, ніколи позитивно не

вплинуть на виховання дитини, якщо вони говоритимуть красиві, високі слова, а власною поведінкою будуть суперечити, поводитимуться нещиро, лицеміритимуть. Слова і діла повинні бути однаково прекрасні. Я. Чепіга з цього приводу пише: «Гарні слова при поганому, брудному вчинкові не мають на дитину доброго впливу, навпаки – ждять од цього швидше лиха. Хоч як навчаєте словами, дитина проте, робитиме так, як ви робили, а не так, як казали» [110, с. 66]. Педагог переконаний, що гнів, лютість, жорстокість у дитині з'являється, насамперед, на основі негативного прикладу, який вона усвідомлює зі способу життя своїх батьків, педагогів та інших авторитетів. Я. Чепіга радить показувати дитині тільки позитивне, навчати ввічливості, щирості, правдивості. Проте він застерігає, що світ, у якому дитині доведеться жити в дорослому віці, неоднозначний. У ньому є як позитивні, так і негативні сторони. Завдання у виховній роботі – знайти педагогічно обгрунтовані методи, які б навчили дитину правильно сприймати труднощі й переборювати їх, тримаючись за ідеали добра, Я. Чепіга закликав батьків і педагогів до вдумливого, обережного вибору методів виховання.

У статті Я. Чепіги «Страх і кара» глибоко осмислюється проблема покарання. Педагог закликає вдумливо вибирати покарання. Воно не повинно в душі дитини залишити страху, він засуджував «штучні» покарання, визнавав тільки природну кару, тобто ті натуральні реакції організму дитини, все те, що впливає з почуттів дитини – задоволення і неприємності, викликані певними ситуаціями. «Задоволення обертається в нагороду за добрий або щасливий вчинок, а неприємність – в кару за негарний або нещасливий вчинок. Здобувши такий досвід у житті, дитина вже в цьому напрямкові й робить далі» [113].

У статті «Страх і кара» автор узагальнює: природна кара сприймається дитиною свідомо, як результат дії. Отже, кара тут виступає наслідком вчинків дитини. Тут немає над дитиною жодного насильства чи приниження її інтересів. «Штучні» покарання, придумані вихователями чи батьками, негативно впливають на розум, характер, волю дитини. Про яке національне

виховання може йтися, коли воно в дитини викликає зневагу чи небажання щось робити. Дитині треба показати в нації кращу сторону, героїв, які відстоювали своє рідне, часом і ціною власного життя.

Потрібно збудити дитячу уяву, інтерес і гордість за належність саме до цієї нації. З маленького, національного, співпереживання, бажання бути схожим на когось сильного і мужнього починається велике, загальнолюдське прагнення зробити довколишній світ кращим, сповненим творення доброзичливих і добрих справ, намірів виконати хоч одну маленьку свою справу на користь інших.

Підсумовуючи, знову звернемося до праці Я. Чепіги «Труд і гра як фактори виховання», де він підкреслює, що мета суспільства і мета освітніх установ повинна збігатися у творенні й розвитку нових форм діяльності, які б помножували суму добра і щастя, беззупинній боротьбі з усіма утисками життєдіяльності людини. А ще він висловлював вічну мрію про гармонію освіти і держави. Вдумаймося, чи не сучасне становище проектує мудрий педагог Я. Чепіга: «Немає в нашому суспільстві міцної волі мислення, все сковано залежністю і рабством і це як основу покладено у виховання дитини. Нема свободи, нема й самодіяльності. Дитину з народження оточує коло вимог, які міцно тримають її в своїх пазурах все життя. Все виховання скупчується в передаванні своїх поглядів, переконань дитині в готових формах, не турбуючись про те, як вона їх приймає, що переживає при цьому і в що перетворилися вони в її душі, в її розумі» [113]. Сказане не втрачає своєї актуальності.

Так уже історично склалося в Україні, що в освіті національне виховання не було головним завданням. Яків Чепіга та інші педагоги свідомо ставилися до національного виховання підростаючого покоління. Вони відчували глибинність цієї проблеми і своїми науковими працями посилали програми послідовникам – майбутнім ученим та педагогам: з багатою культурою, морально-етичними традиціями українського народу можна тільки через національне виховання дітей та молоді досягти високих

результатів у контексті загальнолюдського.

Різноманітність факторів національного виховання у новій українській школі того часу Яків Феофанович вбачав у: зразках наслідування вчителя, батька та матері, родини; вивченні довкілля, де проживає дитина; моральному та етичному оточенні, в тому числі й шкільні уроки; розвитку волі і творчості дитини як у школі, так і в позаурочній діяльності.

Фактори національного виховання дитини за Чепігою не дуже суттєво змінилися і могли б стати доповненням сучасної педагогіки у практичному втіленні.

Питання національного виховання частково торкалися в своїх публікаціях сучасні педагоги – вчені З. Павлюх, В. Зайченко, Ж. Ільченко та ін. Узагальнюємо: фактори національного виховання дітей у новій українській школі за Я. Чепігою ґрунтуються на елементах народності, культуровідповідності, гуманізмі, зв'язку з історичним минулим народу, а також подіях, які відбуваються за участю самих дітей. Ідеї ці ніяк не можуть суперечити людській природності та сприяють гармонії фізичного і духовного в цілому.

Національні фактори, як вважав Я. Чепіга, впираються в етнопедагогіку, вивчення якої розвиває думки про єдність життя народу і окремої особи, ментальності. Мета кінцевого результату національного виховання – це доросла людина, яка самоусвідомлює власне «Я», себе українцем, гордиться етнокультурними здобутками народу, прагнучи показати світовій спільноті культурні потенціали, збагачує загальнолюдську цивілізацію, несе у світ своє неповторне духовно красиве і багате індивідуально-національне вираження.

На думку Я. Чепіги, основними чинниками поєднання національного і загальнолюдського у вихованні дитини є соціальні, біологічні та власне виховні, які зберігаються енергією особистої любові до ближнього, милосердям, совістю і чесністю в найрізноманітніших проявах життєвих реалій.

3.3. Організація навчання у початковій школі у педагогічному вимірі Софії Русової

У розбудові сучасної національної початкової школи існує багато проблем. Важливою причиною яких є необізнаність педагогів із життям і діяльністю педагогів минулого, зокрема з творчістю Софії Русової. Праці С. Русової - культурна спадщина і джерела, які відносяться до базових, загальнолюдських цінностей; належать цінності добра (блага), свободи, користі, істини, правди, творчості, краси, віри.

С. Русова аналізує філософські, психологічні, педагогічні і конкретно методичні та організаційні аспекти навчально-виховного процесу, вона вдало поєднує здобутки теоретичних досліджень – вітчизняних і зарубіжних зі скарбами народної педагогіки.

Особливого значення С. Русова надавала рідній мові як могутньому засобу загального розвитку дитини. Вона розглядає рідне слово як джерело неповторного національного світобачення, як систему, в якій фіксуються особливості сприймання і відображення дійсності.

Важливою ознакою, можливо й найголовнішою, національної початкової школи є любов учителя до дітей. Без любові до дітей вчитель не зможе захопити їх, зрозуміти їх душу. Він повинен так організувати навчально-виховний процес, щоб дітям було цікаво і вони мали з цього якусь користь. Потрібно черпати знання з народних джерел, знайомити дітей з традиціями й звичаями свого народу.

Центральним у педагогічній концепції С. Русової є особистість дитини як найвищої цінності природи з її задатками, здібностями, можливостями, талантами, потребами, прагненнями тощо.

С. Русова розкриває значення розвитку таких видів діяльності, як гра, праця, малювання, співи, танці, бо саме в них найбільш може виявитись самостійність дитини.

Школа є найкращим закладом, де можна виховувати найголовніші

моральні засади. Школа – «це скарб найкращий кожного народу, це ключ золотий, що розмикає пута несвідомості, це шлях до волі, до науки, до добробуту. На вселюдному життю тільки той народ і бере перемогу, який має найкращу школу, в якому найбільше є грамотних» [80, с.3].

Низка її педагогічних творів присвячена проблемі нової школи. Мета школи – привчити дитину до життя, розуміти його, знайти в ньому своє місце [78, с. 35], мета української школи – «збудити, дати виявитися самостійним творчим силам дитини» [80]. Проаналізувавши стан освіти на українських землях з початку XVII і до початку XX ст., С. Русова дійшла висновку, що «сучасна українська школа не дає дітям освіти, бо вона суперечить усім вимогам педагогічної науки, всім потребам народного життя; вона калічить розум і душу дитини, одриває дитину від родини й несвідомо видає її на розпутьті, без усякого виховання, без повної освіти, вона не відповідає національному духовному складу українського народу; народ зневірився у цій школі й не надає їй такої вартості, яку мусить мати справді народна школа» [80]. Нова школа повинна «увібрати в себе усі доступні погляди закордонних реформаторів, але одночасно будувати свою нову форму на національному ґрунті, відповідаючи на перші потреби краю, на національні вимоги людей» [80]. Новий тип школи можна створити тільки вміло використовуючи величезний український і зарубіжний педагогічний досвід, реалізуючи найпередовіші досягнення педагогічної науки і практики [76]. У новій школі повинен бути жвавий, життєрадісний настрій, між учнями й учителями панувати дружні, товариські відносини, розвиватися гуманні почуття до людей і всього живого.

С. Русова теоретично обґрунтувала можливість існування такої школи для дітей, яка б була золотим ключем, що «розмикає пута несвідомості, шлях до волі, до науки, до добробуту, яка б стала найкращим скарбом кожного народу» [80].

На її думку, нова школа повинна готувати учнів до майбутнього життя, до реалізації того ідеалу, який ще живе в серцях найкращих громадян, а тому

її має жити, рости ґрунт національної культури [78, с. 37].

С. Русова стверджувала, що краєзнавство є тим підґрунтям, «тереном», на якому повинна будуватися національна школа кожного народу й процес виховання свідомих, активних громадян-патріотів [77]. Важлива педагогічна функція краєзнавства полягає в тому, що знання такого роду дають можливість наблизити школу до обставин реального життя. Вона відзначає велику увагу до предмету «краєзнавства» на східних теренах України – в Одесі, Києві, Лубнах, Луганську, Вінниці, Коростишеві, Умані, Маріуполі та ін. станом на 20-ті роки ХХ ст. Змістовними роблять освіту і виховання дитини вивчення рідної мови, краєзнавства, культури, науки на базі загальнолюдських здобутків в інтелектуальній і моральній сферах [77].

Формування патріотизму у дітей слід розпочинати з виховання почуття любові до рідного краю, бо дитина може любити тільки те, що знає. Треба дати змогу дітям бачити хоч найближчі місцевості, знати в них кожну річку, ліс, озеро, найближчі села, їх будівлі, розрізняти рослинність, звірину свого краю, знати, чим люди займаються, коло чого вони працюють [77]. Але ця любов до рідного краю має переходити ізольований національний егоїзм, бо, люблячи свій народ, дитина, на думку С. Русової, повинна визнавати добрі риси і право на пошану іншими народами. З цією метою необхідно час від часу святкувати з дітьми різні національні свята. Так соціальне виховання доходить до широких ідеалів, до глибокої самосвідомості молодої людини як громадянина, як члена держави, як сина свого народу. Пропонувала вчителям використовувати такі форми навчання як екскурсії по своїй і більш віддаленій місцевостях, що цікаві з географічного, історичного чи економічного боку. Добрим результатом таких екскурсій і мандрівок може бути заснування шкільного чи районного краєзнавчого музею. Нова українська національна школа «працює над утворенням осіб суцільних, міцних і духом, і тілом» [79]. І «кладе собі за головну мету - збудити, дати виявитися самостійним творчим силам дитини» [80, с. 4].

Основні засади розбудови майбутньої української національної школи

зводилися С. Русовою до таких вимог: зменшення русифікаторського впливу, створення єдиної загальноосвітньої школи, запровадження обов'язкового безкоштовного початкового навчання, оптимальне поєднання централізації з децентралізацією керівництва й управління освітніми справами, розширення сфери громадської участі у справі розбудови національної школи і системи освіти, залучення до керівництва й управління освітніми справами органів місцевого самоврядування, широких верств українських трудящих, школа повинна бути вільною від будь-яких станових, національних і релігійних учнів, учителів і батьків; мати світський характер, викладання закону Божого в школі не має бути обов'язковим; на всіх ступенях школи повинно здійснюватися спільне навчання хлопчиків і дівчаток; систематичне шкільне навчання необхідно розпочинати з 7-річного віку. Повинні існувати дошкільні навчально-виховні заклади, в яких би діти були доглянуті, нагодовані; для них організовані ігри й розваги, наочне навчання початкової грамоти (письмо, рахунок, малювання, читання). Курс обов'язкової початкової школи повинен становити 6 років.

Обов'язковими предметами вивчення повинні бути: в перший-другий роки навчання - рідна мова (письмо й читання), арифметика, початки природознавства, географія України, малювання, співи; в 3-4 рр. навчання - російська мова (письмо й читання), арифметика, географія Росії, історія України, малювання, співи, рукоділля, знайомство з українською літературою й українськими письменниками; в 5-6 роки навчання - художнє читання, історія української і російської літератури, географія і історія Росії, знайомство з усіма частинами світу, коротка історія культури, загальні відомості з фізики, хімії, ґрунтознавства і ботаніки в застосуванні до сільськогосподарського виробництва; найнеобхідніші відомості в галузі законодавства (самоврядування, судочинство, податки тощо); геометрія та землемірство, закон Божий - впродовж усіх років, але тільки за бажанням батьків.

Повинен визначатися загальний державний зміст освіти, обов'язковий

для всіх шкіл, однак місцевим шкільним радам має бути надано право вносити корективи, зміни й доповнення до програм із предметів, вибору підручників, навчальних посібників, методів навчально-виховної роботи.

«Головне завдання морального виховання - це вироблення характеру. Людину ми найбільш цінімо не за її знання, а за її характер, - він найбільше важить у зносинах людей між собою, він дає змогу людині досягнути найвищі моральні блага» [79], - представляючи таким чином ідеал морально сформованої, розвиненої і вихованої людини.

Цінності естетичного виховання С. Русова вбачала в тому, щоб «розвинути свідомість, смак естетичний до найкращого приймання художніх вражень» [77], розвинути «почуття краси, вимоги гармонії і в житті, і в душі своїй, і в творах майстрів, і в наших власних творах і вчинках» [77, с.120].

Праця як соціальна цінність – «це принцип такого виховання, яке мусить збудити в дитячій душі найбільше самостійної творчості, дати вільно розвинути цільній гармонійній індивідуальності. Праця в сучасному вихованні - це метод, яким кожне знання фіксується в дитячій свідомості тим, що воно здобувається дитячою рукою: через руку в розум» [76, с. 53].

Головною цінністю фізичного виховання є: формування і вдосконалення життєво необхідних рухових умінь і навичок на основі розвитку природних видів руху і накопичення відповідних знань; розвиток основних фізичних якостей - сили, швидкості, витривалості, спритності.

Проблеми розвитку української мови, навчання нею в школі - це складові глибинних і багатогранних процесів державотворення, самоідентифікації, формування національної самосвідомості українців, відродження й збереження національної культури, освіти, школи, традицій, звичаїв та ін.

Найважливішими характеристиками моральної поведінки педагога є: чесність, совість, об'єктивність, справедливість, тактовність, уважність і спостережливість, терпимість, витримка і самовладання, доброта, любов до людей, самокритичність, адекватність самооцінки, терпіння,

комунікабельність, оптимізм, сила волі, емпатія, прагнення до самовдосконалення, творче мислення.

Ці характеристики є важливими умовами успішної педагогічної діяльності. С. Русова наголошувала: учителю завжди слід пам'ятати, що під впливом його власного прикладу формуються риси характеру учнів.

Висновки до третього розділу

У дослідженні встановлено, що в період 1917-1933 рр. гостро стояли питання прийому учнів до шкіл, укомплектування груп, структури та тривалості навчального року. Вирішенню цих проблем перешкоджало: аварійний стан шкільних приміщень, відсутність палива, зайнятість учнів на сільськогосподарських роботах та ін. Місцеві органи освіти та педагоги вживали всіх заходів, щоб якось покращити дане становище щодо організації навчального року. Ними розроблялися правила прийому дітей до шкіл та укомплектування груп. З 1917 році прийом до шкіл проводився один раз на рік, на початку осені, відповідно поданої письмової заяви із зазначенням імені та прізвища дитини, дати народження, адреси, професії батьків, заробітку родини, відомостей про підготовку. У березні 1918 році Головна Шкільна Рада визначила кількість учнів у класі на одного вчителя спочатку до 40 осіб. Законом від 6 серпня 1918 року збільшено її до 50, а за «Проектом єдиної школи» (1919 р.) вона коливалася в межах 30 – 40. Враховуючи особливості нової системи початкової освіти з 1920-х рр., запроваджувалося укомплектування груп I концентру з розрахунку 42 учні на одного вчителя. Постановою Наркомун України від 30 липня 1924 року «Про проведення загального навчання» комплект учнів на одного вчителя встановлювався в кількості не більше 40. Архівні матеріали переконують, що траплялися випадки, коли групи молодшого концентру були перевантажені (кількість становила до 55-60 дітей). Це свідчить про те, що не вистачало вчителів початкових шкіл, а також належних шкільних приміщень.

Дослідження переконує, що й тривалість навчального року була досить умовною: навчання розпочиналося з жовтня, листопада або грудня. Встановлено, що середня тривалість навчального року в початкових школах міста становила 180 днів, у селах – 154 дні, причинами чого були складні соціально-економічні умови, які існували в даний період. За постановами Наркомосу, тривалість навчального року в початкових школах повинна була становити 224 навчальні дні.

Навчальний рік поділявся на триместри: осінньо-зимовий, зимово-весняний, весняно-літній. У 1930 році Наркомос розробив новий проект поділу навчального року за семестрами, що давало змогу проводити прийом учнів до шкіл двічі на рік (весною і восени). Дослідження показало, що не було чітко розробленої системи, яка б допомагала розв'язувати поставлені завдання. Але все ж таки заслуговують на увагу намагання керівників освіти контролювати процеси організації навчального року, розробляти різні варіанти прийому і укомплектування груп, залучати всіх дітей до навчання.

Результати дослідження стверджують, що нові вимоги, які поставило життя до початкової освіти, викликали необхідність посилити пошуки ефективних методів навчання. Домінуючими методами початкового навчання періоду 1917-1920 рр. були словесні (бесіда, розповідь, пояснення), наочні (малюнки, картини, моделі, таблиці, схеми), екскурсія, спостереження. Період 1920-1933 рр. характерний впровадженням комплексної системи навчання, тому досить складним був підбір методів. Науковцями були розроблені такі методи: виробничий, трудовий, лабораторний, екскурсійний, наочно-ілюстративний, дослідний та ін. В досліджуваний період використовувалися й метод проектів, бригадний метод. У важких соціально-економічних умовах, зазнаючи постійних змін влади, українські педагоги розробляли та впроваджували в навчально-виховний процес молодших школярів методики викладання навчальних предметів, де подавалися корисні поради та рекомендації. Цінними були методичні посібники С. Русової «Методика початкової географії» (розкрито

методи вивчення природознавства та рекомендації щодо проведення практичних робіт й екскурсій), Я. Чепіги «Письмо в школі. Методичний підручник для вчителів» (подано методіку написання творчих робіт і диктантів в початкових школах), С. Тисаревського «Методика природознавства. Для вчителів початкових шкіл, учительських семінарій та педагогічних класів шкіл середніх» (розроблена типологія уроків природознавства і методика проведення дослідів; впровадження предметного, лабораторного та біологічного методів), В. Доги «Навчання грамоти. Спроба методики» (розроблена схема навчання грамоти за «буквенною метою»), Д. Кучми «На допомогу вчителю. Методичні зауваження до переведення педагогічного процесу та взірцеві робочі плани» (вміщені навчальні плани та програми за комплексною системою, розроблені методики викладання предметів в початкових класах), Є. Яновської «Праця та гра» (подані методичні вказівки щодо навчання грамоти за комплексною системою) і ін. Крім випущених окремих методичних брошур, багато розроблених методико-навчальних рекомендацій друкувалися у відомих на той час журналах «Вільна Українська Школа», «Учитель», «Радянська освіта», «Шлях освіти».

Реформування початкової освіти, яке відбулося в даний період, значно активізувало підручникотворчий процес. Українські педагоги працювали над укладанням підручників для початкової школи. В даний період були створені комісії з перегляду та рецензування підручників, у складі яких працювали Н. Шульга-Іщук, О. Дорошевич, В. Петрусь, Я. Чепіга, В. Левицький, В. Дога та ін. Члени комісії вивчали, переглядали, оцінювали, виявляли недоліки, рецензували та давали дозвіл на друкування та перевидання підручників. У перевиданих підручниках Б. Грінченка «Українська граматка до науки читання й писання», «Рідне слово»; С. Черкасенка «Граматка», «Рідна школа»; О. Білоусенка «Вінок»; М. Рудинського «Ясні зорі»; Я. Чепіги «Задачник для початкових народних шкіл»; С. Русової «Початкова географія»; Г. Коваленка «Оповідання з української історії для початкових

шкіл» та ін. змістовий аспект, порівняно з першими виданнями, суттєво не змінився. Як навчальний матеріал автори використовували усну народну творчість, оповідання та статті, в яких відображалися тогочасні події (граматки, читанки); математичні задачі і завдання з прикладів повсякденного життя (арифметики, задачники); матеріали про навколишній світ (підручники з географії, природознавства) тощо.

Починаючи з 1920-го р., коли були впроваджені в початкові заклади комплексні програми виникла потреба у розробці відповідних підручників. Виходять друком підручники В. Арнаутова «Наше слово», О. Горового «Працею та знаннями», В. Доги «Навчання грамоти», «Наше життя», Я. Завального «Шкільна праця», О. Бернашевського, Є. Звягінцева «Живий рахунок», К. Фесенка, М. Голубенка, Н. Карпенка «Курс математики» і ін. Змістовий компонент даних підручників був представлений природничими та суспільно-історичними знаннями, які об'єднувалися у теми відповідно комплексних програм. Недостатньо навчального матеріалу з окремих навчальних дисциплін (письма, математики, читання) було вміщено в даних підручниках. Використання їх передбачало навчання та виховання дітей за трудовим принципом, залучення дітей до різних видів діяльності. Архівні матеріали свідчать, що початкова школа мала в повній мірі комплект україномовних підручників, які сприяли навчанню й вихованню молодших школярів, а також формували навички пристосування до життя в суспільстві.

Таким чином, у 1917-1933 рр. у зв'язку з постійними змінами в житті суспільства відбувалося реформування навчально-виховного процесу, зароджувалися нові підходи щодо викладання в початкових класах, розроблялись ефективні методи навчання, вдосконалювалися та складалися нові підручники для початкових шкіл.

ВИСНОВКИ

У магістерському дослідженні наведене теоретичне узагальнення та висвітлення проблеми особливостей розвитку початкової освіти в Україні в період 1917-1933 рр., що дало підстави до таких **висновків**:

1. Особливості розвитку початкової освіти в Україні (1917-1933 рр.) визначалися суспільно-політичними та педагогічними чинниками. З-поміж них найбільший і найсуттєвіший вплив мали суспільно-політичні, що обумовили створення нової системи початкової освіти, проголосили вільність, світськість, обов'язковість та безкоштовність початкового навчання. Педагогічні чинники зумовили характер і зміст навчання в початкових закладах, стан і особливості організації навчально-виховного процесу.

2. Проведений історико-педагогічний аналіз показав, що теоретичним підґрунтям для створення нової системи початкової освіти були ідеї науковців, розроблені ще на початку ХХ ст. Виходячи з принципів демократизації, гуманізації, народності Б. Грінченко, С. Русова, Я. Чепіга, змінили погляд на початкову школу, визначили її роль у суспільстві. Їхні досягнення стали поштовхом та накреслили перспективи для розвитку початкової освіти в період 1917-1933 рр.

3. Розвиток початкової освіти здійснювався на засадах:

- соціальної єдності початкової школи для всіх верств населення (розбудова освітніх початкових закладів з метою охоплення всіх дітей початковою освітою);
- реформування національного змісту освіти (впровадження рідної мови та українознавчих предметів, створення і використання україномовних підручників);
- якісно нової організації та структури шкільного навчального року в початкових закладах;
- удосконалення методів навчання.

В комплексі вони забезпечували поступальний розвиток початкової освіти в Україні в зазначений період.

Українська педагогічна громадськість періоду 1917-1933 рр. (С. Русова, Я. Чепіга, І. Стешенко, М. Василенко, І. Огієнко, О. Музиченко, С. Сірополко, Г. Гринько, Я. Ряпо та ін.) висувала ідею розвитку початкової освіти на засадах визнання цінності дитини як особистості, її права на вільний розвиток і виявлення своїх здібностей; утвердження в системі початкової освіти норм демократичної етики (толерантності, чесної співпраці та співробітництва учнів і вчителя); формування дитини як представника нації, носія її культури і духовності.

4. З'ясовано, що розвиток мережі освітніх початкових закладів у досліджуваній період здійснювався в два етапи. На першому етапі (1917-1920 рр.) в Україні швидкими темпами відкриваються державні та приватні початкові школи. Другий етап (1920-1933 рр.) характерний створенням як закладів соціального виховання (шкіл-клубів, дитячих цілодобових будинків, дитячих денних будинків, закладів та установ охорони дитинства), так і масовим відкриттям семирічних і початкових шкіл, що дозволило охопити початковою освітою значну кількість дітей.

5. Радикальна зміна суспільно-політичного устрою відбилася й на зростанні вимог та запитів до змісту початкової освіти. Розроблений «Проект єдиної школи в Україні» (1919 р.) передбачав вивчення рідної мови, арифметики, історії, географії, природознавства, співів, фізичної культури (руханки). Навчальний матеріал дисциплін ґрунтувався на національній основі, відображав специфіку й особливості історичних, соціально-політичних та інших факторів життя українського народу. Характерним для побудови змісту початкової освіти в 1920-1933 рр. було введення комплексної системи навчання («Декларація про соціальне виховання» (1920 р.)). Вона виключала із загального навчально-виховного процесу початкових шкіл вивчення окремих дисциплін, що призвело до зниження знань учнів та переходу до предметної системи.

б. Основні заходи органів народної освіти у досліджуваний період були спрямовані на вдосконалення організації навчального року з позицій його доступності, ефективності й результативності. Розроблялися різні варіанти прийому учнів до шкіл (восени, весною) та укомплектування груп, але структура та тривалість навчального року в початкових класах не була чітко визначеною. У важких соціально-економічних умовах відомі педагогічно-методисти, зокрема: С. Русова, Я. Чепіга, та ін. розробляли та впроваджували більш ефективні методи та засоби навчання. Поширеними були бесіда, розповідь, пояснення, малюнки, картини, моделі, таблиці, екскурсії, спостереження. Особливої популярності набували виробничий, трудовий, лабораторний, практичний, екскурсійний, дослідний методи. Педагоги також склали методичні посібники з викладання окремих предметів у початкових класах.

Аналіз підручничого забезпечення початкової освіти в 1917-1933 рр. свідчить про редагування і перевидання підручників Б. Грінченка, С. Черкасенка, Я. Чепіги, С. Русової та розробку і створення нових підручників В. Арнаутовим, В. Догою, О. Горовим, О. Бернашевським, Є. Звягінцевим і ін., побудованих на національній ідеї, що сприяло всебічному національному вихованню молодших школярів та формуванню навичок пристосування до життя.

У процесі історико-педагогічного дослідження проблеми виявлено, що подальшого педагогічного пошуку потребує питання підготовки вчителів та кадрового забезпечення установ початкової освіти в період 1917-1933 рр.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авдієнко М. О. Народня освіта на Україні. Харків : ДВУ, 1927. 101 с.
2. Авдієнко М. Народна освіта на Україні в 1927–1928 р. *Рад. освіта*. 1928. № 10. С. 15–26.
3. Ананьин С. Педология. *Путь просвещения*. 1923. № ¾. С. 39–55.
4. Арнаутов В. Наше слово. Книга для учителя в 3 группе трудшкoлы Украины. Харків : Книгоспілка, 1926. 336 с.
5. Астряб О., Дога В. До світла. Методичні уваги до I-го випуску. Харків : Держ. вид.-во України, 1925. 64 с.
6. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія. Київ : Богданова А. М., 2008. 406 с.
7. Бернашевський О., Звягінцев Є. Живий рахунок. Ч. I. Одеса : Держ. друкарня ім. тов. Леніна, 1926. 71 с.
8. Бернашевський О., Звягінцев Є. Живий рахунок. Ч. II. Одеса : Держ. друкарня ім. тов. Леніна, 1926. 96 с.
9. Бернашевський О., Звягінцев Є. Живий рахунок. Ч. III. Харків : Держ. вид.-во України, 1926. 110 с.
10. Блонский П. П. Марксизм как метод решения педагогических проблем. *Нар. просвещение*. 1921. № 21-22. С. 8-10.
11. Бондар А. Д. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917–1967). Київ : Вид-во Київ. ун-ту, 1968. 226 с.
12. Бондар В. І. Дидактика : підручник для студентів вищих пед. навч. закл. Київ : Либідь, 2005. 264 с.
13. Бондар Л. Педагогічна діяльність Миколи Корфа. *Початкова школа*. 1999. № 12. С.60-61.
14. Валлерстайн, И. Мир-система Модерна в 4 т. : пер. с англ. Том. I : Капиталистическое сельское хозяйство и истоки европейского мира-экономики в XVI веке. / за ред. Н. Проценко, А. Черняева. Москва, 2015. 552 с.

15. Василенко В. А. Из истории частного высшего образования в Центральной Украине. Кировоград : Имекс-ЛТД, 2014. 192 с.
16. Василькович Г. Шкільництво в Україні (1905-1920 рр.). Тернопіль : Мандрівець, 1996. 359 с.
17. Веселовский Б. Б. История земства за сорок лет : в 4 т. Т. 1. Бюджет. Медицина. Общественное призрение. Санкт-Петербург : Изд. О. Поповой, 1909. 724 с.
18. Вовк Л. П. Історія освіти і педагогіки в загальній, методологічній і професійній культурі майбутнього вчителя : посіб.-комент. із пропедевтики вивч. історії педагогіки. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. 330 с.
19. Гейзер М. А. Збірник чинного законодавства УСРР про народну освіту : вид. 2-е. / за ред. Я. П. Ряппо. Харків : Юрид. вид-во НКЮ УСРР, 1927. 207 с.
20. Граборов А. Н. Развитие механизмов поведения. *Радянська школа*. 1928. № 3. С. 4.
21. Гринько Г. До системи соціального виховання : збірка матеріалів по соціальному вихованню. Полтава, 1921, 8 с.
22. Гриценко М. С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917–1965). Київ : Рад. шк., 1966. 260 с.
23. Грінченко Б. Якої нам треба школи. Київ : Друкарня С. А. Борисова, 1906. 36 с.
24. Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей (1.07.1920). *Пролет. освіта (Вінниця)*. 1921. № 1. С. 2-4.
25. До всіх Губнаросів. *Бюлетень Наркомосу*. 1924/1925. № 3/4. С. 94–95.
26. Дога В. Наше життя. Книжка для читання в першій групі трудової школи : в 2 ч. Ч. I. Харків : Держ. вид-во України, 1927. 127 с.
27. Дога В. Наше життя. Книжка для читання в другій групі трудової школи : в 2 ч. Ч. II. Харків : Держ. вид-во України, 1927. 208 с.

28. Доклади Київської Губерніяльної Народної Управи. По відділу Народної Освіти. Київ : Друкарня Київської Губерніяльної Народної Управи, Володимирська. 1918. № 33. 45 с.
29. Дорошенко О. Організація дитячого колективу в ранньому дитинстві. *Рад. освіта*. 1923. № 2. С. 12-27.
30. Дроб'язко П. Українська національна школа: витоки і сучасність. Київ : Видавничий центр «Академія», 1997. 184 с.
31. Дурдуківський В. Ф. Дитяче шкільне самоврядування // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ-ХХ ст.) : хрестоматія / уклад. Л. Д. Березівська та ін. – Київ, 2003. С. 318-330.
32. Духно П. І. Школа на селі та її громадська роля. Харків, 1926. 60 с.
33. Енциклопедія освіти. / головний ред. В. Кремень. Київ : Юрінком-Інтер, 2008. 1040 с.
34. Евреинов Н. История телесных наказаний в России : репринтное изд. Белгород : Пилигрим, 1994. 235 с.
35. Завальний Я., Коваленко Д. Шкільна праця. Харків : Держ. вид.-во України, 1929. 208 с.
36. Зайченко І. В. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів 2-е вид. Київ : Освіта України, КНТ, 2008. 528 с.
37. Зіньковський В. В. Про соціальне виховання. Київ, 1920. 101 с.
38. Кей Э. Век ребенка. Москва, 1906. 303 с.
39. Козлов И. Основные вопросы рефлексологической педагогики. *Шлях освіти*. 1925. № 10. С. 10-31.
40. Королёва Н. Г. Земство на переломе (1905 – 1907 гг.). Москва, 1995. 263 с.
41. Коропецький І. С. Деяко про минуле, недавнє минуле та сучасне української економіки. Київ : Либідь, 1995. 238 с.
42. Корф Н. Итоги народного образования в европейских государствах. Санкт-Петербург : Тип. Н. Хана, 1879. 141 с.

- 43.Краткий обзор начального народного образования в Херсонской губернии за 1899 и 1900 годы. Херсон : Тип. О. Ходушиной, 1903. 117 с.
- 44.Кузь В., Руденко Ю., Сергійчук З. Основи національного виховання : концептуальні положення. Умань : ІСДО, 1993. 109 с.
- 45.Липинський В. В. Концепція та модель освіти в УСРР у 20-ті рр. *Укр. іст. журн.* 1999. № 5. С. 5.
- 46.Липинський В. В. Становлення і розвиток нової системи освіти в УСРР у 20-ті роки. Донецьк : РВА Дон ДТУ, 2000. 248 с.
- 47.Лубенець Т. Программы предметовъ преподаваемыхъ въ одноклассныхъ и двухклассныхъ народныхъ училищахъ въдомства Министерства Народного Просвещения. Киев : Просвещение, 1905. 48 с.
- 48.Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. / за ред. О. О. Любара. Київ : Т-во «Знання», КОО, 2003. 450 с.
- 49.Мазоха Д. С., Опанасенко Н. І. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Центр навч. літератури, 2005. 232 с.
- 50.Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні : навч. посібник. Київ : Вікар, 2003. 335 с.
- 51.Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики. Гомель, 1993. 336 с.
- 52.Морозова Н. Опытные детские учреждения соцвоса. *Шлях освіти.* 1925. № 5/6. С. 133-147.
- 53.На повороті. *Радянська освіта.* 1931. № 3-4. С. 4. С. 5.
- 54.Народна освіта України. Установи соціального виховання на 1 грудня 1928 р. Харків : Господарство України, 1930. 48 с.
- 55.Ніколіна І. І. Загальноосвітня школа України в контексті суспільно-політичного життя 20-х – початку 30-х рр. ХХ ст. : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01. Чернівці, 2008. 20 с.
- 56.О проведении съезда народных учителей Одесского земства. // Державний архів Одеської області. Ф. 16. Оп.105. Спр.19. Арк. 41-43.

- 57.Палюх З. Погляди Я. Ф. Чепіги на моральне виховання дітей. *Початкова школа*. 1997. № 9. С. 44–47.
- 58.Памятная книжка народных училищ Киевской губернии на 1911 год. Умань : Энергия, 1911. 298 с.
- 59.Панченко М. Червоні свята: читанка-декламатор для дітей. Харків : ДВУ, 1925. 326 с.
- 60.П. Б. З життя народної школи. *Світло*. 1912. № 1. С. 37-41.
- 61.Первый общеземский съезд по народному образованию 1911 года. Заключительный том. Москва : Тип. С. Яковлева, 1912. 301 с.
- 62.Петрищев А. Из заметок школьного учителя. *Русское богатство: ежемесячный литературный и научный журнал*. 1904. № 10. С. 80-84.
- 63.Пижик А. М. Реформування системи національної освіти в добу Директорії УНР. Київ : Знання, 1998. 40 с.
- 64.Підручник у школі соцвиху : матеріали Всеукраїнської конференції в справі підручника. Харків : Рад. школа, 1931. 42 с.
- 65.Побірченко Н. Питання національної освіти та виховання в діяльності українських громад (друга половина ХІХ – початок ХХ століття) : монографія. Київ : Наук. світ, 2002. 331 с.
- 66.Попов О. І. Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ-ХХ ст.) : хрестоматія. / уклад. Л. Д. Березівська та ін. - Київ, 2003, С. 237-240.
- 67.Постанова Ради Народних Комісарів УСРР від 21 вересня 1920 року // Збірник декретів, наказів і розпоряджень по народному комісаріату освіти УСРР. Харків : Всеукр. держ. вид-во. 1921. Вип. 3. С. 4–5.
- 68.Постановление Екатеринославского губернского земского собрания декабрьской сессии 1866 года. Екатеринослав : Тип. Я. Чаусского, 1867. 249 с.
- 69.Протоколи нарад активу Подільського губвідділу наросвіти та листування з ним про стан шкіл, затвердження штатів, скликання нарад. *ЦДАВО України*

- (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп. 4. Спр. 89 Арк. 69.
- 70.Протопопов В. П. Очередные задачи рефлексологи и текущая работа рефлексологических лабораторий гор. Харькова. *Путь просвещения*. 1924. № 11/12. С. 1-21.
- 71.Про учбові плани і викладання окремих дисциплін в учительських інститутах, семінаріях і на педагогічних курсах. *ЦДАВО України* (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 2001. Оп. 1. Спр. 642. Арк. 10, 12, 13, 15, 84.
- 72.Резолюція II-го Всеукраїнського Учительського З'їзду у Києві. *Вільна українська школа*. № 1. 2017. С. 32–35.
- 73.Резолюція дискусійної сесії Українського науково-дослідчого інституту педагогіки, що відбулася 15-20 лютого 1931 р. *Комуністична освіта*. 1931. № 2-3, С. 108-114.
- 74.Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні: (X – поч. XX ст.) : нариси / редкол. М. Д. Ярмаченко, Н. П. Калениченко, С. У. Гончаренко та ін. Київ : Рад. шк., 1991. 384 с.
- 75.Русова С. Вибрані педагогічні твори / уклад. О. Проскура. - Київ : Освіта, 1996. 304 с.
- 76.Русова С. Дидактика: Конспект лекцій, читаних в Укр. педагог. інституті ім. М. Драгоманова в 1924/25 р. Прага : Сіяч, 1925. 190 с.
- 77.Русова С. Ф. Дошкільне виховання // С. Ф. Русова. Вибрані педагогічні твори / уклад. О. В. Проскура. - Київ : Освіта, 1996. С. 34-184.
- 78.Русова С. Ідейні підвалини школи. *Світло*. 1913. Кн. 8 (апріль). С. 33-38.
- 79.Русова С. Моральні завдання сучасної школи. *Рідна школа*. Львів. 1938. № 7. С. 109-113.
- 80.Русова С. Нова школа. *Світло*. 1914. Кн. 7-8. С. 3-16.
- 81.Ряппо Я. П. Народна освіта на Україні за десять років революції. Київ : Держ. вид-во України, 1927. 126 с.

- 82.Ряппо Я. Проблемы воспитания и образования в Советском государстве. *Путь просвещения*. 1922. № 4. С. 1-17.
- 83.Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. Київ : Абрис, 1997. 416 с.
- 84.Синявський О. Вчімося писати. Початкова наука письма. Донецьк : Держ. вид-во України, 1926. 84 с.
- 85.Сірополко С. Історія Освіти в Україні : монографія. Київ : Наукова думка, 2001. 912 с.
- 86.Сисоєва С. О., Соколова І. В. Нариси з історії розвитку педагогічної думки : навч. посіб. Київ : Центр навч. літ-ри, 2003. 308 с.
- 87.Систематический свод Постановлений Елисаветградского уездного земского собрания за 1865-1895 гг. / сост. Е. И. Борисов. – Елисаветград : тип. Гольденберга, 1895. 897 с.
- 88.Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / за ред. Л. Пустовіт. Київ : Довіра, 2000. 1018 с.
- 89.Смирнова Л. В. Гуманистическая педагогика Марии Монтессори. Опыт американской системы образования. Волгоград, 1997. 98 с.
- 90.Соколянський І. Педагогіка школи та родини в системі соціального виховання. *Рад. освіта*. 1928. № 10. С. 3-14.
- 91.С. Р. Становище початкової освіти в Київському земстві. *Світло*. 1912. № 5. С. 56 - 57.
- 92.Ступарик Б. Національна школа: витоки становлення. Івано-Франківськ : Прикарпатський університет, 1992. 192 с.
- 93.Сухомлинський В. Батьківська педагогіка. Київ : Радянська школа, 1978. 263 с.
- 94.Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес нові підходи до загальних проблем. Київ : А. П. Н., 2003. 68 с.
- 95.Сухомлинська О. та ін. Нариси історії українського шкільництва. 1905 – 1933 рр. : навч. посібник / за ред. О. Сухомлинської. Київ : Заповіт, 1996. 306 с.

96. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру // О. В. Сухомлинська. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ : А.П.Н., 2003. С. 47–66.
97. Українська педагогіка в персоналіях у 2-х кн. : навч. посібник / за ред. О. Сухомлинської. Кн. 2. Київ : Либідь, 2005. 552 с.
98. Фесенко К., Голубенко М., Карпенко Н. Курс математики: перший рік навчання. Харків : Книгоспілка, 1926. 121 с.
99. Фесенко К., Голубенко М., Карпенко Н. Курс математики : другий рік навчання. Харків : Книгоспілка. 1926. 106 с.
100. Філоненко С. М. Освітня політика українських урядів у 1917–1920 роках. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 2. С. 156–163.
101. Хомич В. Ф. Проблема формування творчої особистості вчителя (на матеріалі вітчизняної педагогічної спадщини 1917–1930 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2000. 19 с.
102. Хрестоматія комплексника / за ред. С. Лозинського, О. Музиченка, В. Яковлева. Харків : Книгоспілка, 1928. 302 с.
103. ЦДАВО України (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп. 9. Спр. 121. Арк. 2.
104. ЦДАВО України (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 2201. Оп. 1. Спр. 12. Арк. 7.
105. ЦДАВО України (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 2582. Оп. 1. Спр. 10. Арк. 63.
106. Черненко Г. М. Соціально-педагогічні засади розвитку початкової освіти в Україні (1917–1933 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Переяслав-Хмельницький, 2005. 217 с.
107. Чепіга Я. Вибрані педагогічні твори : навчальний посібник / уклад. Л. Березівська. – Харків : ОВС, 2006. 328 с.
108. Чепіга Я. Вплив вулиці на виховання дітей. *Українська хата*. 1909. № 10. С. 553–557.

109. Чепіга Я. До трудової вільної школи. *Вільна українська школа*. 1918–1919. № 8/9. С. 81-85.
110. Чепіга Я. Моральне внушіння у справі виховання // Проблеми виховання й навчання в світлі науки й практики : збірник психологопедагогічних статей. 1913. Кн. 1. Київ : Друкарня Першої Київської Артелі Друкарської Справи, 1913. С. 61–76.
111. Чепіга Я. Проект Української Школи. *Світло*. 1913. Кн. 2. С. 31-41. Кн. 3. С. 14-30. Кн. 4. С. 12–29.
112. Чепіга Я. Самовиховання вчителя. Київ : Українська педагогічна бібліотека, 1914. 36 с.
113. Чепіга Я. Страх і кара: їх вплив на характер і волю дитини. *Світло*. 1912. Кн. 6. С. 15–31. Кн. 7. С. 21–36.
114. Чепіга Я. Труд і гра як фактори виховання. *Шлях освіти*. 1923. № 9–10. С. 85–104.
115. Штефан Л. Становлення та розвиток соціальної педагогіки як науки в Україні (20-90-ті рр. ХХ ст.). Київ : А.П.Н., 2003. 422 с.
116. Янченко Т. Педологія в Україні та зарубіжжі: теорія та практика : монографія. Чернігів : Десна Поліграф, 2016. 448 с.
117. Ясницький Г. І. Розвиток народної освіти на Україні: 1921-1932 рр. Київ : Вид-во КДУ, 1965. 256 с.

Додаток К

Підручники та наочність для початкової школи на початку ХХ ст.

Обкладинка та сторінки одного з
букварів для школи УСРР
авторства В. Вахтерова , 1923

перших
року.

Обкладинка та сторінки книги для читання О. Кайданової «Наш буквар», 1928 року.

Ілюстрація «Літера В», виконана Сергієм Конончуком (туш, гуаш.) до «Азбуки» в 1929 році.

Додаток В

Кількість навчальних закладів в Україні за період 1917-1920 років

Типи школи	Державні	Громадські	Приватні	Всього
Хлоп'ячі гімназії	143	243	88	474
Реальні школи	41	20	9	70
Дівочі гімназії	18	166	178	362
Дівочі інститути	4	-	-	4
Комерційні школи	-	72	19	91
Торгівельні школи	-	14	4	18
Духовні семінарії	9	-	-	9
Дівочі єпархіальні школи	15	-	-	15
Духовні школи	30	-	-	30
Разом	260	515	298	1073

Додаток 3

Система освіти в Україні 20-х років



Додаток Е

Розвиток шкільної мережі України у 1924-1927 рр.

Роки	Школи І концентру	Кількість комплектів І концентру	Учнів 1-4 груп І-ІІ концентру	Охопленість дітей 8-11 р.	Учителі в шкіл	Навантаження на 1-го вчителя
1924/24	16555	34631-100%	1589100-100%	49,6%	24700	48,8
1925/26	17260	1844797-116,1%	59,8%	59,8%	10376	45
1926/27	21855	45630-131,8%	1980000-125%	65%	45.630	45

Додаток Д

Центральна ідея «РОДИНА» 1-й комплекс Я. Чепіги

Об'єкт вивчення	Вправи для збудження інтересу	Матеріал для читання	Матеріал для лічби
Мати	а) Усна бесіда про матір, її значення для дитини, почуття до неї, її праці й турботи про всіх у родині; б) Малювання кожним учнем своєї мами за працею в хаті. Ліплення того ж самого. в) Писання випадків з життя матері й дітей і зображення цих оповідань.	З читанки «Веселка», перший рік. Мати. Мама. Лист до мами. Колискова пісня. Матеріал вишукують самі учні, спочатку читають самі, а потім читають усім класом. Може читати й учитель для показу дикції. Пишуть листа до мами тощо.	Мати має сувої полотна, з якого шиє сорочки. Вона пере білизну, миє посуд, розливає у глечики молоко, купує для страви олію, сіль, цукор, продає курей, качок, гусей, садить квочку тощо. Все це – матеріал для складання й розв'язування задач для числових уявлень.
Батько	Ті самі вправи, що й до об'єкта «Мати»	У тата на колінах маленький помічник. (Читають. Описують день праці матері й батька тощо).	Батько насипає зерно в мішки, возить збіжжя, купує й продає овечок, бичків, корів, волів, коней, купує одяг, взуття тощо.
Дід і баба	Ті самі вправи, що й до попереднього. Не у кожного з дітей є живі дід та баба. Тому діти пишуть спогади про них, малюють по пам'яті їхні образи.	Телесик. (Читають. Драматизують казку).	Дід має вулики, має мед, доглядає сад, дає дітям овочі, продає їх, садить дерева, копає ямки, має баштан, збирає огірки, кавуни, дині тощо.
Брат і сестра	а) Усні бесіди про почуття між братом і сестрою, вияви любові у вчинках; б) Малювання або ліплення свого брата чи сестри.	Сестричка і братик. (Читають і пишуть листа дід сестрички або до брата).	Брат і сестра грають в камінці, пасуть гусей, телят, збирають у лісі гриби, ягоди тощо.

Сім'я	<p>а) Усна бесіда про свою сім'ю. Сім'я влітку за працею. Сім'я в хаті:</p> <p>б) Малювання сім'ї за працею в різні пори року;</p> <p>в) Оповідання про випадки в сім'ї – родини, смерть, стихійні лиха.</p>	<p>Обід. В сім'ї. Невеличка сім'я. (Читають. Описують день праці в сім'ї в різні пори року в хаті, біля хати й поза хатою, в городі, полі, на луках тощо).</p>	<p>Число членів родини. Витрати продуктів на дану родину. Кількість одягу, взуття. Сім'я за обідом; миски, ложки тощо.</p>
-------	--	--	--

Д О Д А Т К И

Додаток А

Кількість опублікованих навчально-педагогічних книг в Україні (1918 р.)

Книги	Всього назв книг	Примірників, (тис. шт.)
Букварі	8	327
Читанки, хрестоматії	19	338
Граматика	24	505
Різні підручники	35	695
Бібліотека вчителя	25	107
Всього	111	1972

Додаток Б

**Розподіл за округами дітей шкільного віку, забезпечених навчанням у
нижчій початковій школі в 1919 р.**

Регіон	Кількість				% дітей шкільного віку, які забезпечені одно класною школою	кількість дітей, які залишилися поза школою	% дітей, які залишилися поза школо, від
	дітей шкільного віку	Необхідних шкільних комплектів	наявних шкільних комплектів				
			1 кл	2 кл			
Київщина	46153	9230	4880	533	59	193491	41
Чернігівщина	363021	7259	5053	110	70	105429	60
Харківщина	425211	8504	6901	317	81	80161	19
Полтавщина	372095	7444	6258	141	84	59195	16
Катеринославщина	363559	7269	6870	205	97	29288	3
Херсонщина	351826	7037	4586	288	65	107566	35
Поділля	394701	7897	3938	126	51	191501	49
Волинь	378711	7574	3415	277	45	208061	55
Холмщина	126662	3253	1756	111	54	74862	46
Полісся	81675	1633	918	28	56	35775	44
Разом	3354995	67100	44575	21326	67,7	1085329	32,3

Додаток Ж

Навчальний план для початкових шкіл на 1927–1928 н. р.

№ п/п	Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень у групах			
		I	II	III	IV
1	Розвиток мови і письма (в комплексах і поза ними)	12	12	9	9
2	Російська мова, а в школах з російською мовою навчання – українська мова (в комплексах і поза ними)	-	-	4	4
3	Лічба (в комплексах і поза ними)	7	7	7	7
4	Фізичні вправи	2	2	2	2
5	Співи	3	3	2	2
6	Практичні роботи в майстернях, ліплення, малювання, близькі екскурсії, праця на городі і т.д	3	3	3	3
7	Години громадської і політичної роботи	3	3	3	3
	Разом	30	30	30	30