

74

B-53

# ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ



**Педагогіка**  
**Випуск VII**

Івано-Франківськ  
2002

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

1

**ВІСНИК  
ПРИКАРПАТСЬКОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ**

**ПЕДАГОГІКА  
ВИПУСК VII**



ІБ ПНУС



745466

ІВАНО-ФРАНКІВСЬК  
"ПЛАЙ"  
2002

745466 D3

ББК 74  
В 53

**Вісник Прикарпатського університету.  
Педагогіка. 2002. Вип. VII.**

У віснику висвітлюються результати наукових досліджень з актуальних проблем дидактики: теорії навчання, теорії національного виховання, історії педагогіки.

Вісник розрахований на науковців, викладачів, аспірантів, педагогів, студентів, а також усіх тих, хто цікавиться даними проблемами.

The bulletin highlights the results of the research concerning the acute problems of pedagogy, i.e. the theory of education, the theory of national upbringing, the history of education.

This bulletin aims at scholars, teachers, graduate students, educators, students and all those, who are interested in the issues.

Друкується за ухвалою Вченої ради Прикарпатського університету імені Василя Стефаника.

**Редакційна рада:** д-р філол. наук, проф. В.В.Грещук (*голова ради*), д-р філос. наук, проф. С.М.Возняк, д-р філол. наук, проф. В.І.Кононенко, д-р істор.наук, проф. М.В.Кугуляк, д-р юрид. наук, проф. В.В.Луць, д-р філол. наук, проф. В.І.Матвіїшин, д-р фіз.-мат. наук, проф. Б.К.Остафійчук, д-р пед. наук, проф. **Б.М.Ступарик**, д-р хім. наук, проф. Д.М.Фреїк.

**Редакційна колегія:** д-р пед. наук, проф. **Б.М.Ступарик** (*голова редколегії*), д-р пед. наук, проф. А.В.Вихрущ, канд. пед. наук, проф. Б.А.Грицюк, д-р пед. наук, проф. В.В.Кемінь, д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко, д-р пед. наук, проф. В.К.Майборода, канд. пед. наук, доц. Г.В.Григорук (заступник *голови редколегії*), д-р пед. наук, проф. А.С.Нісімчук, д-р пед. наук, проф. Р.П.Скульський, канд. пед. наук, проф. В.Д.Хрущ.

НАУКОВА БІБЛІОТЕКА

№ 745466 Адреса редакційної колегії:  
76025, Івано-Франківськ, вул. Шевченка, 57,  
Прикарпатський університет імені Василя Стефаника.  
Видавництво "Плай" Прикарпатського університету, 2002.  
Тел.: 59-60-51

**ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ**

*Тетяна Завгородня*

**ДЕЯКІ ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИЩОЇ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

У складних умовах сучасного світу, викликаних, зокрема, прискореною глобалізацією економічного процесу, дуже важливо зберегти свою ідентичність, не відгородившись при цьому від світу. Про це наголосив на Всеукраїнському з'їзді працівників освіти (2001 р.) Президент України Л.Кучма. За його словами, зайняти чільне місце у міжнародній спільноті "зможуть лише народи з високим рівнем національної свідомості, освіченості, налаштовані на постійний рух і самовдосконалення" [1, с.3]. Таким чином, роль і місце освіти в Україні повинні весь час зростати, а її функції й призначення вдосконалюватися.

Одним з першочергових завдань українського суспільства сьогодні є необхідність "утвердження і в громадській думці, і в суспільній практиці **справжньої пріоритетності сфери освіти** як необхідної умови національного розвитку і національної безпеки" [2, с.4]. А це змушує освіту постійно модернізуватися відповідно "до викликів ХХІ століття і вимог української державності". Що ж стосується вищої освіти, то для її вдосконалення доцільно розв'язати такі проблеми: здійснити перехід від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного, гуманістичного типу; розробити багатокомпонентний зміст освіти, а також застосовувати у навчальних закладах особистісно-орієнтовані педагогічні технології.

Виходячи з цієї установки, пріоритетним завданням усіх ланок сьогоденної освітньої системи в нашій державі, і в значній мірі вищої, повинні стати освіченість, інтелект та розвиток творчого потенціалу особистості.

Для цього, як зазначив Василь Кремінь у доповіді "Освіта в Україні", необхідно в першу чергу вдосконалити зміст освіти, досягти його багатокомпонентності, що "має охоплювати не лише знання, а й способи практичної діяльності, творчий досвід, ціннісні орієнтації особистості" [3, с.4]. А це вимагає переорієнтацію навчального процесу на формування у студентів бажання самостійно оволодівати знаннями, користуватися різними джерелами інформації, творчо підходити до реалізації набутих знань у практичній діяльності, постійно підвищувати загальну культуру. Необхідність такої реформації стосується підготовки фахівців різних галузей, в тому числі і майбутніх учителів. Як наголошувалося на з'їзді працівників освіти України, необхідно "плекаати особистість"

вчителя”, формувати його “не як вузького предметника, а як людину культури, яка має великий особистий виховний вплив” [4, с.6].

Проте, як засвідчило проведене дослідження, сучасні студенти, що обрали у майбутньому професію педагога або шкільного психолога, мають недостатній загальнокультурний рівень. Характерним для більшої частини майбутніх учителів є несформованість у них потреби регулярного читання газет, часописів психолого-педагогічного та фахового спрямування. На жаль, факти свідчать, що самі студенти за власною ініціативою не тільки мало читають, але майже не ходять до театру і – що вже досить дивно – без особливого зацікавлення дивляться літературно-мистецькі програми по телебаченню. Разом з тим, якщо вони й отримують інформацію, то не завжди вміють її творчо використати у навчально-виховному процесі або у прогнозуванні виховних впливів на учнів. У 62 % студентів старших курсів, які обрали професію вчителя, викликало труднощі прохання пригадати радіо- або телепередачу, матеріали якої можна було б використати у виховній роботі з учнями, батьками. Тільки кожний другий, хто пригадав їх, зазначив, у якій формі це можна зробити. Отже, напрашується висновок, що у старшокурсників недостатньо розвинуті необхідні педагогу проєктивні здібності.

З накопиченого педагогічного досвіду, а також з результатів проведеного дослідження, випливає, що ця проблема успішно вирішується там, де на заняттях з предметів педагогічного циклу студенти постійно включаються у багатоваріативне моделювання конкретної виховної справи, використовуючи інформацію теле- та радіопередач. Для цього кожний студент отримує контрольну картку, у якій відповідно до теми, яка обирається на підставі отриманої інформації, він визначає назву, форму і мету проведення справи та не менше трьох варіантів конкретних завдань виховного заходу. Потім до кожного з варіантів завдань визначає план проведення й завдання мікрогрупам для їх розв’язання.

Багаторічний досвід роботи зі студентами засвідчує, що вони із зацікавленням готують інформаційні повідомлення про нові книжкові надходження. Зокрема, ефективними є використання таких повідомлень чи оглядів часописів і газет на початку лекцій, практичних занять. Цьому повинні сприяти і традиційні у навчальних закладах виставки нових надходжень, проте вони в основному розміщуються в читальних залах для викладачів. Студенти ж фактично стоять осторонь цієї важливої справи, яка має відіграти велику роль у залученні сучасної молоді (перш за все майбутніх учителів) до здобутків у галузі літератури і мистецтва.

Для поліпшення виховання студентів засобами літератури, прилучення їх до читання художніх творів доцільно під час читання курсів “Педагогіка”, “Методика виховної роботи” використовувати приклади

з художньої літератури, створювати на основі художніх текстів проблемні ситуації. Наприклад, у ході дискусії з проблеми “Як розвинути у школярів інтерес до читання?” студенти з цікавістю обговорюють вислів Степана Пушика: “Книжка – це вікно, через яке людина дивиться на світ. Чим більше книжок прочитано, тим більше летить світла на душу” [5, с. 61].

Втім, як показує досвід роботи, ефективнішими є завдання, коли на основі прочитаного твору сучасного українського письменника студенти самостійно знаходять вислови, які успішно можна було б використати з учнями для дискусії, обговорення або для розробки проблемних ситуацій. Тим самим викладач ставить студента у ситуацію, яка вимагає обов’язкового прочитання того чи іншого художнього твору.

Отже, шляхів розв’язання проблеми постійного підвищення культурного рівня студентів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу педагогічного спрямування існує чимало, знайти їх, інтуїтивно обґрунтувати методику застосування – першочергове завдання викладачів.

Створенню умов для саморозвитку і самонавчання сприяє застосування особистісно-орієнтованих педагогічних технологій. Як засвідчує досвід роботи навчальних закладів, такий тип навчання ґрунтується на діалозі, моделюванні ситуацій вибору, вільному обміні думками, створенні ситуацій успіху, а в окремих випадках і авансування успіху.

Цікавий досвід до переходу на нові педагогічні технології бачимо у використанні на практичних заняттях виконання роботи у малих групах (розробка багатоваріативних фрагментів уроку різного типу, методик вивчення особистості учня та колективу, диференційованих завдань за фахом для різного рівня підготовленості учнів, творчих завдань для школярів різних класів на підставі зібраного місцевого матеріалу, моделей виховних заходів, тем для розробки учнями “фантастичних проєктів” тощо).

Ефективно вдосконалювати вищу педагогічну освіту, одночасно з розв’язанням проблеми застосування нових технологій навчання, дозволяють “введення нової системи контролю оцінювання, стимулювання постійної роботи студентів у поглибленні знань, умінь, навичок, а головне, оволодіння способами практичної діяльності, творчого досвіду, цінні орієнтації особистості”. Як засвідчує проведене дослідження, розв’язанню проблеми втілення сучасних засобів контролю сприяє запровадження модульно-рейтингової системи оцінювання, зокрема з предметів педагогічного циклу.

Модульне навчання в системі вищої освіти ґрунтується на багатьох філософських, соціально-психологічних та педагогічних концепціях. Від свого зародження (40 – 60-ті рр. ХХ ст.) до сьогодні модульне

навчання зазнало значних змін. Нині його українська модель (А.М.Алексюк, А.В.Фурман та ін.) “реалізується у вигляді концептуального опису модульно-розвивальної системи. Вона подана як альтернативна нашій, класно-урочній системі”. У педагогіці “модуль” визначається як функціональний вузол навчально-виховного процесу, завершений блок дидактично адаптованої інформації. Дослідники пропонують розрізняти дидактичний, навчальний, змістовий та формальний модулі.

Навчальний модуль, за визначенням І.Я.Нікуліної, це цільова, відкрита і відносно завершена сукупність взаємозалежних циклів навчально-виховної та освітньо-розвивальної взаємодії вчителя і учнів, що реалізує змістовий модуль через форму – модуль. Він є основною ланкою модульно-розвивальної системи навчання [6, с.82].

Наприклад, вивчення курсу “Дидактика” в умовах модульної організації навчання може включати такі модулі, запропоновані Т.Мишковською, як “Дидактика як теорія освіти і навчання”, “Дидактичні основи процесу навчання”, “Методи, засоби і форми навчання” та “Педагогічні технології в навчальному процесі”. Спочатку викладач ознайомлює студентів із цільовою програмою, у якій зазначається діяльність студента і викладача, умови оцінювання, основна рекомендована література, даються організаційно-методичні вказівки студентам. До кожного модуля пропонується банк інформації, проводяться проблемно-установча лекція, групові або індивідуальні консультації, пропонуються питання для самостійного вивчення, домашніх, практичних, тьюторських занять, теми рефератів. Кожен студент за своїм бажанням до настання сесії здає реферат з теми по дидактиці, яку обирає разом з викладачем, набираючи при цьому додатково бали (до 24 балів).

Така технологія організації процесу навчання не тільки забезпечує психологічний розвиток учителя й учня, поліпшення суб’єктивно-об’єктивних стосунків між ними, сприяє виробленню загальнонавчальних умінь і навичок (вміння планувати свою діяльність, бачити варіативні шляхи досягнення поставленої мети і знаходити оптимальний з них тощо), вдосконалює навички самостійної роботи студентів, але й дозволяє об’єктивно, з урахуванням відношення, виявленої творчості при підготовці завдань, рівня підготовленості студента оцінити оволодіння ними модульною програмою на 2, 3, 4 рівнях за 12-и бальною шкалою [7].

Рейтингова оцінка знань, умінь і навичок студентів є справою важливою і перспективною. Рейтинг у педагогічній науці “служить основою для побудови різних шкал оцінок, зокрема при оцінці різних сторін навчальної і педагогічної діяльності...” [8, с.285]. Модульно-рейтингова система навчання багато в чому є альтернативною традиційним засобам, формам і методам класно-урочної системи.

Рейтингова система оцінки успішності навчання студентів може використовуватися при вивченні будь-якого предмета. Вона є, в першу чергу, стимулюючою формою контролю, тому що забезпечує широку диференціацію студентів за успішністю, може використовуватися для надання пільг, визначення видів заохочення, а також при конкурсному відборі для навчання на вищому рівні освіти й рекомендації до аспірантури.

Як засвідчує досвід роботи і спеціально проведене дослідження, оцінювати рівень знань, умінь і навичок студентів з курсу “Педагогіка”, який представлено чотирма модулями за кількістю розділів у структурі загальної педагогіки, доцільно за формулою  $R = A + B + C + D + K$ . Головними критеріями при цьому оцінюванні виступають такі показники: А – бали за роботу з лекційним матеріалом, В – бали за виконання творчих індивідуальних завдань, С – бали за участь у практичних заняттях, Д – бали за відповідь на письмовому іспиті і К – участь у науковій роботі.

Бали за роботу з лекційним матеріалом на одній лекції (А) передбачали: присутність на лекції, ведення конспекту, його систематичність та змістовність (0,5 бала), участь у педагогічних інформаціях, дискусіях під час лекції (0,5 бала), опрацювання обов’язкової літератури (1 бал). Бали (В) до 10 за виконання кожного творчого індивідуального завдання (розробка методики вивчення сформованості морально-етичних якостей і рис, моделювання виховного заходу або виховуючої ситуації, уроку тощо); ведення конспекту першоджерел (до 3 балів кожний). Робота студента на кожному практичному занятті (С) оцінюється так: відвідування практичних занять та відповіді на них (5 балів); участь у дискусіях (5 балів). Рейтингова оцінка іспиту (Д), який передбачає чотири питання (відповідно до числа модулів), може бути до 40 балів, його складові пропонується оцінювати таким чином:

- незадовільно – до 10 балів;
- задовільно – від 10 до 20 балів;
- добре – від 20 до 30 балів;
- відмінно – від 30 до 40 балів.

Оцінка участі студента у науковій роботі (К) включає самостійне опрацювання дослідницької психолого-педагогічної проблеми, участь у розробці та проведенні експерименту, узагальнення отриманих результатів, підготовку рефератів з елементами пошуково-дослідницької роботи (до 10 балів), виступи на студентській науковій конференції, підготовки матеріалів до друку (до 10 балів) тощо.

Отже, розрахунок максимальної кількості балів, які може одержати студент третього курсу університету з курсу “Педагогіка”, подано у таблиці.

№ п/п	Види навчальної діяльності	Обсяг	Кількість балів за одиницю	Максимальна кількість балів
1.	Лекції	20	0,5	10
2.	Експрес-контроль Педінформація	20	0,5	10
3.	Практичні заняття	10	1,0	10
4.	Виступи на практичному занятті	10	5,0	50
5.	Контрольні роботи	4	5,0	20
6.	Творчі завдання	5	5,0	25
7.	Конспектування	5	3,0	15
8.	Участь у науковій роботі	2	10,0	20
9.	Опрацювання наукової літератури	20	1,0	20
10.	Участь у дискусіях на практичних заняттях	10	5,0	50
<b>Всього</b>				<b>230</b>

Таким чином, якщо студент при вивченні курсу "Педагогіка" здобув від 190 до 230 балів, то він може отримати оцінку "відмінно", від 160 до 189 – "добре", від 140 до 159 – "задовільно", нижче 140 – "незадовільно". Аналогічний розрахунок отриманих балів, звідки впливає і відповідний рейтинг студента, викладач робить по семестрах. Як засвідчує досвід роботи, це дозволяє викладачу не тільки об'єктивно оцінити знання, вміння й навички студента, але й гуманізувати навчальний процес, здійснити в ньому індивідуально-особистісний підхід до кожного, зробити його більш оптимістичним, постійно створюючи для студентів ситуації успіху у навчанні. Одночасно запропонована структурна чіткість в організації навчально-виховного процесу дисциплінує студентів, сприяє вихованню в них відповідальності, потреби в плануванні самостійної навчальної діяльності, виробленню вмінь застосовувати отримані знання на практиці, творчо підходити до виконання завдань проєктивного характеру, а також залученню більшого числа студентів до наукової роботи.

Отже, на нашу думку, ефективними шляхами реформування вищої педагогічної освіти на сучасному етапі є, по-перше, необхідність спрямування всієї навчально-виховної роботи ВНЗ педагогічного спрямування на підвищення загальнокультурного рівня майбутніх фахівців; по-друге, застосування у навчально-виховному процесі особистісно орієнтованих педагогічних технологій, що створюють умови для саморозвитку і самонавчання; по-третє, впровадження модульно-рейтингової системи навчання.

1. Кучма Л. Освіченість, інтелект, творчий потенціал особистості – наріжний камінь прогресу цивілізації // Освіта України. – 2001. – № 48. – С.3-4.
2. Там само.
3. Кремень В. Освіта в Україні // Освіта України. – 2001. – № 47. – С.4-6.
4. Там само.
5. Пушик С. Перо золотого птаха. – Ужгород: Карпати, 1978. – 272 с.
6. Нікуліна І.Я. Деякі пояснення щодо проблеми модульного навчання // Проблеми впровадження нових технологій в процесі підготовки фахівців. – Одеса: ОДЕУ, 2001. – С.81-82.
7. Мишковська Т. Модульна організація навчального процесу як шлях здійснення індивідуалізації навчання // Науковий вісник Чернівецького університету. Збірник наукових праць. Вип. 78: Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2000. – С.78-82.
8. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

T. Zavorodnya

#### SOME WAYS OF IMPROVEMENT OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION

In the article some ways of efficiency increase of higher pedagogical education are revealed: the increase of generally-cultured level of future teachers, application in high school educational process of personal focused pedagogical technologies.

*Неллі Лисенко*

#### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ЗАКЛАДИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ: АЛЬТЕРНАТИВА З МИНУЛОГО ЧИ ПОСТУП У МАЙБУТНЄ?

Розглядаючи тему альтернативи в освіті дошкільників, пропоную почати розмову з характеристики експериментальних закладів навчання й виховання дітей перших семи років життя. Вони набули поширення в Європі в кінці XIX – на початку XX століття і почасти започатковувалися в Росії, а відтак і в Україні, а потім нищились майже одночасно з утвердженням марксистської педагогіки, так і не набувши належного розвитку й визнання широкою педагогічною громадськістю. На підтвердження цієї думки хочу пригадати яскраві сторінки з діяльності Юлії Фаусек – однієї з небагатьох у плеяді прогресивних педагогів у царині дошкільля на зламі XIX – XX століть.

Ю.Фаусек прагнула якомога ширше впроваджувати в теорію і практику роботи з дітьми ті прогресивні ідеї, що знайшли в тодішній Європі відвертих прихильників завдяки однозначному обстоюванню права кожної дитини на визнання її неповторності й підтримання індивідуальності шляхом забезпечення особистісно-зорієнтованого змісту навчання й виховання. Чому Ю.Фаусек? Та тому, що в її спадщині знаходимо ідеї, які мають сьогодні неперехідне значення і які, як засвідчує

джерельна база педагогіки дошкілля, були дуже близькими її сучасниці в Україні – Софії Русовій, а в Італії – М.Монтессорі й не втратили актуальності саме для сучасної України. Це ідеї про інтелектуальний розвиток особистості, навколо яких викристалізується весь її мікро- і макросвіт. Адже, визнаючи право дитини на індивідуальний поступ, опосередковано зникало питання поділу на чинники виховання, яке об'єктивно функціонує як цілісний процес, тобто такий, якою насправді є від природи кожна дитина – цілісним людським організмом у неподільній єдності зі своїми потребами і можливостями.

Якщо ми сьогодні спробуємо відповісти на запитання, чи знайшла педагогіка С.Русової якнайширше втілення в теорію і практику дошкілля України на різних етапах його розвитку, то будемо змушені констатувати, що ані колись, ані в останні роки ми фактично не наблизилися до того розуміння дитини в безпосередній діяльності з нею, яке обстоювали Ю.Фаусек у Росії, а С.Русова в Україні і досить широко практикувала вже в 30-ті роки М.Монтессорі в Італії. А для нас дуже важливо, щоб не декларативно, а реально визнавалось право кожної дитини бути собою і щоб воно стало наріжним каменем у педагогічній творчості кожного вихователя сьогодні, коли епіцентром пошуків шляхів реорганізації змісту, форм і методів дошкільної освіти в Україні виявились експериментальні навчально-виховні заклади представників різних європейських освітніх систем.

У тодішній Європі експериментальні заклади правили за своєрідні дослідно-експериментальні майданчики, в яких не лише перевірялись, а й формувались нові педагогічні течії з урахуванням досвіду практиків. Склалося чимало типів таких закладів, у яких і сьогодні практикують почасти оновлені чи цілком нові педагогічні концепції. Суттєво, що нині вони функціонують як базові дитячі садки науково-педагогічних центрів чи опорні дошкільні заклади з традиційними методиками виховання і навчання дітей, а також як дослідні дошкільні установи, в яких втілюються окремі оригінальні педагогічні ідеї.

На жаль, досвід їх роботи не завжди стає надбанням широкого загалу освітян, хоча цікаві авторські знахідки є помітною об'єктивною півною зіркою в розвитку дошкільної освіти загалом, і в Україні зокрема. Як і століття тому, в Європі вони функціонують, здебільшого, в двох напрямках: як центри педагогічних пошуків і як популяризатори нових підходів до організації альтернативних типів дошкільної освіти.

Організацію експериментальних навчально-виховних закладів вважаємо не лише справою педагогів-новаторів України, а й, до певної міри, напрямом державної освітньої політики в останні 5-7 років. Відповідно, почали централізовано відпрацьовуватися механізми вдоскона-

лення управління закладами, в яких реалізуються альтернативні освітні програми, здійснюється експериментальна робота в контексті “Базового компонента дошкільної освіти в Україні”. Поряд з цим наведемо досвід США, Японії, Німеччини, Франції та ін.

Так, скажімо, в США на засіданнях спеціального федерального бюро щорічно розглядається близько 500 освітніх проєктів, третину з яких становлять проблеми дошкільної та початкової освіти. Організатори відповідних проєктів можуть розраховувати на державну підтримку й належне фінансування, якщо кількість дітей становить від 2 до 5 тис. осіб. Реалізацію оригінальних ідей, а також перепідготовку педагогів до роботи за їх змістом, налагоджує й регулює відповідна експертна рада з питань освіти. Наголосимо, що за такого підходу виключається дилетантське ставлення до освіти найменших, а досягнення належних кінцевих результатів є справою професійної честі й високо цінується колегами.

Створення і діяльність експериментальних закладів освіти для дітей дошкільного віку, а також центрів розвитку дитинства й материнства є предметом виняткової уваги офіційної влади в Японії. Відразу після II світової війни відомий сучасникам засновник фірми “Соні” Масара Ібуки створив мережу оригінальних установ для найменших, до роботи в яких запрошувалися відомі вчені в галузі дошкільної дидактики та експериментального навчання й виховання. Так він підтримав традиції першого дитячого садка Японії, який створили за фребелівським типом у далекому 1897 році з метою розвитку в дітей самостійності. В останні роки в цій країні стрімко зросла мережа і пілотних шкіл. Однак помітною особливістю дошкілля Японії є схильність до однозначного визнання конкретної теорії виховання дітей. Відтак теоретиками й практиками дуже гнучко запозичуються найвагоміші досягнення в світі, вдалі освітні моделі, ефективні методи, що зміцнюють традиційні національні виховні цінності й забезпечують успіхи в роботі з сучасними дітьми. І надалі важливою стає не стільки обдарованість дітей, скільки їх посидючість, старанність і сумлінне ставлення до виконання обов'язку.

Організацію експериментальних закладів дошкільної освіти з початку 90-х років визнано одним з пріоритетів шкільної політики і в Росії. Теоретичні й практичні аспекти експериментальної роботи сьогодні вирішують створені в цій країні центри – Асоціації інноваційних центрів Академії освіти, а також наукові заклади шкільного відомства. Нині освітні проблеми дошкілля вивчаються фахівцями і в більш як десяти дослідних авторських школах. Відповідно, експериментальні заклади розглядаються як важлива умова для соціального прогресу в країні, що обумовлює їх ефективне функціонування водночас з державними традиційними установами.

Активна діяльність учених різних країн світу в галузі дошкільля зніціювала створення, а відтак і плідну діяльність дошкільньої секції в Європейській федерації експериментальних шкіл з штаб-квартирою в Парижі. Згідно з планами роботи федерації щорічно в різних європейських країнах проводяться міжнародні зустрічі, семінари з проблем інноваційних освітніх технологій. На поважному місці в програмах означених заходів бачимо активні спроби творців сучасного дошкільля повторити і продовжити в сучасних умовах досвід нетрадиційних навчально-виховних закладів для дітей, започаткованих у 20–30-ті роки. Мова йде про використання спадщини А.Нейла (Англія), О.Декролі (Бельгія), С.Парккерот (США), Р.Штайнера (Німеччина), С.Френе (Франція), М.Монтессорі (Італія) та ін.

Розглянемо окремі з тих, що видаються нам актуальними для сучасного дошкільля України для підтримання пріоритетів у збереженні й розвитку національного генофонду. Не секрет, що на дошкільля слід дивитися не як на етап певної підготовки дитини до школи, а як на такий відтинок часу в житті кожного, коли слід з усією повнотою підготуватися ще змалку до життя в соціумі з усіма його примхами й небезпекою для малообізнаних зі світом дорослих, з тим, хто з них, як і для чого працює та відпочиває. Безальтернативним слід розглядати і твердження про те, що педагог закладу дошкільньої освіти є тим творцем, який сьогодні будує інтелект дитини: малюк вдосконалюється настільки, наскільки йому забезпечує цей процес вихователька чи спеціаліст з окремого фаху. Тож який заклад з нині відомих у світі максимально наблизений до потреб сучасного дошкільля в Україні й заслуговує на певний зразок для наслідування?

Загальноосвітню тенденцію поступу дошкільля вбачаємо в тому, що вихователі спрямовують свої зусилля на створення такого предметно-ігрового середовища, яке стимулює кожну дитину радісно і врівноважено пізнавати світ довкілля, відкривати для себе й для оточуючих його таємниці, виявляти максимальну самостійність, допитливість, висловлюючись засобами вербального і невербального спілкування. Внаслідок цього навчання й виховання дітей функціонує як антиавторитарний процес, що забезпечується професіоналами в дотичній галузі без найменших проявів насильства й з дотриманням прав дитини на її самоутвердження. Відтак діти завжди відчувають надійність й доброзичливість у ставленнях дорослих, що стимулює їх потребу в постійному консультуванні з дорослими й налагодженні взаємовідносин на засадах паритетності й взаємодовіри.

Перші спроби створити такий заклад для ігор та занять дітей знаходимо у Ф.Фребеля. Датований він 1837 роком. Великий педагог назвав

*Н. Лисенко.* Експериментальні заклади дошкільньої освіти: альтернатива з минулого чи поступ у майбутнє?

його “дитячий садок” і відкрив під безпосереднім впливом І.Песталоцці, з яким працював близько п’яти років. Безперечно, для того, щоб пізнати всі “таємниці” фребелівської педагогіки й розробленої ним системи навчання дітей, необхідно звернутися до тієї епохи, в якій жив і творив видатний педагог, формувався як громадянин і як особистість. З нашого погляду, для сучасного дошкільля України надактуальною має стати проголошена Фребелем ідея про громадянсько-демократичне, національне виховання дітей змалку, якщо ми хочемо сформувати покоління, що вільно мислить, є волелюбним і самодостатнім.

Кожен після прочитання праць Ф.Фребеля зверне увагу на сукупність принципів, які запропонував педагог після їх багаторічної апробації. Однак найважливішим з-поміж них для сьогодення вважасмо принцип побудови навчання дитини з оперттям на природні темпи її розвитку. До Фребеля його не практикували, оскільки у філософії освіти домінували погляди Аристотеля, Локка, Канта та ін. про мислення людини, як готову й незмінну функцію, якій не притаманні становлення й розвиток. І тільки Фребель, маючи переконливі докази зворотного, після співпраці з І.Песталоцці та спираючись на філософію Шеллінга розвинув цей принцип стосовно педагогічного процесу, в якому відбувається індивідуальний розвиток в умовах активної діяльності кожного вихованця. Особливо слід виділити обстоювання вченим важливості пізнавального аспекта в діяльності дитини, який, передусім, зміцнює розум. Відтак Фребель формулює ще один принцип, який маємо сприймати сьогодні як пріоритетний у роботі з дошкільниками – від способів дії дитини, від реальних учинків має починатися її справжнє виховання і опиратися на них.

Ф.Фребель вперше в історії дошкільньої педагогіки створив програму освіти дітей. Її провідною ідеєю вчений визнавав розумовий розвиток і його взаємообумовленість з навчанням і вихованням.

Усі діти схильні вчитися і щонайменше 80% їхніх задатків є успадкованими й трансформуються генетично, 20% – визначаються факторами довкілля. Сьогодні в кожній культурі світової цивілізації нагромаджено чималий досвід про те, за якими етапами і пріоритетами розвивалося дитинство. Ученими одностайно визнано, що всі інтелектуальні задатки мають потребу в доцільному розвитку, і лише природжені інстинкти та рефлексії можуть спонтанно виявлятися й функціонувати в процесі життєдіяльності. Отже, можемо стверджувати, що Ф.Фребель перетворив учення про маленьку дитину на велику наукову галузь – дошкільню педагогіку, започаткувавши своїми поглядами й практикою роботи різні наукові течії й напрями, які понад сторіччя мають своїх прихильників і опонентів.



Не менш актуальною для сучасного дошкілля України вважаємо безальтернативну з багатьох міркувань педагогіку М.Монтессорі, до певної міри прибічницю Ф.Фребеля, що доклала чималих зусиль у пошуках зв'язків між розвивальними матеріалами, вільним вибором дитиною власної діяльності, розвитком її органів відчуттів і рухів та впливом спеціальних занять на її виховання. На цій підставі вперше сформульовані ті практичні рекомендації про призначення дитячого садка, що не втратили своєї актуальності: межа свободи дитини проходить там, де починаються інтереси суспільства. Відчуваючи до дітей глибоку повагу й вболіваючи за їх майбутнє, М.Монтессорі була першим невтомним борцем за їх права.

Сьогодні в світі функціонує понад 5 тис. дитячих садків за системою М.Монтессорі, в яких свобода дитини цінується понад усе, а їх розвиток скеровується на досягнення кожним незалежності як похідної від гордості за досягнуті результати. Свобода і самостійність – це, передусім, висока відповідальність, яку уможлиблює багатий та різносторонній особистий досвід кожного вихованця.

Неоціненними, на наш погляд, є твердження вченої про неперервність навчання між дошкіллям і початковою школою, дотримання єдності вимог до дітей незалежно від їх соціального та майнового статусу. За статистичними даними, Україна сьогодні тяжіє до прискореного утворення саме таких закладів, у яких би діти перебували від дошкільного до завершення молодшого шкільного віку. Малокомплектна школа на селі, освітній комплекс “дитячий садок – школа” в місті – сучасні реалії нашого суспільства. Отже, поради М.Монтессорі про такий тип освітнього закладу видаються нам актуальними ще й тому, що в ньому можна створити максимальні можливості для наступності в ознайомленні дітей зі світом людей і речей, налагодженні міжособистісних стосунків й вихованні культури міжгнїчного спілкування.

Не менш відвертим прихильником налагодження позитивної взаємодії в умовах активної співпраці був свого часу і Селестин Френе, якого сьогодні правомірно вважати основоположником педагогіки взаємодії та комунікації. Передусім, це взаємодія всіх учасників педагогічного процесу, що утверджувало суб'єкт-суб'єктні відносини між дітьми і дорослими на засадах принципів паритетності й співпраці. Актуалізуючи ці положення в практиці національного дошкілля, можемо з усією відвертістю говорити про те, що система Френе є визнаною і широко практикується в Італії, Голландії, Німеччині, Швейцарії, водночас в Україні вона ще не знайшла своїх відвертих прибічників. У комфортбельних умовах дошкільних закладів багатьох країн світу діти змалку навчаються за принципами Френе – принципами максимальної

П.Лисенко. Експериментальні заклади дошкільної освіти: альтернатива з минулого чи поступ у майбутнє?

самостійності в прийнятті рішень і пошуках шляхів розв'язання реальних життєвих ситуацій, якими наповнене життя дорослих. За визначальне у закладах Френе править гасло “Бадьорі голови і спритні руки – набагато краще, ніж наповнені знаннями “розуми”. Виховання життям, для життя і в праці на благо інших, а не на власне збагачення – чи не актуально звучить це для нас сьогодні?

Найстрашніше, що могло статися з освітою дітей, вже сталося. Соціально-культурний та науково-технічний прогрес суттєво похитнули колишні освітні пріоритети. Сьогодні видається чимало дитячої друкованої продукції, яку, на жаль, мало хто використовує для її прямого призначення, адже ілюстрації, як і коментарі, переповнені невластивою дітям жорстокістю, лукавством і підступництвом. Хоча в багатьох дитячих садках батьки знімають відео- і кінофільми за участю своїх дітей, однак це мало що міняє у змісті їх педагогічної культури. Існує розгорнута інформаційна мережа дидактичних матеріалів для вихователів дошкільних закладів на користь Інтернету та комп'ютерів, що є абсолютно недоступними для масової практики дитячих дошкільних закладів і аж ніяк не впливають на якість освіти дітей. Тобто сказати сьогодні, яким буде покоління, виховане в епоху WWW, – досить важко.

Ідеї Селестина Френе, якого французи шанують як найвищу національну гордість, не втратили своєї актуальності і для України хоча б тому, що зорієнтовані на потреби кожної дитини, урахування темпів і ритму її індивідуального розвитку. Отже, можуть правити за однозначну стратегію в розвитку ставлення нашого суспільства до своїх дітей.

Як бачимо, в історичній ретроспективі відповідальність за якість освіти дітей та їх підготовку до життя перманентно змінювалась: пріоритетом залишалась особистість. Сьогодні акценти зміщено убік педагога, його кваліфікації, професійної компетентності. Правомірно вважати вихователя дошкільного закладу основною чи стрижневою фігурою педагогічного процесу, якщо це компетентна людина, що вільно володіє матеріалом, наділена раціональним і рефлексивним мисленням, пропагує систему цінностей, які мають засадничий зміст, буде взаємини на основі взаємоповаги і є здатною не лише вчити, а й виховувати, розвивати, тобто забезпечувати освіту найменших.

В умовах реформування дошкілля з урахуванням стратегій “Базового компонента дошкільної освіти в Україні”, Закону про дошкільну освіту, міжнародних конституційно-правових документів можемо обстоювати необхідність дотримання в роботі з дітьми виключно диференційованого підходу, при якому педагогічний процес функціонуватиме гнучко, враховуватиме інтереси і потреби кожного вихованця, специфіку властивостей його розуму, способів аналітико-синтетичної

діяльності, а також доміанти його поведінкових актів та вчинків. Сьогодні важливо зруйнувати усталений десятиріччями стереотип педагогів на портрет усередненої дитини, адже більшості сучасних дошкільників притаманні риси, про які могли лише здогадуватися основоположники дошкільної педагогіки. Деяко зміщеною є і мотивація батьків, які виховують дітей у закладах дошкільної освіти різного типу.

Створення в Україні альтернативних закладів дошкільної освіти має переслідувати не просте копіювання й механічне перенесення здобутків з минулщини чи навіть сучасної теорії та практики роботи з найменшими. На новий рівень процес навчання й виховання дітей виводять, насамперед, розуміння педагогами сутності освітнього процесу, його філософських та історичних витоків, критичне ставлення до кінцевих результатів.

Навчання дитини сьогодні не можна розглядати як процес завершений: новітні технології, оновлені вимоги й закони, змінюваність культурних парадигм спонукають до формування в дитій навичок гнучкого й толерантного пристосування до повноцінного життя, а не до виживання в нових умовах. А це уможливорює привчання дітей змалку максимально розкривати свій потенціал, ставити перед собою чітку мету, бути гордим за досягнуті результати, не втомлюватись вчитися впродовж усього життя.

Отже, основне завдання вбачаємо в тому, щоб учти дітей умінню вчитися, тобто набувати знань, користуючись різними доступними засобами і системами передачі інформації та комунікації. Оптимальним можемо розглядати результат, коли дитина готова досліджувати світ, вільно висловлювати свої думки, спілкуватися з іншими на максимально можливому для себе рівні, реалізуючи свій потенціал. Безперечно, якість дошкільної освіти залежить від модернізації, індивідуалізації, інтернаціоналізації соціуму, його зацікавленості не декларативно, а реально забезпечити своє майбутнє в особі національної дитячої популяції.

Життя кожної дитини і реально, і фігурально протікає в сукупності з різними обставинами. Співвідношення сім'я – дитячий садок – суспільство (тобто кожен з цих зв'язків і всі вони сукупно) залежать від політики й економіки, від соціальних законів розвитку й рівня життя громадян у державі. Благополуччя й стабільність у суспільстві не означають гарантованого щастя для кожної окремої дитини, не забезпечують їй можливості для якомога повнішого самоутвердження. Об'єктивно виникає питання і про загальнодоступну дошкільну освіту для всіх дітей на загальнодержавному рівні, і про приватну освіту, так звану елітарну, привілейовану. Сьогодні вже стало реальністю застосування значної частини методик лише в приватних освітніх закладах чи за згодою обох сторін та

П. Дісенко. Експериментальні заклади дошкільної освіти: альтернатива з минулого чи поступ у майбутнє?

з місценими органами влади. Ініціатива створення чогось абсолютно нового може належати кожній дорослій людині, однак в освітній галузі її рушієм має бути тільки педагог за згодою батьків. Абсолютним пріоритетом має правити благополуччя й емоційний комфорт кожної дитини.

Згубною є думка тих батьків і чиновників від освіти, які вважають, що лише в гімназії має значення як, хто і що викладає дітям. І нині важливо, аби вихователі доброзичливо ставилися до дитини, любили її й доглядали за відсутності батьків. Іншою, не менш згубною, є думка "вищих ешелонів" теперішнього суспільства про те, що їхні діти повинні добре знати "життя", отож вчити їх слід відокремлено від інших прошарків суспільства. Побутує й така думка – щоб зруйнувати негативний вплив "поганих" дітей на своїх, майже ідеальних і призначених вершити долю суспільства в майбутньому, дошкільників слід ізолювати і вмістити в комфортну, спокійну від соціальних подій обстановку. Батьки, здебільшого, хочуть для своїх дітей найкращого, того, чого їм бракувало в дитинстві, забуваючи, завдяки чому вони виростили і стали дорослими – любов, терпіння, увагу і повагу, турботу, гру, безпосереднє спілкування та ін.

Те, що одна дитина ідеально робить у дворічному віці, інша не робить ніколи і ні за яких обставин. Інформації про шляхи, які обумовлюють розвиток кожної дитини, щороку стає більше завдяки спеціальним дослідженням. Водночас у світі усталеною є думка про те, як би не домагалися педагоги чи батьки, кожен вихованець буде по-своєму щасливий чи нещасний. Суспільство може дбати про якість освіти, поширюючи тисячі методик і рекомендацій педагогів, психологів, лікарів, однак усе залежить від того, хто фактично бере участь у педагогічному процесі та як налагоджує своє спілкування і взаємодію з іншими.

Однозначно, що західні освітні системи є чутливішими до змін у людському суспільстві, отож і здатні швидше й оперативніше надавати компетентну допомогу та різносторонню інформацію, консультуватися з різними спеціалістами з будь-якого приводу, знаходити людей, які теж зацікавлені подібними проблемами. Очевидною перевагою є їх невтомне прагнення орієнтуватися на постійне вдосконалення шляхом експериментування й авторського пошуку, ознайомлення з новітніми знахідками та їх творче втілення в освітню галузь з урахуванням національних пріоритетів.

1. Боровикова О.Н., Дежнікова Н.С., Ришар Е.Н. Зарубежная школа: авторский поиск, находки. – М., 1993. – 239 с.
2. История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия / Сост. Н.Б.Мчелидзе, А.А.Лебеденко, Е.А.Гребенюк. – М.: Педагогический университет "Перспектива", 1986. – 176 с.
3. Русова С.Ф. Новая школа социального воспитания. – Харьков: Сторожинка К.І.Педрата, 1924. – 150 с.

код 02125266  
**НАУКОВА БІБЛІОТЕКА**  
17 745466  
Інв. №

N. Lysenko

#### MY VIEW ABOUT THE PRE- SCHOOL'S FUTURE IN CLOSELY CONNECTION WITH IT' S PAST

In this article we analyzed the develop process of alternative children gardens in different european countries and countries all over the world .Also we analyzed the modern priority-driven of pre-school education

*Роман Скульський*

### ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Дослідження різних аспектів професійно-педагогічної діяльності вчителів переконливо показують, що в ній дуже скромно використовуються педагогічні, зокрема дидактико-методичні знання. Це, передусім, стосується педагогічного моделювання навчального процесу, його реалізації, вивчення, аналізу та оцінювання. Низький рівень дієвості дидактико-методичних знань, що виявляється в надто скромних масштабах їх практичного використання, особливо помітний у тих випадках, коли при обговоренні відвіданих уроків та їх колективному аналізі виникають дискусійні питання, вирішення яких неможливе без теоретичних обґрунтувань окремих положень, думок, оціночних суджень тощо. Вивчення аналітично-педагогічної діяльності переконує нас у тому, що в процесі вирішення дискусійних питань учителі та керівники шкіл найчастіше посилаються на власний досвід або педагогічну інтуїцію.

Звичайно, ми не маємо жодних підстав недооцінювати згадані цінності. І досвід роботи, і інтуїція, безумовно, відіграють важливу роль у професійній діяльності вчителя чи керівника школи. Але це аж ніяк не дає підстав для нехтування педагогічними теоріями, зокрема дидактичними. Адже якраз дидактика, на відміну від інших галузей педагогічної науки, найчастіше допомагає зацікавленим у цьому вчителям збагатити педагогічний досвід новими знаннями про навчальний процес та інноваційні освітні технології.

Вивчені нами істотні "прогалини" у практичному застосуванні дидактико-методичних знань обумовили потребу вдаватися до аналізу навчального процесу у вищій педагогічній школі в частині викладання педагогіки, зокрема дидактики та методики викладання фахових дисциплін.

У традиційній практиці педагогічної підготовки майбутніх учителів дидактика у досить стислому за обсягом варіанті читається у контексті курсу педагогіки. На її вивчення, як правило, виділяють 12-14 акаде-

мічних годин, 10 з яких використовують на лекції, а решту 4 – на семінарські та лабораторно-практичні заняття.

Цілком зрозуміло, що при таких скромних затратах часу розраховувати на ґрунтовну дидактичну підготовку майбутніх учителів не доводиться. Таким вивченням дидактики, очевидно, пояснюється й той факт, що ні студенти педагогічних навчальних закладів, ні, тим більше, вчителі-практики у переважній більшості не виявляють особливого інтересу до загальнодидактичної літератури. Натомість, як правило, надмірно захоплюються так званою "сценарійною педагогікою", під якою розуміють твори, що містять детальні "сценарії" уроків та інших академічних занять, тобто їх **конкретні методичні розробки**.

Ставлення до таких захоплень оцінюється неоднозначно. З одного боку, вчителів і студентів можна зрозуміти і навіть прийняти їх позицію щодо "сценарійної педагогіки". Бо й справді, умовою добре організованого уроку є всебічне його осмислення та матеріалізація у відповідному "сценарію" (поурочному плані, моделі, проекті і т. п.). Але одна справа, коли педагог, що готується до уроку або іншого академічного заняття, **сам осмислює всі його деталі** з урахуванням найрізноманітніших чинників та конкретних умов і **сам створює його "сценарій"**, і зовсім інша, **коли він користується "сценаріями уроків", розробленими іншими вчителями, методистами чи науковцями**, не вносячи до них жодних корекцій. У другому випадку педагогічна ефективність навчального процесу може виявлятися зовсім не такою, якої очікує вчитель. Іншими словами, некритичне використання в організації навчання творів "сценарійної педагогіки" може виявитися шкідливим. У цьому автор статті мав змогу переконатися на самому початку своєї роботи на посаді вчителя.

Свого часу серед учителів математики попитом користувалися розробки курсів математики для восьмирічної школи, зокрема розробки з алгебри та геометрії. Вони приваблювали тим, що кожна розробка містила тему і мету уроку, перелік і зміст запитань, що підлягали вивченню, а також задачі і вправи, які доцільно було використовувати в процесі перевірки домашнього завдання і для закріплення вивченого матеріалу. Тут було досить повно представлено зміст навчального матеріалу, який належало вивчати на уроці, номери задач і вправ, які потрібно було задати на домашнє завдання, і т. ін. Інакше кажучи, у кожному "сценарію" були всі основні елементи поурочного плану роботи. Тому їх використання зводило до мінімуму зусилля та час, потрібний вчителю на підготовку до уроку. До цього ж організація уроків так, "як пише книжка", перетворювала "сценарій" уроку на надійний засіб захисту від прискіпливих директорів шкіл, їх заступників, інспекторів усіх рівнів та інших осіб з числа "управлінців".

Орієнтуючись на привабливі сторони “сценарійної педагогіки” і нехтуючи застереженнями досвідчених педагогів з приводу використання “сценаріїв” уроків, автор цих рядків свого часу також надмірно захопився ними. І тільки після проведення “сценарійних” контрольних робіт, що відзначалися вкрай низькими результатами, започаткував самостійну розробку поурочних планів на принципово нових засадах. А з роками остаточно переконався в тому, яку важливу роль у розробці уроків відіграють загальнопедагогічні, зокрема дидактичні, психологічні, та інші знання. До того ж переконався, що ґрунтовне знання дидактики, як, зрештою, й інших частин педагогіки, – необхідна умова якісної підготовки поурочного плану.

Виходячи з таких переконань, нами було здійснено пошук шляхів поліпшення дидактико-методичної підготовки майбутніх учителів у процесі їх навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Найперше завдання такої підготовки вбачаємо в тому, щоб сформувати у студентів уявлення про сферу можливого застосування дидактичних знань. Тому при вивченні питання про значення дидактичних знань у професійній діяльності вчителя акцентуємо увагу на такому аспекті, як моделювання навчального процесу в межах певного дидактичного циклу (складання поурочних і тематичних планів на основі дидактичних вимог до процесу навчання) та його використання в якості засобу реалізації навчання. Крім цього, вчителі використовують таку модель як своєрідний еталон для оцінювання відвіданих ними уроків інших педагогів, зокрема при вивченні кращого педагогічного досвіду.

Справді. Що значить вивчити, здійснити аналіз та оцінити навчальний процес у межах певного дидактичного циклу, наприклад, одного чи декількох уроків?

На наш погляд, це означає: на основі спостережень зафіксувати урок за наперед заданими характеристиками (якими найчастіше є мета і завдання, зміст навчального матеріалу, засоби, методи й прийоми навчання, його форми, принципи організації, досягнуті результати і т. п.), порівняти його зі спеціально підготовленою “ідеальною” моделлю, що ідентифікує його оптимальний варіант, оцінити кожен елемент процесу навчання як системи, визначивши найістотніші позитивні та негативні сторони. Отже, аналітик, котрий вивчає, аналізує та оцінює будь-який урок, має мати розроблену ним же “ідеальну” модель цього уроку, його оптимальний “еталон”.

У такій якості педагогічна модель уроку використовується також в аналітико-педагогічній діяльності керівників загальноосвітньої школи, методистів, шкільних інспекторів та інших осіб, котрим доводиться вивчати й оцінювати навчальний процес.

Крім відзначених випадків, педагогічна модель навчального процесу використовується для обґрунтування власних методичних розробок, створених учителями, методистами, науковцями та іншими працівниками освіти.

Досвід засвідчує, що найвідчутніші труднощі у названих аспектах професійної діяльності педагогів найчастіше виникають через прогалини у дидактичних знаннях.

Щоб уникнути їх, необхідно подбати про істотне поліпшення дидактико-методичної підготовки майбутніх учителів. З цієї метою доцільно скористуватися можливостями, прихованими у змісті дидактичних знань. Найперша з них стосується удосконалення лекційного курсу з дидактики, особливо з тих тем, у яких бракує матеріалу прикладного характеру [1]. Як приклад може бути використаний розділ “Зміст шкільної освіти”.

У традиційній практиці читання цього розділу викладачі здебільшого дотримуються такого орієнтовного плану:

1. Поняття про зміст шкільної освіти. Загальна, політехнічна та професійно спрямована освіта.
2. Інваріантна й варіативна складові змісту освіти. Державний та шкільний компонент освіти.
3. Навчальні плани, програми, підручники та інші навчальні книги.
4. Проблема істотного оновлення змісту шкільної освіти та її гуманітаризація (список питань може бути змінений і розширений).

Щоб підвищити дієвість знань з даної теми, тобто здатність до практичного використання, необхідно ґрунтовно вивчити матеріал і здійснити його різнобічний аналіз (поняттєво-термінологічний, логічний, психологічний, виховних і розвивальних можливостей, дидактичний) [3, с. 126].

Про функції кожного з перелічених видів аналізу інформуємо студентів на лекційних заняттях. Так, наприклад, прикладні питання до теми “Зміст шкільної освіти” об’єднуємо під заголовком “Робота вчителя над змістом навчального матеріалу в процесі підготовки до уроку”. Функції поняттєво-термінологічного аналізу навчального матеріалу зводяться до того, щоб визначити:

1. Обсяг навчального матеріалу, яким належить оволодіти в процесі проведення уроку.
2. Нові поняття або способи дії, які будуть предметом вивчення, а також допоміжні.
3. На яких раніше засвоєних знаннях (способах дії) ґрунтується оволодіння новими знаннями (поняттями) або способами дії, тобто які знання будуть предметом актуалізації в процесі вивчення теми.
4. Які знання будуть предметом удосконалення і якого саме (повторення, закріплення, систематизація, узагальнення, конкретизація і т. ін.).

## Прикладні питання і творчі завдання до основних тем з дидактики\*

Теми розділу "Дидактика"	Прикладні питання до тем	Зміст творчих завдань до тем
Суть процесу навчання	Комплексе плавування освітніх, виховних і розвивальних завдань. Розробка засобів мотивації учіння школярів.	Сформулюйте основні завдання навчання, виховання та розвитку учнів, які доцільно розв'язувати в процесі вивчення теми.
Принципи навчання	Дидактичний аналіз змісту навчального матеріалу.	Здійсніть попередній дидактичний аналіз змісту навчального матеріалу з обраної теми.
Зміст шкільної освіти	Робота вчителя над змістом навчального матеріалу в процесі підготовки до уроків.	Здійсніть різнобічний аналіз змісту навчального матеріалу з обраної теми.
Методи і прийоми навчання	Вибір методів навчання в процесі підготовки вчителя до уроків.	Виберіть методи та методичні прийоми, які доцільно застосувати в процесі вивчення теми. Обґрунтуйте вибір.
Форми навчання	Вибір типу уроку.	Виберіть тип уроку, уточніть його структуру. Обґрунтуйте вибір.
Перевірка результатів навчання	Розробка засобів і способів вивчення результатів навчальної діяльності учнів.	Розробіть засоби та способи вивчення результатів навчальної діяльності учнів.

Крім сформульованих у таблиці завдань, кожен студент визначає можливості застосування сучасних освітніх технологій [4].

Щоб уможливити формування у студентів первинних уявлень про способи розв'язання творчих задач, перед вивченням дидактики пропонуємо кожному обрати по дві теми з фахових дисциплін, кожна з яких розрахована на 1-2 уроки. В міру оволодіння дидактичними знаннями кожен студент на матеріалі обраних тем вирішує весь комплекс творчих завдань, крок за кроком створюючи педагогічну модель їх вивчення на методичному рівні. Це означає, що майбутній учитель в індивідуальному порядку має можливість випробувати свої сили у методичних розробках уроків задовго до вивчення методики спеціальних дисциплін. При сумлінному ставленні до навчання та продовженні пошуків під час вивчення методики викладання фахових дисциплін, а також педагогічної практики в школі, майбутні вчителі помітно змінюються в аспекті підвищення дидактико-методичної культури, що є важливою передумовою їх педагогічної творчості у навчанні.

1 Скульський Р.П. Повышение эффективности дидактической подготовки будущих учителей: методические рекомендации. – К., 1987. – 36 с.

2 Скульський Р.П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості. – К.: Вища школа, 1992. – 136 с.

\* Темі сформульовано спрощено.

5. Який характер зв'язків матеріалу, що підлягає вивченню на уроці, з раніше вивченим і тим, який належить вивчати у перспективі.

6. Ступінь складності понять, що підлягають засвоєнню, та способи їх вивчення.

7. Які предмети та загальнонавчальні уміння будуть предметом формування на уроці, а які – предметом удосконалення.

8. Які знання та уміння будуть предметом вивчення (контролю) з боку вчителя [3, с. 126].

Результати поняттєво-термінологічного аналізу використовуються для представлення тих цінностей, яких учитель прагне досягти в процесі навчально-виховних завдань, які конкретизують педагогічну мету навчання в межах обраного дидактичного циклу (наприклад, уроку).

Логічний аналіз змісту навчального матеріалу має на меті вироблення оптимального варіанта логіки його структурування та вивчення.

Психологічний аналіз навчального матеріалу передбачає виявлення очікуваних труднощів щодо оволодіння ним, а також визначення операцій мислення, які доцільно формувати в учнів у процесі його засвоєння.

Аналіз навчального матеріалу з метою виявлення його виховних можливостей передбачає визначення тих понять, котрі за своєю природою є духовно-моральними, інтелектуальними, естетичними або іншими особистісними цінностями.

Аналіз навчального матеріалу на предмет вивчення його розвивальних можливостей має на меті визначення тих аспектів розвитку кожного школяра, які доцільно реалізувати в процесі його вивчення. Розвивальна функція навчання найчастіше реалізується через формування в учнів певних загальнонавчальних умінь творчого характеру.

І, нарешті, дидактичний аналіз змісту навчального матеріалу передбачає його різнобічну оцінку з позицій тих вимог, які впливають із дидактичних принципів (принципів навчання): науковості, системності та послідовності, зв'язку теорії з практикою, наочності та інших.

Результати здійснення наведених вище видів аналізу навчального матеріалу, доповнені знаннями індивідуальних особливостей учнів, уможливають реалізацію низки прогресивних педагогічних ідей, як, наприклад, диференціації навчання, його оптимізації, використання новітніх освітніх технологій тощо.

Отже, ми подали перелік прикладних питань, що підлягають вивченню у контексті дидактичної теми "Зміст шкільної освіти". Аналогічні питання підбираємо до всіх основних тем з дидактики та формуємо на їх основі відповідні творчі завдання (Див. табл. 1).

3. Скульський Р.П. Учитись быть учителем. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
4. Освітні технології. Навчально-методичний посібник / За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.

R.Skulsky

#### DIDACTIC AND METHODIC TRAINING OF FUTURE TEACHERS

The article dwells on the formation of didactic and methodic culture of future teachers and highlights the pedagogical conditions of their usage in the academic process.

*Валерій Орлов*

### МЕТОДОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Проблема професійного становлення особистості є давнім об'єктом вивчення цілого ряду дисциплін на методологічному та експериментальному рівнях. На методологічному рівні вона тісно пов'язана, в першу чергу, з вирішенням питання про необхідність принципових змін у професійній освіті, що викликана парадигмальною кризою і початком становлення нової педагогічної формації. Нормативні характеристики, стандарти професійної підготовки і професійного становлення фахівця повинні відповідати тим парадигмальним принципам, які на основі певної методології будуть закладені в теорію і практику професійної освіти.

Концепція професійного становлення на особистісному рівні визначає становлення тої частини культури фахівця, яка забезпечує духовне зростання, самореалізацію і самоствердження особистості, розвиток її професійних якостей і самовдосконалення. Професійне становлення характеризується розумінням смислу життя і, в тому числі, смислу професійної діяльності, змінами у свідомості фахівця, перш за все, у ставленні до професії, власного професійного розвитку. Тобто розвитком професійної самосвідомості (системи мотивів, особистісних смислів і цілей).

Ще на зламі XIX і XX століть ставилися питання про перевантаження пам'яті учнів численними непотрібними відомостями, схемами дійсного виховання людини поза духом своєї культури. Мету суспільства і школи вчені бачили у духовному розвитку людини, введенні її до вільного і свідомого стану, "...і перша ступінь до неї – заглиблення у свій власний світ, його живе відчуття і ясне розуміння" [11, с.42]. Періоди гострих соціальних конфліктів, потрясінь, перетворень супроводжуються зміною багатьох стереотипів, норм, ідеалів. При цьому часто відбу-

вається те, що ми називаємо втратою смислу життя. Пошуки смислу життя і діяльності особливо важливі для педагога як духовного наставника учнівської молоді, вчителя життя. Професійне становлення, як і життєва позиція фахівця, залежить від рівня інтелектуального і морального розвитку, здатності до саморозвитку і самовдосконалення, вміння бути відвертим з самим собою. Майбутній фахівець повинен усвідомлювати ступінь професійної відповідальності і не ховатись за декларованим зовні смислом власних дій, а знаходити свій особистісний смисл професійної діяльності і керуватися ним, беручи на себе відповідальність за її результати.

Ще до недавніх часів ми керувалися і жили згідно з концепцією, яка розглядала особистість як сукупність суспільних відносин, продукт соціального впливу. Відповідно до неї людина не має права, не може обмежуватися своїми особистими інтересами і потребами. Найбільш цінними якостями за цією концепцією вважаються – громадянськість, почуття обов'язку, відповідальність, здатність підкоряти особисті інтереси суспільним. Смисл життя людини полягав у служінні Батьківщині. Отже, цінність людини вимірювалася тим, наскільки вона змогла підкорити себе суспільним обов'язкам. Як науковий і філософський феномен, цю концепцію аналізували М.А.Бердяєв, С.Л.Франк, Г.П.Лосський та інші. Було виявлено, що ця тенденція пов'язана з втратою інтересу до особистості, до людської індивідуальності. Специфічність її прояву у радянському суспільстві С.Л.Франк називає "соціальним фанатизмом". Технократичне мислення, що переважало у суспільстві, було звернене до колективних форм життя як єдино можливих у змаганнях з природою і боротьбі за технічний прогрес.

Означена концепція лежить в основі тих педагогічних поглядів, які одержали назву "педагогіки формування". Професійна освіта, що ґрунтується на методологічних засадах "педагогіки формування", неспроможна кардинально вирішувати питання про індивідуальний та особистісний розвиток майбутнього фахівця тому, що положення про розвиток особистості тут формально декларуються, але практичне втілення зависає, не маючи під собою відповідної теоретичної бази. Держава дає замовлення, ігноруючи внутрішні потреби та самобутність особистості, і внаслідок цього відбувається те, що С.Л.Франк характеризує як "внутрішню колективізацію людських душ" [14, с.23]. Таким чином, педагогіка формування виконує замовлення, за яким змушена не лише ігнорувати внутрішні духовні сили людини як джерела, стимулу її активності, але й знімає відповідальність з майбутніх фахівців за їх діяння.

Альтернативні методологічні засади сучасної педагогіки ми бачимо у тих напрямках філософії, де визнається унікальність, індиві-

дуальність, виключність кожного окремого людського буття, кожної особистості. Цей напрям дістав назву "екзистенціалізм" і висвітлений у працях М.Бердяєва, А.Камю, Ж.Сартра, М.Хайдеггера та інших філософів кінця XIX та початку XX століття. Сьогодні екзистенціалізм об'єднує різні філософські та психологічні концепції, що зосередили свою увагу на особистості, як індивідуальності, на осмисленні смислу існування людини. Філософія освіти, що ґрунтується на засадах екзистенціалізму, має підстави стати методологічною основою гуманістичних педагогічних поглядів, що розглядають виховання як створення умов для саморозвитку і самореалізації особистості, як допомогу майбутньому вчителю у самовизначенні, виборі своєї позиції, усвідомленому прийнятті рішень.

Починаючи від 60-х років, у вітчизняній педагогіці висуваються ідеї постановки методологічних проблем, пов'язаних з формуванням гармонійно розвинутої особистості (Н.К.Гончаров, Ф.Ф.Корольов, І.С.Мар'єнко, М.М.Скаткін, В.О.Сухомлинський, Г.М.Філонов). Особливе значення у розвитку форм, змісту і методів освіти мали праці В.О.Сухомлинського, який пропонував методи гармонійного виховання, розвитку естетичних почуттів і естетичної культури особистості. Передова педагогічна громадськість робила спроби вийти на теоретичному та практичному рівні вирішувати декларовані засади гуманізації та гармонійного розвитку особистості. Однак історико-педагогічний аналіз свідчить про те, що проблема особистісно-орієнтованої підготовки і професійного становлення фахівця з позицій гуманістичної парадигми освіти як спеціальна наукова проблема у вітчизняній педагогічній науці до 90-х років не ставилася.

З початку 90-х років у працях Б.С.Гершунського, І.А.Зязюна, В.О.Кудіна питання розвитку професійної культури та становлення вчителя розглядаються як проблема філософії освіти, яка досліджує розвиток особистості через категорії суб'єкта, свободи, саморозвитку, самовдосконалення, самоефективності, цілісності, діалогу тощо. З початку 90-х років розробляються технології побудови науково обґрунтованої моделі особистості фахівця (С.І.Архангельський, А.А.Вербицький, В.І.Загвязінський, В.Ф.Моргун, Б.О.Орлов, Н.М.Талізін). Активності набуває індивідуально-творчий підхід (О.М.Пєхота, В.В.Рибалка). Визначення особистісних якостей майбутнього вчителя, особливостей та специфіки його професійної діяльності і розвитку, готовність до саморозвитку, самовизначення і самореалізації, на думку О.М.Пєхоти, стає генеральним напрямом удосконалення педагогічної освіти.

Зіставлення тенденцій розвитку вітчизняної системи професійної освіти з аналогічними зарубіжними свідчать, що у вітчизняній системі

основною детермінантою виступала професійна діяльність, а професійне становлення особистості розглядалося з точки зору готовності індивіда до виконання певних функцій професійної діяльності. Проблема професійного виховання обмежувалася стимулюванням інтересу та залученням до трудової діяльності. В зарубіжних же дослідженнях будь-яка проблема професійної підготовки розглядається як частина більш глобальної проблеми становлення, самовизначення особистості, тому основна увага приділяється виявленню особливостей особистісної ідентифікації, оволодіння соціальними ролями. Особлива увага надається консолідації образу "Я", процесам кристалізації ціннісних орієнтацій вихованців (Т.Парсонс, Дж.Плятт, Дж.Тетзелс, Т.Ньюком), впровадженню вимірів цілісного профілю майбутнього фахівця як суб'єкта своєї життєдіяльності (Г.Олпорт, П.Вернон, Г.Ліндзі), формуванню професійних цінностей (К.Хантлі).

Аналіз вітчизняної професійної підготовки, як специфічної форми процесу передачі і оволодіння майбутніми фахівцями професійним досвідом, показав, що актуальними серед традиційних питань є визначення смислу і змісту професійної підготовки майбутніх вчителів, забезпечення повноцінного включення у життя суспільства, збагачення і розвиток інтелектуальних можливостей, формування емоційних і вольових якостей, здібностей впливу на становлення гармонійної структури особистості, зокрема, "через опосередковану передачу студентам узагальнених знань високого рівня абстрактності з наступним поверненням до предметних дій з метою формування професійних навичок, вмій, що забезпечують їх повну реалізацію індивідуальних якостей" [1, с.9].

На сучасному етапі розвитку професійної освіти роль викладача полягає у розкритті перед майбутнім фахівцем різноманітних можливостей освоєння професії та подальшого професійного становлення. Право студента – мати свій вибір, а обов'язок – вміти обирати краще з того, що йому пропонується у навчально-виховному процесі. Викладач, відповідно, повинен навчити оцінювати і відбирати ті професійні якості, які є найбільш вагомими у професійному становленні, та разом із студентом знаходити шляхи інтеріоризації, присвоєння, трансформації особистого прийнятих властивостей майбутнього фахівця. Таким чином, у взаємодії викладача і студента актуалізуються позитивні особисті якості індивіда і закладаються основи індивідуального стилю, який дає можливість фахівцю впевнено і комфортно почувати себе у різних ситуаціях.

Психолого-педагогічною умовою реалізації такої стратегії є діалог. Основними нормативами і принципами діалогу-спілкування слід вважати довіру і щирість у визначенні почуттів і станів, безоцінність, психологічну настроєність на актуальний стан викладача і студента у

спілкуванні. Отже, соціалізація індивіда не повинна нівелювати його як творчу особистість, зокрема, не можна підмінити проблему професійного становлення особистості проблемою його входження у соціальне середовище. Сутність і смисл педагогічного спілкування, емоційно насиченого, доброзичливого інтелектуального діалогу ми розглядаємо як взаємини, в контексті яких мета професійної діяльності і педагогічна ситуація, представлені як суб'єкт і предмет спілкування та результат взаємодії вихователя і вихованця.

Кризові явища в сучасній системі освіти свідчать про необхідність перебування суспільної і педагогічної свідомості, переосмислення ставлення до таких методологічних засад, як мета і цінності освіти. В нашій свідомості зберігається і панує старий класичний спосіб мислення, орієнтований на ставлення до світу як предмета пізнання. Зміст і методи пізнання визначаються метою засвоєння учнями певної сукупності знань, вмінь і навичок і, відповідно, на їх основі – соціального досвіду попередніх поколінь. На думку прихильників даного способу розвитку професійної свідомості, саме таким чином у навчально-виховному процесі здійснюється формування професійної культури та професійне становлення.

Існує й інша точка зору, що розглядає професійне становлення як входження в культуру і самовизначення в ній. Якщо ми розглядаємо культуру однопланово, обмежено, лише як сукупність матеріальних і духовних цінностей, то така точка зору відповідає традиційному підходу і не суперечить йому. Але якщо ми розуміємо культуру ширше і глибше, ніж проста наведена "сукупність", то зміниться і погляд на мету, завдання і способи професійного становлення, а разом з тим і професійної культури в цілому. Так, наприклад, Л.І. Міцик вважає, що спрямованість на розвиток професійної культури педагога "являє собою упорядковану сукупність загальнолюдських ідей, професійно-ціннісних орієнтацій та якостей особистості, універсальних способів пізнання і гуманістичної технології педагогічної діяльності" [7, с.25] і дає змогу студентам педагогічних навчальних закладів – майбутнім викладачам професійних навчальних закладів, розпізнавати власний внутрішній світ, в той же час викладачам вивчати і діагностувати рівень їхнього розвитку, відкривати перед ними основи духовного життя людства. Запропонований варіант культурологічного підходу створює умови для самовизначення майбутніх фахівців, визначення спрямованості розвитку їх професійної культури.

Зв'язок культури та професійної діяльності – діалектичний і двосторонній. Культура є якісною та кількісною характеристикою певного способу діяльності – "це те, що існує одночасно і поза людиною, і у ній самій. Кожен з нас потенційно-цілісна, здатна безконечно розвивати

себе, культура" [3, с.296]. Філософи виділяють основні тенденції, що властиві культурі певної епохи і визначаються характерними для даної культури способами мислення. У педагогічній теорії й практиці цей аспект часом випадає. Так, Т.І.Саломатова вважає, що "професійна культура – це певний ступінь розвитку здібностей, знань, умінь, навичок особистості в конкретній сфері об'єктивної діяльності та її результатах" і звертає увагу на те, що культура професійної діяльності залежить від ряду умов:

- повноти та глибини освоєння спеціальних знань, умінь, навичок;
- спрямованості та стійкості соціально значущих мотивів діяльності;
- соціальної активності;
- відповідності психофізичних властивостей особистості, своєрідного набору здібностей, які забезпечують необхідний рівень і ефективність професійної діяльності;
- універсалізму діяльності як основи не тільки ефективної самореалізації в професійній сфері, але й як головної умови, передумови формування цілісної саморегулюючої особистості [4, с.59-60].

Якщо йти у цьому напрямі, то перелік умов можна буде продовжувати до безконечності. В.А.Правоторов доповнює визначення Т.І.Саломатової. Професійна культура, за його визначенням, є відображенням діяльності людини. Вона характеризує, з одного боку, досягнутий рівень культури суспільства в цілому, а з іншого, – становлення спеціаліста як представника цієї культури, здатного забезпечити її подальше функціонування та розвиток. Е.Д.Клементьєв дотримується дещо іншої точки зору, стверджуючи, що професійна культура спеціаліста – "не мозаїка часткових культур", а процес розвитку цілісної особистісної культури, критеріями сформованості якої є взаємопов'язані між собою світогляд і методологічне мислення, в основі яких лежить "культурне" знання, яке розвиває особистість, внаслідок чого саме знання слугує основою професійної культури [4]. Отже, стає очевидним, що поняття "культури життєвого самовизначення" є ключовим для поняття "професійне становлення".

Людина реалізує себе як особистість в тій мірі, в якій вона може розвинути і зберегти дану їй від природи унікальність. В існуючих умовах професійної освіти учні певною мірою втрачають свою індивідуальність, орієнтуючись на інших ("я, як усі"). Іноді вони свідомо відмовляються від власної індивідуальності, нівелюються – їм здається, що так легше прожити. Відмовляючись від власного професійного стилю, власних поглядів на життя, фахівець втрачає певну частину своєї унікальності, а отже, і "знецінюється" на ринку праці. З цього часто-густо починається руйнування особистості фахівця. У самоствердженні



себе як спеціаліста, як професіонала, як особистості, у ствердженні цінності самого людського буття, реальних почуттів, що переживаються тут і зараз, думок, вчинків проявляється сутність гуманістичної філософської концепції. "Так, людина є мета в собі. І вона є єдиною метою. Якщо вона і бажає бути будь-ким, то в цьому житті..." – стверджував А. Камю [5, с. 184].

Методологічними засадами даної концепції є твердження філософів про те, що людина є лише тим, що вона із себе робить. Людина існує лише настільки, наскільки себе здійснює. Ніякі інші фактори – середовище, спадковість – не можуть виправдати її неспроможність самовизначитися у житті. Таким чином, людині віддається у володіння її буття, і у цьому вона вільна обирати свій життєвий шлях. Ніяка всезагальна мораль не вкаже людині, що треба робити: є безліч ситуацій, де неможливо визначити, що морально, а що аморально, що добре, а що погано. Людина має сама визначитись, сама прийняти рішення. "Людина створює себе сама. Вона не створена від початку, вона творить себе, обираючи мораль" [13, с. 339]. Отже, у професійному становленні майбутнього фахівця вирішальною може бути його особиста позиція: установки, ставлення до професійної діяльності, до мистецтва, до оточуючих, до самого себе. Підсумком вільного вибору і основою самовизначення стає прийняття рішення, вчинок. "...Я не лише дію у відповідності з тим, що я є, але і стаю відповідно до того, як дію" – пише В. Франкл [15, с. 114]. У свою чергу, прийняття рішення – це поштовх до подальших дій, до визначення власної моральної позиції, до самовизначення, до професійного становлення. При цьому екзистенційна свобода у розвитку професійної свідомості не є анархією, вона поєднана з іншою своєю стороною – професійною відповідальністю. Свобода вибору людиною власної долі означає і те, що людина бере відповідальність за свій вибір на себе. Причому педагог несе відповідальність за свої дії не лише перед собою, але й перед іншими людьми. У професійному становленні майбутній фахівець себе вибудовує, створюючи певний образ людини, педагога, вчителя, що стверджує ті або інші цінності, тобто бере за основу не лише своє буття, але й досвід, набутий людством. С.Л. Рубінштейн розкрив багатосторонній зв'язок свідомості і діяльності людини, що сприяє самопізнанню і об'єктивній самооцінці [12]. У свідомості виникає можливість моделювати узагальнені та ідеальні образи. Свідомість здійснює функції контролю і оцінки, будує стратегію і тактику діяльності на основі життєвого і професійного досвіду особистості, на основі її ставлення до інших людей, на порівнянні себе з іншими людьми, на рефлексивному співставленні власного "Я" і сутності "Я" – професіонала. Таким чином, філософія освіти, що спирається на екзис-

генційну концепцію, не зводиться до індивідуалізму і самодостатності особистості. Адекватність самооцінки і професійного самоставлення дозволяють фахівцю побачити себе зі сторони, усвідомлювати і створювати свій професійний образ. Нерозвинений образ самого себе, нездібність до рефлексії, до адекватних оцінок не лише своїх окремих дій і проявів, але і своєї особистості в цілому приводять майбутнього фахівця в стан "внутрішнього глухого кута". Відсутність самопізнання, низька самооцінка викликають потребу підкоритися владі своїх перших поривань, неперевіраних думок або фіксованих (раз і назавжди) установок, така людина не вміє диференціювати себе від інших, не усвідомлює своїх недоліків, не знає і переваг. Зіставлення себе з іншими активізує процес самопізнання і саморозвитку, а отже, сприяє формуванню творчої професійної активності і врешті-решт професійному становленню. Подальша розробка нових методологічних засад повинна додати нового імпульсу у розв'язанні проблем розвитку професійної культури особистості.

1. Барбина Е.С., Семиченко В.А. Идеи интеграции системности и целостности в теории и практике высшей школы. – К.: ИППО, 1996. – 261 с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К.: ІЗМН, 1998.
3. Библер В. От наукоучения – к логике культуры. – М.: Политиздат, 1991. – 413 с.
4. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. – Харків, 1998. – 243 с.
5. Камю А. Сочинения в 5-ти томах. Т.2. – Х.: Фолио, 1997. – 527 с.
6. Коваль Л.Г. Взаимодействие учителя и учащихся в процессе формирования эстетических отношений средствами музыкального искусства / Автореф. дисс... д-ра пед. наук. – К., 1991. – 48 с.
7. Мічик Л.І. Теоретико-методологічні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти / Автореф. дис. докт. пед. наук. – К., 1997. – 48 с.
8. Пехота Е.М. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя. Монография / Под общ. ред. И.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 281 с.
9. Пидкасистый П.И. Педагогика. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
10. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.
11. Розанов В.В. Сумерки просвещения. – М.: Педагогіка, 1990. – 624 с.
12. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: Изд-во АН СССР, 1958. – 147 с.
13. Сартр Ж.П. Экзистенциализм – это гуманизм. Сумерки богов. – М.: Фолио, 1997. – 367 с.
14. Философский календарь. – М.: Знание, 1991. – 66 с.
15. Франкл В.В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

V. Orlov

#### METODOLOGIC PREREQUICITES A PERSON'S VOCATIONAL FORMATION

Methodological background of personality's vocational formation defines the process of humanizational cooperation between students and system providing formation and development of vocational qualities of a specialist. Theory and practice of vocational education on the way of its historical development elaborated a number of methodological approaches to this problem. The article tries to analyse these approaches define the most prospective.

Володимир Шпільчак

## ДИЗАЙН У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА

Докорінна перебудова нашого суспільства вимагає змін у сфері художньої освіти. Відбуваються пошуки шляхів удосконалення тих компонентів системи підготовки художника-педагога, які дозволяють на якісно новому рівні формувати творчу, активну особистість майбутнього вчителя. Одним з таких пріоритетів сьогодні є художньо-проектна культура. Вона в сучасних умовах може стати інтегративно-комунікативним компонентом усієї системи художнього виховання. Однак роль дизайну, який формує художньо-проектну культуру, в освіті є недостатньо визначена і оформлена як педагогічна проблема. Існує необхідність наукового обґрунтування цього чинника професійної підготовки майбутнього вчителя.

Нові реалії соціокультурної дійсності об'єктивно створюють передумови для вдосконалення підготовки художника-педагога – оволодіння системою знань, умінь, навичок у галузі дизайну, необхідних для успішної організації навчального процесу. Незважаючи на те, що означена проблема є гостроактуальною, їй приділялося недостатньо уваги у вітчизняній педагогічній літературі. До неї з різних позицій проявляють зацікавлення як спеціалісти в галузі естетичного виховання, так і дизайнеру. Перші, відзначаючи, що “об'єктивні проблеми сучасного суспільного розвитку зумовлюють подолання стереотипів мислення, а, отже, – і формування освіти на нових концептуальних засадах, передусім світоглядно гуманістичного розуміння людини як цілісного суб'єкта культури” [1, с.66], вважають, що в систему шкільної освіти повинен входити широкий спектр художніх явищ, зокрема синтетичних [2]. Відповідно дизайн, який сьогодні став одним з головних носіїв культурних цінностей, повинен бути обов'язковим компонентом і повноцінно включатися в систему підготовки майбутнього вчителя. Другі розглядають проблему з погляду формування загальної художньо-проектної культури, оскільки її рівень безпосередньо впливає на розвиток дизайну в країні. Це особливий тип культури, в якому “засобами дизайну здійснюється індивідуалізуюча художня проблематизація людиною свого швидкозмінного буття” [3, с.10]. Науковці, вказуючи на бурхливе входження дизайну у соціокультурні процеси постсоціалістичної держави, відзначають “відсутність розуміння ролі цього виду діяльності в масовій свідомості... та ігнорування дизайну як ланки культурно-освітньої системи суспільства” [4, с.178].

Особистісна система цінностей майбутнього вчителя у сфері художньо-проектної культури та вміння формувати її в школярів зможе стати вагомим чинником розвитку культури усього суспільства. Аналіз шкільної практики засвідчує наявність суперечностей між прагненням формування в учнів певного рівня знань у галузі дизайну та недостатнім рівнем підготовки художника-педагога до їх практичного розв'язання. Зняття протиріч передбачає розробку науково обґрунтованої системи формування художньо-проектної культури майбутнього вчителя.

В Україні зростання інтересу до дизайну і його ролі в художній освіті та естетичному вихованні підростаючого покоління відзначається в кінці 60-х років. Поштовхом стала постанова Ради Міністрів СРСР у 1962 році, після якої був організований науково-дослідний інститут технічної естетики, почав видаватися журнал, у навчальні плани ряду технічних вузів впровадили курс “Основи художнього конструювання” та ін. Саме в цей час, після зміни у 1964 р. назви предмета, який замість “Малювання” називається “Образотворче мистецтво”, ведуться активні дискусії щодо змісту методів, форм художнього виховання. Зокрема, науковці вказували на необхідність “збагатити, урізноманітнити, дати життєву цілеспрямованість художній практиці – предметові малювання” [5, с.41].

У 1967 р. було створено програму НДІ художнього виховання АПН, яка вперше поряд з іншими ставила завдання розвитку творчих здібностей учнів у галузі елементарного художнього конструювання. Розроблений у 1974 році курс “Основи художнього конструювання” для спеціальності “Образотворче мистецтво, креслення і праця” ставив за мету розвиток “дизайнерського мислення студентів, розширення їх сфери діяльності у цій сфері в процесі проектування предметів різного призначення” [6, с.5]. На його вивчення виділялося 110 годин. Він передбачав забезпечення художника-педагога комплексом знань і вмінь у галузі дизайну для їх реалізації в загальноосвітній школі.

На основі програми у 1979 р. був виданий навчальний посібник “Художнє проектування” [7]. Хоча він базувався на компіляції ідей п'ятдесятих років, у ньому доступно було викладено матеріали з історії дизайну, теорії композиції, організації, технології розробки виробів як творчого процесу. Разом з тим, посібник був недостатньо націлений на шкільну тематику, на показ форм дитячої проектно-дизайнерської діяльності.

Незважаючи на певні заходи щодо знайомства учнівської молоді з дизайном, його стан на початку 80-х залишався незадовільним. Серед причин, пов'язаних з темою нашого дослідження, наведемо основні:

по-перше, недостатня підготовленість учителя до формування художньо-проектної культури школярів;

по-друге, незабезпеченість шкіл учителями образотворчого мистецтва (до 1979 року в Україні підготовку кадрів з цієї спеціальності проводив тільки Одеський художньо-графічний факультет);

по-третє, відсутність належної матеріальної бази та методичного забезпечення.

Активізація інтересу до означеної проблеми спостерігається у 80-ті роки. Відкриваються нові художньо-графічні факультети (Івано-Франківськ, Кривий Ріг), розгортається широке обговорення стану та шляхів розвитку художньої освіти, зокрема місця у ній дизайну, відбувається оновлення науково-методичної літератури. Особливістю цього періоду є те, що підготовка художника-педагога в Україні проводилася за московськими програмами або українські програми їх фактично дублювали. Дизайн у нових навчальних планах стає обов'язковим компонентом. Причому, у 80-х роках намітилися два різні підходи до включення цього матеріалу в систему підготовки майбутнього вчителя. Згідно з першим, дизайн розглядається як окремий предмет. Так, наприклад, у 1980 р. з'являється програма "Основи художнього конструювання (проектування)", в якій головна мета курсу визначається як підготовка вчителя до виховання майбутніх творців предметно-просторового середовища. Курс передбачалося вивчати у 6-10 семестрах. На його вивчення виділялось 120 годин. Автори цілеспрямовано надавали практичним проектним завданням шкільну тематику з тим, щоб сформувати "комплекс знань і умінь студента, необхідних для їх успішної реалізації в загальноосвітній школі" [8, с.53]. Програма 1983 р., ставлячи ті ж завдання і передбачаючи освоєння дизайну в тих межах, що й попередня, менш націлена на шкільну тематику. Як завдання на проектування у ній пропонувалися окремі промислові вироби та елементи інтер'єру [9].

Прихильники другого підходу включають дизайн окремим розділом у предмет "Декоративно-прикладне мистецтво". Зразком може служити програма, видана у 1988 році. На вивчення розділу "Основи дизайну" в ній виділялося 56 годин. Декларуючи бажання підготувати майбутнього вчителя до виховання в учнів "естетичного смаку" і розвитку "творчих здібностей в сфері матеріального виробництва" [10, с.24], прагнучи наблизити матеріал до шкільної практики, автори надають практичному проектуванню однобокого, декоративного спрямування. В цьому напрямі був також виданий у 1986 р. "Практикум у навчальних майстернях і технологія конструктивних матеріалів" [11] та програма "Методика трудового навчання з практикумом у навчальних майстернях (художньо-конструкторський підхід)" [12].

Хоч обидва напрями заздалегідь програмували фрагментарне вивчення дизайну, більш перспективним був перший. Це було під-

тверджено практикою як у сфері підготовки художника-педагога, так і в шкільній. Представниками цього підходу у 80-х роках були А.А. Бєлов, Б.В. Нешумов, Е.Д. Шадрін та ін.

У системі професійної підготовки вчителя образотворчого мистецтва передбачалося ознайомлення з елементами дизайнерської діяльності в процесі вивчення предмета "Художнє оформлення в школі" на 2-3 курсах. Згідно з програмою 1980-го року, на нього виділялося 80 годин. На освоєння окремих аспектів художньо-проектної культури націлювала також програма курсу "Декоративно-прикладне мистецтво". Проте, як засвідчила практика, знання, навички уміння в галузі дизайну, отримані студентами при вивченні цих курсів, відзначалися поверховістю і непослідовністю.

Характерною особливістю цього періоду є також паралельне використання в методичній літературі, зокрема в програмах, різних назв цього виду діяльності. Така ситуація пояснюється відсутністю єдиної теоретичної концепції дизайну. Тільки в 90-х роках у спеціальній літературі закріплюється назва "дизайн".

У 1985 р. з'являється російськомовний посібник "Дизайн" [13] для шкіл, в якому автори обмежилися доступним викладом теоретичного матеріалу, тематикою і структурою фактично повторюючи видання для художників-педагогів. Відсутність практичної частини знизила рівень підручника і можливість його використання в школі. У 1992 р. він був перекладений українською мовою [14].

Підвищення зацікавленості проблемою викликала постанова Міністерства освіти України "Про подальший розвиток дизайнерської освіти і естетичного виховання школярів" від 1988 р., на основі якої в ряді шкіл було впроваджено експериментальне вивчення курсу "Основи дизайну". На першому етапі задіяли понад 30 шкіл, а в подальшому прогнозувалося збільшення їх кількості. Проте ця спроба зіткнулася з рядом труднощів. Вияснилось, що випускники художньо-графічних факультетів недостатньо підготовлені в галузі цього виду діяльності для викладання курсу. Дизайнери ж, які спробували працювати в школі, не мали належних педагогічних знань і досвіду. Незадовільним залишилось матеріально-технічне і методичне забезпечення навчального процесу. За винятком позитивного досвіду окремих учителів-ентузіастів особливих успіхів і поширення ця справа не мала. Таким чином, у кінці 80-х років проблема формування художньо-проектної культури майбутнього вчителя була розв'язана частково. Відбувалися пошуки організаційних форм залучення учнів до цього виду діяльності. Характерною особливістю цього періоду є те, що практика випереджала теорію. Така ситуація була наслідком того, що в Україні художньо-педагогічному напрям-

ку наукових досліджень не приділялося належної уваги. Наприклад, у НДІ педагогіки у 80-х роках працював тільки один спеціаліст вищої кваліфікації у цій сфері. Тобто можна говорити про несформованість вітчизняної наукової школи художньої педагогіки.

На початку 90-х років до означеної проблеми пильну увагу проявляють спеціалісти в галузі дизайну. Гострий дефіцит професійних кадрів поставив питання про прийняття радикальних заходів щодо розширення сфери дизайнерської освіти на різних рівнях: від дитячого садка, до вузу і ФПК. Ці питання постійно розглядаються в єдиному фаховому журналі “Технічна естетика”. Науковці наголошували, що для успішного розвитку дизайнерської освіти необхідні певні умови, серед яких найважливішими є “безперервність культури, достатня “критична маса” носіїв проектної культури, налагоджена система комунікацій для вільного розповсюдження проектної культури” [15, с.5].

У 1990 році в Харкові відбувся пленум Спільки дизайнерів “Творча спілка – проблема дизайнерської освіти та естетичного виховання”, на якому відзначалося, що впровадженню дизайну в систему шкільної педагогіки перешкоджають відсутність кваліфікованих кадрів і “схоластичність методик навчання, наперед заперечуючих прояв творчості...”, а також те, що без вирішення цих питань неможливо розірвати “порочне коло всезагальної дизайнерської безграмотності” [16, с.13]. При спілці була створена комісія з питань дизайнерської освіти. Науковці вказували на необхідність формування методичного центру, який би взяв на себе роль провідника концепції проектної культури в загальноосвітній школі.

Практичні кроки цілеспрямованої перепідготовки вчителів до викладання дизайну в школі вперше були зроблені у Харкові. В 1989 р. на базі місцевого інституту післядипломної освіти при допомозі кафедри дизайну Харківського художньо-промислового інституту були організовані курси, розраховані на поглиблене освоєння цього виду діяльності. Навчання проводилося під час шкільних канікул. Курс складав 400 годин. Проте, як відзначали організатори курсів, учителям не вдалось в “необхідній мірі зрозуміти специфіку дизайн-діяльності” [17, с.6]. Науковці вважали, що причиною цього були розпиленість у часі періодів навчання, недостатня адаптованість матеріалу щодо рівня підготовки слухачів, а також прикладний, рукодільний характер практичної діяльності.

У 1990 р. у ХХІІІ почали діяти республіканські курси перепідготовки кадрів при факультеті підвищення кваліфікації. Загальна програма була розрахована на чотири місяці (760 навчальних годин). Організатори ставили собі за мету дати вчителям основні “поняття про дизайн-діяльність, розвинути уміння художнього сприйняття навколишнього

предметного середовища, формувати основи проектного мислення, оволодіння основними професійними прийомами вираження творчої думки, графічними і пластичними способами формотворення” [17, с.6].

У 90-х роках в освіті відбуваються зміни, пов’язані з розбудовою суверенної України. Державні документи орієнтують учительську громаду на забезпечення національної спрямованості навчання та гуманітаризацію освіти. Разом з тим процес розвитку загальної художньо-проектної культури проходить у цей період суперечливо. З одного боку, ведеться активний пошук шляхів удосконалення підготовки вчителя образотворчого мистецтва до викладання дизайну. Широке коло педагогів знайомиться із зарубіжною практикою художнього виховання, зокрема з довузівською дизайнерською освітою. Більше знань про цей вид діяльності можна отримати із засобів масової інформації. З’являється певний досвід впровадження дизайну як у школі, так і в поза-шкільних умовах. З іншого боку, оновлення шкільних програм, поява нових навчальних закладів – ліцеїв, гімназій, на жаль, не призводять до суттєвих змін у відношенні до художнього виховання, предмета “Образотворче мистецтво”. Їм і далі в освіті відводиться другорядна роль.

Негативно на стані ознайомлення школярів з художньо-проектною культурою позначилося виключення з навчально-виховного процесу школи, як обов’язкової дисципліни, предмета “Креслення”. По-перше, відразу різко знизилася технічна грамотність школярів. По-друге, виникли проблеми в забезпеченні годинами випускників художньо-графічних факультетів, оскільки останні найчастіше сумішали уроки образотворчого мистецтва з кресленням.

Економічна ситуація в країні не сприяла створенню нових студій, гуртків дизайнерської дитячої творчості. Практики відзначали відсутність у широкого загалу школярів “візуальної культури, елементарного художнього смаку, розгубленість у спілкуванні з сучасною світовою культурою і технікою, нездатність художньо організувати середовище, в якому вони перебувають” [18, с.38]. Необхідно також констатувати недостатню увагу до проблеми дизайнерської підготовки художника-педагога в педагогічних дослідженнях. Лише принагідно деякими вченими розглядаються окремі аспекти проблеми.

Новим імпульсом для розвитку означеної проблеми стала державна постанова “Про першочергові заходи розвитку національної системи дизайну” в 1997 році. В країні зросла кількість навчальних закладів, що готують спеціалістів для цієї галузі, відкриваються нові кафедри дизайну. В 1998-1999 рр. пройшли науково-практичні конференції (Київ, Івано-Франківськ, Львів), на яких окремо була виділена і розглядалася проблема дизайнерської освіти на різних навчальних

рівнях. Науковці вказували на необхідність узагальнення новітнього досвіду, зокрема зарубіжного, педагогічного керівництва вихованням учнівської молоді засобами дизайну та введення новітніх розробок у цій галузі в науково-педагогічний обіг. Підняття на новий рівень теоретичного та практичного вирішення проблеми вимагає також знаходження ефективних форм взаємодії спеціалістів різних напрямів для її розв'язання, оскільки сьогодні такі форми далекі від раціональних. Спробою кардинального поліпшення підготовки фахівців для викладання дизайну на різних освітніх рівнях стало відкриття нової кваліфікації “Дизайнер, викладач”.

Отже, можна констатувати, що в кінці 90-х років остаточно приходить визнання необхідності дизайнерської освіти підростаючого покоління. Фахівці, відзначаючи, що для сучасної культури характерною стає всепронизуюча проектність, вважають, що саме цей вид діяльності сьогодні може стати інтегративно-комунікативним компонентом усієї системи художнього виховання та освіти.

Дизайн – це якісно новий тип діяльності, який “інтегрує технічну та гуманітарну культуру на проектній основі” [18, с.6]. Він став сьогодні у розвинутих країнах неодмінним компонентом масової та елітарної культури і його вважають творчістю майбутнього. Не випадково в систему освіти цих країн активно вводиться проблематика проектно-культури. Педагога безпідставно вважають, що “пасивне споживання породжує пасивного споживача, який не вміє оволодіти всім багатством символічного та інструментального змісту оточуючого предметного світу” [19, с.2]. Саме дизайн, вводячи в художню сферу новий досвід, здійснюючи переоцінку цінностей і ставлячи нові проблеми, дозволяє розкрити складну взаємодію мистецтва і техніки, спрямовувати естетичні прагнення, здібності людини в оточуючу її реальність. Разом з тим, ступінь наукового дослідження проблеми не відповідає сучасним вимогам. Так склалося історично, що протягом десятиліть не проводились узагальнюючі дослідження щодо місця і ролі дизайну як у системі професійної підготовки художника-педагога, так і в естетичному вихованні молоді. Сьогодні розв'язання цієї проблеми ускладнюється тим, що у вітчизняній освіті недостатньо вирішеними є питання художньо-творчого розвитку учнів, цілісного розвитку художньої свідомості підростаючого покоління.

Таким чином, можна констатувати безперервне зростання актуальності проблеми повноцінного включення дизайну в систему підготовки художника-педагога. В процесі утвердження цього компонента формування особистості, професійних якостей майбутнього педагога можна умовно виділити три етапи.

Перший етап (кінець 60-х – 1988 р.). Характеризується появою у вузах курсу “Основи художнього конструювання”, впровадження елементів дизайну в інші курси. Питання, пов'язані з дизайнерською підготовкою майбутнього вчителя, розглядаються на рівні постанов.

Другий етап (1988-1997 рр.). Цей період відзначається активними пошуками організаційних форм включення дизайну в систему художнього виховання дітей, зокрема експериментальним вивченням курсу “Основи дизайну” в окремих школах, відкриттям студій, гуртків та ін. Відбувається удосконалення підготовки художника-педагога у цій сфері. Організуються курси перепідготовки педагогічних кадрів (Харків), центри розвитку дитячої дизайнерської творчості (Львів). У контексті проблеми професійної підготовки художника-педагога дизайнерська освіта розглядалася вченими лише принагідно.

Третій етап (починаючи з 1997 р.). Для нього характерним є зростання кількісного та якісного науково-методичного забезпечення процесу вивчення дизайну, активізація наукових досліджень проблеми. Невисокий рівень загальної художньо-проектної культури, скромні результати освоєння дизайну у шкільній практиці поставили перед ученими завдання перегляду всієї системи дизайнерської освіти. Ведуться активні пошуки комплексу заходів, які забезпечили б сучасний рівень вирішення проблеми, узгодженість форм і методів підготовки художника-педагога з шкільною практикою формування художньо-проектної культури підростаючого покоління. У навчальних закладах з'являється нова кваліфікація “Дизайнер, викладач”.

Таким чином, доводиться констатувати, що сьогодні відсутня така методика, яка б забезпечувала на вузівському рівні формування творчої, активної особистості вчителя, що відзначається високим рівнем художньо-проектної культури та готовністю до викладання дизайну на різних етапах шкільної і позашкільної практики. Вирішення проблеми вимагає пошуку правильних і надійних шляхів побудови системи повноцінного освоєння дизайну, яка дасть можливість реалізувати у школі теоретичні знання, практичні навички і вміння на різних етапах навчання. Недостатня підготовленість художника-педагога в означених питаннях пояснюється, на нашу думку, певною недооцінкою цього чинника фахової підготовки, його невизначеністю як проблеми педагогічної. Об'єктивні процеси, які відбуваються в соціокультурному житті країни, вимагають не поверхового знайомства художника-педагога з дизайном, а формування його художньо-проектної культури. Тобто вирішення проблеми не може бути повною мірою реалізоване шляхом введення окремого невеликого курсу основ дизайну. Цей матеріал повинен входити в структуру професійної підготовки органічно і природно.

Формування художньо-проектної культури, для якої характерний проблематизований характер, інтеграція спеціальних новітніх знань та різних видів діяльності, повинно бути одним із пріоритетів професійної підготовки майбутнього вчителя. Для художньо-проектної культури властива єдність пізнавального, емоційного та дійового компонентів у їх неподільному і динамічному розвитку. На сьогодні підготовка майбутнього вчителя до реалізації дизайнерської освіти в школі найбільш зорієнтована на пізнавальний компонент. Причому отримані знання недостатньо пов'язані з процесом формування художньо-проектної культури школярів. На наш погляд, для забезпечення готовності художника-педагога до організації процесу освоєння школярами дизайну необхідне впровадження окремого курсу "Методика викладання дизайну". Це дозволило б активно задіяти окремі компоненти художньо-проектної культури в навчальному процесі, узгодити підготовку вчителя з особливостями викладання дизайну на різних етапах навчання, активізувати зв'язки вищого навчального закладу і школи. Важливим аспектом успішної реалізації фахових знань в умовах школи є матеріально-технічне забезпечення навчального процесу. На жаль, сьогодні воно не відповідає сучасним вимогам.

Аналіз нинішньої практики підготовки художника-педагога до викладання дизайну дає підстави говорити про відставання навчального процесу від розвитку проектної культури. Науковці вказують на необхідність "побудови такої моделі і стратегії дизайнерської освіти, яку можна назвати моделлю "випереджуючої освіти" [20, с. 18]. Важливим чинником поліпшення ситуації вважають також впровадження дизайн-програм для кожного вузу, які б органічно пов'язували різні аспекти процесу навчання [21, с. 363]. Таким чином, у сучасних умовах вирішення означеної проблеми вимагає комплексного, багатостороннього підходу та цілеспрямованої державної підтримки.

Розвиток художньо-проектної культури майбутнього вчителя вступив у етап, на якому гостро постав ряд завдань. Найважливішими, на нашу думку, серед них є:

по-перше, забезпечити процес формування художньо-проектної культури майбутнього вчителя науково обґрунтованою теорією;

по-друге, включити зміст дизайнерської підготовки художника-педагога в структуру навчально-виховного процесу;

по-третє, забезпечити процес освоєння дизайну навчально-методичною базою.

1. Черепанова С. Мистецтво у розвитку художнього сприйняття студентів (інтегративний аспект) // Мистецька школа напередодні III-го тисячоліття. - Львів, 1999. - С. 66-71.

2. Державний стандарт загальної середньої освіти. Художня культура // Мистецтво та освіта. - 1997. - № 3. - С. 2-9.
3. Тасалов В.И. Теория дизайна и проектная культура // Техническая эстетика. - 1991. - № 7. - С. 9-11.
4. Боднар О. "За" і "проти" європейського вектора розвитку дизайн-освіти в Україні // Мистецька школа напередодні III-го тисячоліття. - Львів, 1999. - С. 177-181.
5. Алексеева В.В. Роль художественного наследия в эстетическом воспитании народа. - М.: Сов. художник, 1965. - 71 с.
6. Программы педагогических институтов. Основы художественного конструирования. - М.: Просвещение, 1974. - 13 с.
7. Художественное проектирование: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2109 "Черчение, рисование и труд" / Под ред. Б.В.Нешумова, Е.Д.Щедрина. - М.: Просвещение, 1979. - 175 с.
8. Программы педагогических институтов. Основы художественного конструирования (проектирования). - М.: Просвещение, 1980. - С. 52-64.
9. Основы художественного конструирования (учебные задания) / А.А.Белов. - Ленинград, 1983. - 26 с.
10. Программы педагогических институтов. Сб. № 15. Декоративно-прикладное искусство. - М.: Просвещение, 1988. - С. 23-30.
11. Практикум в учебных мастерских и технология конструкционных материалов: Учеб. пособие / Под ред. Б.В.Нешумова. - М.: Просвещение, 1986. - 192 с.
12. Програми педагогічних інститутів. Методика трудового навчання з практикумом у навчальних майстернях (художньо-конструкторський підхід) / М.Н.Фішер, Н.Є.Желтомирський, Є.Н.Серпіонова. - К.: РУМК, 1991. - 44 с.
13. Холмянский Л.М., Щипанов О.С. Дизайн: Книга для учащихся. - М.: Просвещение, 1985. - 208 с.
14. Холмянский Л.М., Щипанов О.С. Дизайн: Пробный навчальний посібник для 5-7 класів середньої школи. - К.: Освіта, 1992. - 208 с.
15. Сидоренко В.Ф. Пути перестройки образования // Техническая эстетика. - 1990. - № 1. - С. 2-4.
16. Устинов А.Г. Проблемы дизайн-школы. Комментарии к пленуму СД СССР // Техническая эстетика. - 1991. - № 2. - С. 12-14.
17. Костенко Т.В. Школа: зерна дизайна - ростки культуры // Техническая эстетика. - 1991. - № 11. - С. 5-7.
18. Абаева И., Бармаш О. Интегративный курс архитектурно-художественного творчества // Искусство в школе. - 1993. - № 6. - С. 38-42.
19. Чигарьков В., Дижур А. Проектная культура и дети. Из опыта образования в Великобритании // Техническая эстетика. - 1990. - № 4. - С. 2-4.
20. Сидоренко В.Ф. Модель "опережающего" образования (к вопросу о перестройке системы подготовки дизайнеров) // Техническая эстетика. - 1986. - № 9. - С. 18-20.
21. Прусак В. Сучасна дизайнерська освіта: досвід, проблеми // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Художня освіта. - Вип. 5. - Львів, 2000. - С. 354-364.

V.Shpilchak

#### DESIGN IN CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF AN ARTIST-TEACHER

Theory and methods of design an artist-teacher are identified in the article. The necessity of such training culture is proved in the article.

## ДИНАМІКА СТИМУЛЮВАННЯ ШКОЛЯРІВ ЯК СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Стимулювання навчально-виховної діяльності школярів – невід’ємна складова практично всіх освітніх систем як у світі, так і в Україні. Методи заохочення та покарання набували видозмін відповідно до зовнішніх, об’єктивних факторів (умов і ступеня розвитку науки, суспільства) та до внутрішніх чинників (особливості індивідуального розуміння стимулу педагогом та вихованцем). Їх стабільна присутність і поширеність у навчально-виховному процесі вказує, з одного боку, на об’єктивну необхідність стимулів, а з іншого, – на недостатність інших ефективних методів. У системі соціальних регуляторів поведінки дітей та молоді важливе місце займає шкільна система стимулювання, тому вивчення її динаміки в умовах розбудови державності і гуманізації освіти є актуальним.

Оптимізація застосування стимулів (насамперед заохочень та покарань) до школярів має бути:

- по-перше, складовою частиною процесу гуманізації;
- по-друге, передумовою цього процесу;
- по-третє, самостійним пріоритетним життєво необхідним і науково обґрунтованим напрямком співпраці педагогів із науковцями, громадськістю, державними органами, батьками та дітьми поза залежністю від формального реформування.

Основні шляхи реалізації гуманістичного напрямку освіти в Україні можна зобразити у вигляді схеми, акцентувавши увагу на оптимізації стосунків як такої ланки, котра безпосередньо стосується нашої теми (рис. 1).

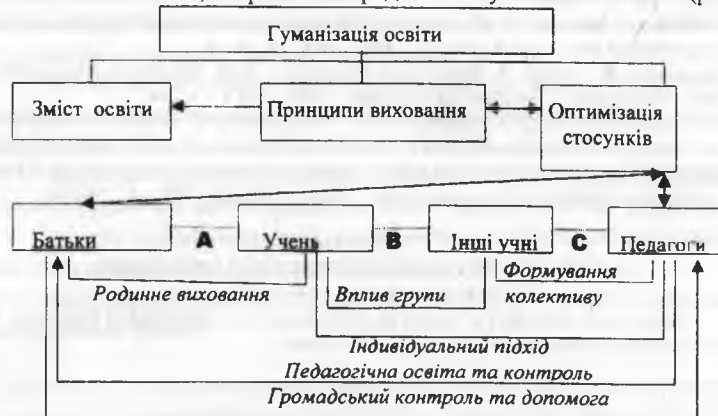


Рис. 1. Міжособистісні стосунки як провідна складова гуманізації освіти

Гуманізація стосунків педагогів і вихованців є хоч і не визначальною, проте вирішальною ланкою. Як видно зі схеми, здійснювати її можна шляхом гуманізації зв’язків А, В, С. Без суспільно визначених вимог щодо спрямованості динаміки стимулювання це неможливо. Виходячи з вищесказаного, можемо стверджувати, що динаміка шкільної системи стимулювання учнів має передбачати два програмні аспекти:

- 1) гуманізацію зовнішніх стимулів (у тому числі й насамперед заохочень та покарань);
- 2) формування самоконтролю.

Правовий механізм захисту прав і гідності школярів ще не відпрацьований. За нашими даними, 9% школярів (із 300 опитаних) систематично зазнають покарання у формі приниження саме в школі, 3% педагогів (із 274 опитаних) підтверджують, що в школах, де вони працюють, учні зазнають приниження з боку вчителів.

Відповідно до перспектив сучасного реформування освіти та здобутків педагогічних, психологічних, суспільних наук, досліджень анатомії, фізіології людини, гігієни і вимог щодо охорони здоров’я постає завдання формувати тенденції динаміки стимулювання.

Перш за все гуманізація має охоплювати стосунки вихователів і вихованців (С), формування культури взаємин між учнями (В) і культури спілкування з дорослими (А, С). Для вивчення питання міжособистісних стосунків було проведено анкетування 300 учнів. Як бачимо з табл. 1, стосунки школярів із батьками та педагогами вимагають поліпшення.

Таблиця 1

Оцінка школярами ставлення до них вихователів

Категорії вихователів	Кількість школярів (%), до яких вихователі ставляться							
	приятно		формально		байдуже		вороже	
	у місті	у селі	у місті	у селі	у місті	у селі	у місті	у селі
Батьки	88	87	10	8	5	3	1	3
Учителі	56	64	53	36	9	17	2	13

Назріла необхідність говорити про існування комплексу педагогічних, психологічних, соціальних і медичних проблем, що спричиняються, з одного боку, загостренням усе більш накопичуваних протиріч як наслідку невідповідності поширеної у школах системи стимулів сучасному розвитку стосунків учасників навчально-виховного процесу, а з іншого, – ігноруванням природних внутрішніх протиріч у самій системі стимулів.

Частина протиріч має об’єктивний характер і притаманна процесу стимулювання взагалі. Це такі протиріччя:

- між заохоченням і покаранням,

- між вимогою до учня і його можливостями,
- між внутрішніми та зовнішніми стимулами,
- між потребами суспільства і особи,
- між навчальними і виховними завданнями,
- між соціальним та економічним рівнем розвитку суспільства тощо.

Інша група протиріч випливає з визнаних соціологами [1, с.641-642] недоліків традиційної системи виховання:

- 1) ігнорування авторитарності і патріархальності національної системи виховання;
- 2) сприйняття виховання внаслідок ідеології технократизму як інструмента, а не мети;
- 3) нав'язування натомість використання інтересу особистості як засобу виховання особистості;
- 4) протиставлення особистісного та загальнолюдського.

У числі цілого ряду факторів, що заважають прогресивним процесам в освіті, є і такі стереотипи. Це – відсутність індивідуального підходу внаслідок валових технологій, неадекватна поведінка як результат низької педагогічної техніки, систематичні приниження школярів через брак елементарної культури спілкування [2, с.92].

Загострення існуючих об'єктивних протиріч спричиняють такі недоліки системи стимулювання:

1. Неоднорідність: існують формальні і неформальні стимули, як наслідок – неповний облік, спотворена картина аналізу.
2. Невідповідність ситуації віковим особливостям, індивідуальності, мотивам і характеру вчинків, нормативним документам тощо. (Для прикладу: учням третього класу повідомляють, що ті з них, хто отримає під час державної атестації оцінку “3”, не будуть переведені у п'ятий клас).
3. Стереотипність. “Залишки моралі та психології середньовіччя, тоталітарних режимів виявилися занадто живучими, вони репродукуються і в нинішніх умовах, стримують процес гуманізації, коли підрастаюче покоління докорінно змінилося і потребує зовсім іншого ставлення до себе” [3, с.55].
4. Ненауковість. (Для прикладу: вчитель із вищою педагогічною освітою пропонує учневі 50 разів написати на дошці фразу “Я – поганий учень”, невстигаючим школярам на шкільній лінійці вручаються медалі із зображенням “двійки”).
5. Неконтрольованість. Не передбачений елементарний аналіз навіть письмових зауважень; відсутній профільний та індивідуальний контроль застосування та ефективності шкільних стимулів; натомість існуючі форми звітності зводяться до формальної констатації кількості медалістів і осіб, що поставлені на облік у дитячих кімнатах міліції, тощо.

6. Непрогнозованість. Практично відсутні будь-які схеми прогнозування реальних результатів застосування стимулів. Більше того – ніхто серйозно не займається аналізом їх ефективності, в той час, коли безпроективної педагогіки як проміжної ланки теорії та практики виховання неможливе розв'язання суперечностей становлення школи.

Без своєчасного вирішення названих проблем подальший розвиток навчально-виховних технологій набуватиме спотвореного вигляду, а практичне застосування нових методик буде недостатньо ефективним. Стимулювання навчально-виховного процесу потребує не просто всебічного вивчення, але й концептуального висвітлення в базових освітніх документах (визначення напрямків і термінів динаміки його складових), а також виробленого методичного і правового механізму поточного контролю застосування стимулів у шкільній практиці.

У напрямку гуманізації освіти в Україні зроблено ряд важливих кроків, проте проблеми стимулювання школярів при всій своїй актуальності вирішуються ще не повністю, у той час, як вимагають системного і комплексного підходу. Рішучими, масштабними і показовими є такі нововведення, як зміна умов нагородження медалями, пільг випускникам-медалістам, порядку переведення у наступний клас із незадовільними оцінками тощо. Навколо цих змін тривають дискусії в наукових колах, на шпальтах газет, у сім'ях. Це так звані офіційні стимули, доступні для контролю та аналізу, керовані відповідними законодавчими актами. Їхній вплив на гуманізацію освіти значний і може бути відносно швидко врегульованим відповідно до запитів і вимог сучасної науки і суспільства, моральних норм.

У той же час у школах застосовується безліч стимулів неофіційних, проте традиційних, які не контролюються, не фіксуються у педагогічній документації. Вони мають прихований вплив, проте не менш значний (а часом і більш небезпечний). Це стимули, котрі не облікуються, не аналізуються, їх зміна вимагає тривалої, комплексної, продуманої і науково організованої роботи не тільки в школах, але й в суспільстві. До них відносяться найрізноманітніші форми заохочень і покарань – від психологічно досконалих до потворних, котрі отримують українські школярі сьогодні: розбещення і приниження, пробачення і помста, заохочення і покарання працею; це стимульовані пасивність і образи, радість і пиша, заздрощі і творчість, корисливість і зневіра, сором і байдужість.

Нааявність серед практикованих неформальних стимулів школярів ефективних педагогічних знахідок або нестандартних методичних підходів, котрі могли б послугуватися продуктивності освітніх процесів загалом, але не проаналізовані, не пропагуються і не лягають в основу нових педагогічних технологій, є не чим іншим, як девальвацією прогресивної національної педагогічної думки.



У 90-х роках ХХ століття вітчизняними та світовими науковцями накопичений потенціал, насамперед у психолого-педагогічній галузі, використання котрого дозволить внести очікувані зміни в стосунки учасників педагогічного процесу і в першу чергу – у систему стимулювання школярів. Для розробки і впровадження нових технологій виховання потрібний чіткий алгоритм стимулювання, котрий би включав у себе механізм підбору стимулів, умов застосування, аналіз дії, особливості результатів, зворотний зв'язок (корекцію дії стимулу, вивчення побічних результатів), прогнозування. Необхідно виділити позитивні набутки теорії виховання та практики стимулювання в українських школах і розробити умови ефективного їх використання. Це – орієнтація на завтрашню радість, інтерес, довіра, праця як позитивні стимули, звернення до народної мудрості, національних традицій та ідеалів, індивідуальний підхід, врахування думки групи школярів при визначенні стимулів, елементи тактовного гумору. Потрібне вироблення нормативно-правового механізму захисту прав учнів із метою формування у них високої громадянської гідності і самоповаги.

Більшість опитаних педагогів засвідчили, що існуючі форми стимулювання задовольняють вимоги сучасної української школи. Усі згадувані методи не видаються педагогам достатньо ефективними, і якщо стосовно доцільності вдосконалення системи стимулювання школярів сумнівів не виникає, то щодо напрямків такого вдосконалення педагогіки висувають діаметрально протилежні пропозиції. Такі розбіжності у пропозиціях демонструє табл. 2.

Таблиця 2

## Пропозиції педагогів (%) щодо вдосконалення стимулювання школярів

Види заохочень	Варто запровадити	Варто заборонити	Види покарань	Варто запровадити	Варто заборонити
Маніпулювання оцінкою	-	8	Штрафи	19	-
			Скарги батькам	4	-
			Бесіди	4	-
Пільги на екзаменах	8	-	Виключення	4	-
Путівки	10	-	Фізичні покарання	3	30
Екскурсії	22	-	Образи, приниження	-	14
Матеріальні	37	8	Вилучення з уроку	-	3
Призи	7	-	Повторний курс навчання	-	3
Ніякі	-	4	Ніякі	5	3
Не змогли відповісти	-	62	Не змогли відповісти	47	45

Так, 37% педагогів висловилися за впровадження різних форм матеріального заохочення (премії, стипендії, плата за оцінки), а 8% мають діаметрально протилежну думку. Кожен п'ятий учитель пропонував запровадити систему штрафів за різні види порушень. Як пропонують удосконалити існуючу систему заохочень та покарань майбутні педагоги (за результатами анкетування 300 студентів), бачимо з табл. 3.

Таблиця 3

## Пропозиції студентів 5-го курсу педагогічного навчального закладу щодо вдосконалення стимулювання школярів

Види заохочень	Варто запровадити	Варто заборонити	Види покарань	Варто запровадити	Варто заборонити
Матеріальні	21%	3%	Фізичні	6%	47%
Нагороди	16%	1%	Ставлення в кул	1%	4%
Оцінка	6%	11%	Моральні	3%	1%
Покарання	4%	6%	Додаткова навчальна робота	7%	-
Зацікавлення	10%	-	Оцінка	1%	1%
Ніякі	6%	27%	Ніякі	16%	7%

Відзначимо, що студенти першого-другого курсів демонструють ширшу обізнаність у методах стимулювання і значно більше висловлюють пропозицій щодо вдосконалення стимулювання. Відповіді першокурсників різноманітніші, конкретніші, ніж відповіді старшокурсників на аналогічні питання.

Аналіз анкет 300 опитаних першокурсників (майбутніх педагогів) дозволяє сформувати три групи заохочень, які варто заборонити:

- 1) заохочення за допомогою негативних речей (алкоголь тощо);
- 2) заохочення до негативних дій (фізичні утіхи, асоціальна поведінка);
- 3) різні види надміру.

Безперечно, зміна поглядів на заохочення та покарання школярів на концептуальному рівні справа не одного дня. І якщо передбачити нині, якими вони будуть в ідеальному майбутньому, нереально, то скерувати динаміку процесу стимулювання в найближчому перехідному періоді – завдання не тільки посилене, а й актуальне. З огляду на ситуацію, що склалася, напрямками вдосконалення системи стимулювання мають бути:

- зменшення кількості гальмуючих стимулів при прогресуючому збільшенні позитивних;
- вдосконалення стимулюючих прийомів (у тому числі розробка і пропаганда нових форм стимулювання);

- вдосконалення механізму підбору стимулів відповідно до ситуації;
- вироблення в учасників навчально-виховного процесу звички аналізу стимулів з обов'язковим висновком;
- розвиток навичок сенситивного сприйняття інформативних актів;
- збільшення частки і ролі внутрішніх стимулів через формування потреб вищого рівня;
- підвищення резистентності учнів до зовнішніх впливів через формування цілісного позитивного самосприйняття.

Цілеспрямована поетапна робота за цими напрямками послужить справі гуманізації української освіти і виховання та становленню нового типу міжособистісного спілкування.

1. Социология: наука об обществе / Под ред. Андрущенко В.П., Горлача Н.И. – Харьков, 1997. – 668 с.

2. Кияшко Л.О. Вплив стереотипів на характер педагогічної взаємодії // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С.89-92.

3. Хоружа Л. Гуманізація навчально-виховного процесу // Рідна школа. – 2000. – № 1. – С.54-56.

L. Yurchak

#### DYNAMICS OF STIMULATION AS A CONSTITUENT OF HUMANIRATION OF EDUCATION

Modern tendencies in use of stimuli in school practice are analysed in the article. Dynamics of stimulation is considered as precondition and a constituent part of humaniration of education. The accomplishments and contradictions of school stimulation practice in the 90's which are based on the results of questionnairing of 300 pupils are explored. The offers of 274 teachers and 600 first and fifth-year students of pedagogical institutions concerning improvement of pupils' stimulation are analysed. The perspective directions of dynamics of stimulation of secondary school pupils are determined.

Софія Томенчук

#### ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ ЯК УМОВА ОПТИМІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ

Учитель, який намагається працювати на рівні сучасних вимог і дбає про високі результати своєї праці, рано чи пізно на власному досвіді переконується в тому, що одним з найдійовіших чинників успішного вирішення складних завдань навчання та виховання школярів є його постійне професійне зростання. Тому народжене народною педагогічною мудрістю гасло “Вік живи – вік учись!” має для нього особливий сенс. Воно слугує пріоритетною моральною заповіддю професійного життя вчителя, виразником одного з головних його громадянських обов'язків. Зовсім не випадково **проблема підвищення професійної культури освітян** посідає чільне місце у численних нормативно-правових документах, що стосуються освіти. Так, зокрема, у Законі України “Про освіту” наголошується на тому, що **“педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру...”** [1, с.29]. (Виділено нами. – С. Т.).

Аналогічну вимогу до учительства знаходимо у Державній національній програмі “Освіта” (Україна XXI століття), де акцент робиться на необхідності **“...забезпечення безперервної освіти педагогічних працівників, підвищення їх професіоналізму, освітнього та загальнокультурного рівня”** [2, с.44].

Зауважимо, що й у радянський період розвитку освіти та педагогічної науки проблема підвищення рівня професійної культури вчителів посідала чільне місце у популярних на той час партійно-державних документах. Вона була предметом обговорення на сторінках періодичної преси, науково-методичних видань, а також на численних педагогічних форумах (науково-практичних конференціях, семінарах, педагогічних читаннях різних рівнів і т.п.). Це дає підставу для висновку про те, що **підвищення професійної культури вчителів завжди було й надалі залишається однією з найактуальніших проблем педагогічної науки та практики.**

Незважаючи на це, успадкований національною школою та установами післядипломної освіти досвід її практичного вирішення виявився не тільки надто скромним, але й у багатьох відношеннях непридатним для практичного використання в сучасній системі післядипломної освіти вчителів. На це було чимало причин. Найголовніші з них виявились у тому, що зміст післядипломної освіти використовувався як засіб професійного “нівелювання” освітян, він хибував надмірними політико-

ідеологічними нашаруваннями, був відірваний від шкільної практики та не враховував індивідуальних професійних потреб учителів [3, с. 15]. Тому не дивно, що у його засвоєнні панував **формалізм**, який торкнувся усіх аспектів професійного удосконалення вчителів: їх самоосвіти, методичної роботи, періодичного навчання в установах післядипломної освіти та пов'язаної з цим атестації педагогічних працівників, їх морального та матеріального стимулювання тощо.

У пошуках шляхів подолання формалізму у роботі, спрямованій на професійне зростання вчителів, деякі дослідники висунули припущення, що для вирішення цієї проблеми доцільно орієнтуватися на їхнє ініціативне самовдосконалення, органічно пов'язане з удосконаленням здійснюваної ними навчально-виховної роботи.

У зв'язку з тим, що професійні цінності вчителя (його знання, уміння, здібності, педагогічний такт, майстерність і т.п.) найповніше актуалізуються й реалізуються в умовах **дидактичної системи школи, ядром якої є навчання школярів**, як одне із надійних джерел достовірної інформації про його професійні здобутки та "слабкі місця" доцільно використовувати **результати навчального процесу**, творцем, виконавцем і дослідником якого він є.

Ідея, на якій базується висловлене вище з приводу доцільності органічного поєднання удосконалення навчального процесу з професійним ростом учителів, свого часу була належним чином обґрунтована Р.П. Скульським [4]. А свій подальший розвиток вона знайшла у дослідженнях останнього часу [3].

Отримані наукові дані у поєднанні з практичним досвідом педагогічного керівництва післядипломною освітою вчителів підтвердили приведену вище гіпотезу про те, що істотного підвищення рівня професійної культури вчителів можна досягти, якщо розробку змісту спрямованої на нього роботи здійснювати на основі врахування негативних явищ у їхній навчально-виховній роботі. Зокрема, це стосується тих, що зумовлені прогалинами у дидактико-методичній підготовці освітян, тобто коли підвищення професійної культури вчителів здійснюють в органічному взаємозв'язку з удосконаленням навчального процесу, творцями та безпосередніми учасниками якого вони є. Тільки за цієї умови подолання виявлених прогалин чи просто оволодіння новими педагогічними знаннями, необхідними для підвищення ефективності навчання, усвідомлюються ними як об'єктивні професійні потреби.

Організація та педагогічне керівництво роботою, спрямованою на підвищення професійної культури вчителів, з одного боку, та на удосконалення навчального процесу, з іншого, – є одним із пріоритетних напрямів діяльності керівників школи (її директора, заступників з

С. Големчук. Дослідження навчального процесу в школі як умова оптимізації змісту професійного самовдосконалення вчителів

навчальної та виховної роботи, а також організаторів методичної роботи, керівників творчих об'єднань учителів та ін.). **Успішна реалізація цього напрямку діяльності потребує постійного дослідження навчального процесу.** Воно має на меті його вивчення за певними наперед визначеними характеристиками, їх ґрунтовний аналіз та оцінювання з позицій тих вимог, яких потрібно дотримуватися, виявлення чинників позитивного та негативного впливу на кінцеві результати навчання, пошуки та використання шляхів подолання виявлених негативних явищ, у тому числі й прогалин, і "слабких місць" у професійній підготовці вчителів.

Слід зауважити, що у повсякденній практиці професійного спілкування освітян терміни "вивчення" навчального процесу та його "дослідження" вживають як синоніми, поняття, що використовується для означення одного й того ж процесу.

На наш погляд, ототожнення цих понять безпідставне. В їх тлумаченні ми виходимо з того, що вивчення будь-якого об'єкта, процесу чи явища має на меті оволодіння достовірними знаннями про нього.

При цьому можливі два варіанти досягнення даної мети. Якщо об'єкти, знаннями про які належить оволодіти, були предметом наукового пізнання і наука володіє достовірною інформацією про них, то засобом їх вивчення є **навчання**, що реалізується за певними джерелами знань шляхом використання відомих у теорії та практиці методів і форм. Так, наприклад, опрацюючи книгу або слухаючи академічну лекцію з дидактики, студент здобуває узагальнені знання про навчальний процес або окремі його елементи. Коли ж об'єкти, що цікавлять нас, не були предметом наукового дослідження, то єдиним засобом оволодіння знаннями про них є **їх пізнання**. У першому випадку продуктом вивчення об'єкта є суб'єктивно нові знання про нього, у другому – об'єктивно нові, тобто знання, які є новими не тільки для окремих людей, але й для науки. Здобуття таких знань – це функція науки, а значить, і науковців. Але це зовсім не виключає участі у дослідженні навчального процесу практичних працівників освіти.

На цих питаннях, можливо, не варто було б акцентувати увагу, якби у практиці внутрішшкільного управління навчально-виховною роботою не виникало ситуацій вимушеного вивчення конкретного варіанта навчального процесу, без якого неможливо ні об'єктивно оцінити його, ні, тим більше, виробити та застосувати певні засоби й способи його удосконалення (наприклад, способи підвищення рівня розвитку культури навчальної праці учнів, якості професійної діяльності вчителів і т.п.).

Зміст і характер вивчення навчального процесу залежать від того, хто його здійснює, з якою метою і яким чином представлений цей процес. Якщо, скажімо, він описаний з допомогою прийнятих наукових понять

на сторінках дидактико-методичної літератури, то його вивчення здійснюється шляхом репродуктивної навчально-пізнавальної діяльності, що має на меті формування або розширення уявлень про предмет вивчення. Те саме можна сказати й про навчальний процес, описаний у формі узагальненого педагогічного досвіду окремого вчителя чи об'єднаної певною ідеєю групи вчителів. Таке вивчення нічим не відрізняється від підготовки студента до заліку або екзамену з педагогіки за наявними підручниками та навчальними посібниками.

Але характер вивчення навчального процесу істотно змінюється, якщо його представити у "натуральному вигляді", тобто запропонувати зацікавленій у цьому особі реальний процес навчання в школі. В такому разі у діях учителів та учнів потрібно "впізнати" певні методи навчання та назвати їх своїми іменами, закріпленими за ними у педагогічній науці. "розпізнати" принципи та ідеї, якими керується вчитель, визначити тип і структуру уроку і т. п. Та найскладніше полягає у тому, щоб описати навчальний процес у поняттях педагогічної науки і дати йому оцінку. Тут потрібні надійні методи вивчення та критерії оцінювання навчання, тобто належна методологічна підготовка дослідників, актуалізація об'ємного пласту їх педагогічних знань та умінь. А найголовніше – це те, що таке **вивчення переростає у дослідницьку діяльність**. І коли його здійснює керівник школи разом із своїми найближчими помічниками в особі заступників директора з різних напрямів роботи, то вони частково беруть на себе функції науковців і методистів, підтверджуючи положення про те, що в наш час **педагогічна наука та педагогічна практика розвиваються як єдина цілісна система** [5, с. 18].

Визнання цього положення призводить до логічного висновку про те, що за функціональним призначенням **вивчення навчального процесу у практичному аспекті має мати спільні ознаки з його вивченням у науковому плані**.

Щоб переконатися у цьому, розглянемо функції педагогічної науки.

Характеризуючи їх, дослідники, як правило, виділяють дві головні функції педагогіки: **науково-теоретичну та конструктивно-технічну** [5, с. 14].

Реалізація першої з них зводиться до того, щоб з допомогою науково-педагогічних понять описати навчальний процес таким, яким він є у реальній практиці. В якості характеристик для такого опису найчастіше використовують поняття про мету і завдання навчання, зміст освіти що є предметом вивчення зусиллями учнів, принципи, методи, форми навчання тощо. При цьому кожен елемент навчального процесу розглядають у **контексті організаторсько-педагогічної діяльності вчителя та навчально-пізнавальної діяльності учнів**.

С. Таменич. Дослідження навчального процесу в школі як умова оптимізації змісту професійного самовдосконалення вчителів

У своїй **конструктивно-технічній** функції педагогічна наука **розробляє оптимальні моделі навчального процесу** та описує його таким, яким він повинен бути, щоб успішно вирішувати ті завдання, що стоять перед школою в даний час.

Означені функції педагогічної науки органічно пов'язані між собою. При цьому науково-теоретичній функції відводиться допоміжна роль. У кінцевому результаті її реалізація дає науковий опис навчального процесу, що слугує предметом його різнобічного аналізу та конструювання педагогічних моделей удосконалених варіантів навчання. Аналогічний розподіл функцій властивий вивченню та дослідженню навчання в практичному аспекті. Тут **вивчення навчального процесу нагадує реалізацію науково-теоретичної функції педагогічної науки, а його дослідження – її конструктивно-технічної функції**.

Характеризуючи зміст професійної діяльності вчителя в умовах дидактичної системи школи, деякі автори розглядають дослідження навчального процесу як відносно самостійний елемент його організації. Так, професор Р.П. Скульський в організації навчального процесу в межах певного дидактичного циклу, що починається постановою деякої педагогічної мети і завершується її досягненням, виділяє три головні елементи: **підготовку навчання** (його педагогічне моделювання), **практичну реалізацію та дослідження** на предмет визначення досягнутої ефективності [6, с. 26-46].

Якщо діяльність учителя, спрямовану на організацію навчального процесу, розглядати у контексті органічної єдності його головних елементів і співставляти з творчим процесом у мистецтві, то педагог у ньому уподібнюється автору – сценаристу, котрий бере на себе функції режисера-постановника, виконавця головної ролі і театрального критика. Іншими словами, в організації навчального процесу в межах компетенції викладача окремого предмета вчитель бере на себе функції **творця педагогічної моделі навчання, її реалізатора та аналітика-дослідника**. Тому, зовсім не випадково, практично всі без винятку вчені, котрі займалися проблемою вчителя, визнають, що його діяльність носить творчий характер. Що ж стосується дослідницької роботи, то **вона є невід'ємною складовою професійної діяльності вчителя**. Ця думка переконливо обґрунтована у багатьох педагогічних працях, а в деяких із них вона відображена навіть у назвах наукових творів [7].

Осмислюючи співвідношення між "вивченням" і "дослідженням" навчального процесу, ми виходимо з того, що перше з цих понять означає визначення його стану за певними показниками, а друге – ще й розробку засобів і способів його доцільного перетворення. У контексті нашої теми вивчення навчального процесу має на меті здобуття досто-

вірної інформації про нього та, по можливості, об'єктивне оцінювання його стану за певними, наперед визначеними характеристиками (наприклад, за кінцевими результатами навчання, в якості яких найчастіше є здобуті учнями знання, практичні уміння та інші цінності) без з'ясування причин виявлених при цьому негативних явищ та визначення шляхів їх подолання. **Дослідження ж навчального процесу неодмінно передбачає виявлення чинників позитивного та негативного впливу на результати навчання та його удосконалення.** Іншими словами, вивчення навчального процесу зводиться до констатації фактів, що характеризують його стан, і оцінювання, а дослідження – вивчення на предмет внесення доцільних змін у навчання з метою підвищення його педагогічної ефективності. Отже, за обсягом поняття “дослідження” навчального процесу об'ємніше від поняття його “вивчення”.

Вивчення навчального процесу, як і його дослідження, потребує вироблення певного методологічного підходу.

Прогресивним явищем у теорії та практиці організації навчального процесу є утвердження у свідомості освітян **принципу системного підходу.**

Відповідно до цього принципу, навчальний процес розглядається як сукупність закономірно пов'язаних між собою елементів, що складають цілісну структуру, тобто педагогічну систему.

Деякі дослідники до основних характеристик навчального процесу відносять “поняття про мету, зміст, форми, методи навчання та принципи його оптимального функціонування” [8, с.5]. Інші автори, крім названих, вказують на такі важливі структурні компоненти процесу навчання, як навчально-пізнавальна діяльність учнів (учіння) та організаторсько-педагогічна діяльність учителів (викладання). При цьому педагогічну мету, зміст освіти, що є предметом засвоєння учнями, форми та методи навчання, діяльність учнів і вчителів, з одного боку, розглядають як умови існування педагогічної системи, а з іншого, – як її основні структурні елементи [9, с.10-12].

Крім цього, навчальному процесу як цілісній педагогічній системі властиві певні функціональні компоненти, під якими розуміють “... стійкі базові зв'язки основних структурних компонентів, що виникають у процесі діяльності керівників, педагогів, учнів” і зумовлюють розвиток педагогічних систем, їх удосконалення. У педагогічних системах виділяють гностичний, проєктивний, конструктивний, організаторський та функціональні компоненти” [9, с.15].

У межах дидактичної системи школи **об'єктом дослідження є навчальний процес, а його предметом** може бути **будь-який елемент навчального процесу** (мета і завдання, зміст навчального матеріалу, що

С. *Тименчук.* Дослідження навчального процесу в школі як умова оптимізації змісту професійного самовдосконалення вчителів

є предметом вивчення, методи й форми навчання тощо). Проте найчастіше керівників школи цікавлять головні “дійові особи” навчального процесу, котрими є вчителі та учні. Спрямування дослідницької роботи на “безпосередніх учасників” навчального процесу цілком виправдане, коли враховувати, що якраз вони є носіями тих людських цінностей, які формуються й розвиваються у навчальному процесі. І коли про різні його елементи (завдання, зміст освіти, методи, засоби, форми навчання) написано тисячі книг, то про конкретних учнів і вчителів дослідник може дізнатися виключно ціною тривалих і складних пошуків, що реалізуються шляхом дослідницької роботи. Не випадково В.О.Сухомлинський вивчення особистості школяра називав справжнім науковим дослідженням.

Це стосується й конкретної особистості вчителя, духовні та професійні цінності якого належить вивчати керівникам шкіл. Принципова неможливість “повного” представлення вчителів та учнів на сторінках педагогічної літератури, зокрема дидактики, призвела до того, що традиційну педагогіку освітяни-практики називають “бездітною”. І це дійсно так, бо “учні” та “вчителі”, котрі з'являються на сторінках педагогічних творів, є “узагальненими образами”, за яких автори “думають”, “діють”, “творять” відповідно до власних ідей, які вони відстоюють. Тому вчителі, небезпідставно критикуючи педагогічні праці, обґрунтовують свої оціночні судження тим, що “реальні учні”, з якими вони працюють, дуже не подібні на тих “книжкових школярів”, яких описують у своїх творах науковці.

Це можна сказати й про навчальний процес у цілому. У педагогічних творах він описаний надто загально і схематично. З такого опису довідуємось про функції навчання, про принципи, якими доцільно керуватися в процесі його моделювання, про педагогічні цілі та завдання, що конкретизують їх, про вимоги до розробки змісту навчального матеріалу, вибору методів навчання, форм роботи вчителя та учнів і т. п. Конкретизація такої моделі навчального процесу потребує максимального врахування конкретних умов, передусім навчальних можливостей учнів і професійних можливостей вчителя.

Орієнтуючись на дослідження навчального процесу, необхідно враховувати його масштабність. Адже для вчителя-предметника навчальний процес – це педагогічна система в межах викладання окремого навчального предмета. Для класного керівника, як і для його вихованців, навчальний процес – це система, що функціонує в межах викладання усіх навчальних дисциплін, які вивчаються у даному класі. А для керівників школи – це система, що охоплює викладання всіх предметів.

Враховуючи це, керівники школи орієнтуються на різні підходи до організації дослідницької роботи, змінюючи їх цілі, методи, прин-

ципи тощо. Але типові варіанти дослідницьких завдань потребують окремого аналізу.

1. Закон України "Про освіту" / Закон України. Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР "Про освіту". – К.: Генеза, 1996. – 36 с.
2. Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття). – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
3. Руссол В.М. Дидактичні основи оптимізації змісту післядипломної освіти педагогічних працівників / Автореф. канд. дисерт. – Тернопіль, 2000. – 21 с.
4. Скульський Р.П. Учитесь быть учителем. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
5. Краевский В.В. Соотношение педагогической науки и педагогической практики. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
6. Скульський Р.П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості. – К.: Вища школа, 1992. – 136 с.
7. Загвязинский В.И. Учитель как исследователь. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
8. Бабанский Ю.К. Как оптимизировать процесс обучения. – М., 1978. – С.5.
9. Методы системного педагогического исследования. Учебное пособие / Под ред. чл.-кор. АПН СССР, проф. Н.В.Кузьминой. – Л., 1980. – С.10-12.

S. Tomenchuk

#### THE RESEARCH INTO THE EDUCATIONAL PROCESS IN SCHOOL AS CONDITION OF OPTIMIZATION OF TEACHERS' SELFPERFECTION

The article offers the all-sided characteristics of the educational process as the object of the research work that concerns the review of some particular to it negative phenomena and the ways of their prevention. In the context of the research the context of the activity directed to the increasing of teachers' professional culture is observed.

#### НАРОДНЕ ГУМОРИСТИЧНЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЦІННОСТЕЙ ШКОЛЯРА

У низці стратегічних завдань, поставлених перед національною школою, чільне місце посідає "сприяння... фізичному, психічному здоров'ю молоді", а одним із шляхів реформування змісту загальноосвітньої підготовки визначено "утвердження пріоритетів здорового способу життя людини" [1, с.12].

У структурі валеологічного виховання особистості виокремлюють її психологічну культуру, яка виявляється в "конструктивній активності щодо збереження та зміцнення душевного здоров'я, зростання позитивного ставлення до свого духовного Я..." [2, с.114] і від якої значною мірою залежить її фізичне самопочуття. Наукою доведено: якщо людина оптимістично сприймає довкілля, отримує моральне задоволення від життя, то в її організмі виробляється стійкий імунітет проти низки захворювань, формується гармонія зовнішнього і внутрішнього, тілесного та духовного.

Дійовим засобом позитивного впливу на емоційну сферу людини є гумор, зокрема народний, як невід'ємна складова фольклору нації, специфічна риса її менталітету, духовності, світобачення. Усмішка, сміх – це показники здоров'я, життєвих успіхів та емоційного комфорту. Древні мудреці зазначають: "Учись звеселятися!" (Сенека): "Жартувати слід для того, щоб здійснювати серйозні справи" (Арістотель). Однак жартувати безперервно означає "брак розуму", про що писав Г.Сковорода: "І найкраще діло нудне без послаби, а тільки байдики бити у сто разів нудніше" [3, с.290].

Гумористичне мистецтво становить вагомий пласт української народної культури. Не випадково однією з істотних ознак менталітету українців є їх дотепність, весела вдача та вміння добродушно глузувати над своїми та чужими негараздами. "В гуморі виражається культура інтелекту, людяність думки", – справедливо зазначав В.Сухомлинський [4, с.585]. Видатними майстрами гумору в українській літературі є С.Руданський, Остап Вишня, Микола Хвильовий, Є.Дудар, О.Чорногуз та ін.

Дослідженню фольклору, зокрема дитячого, та його виховного потенціалу присвятили ряд своїх публікацій такі вчені, як Г.Виноградов, А.Іваницький, Т.Макарова, М.Мельников, Л.Шулунова. Окремі наукові праці висвітлюють теоретико-методичні основи використання українського фольклору, в т.ч. гумористичних творів, у діяльності поза-

шкільних виховних інституцій (С.Афанасьєва, Л.Лазарєва, Н.Соломко, Л.Шемет).

Прогресивною тенденцією в розвитку педагогічної науки останнього десятиліття є **активне впровадження в практику навчання та виховання учнів етнографічних елементів** (від колискових до легенд та оповідей). Однак гумористичні твори тут чомусь ще не посіли належного їм місця, незважаючи на свою самобутність, невичерпні виховні та пізнавальні можливості.

У педагогічній теорії чітко визначено систему методологічних положень щодо організації навчально-виховного процесу. Деякі науковці (наприклад, Ю.Бабанський) нараховують близько 130 вимог, що впливають із дидактичних принципів. Але з усіх опрацьованих літературних джерел нам не вдалося знайти положення про доцільність введення у зміст шкільної освіти, бодай у якихось елементах, гумористичних матеріалів. Адже у багатьох видах мистецтва використання цих творів вважається звичним явищем: у драматургії – комедії (“Сватання на Гончарівці” Г. Квітки-Основ’яненка, “Сто тисяч” І.Карпенка-Карого, “Марко в пеклі” І.Кочерги і под.), літературі – сатири (“Енеїда” І.Котляревського) та ін. І тільки в науці на гумор накладено табу. Між тим, як засвідчують численні дискусії, саме тут, як у ніякій іншій сфері, чи не найбільше зустрічається смішного. То чому б у шкільній практиці не скористуватися цікавими й водночас смішними фактами, скажімо, із життя відомих людей (істориків, математиків, мандрівників).

Гумористичні елементи посідають чільне місце в житті школяра. Досить провести спостереження за дітьми, які неформально об’єдналися (без дорослих) у вільний від навчання час, і вслухатись у їхні голоси, щоб відчутно переконатись у цьому. В той же час у шкільному соціумі, зокрема в навчальному процесі, сумлінний учень майже не має приводу, щоб розвеселитись. А це вкрай необхідно не лише для його “інтелектуальної відпочинку”, але й налагодження суб’єкт-суб’єктної взаємодії в процесі засвоєння навчально-пізнавальної інформації, оскільки ефективність виховного впливу на особистість учня значною мірою залежить **від наявного морально-психологічного комфорту для самореалізації ним свого Я**. Ставлення вихователя до вихованця, яке базується на взаємоповазі, симпатії, людяності, відповідальності, співробітництві та співтворчості, створює оптимістичний настрій і позитивно налаштовує до реалізації визначених цілей. Загальнолюдський зміст моральності: “(Не) чини відносно інших так, як ти (не) хотів би, щоб вони чинили відносно тебе”, має стати нормою життя для всіх учасників педагогічного процесу, якщо ставимо за мету формування позитивних якостей зростаючої особистості.

У довідковій психологічній літературі зазначено, що **“почуття гумору** – це здатність людини помічати у явищах їх комічні сторони, емоційно реагувати на них” [5, с.447]. Відсутність чи недостатня вираженість почуття гумору свідчать не лише про занижений емоційний рівень, але і недостатній інтелектуальний розвиток особистості.

Виявляється, коли в людини важко викликати сміх природним шляхом, інколи це роблять штучно. Так, “на Аравійському півострові в Південно-Західній Азії є рослина, яку називають квіткою сміху. Її пісіння розміром з горошину здатне викликати в людини сміх протягом 30-35 хвилин, після чого вона засинає. Місцеве населення використовує “чорна сміху” для втамування зубного болю” [6, с.51].

Почуття гумору слугує не лише запорукою фізичного здоров’я, але й впливає на емоційну сферу людини, оптимізує її почуття та допомагає долати невдачі. Одним із аспектів виховної роботи, спрямованої на формування та розвиток почуття гумору в дітей та молоді, є їх **психолого-педагогічне діагностування**. Сьогодні неабиякого поширення набули тестові методики **вивчення рівня розвитку почуття гумору**, у яких наводять такі запитання: “Чи любите ви сміятися?”, “Чи вмієте з гумором виходити із неприємних ситуацій?”, “Коли ви у поганому настрої, чи дратує вас сміх оточуючих?”, “З усіх жанрів ви надаєте перевагу комедії?”, “Чи смієтесь наодинці з собою, коли читаете щось смішне?” і т.п. [7, с.10].

Виходячи з того, що рівень щасливого дитинства в суспільстві значною мірою залежить від того, як часто сміються наші діти, педагогам радимо ретельно вивчати своїх учнів з тим, щоб формувати у них потребу в духовно-моральному самовдосконаленні, позитивне ставлення до шкільного життя, докільля. З цієї метою з допомогою батьків, учнів, їхніх товаришів, друзів варто з’ясувати низку запитань, зокрема: **З чого найчастіше сміється дитина? Як часто вона сміється? Чи є її сміх щирим? Чи завжди сміх приносить їй радість та задоволення? Чи буває в неї “чорний сміх”? Якщо так, то що його зумовлює? Чи варто сміятися над собою? Як часто дитина це робить? Чи впливають її позитивні емоції на ставлення до навчання? Чи розуміє учень зміст народних гуморесок, усмішок, анекдотів, примовлянок, жартівливих пісень? Чи подобаються вони йому? Чи намагається їх запам’ятати? Як часто дитина розповідає щось смішне? Чи пов’язано це з її шкільним життям? Чи смішно дитині, коли бачить, як упав її товариш? Чи вміє вона з гумором виходити з неприємних ситуацій? Чи дратує її сміх оточуючих, коли вона у поганому настрої? та інші.**

Обґрунтування результатів опитування уможливило вироблення теоретико-методичних орієнтирів щодо практичної психолого-педагогічної діяльності, завдання якої – **формування в учнів уміння сміятися**

над власними помилками та негараздами, оптимістично сприймати довкілля, а значить, розвивати в них вселюдські аксіологічно значущі ціннісні орієнтації. Засобом вирішення цих завдань є народний гумор. Тому вчителю варто якомога ширше знайомити школярів з різноманітністю жанрів української сміхової культури – жартівливими піснями, анекдотами, усмішками, небилицями, примовлянками та ін. у процесі навчання (як це дозволяє навчальна програма) та в позаурочній виховній роботі.

Так, гострою дотепністю у всьому світі відзначаються **жартівливі народні пісні** (“Грицю, Грицю, до роботи”, “Господиня гарна я”, “Ой що ж то за шум учинився” і под.), у яких засуджуються негативні риси побутового життя – ледарство, байдужість і безгосподарність. Вони доступні для різних вікових категорій своїм лаконізмом, поетичністю, простотою, легкістю запам’ятовування та містять невичерпний виховний потенціал.

У передріздвяний час популярними є гумористичні колядки та щедрівки (“Колядуй, баране”, “Дайте нам коляду”, “Бігла теличка та з Березничка”) [8, с.330-333], зміст яких, здебільшого, розважального характеру. Люди звеселяють господаря та його сім’ю, жартома глузують над його господарством або випрошують коляду:

*Дайте нам курку,  
Бо в вікно штуркну.  
Дайте нам когута,  
Бо рознесем ворота.  
Дайте нам пироги,  
Бо ми змерзли в ноги.*

Гострою дошкульністю характеризуються й **народні прислів’я, приказки і побутові побажання**, що репрезентують цілий спектр особистісних цінностей людини та їхні антиподи. Значна їх частина стосується господарсько-побутової сфери життєдіяльності. В прислів’ях “У доброї господині і півень несеться”, “Де дві газдині, там голодні свині”, “Де багато господинь, там хата неметена та каша несолена”, “За добрим господарем і свиня господиня” позначені окремі факти та явища реальної дійсності, які здавна побутували у народному житті. Про наслідки безглузлого господарювання говорять: “Догаздувався до дідівської торби”, “Він би газдував, якби віко жито мав”, “Почав газдувати і не стало йому хліба” і таке інше. Життєвий досвід засвідчує, що інколи одне слово чи речення, сказане свосчасно та влучно, закарбовується у пам’яті міцніше й надійніше за будь-які бесіди чи нотації, які не є близькими для дитячої душі. Мораль однієї народної казки говорить про те, що найстрашніша фізична травма людини з часом загоюється, а лихе слово не забувається... Причому не тільки слово, і не тільки лихе. Інколи

життєвою ціллю, ідеалом, кредо стає дотепне побажання, яке прозвучало у звичайнісінських умовах – у праці, за обідом чи на відпочинку. Про це яскраво засвідчують **побутові примовлянки** (“Дякую за обід, що наївся дармоїд!”, “Захотів від бика молока, а від жука меду” і под.). На таких та подібних народних повчаннях виховано (та й виховується) не одне покоління українців – умілих господарів, дотепних жартівників, довго не визнаваних народних педагогів.

Розвитку мовленнєвих навичок у дітей слугують **народні прислів’я-каламбури** – поєднання слів, близьких за звучанням і різних за значенням, чим досягається їх іронічне забарвлення: “Трошки гречки, трошки проса, трошки взута, трошки боса”, “Ну й ніс – для празника ріс, а ти в будень носиш” та ін.

Популярним жанром народного гумористичного мистецтва є анекдот. За визначенням фольклориста О.Дея, – це “коротеньке жартівливе оповідання про незвичайну, смішну подію, пригоду чи ситуацію, рису людського характеру або вчинок” [9, с.86]. В анекдотах відображені найрізноманітніші, найкумедніші сторони людського буття, об’єктами відображення в яких найчастіше є ледарі та нероби, невілі “газди” й “газдині”. Ряд народних анекдотів, на наш погляд, варто використувати в позаурочній виховній роботі, зокрема на заняттях фольклорно-етнографічного гуртка, при проведенні свят українського гумору, конкурсів на кращого знавця й виконавця народних гумористичних творів, КВК, змагань на теми: “Тато, мама і я – весела сім’я”, “Містер Сміх”, “Нумо, дівчата”, організації виставок творів письменників-гумористів (“Гумор у творах С.Руданського, С.Васильченка”, “Г.Бойко – дитячий поет-гуморист”, “Остап Вишня майстер гуморесок”) та ін.

Народні анекдоти є найпоширенішими серед інших гумористичних творів передусім у дитячому середовищі. Інколи шкільні анекдоти стають причиною порушень дисципліни у навчально-виховному процесі. Одна із найприкріших педагогічних помилок, на думку В.Сухомлинського, коли вчитель сердиться на дитячий недоречний сміх – “...Треба присоромити гумором” [4, с.587]. Як засвідчують результати опитування учнів про особу вчителя, переважна їх більшість надала перевагу таким якостям, як весела вдача та почуття гумору. Вміло використані гумористичні елементи можуть успішно слугувати засобом налагодження та збереження гуманних взаємовідносин між учасниками педагогічного процесу.

Не менш захоплюючим жанром українського народного мистецтва є гумореска – невеликий художній твір, у якому добродушне глузування з його персонажів поєднується із застереженням слухача (чи читача) не потрапляти у подібні “смішні” ситуації. Народні гуморески, як правило, є прозовими. Сьогодні набули широкої популярності їх віршо-



вані форми, започатковані у свій час С.Руданським. Сучасна палітра гумористичних творів характеризується розмаїттям педагогічних ідей. Так, цілий спектр віршованих гуморесок висміюють асоціальні явища (лінь, байдужість, марнотратство), які слугують прототипами господарсько-трудова цінностей людини. Даній проблемі значну увагу приділив у своїх творах український письменник П.Глазовий, закликаючи до всезагального сміху та громадського осуду "маминих" лінивих синочків ("Невсипущий синочок", "Безробітний" та ін.) [10, с.57, 62].

Близькими за змістом і характером до гуморесок є **народні усмішки**, дотепні персонажі яких приваблюють учнів своєю ушипливою іронією та кмітливстю. Як от:

– *Або ви, тату, йдіть по дрова, а я буду дома, або я буду дома, а ви йдіть по дрова, – усе ж кому-небудь та треба йти* [11, с.127].

Або:

– *Що наші дівчата роблять?*

– *Шують та співають.*

– *А мати?*

– *Порують та плачуть* [11, с.151].

Поруч із гострою потребою в доцільному використанні етнопедагогічної мудрості в соціалізації особистості учня з усією повнотою виявляється нетиповість для українців багатьох явищ нинішнього народно-побутового життя (крайній індивідуалізм, різка поляризація інтересів молоді і старших, відступ від багатьох морально-етичних норм, руйнування природно-екологічного середовища), що призводить до замулення духовних витоків народу. Тому в процесі формування особистісних цінностей школяра провідну роль відіграє не репродукція певного соціально-культурного досвіду, а ретельне узгодження народнопедагогічних виховних схем із запитами сучасності та нормативними вимогами загальнолюдської моралі.

Нині вже маємо поодинокі випадки творчого використання народного гумористичного мистецтва в навчально-виховному процесі, наприклад, у загальноосвітній школі № 51 м. Кривого Рога (вчителі Г.Білій та О.Лигвинова). Педагоги "органічно вплітають дитячі смішинки до структури інтегрованих, нестандартних уроків та позакласних виховних заходів" [12, с.46]. Вони не лише вивчають з учнями початкових класів перлини народної мудрості, а й спонукають їх до відповідної пошуково-етнографічної діяльності (колекціонування та складання дитячих анекдотів, усмішок, примовлянок; малювання дружніх шаршів та карикатур для шкільної стінгазети і т.п.).

Дитячому гумору, як засвідчує досвід, найбільш притаманними є теми із шкільного життя, приміром:

0) *Будник*: Народне гумористичне мистецтво як засіб формування особистісних цінностей школяра

*Учитель просить учня дідрати до іменника прикметники:*

– *Миколко, яке яблуко?*

– *Дуже дороге.*

Серед дитячих жартів виділяють такі, що викликають саркастичний сміх, побудований на викривленому розумінні змісту чи змішуванні понять (*Учень: "Я бачив цей фільм давно". Учениця: "А я близько"*).

Сучасний гумор значною мірою висвітлює успіхи людини в усіх сферах її життєдіяльності. З часом змінюється лише гострота, емоційно-художня забарвленість твору та його співвіднесеність із картинами реального життя, однак сутність, виховне значення, головна ідея за будь-яких умов залишаються незмінними, як і кодекс загальнолюдських духовно-моральних цінностей.

Вміле використання елементів народного гумористичного мистецтва в педагогічному процесі загальноосвітньої школи слугує засобом:

- стимулювання навчально-пізнавальних інтересів учнів;
- вироблення у них належного ставлення до предметів, процесів, явищ оточуючого світу, позитивних емоцій та відповідних почуттів;
- створення сприятливого морально-психологічного клімату в соціумі;
- налагодження суб'єкт-суб'єктних взаємин між вихователем і вихованцем;
- зміцнення стресостійкості дітей;
- формування уявлень про іронічний сарказм у відображенні життєвих негативізмів;
- розвитку творчих здібностей школярів.

1. Державна національна програма "Освіта". Україна XXI століття. – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
2. Литвин-Кіндратюк С., Кіндратюк Б. Народознавство та організація здорового способу життя школярів. Монографія. – Івано-Франківськ, 1997. – 297 с.
3. Корж Н.К., Луцька Ф.Й. Из скарбниці античної мудрості. – К.: Вища школа, 1988. – 320 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 1. – К.: Рад. школа, 1976. – С.585.
5. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
6. Малиновська Г. Хвилини знайки // Джерела: Наук.-метод. вісник Івано-Франківського ІНОПІ. 1999. – № 4 (20). – С.47-51.
7. Чувство юмора защитит от стрессов // Будь здоров: Еженедельный спец. выпуск "Фактов". – 2000. – № 13 (0108). – 31 марта. – С.10.
8. Календарно-обрядові пісні / Упоряд. О. Ю. Чебанюк. – К.: Дніпро, 1987. – 392 с.
9. Кузьменко В.І. Словник літературознавчих термінів. – К.: Укр. письменник, 1997. – 230 с.
10. Глазовий П.П. Веселий світ і Чорна книга: Гумор, лірика, проза. – К.: Український письменник, 1993. – 366 с.
11. Народні усмішки. – К.: Дніпро, 1969. – 190 с.

12. Федоренко Д. Дитячий гумор як засіб виховання // Початкова школа. – 1999. – № 4. – С. 46-47.

O Budnyk

#### FOLK HUMOURISTIC ART AS A MEAN OF FORMATION OF PUPIL'S PERSONAL VALUES

In the highlight of the article there is a significant pedagogical problem – usage of folk humour in the educational process of the present-day school.

The article accentuates the importance of the introduction into the content of school educational of different genres of the ukrainian humour culture: humorous songs, proverbs and sayings etc. The author considers folk humour a mean of formation of positive emotions and feelings of pupils in their attitude towards education; development of creative activities, improvement of moral-psychological comfort, strengthening of stress resistance.

*Микола Нарійчук*

#### СОЦІАЛЬНО-МОРАЛЬНА СПРЯМОВАНІСТЬ СТУДЕНТА ЯК СКЛАДОВА ОСОБИСТІСНОЇ САМООЦІНКИ

Ми переконані, що порівняння своєї поведінки з певним внутрішнім станом, зразком, аналіз власних вчинків, їх наслідків дозволяє студентів конструювати власну лінію поведінки, будувати стосунки з оточенням, в результаті чого формується поведінковий компонент з чітко вираженою соціально-моральною спрямованістю особистості.

Мотиваційно-орієнтований компонент характеризує ставлення людини до самої себе, до подій, фактів, суспільства. Причому це ставлення характеризується через відповідні переживання (Л.І.Божович, Л.С.Виготський). Як стверджують учені, однією з умов перетворення знань у спрямовані переконання є формування моральних почуттів, які відображають переживання людиною свого ставлення до загальнолюдських суспільних вимог, учинків, дій (І.Д.Бех, Г.Г.Бочкарьова, Л.І.Божович та ін.). Саме переживання “інформують” людину про те, в яких стосунках з довкіллям вона перебуває, і відповідно до цього вона корегує свою поведінку.

Відзначаючи особливість соціально-моральної спрямованості як складової особистісної самооцінки, деякі дослідники (Б.З.Вульф, А.В.Мудрик, Н.Є.Щуркова та ін.) вказують на опосередкованість ставлення людини до себе і до суспільства, інших людей саме системою моральних норм, які оформляються у специфічні форми моральної свідомості (обов'язок, відповідальність, совість, честь тощо). І саме вони підказують не що робити, а як потрібно робити (відповідально, доброто-

*М. Нарійчук.* Соціально-моральна спрямованість студента як складова особистісної самооцінки

вістю, чесно). Останнє і є, по суті, смислом усього змісту оцінного процесу формування моральних почуттів студентів.

Поведінковий компонент соціально-моральної позиції характеризується реальною поведінкою людини, її вмінням дотримуватись основних правил співжиття, виконувати соціально-моральні обов'язки і, на нашу думку, сприяє успіху соціально-морального становлення студентської молоді, про що якраз і свідчить власне їх соціальна поведінка, набуті знання і вміння.

Теоретичний аналіз, проведений нами, дозволив сформулювати деякі висновки. Якщо морально-ціннісна спрямованість досліджується як складне особистісне утворення, то суб'єктом орієнтованої діяльності є індивід (у нашому випадку студент), об'єктом – соціально-виховна діяльність. У прояві моральної спрямованості і моральних якостей людини особистісне і соціальне взаємопов'язані й утворюють певну єдність. Враховуючи, що формування самооцінки моральних якостей особистості обумовлене не лише соціальним замовленням, але й носить об'єктивно-суб'єктивний характер, ідея моральності може реалізуватися тоді, коли особистість стає активним суб'єктом процесу формування соціально-моральної спрямованості.

Відомо, що кожна людина потребує соціального визнання себе як особистості, а це спонукає її до пошуку шляхів і засобів самоствердження. Форми можуть бути соціально цінними, соціально корисними, соціально прийнятними, асоціальними, антисоціальними. Оскільки під час самоствердження відбувається усвідомлення самоцінності особистості і відповідно формується позитивний образ “Я”, то народжується позитивне почуття власної гідності і честі, що є усвідомленням моральності. Саме в самореалізації проявляється і перевіряється моральна спрямованість особистості, здатність індивіда зберігати і реалізовувати моральні якості у різних умовах, володіти певним імунітетом щодо впливів, які суперечать його особистісним установкам, поглядам, переконанням.

На нашу думку, чималі можливості щодо реалізації соціально-моральної спрямованості має соціально-виховна діяльність, яка створює студентам умови для їх спільної та самостійної діяльності, допомагає оплодітати такими способами самоствердження, які б не обмежували інтереси інших людей, суспільства і дозволяли б кожному оцінити власне моральне зростання. Нестандартні умови діяльності інтенсивно формують систему цінностей, що дозволяє молодим людям визначатись у подальшій своїй професійній діяльності, характері своїх людських учинків, яким бачать його люди і *він сам себе*.

Розвиток усіх трьох компонентів соціально-моральної спрямованості свідчить, що *вони тісно пов'язані між собою, оскільки при її харак-*

теристичні вони розглядаються як єдине ціле. Тому будь-яке послаблення щодо розвитку одного з них неодмінно відіб'ється на інших двох, а також і на загальному рівні сформованості самооцінки соціально-моральних якостей. Взаємозв'язок, який наявний між компонентами, сприяє тому, що посилення одного з них буде одночасно збагачувати інші.

У межах даного дослідження ми виходимо з того, що процес формування самооцінки соціально-моральної спрямованості і моральних якостей студентів здійснюється у межах більш широкого процесу становлення особистості і за своїм змістом співпадає з ним, викликаючи, з одного боку, пізнавальний аспект – засвоєння соціального досвіду, моральної культури суспільства, а з іншого, діяльнісно-практичний аспект, тобто залучення студентів до соціально-виховної діяльності, де можуть яскраво проявлятися моральні якості кожного з них.

Ми цілком погоджуємося з думкою вчених, котрі розглядають процес формування самооцінки моральної спрямованості і моральних якостей, який потребує врахування внутрішніх і зовнішніх його умов, як багатогранний прояв особистості. У зв'язку з цим самооцінка соціально-моральних якостей як виховний результат не виступає сумою знань, поведінки, переконань, почуттів. На моральне становлення студентів мають вплив як об'єктивні фактори (суспільство, громадські і політичні структури, суспільні цінності та інтереси людини), так і суб'єктивні (система світоглядних позицій, соціальний стан тощо). Як засвідчують соціологи, педагоги, в нинішніх умовах розвитку суспільства розширився соціальний простір, у якому проходить життєдіяльність студентської молоді, а також сфери, які впливають на характер мислення, суджень, оцінок людей, їх інтереси, смаки, прагнення, активізується їх залучення у багатогранні відносини у процесі досить ускладненої діяльності. Це свідчить про те, що характер життя швидко змінюється, а відтак він визначає соціально-моральну позицію молоді в тому середовищі, де вона проживає.

Водночас, рівень розвитку педагогічної науки і практики, впровадження в навчальних закладах різних рівнів досягнень у галузі навчання і виховання, озброєння студентів спеціальним інструментарієм (знаннями, уміннями, засобами), виховання студентів *загалом* призводить, безперечно, до зміни функціональної ролі самих студентів як під час навчання, так і під час соціально-виховної діяльності. Це потребує також істотних змін у змісті та формах виховного процесу навчального закладу, що сприяє створенню оптимальних умов для самооцінки, саморозвитку особистості як передумови соціального становлення.

Формування студента з соціально-моральною позицією – досить активний педагогічний процес, розвиток і функціонування якого здійс-

М. Нарійчук. Соціально-моральна спрямованість студента як складова особистісної самооцінки

нюються завдяки наявності певної рушійної сили, що є результатом суперечностей. Їх подолання в активній, педагогічно спрямованій і взаємопов'язаній діяльності суб'єктів, у педагогічному процесі сприяє руху і перетворенню. Результати дослідницької роботи вчених показують, що у педагогічному процесі провідна роль належить суперечностям між поставленими завданнями і шляхом їх вирішення. Для організації, вибору оптимального варіанта виховного процесу важливо не лише добре уявити цілі, завдання, структуру і зміст цього процесу, а й ліквідувати ті суперечності, які є притаманними процесу соціального становлення особистості і прояву самооцінки особистісних якостей.

Суперечність між об'єктивними соціально-педагогічними вимогами навчального закладу і неготовністю студентів відразу відповідати на них, погодитися з ними на "кожному етапі їх діяльності ліквідується комплексом засобів впливу через особливі форми поєднання вимог педагогів і можливостей, інтересів, бажань, настанов студентів. Такою формою наперед є науковий зміст навчання та організація позааудиторної соціально-виховної діяльності студентів, а також залучення студентів до активної реальної діяльності. Така організація педагогічного процесу сприяє ліквідації суперечності між вимогами до особистості студента і завданнями педагогічного процесу навчального закладу середньої ланки.

Наприклад, з успіхом знімається суперечність, яка свідчить про відсутність адекватності між розумінням соціально-моральної позиції і її ролі у виховній діяльності, її доцільності і своєрідності при вирішенні педагогічних завдань та особистісним соціальним досвідом організації соціально спрямованої виховної діяльності. Наявність цієї суперечності було з'ясовано в результаті чотирьох вибіркового опитувань першокурсників: 83,9% респондентів в основному правильно розуміють і оцінюють роль соціально-моральної спрямованості виховного процесу, її вплив на людину, але лише 38,6% з них могли назвати більше чотирьох видів діяльності спеціаліста їхнього рівня, де активно формується соціально-моральна спрямованість особистості: політклуби, бесіди, лекції, диспути. Зрідка згадувалися тематичні вечори, тижні, конкурси, а деякі форми виховної роботи навіть не називалися, оскільки студенти майже не зустрічалися з ними на практиці.

Спроектвані індивідуальні завдання паралельно з видами групової діяльності стали для студентів засобом відкриття і пізнання самих себе як соціально творчих особистостей, відкриття особливостей моральної орієнтації, актуалізації особистісних настанов, їх реалізації як невідмінного ефективного фактора педагогічного впливу на особистість.

Під час проведення дослідження несподівано проявилася суперечність між одержаними студентами знаннями і їх проявом у практичній

діяльності. При цьому неодноразово доводилося спостерігати, що студент цілком усвідомив і сприйняв інформацію щодо доцільності самооцінки соціально-моральної позиції, якостей, настанов у групі, під час лабораторних занять, але наявний досить помітний спад соціально-громадянської активності в діяльності на відділенні, поза училищем, в інших соціальних інститутах.

Важливим механізмом формування соціально-зорієнтованої особистості є зв'язок навчання і виховання студентів з їх практичною діяльністю (мається на увазі наявність постійного зв'язку) у загальній виховній системі, оскільки ніякі засоби не можна розглядати з позиції їх користі чи шкоди, взявши їх окремо від усієї системи засобів. І, нарешті, ніяка система засобів не може бути рекомендована як система постійна.

Ми розділяємо думки ряду тих дослідників, які у вихованні *вирішальну роль відводять необхідності зняття суперечностей при розвитку певних цінностей* (Ю.А.Гапон, М.Г.Казакіна, ОМ.Олексюк та ін.), що, *зазвичай, проявляються не у словесно-настановчій формі, а в активній діяльній*. При цьому внутрішніми стимулами формування соціально-моральної спрямованості особистості виступають її ціннісні орієнтації.

Успішному формуванню відповідних якостей особистості сприяє чітко визначена мета виховного процесу, яка нами визначається як виховання позитивного ставлення до держави і суспільства, суспільних ідеалів, норм, законів.

Активною формою цього прояву і безпосереднім джерелом соціального досвіду є щоденна практика і різноманітні види діяльності. Тому в нашому дослідженні суть педагогічного процесу щодо формування самооцінки соціально-моральної позиції особистості розглядається як організація і стимулювання студентської молоді до оволодіння досвідом моральних взаємовідносин у різних соціумах. У ході проведення дослідження ми переконалися, що виховне значення діяльності при формуванні самооцінки моральних якостей залежить, перш за все, від їх спрямованості і від того, чиї інтереси відстоює у ній людина.

Спосіб і характер взаємовідносин людини і довкілля, а отже, і поведінковий компонент моральної спрямованості студента, визначаються активністю його участі у соціально-виховній діяльності і конкретних проявах моральної поведінки.

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 339 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – Воронеж: НПО МОДЭК, 1995. – 352 с.
3. Кон И.С. Открытие "Я". – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
4. Винагородський А.М. Вивчення ціннісних орієнтацій підлітків у сфері музики // Ціннісні орієнтації в громадянському становленні особистості. – К.: Дрогобич: Відродження, 1998. – С.9-68.

5. Батурин Н.А. Проблема оценивания и оценки в общей психологии // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С.81-89.
6. Сигнаївська І.В. Психологічні особливості прогнозування моральної поведінки в молодшому шкільному віці / Автореф. дис... канд. психол. наук: 13.00.07. – К., 1998. – 18 с.
7. Битинас Б.П. Процесс воспитания. Проблемы приобщения к ценностям. – М.: Момент, 1995. – 72 с.
8. Демиденко В.К. Деякі аспекти морального виховання: Практичний матеріал для керівників, вихователів і вчителів. – К.: ІСДО, 1995. – 39 с.
9. Лизогуб А.П. Идеал. О личности и о том, что необходимо для продолжительной, процветающей и счастливой жизни. – К.: Обл. управл. печати, 1991. – 146 с.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

M.Nariychuk

#### "STUDENT'S SOCIAL MORAL ORIENTATION AS PART OF PERSONAL SELF-APPRAISAL" – TYPESCRIPT

Actuality of the theme chosen by the author lies in the fact that the author treats the problem of a student's self-appraisal as a process that reflects the level of emotional and value development of a man who realizes himself from the different sides – looks, physical and volitional qualities, moral relationship, expectancies, actions, intellect, inner culture and self-appraisal of a personal social moral orientation.

Людмила Мацук

### ЗАСОБИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СЕНЗИТИВНОМУ ПЕРІОДІ ЇЇ ФОРМУВАННЯ

Об'єктивною умовою суттєвої переорієнтації системи професійної підготовки майбутнього вчителя й актуалізації його здатності успішно розв'язувати завдання правового виховання молодших школярів є посилення впливу демократії на всі континенти, що зумовлює появу не лише демократичних державних устроїв, а й становлення нової людини – вільної, сильної, самовідповідальної, творчої. На шляху до такого суспільства перебуває український народ. Перехід до нього ставить вимоги щодо вдосконалення виховних процесів закладів освіти, починаючи з їх першої ланки.

Проблема підготовки вчителів до правового виховання дітей актуалізується також необхідністю трансформування цієї свосвідної інновації в педагогічний процес з молодшими школярами і певною переорієнтацією пріоритетів у вихованні дітей, обумовленою потребою якісно нового тлумачення їм громадянських цінностей в системі міжосо-

бистісного спілкування між однолітками й з дорослими з позицій гуманізму й духовності.

Основна мета курсу полягала в засвоєнні майбутніми вчителями не лише теоретичних основ правознавства з урахуванням особливостей дидактики початкової школи, а й оволодінні практичними вміннями і навичками донесення змісту громадянських цінностей засадничого характеру у виховну роботу з молодшими школярами (шести-, семирічні).

Базою дослідження слугував навчально-виховний процес педагогічного факультету Прикарпатського університету (відтак – педагогічного інституту), (викл. Мацук Л.О.), а також Волинського (викл. Стасюк Л.П.) і Чернівецького (викл. Мишковська Т.Д.) університетів та Хмельницького індустріально-педагогічного інституту відділень дошкільної та початкової освіти (викл. Сергєєва З.П.). Дослідженням охоплено 165 студентів чотирьох випусків: 1994-1999 рр. – 51 особа; 1995-2000 рр. – 61 особа; 1996-2001 рр. – 53 особи.

Обробка результатів проведеного дослідження засвідчила, що в умовах традиційної системи навчання у вищій школі переважає тлумачення професіоналізму як обмеженої вузької підготовки студента впродовж навчання до визначеного виду діяльності. В ході викладання конкретних предметів викладачі забезпечують повідомлення матеріалу, необхідного для професійної діяльності, формують уміння й навички, сприяють опануванню різними способами організації реального освітнього процесу в початковій школі.

Передбачаємо, що в змісті підготовки майбутнього педагога до правового виховання інтегровано найважливіші знання про людину та її виховання й розвиток (педагогіка), особливості її функціонування в системі міжособистісних відносин (психологія), специфіку визначення життєвої перспективи індивіда в сучасній суспільній практиці з окресленням ціннісних орієнтацій, дотичних до суспільно-політичного життя (філософія і соціологія). Це об'єднує їх у єдине, логічно завершене ціле. Утвердження цього новоутворення в сучасній вищій школі має не лише фундаментальне значення, що обумовлене його чіткою світоглядною спрямованістю, а й вимагає нового підходу до структури, змісту й методів правової освіти фахівця в навчальному процесі сучасного вузу.

У дослідженні запропоновано таку систему підготовки вчителів до правового виховання дітей, в якій структурно-функціональні компоненти (пізнавальний, емоційний, дійовий та особистісний) розглядаються в неподільному та динамічному розвитку, а, відтак, і формуються базисні основи правової культури особистості.

Стрижем означеної системи є пізнавальний компонент, який спирається на інтегровані знання дисциплін різних циклів, відповідно до

навчального плану вузу. Єдності системи й завершеності її теоретико-методичного обслуговування можна досягти, вважаємо, за допомогою формування в студентів інтегрованих знань з різних конструктивних дисциплін за умови їх аналізу не як агломерату, а як єдиного логічного інтегративного комплексу, в якому викристалізовані в цілісну систему привові знання майбутнього педагога, що закладають основи його правосвідомості та її найстійкішого компонента – ціннісно-правових орієнтацій та переконань. Їх становлення й поступальний розвиток упродовж навчання студента розглядаємо як центральний напрям функціонування системи. Підставою функціонування запропонованої системи розглядаємо системно-інтегрований підхід, який створює умови для вивчення кожного її компонента як об'єкта певного рівня складності й організації.

У дослідженні спираємося на поняття структури в системно-структурному підході. Вважаємо, що це відносно стійкий і, водночас, змінний у часі спосіб об'єднання елементів, який визначає її функціонування, перспективи розвитку, способи взаємодії з іншими системами об'єктивного характеру, перетворення невпорядкованих чинників, які обумовлюють її регрес у свою протилежність.

Технологія запропонованої системи передбачала доведення на рівні підгіпотези такої змінюваності способів зв'язку її елементів, яка при відносній постійності системотворчого стрижня обумовлює її прогрес.

Отже, технологія запропонованої системи підготовки майбутнього вчителя до правового виховання молодших школярів спрямовувалась на доведення висунутого теоретичного припущення про те, що при відносній постійності її системотворчого стрижня змінюваність способів зв'язку її елементів за рахунок поповнення їх новим змістом обумовить її прогрес.

Педагогічна технологія системи передбачає, що в ній канали прямого інформативного зв'язку від викладача до студента і канал зворотного зв'язку від студента до викладача є постійно функціонуючими. Вони обумовлюють у процесі підготовки постійну поінформованість викладача про те, чим опанував студент, які вміння і навички вже сформовані. Послугуючись даною інформацією, викладач оперативно вносить корективи в навчальний процес підготовки, програмує індивідуальні завдання, додаткові вправи, форми диференційованого контролю: брейн-ринг, різноманітні конкурси, бесіди за круглим столом, зустрічі з працівниками правоохоронних органів, історичні ігри, міні-вистави на правову тематику, рольові та дидактичні ігри, вікторини тощо.

Отже, педагогічна технологія системи в своєму розвитку спирається на вертикальний напрям управління і горизонтальний напрям, наповнювачем якого є міжособистісні взаємовідносини студентів упро-

довж підготовки, виконання спільних практичних завдань, взаємовідвідування, складання сценаріїв і конспектів.

Особливість управління процесом впровадження системи полягає в тому, що вже на стадії генезису ціннісно-правових переконань майбутнього фахівця забезпечується виявлення його еклектичних уявлень і програмується дотично до цього цілеспрямована й методично-виважена їх корекція. Саме вони в подальшому забезпечують належний рівень формування таких чинників, як професійні знання, педагогічні здібності, фахова майстерність, науковий стиль мислення, вміння прогнозувати й планувати результати своєї діяльності, потребу в безперервності самоосвіти й самовиховання.

Система передбачає як важливі не лише інформативну й прогностичну функції знань. Її суттєвим чинником є досвід практичної поведінки студентів, вміння поводитись адекватно до ухвалених у суспільстві етичних і правових норм. Практичний досвід майбутнього фахівця розглядається в запропонованій системі як мета і як результат його підготовки до самостійної педагогічної діяльності.

Запропонована структура системи визначалася певними теоретичними положеннями: це – створення інтегрованих знань, які б ґрунтувалися на конструктивних дисциплінах педагогічного і гуманітарного циклів. Вони покликані забезпечувати розвиток у студентів вміння ставити перед дітьми пізнавально-етичне завдання, подати алгоритм його розв'язання, координувати різні доцільні поведінкові дії й види діяльності, використовуючи диференційований підхід, органічно поєднувати в навчальному процесі різноманітні засоби впливу на всі сфери особистості, активізувати різними прийомами її розум та емоції, виявляти їх фактичні знання, вміння взаємодіяти.

Започаткованим дослідженням передбачалося навчити студентів моделювати й реалізовувати освітній процес з шести-, дев'ятирічними дітьми так, щоб домогтися якомога вищих результатів у розв'язанні завдань правового виховання.

В основу побудови концепції підготовки студентів до правового виховання дітей в умовах вивчення спецдисциплін покладалася системно-інтегративний, рефлексивно-діяльнісний та індивідуально-творчий підходи. Вважалось, що вони обумовлюватимуть не лише моделювання, а й функціонування цілісного процесу формування особистості вчителя. З позицій системно-інтегративного підходу всі ланки професійно-педагогічної освіти спрямовувалися на максимальне стимулювання об'єктивних проявів різних компонентів дотичної діяльності в єдності. Реалізацією рефлексивно-діяльнісного підходу передбачали розвивати здатність майбутнього вчителя до самостійної, активної пошуково-дослід-

ницької діяльності, яка б ініціювала критичний аналіз діагностування й переосмислення цінностей та ціннісних орієнтацій вихованців, у т.ч. ціннісно-правових.

Для них сьогодні притаманні мінливість гуманістичних пріоритетів і стереотипів під негативним впливом засобів масової комунікації, що популяризують надбання другорядних монокультур, які сприяють утвердженню в свідомості дітей асоціальних уявлень й спонукають до вибору девіантної поведінки. Індивідуально-творчий підхід ескерували на виявлення й формування в кожного студента творчої індивідуальності, навичок особистісної центрації на виборі технології професійної діяльності в майбутньому.

Дотично до означених підходів процес професійної підготовки вчителя інтегрували як: певну освітню стратегію, що реалізувалася з опертям на низку принципів і орієнтацію на самостійну пошукову діяльність кожного студента та забезпечення індивідуально-диференційованого підходу до його підготовки; фундаменталізацію професійно-педагогічної підготовки з дотриманням єдності між циклами суміжних дисциплін, які обумовлюють достатню поінформованість педагога, зростання рівня його обізнаності в царині порушеної проблеми; відкритість, варіативність, динамічність змін у змісті, формах і методах підготовки вчителя; демократизацію педагогічної освіти і взаємин усіх учасників педагогічного процесу з метою утвердження гуманістичних, особистісно-зорієнтованих цінностей і стимулювання їх творчої активності та ініціативності.

Моделюючи цей фрагмент започаткованого дослідження, послуговувались підгіпотезою загальної гіпотези дисертаційної роботи, а саме: виходили з того, що процес вузівської підготовки майбутнього вчителя до правового виховання дітей може бути керованим за умови наступності всіх етапів багаторівневої професійно-педагогічної освіти; орієнтування вузівської підготовки на узагальнену модель професійної діяльності вчителя з молодшими школярами в закладах освіти різного типу, рівня, форм власності й програмно-методичного забезпечення (державні, регіональні, авторські, альтернативні та ін.); діагностування готовності майбутнього вчителя до означеного виду діяльності; формування в студентів мотиваційно-ціннісного ставлення до правового виховання; єдності загальнопедагогічної, психологічної й методичної підготовки вчителя; реалізації міжциклового та міждисциплінарного інтегрування знань у загальному руслі професійно-педагогічної підготовки; забезпечення системотворчої й транспозиційної функції педагогічної практики в єдності з пошуково-дослідницькою діяльністю студентів; вивчення й характеристики критеріальної оцінки діяльності вчителя, дотичної до проблеми дослідження.

Низку завдань передбачали розв'язувати узагальнено. Основними були такі: розробити цілісну систему підготовки майбутнього вчителя до правового виховання дітей, апробувати ефективність та оптимальність запропонованого наповнення змістом понять засадничих загальнолюдських цінностей тем і розділів дисциплін педагогічного циклу, а також довести необхідність та ефективність втілення засвоєних студентами знань у педагогічну діяльність за допомогою проведення адекватно змодельованих видів діяльності з дітьми.

Для структурування системи підготовки студентів до правового виховання послуговувались методом моделювання, який зініціював її багаторівневу етапність. Розроблена нами модель віддзеркалює рушії розвитку структурних компонентів діяльності вчителя, а також вплив середовища й зовнішніх умов.

З метою доведення доцільності обраної методики підготовки ми виходили з того, що забезпечити її оптимальний рівень можна лише на II і III рівнях в умовах вивчення спецдисципліни, коли студенти опанували зміст основних курсів усіх трьох навчальних блоків ("Педагогіка. Теорія виховання", "Дидактика початкової школи"; "Психологія", конкретні методики та ін.).

1. Крутий К. Планування роботи дитячих закладів освіти: реалії та перспективи. – 3., 1999. С. 17-30.
2. Ильенко Л.П. Новые модели методической службы в общеобразовательных учреждениях. – М.: АРКТИ. 2000. С.8-27.

L. Matsuk

#### MEANS OF IMPROVEMENT STUDENT'S PREPARATION TO CIVIL EDUCATION OF CHILDREN IN GAWOURABLE PERIOD CHILD CREATING

This article brings up the problem of preparing teachers in future to legal training junior students. We propose a technology of direct informative connection: instructor – student, student – instructor. In this article analysed a model of created System of professional preparation, its component and basic Vagues, what reflect basic ideal of research and conception of this research

Тетяна Куценко

### СПІВВІДНОШЕННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ І ЗАГАЛЬНО-ЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ У КОНТЕКСТІ ЗАВДАНЬ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

Сучасна українська педагогічна думка при визначенні завдання національного виховання не дає чіткої відповіді на питання, що саме слід під ним розуміти. Окреслилися дві полярні точки зору на означене питання. З одного боку, традиційне розуміння: національне виховання – це виховання національної свідомості на природній єдності загальнолюдських і національних цінностей; з іншого, – точка зору, яка оголошує національні цінності меншовагітними, відживаючими, реакційними стосовно загальнолюдських або вважає неможливим здійснення єдиної мети виховання в поліетнічному просторі України.

У пошуках істини спробуємо застосувати запропонований новітніми теоретичними розробками діалоговий принцип, який вимагає порівняння різних поглядів на досліджувану проблему: яке ж співвідношення між національними і загальнолюдськими цінностями та на які цінності повинно орієнтуватися національне виховання? Розглянемо перший з них.

Ще Я.А. Коменський (1572-1670 рр.), керуючись при розробці своєї педагогічної системи ідеєю універсального паралелізму, тобто визнання єдності головних закономірностей розвитку природи, людства, людини і її діяльності, вперше обґрунтував ідею народного (національного) виховання. Він стверджував, що виховання, освіта, навчання повинні формувати таку гармонійно розвинену і високоморальну людину, яка над усе ставить благополуччя своєї Батьківщини і готова віддати життя за її свободу і незалежність, за встановлення на всій землі миру й співробітництва. Навчання рідною мовою, за Коменським, повинно лежати в основі національної освіти.

Ідея універсального паралелізму в природі в Західній Європі і в Україні в середині XVIII – на початку XIX ст. вилилась у філософську концепцію, основна суть якої полягає у тому, що вселюдська культура – це єдиний організм, жива динамічна єдність, яка складається з окремих національних культур, якісна своєрідність яких – умова функціонування і розвитку загальнолюдської культури. Народ, за цією концепцією, як підсистема людства, в свою чергу, складається із систем нижчого порядку – особистостей. Таке розуміння ролі національних культур у вселюдській культурі стало теоретичним підґрунтям для висновку про рівноправність національних культур, про неправомірність

возвеличення “загальнолюдського” над “національним” чи навпаки, оскільки ці поняття не мають однакового виміру. Як не можна сказати, що є прогресивнішим і вагомим – система чи її частина, так не можна, порівнюючи загальнолюдську і національну культури, говорити про те, яка з них більш вартісна.

Таким чином, уже в XVIII ст. склалось уявлення про системний організаційний принцип структури людства з основними його рівнями: людина – народ-нація – людство, а також структури загальнолюдської культури з її рівнями: культура особистості – культура народу-нації – культура людства. Звідси поцінування та увага і до окремого індивіда, і до народу-нації, і до всього людства.

Виходячи з цих наукових орієнтирів, видатний німецький педагог А. Дістервег (1790–1866 рр.) основними принципами виховання вважав природу – і культуровідповідність.

“Кожна людина, – стверджував А. Дістервег, – живе серед якого-небудь народу в певний час. Вона повинна бути вихована відповідно до умов життя цього народу і для цього часу або, згідно з Кантом, для найближчого майбутнього. Тому її виховання буде свої правила і закони з особливостей того народу і того часу або з історії... Справжня людина носить на собі відбиток своєї національності і не перестає бути окремим індивідом з властивими йому особливостями” [3, с. 197].

Національне виховання, за А. Дістервегом, передбачає знання національних цінностей і сповідування їх самим вихователем, розуміння цілей, що стоять перед людством, і намагання здійснити їх в міру власних сил.

Світоглядні позиції К.Д.Ушинського (1824-1870 рр.) також формувались під впливом прогресивної європейської думки. Він поділяв погляди тогочасної європейської інтелігенції, яка виявляла шораз більше зацікавлення історією свого народу, мовою, фольклором, етнографією, висувала ідею визволення народів з-під чужої влади і створення власної держави. Цих ідей неухильно дотримувався К.Д.Ушинський, прагнучи втілити їх через педагогіку. Саме тому основою педагогічної системи К.Д.Ушинського є принцип народності, який стверджує, що кожний народ має право і повинен мати школу рідною мовою, побудовану на власних національних засадах. “Народність, – писав Ушинський, – є досі єдиним джерелом життя народу в історії. Через особливість своєї ідеї, що вноситься в історію, народ є в ній історичною особистістю. Кожному народові судилося відіграти в історії свою особливу роль, і якщо він забув цю роль, то повинен зійти зі сцени: він більше непотрібний” [9, с. 100].

За К.Д.Ушинським, національний виховний інтерес – це конкретне втілення загальнолюдського: необхідність самовідтворення нації через виховання. “Незважаючи на схожість педагогічних форм усіх європей-

ських народів, у кожного з них своя особлива мета і свої особливі засоби досягнення своєї мети... Природним спрямуванням німецького національного виховання в Німеччині є формування німця, у Франції – французя, у Росії – росіянина, в Україні – українця”, – стверджував К.Д.Ушинський [Там само].

Патріотичні ідеї, любов до рідного, необхідність плекання історичної пам’яті народу – основні мотиви етнопедагогіки і найголовніших пам’яток вітчизняної педагогічної літератури: “Повісті временних літ”, “Слова о полку Ігоревім”, “Повчання” Мономаха, “Слова про закон і благодать” Іларіона, “Галицько-Волинського літопису”, “Часословця для навчання дітей грамоті” П.Русина, праць Ю.Дрогобича, “Статусу Львівської братської школи” та ін.

Особливий внесок у розвиток вітчизняної педагогічної думки щодо значення національного виховання і шляхів його реалізації вніс Григорій Савич Сковорода (1722-1794 рр.). Його спадщина – невичерпне джерело для педагогічної науки, безцінний дар у загальнолюдську скарбницю педагогічної думки. “Саме виховання, – писав Сковорода, – приховане в природі кожного народу, як вогонь і світло невидимо приховані в кремені. Пристав же губку або трут, не пожалій руки і викрешеш вогонь у себе дома і не будемо ходити по сусідніх хатах з трепетицею і кланятись, і просити: позич мені вогню... Не чужому вихованню повинно бути привито до руської людини, а своєму рідному. Треба його вміти знайти, виробити його з нашого життя, щоб знову осмисленим чином направити в наше життя” [2, с. 253].

У середині XVIII ст. на Закарпатті, у важких для українського шкільництва і педагогічної науки умовах, утримував традиції українського просвітництва О.Духнович (1803-1865 рр.), поширюючи і розвиваючи у своїх працях погляди Г.С.Сковороди і К.Д.Ушинського. Заповітом для нинішніх і прийдешніх поколінь звучить заклик великого педагога любити свій народ не тому, що він славний, а тому, що він твій.

Національне виховання не отримало заперечень у ході розвитку загальнолюдської педагогічної думки, проте мало спротив на політичному ґрунті. На всіх історичних етапах вітчизняним педагогам доводилося знову і знову аргументувати і відстоювати науково обґрунтовану та історично вивірену ідею національного виховання в умовах бездержавності.

“Національне виховання, – писав І.Я.Франко (1856-1916), – у своїй глибокій суті – творення і безупинне удосконалення нації, тобто – це виховання для потреб нації”. Українську шкільну педагогіку свого часу І. Франко орієнтує на виконання завдання: “... витворити з величезної маси українського народу українську націю, суцільний культурний орга-



нізм, здібний до самостійного культурного і політичного життя, відпорний на асиміляційну роботу інших націй, звідки б вона не йшла, та при тім придатний для присвоєння собі в якнайширшій мірі і якнайшвидшим темпі загальнолюдських культурних здобутків” [10, с.204].

Я.Ф.Чепіга (1875-1937 рр.), розглядаючи проблеми навчання і виховання свого часу, наголошує на тому, що “головною підвалиною в будові культурного життя і добробуту кожної нації, безперечно, є народна освіта, впорядкована на підставі найновіших принципів незалежної педагогії. Тому-то всякий національний рух завше в першу чергу висуває питання про націоналізацію освіти. Позитивне розв’язання цієї проблеми забезпечує здоровий розвиток усіх природніх данних, усіх своєрідних прикмет і особливостей нації, забезпечує їй щасливу будучину.

Чірпаючи з моря світової культури, кожна окрема нація перетворює одержане в лабораторії своїх природніх здібностей і несе світові свій новий псалом, мовляв український поет, своє нове слово, якого світ ні од кого крім неї не почує, бо виспівати, промовити його змогла тільки вона, бо тільки вона поставлена у відповідні для того природні умови: інші умови – інша нація – інше слово” [11, с.5].

І.Огієнко (1882-1972 рр.), М.Грушевський (1866-1936 рр.), С.Русова (1856-1940 рр.) та інші, відновлюючи національну освіту з 1917 до середини 30-х років, традиційно стояли на тому, що система навчально-виховних закладів повинна базуватися на засадах національної школи і педагогії, що навчання обов’язково повинно здійснюватися рідною мовою, що домінуючою у вихованні моральності повинна бути національна самосвідомість, оскільки постійні заборони української мови, зневага до неї з боку “премудрих і сильних”, кара і муки тих, хто її обстоював, породили в суспільстві думку про вимирання мови, а разом з нею і українського народу.

Софія Русова рішуче відкидала твердження, що національне виховання приведе український народ до самоізоляції. Національне виховання, на її думку, забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти, коли його творчі сили не будуть покалічені, а, навпаки, дадуть нові оригінальні самобутні скарби задля вселюдського поступу, воно через любов і пошану до свого народу виховує в дітях пошану і любов до інших народів і тим приведе не до вузького відокремлення, а до широкого єднання і порозуміння між народами і націями.

Видатний український педагог Г.Ващенко (1878-1967 рр.), ім’я якого носить Всеукраїнське науково-педагогічне товариство, розмірковуючи про співвідношення спільного і окремого, загальнолюдського і національного, закликає служити Богові і своїй нації. Богові – як абсолютній Правді, Красі, Справедливості, Любові. Нації – як реальному земному життю, в якому ці вартості мають знайти своє втілення.

У радянський період на позиціях народного (національного) виховання стояв В.Сухомлинський, який виховував любов до рідного слова, рідного народу, рідної землі і практично як учитель, і теоретично як автор численних педагогічних творів, на які і сьогодні посилаються вітчизняні і зарубіжні педагоги.

Першу точку зору на завдання національного виховання в сучасній педагогічній науці утверджують і розвивають: П.Кононенко, Т.Гудзь, М.Стельмахович, О.Любар, Б.Ступарик, Д.Тхоржевський, Л.Токар, Ю.Руденко, В.Кузь, В.Цимбалюк, Л.Мазур та ін. “Сьогодні, – стверджує Л.Мазур, – у нас немає іншої мети, ніж нарощування потенціалу розуму і добра на вітчизняному ґрунті. Рихлити той ґрунт, навчитися актуалізувати мудрість, яка була напрацьована багатьма поколіннями наших співвітчизників, у структурах повсякденності повинна національна школа. Будучи чи не єдиним засобом трансляції культури з минулого через сьогодні до дня прийдешнього освіта повинна була б однією з пріоритетних своїх проблем формулювати завдання відтворення вікопомних традицій виховання духовності й краси підростаючого покоління. Певною мірою ці процеси протікають довільно, мудрість народу, що йде від землі, передається як генотип через глибинні механізми колективного підсвідомого. Але протягом останніх десятиліть ураженням виявився і цей генотип. І в цій руйнації чималу роль відіграла попередня система освіти”. Чи лише попередня? “На жаль, – продовжує Л.Мазур, – структура навчального процесу в сучасній загальноосвітній школі є такою, що зорієнтована на уніфікацію, нівелювання особистості, на штіснення і знищення того національного ферменту, який тільки і в змозі зацікавити творців та носіїв інших культур” [8, с.26].

Завершимо огляд першої точки зору на означену проблему започатком Т.Комаринця, який не дожив до проголошення незалежності України кілька місяців: “Без національної свідомості немає народу, а є лише населення, що заселяє певну територію, без національної гордості народ ніколи не досягне ні само-, ні іновизнання. Будьмо народом і навчимося поважати себе, будьмо українцями і єднаймося у наших зусиллях добути повну суверенність і незалежність як державної нації” [4, с.256].

Отже, одні педагоги стверджують, що національні цінності не суперечать загальнолюдським і є їх конкретним втіленням, що загальнолюдське збагачується національним і втрачає від втрати національного.

Яка ж позиція іншої сторони – опозиції? Виявляється, що науково обґрунтованих, академічних заперечень того, що стверджує перша сторона, не існує. Опозиція демонструє лише невіру в можливість реалізації національної системи виховання або небажання такої можливості. Так, досліджуючи сучасні проблеми освіти, В.Лутай погоджується з тим, що

“загальнолюдське виявляє себе і функціонує тільки через національне”, що “досягнення гармонії між цими цінностями є ідеалом”, але вважає, що “в реальних виховних процесах цей ідеал недосяжний, бо між двома згаданими вище цінностями завжди існує суперечність, що кожна з них має тенденцію до перебільшення своєї ролі у розв’язанні даної суперечності”.

Завжди існував, існує і буде існувати певний інтервал між ідеалом і його реалізацією, що не є причиною відмови від ідеалу, лише стимулом для пошуків ефективних шляхів до його втілення.

Ні тенденції перебільшення ролі національного, ні протиставлення національного загальнолюдському не знаходимо ні у класиків педагогічної думки, ні у більшості сучасних її представників. Читаємо у “Виховному ідеалі” Г.Ващенко: “Плекаючи свої кращі традиції, борючись за свою самостійну державу, українська молодь разом з тим мусить не тільки плекати загальнолюдські ідеали, а й активно боротися за них... Віримо, що ця боротьба закінчиться перемогою правди й добра” [1, с.190].

Представники другої точки зору загальнолюдське трактують не як міжнаціональне, тобто таке, що впливає з наявності націй, які взаємозбагачують одна одну, а як наднаціональне, що заміняє собою національне в свідомості і культурі. Таке розуміння загальнолюдського логічно призводить до протиставлення його національному, що теоретично не спроможне і на практиці веде до деформації в міжнаціональних взаєминах. Недооцінка національного сприяє не вихованню на загальнолюдських цінностях, а денационалізації. Не можна не погодитися з І.Франком, який стверджував, що інтернаціональне виховання – “...фальш і облуда. Все, що йде поза рами нації, се або фарисейство людей, що за інтернаціональними ідеями раді б покрити свої змагання на панування однієї нації над другою, або хворобливий сентименталізм фарисеїв, що раді б за широкими вселюдськими фразами прикрити своє духовне відчуження від рідної землі” [10, с.205].

Ряд авторів заперечують курс на національне виховання і проголошують курс на загальнолюдське у зв’язку з інтеграційними процесами у світі, зокрема у Західній Європі, які диктуються спільними глобальними проблемами людства – екологічними, економічними та іншими. Проте, незважаючи на певні інтеграційні процеси, в Європі зберігаються національні держави із своїми національними освітніми концепціями, чітко орієнтованими на національне виховання. Так, Є.Лисова у дослідженні “Французькі педагоги про проблеми модернізації змісту освіти” пише: “... не намагаючись сліпо наслідувати іноземні моделі, варто знаходити надихаючі ідеї в нині діючих програмах інших країн, особ-

ливо європейських, їх порівняння дозволило б відкинути традиційні риси, поновити нестачу, подолати відставання і сприяло б успішній конкуренції французької системи освіти з іншими шкільними системами” [6, с.81]. Сучасні французькі педагоги порівнюють французьку педагогічну систему не з загальнолюдською, а з педагогічними системами інших країн, дбаючи при цьому про прогрес і конкурентоспроможність власної системи.

Факти появи на політичній карті світу нових незалежних національних держав і продовження національно-визвольної боротьби в ХХ столітті свідчать, що не національний нігілізм, а національна ідентичність як культурна норма і політичний імператив є ознакою нашого часу не в регіональному, а в глобальному масштабі.

Поліетнічність України не є її специфічною ознакою і перешкодою для здійснення єдиної мети національного виховання, в чому нас переконує досвід освіти часів українізації, коли кількість українських шкіл стрімко зростала поруч із збільшенням кількості єврейських, німецьких, угарських та інших шкіл. У цьому переконує і досвід інших країн. Забезпечення вільного культурного розвитку всіх етносів України, як писав І.Огієнко, – це гарантія стабільності держави, те спільне, що повинно визначати єдину мету національного виховання в державі – виховання патріотичних почуттів до України, пошани до її державної мови. За словами Т.Комаринця, від буття української мови залежить, як нормалізується екологія і створюються сприятливі умови для розвитку стійкого (національного) генофонду.

Між національними і загальнолюдськими цінностями існує природний гармонійний зв’язок. Немає ніяких підстав для перебільшення ролі національних чи загальнолюдських цінностей при визначенні завдань національного виховання. Зусилля педагогічних систем усіх народів, як свідчить історія педагогіки, завжди були спрямовані на збереження і розвиток національної самобутності, що лише збагачувало загальнолюдську культуру. Національні цінності залишаються пріоритетними і в наш час, бо загальнолюдські цінності не існують самі по собі. Служно зауважує П.Мовчан: “Якщо не будемо творити державу національну, з національними пріоритетами, а не розмитими ідеологічними параметрами, то матимемо легко прогнозовану Україну з формальними атрибутами державності та міжнародного статусу без своєї мови, без своєї культури, без свого національного буття” [12, с.205]. Необхідність плекання національних цінностей є загальнолюдською цінністю.

Досліджувалась історія Західно-Європейської та вітчизняної педагогічної думки щодо співвідношення національних і загальнолюдських цінностей в системі національного виховання. Показано, що

національні цінності були і є пріоритетними при визначенні завдань виховання в школі кожної країни, що вони не суперечать загальнолюдським цінностям, а є їх конкретним втіленням.

1. Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 191 с.
2. Демков М.И. Педагогика западноевропейская и русская. – К., 1911. – 336 с.
3. Дистерверг А. Избранные сочинения. – М., 1956. – 371 с.
4. Комаринеш Т. Твори. – Львів, 1999. – 271 с.
5. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти. – К.: Магістр-S, 1996. – 256 с.
6. Педагогическая мысль в странах Запада на современном этапе: Сб. науч. трудов. М.: АПН СССР, 1991. – 95 с.
7. Русова С. Мої спомини. – К.: Україна-Віта, 1996. – 208 с.
8. Українознавство в системі освіти: Міжнародна наукова практична конференція. К.: Освіта, 1996. – 304 с.
9. Ушинський К. Вибрані педагогічні твори. – К., 1949. – 416 с.
10. Любар О.О. Історія української педагогіки. – К.: ІЗМН, 1999. – 356 с.
11. Чепіга Я. Проблема навчання і виховання. – К., 1913. – 79 с.
12. Мовчан П. Просвіта: історія та сучасність (1868-1998). – К.: Просвіта, 1998. – 482 с.

T.Kutsenko

#### THE CORRELATION OF NATIONAL AND WORLD VALUES IN THE CONTEXT OF TEACHING TASKS OF THE NATIONAL TEACHING

The history European and national teaching thought as to correlation of native and world values in the system of national teaching was investigated. It was shown that national values have been primary in definition of the teaching tasks in school of every country and they don't contradict the world values but on the contrary are their embodiment.

*Наталія Палій*

### КОРЕКЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ ДИТЯЧИХ ІГОР

На початку нового століття, яке ООН проголосила “Століттям людини”, у суспільстві загострюється особливе почуття – почуття цінності людської особистості. Історичний досвід свідчить, що саме на зламі епох поширюється неперелбачуваність подій, нестабільність усіх суспільних процесів. У масовій та індивідуальній свідомості зростає тривожність, невпевненість у майбутньому, людина опиняється у стані хаотичного пошуку сенсу життя, свого місця у ньому. Ці хвилювання розуму і душі, дедалі відчутно впливають і на особистість дитини, емоційна сфера якої надзвичайно чутлива стосовно динамічного ритму та умов сьогодення.

У сучасній масовій шкільній практиці означена проблема актуальна вже в період шкільної адаптації особистості, особливо у перший рік

### II Палій. Корекційні можливості дитячих ігор

в перебування в школі. За даними соціально-педагогічних досліджень Інституту педагогіки АПН України та Українського центру здоров'я, третина молодших школярів страждає проявами емоційної неврівноваженості та дезадаптованої поведінки [1]. На цьому фоні нерідко виникають вторинні поведінкові та емоційно-негативні реакції, які у випадках повторення, стійкої фіксації призводять до шкільної дезадаптації, ускладнюють процес формування особистості.

Викликає занепокоєння той факт, що за останні 30 років наявність практично здорових першокласників знизилась з 61% до 46%, лише 20-22% дітей приходять до школи здоровими [2, с.48]. Разом з тим, як відомо, на сучасному етапі додатковим негативним фактором впливу на емоційний розвиток школярів є висока психофізіологічна вартість навчання. Зокрема, за даними нашого дослідження, 46% батьків основною причиною несприятливого емоційного розвитку своїх дітей вважають “надмірне шкільне навантаження”, “складність навчальної програми”.

Зважаючи на важливість початкового періоду для подальшого становлення особистості, високу чуттєвість молодших школярів щодо педагогічних впливів, ми вважаємо, що одним з перспективних шляхів вирішення емоційних проблем дітей в умовах їх шкільної адаптації є педагогічна корекція.

З'ясовуючи сутність феномену педагогічної корекції, принципово визначити, що йдеться не про традиційне тлумачення корекції як виправлення тих чи інших рис характеру та поведінки особистості (медицина, психологія), а про створення таких умов, у яких культивуються діалогічне спілкування, особистий контакт із учителем, що сприяє максимальному розкриттю сутнісних сил дитини, стимулює її до творчого саморозвитку і самовдосконалення. Отже, йдеться, насамперед, про педагогічну допомогу, пораду, підтримку вихованця в оволодінні мистецтвом самореабілітації, що стимулює самостійні пошуки нових можливостей самодійснення особистості. За таких умов змінюється і стиль роботи самого вихователя: він коригує процес творчої самореалізації особистості, а не лише організує взаємодію з дитиною або здійснює виховний вплив. З огляду на це, загальна спрямованість на розвиток особистості конкретизується ідеями допомоги учням у вирішенні “важких” ситуацій, забезпечення захисту і психологічної підтримки дитини у шкільному середовищі.

При цьому організація педагогічно-корекційного процесу має відповідати двом обов'язковим умовам. По-перше, бути в емоційно привабливій формі, що сприятиме формуванню позитивної мотивації учнів щодо педагогічних впливів. Цій умові відповідає ігрова форма корекційних занять. По-друге, вибору таких ігор, які були б продуктивними за характером, тобто проявляли латентні емоційні процеси,

загострювали актуальний рівень зовнішньої емоційної виразності. Це, у свою чергу, надає можливість вчителю та вихователю здійснювати оперативний контроль за динамікою емоційних проявів школяра.

Відповідно до зазначених умов виділимо такі шість груп корекційних ігор для емоційно-неадекватних молодших школярів. Ці ігри можуть чергуватись у структурі єдиного ігрового сюжету спеціально організованих корекційних занять, а також можуть бути використані на перервах, прогулянках тощо.

**1. Ігри-бесіди** на зрозумілу і цікаву для учнів тему (типу: "Моя улюблена гра", "Моя улюблена казка", "Мої мрії") проводяться у формі безпосереднього спілкування-діалогу і поступово переходять у бесіду про життєві уподобання та нахили дитини, її улюблені ігри, друзів, сім'ю і т. п. Враховуючи той факт, що емоційно-неадекватні школярі мають ряд специфічних рис, які гальмують процес їх спілкування з дорослими та ровесниками, зокрема, надмірну фіксацію на власних переживаннях, непередбачуваність поведінкових та емоційних реакцій, метою цих бесід є "розблокування" спілкування з учнем, встановлення з ним адекватних міжособистісних стосунків довіри та взаєморозуміння. Разом з тим, отримані в результаті цих бесід дані про соціальну ситуацію розвитку дитини (її конкретні стосунки з ровесниками, вчителями та батьками, а також ступінь задоволення ними) дозволяють учителю спрямовувати тактику практичного вирішення корекційних завдань.

Перебіг гри-бесіди складається з двох частин: а) власне розповідь дитини; б) визначення і позитивне відзначення переможця найцікавішої розповіді. У перебігу даного типу ігрових завдань увага вчителя спрямовується на накопичення дітьми досвіду колективного спілкування, формування базових комунікативних навичок учнів: уміння вислухати і тактовно похвалити іншого, брати участь у колективному обговоренні теми, підтримувати спільну бесіду тощо.

**2. Рухливі народні ігри** – "Мишка", "Хлібчик", "У відьми" та ін. [3] використовуються, передусім, з метою активізації емоційно-смыслових сфери нерішучих, аутичних дітей, виведення їх зі стану "загальмованості", підключення до спільної ігрової діяльності. Водночас для надто збуджених, гіперактивних учнів рухливі ігри, завдяки певним ігровим умовам, є своєрідним "організатором", який вчить рахуватися з певними ігровими обмеженнями, що, відповідно, стримує та дисциплінує даний тип школярів.

Корекційний ефект від використання рухливих народних ігор забезпечується тим, що їх зміст характеризується емоційно яскравою образністю, експресивністю та динамічністю, а супроводжуючі ігрову дію поетичні тексти – доступністю для запам'ятовування, виразним ритмуванням, інтонаційною поліфонією, багатством алітерації. Поряд

## II Палій. Корекційні можливості дитячих ігор

і найбільш повним задоволенням дитячих естетичних потреб життєдатність означеного типу ігор підтримується жвавим спортивним інтересом. Нарешті, залучення учнів до рухливих народних ігор долає інертність фізичного та психічного самопочуття дитини, активізує зацікавленість заняттями, налаштовує на міжособистісні контакти.

Слід зазначити, що поряд із рухливими народними іграми доцільним є використання і **спонтанних**, обраних за бажанням школярів, дитячих ігор ("Піжмурки", "Лови", "Зіпсований телефон", "Фарби" та ін.). Окрім яскравого емоційного забарвлення та накопичення досвіду ігрового спілкування дітей, ці ігри виконують і діагностичну функцію: дозволяють учителю спостерігати за характером стосунків учнів у колективі ровесників, зокрема, стихійно утвореною ієрархією, особливостями ігрової поведінки та емоційного реагування школярів.

**3. Мімічні та пантомімічні ігри-вправи** (типу: "Ось так!", "Повтори за мною", "Веселий і Сумний клоун" та ін.) у практиці корекційної роботи використовуються, передусім, з метою накопичення учнями досвіду зовнішнього емоційного реагування, а також розвитку вміння розрізняти емоційну виразність міміки, пантоміміки, жестів. Разом з тим, як відомо, даний тип ігор допомагає зняти зайве нервово напруження ("розрядку" емоцій), що забезпечується м'язовою активністю міміки, жестів, рухів. Нарешті, окремі мімічні та пантомімічні ігри-вправи (типу: "Змій", "Баба Яга" та ін.) завдяки ідентифікації учня з певним рольовим персонажем у поєднанні з вербальними жартами-примовками (прийом "Говорити від імені...") виконують функцію профілактики та усунення дитячих страхів і негативних емоцій, зумовлених асоціаціями з так званими "негативними" образами.

При використанні даного типу ігор корекційний ефект забезпечується низкою додаткових педагогічних прийомів:

- безпосереднього наслідування;
- виконання дії за взірцем;
- зміни темпоритму, що сприяє прискоренню виникнення адекватного емоційного стану;
- поетапного (часткового) засвоєння ігрового завдання;
- образного порівняння або аналогії.

**4. Народні рольові ігри** (типу: "Сірий вовк", "Журавель", "Мир – миром" та ін.) [4]. Корекційний ефект у використанні ігор даного типу забезпечується можливістю варіантності та, відповідно, розрізнення (диференціації) вербальних та невербальних засобів емоційного реагування. Цьому сприяє можливість рольового перевтілення, відчуття та розуміння (у доступній дітям цього віку модальності) настроїв і почуттів ігрових образів.

У перебігу ігор даного типу доцільним є використання таких прийомів:

- міні-конкурс: “Хто з вас найкраще відтворить (розповідь, покаже) ...?”;
- “оживлення” предмета, відтворення його “характеру” (приємно – неприємно, смішно – страшно та ін.);
- “говорити від імені ...”, що передбачає виразними рухами (мімікою, жестами) “озвучити мову” тварин, рослин тощо;
- імпровізації “на настрій” (жестами, рухами, співом відобразити певний настрій);
- мелодизації поетичного тексту лічилок, ігрових примовок з подальшим з’ясуванням їх емоційного забарвлення.

**5. Ігри-імпровізації** (типу: “Фантазія на настрій”, “Мій друг”, “Я вмію” та ін.) [5, с.39-43] за допомогою спеціально створених ігрових ситуацій виконують ряд важливих корекційних функцій. Серед них:

- формування налаштованої на спільну діяльність та міжособистісні контакти, що забезпечується близьким та зрозумілим для дітей змістом ігрових ситуацій;
- розширення діапазону можливих способів емоційного реагування дитини у різних, у тому числі проблемних для неї, ситуаціях (різного роду непорозуміння та конфлікти з батьками, вчителями, ровесниками; “шкільні” фобії, страхи та ін.), що забезпечується можливістю моделювання та відповідного особистісного “проживання” основних емоційних станів (радості, страху, образи тощо);
- формування у дитини оптимістичного світосприйняття, що забезпечується ситуаціями успіху, акцентуацією досягнень школяра, позитивною оцінкою його ігрової діяльності.

Слід зазначити, що при проведенні ігор цього типу вчителю необхідно зосередити свою увагу на створенні оптимальних умов для перенесення і закріплення навичок і вмінь, набутих в іграх, у реальну життєдіяльність школярів.

Наприклад, під час проведення гри-імпровізації “Закінчи фразу” [5, с.41] учням пропонується (за чергою) закінчити наступні фрази:

- я знаю, що можу зробити ... (перелічити);
- найкраще я вмію ... (перелічити);
- я буду намагатися з усіх сил ... (що зробити?);
- я вже сьогодні зробив (зробила) добрі справи ... (які?);
- я вже не боюсь ... (чого?);
- я дуже хочу для своїх батьків, друзів ... (що зробити?);
- мене дуже тішить ... (що саме?);
- батьки (вчителі) мене часто хвалять ... (за що?).

На завершення подібної бесіди-діалогу учень переживає процеси самоактуалізації себе як суб’єкта спілкування, осмислення власного “Я”, стабілізацію самооцінки і пов’язаних з нею емоційних переживань.

Слід зазначити ще одну особливість при проведенні ігор цього типу – забезпечення виходу дитини з ігрової позиції (дисоціація), під час якого вона не лише ототожнює себе з певним образом або окремим елементом гри, а намагається цілісно охопити умовне і реальне, вигадане і дійсне. Таке поєднання сприяє досягненню корекційного ефекту: осмислення та переосмислення дитиною різних життєвих ситуацій, а також певним чином їх “оцінювання”.

**6. Ігри-драматизації** у здійсненні педагогічно-корекційного впливу на емоційну сферу молодших школярів виконують такі важливі функції:

- надають можливість символічно відреагувати на емоційні стреси;
- розвивають навички певних дій школярів у кризових ситуаціях.

Для проведення ігор цього типу ми пропонуємо використовувати сюжети українських народних казок: “Коза-Дереза”, “Казка про Івана-Богатиря”, “Як звірі хату будували”, “Чабанець”, “Жаба боязкіша від пійця” та ін. [6].

Перебіг кожної з ігор-драматизацій здійснюється таким чином: спочатку, щоб викликати емоційний резонанс, учитель виразно читає текст казки і просить дітей назвати ті її епізоди, котрі найбільш запам’ятались і викликали сильні почуття. У подальшому перебігу гри учні розігрують сюжет казки з використанням усіх вербальних та невербальних засобів емоційного реагування.

Відомо, що текст та образи казкового сюжету викликають певні дисоціації, які торкаються особистісних емоційних проявів людини і є своєрідною підказкою щодо вирішення складних життєвих ситуацій. Ноднотчас негативний емоційний досвід “зникає” за рахунок певного рольового образу, з яким дитина лише частково ідентифікує себе. Між тим, так звані “негативні” персонажі (“Змій”, “Баба-Яга” та ін.) не викликають страхів у дітей, а ігрова етика дозволяє учням безболісно формувати навички саморегуляції та удосконалення власної поведінки.

Корекційний ефект у перебігу ігор цього типу забезпечується:

- наданням можливості кожній дитині особистісно осмислити емоційно-вагомій ситуації та адекватно “прожити” їх;
- обов’язковим ритуалом бесіди після гри, що допомагає з’ясувати причинно-наслідкову зумовленість конкретної ситуації або вчинків і тим самим осмислити дитиною своє друге “Я”;
- дорученням виконання ролі “героя” (сміливого, хороброго, рішучого), передусім, тривожним, аутичним дітям, що сприяє самоутвердженню особистості, підвищенню її самооцінки;

–пануванням емоційно насиченої і сприятливої колективної атмосфери.

На завершення доцільно зазначити, що подана типологія ігор з метою педагогічної корекції емоційної сфери молодших школярів не виключає інваріантності і не обмежує творчого самовираження кожного вчителя та вихователя зокрема. Разом з тим, предметом ймовірної рефлексії педагога мають стати не лише певні типи ігрових завдань і механізм їх впровадження, але й духовне міжособистісне спілкування, атмосфера сердечного тепла, взаємоповаги, співчуття і любові, що забезпечують певний реабілітаційний простір для емоційної рівноваги особистості школяра.

1. Коцур Н. Роль школи в охороні психічного здоров'я учнів // Початкова школа. – 1997. – №3. – С.61-62.
2. Безруких М.Н., Ефимова С.П. Ребёнок идёт в школу: Знаете ли вы своего ученика. – М.: Издательский центр “Академия”, 1996. – 240 с.
3. Горохова скриня. Українські народні ігри / Упор. В.Пепа. – К.: Веселка, 1993. – 95 с.
4. Гуси-гуси, додому. Українські народні ігри / Упор. В.Бойко, Є.Горев. – К.: Веселка, 1966. – 22 с.
5. Палій Н.В. Педагогічно-корекційний вплив на емоційну сферу молодших школярів у процесі їх залучення до художньо-ігрової діяльності. – Тернопіль: Навчальна книга “Богдан”, 1999. – 50 с.
6. Українські народні казки. – К.: Райдуга, 1993. – Кн.1. – 320 с.

N. Paliy

#### CORRECTIVE POSSIBILITIES OF CHILDREN GAMES

The article deals with the problem of pedagogical correction. The author analyses some groups of corrective games for junior pupils with the aim of improvement their emotional sphere.

*Наталія Приймач*

### МЕТА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ТА ПРОБЛЕМА НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ТВОРАХ УЛАСА САМЧУКА

Одвічним завданням теорії і практики виховання є формування особистості людини-громадянина, корисної для себе, громади і суспільства, здатної повноцінно взаємодіяти із суспільством, реалізовувати в ньому свої плани і цілі, свідомо нести відповідальність за наслідки власних дій. Проблема саме такої людини та її буття проходить крізь усю творчість видатного українського письменника Уласа Самчука (1905-1987).

*II Приймач.* Мета життєдіяльності та проблема національного виховання особистості в творах Уласа Самчука

Мета життєдіяльності, становлення особистості, її свобода й відповідальність, а разом з тим пізнання душі української людини взагалі і в роки воєн і революцій ХХ століття – є одним з основних аспектів філософсько-педагогічної спадщини письменника. На його думку, проблема лоби полягала, зокрема, у відсутності таких людей, яких вона потребувала. “Була велична, масстатична, свята земля – гордість Бога й натхнення людини... Не було тільки на ній людини ... відповідної душі. Великої душі. Твердої душі. Розумної душі...” [11, с.357]. Образ цієї людини розкриває У.Самчук у своїй творчості. В його розумінні людина – це “вінець творіння”, що потребує відповідного життєвого існування. Саме тому автор звертає свою увагу на людину і наголошує, що “людина, як найцікавіша творчість Великого Творця висховзує з зору мистця. Її заміняє чорт, кретин, гідота. Я хочу відтворити культ людини!” [8, с.228].

Поставивши в центрі своєї творчості людину, письменник зосереджує увагу на всіх її життєвих етапах, враховуючи відповідні об'єктивні та суб'єктивні обставини буття. Улас Самчук показує становлення і самовираження, а разом з цим “психологію української інтелігенції з селянства, зокрема, під час процесу її формування” [5, с.148]. Автор змальовує це поетапно: спочатку – вплив різноманітних факторів на побудову світогляду на етапі дитинства; наступний крок – вибір життєвого шляху та визначення мети життєдіяльності – процес самовизначення особистості на етапі юнацтва; в кінцевому результаті постає зріла людина з притаманною їй відповідальністю та людською гідністю – це ідеал, який прагне створити письменник.

У трилогії “Волинь” ми спостерігаємо за процесом формування дитини-підлітка в цілісну особистість. Це відбувається на життєвому етапі, який характеризується швидким досягненням оточуючого матеріального світу. Дана стадія є реалістична, під час неї діти, цікавлячись конкретними речами і подіями, стають реалістичнішими у своєму сприйманні. Реальне для дітей цього віку – це те, що є сьогодні та існувало в минулому. Головний герой роману Володько Довбенко, прототип самого автора, поступово починає усвідомлювати себе у стосунках з людьми, природою, Богом, історією свого краю. На початку твору це допитливий хлопчик, в образі якого ми бачимо дитину з ненаситною жагою знань, що прагне знайти відповіді на свої запитання, добивається виконання задуманої справи. Герой крок за кроком пізнає навколишній світ, досягає простори рідної землі. Мандруючи туди, “куди тече та річка”, він виривається із замкнутого простору у великий і складний світ, знаючи, що перед ним стоїть виразна мета, і він мусить її досягти. Автор показує початок становлення і самовизначення особистості вже з раннього дитинства. Саме тоді починає формуватися особистість – пізна-

вальні здібності, моральні якості, риси характеру, естетичні смаки та ін. У.Самчук показує особливий вплив на це родинного виховання з притаманними йому певними формами духовності, зокрема релігійною. Своєрідними етапами становлення особистості є історичні події, в потік яких вписано героїв Самчука.

Пошук відповіді на питання “Куди тече та річка?” – це свого роду початок пошуку життєвого шляху, що приводить в подальшому до зрілого питання: “Куди прямує Батьківщина і яке її місце в світі?”. Сам У.Самчук дає таку відповідь на запитання малого Володька: “Хотілося сказати, що всі ріки, які течуть, вони течуть до Дніпра і вливаються в Чорне море” (інтерв’ю “Голосу Америки”, 1984 р.). Це свідчить про те, що всі шляхи ведуть до України і її місця в світовому просторі. Малий Довбенко справжньої відповіді на своє питання ще не усвідомлює, але знає, що потрібно йти в світ і шукати її. Хтось повинен вказати йому дорогу, і ми бачимо у внутрішніх монологів головного героя своєрідні молитви на зразок: “Як жити? Куди йти? Господи! Візьми мене за руку і веди, і покажи сокровенні свої діла, твої таємниці...” [9, с.155].

Сформований в дитинстві світогляд спонукає Самчукового героя вивчитись і піти в інший, ширший світ. Автор ретельно простежує становлення характеру Володька, формування його світогляду, визрівання в ньому сильної особистості. “З нього буде також людина, але не сподівайтесь бачити в ній себе, ваших батьків – розгорніть минуле далі, де в тінях стоять ваші пращурі і в них хіба шукайте Володька. І ще можете дати волю уяві – будучність розсікти простими лініями і на її шахівниці в шаленій грі пристрастей узріти молодого партнера. Це може бути Володько...” [10, с.167].

Перехід до наступного етапу – індивідуальної стадії, яка починається в підлітковому віці і триває в роки юнацтва, символізується переходом від пошуку відповіді на питання “Куди прямує Батьківщина і яке її місце в світі?”. Саме цей період характеризується появою особистісного підходу, що свідчить про формування цілісної особистості. Серед рушійних сил розвитку особистості У.Самчук зокрема виділяє: потреби особистості і моральний обов’язок та домагання особистості і її можливості.

Процес становлення характеру свого героя, його моральне змушнення, пошук шляху та мети життєдіяльності розкриває У.Самчук у романах “Волинь”, “Юність Василя Шеремети”, “Кулак”. Трилогія “Волинь” відзначається “глибиною осмислення вибору та місця людини і подій в національній історії” [4, с.44]. Перший вибір Володька – це здобуття освіти. Далі постає вибір між “традиційною долею селянських предків і шляхом у широкий незвіданий світ життя заангажованого

суспільно-політичну, національно-визвольну боротьбу інтелігента, якому неминуче доведеться скитатися далекими чужинами” [7, с.3].

Духовна еволюція, саморозвиток людської особистості виникають у процесі співтворчості зі світом. Конкретні шляхи для цього – справа власного вибору особистості, особистого ризику віри і долі. Людина сама повинна вибирати свій життєвий шлях і нести відповідальність за цей вибір. Які життєві шляхи обрати? Куди спрямувати свої кроки, щоб з гідністю відповідати за свій вибір? Ось питання, на які У.Самчук шукав відповідь у власному житті і які ставив перед героями своїх творів. У “Волині” “послідовно зображується духовне становлення героя, його болісні хитання, морально-філософські роздуми про шляхи пошуку себе і сенсу життя, ...простір Володька Довбенка тісно переплетений з “автобіографічною свідомістю людини”, в основі якої лежить хронотоп “життєвого шляху шукача істинного пізнання” [1, с.12]. Володько усвідомлює, що його мета – батьківщина і що йому потрібно вийти в світ, аби здобути їй належне місце. В розмові з батьком він переконливо наголошує, що йому треба йти, хоч і не знає ще куди, але знає, що йти треба.

Складна політична ситуація на Західній Україні в 20-30-х рр. ХХ ст. підвела національно-свідому молодь до пошуку шляхів звільнення України. Доріг було дві – на Схід і на Захід. Володько, як і більшість, вирішує, що справжня Україна на Сході, але там було лише пекло, що втілювало собою “радянське правосуддя”. У в’язниці Володько дозріває політично. Духовно-психологічна еволюція зміцнює його душу і утверджує в переконаннях, що справжня дорога лише на Захід. “Повний віри у своє післанництво і свою перемогу Володько рішений на боротьбу за майбутнє своє і свого народу... Він знає, що гинуть тільки слабкі, а перемагають мужні й рішучі. Цей досвід набув він у маленькій, невідомій Тілявці...” [3, с.114].

На думку С.Пінчука, “віднайдення себе в системі нових координат епохи для молодшого Довбенка не прямолінійний шлях, ...зіткнення з реальними фактами примушують його неквапливо і не без вагань поміняти свій політичний вибір” [7, с.3]. Важкі ситуації вибору, в які ставить автор Володька Довбенка, розкривають різноманітні грані і сторони його душевних суперечностей та конфліктів, що становить проблему взаємозв’язку особистості і суспільства. Дана проблема включає становище людини в суспільстві, цінність свободи, потребу і необхідність вільного вибору своєї долі і проблематичність та ризикованість такого вибору. Герой “Волині” бачить перед собою стежки в різні боки, але в результаті вони приводять його до рідного краю, за свободу якого він буде боротися. Для цього в першу чергу потрібно вчитися – це його

вибір. Інші, здійснюючи свій вибір, беруть у руки зброю, але мета у них спільна і єдина. Цим письменник розкриває проблему українського дуалізму тієї доби. Ось що говорить про це самчукознавець української діаспори Г.Костюк: "Покоління, що його репрезентує Володько, починало формувати свою свідомість з локальної проблеми "Куди тече та річка?", а, нагромадивши досвід, прийшло до великої проблеми шляхів державного й культурно-національного розвитку України в цілому... Покоління Володька поставило перед собою ідею виходу України на світову арену, ідею її більшого і глибшого духовного й господарського контакту зі світом... Володько вирушає на Захід з єдиною метою: освоїти глибоко західну цивілізацію, її науку, культуру, мистецтво і, повернувшись, віддати це для добра українського народу" [6, с.297].

У трилогії "Волинь" У.Самчук зобразив українську молоду людину, яка прагне знайти місце України на світовій арені, відкрити їй шляхи національного, культурного та духовного становлення. Володько – це збірний образ української молоді кінця 20-х – поч. 30-х рр. XX ст.

До цього образу належить також головний герой роману "Юність Василя Шеремети" Василь Шеремета, що, як і Володько Довбенко, є прототипом самого автора. В "Юності Василя Шеремети" показано довершення психологічного розвитку юнака, великі зміни в світогляді. На першому місці автор ставить його ідеологічний розвиток. Ідеологічні течії – націоналізм та комунізм, – які полонили нашу молодь у 1920-х рр., ставлять Шеремету перед проблемою вибору. "Він не може зрозуміти, чому одні йдуть "вліво", а другі "вправо", і чому не йдуть прямо. Він, однак, розуміє, що йти прямо – найтрудніше. Для цього потрібно і розуму, і сили, і незалежності" [2, с.30]. Прагнення до самостійності ставить героя на межу добра і зла. Перемігши слабкість, Самчуків протагоніст вирішує своє майбутнє: "він піде у світ, здобуде знання, здобуде багатство не для себе, а для свого народу. Він бажає бачити Україну не бідною, а багатою, не поневоленою, а вільною" [2, с.30].

У романі "Юність Василя Шеремети" У.Самчук показує відстоювання ідей особистістю. Шереметі лише сімнадцять років, але, мріючи про майбутнє, він знає своє призначення. І Шеремета, і Довбенко розуміють, що треба "залишити по собі якийсь слід на землі" [11, с.237], залишити по собі щось гарне. Самчукознавець з української діаспори А.Власенко-Бойцун відзначає, що в романах "Волинь" і "Юність Василя Шеремети" автор показав молодість свою і свого покоління. Це фізично і духовно здорова молодь, яка "змагає до ідеалу, дбає про моральність, бажає науки і бажає творити добро. Такою і була українська молодь 20-их і 30-их років" [3, с.116].

Розглядаючи ідеал як уявлення про зразок людської поведінки і стосунків між людьми, що виходять із розуміння мети життя, можемо зробити висновок про те, що мета життєдіяльності, на якій наголошує У.Самчук, – це шлях досягнення ідеалу, до якого прагне особистість.

З творів У.Самчука можна отримати чітке уявлення про його виховний ідеал, який відповідає принципам педагогічної культури українського народу, що має європейський характер. У центрі творчості письменника ми бачимо повноцінну, глибокомислячу і діяльну людину з прямим характером, яка народилася у важкі часи нашої історії. Це людина, яка, незважаючи ні на що, знаходила в собі силу протестувати і боротися проти ворогів свого народу.

Ідеал У.Самчука – це ідеал сильної української особистості, яка може і вміє протистояти злу, знаходити вихід із будь-якого становища, боротися за свою гідність, за право жити і за своє місце на землі. Це людина творчих задумів, дії, праці, руху вперед до кращого життя; людина – європеєць з твердою життєвою позицією, з наявною зовнішньою і внутрішньою свободою та почуттям відповідальності. Людина, яка є основою Самчукового ідеалу, живе і працює для народу, своєю силою і енергією віддає суспільству.

Визначення і розуміння ідеалу письменника є важливим моментом для сучасної системи виховання. Ідеал У.Самчука відповідає тим критеріям, які показують, що сила і впевненість людини, запорука її моральності, патріотизму, громадянськості, інтелігентності полягає саме в ідеалізмі.

Отже, формування нового типу української людини, становлення її характеру, визначення життєвого шляху та мети життєдіяльності є однією з основних проблем, які розкриває У.Самчук у своїй творчості. Саме ця проблема входить у коло тих питань, які розглядає педагогіка, вивчаючи розвиток, виховання і формування особистості.

За словами філософа Е.Фромма, в самих основах людського існування укорінена потреба в об'єкті для служіння. На прикладі героїв У.Самчука ми бачимо формування та становлення особистості, вибір шляху, що становить справжню мету життєдіяльності, яка була і метою самого письменника – це служіння своєму народові, своїй державі, своїй рідній землі.

1. Бородіца С. Функції хронотопу в романі-епопеї "Волинь" Уласа Самчука // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Літературознавство. – Тернопіль, 1998. – Вип. 2. – С.12-16.

2. Власенко-Бойцун А. Хроніки, романи і мемуари Уласа Самчука / Есеї і рецензії. – Coral Springs-Miami, 1983. – С. 26-43.

3. Власенко-Бойцун А. Улас Самчук – літописець / Українські назви у ЗСА та інші праці і назвознавства й історично-літературного дослідження. – Бісмарк-Грідлі, 1977. – С. 113-126.



4. Данилевич М. Український образ світу у трилогії У.Самчука "Волинь" // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Літературознавство. – Тернопіль, 2000. – Вип. IV. – С.44-49.
5. Жила В. Чи здобуто світову позицію? (До 40-річчя творчої діяльності Уласа Самчука) // Північне сьйво. Альманах II. – Slavuta Publishers, Edmonton, Alberta, Canada, 1961. – С.145-149.
6. Костюк Г. Образотворець "времени лютого". – У світі ідей і образів // Сучасність. – 1983. – С. 294-310.
7. Пінчук С. Улас Самчук (1905-1987) // Народна трибуна (Луцьк). – 1991. – №26 (А). – 26 червня.
8. Самчук У. Кулак / Бібліотека "Самостійної Думки". – Printed in Romania. – 1937. – 280 с.
9. Самчук У. Волинь (трилогія): 1 частина. Куди тече та річка. – 3-є вид. – Торонто: Громадський комітет для видання творів Уласа Самчука, 1965. – 323 с.
10. Самчук У. Волинь (трилогія): 2 частина. Війна і революція. – 3-є вид. – Торонто: Громадський комітет для видання творів Уласа Самчука, 1965-1969. – 398 с.
11. Самчук У. Волинь (трилогія): 3 частина. Батько і син. – 3-є вид. – Торонто: Громадський комітет для видання творів Уласа Самчука, 1969. – 396 с.

N.Pryymas

#### VITAL ACTIVITY AIM AND A PROBLEM OF NATIONAL EDUCATION OF PERSONALITY IN ULAS SAMCHUK WORKS

The problem of development, education and forming of personality is one of the principal aspects of Ulas Samchuk works. In the centre of the writer's novels there is a person, who aims to find a place of Ukraine on world arena. Showing formation beginning and self-determination of personality already from the early childhood the prose writer concentrates his attention on all vital stages and at the same time takes into account the respective subjective and objective circumstances of being. With special skill it is shown a hero formation process, his moral maturity, search of way and vital activity aim. The problem, which was revealed by U. Samchuk, is actual for present, it includes a man position in society, freedom value, need and necessity of free choice of one's destiny and problematical character and riskiness of such choice.

Галина Білавич

#### УКРАЇНСЬКИЙ ФОЛЬКЛОР – ДЖЕРЕЛО ЕТНОПЕДАГОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ

Для українського народу, віками позбавленого власного державотворення, фольклорна спадщина не просто народно-звичаєва традиція, а резервуар, який віками наповнювався й нині зберіг блискучі зразки української словесності, що стали художнім вираженням думок і почуттів, сутність якого в особливій формі народно-розмовного слова, естетично осмисленого, майстерно відточеного, призначеного для емоційного впливу на школярів. Це також і розвиток еволюціонізуючої естетичної системи, яка органічно пов'язана із світобаченням, духовністю українців, це, зрештою, образ нації, "пророчиста книга буття нашого народу" [1, с.49-58].

Як свідчить анкетування, проведене науковими співробітниками Науково-методичного центру "Українська етнопедагогіка і народознавство" АПН України і Прикарпатського університету ім. Василя Стефаника в школах міста Івано-Франківська та області (було охоплено 177 школярів) на предмет виявлення значущості видів мистецтва в житті сучасного учня, фольклор серед духовних запитів підлітків займає незначне місце. Улюбленим жанром підлітків залишається казка. Серед 57 назв зустрічаємо як українські народні казки ("Колобок", "Котигорошко", "Івасик-Телесик", "Рукавичка", "Кривенька качечка"), так і казки народів світу, певне місце також займають міфи, легенди. Водночас насторожує той факт, що українська література, яка споконвіку живиться національними фольклорними джерелами, поступово витісняється з читацьких горизонтів сучасного школяра: з-поміж 88 названих улюблених книг вона становить 16,2 відсотка, в той час, як твори зарубіжної літератури – 66,5 відсотка. Ми змушені сьогодні констатувати прикрий факт: зразки усної народної творчості, на жаль, не є чинником формування духовної культури особистості, її художньо-естетичного досвіду.

Анкетування виявило незначні знання календарно-обрядового та побутового фольклору: лише одиниці назвали колядки, щедрівки, коломийки, зовсім не згадано веснянок, купальських, обжинкових пісень тощо [3, с.53-55].

Разом з тим весняний календарно-обрядовий фольклор таїть в собі величезний потенціал духовного, естетичного, емоційного, національного. Якщо в XIX – першій третині XX ст. веснянки (ігри й танці молоді, в основному дівочі) були зафіксовані етнографами, вченими-фольклористами (Я.Головацьким, М.Шашкевичем, О.Маковесом, М.Драгомановим, М.Костомаровим, П.Чубинським, Ф.Вовком, М.Гнатюком, М.Грушевським та іншими) по всій Україні, то вже згодом їх побутування звузилось; науковцями навіть відзначено час зникнення весняних ігор з активного побутування на більшості території. Зокрема, в центральних та східних теренах держави цей процес припадає на середину 30-х років. Внаслідок цього відбулась втрата весняним фольклором обрядової функції, календарної призначеності й перехід деяких веснянок до дитячого репертуару, що й призвело до згасання традицій [2, с.67-74].

В останні роки на з уст фольклористів можна почути про відмирання гаївкового обряду внаслідок втрати ним первісної магічної функції в умовах сучасного культурно-історичного процесу. Справді, факти неодноразово змушували погоджуватися з ними. Утім, власні спостереження автора дозволяють стверджувати: в селах березівського куша Косівщини (8 сіл) весняний хороводно-ігровий фольклор зберігся й активно сьогодні побутує, дотримуючись стабільної календарної при-

уроченості – виконується виключно навесні, під час Великодних свят. Слід зауважити, що раніше веснянки (гаївки, ягілки, гагілки як їх називали й досі називають у Галичині) виконувались виключно дівчатами, тепер – і жінками. Особливістю даного регіону є те, що у великодному дійстві, яке відбувається біля церкви, задіяні всі: дошкільнята, підлітки, молодь, чоловіки, жінки, літні люди.

Виявлені особливості гаївкового репертуару березівських школярів яскраво засвідчують життєздатність цього жанру фольклору – самобутнього, художньо неперевершеного, глибоко національного.

Березівська веснянка зветься “Вербова”. У цьому регіоні навіть сьогодні не вживаються терміни “веснянка” чи “гаївка”, побутують вислови “співати вербової”, “йти вербової”. І це не випадково, оскільки, як відомо, в символізації верби провідним є сприйняття українцями цього дерева як важливого фактора життєдіяльності, як символа красивого й водночас потрібного, корисного; по-друге, у Вербну неділю у церкві святять гілочки верби (шутку), які впродовж року використовують як оберіг оселі. Дослідник історії Березовів Іван Кузич-Березовський сміливо проводить паралель між “Вербовою” та відповідними піснями Греції, знаходячи їхні спільні риси. Учений обережно висловлює припущення про те, що сусідство антив – предків українців (у т.ч. березунів – реемігрантів з-над Чорномор’я) – із греками певним чином позначилося на фольклорній спадщині перших, оскільки вони від греків перейняли мелодіку, ритміку, рифмування цих творів. Як один із аргументів він приводить факт, що близько 50 відсотків народних пісень, які виконуються в Березовах, мають згадку про Дунай чи про Чорне море, як приклад, приводить популярну тут вербову “Сію лен, сію лен та по каменеві, а сам ходжу, коня воджу та по Дунаєві” [4, с.275].

До аналогічного висновку доходить визначний дослідник української етнографії та етнології із зарубіжжя Степан Килимник. Так, зазначає він, окремі веснянки, як “Кострубонько”, “Фортуна” та інші, є для нас не зовсім зрозумілими, і, мабуть, вони “пов’язані з культурою інших народів, але це підтвердити чи заперечити трудно, бо це протягом віків... так перегопалося в душі нашого народу, що впізнати неможливо” [5, с.177].

Нагадаємо, що веснянки – надзвичайно ранній, ще дохристиянський пласт нашої культури. Прийняття християнства мало певний вплив і на розвиток цього жанру фольклору. З одного боку, духовенство провело боротьбу проти “бісовських плясань”, хоча захоплювалося романтикою, красою, невичерпним оптимізмом, буянням молодості, які уособлювали в собі веснянки. Згодом було дозволено їх “водити” чи “грата” навіть біля церков. Звісно, що тепер те первісне, магічне значен-

ня почало втрачатись, веснянки стали розглядатись як захоплюючі, емоційні твори мистецтва.

Неможливо навчити глибинного сенсу фольклору, він всотується в дитинстві, з юнацтва, збагачуючись під впливом соціального оточення, суспільних чинників, що набирають значення національних духовних реліквій, народнопоетичних скарбів, набуваючи в свідомості школярів певної смислово-естетичної цінності. Веснянки – особливий тип синкретичного мистецтва, що відображає в музично-словесно-драматичній формі культуру, ментальність українського народу, служить найчільнішим провідником його емоційного сприйняття, і через цільний комплекс засобів виразності – ритміку, мелос, артикуляцію, темброво-сонористичні властивості – дозволяє відчутти фольклор як художню цілісність. Тому художні засоби впливу на формування духовної культури учнівської молоді величезні.

Окрім того, веснянки – це мудрі книги з етнографії українського народу. Значна частина їх таїть в собі магічні звертання, заклинання (“Ой, вилинь, вилинь, гоголю, винеси літо з собою...”), сіяння (“При долині мак, мак, при широкій мак, мак!...Любі наші маківнички, просили нас соколочки сійте же го так, так!”), завивання, плетіння (“Ой зелені гілочки, у жовтії пуп’яночки завивайтеся!”). Глибокою старовиною від веснянок, де чувається одвічна турбота хліборобів-українців про врожай, якого очікують, та бажання “накликати” його словами-чарівляннями: “Куди воробець ішов, туди ячменець зійшов, куди пшеничка ішла – туди пшеничка зійшла”.

Як відомо, обрядова функція веснянок поступово змінювалася ритуальною, а гра як основна її форма залишалась незмінною. Так, велика частина побутуючих сьогодні ігрових пісень і танків присвячені шлюбним темам чи мотивам кохання: його зародженню, залицянням, мріям про одруження, про щасливе та нещасливе кохання. До цієї тематики веснянок можна віднести сотні їх з численними варіантами, зрештою, майже кожна з них має тему кохання в усіх її різновидах більшою чи меншою мірою (“Вербовая дощечка”, “Ой, не рости, кропе”, “Зайчик” та ін.). Найпоширенішою в усій Україні, особливо в нашому регіоні (лише етнографом Володимиром Гнатюком на початку ХХ ст. було записано сім її варіантів [6, с.8-15], є веснянка “Вербовая дощечка”. Це надзвичайно поетична, влучно прощода лірична, мелодійна пісня про дівочі мрії, щасливе подружжя.

З темою кохання тісно пов’язана та переплітається тема весни, веснянки, весни, весни воскресіння сонця, тепла, людського очищення, всього, що продужує творчість, натхнення, гарний настрій.

Такою життєствердною є веснянка “Розлилиє води на чотири сторони”, яка вирізняється з-поміж інших неповторною красою поетич-

ного слова, надзвичайною емоційністю, неперевершеними художніми засобами. Це гімн весні, красі природи, безмежному просторові води, що несе в собі оновлення, надію, радість. Тут також виразні образи соловейка, зозулі, сопілки, які виростають до образів-символів, що творять національно-культурну картину світу. “Словесний символ, – зазначає вчений-етнолінгвіст Віталій Кононенко, – народжений у рамках художньо-літературних текстів унаслідок узагальнення, розширення слова до образу, перетворення його в образ-ідею, має розгалужені асоціативні зв’язки, що виводять такий символ за межі конкретних мовних ситуацій, у систему образного світосприймання...” [7, с.243]. “У першому броді соловей щебече... Соловей щебече – садки розвиває”. Соловей (соловейко) – один із найпоширеніших поетичних образів українського фольклору. У нашій веснянці він не лише вісник і атрибут весни, тепла, розквітливих садків, а й вісник любові, щасливого одруження, він символ “радоців, молодості..., слово-поняття несе ідею вільного, безжурного життя” [8, с.141]. “У другому броді зозуленька кує... Зозуленька кує, бо літечко чує”. Образ зозулі, як і образ соловейка, часто зустрічається в народному фольклорі. Це складний образ, що містить в собі багато значень, загальний символ якого зозуля – провісниця, пророція. У нашому контексті це не лише символ весни, а й вищування довголіття, здоров’я, долі. “У третьому броді – сопілочка грає... Сопілочка грає – на танчик скликає”. Сопілка – один із найдавніших музичних інструментів (складова українських трістих музик), який дуже тонко передає стан людської душі. Отже, “Розлилися броди на чотири води” – високодуховний твір про красу, природу, кохання, багатий на виразну символіку, що виступає важливим чинником побудови національно-культурної картини світу.

У веснянках естетизуються, набуваючи рис фольклорності, назви квітів, птахів, рослин, з якими уособлюються люди. Вони набувають позитивних оцінок: перепілонька, барвіночок, житечко, зайчик-білоданчик тощо. Активно живуть у весняному календарно-обрядовому фольклорі образи-символи хрещатого барвінку, калинового мосту, зеленого луку, сивої зозуленьки, золотої комори. Орнаментальні й характеристичні постійні епітети (на зразок ясне сонце, вербовая дощечка, зелена верба, дівчина красна й інші), що створюють узагальнену картину національного буття, виражають позитивну оцінку, художньо-естетичну цінність.

Зміст художнього слова конденсується в поетичних метафорах, що звучать лірично, емоційно, зворушливо: вмиватись слізюньками, мандрівочка пахне, натомилась крилонька.

Поетичне слово, естетизоване у веснянках, що побутують на Гуцульщині, багате не тільки на символи-образи, а й на відтінки екс-

ресивного мовлення – то зниженого, жартівливо-іронічного (“Ой що то-то за диво – пішли дівки на пиво, а парубки за ними та й засіли в три доми), то високого – трагічного, піднесеного, величального (“Писаночко, голубочко, ти, свячене яйце, пригадала на чужині своє рідне сільце”).

Таким чином, веснянки чудово передають ліричний колорит художнього мовлення, оскільки ці перлини народної поезії були створені високим натхненням, тонкою душею, багатим внутрішнім світом переживань, почуттів, на які спроможна лише жінка. За справедливою думкою Гната Хоткевича, котрий 1919 року в Харкові організував тематичний концерт “Весна в піснях і музиці українського народу”, “перші весняні співи – тільки дівочі..., бо дівчина – сама символ весни, родючої Матері-Землі, вічного життя” [9, с.3].

Домінуючою функцією художніх засобів веснянок була зображально-драматургічна, а це зазвичай вимагало від її виконавців певних акторських здібностей, і чим більшим мистецьким хистом володіли головні учасники ігрових пісень, тим більше захоплення та естетичну насолоду викликали веснянки в глядачів, а їх, як відомо, під час Великодніх свят збирається дуже багато – вся сільська громада. На очах у старих і малих відбувається ціле театралізоване дійство – свято пісні, хороводу. Слід зазначити, що на Косівщині в них беруть участь від найменших, що творять “Подоянючку”, “Перепілоньку” чи “Жука”, до статечних піддів та газдинь, котрі разом “водять” “Вербовую дощечку”, “Огірочки”, “Ворота”, “Хвоста” тощо. Усе це проходить надзвичайно піднесено, по-особливому святково: урочисто звучить великодний перелітнін, повсюдно розноситься чи то величальна “Ой, на горі жито-жито, на долині овес, як задзвонять у всі дзвони, скажуть: “Христос воскрес!”, чи то жартівлива “Питалися парубки: “Чи-м писала писанки?” – “Я писала двадцять сім, даю хлопцям, лиш не всім”.

Характерною ознакою весняного календарно-обрядового фольклору є сталість його класичних форм. Як відзначалося, сьогодні веснянки – художньо повноцінні варіанти традиційних зразків, яких є десятки. Так, зокрема, письменником, фольклористом Петром Козланюком на Покутті зібрано більше десяти варіантів веснянки “Грай, жуче, грай” [10, с.15-21], ученим-етнографом Володимиром Гнатюком одинадцять варіантів “Огірочків” [11, с.8-15], а в Наддніпрянщині їх зафіксовано ще більше.

Побутуючий нині весняний календарно-обрядовий фольклор сіл Ізрезівського куца умовно можна поділити на дві групи. До першої входять традиційні загальнопоширені гаївки (“Перепілонька”, “Подоянючка”, “Жук”, “Воротар” і под.), що, як правило, супроводжуються відповідними рухами. До другої групи належать веснянки-новотвори

(проблема новотворів у свій час частково розглядалася в працях В.Гнатюка, Ф.Колесси). Їхньою особливістю є тексти, що характерні для звичайних ліричних пісень, вони теж не потребують типового для гаївок супроводу спеціальними рухами, оскільки тут наявний розвинений сюжет. Тому виконуються гуртом, що йде “кривою вулицею” довкола церкви. Серед сучасних записів маємо чимало соціально-побутових пісень новелістичного (сімейні трагедії), жартівливого характеру, баладного, історико-патріотичного плану. Так, у селі Текучі (Косівщина) як веснянку новотвір виконують сьогодні відому баладу про героїчну Бондарівну. Про це свідчать і матеріали експедицій, проведених Інститутом мистецтвознавства, фольклору та етнографії ще в 1980-1984 рр., записи кореспондентів 1970-1983 рр. у даному регіоні [12, с.67-74]. Таким чином, віршова структура веснянок-новотворів дозволяє безпосередньо використовувати готові тексти пісень із коломийковим віршем (чи створювати нові), оскільки нині це одна з найулюбленіших молоддю віршових форм народної пісні.

У зв'язку з подіями 1939 року – спробою західних українців створити Карпатську державу – в Березовах з'явилась веснянка про Закарпатську Україну – напрочуд цікавий твір як за жанром, композицією, так і за художніми засобами. Вона сприймається як реквієм за загиблими в кривавій січі юнаками. Це твір великого національно-патріотичного, громадянського звучання, життєствердного начала українства. Виконується на мотив “Вербової дощечки”. Подаємо текст із скороченням

Ой ти, річко тисова,  
Чого пливеш кирвава?..  
– Пливу я в Чорне море,  
Розкажу своє горе,  
Щоби люди всі знали,  
Як стрільці воювали,  
Кровію сніг писали,  
Щоби ся не піддали...  
І розлилось море кров'ю,  
Буря світом потрясла,  
І похованим народам  
Воскресення принесла.  
Дух свободи пробудив нас,  
Що ми спали до тих пор.  
Із ворожого болота піднесли ми свій прапор...  
У Миколи Гундяка  
Було соколів аж два.  
Один ранений в бою,  
Другий попав в неволю,

У неволю до Стрия,  
Де темниця темная.  
Ой, коби то ми могли,  
Ми б його визволили,  
На Карпаття пустили,  
На Карпаття через ліс –  
Кілько листя, кілько сліз.  
– Дівчата молоденькі,  
Чого такі сумненькі?  
Та й у чорних хустинах?  
– За стрільцями в жалобах  
Зозуленько, прилеті,  
Вісточку нам принеси,  
Що діють наші брати –  
Січовії Стрільчики?...  
Коби ти нам принесла,  
Що Вкраїна воскресла,  
Коби ти нам сказала,  
Що вернулася слава.

Як бачимо, хоча ця гаївка й новітньої доби, в ній збереглися всі традиційні для даного різновиду фольклору художні засоби: образ-символ зозулі, зменшувально-пестливі слова, повтори, драматизм сюжету, образ дівчини в чорній хустині тощо.

Мелодичну основу обох типів творять традиційні веснянки, в окремих піснях в основі тексту – відомі ліричні пісні, в яких часто змінена початкова віршова форма: “Ой з-за гори вітер дув, в мене сночи любко був, черевички пуцував, біле личко цілував. Біле личко, як терен, коли ми ся поберем? Поберемся навесні, як зацвітуть черешні...”

Мелодії гаївок легкі, прості, танцювальні. До них звертались видатні українські композитори, створюючи блискучі зразки їх обробки та аранжування (М.Леонтович, Ф.Колесса, А.Кос-Анатольський та ін.). “Зайчик”, “Женьчичок-бреньчичок”, “Кривий танець”, “Подоланочка” давно ввійшли до дитячого репертуару. М'який ліризм і особлива поетичність властиві веснянкам. Вони плетуться то ніжною мелодією, то звучить легким танцювальним ритмом. Ніжне слово забарвлює взаємини між людьми, оспівує природу, землю, кохання. Здрібно-пестливі назви надають їм ліричного звучання, безумовно, що це накладає глибокий відбиток на внутрішній душевний стан молодої людини, світ її емоцій, формує високий художньо-естетичний смак. Весняний календарно-обрядовий фольклор передає художній колорит небуденного поетичного мовлення. Це на перший погляд надзвичайно прості, невеликі за обсягом твори, проте несуть у собі величезне художньо-емоційне навантаження.

Великоднє дійство (виконання веснянок біля церкви) має не лише високу етнографічну цінність, а й немалий педагогічно-виховний ефект. Насамперед у такий спосіб відбуваються збереження та передача людської мудрості, пісні, словом – народної скарбниці. У процесі гри та співу діти й молодь опоетизовують явища навколишнього світу та звичні предмети, і це відрадно, бо так долається прагматизм, утилітаризм у ставленні до природи, до землі, відповідно формуються певні духовні вартості, естетичні почуття, гуманізм тощо. Зрештою, пробудження художнього сприймання довкілля – одна з передумов виховання любові до своєї землі, нації, батьківщини. А участь у весняних ігрових піснях і хороводах представників усіх поколінь символізує також і вічне продовження людського роду.

- Грушевський М. Історія української літератури. В 6-ти т. 9 кн. / Упор. В.Яременко; Передм. П.Кононенко; Прим. Л.Дунаєвської. К.: Либідь, 1993. – Т.1. – 1993. – 392 с.  
Чабанюк О.Ю. Особливості сучасного побутування весняного календарно-обрядового фольклору на Україні // Слов'янське літературознавство і фольклористика. – К.: Наукова думка, 1984. – Випуск 15. – С.67-74.

- Литвин-Кіндратюк С.Д., Білавич Г.В. Формування художньо-естетичної культури засобами народознавства. – Івано-Франківськ, 1998. – 119 с.
- Кузич-Березовський І. Березівське боярство на тлі історії України. – Детройт, 1962. – 320 с.
- Килимник С. Український рік у народних звичаях в історичному освітленні: У 3-х кн. 6-и т. – К.: Обереги, 1994. – Кн.1. – Т.2. – Весняний цикл. – 1994. – 400 с.
- Українські народні пісні в записах Володимира Гнатюка. – К., 1971. – 323 с.
- Кононенко В.І. Символи української мови. – Івано-Франківськ: Плай, 1996. – 272 с.
- Кононенко В.І. Назв. праця.
- Хоткевич Г. Веснянки. – Харків: ДВУ, 1920. – 182 с.
- Народні пісні в записах Петра Козланюка. – К.: Музична Україна, 1978. – 109 с.
- Українські народні пісні в записах Володимира Гнатюка. – К., 1971. – 323 с.
- Чеманюк О.Ю. Особливості сучасного побутування весняного календарно-обрядового фольклору на Україні // Слов'янське літературознавство і фольклористика. К.: Наукова думка, 1984. – Випуск 15. – С.67-74.

H.Bilawysh

#### THE UKRAINIAN FOLK-LORE AS A SOURCE OF THE ETHNOPEDAGOGICAL VALUES

In this article is considered potential maintenance of ukrainian popular game in deal with children of elder preschool age. There are given the basic determinations, and also use stipulates of popular game in pedagogic- educationally process. The variants conducting of popular didactic games in preschool establishments are offered.

*Олена Вакуленко*

### ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Кожна вікова група має свої, притаманні лише їй, специфічні особливості розвитку особистості. При цьому головним завданням соціального виховання, що забезпечує багатогранний розвиток, духовне та фізичне здоров'я особистості, є не пряма апеляція до свідомості, а формування системи потреб: їх набору, ієрархії та норм задоволення. Формування системи потреб має відбуватися у процесі становлення особистості та проявлятися у стилі життєдіяльності людини.

Перехід від дитинства до дорослості містить основний зміст і специфічну відмінність усіх сторін розвитку у цей період – фізичної, моральної, розумової, соціальної. При цьому відбувається становлення якісно нових утворень, з'являються елементи дорослості в результаті перебування організму, посилюється самосвідомість у стосунках з дорослими товаришами, з'являються нові інтереси, активізується пізнавальна діяльність тощо.

Що ж таке підлітковий період? Американський психолог Філіп Райс дає таке визначення: "Підлітковий період – це певний відрізок життя між дитинством та зрілістю". У даний час немає повної згоди з приводу його термінів, оскільки для кожної особистості цей період проходить по-різному [9]. Інші вчені дають свої тлумачення складових підліткового віку, зокрема: Г.А.Жук, В.І. Кожохар, І.Б.Слюсар [2] визначають підлітковий вік (11-14 років), юнацький вік (15-18 років); А.Й.Капська [8] – підлітковий вік – період розвитку дітей від 11-12 до 15-16 років; В.Г. Крисько [4] – передпідлітковий період (8-11 років), підлітковий вік (11-14 років), юнацький вік (14-18 років); М.П.Лукашевич [6] – в еволюційній теорії соціалізації користувався терміном "підлітково-юнацький вік"; А.В.Мудрик [7] – як етапи соціалізації молодший підлітковий вік (10-12 років), старший підлітковий (12-14 років), ранній юнацький (15-17 років), юнацький (18-23 роки); Ф.Райс [9] – ранній підлітковий вік (11-14 років), середній або старший підлітковий вік (15-19 років) тощо.

На сьогодні особливості підліткового віку є серйозною соціально-педагогічною проблемою. Її перша об'єктивна основа – у значних розбіжностях між вимогами, котрі ставляться суспільством до підлітків і до дорослих, розбіжностях у їхніх обов'язках та правах. Життя дорослих людей складніше, ніж життя дітей. Підлітку доводиться за відносно короткий віковий період опанувати цю складну сферу. У цей же період проходить фізіологічна перебудова організму підлітків, в емоційному плані вони стають досить невизначимими, неусталеними.

Такі зміни особливо помітні при проявах акселерації – неспівпаданні прискореного фізичного і раннього статевого дозрівання та відставанні рівня соціальної зрілості. Отже, другою об'єктивною причиною особливостей підліткового віку є виключно швидкий темп змін, що відбуваються у цей період, у фізичному і психічному стані підлітка, у характері реакцій на зовнішні дії тощо. Не можна не звернути увагу і на значення великих розбіжностей в індивідуальних темпах розвитку, різниця яких може бути 3-4 роки.

Третьою об'єктивною причиною прояву особливостей підліткового віку є накопичення до цього періоду дефектів виховання, при цьому діяльність підлітка сприймається дорослими зовсім по-іншому, ніж дитини. Це стосується, в першу чергу, порушення емоційної сфери. Дефекти емоційної сфери істотно впливають на людину, оскільки механізм емоцій потрібен для регуляції поведінки та діяльності, і чим краще цей механізм функціонує, тим стійкіша психічна діяльність молодшої людини, тим її поведінка більше перебуває у гармонії з собою.

Іншим дефектом виховання є безвідповідальність, тобто нездатність або небажання підлітка передбачати або враховувати наслідки

своїх вчинків. Ще одним важливим дефектом виховання, що чітко проявляється у підлітковому віці, є недостатня впевненість у собі, посилена тривожність. В основі їх наростання лежить, насамперед, звуженість соціальних зв'язків та недостатнє їх усвідомлення підлітками. Особливо впливає на посилення емоційного дискомфорту недостатнє відчуття особистої приналежності до суспільства, усвідомлення свого місця у ньому.

Четверта причина прояву особливостей підліткового віку пов'язана з психологічними зрушеннями, які відбуваються у ході статевого дозрівання. Саме у підлітковому віці статева приналежність набуває реального соціального значення. У процесі статевого дозрівання змінюється самосприйняття підлітком, з одного боку, безпосередньо самого себе через формування нового вигляду, з іншого, – усвідомлення оцінки оточуючих його людей. І п'ятою причиною прояву особливостей підліткового віку є усвідомлення підлітками розбіжностей їх становлення у сім'ї. В кожній сім'ї свій уклад, свій стиль життєдіяльності, свої ціннісні орієнтації [3].

Отже, з одного боку, спостерігаються негативні прояви, дисгармонія у будові особистості, зміна інтересів, протестуючий характер поведінки стосовно дорослих, а з іншого, – прояв таких позитивних показників, як зростання самостійності, більш ріноманітними та змістовними стають стосунки з ровесниками і дорослими, значно розширюється сфера діяльності тощо. Важливим при цьому є те, що даний період дозволяє молодій людині вийти на нову соціальну позицію, в якій формується її свідоме ставлення до себе як до члена суспільства [11].

Серед ознак, які притаманні для морального розвитку підлітка, науковці [3, с.10] виокремлюють такі загальні ознаки:

– перегляд ціннісних уявлень, все більша їх деперсоніфікація (більше значення набувають ціннісні уявлення про самого себе, а у зв'язку з цим йде дозрівання особистого “Я”);

– лібералізація ціннісних уявлень (розвивається своя ієрархія цінностей, якій починають підкорятися процеси прийняття рішень та поведінка);

– перенесення функцій зразка батьків на референтну групу, асиміляція ціннісних уявлень все більше починає відповідати культурній традиції суспільства;

– принцип моральних обов'язків (формується такі здатності – застосування до самого себе тих же критеріїв оцінки, що і до інших, використання загальнолюдських принципів як основи моральної поведінки і оцінка на їх основі як себе, так і інших, здатність враховувати потреби та інтереси інших людей такою ж мірою, як і особисті).

Підлітковий вік – це період великих можливостей для формування здорового способу життя. Передові наукові підходи базуються на свідченнях, що підлітковий вік – важлива і багато в чому визначальна фаза життєвого циклу. До молодих людей такого вікового періоду слід ставитись як до особистостей, оскільки психосоціальні фактори мають таке ж значення для здоров'я підлітків, як і біомедичні. Іншими словами, здоров'я молодих нерозривно пов'язано з їхнім розвитком. На таких висновках наголошувалось у регіональній моніторинговій доповіді ЮНІСЕФ 2000 р. “Молодь у світі, що змінюється”.

Як доводять науковці, саме в цей період спостерігається особливо інтенсивне функціональне становлення, протягом цього періоду відбувається значна перебудова в центральній нервовій системі, істотно змінюються нейрогормональні співвідношення, формуються нові коркопідкоркові зв'язки. Різко посилюється гормональна функція передньої долі гіпофізу, щитовидної, статевих залоз. Практично завершується морфологічне диференціювання кісткової тканини, процес окостеніння. Істотно наростає м'язова маса і сила. Істотні зміни простежуються в серцево-судинній системі. В окремих випадках встановлено, що найбільший приріст маси, об'ємі і розмірів серця відбувається саме в період статевого дозрівання [1].

В останні роки проводиться активний пошук універсальної моделі побудови системи роботи, спрямованої на профілактику ризиків здоров'я. Світова практика показала, що найбільш наближеною за своїми характеристиками та вимогами є модель факторів ризику та захисту.

Традиційно фактори ризиків і захисту розподіляють на три групи: особистісні, сімейні, соціальні (друзі, найближче оточення; загально-соціальні; шкільні). Наведемо перелік найбільш важливих, на думку дослідників [5], факторів ризиків та захисту.

1. Особистісні фактори – успішність у реалізації своїх бажань, усвідомлення життєвої перспективи, ставлення до шкідливих звичок, насилья, способи прояву реакцій протесту, рівень емоційної зрілості, сформована система цінностей та навичок їх реалізації, кризові ситуації, рівень самооцінки, наявність авторитетів.

2. Сімейні фактори. Система розподілу ролей, прав, обов'язків у сім'ї, система контролю, рівень конфліктності у сім'ї, сімейні традиції, ставлення членів сім'ї до шкідливих звичок, рівень довіри між батьками і дітьми, емоційна атмосфера у сім'ї, батьківські очікування, компетентність батьків у вихованні, наявність єдиного підходу до виховання дітей.

3. Середовище ровесників. Ставлення близького оточення до тютюну, алкоголю, наркотиків і т. ін., рівень соціально позитивної поведінки, соціально-психологічний клімат підліткової групи, роль підлітка

у групі ровесників, коло спілкування, ставлення групи до дорослих, ціннісні орієнтири групи.

4. Загальносоціальні фактори. Норми, політика, законодавство у галузі молодіжної політики, доступність до тютюну, алкоголю, наркотиків, розвиненість системи соціальної допомоги молоді, рівень дезорганізації суспільства, збільшення проявів насилля, суспільні традиції, позиція засобів масової інформації, організованість дозвілля, участі молоді у громадському житті.

5. Шкільні фактори. Успішність, участь педагогів у виховному процесі та прийнята в школі система виховання, стосунки з учителями (рівень довіри), зв'язок між сім'єю і школою, участь у шкільному самоуправлінні, бажання вчитися, регулярне відвідування школи.

Фактори ризику є і будуть завжди, доки існує суспільство. Однак на одних людей вони мають згубний вплив, інші вміють з ними справлятися. Тому в умовах сьогодення важливо, щоб молода людина виробила адаптивні реакції стосовно стресів, насамперед навчилася не допускати розвитку емоційних реакцій, неадекватних за значущістю тих ситуацій, тобто які їх обумовлюють, необхідно навчити керувати емоціями та розумно долати ці емоційні стреси [2].

Забезпечити сприятливі умови для створення позитивної емоційної сфери для молодої людини можна або шляхом включення адекватних ситуацій, здатних викликати у якості похідного стимулу негативні емоції, або шляхом активізації між стимулом та емоціями інтелекту, логіки, яка виключає саму можливість появи шкідливої емоції. В цьому випадку вирішальне значення має соціально-виховна робота [1].

Свідомість різних людей по-різному підготовлена до життєвих навантажень, відрізняється відмінністю свого розвитку. Індивіду, у якого присутня саме така система, природа подарувала безцінний дар – здоров'я. Іншій людині до такого стану треба йти крізь роки через стреси, надлишкову інформацію, негативні емоції. Лише праця над самим собою допоможе особистості навчитися механізму відбору сьогоденних різноманітних факторів тільки потрібних, і філософія засад здорового способу життя є тією передумовою, яка може зробити цей вибір правильним.

- 1) Вакулєнко. Особливості соціального розвитку особистості у підлітковому віці
6. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: Навч. метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 112 с.
7. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: "Академия", 1999. – 184 с.
8. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / За ред. А.Й.Капської, І.М.Пінчук, С.В.Толстоухової – К., 2000. – 260 с.
9. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Издательство "Питер". 2000. – 624 с.
10. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности (Пер. с нем. Г.И.Лойдиной) / Под ред. Т.А.Гудковой. – М.: Мир, 1994.
11. Фельдштейн Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте // Вопр. психол. – 1984. – № 1.

O.Vakulenko

#### FEATURES OF SOCIAL DEVELOPMENT OF A PERSONALITY IN THE ADOLESCENT AGE

The article examines social, psychological, and physiological aspects of individual's development in adolescent age. Risk factors and protection modes are modelled, which makes possible to understand and avoid possible health damaging behaviours in the period of young man's socialisation. The author states the importance of social education at this age.

1. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. – М., 1975. – 98 с.
2. Жук Г.А., Кожохарь В.И., Слюсар И.Б. Психолого-педагогические основы обучения воспитания и здоровья. – Кишинев: "ШТИИИЦА", 1989. – 115 с.
3. Колесов Д.В., Мягков И.Ф. Учителю о психологии и физиологии подростка. – М. Просвещение. 1986. – 80 с.
4. Крысько В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. – Мн.: Харвес, 1999. – 384 с.
5. Латышев Г.В., Орлова М.В., Яцышин С.М., Титова О.А., Рачнов Д.Д. Смотри по жизни вперед. Руководство по работе с подростками. – Санкт-Петербург. 2001. – 113 с.

ШКІЛЬНИЦТВО ГАЛИЧИНИ У РОКИ  
ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

Входження Галичини у вересні 1939 р. в склад Радянської України привело до кардинальних реформ у сфері освіти і виховання. На основі постанови РНК УРСР від 4 березня 1940 р. навчальні заклади Західних областей України були приведені у відповідність до діючої в СРСР системи народної освіти. Народну школу першого ступеня реорганізовано в початкову школу (4-річну), народну школу II-III ступеня – в семирічну школу. Гімназії і ліцеї при них перетворено в середні школи. Ліцеї, які діяли поза гімназіями, об'єднано з середніми школами. Педагогічні ліцеї реорганізовано в педагогічні школи з трьохрічним терміном навчання. Навчання відбувалося рідною мовою [1, с.89].

Напередодні війни в Станіславській області діяла 961 школа, в т.ч. 133 в міських населених пунктах. Шкільна мережа включала 521 початкову, 390 неповноосередніх, 46 середніх та 4 школи для дітей з дефектами розумового і фізичного розвитку. Навчанням у школах всіх типів охоплено 208911 дітей, яких навчали 5965 учителів [2, с.64].

Захоплення німцями українських земель дало підстави до проголошення 30 червня 1941 р. у Львові “Акту відновлення Української держави” і викликало надії на створення незалежного шкільництва, яке б відповідало прагненням та інтересам українського народу. Однак мрії про самостійність не судилося здійснитися, і вже 1 серпня за указом Гітлера території Станіславської, Львівської та Тернопільської областей включено в дистрикт “Галичина” з центром у Львові, який входив у склад створеного в жовтні 1940 р. Генерал Губернаторства (туди входили Краківський, Люблінський, Радомський і Варшавський дистрикти). Новий дистрикт поділено на 15 округів, на чолі яких стояли старости, округи поділялися на волості, в склад яких входило по кілька сіл. Цивільну владу взяла в свої руки німецька адміністрація, а українцям дозволено створювати “допомогові комітети”.

Згідно з розпорядженням про Генерал Губернаторство управління шкільництвом покладалося на Головний Відділ Науки і Навчання, а при урядах областей створювалися відповідні відділи. У місці осідку окружних (міських) старост вводились посади шкільних радників. Визначалося, що “урядники шкільного управління мусять мати німецьку державну приналежність або приналежність до німецького народу. Шкільними інспекторами для українських і польських шкіл можуть бути іменовані теж українці і поляки”.

Головний Відділ мав здійснювати нагляд за діяльністю освітніх інституцій, музеїв і збірок, забезпечувати впровадження єдиних планів навчання і виховання, дбати про підготовку нового покоління вчителів їх післядипломну освіту. На обласний Відділ покладалося керівництво шкільництвом області, нагляд за діяльністю закладів освіти, музеїв і збірок, вирішення питань про відкриття і закриття шкіл. Безпосередній нагляд і керівництво на терені окружного (міського) староства покладалося на окружного (міського) шкільного радника, на допомогу якому давалося одного або більше шкільних інспекторів. Останні призначалися на термін, що не перевищував двох років, і могли будь-коли бути звільнені з посади [3, с.4]. Шкільний відділ в дистрикті “Галичина” очолював Антон Гасселіх, а в Генерал Губернаторстві – Гафрат Вацке.

Діяльність української школи в період окупації організовувалася на зразок німецької школи, яка “є частиною націонал-соціалістичного виховного ладу. Її завданням є оформити націонал-соціалістичну людину. Вона відкидає полянський ідеал т.зв. “загальної освіти”, а визначає шлях, що виходить від тіла, охоплює душу та веде до суспільного життя.

Нова німецька школа – строго селекційна. Її завдання – це, між іншим, вишукування споміж усіх шарів народу талантів і характерів, що в майбутньому мають двигати на собі тягар відповідальності за долю народу” [4, с.3].

Створювана на українських землях система освіти включала: *дошкільне виховання*, яке мало давати дітям від 3 до 6 років загальні основи фізичного та розумового розвитку; *народну (початкову) школу*, яка охоплювала навчанням дітей від 6 до 10 років (I-IV класи) і навчання в якій було обов'язковим; *виділову (вищу початкову) школу*, навчання в якій тривало три роки (V, VI, VII кл.) і яка мала формувати світогляд людини та давати “такі знання, без яких годі буде їй у житті обійтися”; *гімназію (середню школу)*, в перший клас якої можна було поступити, склавши екзамен після закінчення початкової школи або після 6 класу виділової школи відразу до третього класу гімназії. З третього класу в гімназії вивчали латинську, а з шостого – грецьку мови. Дівчата і хлопці навчалися окремо; *фахові (професійні) школи нижчого типу*, які давали основи знань, що відповідали рівневі виділової школи, і спеціальну освіту, також приймали учнів після закінчення виділової школи; *фахові школи вищого типу*, до яких приймали випускників гімназій, що мали не менше одного року трудового стажу.

Навчальні плани шкіл були максимально наближені до практики. Наприклад, головна мета навчання й виховання дівчат у гімназії полягала в “приспосібленні молододі дівчини до взірцевого сповнювання своїх обов'язків як майбутньої матері. Це виховання має довести до



того, щоб кожна господиня була свідомою того, що її господарство є частиною держави, а її родина частиною нації” [5, с.3]. Включені в навчальний план цієї школи предмети мали сприяти “виробленню технічних здібностей у дівчат, почуття краси, при звичаєння до ощадності, пізнання всяких родів матеріалів, хатнього знаряддя, навчання крою та шиття, вишивання, гачкування, куховарства, товарознавства, садівництва, гігієни власної. Дівчата в час навчання в 6,7 і 8 класах повинні пізнати специфічний спосіб життя різних шарів громадянства, для пізнання дитячої психіки, відбутися невеличку практику в дитячих яслах, садках та оселях, в самаританських заведеннях та інших установах” [6, с.3].

Як свідчать публікації в тогочасній пресі, уже на початку липня повітові управи видали розпорядження щодо підготовки навчального року, якими зобов’язували директорів шкіл провести ремонт шкільних приміщень і привести їх до належного естетичного і гігієнічного вигляду, впорядкувати документацію, майно, інвентар, шкільне приладдя, бібліотеки, подати відомості про склад учителів та кількість класів, подати заявки на укомплектування шкіл учителями. Вчителям заборонено самовільно залишати місце праці. Передбачалося також проведення серпневих вчительських конференцій [7, с.6].

Проведена в повітах робота забезпечила підготовку і своєчасний організований початок навчального року.

“Комітет допомоги шкільній молоді” призначав здібним учням місячні стипендії, а для сільської молоді, яка навчалася в міських фахових школах та гімназіях, організовував бурси та інтернати. Для харчування одного учня в них громада або батьки мали здати на півроку 200 кг картоплі, 200 літрів молока, 30 кг муки, 20 кг фасолі (гороху), по 6 кг цибулі, петрушки, капусти, 3 копи яєць та ін. [8, с.2].

Найвишого рівня розвитку мережа закладів освіти в Галичині досягла у 1942-1943 рр. У цей час у 3105 народних українських школах навчалася 495000 дітей [9, с.4], в 13 гімназіях – 4379 [10, с.4], а в 142 професійних школах – 13500 учнів [11, с.5]. Кількість учнів у фахових школах у 1943 р. порівняно із минулим роком зроста серед хлопців на 143,2%, дівчат – на 174,4% [12, с.8].

Статистичні дані свідчать про найвищі темпи розвитку фахового шкільництва в краї, в т.ч. і на Станіславщині. Так, на території сучасної області у 1943 р. діяли 37 фахових шкіл різних профілів: Калуш – 5; Долина – 1; Городенка – 3; Жаб’є (сільськогосподарська школа для високогірної господарки) – 1; Коломия – 7; Коршів – 1; Косів – 1; Слобідка Лісна – 1; Снятин – 1; Станіславів – 14; Тлумач – 1; Миловань – 1 [13, с.5]. Вони охоплювали 32% молоді віком 14-18 років. В окремих повітах цей відсоток був таким: Снятинський – 40; Коломийський – 35;

Косівський – 15%. Безперечно, якщо врахувати, що у 1936/37 навч. р. у фахових школах Галичини навчалася 0,02% української молоді, то це був дуже високий показник [14, с.6].

Вищих навчальних закладів на території області не було. Українські студенти вимушені були навчатися у німецьких вищих школах. За підтримкою меценатів у краї діяв “Допомоговий Фонд Українського Студентства”. При Українському Центральному Комітеті, створеному представників ОУН під керівництвом Володимира Кубійовича, діяла Комісія допомоги українському студентству, яка у 1941/42 навч.р. виділила 230 стипендій. Станом на 1942 р. у німецьких вузах навчалася всього 319 українців [15, с.1]. Вони були студентами університету Фрідріха-Вільгельма, Вищої Технічної Школи, Господарської Академії, Музичного Інституту в Берліні. В березні 1942 р. оголосив прийом студентів Львівський Медично-Фармацевтичний інститут.

Основною проблемою тогочасної освіти була катастрофічна нестача вчителів-українців, які б забезпечили належне функціонування всіх ланок шкільництва. Причини такого стану, як писала одна із тогочасних газет, “були різні: асиміляторська політика Польщі, яка перешкоджала розвитку українських педагогічних кадрів, сталінські репресії, що винищили значну частину української інтелігенції, частина емігрувала з початком військових дій”, а також те, що “багато українських учителів та вчительок із фаховою підготовкою до вчительської праці, замість віддатися школі, пустилися на легкий хліб, позапихалися до всяких бюр та маніпулюють всякими картками, замість розвивати та ублагородити душі дітвори. І в цей історичний момент своєї рідної школи приходиться сотками замикати школи на ключ, бо нема вчителя. В одному тільки Станіславському районі нема ким обсадити 200-300 вчительських місць. І то вже після заангажування на вчительські посади осіб із мінімальними кваліфікаціями” [16, с.1].

Підготовка вчительських кадрів здійснювалася в Коломийській і Станіславській педагогічних школах, які діяли ще до війни, але вони не могли забезпечити потреби шкільництва у вчителів. Тому в липні 1941 р. в Роґатині відкрито трьохрічну педагогічну школу.

На перший курс педагогічної школи зараховувалися випускники сьомих класів денної або восьмих класів вечірньої радянської школи, на другий курс – ті, що до початку війни закінчили перший курс педагогічної школи, а також учні 8-9 класів денної або 10-х класів вечірньої радянської школи. Як виняток, після успішної здачі іспитів з української мови, математики, географії і природознавства на навчання зараховували учнів-відмінників 6 класу денної або 7 класу вечірньої школи.

11 липня 1941 р. у Львові відбулася нарада українського вчительства, на якій прийнято рішення про відновлення їх професійної організації – товариства “Взаємна Поміч Українського Вчительства”.

Товариство звернулося до вчителів із закликem: "Приступити негайно на місцях до відновлення організації і праці шкільних відділів" [17, с.3].

Станом на 1942 р. в шкільництві Галичини працювало 7700 вчителів [18, с.4].

Аналіз джерельної бази дозволяє стверджувати, що шкільництво, створюване на окупованих українських землях в роки Другої світової війни за німецьким зразком, як і шкільництво всіх дотогочасних окупантів, мало на меті денаціоналізацію українців, виховання з них покiрних слуг німецької держави, утвердження в їх свідомості почуття меншевартості та підготовку дешевої кваліфікованої робочої сили. Про це яскраво свідчить насамперед запровадження обов'язкового вивчення з третього класу німецької мови, а також особлива увага до розвитку фахового шкільництва, яке мало підготувати українську молодь для високопродуктивної праці на окупанта як на своїй рідній землі, так і в Німеччині, якій була потрібна висококваліфікована робоча сила.

Цей висновок підтверджується також масовим вивезенням жителів краю на роботу на промислових підприємствах і в сільському господарстві Німеччини. Так, станом на квітень 1943 р. із Галичини виїхало на роботу в Німеччину 300255 осіб (188895 мужчин і 111360 жінок), з яких 220114 працювали в сільському господарстві, а 80141 – в промисловості [19].

1. Народна освіта і педагогічна думка в Українській РСР. – К., 1967. – С.89.
2. Народна освіта, наука і культура в Українській РСР. Статистичний збірник. – К., 1973. – С.64.
3. Станіславське слово. – 1942. – 3 червня. – С.4.
4. Українське слово. – 1941. – 24 серпня. – С.3.
5. Українське слово. – 1941. – 24 серпня. – С.3.
6. Там само.
7. Див., наприклад: Рогатинське слово. – 1941. – 26 липня. – С.6.
8. Калуський голос. – 1942. – 18 січня. – С.2.
9. Станіславське слово. – 1942. – 3 червня. – С.4.
10. Там само.
11. Краківські вісті. – 1943. – 21-22 липня. – С.5.
12. Тернопільський голос. – 1943. – 7 березня. – С.8.
13. Краківські вісті. – 1943. – 21 липня. – С.5.
14. Станіславське слово. – 1943. – 17 січня. – С.6.
15. Українське слово. – 1942. – 20 березня. – С.1.
16. Українське слово. – 1941. – 30 листопада. – С.1.
17. Рогатинське слово. – 1941. – 23 липня. – С.3.
18. Станіславське слово. – 1942. – 3 червня. – С.4.
19. Українське слово. – 1943. – 18 квітня.

B.Stuparyk

#### SCHOOLING OF HALYCIA DURING THE II WORLD WAR

The article deals with the problem of school system during the II World War. The author shows that Yerman occupation in Halicia had very negative influence on the development of national schooling.

#### ВАКАЦІЙНІ ОСЕЛІ У ГАЛИЧИНІ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ОПІКИ ТА НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ І МОЛОДІ

Майбутнє кожної нації залежить від фізичного розвитку та здоров'я її молоді. Саме ця загальновідома істина дала поштовх до започаткування у Галичині такої важливої форми опіки як організація вакаційних осель.

Свою історією оселянський рух сягає 1878 року, коли швейцарський парох з Цюриху О.Вольтер Бюн заснував першу вакаційну оселю для 168 дітей з бідних сімей, маючи на меті "тігiгiнчнi, але також означені педагогічні цілі, під доглядом учительських сил" [1, с.62].

Робота, розпочата у Швейцарії, отримала схвальну оцінку європейської громадськості і була продовжена в Австрії, де "Товариство помочі для дітей" взяло на себе завдання щодо організації вакаційних осель. Не обмежуючись власною діяльністю, воно ініціювало створення у 1811 р. філій у провінціях.

У Німеччині організацію оздоровлення дітей започаткувало "Добродійне шкільне товариство", яке на початку своєї діяльності у 1884 р. відправило 14 дітей до приватних будинків під час літніх канікул. Згодом діяльність окремих товариств, які займалися організацією вакаційних осель у цій країні, була зосереджена в роботі єдиної інституції – централі. Завдяки коштам, зібраним німецькою громадськістю протягом 1885-1889 рр., під час канікул на відпочинок було відправлено 403312 дітей.

В інших країнах, зокрема в Італії, у кінці ХІХ ст. нараховувалося 24 товариства, які займалися відпочинком дітей на морі. У Франції, де осередком оселянського руху був Париж, утримання вакаційних осель для дітей взяли на себе міські управи, які щорічно виплачували 200000 франків на оздоровлення дітей.

Перше товариство вакаційних осель у Бельгії було засновано 1896 року у Брюсселі. Щорічно воно оздоровлювало понад 500 дітей, проте першість у цій справі належить Англії. Дослідник історії вакаційного руху Бруно Гіжовський зазначав, що перша оселя там виникла ще у 1842 р. [2, с. 188].

На початку ХХ ст. вакаційні оселі поширилися в Австрії. У Відні протягом 1901-1903 рр. розгорнули свою діяльність "Товариство вакаційних осель і допомоги молоді", "Вакаційний притул", "Вакаційне прибіжище" та Віденське гуманітарне товариство "Приятель дітей", які працювали на основі самостійних статутів і займалися відправленням дітей для оздоровлення на околиці Відня.

У Галичині вакаційні оселі з'явилися у кінці ХІХ ст. Серед перших інституцій цього типу можна вважати вакаційні оселі у Тухлі (1898 р.), Брюховичах (1897 р.), Риманові (1884 р.), Моршині (1891 р.) [2, с.6]. Так, у 1886 р. з ініціативи Йосифа Жулинського постало "Товариство лічних осель у Львові", яке займалося відправленням дітей з цілої Галичини на оздоровлення до Риманова (Львівщина) [3, с.6].

Однак порівняно велика кількість вакаційних осель у Галичині, окрім оздоровлення, не сприяла національному вихованню галицької молоді, оскільки мала польське спрямування. Тогочасні звіти діяльності товариств, статті в часописах засвідчують, що діти в цих оселях вивчали польські пісні, відзначали польські свята [2, с.243].

Виходячи з умов, що склалися, українській громадськості необхідно було подбати про власне товариство вакаційних осель, яке, окрім оздоровлення дітей, взяло б на себе завдання пропагувати національні традиції та українську культуру.

Поштовх до заснування в 1905 р. українського "Товариства вакаційних осель" дало "Товариство Пань" під покровом Пречистої Діви у Львові. До комітету засновників увійшли члени виділу товариства на чолі з митрополитом А.Шептицьким, який віддав у розпорядження оселі частину свого маєтку у с. Миловані [4, с.18].

Статут товариства був затверджений 12 квітня 1905 р., а перші збори, які відбулися 12 червня, визначили серед основних завдань вакаційних осель оздоровлення українських дітей під час літніх канікул та допомогу школі "в напрямі виховуючим..." [3, с.3-4].

Свою практичну діяльність ця опікунська інституція розпочала у липні 1905 р., коли під педагогічним наглядом вчительки Софії Демчишин була організована перша українська оселя у Милованню для 24 дівчат [5, с.69].

На початку своєї діяльності Товариство було не в змозі охопити своєю опікою всіх дітей, тому на оздоровлення приймалися діти віком від 7 до 14 років. Аналіз звітів цієї інституції за перші роки її діяльності показав, що в організованих нею оселях був заведений чіткий розпорядок дня з метою забезпечення здорового способу життя та змістовного відпочинку.

Брак коштів не дозволив відправляти всіх бажаючих дітей до вакаційних осель, тому важливим вирішенням проблеми стало створення таких інституцій, які, на відміну від осель, мали вужче спрямування і переслідували подвійну мету:

1) гуртували молодь, створювали осередки, в яких під час літніх канікул можна було відпочити;

2) забезпечували дітей здоровим харчуванням [6, с.6].

Вивчення джерельної бази дало підстави зробити висновок про те, що розвиток оселянського руху у Галичині проходив у 2 етапи.

Перший етап тривав з 1905 р. – часу заснування "Товариства вакаційних осель" – до 1914 р., коли Перша світова війна тимчасово припинила громадсько-педагогічну діяльність товариств, зокрема і вищезгаданої інституції. Проте за 9 перших років своєї діяльності Товариству вдалося здійснити значну роботу не тільки у плані фізичного оздоровлення української молоді, але й виховувати її в дусі любові до рідного краю шляхом вивчення українських звичаїв та культури.

Другий етап розвитку вакаційних осель і півосель припав на повоєнний період. Саме цей час можна назвати розквітом їх діяльності. Важливе значення для її розгортання мав міжнародний конгрес Червоного Хреста, скликаний у 1920 р. в Женеві, який закликав уряди східних країн Європи, що постраждали під час Першої світової війни, до здійснення низки заходів із метою надання допомоги дітям, зокрема у створенні вакаційних осель та півосель [7, с.5].

Постраждалий під час воєнних дій український народ теж потребував морально і фізично оздоровити молодь, "... з незломним характером, здібну до великих, найкращих зусиль, перейняту бажанням перемоги для свого народу..." [8, с.139]. Заклики до створення нових цінностей для української молоді, на яких можна було б виховувати активного громадянина нового типу, лунали у зверненнях багатьох педагогів та громадських діячів того часу. На сторінках преси із закликами до активізації оселянського руху виступили: Ольга Бачинська [4], Б.Гіжовський [2], Ю.Кордюк [9, 10], С.Коржинський [8], К.Киселівський [11], С.Парфанович [6].

Інформацію про проведення вакаційних осель і півосель подали такі часописи та журнали: "Наша мета" (1919 р., 1920 р.) [6; 7], збірник "Українській дитині" (1921 р.) [4], "Рідна школа" (3 статті протягом 1934 р., 1935 р., 1937 р.) [10, 8, 12, 13, 14], "Українська школа" (1926 р., 1928 р.) [11, 15], "Жіноча доля" (1930 р.) [16], "Шлях навчання і виховання" (1933 р., 1934р.) [12, 1], "Життя і знання" (1934р.) [9], "Діло" (1935 р.) [17].

У повоєнний період оселями заопікувалася ціла низка товариств: "Товариство вакаційних осель", "Товариство охорони дітей та опіки над молоддю", "Українське гігієнічне товариство", "Учительська громада". "Просвіта", "Сільський господар" та дирекції окремих гімназій [5, с.69].

Під патронатом "Рідної школи" було організовано по цілій Галичині півоселі під фаховим педагогічним керівництвом, а Українське краєве товариство охорони дітей та опіки над молоддю влаштувало у 1934 р. 8 осель для дітей та молоді віком від 8 до 20 років на Остодорі й Соколі

біля Підлютого та у Старяві біля Хирова. Ці останні були зразково організовані за співпраці та догляду лікарів, а виховна робота, яка велась у них, була збагачена досвідом колишніх пластових таборів [10, с.171].

Як приклад, можна навести вакаційну оселю, створену "Союзом українок" у 1929 р. для 60-ти дітей віком від двох з половиною до десяти років. Заняття з дітьми проводила вчителька М. Балабан. Як свідчить письмовий звіт про діяльність цієї установи, найбільше часу відводилося руханці, дитячим іграм та вивченню історії рідного краю [16, с.5].

Щодо організації вакаційних півосель, то товариство Українська захоронка у 1933 р. влаштувало у 6-ти місцях Львова та його передмісцях свої півоселі для шкільного dorostу і шкільної молоді народних і нижчих середніх шкіл. Ці півоселі вели спеціально фахово підготовлені працівники, абсолювентки курсу для провідниць осель [1, с.62].

У зв'язку зі збільшенням кількості товариств, що займалися організацією вакаційних осель, вік молоді, яка могла користати з цієї акції, значно розширився у порівнянні з довосним періодом, верхня його межа сягала 20-х років [9, с.174].

Значний досвід роботи у напрямі організації осель мав Український пластовий улад, який був під опікою Українського краєвого товариства охорони дітей та опіки над молоддю (УКТОДіОМ). Він залишив після своєї ліквідації у 1903 р. не тільки мережу взірцевих інституцій цього типу, але й тривкі підвалини до їх розбудови, зокрема низку вишколених організаторів та інструкторів. Ним були збудовані оселі на Соколі та розпочате будівництво на Остодорі біля Підлютого [14, с.141].

Після ліквідації Пласту акція організації осель не припинилася, а продовжила свій розвиток і набула поширення. Тому для виконання цього важливого завдання УКТОДіОМ у 1934 р. покликало до життя окрему Комісію виховних осель і мандрівок при Раді суспільної опіки та доручило їй керування і нагляд за акцією осель, які будуть організовані цим товариством або його філіями. У складі комісії, яку очолив С.Левинський, увійшли: К.Малицька, Т.Білостоцький, А.Бучацький, Ю.Кордюк, Я.Веселовський, О.Тисовський, Е.Беленський, Е.Паліїв [18, с.38].

У повоєнний період чітко сформувався основне завдання вакаційних осель, яке полягало у потребі забезпечувати всебічний гармонійний розвиток особистості і мало охоплювати "фізичну, духовну і моральну сторінку, ...щоб молодь виростала здоровою, міцною, справною, розумною і характерною – на гарних провідників кращого майбутнього нації" [9, с.179].

Діяльність вакаційних осель у Галичині, які припинили своє існування у 1939 р., дозволила охопити опікою значну кількість галицьких дітей і молоді, сприяла їх оздоровленню, а найголовніше – виховати національно свідомих патріотів свого краю.

1. Вакаційні оселі для українських дітей // Шлях навчання і виховання. – Львів. – 1933. – С.62.
2. Гіжовський Б. Вакаційні оселі // Учитель. – Львів. – 1908. – Ч.12-17. – С.188-259.
3. Звіт з діяльності Виділу "Товариства Вакаційних Осель" у Львові від основання т.с. від 1905 до 1909 включно. – Львів. – 1910. – 32 с.
4. Бачинська О. Діти на село (Вакаційна поміч міським дітям) // Українській дитині // Збірник. – Львів. – 1921. – 28 с.
5. Виховна діяльність Товариства Вакаційних Осель // Шлях виховання і навчання. – Львів. – 1934. – Ч.1. – С.68.
6. П. Із вакаційних півосель // Наша мета. – 1919. – Ч.11. – С.5-6.
7. Діти на село // Наша мета. – 1920. – Ч.6. – С.5.
8. Коржинський С. У джерел розвитку вакаційних осель і півосель // Рідна школа. – 1934. – Ч.9. – С.139.
9. Кордюк Ю. Вакаційні оселі для молоді // Життя і знання. – 1934. – Ч.6. – С.174.
10. Кордюк Ю. Які повинні бути вакаційні оселі // Рідна школа. – 1934. – Ч.9. – С.139.
11. Киселівський К. Вакаційна Оселя // Укарінська школа. – 1926. – С.34.
12. Виховне значення мандрівки // Рідна школа. – 1934. – Ч.13-14. – С.199.
13. Вакаційна оселя в Старяві // Рідна школа. – 1935. – Ч.10. – С.161.
14. Українська молодь – до літніх таборів // Рідна школа. – Ч.10. – 1937. – С.141.
15. Життя філій в 1927 р. // Українська школа. – 1928.
16. Діточа вакаційна оселя в Тернополі // Жіноча Доля. – Коломия. – Ч.1-2. – 1930. – С.5.
17. Відзови й комуніканти. Поклик до громадянства від товариства Вакаційних Осель // Діло. – 1935. – Ч.153. – С.7.
18. ЦДА у Львові, ф. 321, оп. 1, сн. 8.

R.Volyanyuk

#### VACATIONAL SETTLEMENTS IN HALYCHYNA AS THE FACTOR OF CHILDREN AND YOUTH CUSTODY

The article reveals the history of the development and the analysis of vocational settlements' activity on the territory of Halychyna (the end of XIX th – the 1st half of the XX th cent.), their contribution to the cause of guardianship and national education of youth.

Галина Гуменюк

#### КРАЄЗНАВЧІ ЕКСКУРСІЇ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ГАЛИЦЬКОГО ШКІЛЬНИЦТВА (кінець ХІХ – початок ХХ століття)

Пошук концептуальних засад національного шкільництва в другій половині ХІХ століття привів до широкого використання в педагогічному процесі місцевого матеріалу. В західних країнах було введено в навчальний план предмет під назвою "батьківщинознавство", в зміст якого включали елементи місцевої географії, природознавства та історії. Цю ідею підтримав видатний український педагог К.Ушинський, який пов'язував із "батьківщинознавством" не тільки початкове ознайом-

лення з елементами географії, історії і природознавства, але і вивчення рідної мови, розвиток мовлення дітей, виступав за широке використання місцевого матеріалу в навчанні. У вивченні рідного краю К.Ушинський бачив один із засобів патріотичного виховання молоді [9, с.474].

Ідея використання місцевого матеріалу в навчанні дітей знайшла схвальні відгуки в публікаціях галицьких педагогів та громадських діячів І.Франка, Г.Врецьони, К.Кажникевича, В.Ільницького, О.Іванчука, І.Юшишина та інших. Вона відображається в підручнику з педагогіки І.Бартошевського, в читанках О.Барвінського, О.Партицького та ін.

І.Бартошевський, розкриваючи в підручнику з педагогіки (Педагогія руська або наука о вихованні) діяльність педагога щодо виховання в дитини почуттів, особливо наголошує на формуванні любові до вітчизни. Він пише: "Вихователь повинен в серці дитини викликати і зігріти патріотичне почуття настільки, щоб її прив'язаність до родинного краю була щонайменше основою, на якій би пізніше та прив'язаність могла розвинути в любов вітчизни, маючи характер моральної чесноти" [2, с.301-302].

За висновком І.Бартошевського, засобами патріотичного виховання в діяльності педагогів мають стати: 1. Пізнання родинного краю, його устрою, добродійства, історії; 2. Приклади любові вітчизни з біблійної історії, історії всесвітньої і родинного краю; 3. Торжества, які відбуваються в пам'ять важливих дат, в честь заслужених для народу і св. Церкви діячів тощо; 4. Пригадування безчисленних і великих добродійств, які дитина отримує від родинного краю; 5. Переконання, що любов до вітчизни ґрунтується на законах християнської релігії, бо четверта заповідь Бога відноситься також до князя і вітчизни.

Аналіз джерельної бази дозволяє стверджувати, що в цей період найпоширенішим методом використання в навчанні місцевого матеріалу в шкільній практиці стають шкільні екскурсії (прогульки), значенню і методиці проведення яких присвячено значне число публікацій.

Так, вчитель А.Алискевич, розглядаючи проблему виховання у дітей патріотизму, наголошував, що стати патріотом неможливо без пізнання вітчизни і любові до того всього, з чого вона складається. "Отже треба наперед вітчизну пізнати, – писав він, – щоб можна було її потім полюбити. І треба наперед пізнати свою рідну сторону і полюбити її, щоб можна приступити до пізнання і полюблення цілої вітчизни. Такий постулат подиктований не лише логікою. Диктує його й педагогія там, де плекати патріотизму кладеться в основу шкільного виховання" [1, с.117].

Він наголошує, що оточення і природа рідної сторони – невичерпне джерело найкращих почуттів і спогадів, вони стають основою дальшого виховання і розвитку розуму і серця. Ці почуття насамперед повинна розбуджувати сім'я, а школа має їх поглиблювати і зміцнювати.

На думку педагога, засобами плекання батьками зв'язку дитини і природою є розповіді, повчання, а найбільше – прогулянки в близькі і віддалені околиці, особливо якщо вони живописні або багаті на історичні згадки, пам'ятні місця, руїни, урочища, могили. Під час цих прогулянок розумні батьки зуміють розкрити перед дітьми нашу історію, прив'язати їхню душу до того місця чи пам'ятника, зробити всю околицю дорогою і цікавою для них, пояснити справжні причини сумних подій і складного становища народу, що проживає в цій околиці, вказати на його справжні хиби і прикмети, на обов'язок і місію провідників і народних трудівників, на просвітню і економічну працю, на народну поезію і мистецтво. В міру розвитку дітей треба йти в тих поясненнях і оповіданнях щораз далі, поступово ведучи молодь до пізнання і розуміння всіх проявів народного і суспільного життя. При цьому тон розповідей має бути спокійний і теплий, вільний від пристрасти і шовінізму.

Шкільне навчання має продовжувати і зміцнювати те, що проводить в цьому напрямі сім'я. Такі предмети, як навчання рідної мови, географії, історії, історії природи, релігії мусять прояснювати розум молоді в національному напрямі, виходячи завжди від найближчого оточення, села чи міста, в якому знаходиться школа, та ведучи молодь в дальші сторони рідного краю і цілої вітчизни. Через це стає для молоді рідна сторона як частина вітчизни дорожчою, стає неначе дзеркалом і символом цілості. Молодь через порівняння доходить до поняття великої вітчизни, цілого рідного краю [1, с.117-118].

Шкільні прогулянки, на думку І.Казанівського, є одним із найважливіших і найкорисніших засобів сучасного виховання. Головною їх метою має бути наочне навчання, наочне і практичне ознайомлення із життям-буттям народу і його "племінними" особливостями, з пам'ятниками старовини й історичної бувальщини, з витворами сучасної техніки, мистецтва і наук.

Під час таких прогулянок учні мають нагоду пізнавати оточуючу дійсність, стежити за явищами фізичної географії, про які вони мають лише абстрактні уявлення з книжок. Перед їхніми очима переміщуються різноманітні картини фізичного світу: кулястість землі, схід і захід сонця, всілякі явища природи, поверхня землі – гори, долини, ріки, озера, моря, фауна і флора. В природі учні знайомляться з життям-буттям народів, їх працею, звичаями і традиціями [6, с.268].

Автор статті наголошує, що навчальні прогулянки стали нормою для шкіл Німеччини, Франції, Швейцарії, Англії, де вони включені в навчальні плани. Метою прогулянок там є наочне і практичне ознайомлення з побутовими обставинами в різних галузях своєї і чужих держав. Там влаштовують географічні, зоологічні, ботанічні, археологічні та

інші прогулянки, і вони є звичним явищем. Вказуючи, що галицькі вчителі не можуть навіть мріяти про закордонні і далекі екскурсії, він стверджує, що їм треба конче взятися за організацію навчальних екскурсій по рідному краю. Він пише: “Нам dokonче треба познайомити нашу молодіж зі своєю рідною країною, яку ми самі дотепер так мало знаємо, а через це й так мало її любимо. А правдиво любити стане свій рідний край лишень сей, хто на скрізь пізнає його” [6, с.269].

Про значення шкільних екскурсій як найкращого засобу для свідомого пізнання оточуючого світу та вироблення у дітей знань про нього стверджував також В.Романовський, який у своїй статті наводить перелік об'єктів, рекомендованих для відвідування учнів [8, с.80-85].

Важливо, що із площини теоретичного обговорення організація учнівських екскурсій поступово переходить в практичну площину і знаходить відображення в шкільних інструкціях. Так, в інструкції для народної школи вже на початку ХХ століття вказувалося, що вчителі зобов'язані для посилення наочності проводити з учнями навчальні екскурсії і навіть подано взірці планів таких екскурсій, які можуть бути використані в роботі вчителя.

В шкільній інструкції від 1 квітня 1907 року, підкреслюючи важливе значення прогулянок, вказувалося: “Нехай молодь з власних спостережень вчиться сприймати і розуміти закони природи, довідуючись, відвідуючи і пізнаючи зблизка промислові і сільськогосподарські інституції і заклади, все те, чому наш край завдячує свій розвиток і поступ у різних сферах, оскільки з погляду культури поступили, а скільки нам ще бракує, щоб порівнятися з іншим, щасливим народом. Нехай та молодь пізнає завчасно, коли і розум її вразливий, і пам'ять краща, і уява багатша, нехай з цього пізнання черпає запал до пізнішої громадянської праці. На таких прогулянках молодь повинна ознайомитися з працею і її великим значенням” [5, с.144].

На думку краєвої шкільної ради, прогулянка має відбуватися під керівництвом досвідченого вчителя, який, з одного боку, на кожному кроці має стежити за доброю і примірною поведінкою екскурсантів, а з другого боку, наглядаючи за порядком, він має водночас бути помічником у всіх спостереженнях, пояснювати явища природи і ознайомлювати їх з предметами (чи витворами людського розуму), з якими їм доведеться вперше зустрічатися в житті. Учитель має прагнути зацікавлювати учнів, звертати їхню увагу хоча б і на найменші, але корисні, дрібнички, формувати свідоме ставлення до всіляких явищ, свідками яких вони стали під час екскурсії, і виробляти в них самостійність і самодіяльність.

Важливо, що, розкриваючи роль навчальних прогулянок у засвоєнні матеріалу та вихованні учнів, І.Казанівський на основі аналізу

організації прогулянок в інших країнах Європи та власного досвіду робить висновок про те, що навчальні прогулянки повинні стати “знаменитим средством до дальшого образования народного учительства” [7, с.304].

Показавши досвід російського “Общества распространения технических знаний”, яке створило спеціальну комісію для організації екскурсій як в Росії, так і за кордоном для незаможних верств населення, а переважно для народних учителів, і організовує екскурсії за пільговими цінами по країнах Європи (наприклад, за маршрутом Москва – Відень – Прага – Дрезден – Липськ – Галле – Берлін – Щецин – Рига – Москва), автор пропонує, щоб товариство “Взаємна поміч галицьких і буковинських учителів і учительок” також поставило собі за мету організацію наукових прогулянок для учителів народних і середніх шкіл.

На думку І.Казанівського, учителі середніх шкіл, визначніші учителі народних шкіл повинні удостоїтися тої честі, щоб шкільна влада час від часу висилала їх на наукові прогулянки. Але доки це буде вирішено, автор закликає учителів, які мають велосипеди, на час канікул збиратися в гуртки по 3-5 осіб і робити прогулянки по рідному краю. Такі прогулянки, за його висновком, є надзвичайно корисними як для самих учителів, так і для навчання і школи, в якій вони працюють.

За висновком польських дослідників міжвоєнної доби, важливе значення екскурсійного, особливо краєзнавчого руху до Першої світової війни полягало в тому, що він був ніби доповненням шкільних програм, які із злої волі окупаційних урядів (крім австрійських) були позбавлені польської історії і географії.

Після здобуття Польщею незалежності Міністерство релігійних визнань і публічної освіти звернуло пильну увагу на справу краєзнавчих екскурсій молоді, як важливого виховного чинника, енергійно підтримуючи такі акції шляхом виділення субвенцій тим інституціям, які організовують ці екскурсії, або роблячи полегшення для молодіжних екскурсій, наприклад, шляхом створення на час канікул в шкільних приміщеннях умов для ночівлі екскурсантів, забезпечення ліжками і теплими ковдрами. Таких місць для ночівлі у 1927 році діяло 20, у 1928 – 45. Їх створення виявилось дуже доцільним і практичним, тому що молодь була захищена від поганих впливів, які могли бути в провінційних готелях, була під повною опікою педагогів, а дуже низька оплата за нічліг робила його доступним навіть для найбідніших. Уже в перші роки після відкриття місць для ночівлі ними скористалася велика кількість молоді (у 1927 році 2172 екскурсанти, у 1928 році – 16090) [11, с.508-509].

Крім виникнення місць для ночівлі екскурсантів в шкільних приміщеннях Міністерство підтримувало організацію екскурсійних будинків, які створювалися громадськими товариствами. Тому субвенції отримували

вали краєзнавчі, освітні, учительські організації, які створювали екскурсійні притулки там, де їх ще не створило міністерство.

Завдяки такій цілеспрямованій діяльності у 1929 році екскурсійні притулки на загальну кількість 1000 ліжок було створено у 45 місцевостях, з яких скористало 14963 особи, що були учасниками 620 екскурсій.

Аналізуючи відмінність шкільних екскурсій від спортивних і туристичних походів, А.Яновський підкреслював, що “молодь на шкільних екскурсіях набуває навичок для пізнання батьківської землі як основи державності свого краю, наближається до людей, як своїх співгромадян і співтоваришів по праці на благо цілої Вітчизни” [11, с.509]. Тому шкільні екскурсії відбуваються за глибоко продуманим і перевіреним планом до околиць з найкращим ландшафтом, щоб розбуджувати почуття краси рідної природи, до теренів великих природних скарбів, щоб показати багатства краю, до цікавих пам’яток мистецтва і культури, що зміцнюють думки про багатовікові зусилля народу і пов’язують з традицією минушини, до регіонів, інтересних під поглядом етнографічним, викликаючи прив’язаність і братерство з людьми із всіх закутків краю, врешті до теренів великих історичних подій, які поет називає “подихами людськості”.

Автор підкреслює, що до так продуманої екскурсії її учасники повинні бути добре підготовленими, прочитати рекомендовану літературу, організувати самоуправління, підготувати все необхідне для екскурсії, вивчити пісні і декламації, вирішити фінансові питання.

Керівником екскурсії має бути досвідчений педагог (на кожних 30 учнів), який, даючи учням свободу, має виходити з принципу, що екскурсія є школою громадянського життя і має сприяти такому вихованню громадянина, “аби йому було добре і з ним було добре”.

На допомогу організаторам навчальних краєзнавчих екскурсій Міністерство віросповідань і публічної освіти щорічно видавало інформатор, в якому вказувалися адреси місць для ночівлі, наводилися правила перебування в них, гігієнічні приписи, а також наказувалося пам’ятати про обов’язки громадянина і патріота, рекомендуючи наступне:

*“Охорона природи.* Природа живе. Не знищуй її життя без потреби. Не ламай гілок, не зривай квітів, не лякай птахів і звірів”.

*“Охорона культури.* На кожному кроці зустрічаєш докази людської праці. Не знищуй їх. Шануй працю і зусилля людей. Шануй людей. Всі тут є твоїми братами. Зобов’язаний їм сердечною приязню і широкою повагою”.

*“Краєзнавчі ідеали.* Вирушаєш на екскурсію не тільки для того, щоб промандрувати певну кількість кілометрів: маєш оглянути красу

*своєї землі, наблизитись до своїх братів, подивуватися красою своєї пам’яток.* Йдеш для того, щоб полюбити свій край” [11, с.511].

Розгортання практичної діяльності поєднувалося із теоретичними пошуками педагогів щодо виховної користі шкільних екскурсій. Автори публікацій наголошували, що до екскурсій потрібно залучати не тільки учнів народних і середніх шкіл, а також і учнів доповняльних шкіл. “Доповняльна школа повинна рекомендувати учням здорові і дешеві екскурсії та залучати їх до корисного використання вільного від професійних занять часу. При цьому словесні повчання вчителя очевидно не приносять бажаного результату, молодь сама повинна пережити ті враження і емоції, які дає екскурсія, і так пізнати її практичну користь. Користь ця є дуже значною і стосується того, що: молодь пізнає свій край, його природу, культуру, його мешканців, відбувається зближення з учителем, дає можливість краще вивчити молодь і т.п” [4, с.764].

Обширну статтю, присвячену шкільному краєзнавству, опублікувала С.Русова. Вона робить висновок, що “краєзнавство поправді може стати тим продуктивним комплексом, у якому наростають усі активні сили дитини, розбуджується її самочинність, і перед нею з’являються доступні для її розуму заключення” [10, с.33]. На її думку, в плані краєзнавчої роботи школи важливе місце повинні займати “шкільні екскурсії, як засіб поширення гереу спостережень, порівняння різного матеріалу дослідів, знайомство з чимсь спеціально цікавим. Кожна екскурсія має бути підготовлена в класі, мати певне завдання і бути проведена вчителем із певним знанням тої місцевості, по якій вона ведеться; діти мають бути попереджені, на що саме мають звертати увагу” [10, с.32].

Погляди галицьких педагогів знайшли концентроване відображення в підручнику з педагогіки, підготовленому Ю.Дзеровичем. Розкриваючи питання формування в молоді патріотичних почуттів, педагог наголошує, що “основа любові свого народу – це прив’язання до родинного гнізда, до батьківщини. Дитина прив’язується з природи до свого найближчого світу й людей, які її оточують. Вона любить своє родинне місце з усім його природним багатством і красою, любить матірню мову й пісні, ношу й звичаї.

Ті природні почування любові до свого рідного скріплюються, поширюються й усвідомлюються в неодної дитини вже в перед шкільному віці завдяки домашньому впливові...

Патріотизму вчиться дитина під вправною рукою виховника при кожній нагоді, під час розмов, при навчанні географії, історії, геології, природознавства тощо... а вже дуже легко вчити в народному дусі співу, руханки, рисунків і ручних робіт” [4, с.216-217].

На думку Ю.Дзеровича, “обов’язково повинна шкільна молодь відбувати прогульки під проводом учителів по рідному краю, звиджувати свої замітніші будівлі, свої музеї, свою старовину. В часі прогульок мають діти збагачувати власним трудом свої природні збірки, альбоми, повинні робити світлини, рисунки, а вчителі повинні їх не тільки до цього заохочувати, але й наглядати над цим” [4, с.217].

Вищенаведене дозволяє стверджувати, що краєзнавчі екскурсії в кінці XIX – на початку XX століття були предметом теоретичних пошуків українських і польських педагогів Галичини, які, розглядаючи краєзнавство як загальнопедагогічний і дидактичний принцип, розвинули ідеї педагогів середини XIX століття в цій ділянці педагогічної науки, орієнтували вчителів на вивчення місцевого матеріалу, визначаючи краєзнавчі екскурсії як один з найкращих засобів навчання і патріотичного виховання молоді. В означений період екскурсії утвердилися в шкільній практиці і знайшли відображення в нормативній базі діяльності школи.

1. Алиськевич А. Від любови рідної сторони до любови вітчизни // Учитель. – 1909. – Ч.8-9. – С.117-121.
2. Бартошевський І. Педагогія руська або наука о воспитанію. – Львів, 1891. – 383 с.
3. Wkdrowki miodzieu szkyi doksztaicajnych // Owiata i wychowanie. Czasopismo wydawane nakladem Ministerstwa wyznac religijnych i oswiecenia publicznego. – Warszawa, 1933. – Zeszyt 8-9-10. – S.764.
4. Дзерович Ю. Педагогіка. – Львів, 1937. – 240 с.
5. Dziennik urzkdowy. – 1907. – №8.
6. Казанівський І. Значін наукових прогульок для молодіжи. – а зокрема для учителів шкіл народних // Учитель. – 1912. – Ч.9. – С.267-271.
7. Казанівський І. Значін наукових прогульок для молодіжи. – а зокрема для учителів шкіл народних // Учитель. – 1912. – Ч.10. – С.301-307.
8. Романовський В. Шкільні прогульки // Bukowiner Schule. – 1912. – № 1. – С.80-85.
9. Российская педагогическая энциклопедия. В двух томах. Т. I. – М.: Научное издательство “Большая Российская Энциклопедия”, 1993. – 608 с.
10. Русова С. Краєзнавство в народній школі // Шлях виховання й навчання. – 1933. – С.25-33.
11. Janowski A. Wycieczki szkolne // Owiata i wychowanie. Czasopismo wydawane nakladem Ministerstwa wyznac religijnych i oswiecenia publicznego. – Warszawa, 1930. – Zeszyt 6. S.508-509.

G.Humenyuk

AREA STUDIES EXCURSION IN THEORY AND PRACTICE  
(END OF XIX CENTURY BEGINNING OF XX CENTURY)  
IN SCHOOL – STUDIES OF GALYCH REGION

The article deals with theory and practice of area studies excursion in the teaching and educational process of school - studies in Galych region (end of XIX century – beginning of XX century).

## ЗМІСТ ТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ШКОЛЯРІВ: ПОГЛЯД У МИНУЛЕ

Історія вивчення техніки у школі нерозривно пов’язана із становленням системи трудового навчання. Про це переконливо свідчать результати досліджень, проведених Д.Тхоржевським [9]. Первісне формулювання ідеї поєднання навчання з працею відноситься до епохи Відродження. З розвитком виробництва і зростаючою роллю освіти ідея ознайомлення робітників з технікою набуває все більшого розповсюдження. Одним із основних компонентів виховання дітей і підлітків у ті часи було технічне, технологічне, політехнічне навчання (освіта). Таке навчання спрямовувалось на ознайомлення з основними принципами всіх процесів виробництва й формування у дітей навичок поведінки з найпростішими засобами праці.

На початку XIX століття ряд авторів включали у завдання технічного навчання ознайомлення учнів із загальними питаннями для всієї техніки і технології. Так, дослідження, проведені А.Вихрущем [1, с.36-49], свідчать, що навчальними планами різних навчальних закладів України цього періоду (парафіяльних і повітових училищ, гімназій) передбачалось вивчення таких предметів, як “Начальные правила технологии, имеющие отношение к местному положению в промышленности”, “Механика практическая”, а також була зроблена спроба об’єднати загальноосвітню і професійну школи.

У другій половині XIX століття пропонувались для вивчення в училищах такі можливі додаткові предмети: практична механіка, технологія, основи механіки з використанням їх у звичайних мистецтвах та ін. Однак, здійснити у шкільній практиці технічне навчання, спрямоване на систематизоване вивчення основ техніки і технології, у той час не вдалось. Навчальний процес в основному забезпечував лише формування в учнів трудових навичок поводження з нескладними засобами праці. Пояснюється це тим, що в технічній науці в той час ще не були виділені основні технічні напрямки. Так, наприклад, теорію автоматичного регулювання, яку в майбутньому віднесли до автоматики, у 20-х роках XX століття ще відносили до механіки. Автоматики, як галузі технічної науки, у той час ще не було зовсім. А енергетика, яка хоч уже почала складатися, була ще далеко від тих наукових технічних узагальнень, які зроблені у наші дні.

Двадцять років XX століття стали важливим періодом у становленні загальноосвітньої школи. Однією із характерних особливостей



цього часу були пошуки нових форм організації навчального процесу, нового змісту освіти. Але в цьому плані поряд із досягненнями допущені значні помилки. В основу навчально-виховної роботи у школі була зроблена спроба покласти логіку трудової діяльності людини, продуктивну працю дітей. Було визнано і обґрунтовувалось теоретично, що центральним пунктом усіх програм з 1-го до 9-го класу є праця – основа життя людини. Трудова діяльність людей закладалась в основу навчання. Під впливом цієї ідеї сформувався однобічний погляд на технічну підготовку, без виділення спеціального курсу. Вважалось, що вивчення технічних основ виробництва повинно здійснюватись у всьому навчально-виховному процесі школи. Для цього достатньо добирати матеріал у фізиці, хімії, природознавстві і пов'язувати його з навчанням праці. Комплексна система навчання в кінцевому рахунку була справедливо відкинута, але її вплив на технічну підготовку має місце і в наші дні. Так, вивчати техніку до цього часу вважається доцільним лише розосереджено, тобто під час вивчення кількох навчальних предметів, зокрема, у процесі рудового навчання без виділення окремих дисциплін. У програму трудового навчання учнів 5-7-х класів донедавна був включений розділ “Основи техніки”, яким передбачалось ознайомлення учнів з елементами графічної грамоти, машинознавства, моделювання і конструювання та електротехнічні роботи. Навчальний матеріал цих тем був підпорядкований логіці трудового навчання. Але за основу технічної підготовки учнів можуть бути взяті лише деякі відомості з основ техніки.

Одним із головних завдань загальноосвітньої школи є ознайомлення учнів з основами виробництва. У 30-х роках була висунута ідея створення особливого навчального предмета “Основи виробництва”, який включав у себе відомості про техніку, технологію, організацію і економіку виробництва, а також продуктивну працю учнів. У цій ідеї вміщувались вказівки на всі основні компоненти курсу трудового навчання учнів, які не можуть бути розосереджені у змісті інших навчальних дисциплін. Можна лише відзначити два моменти спроб конкретизації цієї ідеї, яка із сьогоденних позицій вважається застарілою. По-перше, зміст розроблених у свій час навчальних програм у багатьох випадках не відповідає сучасній уяві про техніку і технологію виробництва. По-друге, питання економіки і організації виробництва, згідно з сучасною структурою змісту загальної освіти, входять у наші дні не в трудове навчання, а в інші дисципліни, присвячені економіці народного господарства.

У другій половині 30-х і 40-х роках технічна підготовка учнів відійшла на задній план, і до розвитку цієї сфери навчання наша школа повернулася тільки у післявоєнні роки. Особлива увага цій проблемі приділялась у 50-х роках із введенням у школах виробничого навчання. Технічне навчання здійснювалось в основному під час продуктивної праці

У кінці 50-х – на початку 60-х років у навчальний план середньої школи були включені дві загальнотехнічні дисципліни: машинознавство і електротехніка [6]. Розроблена у свій час методика викладання цих дисциплін не викликає принципових заперечень. Але структура технічної підготовки, зміст навчальних дисциплін можуть бути суттєво удосконалені. Виникають питання щодо поділу навчального матеріалу на електротехнічний і машинознавчий. Суть заперечення стосовно такої градації шкільного навчального матеріалу полягає у тому, що вона не відповідає логіці формування основних загальноосвітніх понять технічної науки. Так, для того, щоб зрозуміти принцип дії машини, необхідно вивчити принцип дії і будову її основних функціональних елементів (енергетичних, керуючих, виконавчих). Градація шкільного навчального матеріалу за електротехнічним і машинознавчим принципами подібна до градації цього матеріалу у професійній школі і не спрямована на формування понять про основні функціональні елементи машин.

Кожна автоматична машина має енергетичні, робочі і керуючі органи. Тому очевидним стає той факт, що необхідно доповнити навчальний матеріал з основ машинознавства відомостями про механічні елементи керуючих машин, а відомості з курсу електротехніки – про електротехнічні органи технологічних машин. Крім того, у даному випадку зовсім не розглядаються основи пневмо- і гідротехніки, питання загального компонування, специфіки, призначення і застосування конкретних машин, а також вивчення функціональних елементів машин. Пояснимо це на прикладі вивчення енергетичних органів машин. Основним питанням теорії енергетичних машин є з'ясування поняття перетворювача енергії, який змінює один вид енергії в інший, наприклад, перетворення механічної енергії в електричну і навпаки, перетворення теплової – в механічну і т.д. Кожний перетворювач – це або електромеханічний, або гідроелектричний, гідромеханічний чи інший пристрій. Тому жоден із реальних перетворювачів енергії не вкладається ні в курс технічної механіки, ні в курс електротехніки.

Подібна картина спостерігається і з вивченням керуючих органів машин (автоматики). У курсі електротехніки автоматика вважається розділом електротехніки. Але, як відомо, автоматичний пристрій – це обов'язково електричний (може бути і пневмо-, і гідроавтоматика, не враховуючи того, що автомат – це і є механічний пристрій). Все це переконує у недоцільності поділу навчального матеріалу про техніку за електротехнічними і машинознавчими ознаками.

В 60-х роках у загальноосвітню школу запроваджувались також і факультативні заняття, спрямовані на поглиблене вивчення шкільних предметів за вибором учнів. На таких заняттях учні могли вивчати і

технічні предмети, а також отримувати початкову професійну підготовку. В основному вона забезпечувалась на факультативних заняттях з трудового навчання і початковій військовій підготовці. Аналіз програми факультативних курсів з усіх шкільних предметів, включаючи образотворче мистецтво, музику, естетику та інші дисципліни гуманітарного циклу, показав, що на загальнотехнічну підготовку з машинознавства й електротехніки відводилось приблизно 25% навчального часу [7]. У цей час серед педагогів ще не було єдиних підходів до визначення змісту загальнотехнічної підготовки школярів. Спроба запровадити навчальні програми з основ техніки у класах з поглибленим вивченням окремих предметів за вибором учнів завершилась невдачею [5].

Загальнотехнічна підготовка учнів середньої школи здійснювалась також на заняттях технічних гуртків у позашкільних навчальних закладах. Так, наприклад, із 25 програм з технічної творчості 10 передбачали підготовку школярів з електрорадіотехніки [8]. У збірнику програм з технічної творчості наводяться такі назви гуртків: "електротехніки", "технічної кібернетики", "гурток з вивчення нової техніки" і "моделювання сільськогосподарських машин". Програма гуртка з основ техніки 1971 року видання була розрахована на учнів 8-10 класів і включала в себе такі розділи: автоматика, радіотелемеханіка, основи кібернетики, елементи лічильної техніки.

У 80-х роках були розроблені програми за 17 профілями для 8-9 класів загальноосвітньої школи. З них приблизно 70% профілів передбачали загальнотехнічну підготовку. У цей період посилювалась увага на вивчення нової техніки під час факультативних і позакласних занять. Короткий аналіз програм з трудового і професійного навчання в загальноосвітній школі дозволяє зробити висновок про те, що загальнотехнічна підготовка одержувала все більший розвиток.

На початку 90-х років в загальноосвітніх школах був запроваджений новий навчальний курс "Основи виробництва. Вибір професії". У процесі його вивчення учні знайомилися з типовою технікою, технологією, організацією виробничих процесів на оточуючих школу підприємствах. Водночас школярі отримували уявлення про структуру технологічного процесу, сутність базових технологічних способів впливу на предмет праці, методи контролю параметрів виробу в ході технологічного процесу, види контрольно-вимірювальних засобів, напрями вдосконалення технологій. Вони повинні були також навчитися виділяти технологічні операції, порівнювати різні технологічні процеси, аналізувати якість готового виробу, користуватися вимірювальними інструментами. На формування в учнів таких знань і вмінь відводилось лише 6 годин. Цілком зрозуміло, що за такої кількості годин і відсутності в більшості регіонів

республіки належної навчально-матеріальної бази неможливо було ознайомити учнів з політехнічними основами сучасних технологій, які використовуються в різних галузях народного господарства.

Подібна картина спостерігалась і з вивченням основ техніки, на яке відводилось також лише 6 годин. У результаті вивчених основ техніки учні повинні були знати види застосовуваної на виробництві техніки (машини, інструменти, пристрої); складові частини машини та їх функціональне призначення; шляхи модернізації техніки; роль автоматів на виробництві; принципи побудови систем автоматичного керування і регулювання. Однак за такої кількості годин і без попереднього ознайомлення учнів з науково-технічними принципами і закономірностями, конструктивними елементами багатьох технічних об'єктів дуже важко розкрити їм сутність технічних об'єктів, показати їх політехнічну основу в поєднанні з функціональним призначенням у технологічному процесі конкретного виробництва.

У 90-х роках визначилися такі основні шляхи вивчення техніки у практиці роботи загальноосвітніх шкіл: 1) техніка вивчається розосереджено у виробничих технологіях; 2) основи техніки як окремий предмет можуть вивчатись факультативно; 3) у VIII-XI класах вивчається розділ "Основи техніки, технології та економіки виробництва у процесі профільного трудового навчання". Такий підхід до організації навчального процесу дозволив відвести 80% часу на продуктивну працю і створити сприятливі умови для реалізації основних завдань трудової підготовки школярів.

Автором цієї статті створено значний емпіричний базис, а також здійснено наукову розробку теоретико-методичних основ загальнотехнічної підготовки учнівської молоді у національній системі безперервної освіти "школа – вищий заклад освіти" [2, 3, 4]. Пропонуються такі ідеї реалізації загальнотехнічної підготовки на різних ступенях освіти:

– здійснюючи реформу системи національної освіти, Міністерству освіти і науки доцільно виділити загальнотехнічну підготовку учнівської молоді в навчальних закладах нового типу з огляду на її суспільну актуальність і специфічність в окрему проблему;

– у процесі профільної трудової підготовки школярів передбачити вивчення курсу "Основи техніки";

– забезпечити загальнотехнічну підготовку старшокласників за окремими групами професій;

– у середніх професійно-технічних училищах і старших класах загальноосвітньої школи доцільно вивчати єдиний курс основ технічної енергетики й автоматики;

– у гімназіях, ліцейх, коледжах, орієнтованих на підготовку учнівської молоді до продовження навчання у вищих технічних закладах освіти, необхідно запровадити курс “Основи техніки”, зміст навчального матеріалу якого структуруватиметься з урахуванням основних принципів побудови й функціонування різних технічних об’єктів (передачі й перетворення енергії та побудови систем автоматичного керування технічними комплексами);

– на факультетах із скороченим терміном навчання у вищих закладах освіти, навчальний процес яких будується на базі освітньо-кваліфікаційного рівня “Молодший спеціаліст”, доцільно здійснювати лише додаткову загальнотехнічну підготовку залежно від спеціальності;

– удосконалити методичну підготовку вчителів у вищих педагогічних і технічних закладах освіти до викладання основ техніки, запровадивши відповідні спеціальні чи нормативні курси, зацентрувавши на цій проблемі і педагогічну практику.

1. Вихруш А.В. Трудова підготовка учнів у загальноосвітніх школах України (XIX початок XX століття). – К., 1993. – 199 с.
2. Гушулей Й.М. Загальнотехнічна підготовка учнів у процесі трудового навчання дидактичний аспект (За ред. Г.В. Терещука. – Тернопіль: ТДПУ, 2000. – 312 с.
3. Гушулей Й.М. Основи техніки: Навч. посібник для 8-9 кл. серед. загальноосвіт. шк. К.: Освіта, 1996. – 144 с.
4. Гушулей Й.М. Програма середньої загальноосвітньої школи “Основи техніки” // Інформ. зб. М-ва нар. освіти України. – К.: Освіта, 1991. – № 21. – С.19-27.
5. Леднев В.С., Обрезков Ю.Д., Сова А.Я. Перспективы изучения основ техники в средней общеобразовательной школе // Перспективы развития содержания общего среднего образования (Сб. науч. трудов. – М.: Из-во НИИ СиМО АПН СССР, 1974. – С.59-69)
6. Основные направления производственного обучения в средней школе / Под ред. К.А.Ивановича. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 88 с.
7. Программы факультативных курсов средней школы. – М.: Просвещение, 1972. – 352 с.
8. Про роботу гімназій та ліцей. – Інформаційний зб. Мін. освіти України. – К.: Освіта, 1993. – № 5. – С.26-31.
9. Тхоржевський Д.О. Система трудового навчання. – К.: Рад. шк., 1975. – 167 с.

Y. Hushuley

#### THE CONTENTS OF TECHNICAL EDUCATION OF PUPILS: I.LOOK INTO THE PAST

In the article the author reveals the problem and the contents of technical education of pupils on the considerable basis of the researches of the authors of the XIX-XX centuries, clarifies the main trends and tendencies of technical studying in different types of schools, states the role of teachers, analyses the importance of technical education at school.

## ХУДОЖНЯ ОСВІТА В ГАЛИЧИНІ: ІСТОРІЯ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ПОШУКИ

Становлення системи художньої освіти в Галичині – це складний, багатогранний історичний процес, започаткований ще в сиву давнину, розвивається і формується дотепер. Поштовхом до змін у культурі та мистецтві краю стала активізація політичних процесів у Галичині на початку ХХ ст. Трактують поляками українського населення Галичини як етнографічної відміни польської нації, а самої території краю як історично польських земель спричинило боротьбу за національний характер в українській культурі та мистецтві. Національна ідея проникає в усі галузі науки, освіти, мистецтва. Як підкреслював Д.Горняткевич, “поруч вродженого хисту артиста (художника – О.В.) найбільше значення на розвиток його творчості має ...школа. Він позбувається у ній дилетантизму, пізнає основні технічні засоби й шукає самостійних доріг. Наука малярства відбувалась на Україні ...здавен ...по майстернях; спеціальних шкіл тут не було” [6, с.38].

Таким чином, у Галичині виникає необхідність створення системи художніх закладів для навчання талановитої молоді.

Велике значення для розвитку художньої освіти в Галичині мала діяльність Наукового Товариства ім. Т.Шевченка (НТШ, 1892). Статутом Товариства закріплювалось зобов’язання дбати про розвиток мистецтв, збирати та зберігати пам’ятки минулого та наукові предмети України-Руси [13, с.213].

За ініціативою членів НТШ – художників І.Труша, Ю.Панькевича та архітектора В.Нагірного 1898 р. засновується “Товариство для розвою руської штуки”, що було першою професійною організацією українських художників Львова. Основною метою Товариства була популяризація та пропаганда українського мистецтва, надання матеріальної і моральної підтримки українським художникам, а також забезпечення їх роботою. Товариство мало сприяти дальшому розвитку українського мистецтва [11, с.22].

Особливої уваги на розвиток художньої освіти заслуговує громадська та просвітницька діяльність відомого митця Галичини Івана Труша (1869-1941), який закінчив Краківську Академію мистецтв (1897), а потім продовжував навчання у Відні та Мюнхені. І.Труш мав бажання “чим-небудь спричинитись до зросту поступового руху серед української суспільності” [11, с.22]. Художник бере активну участь у мистецькому русі; виступає з лекціями на образотворчі та літературні теми; веде

просвітницьку роботу серед народу і прогресивної української інтелігенції. У 1905 р. за ініціативою І.Труша та допомогою І.Франка у Львові засновується "Товариство прихильників української літератури, науки і штуки", завданням якого була популяризація українського образотворчого та народного мистецтва серед громадськості Галичини. У цьому ж році І.Труш разом з С.Людкевичем видав перший український мистецький журнал "Артистичний Вісник" [12, с.170]. Мистецький редактор "Артистичного Вісника" – Іван Труш забезпечував високий рівень художнього оформлення журналу, фаховість текстів з проблем українського та світового мистецтва, рецензування виставок, портретні характеристики художників, бібліографічні огляди, що мало на той час важливе значення для розвитку художньої освіти Галичини. Велике значення для розвитку художньої освіти краю мала діяльність товариств "Просвіта" та "Рідна школа". Заходами Українського педагогічного товариства "Рідна школа" заснуються "промислові" школи у Коломиї та Станіславові з метою "розвивати промисли серед українців за допомогою фахових шкіл, плекати сеєд молодих людей хист до ремісництва" [2, с.128]. Відомо, що під керівництвом цього товариства були засновані килимарсько-столярські курси у Косові, які організувала спілка "Гуцульське мистецтво".

Товариство "Просвіта" займалось не тільки видавництвом та розповсюдженням популярної освітньої літератури з української історії, географії, економіки, а й закуповувало національні мистецькі твори як у художників, так і безпосередньо з виставок. 1911 р. зібрані збірки картин товариства "Просвіта" відійшли до Національного Музею у Львові [13, с.214]. Розпочали свою громадську та художньо-просвітницьку діяльність Музеї при НТШ, Ставропігіївському інституті, Народному Домі. Відомо, що при заснуванні митрополитом Андреем Шептицьким Національного Музею у Львові (1913) "Просвіта" передала у його фонди цінні пам'ятки зі свого архіву та музею [12, с.182].

Великий вплив на художню освіту Галичини мав Перший Український Педагогічний Конгрес, що відбувся у Львові (1935). Як слушно зауважує дослідниця Т.Завгородня, "Педагогічний Конгрес вперше підніс українське національне мистецтво ...до значення культурного постулату" [9, с.74].

Мистецька освіта Галичини кінця XIX – першої половини XX ст. характеризувалася поєднанням художньо-промислового та образотворчого напрямків у різноступеневій системі навчальних закладів регіону. Елементарним правилам малювання навчали на уроках "Рисунків" у народних школах, гімназіях. Рисунків, пов'язаних з фаховим ремеслом, навчали у художньо-промислових школах. У цей період спостерігається

розвиток сітки промислового, художньо-промислового та художнього шкільництва. 1877 р. у Львові засновано Загальнопромислову школу рисунків і моделювання середнього типу. На початку XX ст. талановита галицька молодь здобувала образотворчу грамоту у приватних студіях, що існували при майстернях відомих львівських митців: С.Баговського та Р.Братковського (1903-1905); Л.Підгорецького (1911-1924) і у так званій Вільній Академії [10]. Мистецько-промисловими школами нижчого середнього типу були різьбярська та килимарська (Косів); гончарська та дерев'яного промислу (Коломия); деревообробна (Станіслав); дерев'яних виробів (Яворів) та ін. [8, с.1544-1556].

У 1923-1935 рр. у Львові функціонувала, підтримувана митрополитом Андреем Шептицьким, Мистецька школа Олекси Новаківського [8, с.1544-1556]. Це був перший у Галичині український художній заклад для творчої молоді, який проіснував понад 10 років (1923-1935). Олекса Новаківський усвідомлював необхідність заснування національної художньої школи. "Як хотів би я створити Академію мистецтв, – признався він своїм сучасникам, – щоби наш нарід міг повеличатися чимось перед світом, щоби виховати кадри нових мистців, які на зразках нашої культури створили б щось зовсім оригінальне..." [5, с.14]. За спогадами Г.Смольського (учня школи), навчальний процес у Мистецькій школі О.Новаківського мав чітку структуру; викладачі – відомі художники та громадсько-просвітні діячі. Так, історію українського та світового мистецтва викладав сам митрополит Андрей Шептицький [5]. Школа мала сильний, добре підібраний професорсько-викладацький склад, який за рівнем наукової та фахової підготовки відповідав вимогам вищого навчального закладу. Тут вивчались: анатомія, малюнок, перспектива, стилі і хімічний склад фарб, історія культури, історія українського мистецтва та багато ін. О.Новаківський навчав виконувати малюнок за принципами: від простого – до складного; від загального – до конкретного. Художник-педагог наголошував на необхідності пошуку гармонії в оточуючому світі, природі [14, с.9]. За освітньо-виховним рівнем школа відповідала вимогам справжньої академії мистецтв, де класичне (академічне) мистецтво поєднували з вивченням національного.

Як стверджує Д.Горняткевич, у 1928-1944 рр. діяли кафедри мистецтва у Львівському університеті та у Греко-Католицькій Богословській Академії (В.Залозецький, І.Свенціцький) [8, с.1544-1556].

Вищу художню освіту галицька молодь здобувала тільки за кордоном: Краківська, Паризька, Віденська, Римська, Берлінська, Петербурзька академії мистецтв [8, с.1544-1556].

Становлення та розвиток системи художньої освіти значною мірою забезпечувалося діяльністю видатних художників-педагогів краю:

Осипа-Романа Сорохтея (1890-1941), Олени Кульчицької (1877-1967), Михайла Бойчука (1882-1937), Олекси Новаківського (1872-1935), Дениса-Лева Іванцева (1910 р.н.) та багатьох інших, які здобули вищу художньо-педагогічну освіту. Об'єднуючим фактором діяльності названих педагогів була боротьба за національну мистецьку школу. Так, Осип-Роман Сорохтей вважав, що кожний справжній митець повинен бути "перемцем всіх надбань, що їх витворили цілі віки, і з таким "багажем" іти власним шляхом вперед" [3]. Своїх учнів в Українській державній гімназії м. Станиславова навчав графіки, живопису, народному мистецтву. Великого значення художник-педагог надавав національно-патріотичному вихованню молоді.

Олена Кульчицька 29 років навчала мистецтву рисунків у гімназії, ліцеї та семінарії Дівочого інституту в Перемишлі. Захоплювала учнів українською орнаментикою в рисунках та декоративному мистецтві. Прикрашала власними дереворитами на історичну та літературну тематику (яку тоді майже не вивчали) приміщення навчальних закладів, читалень, зауважуючи при цьому: "Нехай хоч знають, що були у нас такі люди". Разом із своєю сестрою Ольгою боролась за українську школу, популяризувала мистецтво серед народу. Вони були ініціаторами створення українського музею "Стривігор", збирали унікальний український народний одяг [7]. У викладацькій діяльності Олена Кульчицька великого значення надавала малюнку, як засобу правдивої передачі зовнішньої подібності предметів, як діючій виражальній силі, здатній визначати загальне емоційне спрямування мистецького твору. Неодноразово наголошувала на значенні кольору для передачі настрою, відтворення природи у різні пори року. У живописі навчала наслідувати багаті кольори природи [1].

Михайло Бойчук створив Школу монументалістів, де вивчали техніку мозаїки та фрескового живопису. Вважав, що мистецькі здобутки майбутнього не відкидають минулого, а, навпаки, – виростають із його досягнень. Наголошував, що мистецтво виявляє себе в розмаїтті національних форм: "В епоху розквіту мистецтво пронизує всю народну творчість, починаючи з архітектури й закінчуючи одягом (шиття, вишивка і т. д.), їжею (пряники, писанки тощо), поезією (слова) й музикою як урочисто-побутовими явищами (процесії), так і повсякденними забавами" [16]. Метою художньої освіти у Галичині (на думку М. Бойчука) було відродження усіх видів українського мистецтва та їх безпосередній зв'язок з національною архітектурою. А для цього "необхідно зібрати здібних хлопців і працювати з ними, прикрашаючи церкви й інші будівлі громадські, виконувати фрески й мозаїки; вирізувати в дереві і камені; ліпити горшки й вази й друге з глини; подувати золотом

О Волинська. Художня освіта в Галичині: історія та педагогічні пошуки

малювати образи темперою", а дівчат залучати "робити під доглядом всілякі тканини дорожочинні, вишиванки, мережки, килими" [15].

Денис-Лев Іванцев з 1939 р. навчав мистецтва у школі с. Делеви Тлумецького району Івано-Франківської області. Вважав, що навчати мистецтву потрібно з раннього дитинства, а вивчення предмету образотворчого мистецтва обов'язково поєднувати з вивченням природи, географії, історії свого краю та з історією українського і світового мистецтва. У зв'язку з цим (на його думку) зростає роль образотворчого мистецтва як унікального предмету, де навчаються не тільки розуміти та відчувати прекрасне, а й відтворювати його на папері, у виробках декоративно-прикладного мистецтва. Художник-педагог закликав своїх учнів вчитись у природи, бо розумів, що це навчає доброти, шанобливому ставленню до оточуючого довкілля, людей праці, а найголовніше – вмінню побачити та відтворити побачене на папері. Навчав особливостям гуцульського народного керамічного розпису. При поясненні будь-якої теми уроку Денис-Лев Іванцев застосовував принципи науковості, систематичності, усвідомленості, емоційності, наочності у навчанні [4].

Таким чином, можна стверджувати, що в кінці ХІХ – першій половині ХХст. відбувався процес становлення та розвитку системи художньої освіти в Галичині, який супроводжувався боротьбою за національну мистецьку школу.

1. Батіг М. Світильник Олени Кульчицької: до 110-річчя від дня народження художниці // Жовтень. – 1987. – № 9. – С.125-127.
2. Білавич Г., Савчук Б. Товариство "Рідна школа" (1881-1939 рр.). – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1999. – 207 с.
3. Волинська О. З історії викладання образотворчого мистецтва в Українській державній гімназії міста Станиславова до 1939 року // Джерела. – 1999. – № 1-2. – С.39-41.
4. Волинська О. Художньо-освітня діяльність Дениса-Лева Іванцева // Вісник Прикарпатського університету. Мистецтвознавство. – Івано-Франківськ: Плай, 2000. – Вип. 2. – С.170-179.
5. Волошин Л. Школа та долі її учнів // Галицька брама. – 1997. – № 7. – С.14-15.
6. Горняткович Д. Українці в Краківській Академії мистецтв // Альманах українського студентського життя в Кракові. Краків: Українська студентська громада, 1931. – С.37-42.
7. Добрянська І. Я живу життям свого народу... // Жовтень. – 1987. – № 9. – С.127-130.
8. Енциклопедія українознавства. Словникова частина. Т.4. – Львів: Молоде життя, 1994.
9. Завгородня Т. Дидактична думка в Галичині (1919-1939 роки). – Івано-Франківськ: Плай, 1998. – 167 с.
10. Кравич Д.П. Вільна Академія мистецтв у Львові // Галицька брама. – 1997. – № 7. – С.7.
11. Нановський Я. Іван Труш. Київ: Мистецтво, 1967. – 87 с.
12. Нарис історії "Просвіти" / Іваничук Р., Комаринець Т., Мельник І., Середяк А. – Львів-Краків-Париж: Просвіта, 1993. – 232 с.
13. Семчишин-Гузнер О. Культурне життя в Галичині на початку ХХ століття (художній аспект) // Вісник Львівської Академії мистецтв. – Львів, 1999. – Вип. 10. – С.212-219.

14. Смольський Г. Мистецька школа О.Новаківського у Львові (1922-1935) // Галицька брама. – 1997. – № 7. – С.8-9.
15. Соколюк Л. Михайло Бойчук і Дієго Рівера // Український засів. – 1995. – Ч. 5 (24) С.27-37.
16. Шкандрій М. Модернізм, авангард і естетика Михайла Бойчука // Сучасність. – 1995. № 9. – С.137-147.

O.Volynska

#### ART EDUCATION OF GALICIA: HISTORY AND PEDAGOGICAL SEARCHES

The article deals with the history of art education in Galicia at the end of the 19<sup>th</sup> and at the beginning of the 20<sup>th</sup> centuries.

There have been analyzed the contents and the main principles of teaching applied art in the pedagogical heritage of O.Sorohtei, O.Kulchytska, M.Boichuk, O.Novakivsky, D.Ivantsev, M.Zoriy.

*Оксана Ворошук*

### УЧНІВСЬКЕ САМОУПРАВЛІННЯ В ГАЛИЦЬКИХ ГІМНАЗІЯХ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

В умовах перемін суспільного устрою одним із головних завдань є інтеграція в світовий культурний і економічний простір, який вимагає змін в системі освіти і виховання.

На сучасному етапі розвитку освітньої системи в Україні важливого значення надається громадянському вихованню. Одним з найефективніших засобів громадянського виховання учнів є така організація учнівського життя, за якої учні “самоуправною і публичною опінією громадян і громадянкою устроювали би свої справи і причувалися... ставити свої сили на услуги громади, щоби підпорядкувати своє “я” загальним справам, щоби панувати над своїми пристрастями й забаганками тоді, коли інтерес громади сего вимагає...” [1, с.1].

Як засвідчив аналіз історичних джерел, першими паростками учнівського самоуправління в шкільництві Галичини початку ХХ ст. було надання учням обов'язків у сфері самообслуговування, допомога здібніших учнів слабшим у вивченні навчального матеріалу, чергування під час перерв, слідкування за поведінкою учнів у класі. В обов'язки учнівського самоуправління також входило влаштувати вечірки, концерти, свята, шкільні прогулянки.

Оцінюючи об'єктивно умови початку ХХ століття, галицькі педагоги сприяли організації учнівського самоуправління з користю для підростаючих поколінь шляхом розвитку шкільних кас ощадності і шкільних кооперативів. Передбачалося, що каси ощадності і кооперативи повинні мати чітко сформульовані завдання, мету, постанови ста-

ту, органи управління. Членом їх має бути кожен учень, при цьому він володіє правами і обов'язками.

З метою покращення роботи, у шкільній самоуправі створюються самоосвітні гуртки, які пробуджували в молоді любов до книжки, до газети; працювали редакційні комітети і колеї, які видавали часописи для шкільної молоді. При самоуправних громадах організовувалися драмгуртки, “співочі” дружини, спортивні і забавово-прогулькові гуртки, бібліотечні комісії, мирові і дисциплінарні суди. Також були інституції прокурорів і адвокатів.

Педагоги галицьких гімназій початку ХХ століття в учнівському самоуправлінні побачили могутній засіб громадянського виховання, формування національної свідомості, активності учнів, відповідальності за долю колективу.

Михайло Галушинський, директор Рогатинської української приватної гімназії, запровадив учнівське самоуправління в 1910/11 навчальному році. Він реорганізував роботу школи в “Шкільну громаду”, наголошуючи, що “Шкільна громада” має бути мала держава із всіма державними і громадськими інституціями, що є конечні для існування держави і які як конечні витворило суспільне життя” [2, с.1]. На його думку, самоуправління сприяло вихованню, готувало гімназистів до громадянського життя.

У Рогатинській гімназії працювала гімназійна рада, голову і заступника якої обирали з-поміж голів найстарших класів, а голова найближчого з класів ставав секретарем. При гімназії працювали секції взаємної допомоги, секції порядку, санітарно-гігієнічна секція, шкільна каса ощадності. До цих секцій залучали якнайбільшу кількість учнів.

Як засвідчив аналіз гімназійних звітів досліджуваного періоду, керівництво гімназії ставило собі за мету “якнайгарнішого розвитку гімназії”. А коли все буде “якнайгарніше, то з колишніх вихованців будуть гарні кадри народних робітників, що втягнені змалечку до роботи, навчилися її немаловажити, чули на собі відповідальність і пізнали, як то солодко виповнити все, що до його належить” [3, с.33].

У деяких класах Станіславській гімназії було зроблено спробу організувати самоуправління у 1920/21 навчальному році за ініціативи “дотичних господарів кляс”. Однак загалом це не мало успіху, і лише у VIII-б класі, згідно із звітом шкільна громада досягла позитивних результатів. Та спроби впровадження самоуправління не припинялися. І у новому навчальному році учнівське самоуправління діяло уже у п'яти класах.

Рішенням педагогічної ради у 1930/31 навчальному році самоврядування було введено у всіх класах закладу. Керівництво шкільних громад мало чим відрізнялося в кожному із шкільних колективів. До

складу керівництва входили: голова, його заступник, писар, скарбник, господар і два заступники.

Організація шкільних громад керувалася статутом, проект якого розроблений класними колективами. У статуті мета “Самоврядної Шкільної Громади” визначалася як “самовиховання членів на фізично і морально здорових, свідомих своїх обов’язків, самостійних, діяльних та повних ініціативи будучих громадян” [4, с. 10].

Вдалим було рішення поділити усі класи гімназії на дві групи: класи I-III і IV-VIII. “У першій групі пружиною життя клясових громад були опікуни кляс, які, кермуючи цілісністю життя кляси, іноді давали можливість замітнішим індивідуально одиницям виявляти свій організаційний хист та духовні здібності. У вищій групі учні провадили самостійно свої громади, а опікуни кляс контролювали їх діяльність та піддавали учням деякі проекти для розбудови громадського життя кляси” [5, с. 26].

У Львівській українській гімназії “клясові громади” були запроваджені в кожному класі, але не існувало для них єдиного статуту; навпаки, кожен клас, як “гуртова одиниця з іншим наставленням, укладала окремий статут, що його клясовий гурт придумував для себе як найліпший і цей статут у вищій клясі перебудовував відповідно до зросту своєї громадської свідомості та згідно з цілями й завданнями школи” [6, с. 29]. Як бачимо, у цей період учнівське самоврядування діяло на цілком демократичних засадах, без примусу.

Учні усвідомлювали свої права і обов’язки, привчалися до впорядкованого життя в школі. “Старшину Клясових Громад” обирали на одне півріччя, щоб залучити більшу кількість учнів, які б могли нести відповідальність за життя класу. Отже, така організація життя класу націлювала школярів на майбутню активну діяльність їх у суспільстві, причому на демократичній основі.

Класові громади вважалися центром усієї виховно-громадської праці в школі. Впорядки дбали про чистоту класів і одягу товаришів, провітрювання приміщень, проводили чергування в коридорах і роздягальнях. Усі класові громади були об’єднані в міжкласову громаду, в основі якої були старші учні гімназії.

Шкільна самоуправа працювала і при Станіславській Гімназії ім. маршалка Пілсудського. Аналізуючи звіти роботи даної гімназії, робимо висновок, що на перших порах вона була утворена тільки при окремих класах. А в 1931/32 навчальному році самоуправа була запроваджена в кожному класі, де працювали окремі секції.

Так, у VII-в класі діяли секції порядку і естетики класу, самодопомоги, дисципліни. У VI-в були сукупії: порядку, економічна, бібліотечна, екскурсійно-забавова, палітурна, фотографічна [7, с. 13].

У Бучацькій гімназії самоуправа працювала в кожному класі і розглядалася як “інституція, яка призначена для керівництва внутрішнім життям молоді закладу” [8, с. 45].

У Снятинській гімназії ім. Франціска Карпінського кожна “Рада класова” мала свого патрона. При Радах класових відбувались засідання, де заслуховувалися реферати про роботу секцій, гуртків і самоуправи [9, с. 15].

П. Біланюк стверджує, що шкільне самоуправління було потрібне кожному класу, тому що воно забезпечувало учням “...на вдержанні ладу, порядку, спокою і повного забезпечення добрих умовин розвитку ума, здоровля тіла і здоровля душі” [10, с. 37].

З початком XX століття в школах розпочато змагання приучувати молодь до ощадності. Головним способом, який мав би привести до означуваної мети, мали стати каси ощадності по школах. Цікаві поради щодо кас ощадності подавав І. Ющишин у виступі “Шкільні каси ощадності” на конференції директорів середніх шкіл. Каси ощадності працювали у кожній учнівській самоуправі.

Добрий результат мали шкільні каси ощадності в Городенківській приватній гімназії. Тут велася торгівля зошитами, олівцями, була започаткована шкільна книгарня. “Ощаджуючи на шкільній лавці, призбирають собі молодці дещо грошей на перші кроки поза гімназіальними мурами, а головна річ, навчитися цінити гріш. Ученик, що складає ощадности, відмовить собі не одної приємности, до якої пре його пристрасть – а се перший крок, щоб стати енергійною характерною людиною” [11, с. 45].

Дирекція Станіславської державної гімназії, розуміючи значення слів “працой і щади”, завела в кількох відділках касові щадниці. Молодь радо складала заощаджений гріш і мала деяку готівку. Щоб ширше було впроваджено ідею ощадності, професор Д. Джержд у 1921/22 навчальному році запровадив шкільну кооперативу “Єдність”, яка мала три відділи: “споживчий, товарний, щадничий” [12, с. 11].

У Львівській гімназії акція ощадності йшла в напрямі реалізації її основних виховних завдань: “виробляти й зміцнювати силу волі одиниці, скріплювати характер молоді та витворити в неї розуміння, яке значення має ощаджування часу, здоров’я й майна в народному й державному житті” [13, с. 33].

Впроважуючи шкільні каси ощадности, шкільні кооперативи і крамнички, педагоги гімназій сподівалися, що, виховуючи учнів на цих засадах, вони привчать їх, майбутніх громадян держави, до громадянської дисципліни; навчивши школярів бачити і розуміти норми учнівського колективу, педагоги вважали, що вони підготують їх до життя у суспільстві.

Проблема учнівського самоуправління знайшла теоретичне обґрунтування у творах галицьких педагогів початку ХХ ст. І.Ющишин стверджував, що завданням школи є не лише навчання, а й виховання. Самоуправління повинно діяти під педагогічним наглядом, і вчителі повинні керувати навчанням, розвитком і вихованням учня.

У своїй праці “Моральні завдання сучасної школи” С.Русова бачила головне завдання школи в тому, щоб допомогти дітям у процесі самовизначення, викликати в кожного учня бажання самовиховання. бо тільки сам учень під впливом розуму може заволодіти своїми інстинктами, регулювати свої почуття, вести охоче свою працю, маючи в самовихованні “дві мети: розвинути усі природні скарби, щоб стати людиною в найкращому розумінню і – знати, яку користь принести власним життям другим людям” [114, с.111].

М.Яцків вважав, щоб досягти високої ефективності в учнівському самоуправлінні, потрібна праця вчителів, потрібно чітко визначити сферу діяльності органів самоуправління. Він зазначав, що шкільні учнівські організації мають бути незалежними і діяти під керівництвом учителів. Змістом учнівського самоуправління має бути прагнення, щоб школа стала “домівкою”, а в основі організації самоуправління мають бути статут, прапор, церемонія [15, с.75].

Аналізуючи досвід роботи галицьких гімназій та теоретичні розробки українських педагогів з проблеми учнівського самоуправління, робимо висновок, що у створених учнівських самоуправних громадах панувала атмосфера, де учні відчували себе господарями, які несуть відповідальність за життя класу, школи. На ґрунті шкільного учнівського самоуправління молодь привчалася до організованого громадянського життя.

1. Галушинський М. Національне виховання // Учительське слово. – 1920. – Ч. 4. – С.1-2
2. Там само.
3. IV Звіт Дирекції приватної гімназії з українською викладовою мовою Кружка Українського Товариства Педагогічного в Рогатині за шкільний рік 1912/13. – Львів, 1913. 110 с.
4. Звіт Дирекції державної гімназії з руською викладовою мовою в Станіславові за шкільний рік 1931/32. Станіславів, 1932. 48 с.
5. Там само.
6. Звідолення про життя і працю в державній гімназії з українською мовою навчання філії у Львові у 1937-38 шкільному році. – Львів, 1938. – 104 с.
7. Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum II im. Marszałka J. Piłsudskiego w Stanisławowie za rok szkolny 1931/32. – Stanisławów, 1932. – 38 s.
8. Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Liceum i Gimnazjum w Buczaczu za rok szkolny 1938-1939. – Buczacz, 1938. 68 s.
9. Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Franciszka Karpińskiego w Sniatynie za rok szkolny 1933/34. – Sniatyn, 1934. – 66 s.

10. Біланюк П. Громадський устрій класи як виховний чинник // Шлях виховання й навчання. – 1938. – Ч. 1. – С.36-42.
11. Звіт дирекції приватної гімназії в Городенці з українською викладовою мовою з правом прилюдности за 1911/1912 навчальний рік. – Городенка, 1912. – 65 с.
12. Звідолення дирекції державної гімназії з руською мовою викладовою в Станіславові за шкільний рік 1929/30. – Станіславів, 1930. – 32 с.
13. Звідолення про життя і працю в державній гімназії з українською мовою навчання філії у Львові у 1937-38 шкільному році. – Львів, 1938. – 104 с.
14. Русова С. Моральні завдання сучасної школи // Рідна школа. – 1938. – Ч. 7. – С.109-113.
15. Яцків М. Завваги про самоуправління молоді // Українська школа. – 1933. – Ч. 3-5. – С.67-78.

О.Voroshchuk

#### THE PUPILS SELGOVERNMENT AT THE GALICIAN SCHOOL AT THE BEGINNING OF THE XX C.

The analysis of work of the Galician school at the beginning of the XX center was made in this article. It is determined the main tasks, form and methods of the selfgovernment at school for the upbringing the national consciousness of future citizens.

Галина Дриндак

#### ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА СТВОРЕННЯ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ ІЗ РІДНОЇ МОВИ ДЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У 40-х рр. ХХ ст.

Упродовж 40-х рр. ХХ ст. процес видання підручників в Україні проходив доволі активно. Однак через тогочасні суспільно-політичні умови національно спрямованого підручникотворення практично не існувало. Україна, перебуваючи у складі СРСР, фактично була позбавлена можливостей вести власну освітню політику; освітяни України змушені були втілювати рішення з'їздів КПРС, постанови пленумів ЦК, нормативні акти союзного уряду в галузі шкільництва.

Нагадаємо, що в Україні протягом століть було створено чимало шкільних книг. У західноукраїнських землях підручникотворчий процес набув національного спрямування ще у 30-х рр. ХІХ ст. Сучасні дослідники вважають, що зачинателем українського шкільного підручникотворення у Галичині був М.Шашкевич, один із членів “Руської трійці”, автор “Читанки для діточок народних училих руських” [1, с.191]. У східній Україні шкільні підручники, побудовані на національній основі, з'явилися у другій половині ХІХ ст. Першою такою книгою була “Грамматка” П.Куліша, видана у 1857 р. У розвиток теорії та практики національного підручникотворення великий вклад внесли такі відомі педагоги і громадські діячі, як Й.Кобринський, О.Духнович, О.Барвінський,



А. Крушельницький, Т. Шевченко, М. Гатцук, І. Деркач, Т. Лубенець, Б. Грінченко, С. Русова та ін.

Однак радянська школа категорично відкинула традиції, вироблені багатьма поколіннями українських педагогів у галузі продукування навчальної літератури. У загальноосвітніх школах навчання проводилося за єдиними, уніфікованими навчальними планами і програмами, зміст яких погоджувався з марксистсько-ленінською ідеологією. Упорядкування шкільних підручників, їх видання перебувало під постійним контролем державних органів влади. Хоча у 20-30-х рр. XX ст. радянські педагоги вели пошуки нових моделей навчальних посібників, але проблема їх укладання вирішувалася, головним чином, на емпіричному рівні, що, на думку теоретика навчальної книги Є. Перовського, було однією із причин низької загальної якості тогочасних радянських шкільних підручників [2, с. 19].

Необхідно зауважити, що під час Другої світової війни радянське партійно-державне керівництво дещо зменшило тиск на українське національно-культурне життя, щоб показати свій режим у кращому світлі, ніж гітлерівський. Навіть допускався у певній формі український патріотизм. За роки війни було видано чимало книг з історії України, української культури; в літературно-мистецьких творах, які були видані за цей час, оспівувалося героїчне минуле українського народу. Проте ця пропагандистська кампанія передусім спрямовувалася “для підсилення національних почуттів українців та активізації їхньої боротьби з гітлерівськими загарбниками за відновлення більшовицької влади...” [3, с. 41].

Явища, характерні для так званої “відлиги” у національно-культурному житті України періоду Другої світової війни, проявилися і в українському шкільництві. Зокрема, українські педагоги намагалися використовувати сприятливі умови для розвитку національного підручникотворення, що засвідчив аналіз архівних матеріалів.

29 листопада 1944 р. у відділі шкіл ЦК КП(б)У відбулася нарада з питань рецензування українських підручників, у якій взяли участь представники Українського науково-дослідного інституту педагогіки та Київського міського інституту удосконалення учителів [4, арк. 1]. Ця нарада перетворилася у цікаву дискусію з актуальних проблем підручничкознавства. Зокрема, розглядалися питання ролі і місця підручника з рідної мови в українській початковій школі, його змісту і принципів побудови, організації підручникотворчого процесу тощо. Так, професор М. Даденков зауважив, що одним із ефективних способів удосконалення навчальної літератури може слугувати порівняльний аналіз радянських підручників і навчальних книг зарубіжних країн. Учений радив звернутися до сучасної західноєвропейської навчальної літератури, розвитку якої, на його думку, був на достатньо високому рівні [4, арк. 10].

Г. Дришак. Теорія та практика створення шкільних підручників із рідної мови для початкових класів у 40-х рр. XX ст.

На нараді було висловлено ідею про застосування історико-порівняльного аналізу шкільних підручників. Прозвучала смілива думка переглянути спадщину українських педагогів минулого, проаналізувати старі українські підручники, в яких, як обережно висловилося одна із учасниць, “є дещо цінне” [4, арк. 21].

Багато уваги було приділено визначенню ролі рідної мови у системі початкової освіти. У виступах учасників наголошувалося, що вивчення рідної мови в перших двох класах має пріоритетне значення. У вигляді “технічного зауваження” було подано пропозицію називати підручники не “Українська мова” і “Читанка”, а “Рідна мова”, “Рідне слово” [4, арк. 21].

Висловлювалася також ідея введення українознавчих елементів у зміст підручників з рідної мови для початкової школи, а саме: слід наповнювати сторінки шкільних книг таким навчальним матеріалом, в якому б “відчувалось життя України” [4, арк. 11]. В основі змісту підручника повинні лежати загальнолюдські цінності. Як зауважив один із учасників наради, навчальна книга має бути не кон’юктурною: хороший підручник повинен ґрунтуватися на “вічних істинах, які дійсно не змінюються” [4, арк. 35].

Важливим виявилось питання організації підручникотворчого процесу, добору автури. Обговорення цього питання завершилося рішенням створити при Наркомі освіти України науково-методичну раду з питань підручників. Передбачалося, що ця рада згуртує теоретиків, практиків, письменників, учених у науковий колектив, який би організував серйозну наукову роботу над укладанням, виданням і апробацією навчальної літератури.

Це була перша спроба ґрунтовного аналізу підручникотворчого процесу в Україні з часу встановлення в ній радянської системи освіти.

Наприкінці 1944 р. відділом шкіл ЦК КП(б)У була проведена перевірка навчальних книг з російської та української мов для початкових шкіл УРСР [5, арк. 1]. Як засвідчили результати аналізу, основні недоліки підручників – недотримання принципів науковості змісту, систематичності викладу знань. Було зафіксовано достатньо зауважень щодо мови підручників, вказувалося на незадовільне їх зовнішнє оформлення: у той час ряд навчальних книг видавалося без обкладинок, на сторінках підручників було вміщено чимало невдалих малюнків.

Однак найбільше нарікань висловлювалося щодо змісту шкільних книг. Зокрема, зазначалося, що в усіх навчальних посібниках подається занадто багато матеріалу на соціально-політичну тематику, “багато говориться про політичний устрій країни, про політичну боротьбу” [5, арк. 11]. Такий матеріал викладено формально, сухо, незрозуміло і нецікаво для дітей молодшого шкільного віку. Натомість “мало подано

творів про красу природи, про взаємини людей, про життя близького дітям оточення..." [5, арк.11].

Як бачимо, рецензенти, по суті, наголошували на ігноруванні педагогічних принципів природовідповідності та народності у побудові підручників з рідної мови для початкової школи. Ці принципи так і не були названі у доповідній записці, бо вони не мали пріоритетного значення в офіційній радянській педагогіці. Однак українська педагогічна громадськість, відчуваючи у той час деяке послаблення тиску на національно-культурне життя в Україні, спробувала звернути увагу саме на ці керівні положення, вироблені світовою педагогічною думкою, і в "завуальованому" вигляді втілити їх у змісті нових навчальних книг з рідної мови для початкової школи.

1 березня 1945 р. Раднаркомом УРСР і ЦК КП(б)У було ухвалено спеціальну постанову "Про підручники з української та російської мови для початкових шкіл УРСР". У ній, однак, у загальному формулюванні вказувалися причини заміни діючих підручників, зокрема зазначалося, що навчальні книги з названих дисциплін "не задовільняють зрослих вимог школи, не забезпечують знань учнів" [6, с.3].

Постановою передбачалося проведення конкурсу на створення нових підручників, накреслювалося широке коло заходів для його організації. Виходячи з постанови, Народним Комісаріатом освіти УРСР та Державним учбово-педагогічним видавництвом "Радянська школа" було оголошено конкурс на створення 15 нових підручників для початкової школи, серед них – буквар, читанки, книги для читання з російської мови, підручники з російської та української мови. У "Положенні про конкурс" уточнювалися вимоги щодо змісту нових підручників: "закладати основи матеріалістичного світогляду, виховувати радянський патріотизм, ... прищеплювати дітям норми й правила суспільного життя, виховувати високі моральні якості громадян великого Радянського Союзу" [7].

Очевидно, такий абстрактний, заідеологізований характер наведеного формулювання свідчив про те, що в офіційній радянській педагогіці підручник розглядався передусім як засіб ідейного виховання учнів. Навчальна книга покликана була вчити дітей і молодь "жити, працювати, будувати нове комуністичне суспільство", а "першим сіячем грамоти" мав стати автор радянського підручника [8].

Однак національно-культурне відродження в Україні тривало недовго. Одночасно із завешенням Другої світової війни відбулися зміни у суспільно-культурному житті народів СРСР, у тому числі України. Як зазначає О.Субтельний, Й.Сталін був переконаний, що війна завдала радянському суспільству серйозних ідеологічних втрат. З огляду на це

Г. Дришдак. Теорія та практика створення шкільних підручників із рідної мови для початкових класів у 40-х рр. XX ст.

"режим повинен був знову посилити контроль над суспільством, особливо в царині ідеології" [9, с.428]. Упродовж 1946-1951 рр. було прийнято 12 найбільш значних за своїм характером партійних постанов з ідеологічних питань [10, с.339]. У них зазначалося, що в галузях науки, літератури, мистецтва існують прояви ворожої буржуазно-націоналістичної ідеології, мають місце українські національні концепції. Представників інтелігенції безпідставно звинувачували у "безідейності", "націоналістичних збоченнях", у "низькопоклонстві перед Заходом", у відступах від марксизму-ленінізму [3, с.50]. За словами О.Субтельного, це був "похоронний дзвін по скромному повоєнному ренесансу української культури" [9, с.428].

Ідеологічна чистка не могла оминати українського підручкотворення. Тому висловлені у період короткочасної "відлиги" цікаві ідеї щодо укладання навчальних книг, на жаль, так і залишилися декларативними гаслами.

14 вересня 1946 р. Колегія міністерства освіти УРСР видала постанову "Про буржуазно-націоналістичні концепції в підручниках з української мови й літератури для шкіл УРСР" [11, арк.218]. У ній, зокрема, було сказано, що внаслідок послаблення політичної пильності з боку окремих осіб було допущено "протаскування в підручниках і програмах буржуазних націоналістичних концепцій", "ідеологічних перекручень" [11, арк.220]. Колегія міністерства освіти УРСР постановила провести масове обговорення та розгорнути критику діючих підручників, програм і методичної літератури [11, арк.221]. До обговорення проблеми укладання шкільних книг з рідної мови було залучено широке коло громадськості, педагогів-фахівців, учителів-практиків, які висловлювали свої думки на сторінках педагогічної преси.

Аналіз публікацій засвідчив необ'єктивність, односторонність висвітлення педагогічних явищ. Основним змістом численних статей була критика існуючих навчальних книг щодо недотримання методологічних принципів добору навчального матеріалу. Упорядників шкільних підручників звинувачували у прихильності до буржуазно-націоналістичних концепцій, у недостатньому висвітленні сучасної радянської дійсності. Критика мала поверховий і бездоказовий характер.

Значно менше уваги приділялося дидактичній організації матеріалу у підручниках, його методичній обробці. Адже сама проблема створення підручників розцінювалася як "політична справа": "Це не є якесь господарче питання, а це є політичне питання", – наголошувалося на одному із засідань Колегії міністерства освіти УРСР [11, арк.203].

У конкурсі, оголошеному у квітні 1945 р., взяло участь понад 50 учителів та наукових працівників [12]. Проте його результати не можна

було вважати цілком задовільними. Як засвідчили підсумки I туру роботи журі, на конкурс було подано тільки два рукописи підручників рідної мови: "Українська мова" для 4-го класу та "Українська мова" для 3-го класу, які уклали В.Ващенко і П.Петрова [13, арк.238-239]. Однак обидва рукописи були категорично відхилені рецензентами.

У березні 1947 р. було оголошено повторний конкурс, проведення якого хоч і затягнулося до 1950 р., але не дало бажаних результатів. Підсумки конкурсів друкувалися на сторінках педагогічних часописів. Як засвідчив аналіз публікацій, з'ясування причин низької якості конкурсних робіт перетворилося у процес взаємних звинувачень авторів, членів журі, представників видавництва.

На наш погляд, низьку активність автури у створенні підручників з рідної мови можна пояснити такими причинами:

1) функціонування української мови уже тоді було обмеженим, посилювалися процеси русифікації – все це породжувало в авторів страх не вгодити вищим партійно-радянським органам і бути жорстоко покараними;

2) незаперечним авторитетом у справі укладання підручників з української мови вважали С.Чавдарова, а у той час з авторитетом конкурувати було досить важко;

3) автори не хотіли брати на себе відповідальності за створення підручників з рідної мови, зміст і побудова яких стали об'єктом жорсткої критики, що, у свою чергу, зумовило упереджене ставлення до оцінки цих навчальних книг;

4) русифікація диктувала певне обмеження лінгвістичного матеріалу в навчальних книгах, як у тематичному плані, так і в функціональному, а це створювало ще більше труднощів в авторів підручників з рідної мови.

Безперечно, наведені причини ґрунтувалися на принципах тоталітаризму: авторитарність суджень, неповага до людини, повна нетерпимість до плюралізму думок.

Основною причиною невдало проведеної акції створення підручників офіційно називалася відкрита конкурсна система подання і відбору рукописів. Надалі пропонувалося "доручати написання підручників колективам перевірених авторів" [14, арк.23], тобто організовувати конкурси закритого типу. Так в українському підручникотворенні утвердилася система замовлень, що продукувала ідеологічно витриману навчальну літературу, яка цілком відповідала основним вимогам радянської педагогіки. Ця система проіснувала в Україні до кінця 80-х рр. XX ст.

Підсумовуючи, скажемо, що підручникотворчий процес в Україні 40-х рр. XX ст. тривав у складних суспільно-політичних умовах. Ко-

Г. Дриндак. Теорія та практика створення шкільних підручників із рідної мови для початкових класів у 40-х рр. XX ст.

роточасна "відлига" національно-культурного життя українців сприяла прогресивному розвитку національного підручникотворення. У цей час була започаткована відкрита конкурсна система створення навчальних книг. Однак подальшому розвитку теорії і практики укладання шкільних підручників перешкодив ідеологічний наступ тоталітаризму на національну культуру та освіту українців.

1. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Г. Історія української педагогіки. – К., 1999. – 355 с.
2. Перовский Е.И. Методическое построение и язык учебника для средней школы // Известия АПН РСФСР. – 1955. – Вып.63. – С.3-132.
3. Баран В.К., Даниленко В.М. Україна в умовах системної кризи (1946-1980-і рр.) // Україна крізь віки: У 15 т. – Т.13. – К.: Видавничий дім "Альтернативи", 1999. – 304 с.
4. Центральний державний архів громадських об'єднань України (надалі ЦДАГОУ). – Ф.1, оп.73, спр.128.
5. ЦДАГОУ. – Ф.1, оп.73, спр.168.
6. Постанова Раднаркому УРСР і ЦК КП(б)У "Про підручники з української та російської мови для початкових шкіл УРСР" // Тези доповідей на секції методичної наради по створенню нових підручників з української та російської мови для початкових шкіл УРСР. – К.: Радянська школа, 1945. – С.3-5.
7. Положення про конкурс на створення підручників для початкових шкіл УРСР // Радянська освіта. – 1945. – 27 квітня.
8. Збагатити школу новими високоякісними підручниками // Радянська освіта. – 1947. – 11 квітня.
9. Субтельний О. Україна: історія / Пер. з англ. Ю.З.Шевчука. – 2-е вид. – К.: Либідь, 1992. – 512 с.
10. Історія України: нове бачення: У 2 т. – Т.2. / За ред. В.А.Смоляк. – К.: Україна, 1996. – 494 с.
11. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (надалі ЦДАВОВУ). – Ф.166, оп.15, спр.130.
12. Підручники для початкової школи, подані на конкурс // Радянська освіта. – 1946. – 17 квітня.
13. ЦДАВОВУ. – Ф.166, оп.15, спр.131.
14. ЦДАГОУ. – Ф.1, оп.73, спр.384.

G.Drindak

#### THE THEORY AND PRACTICE OF WRITING THE TEXTBOOKS OF NATIVE LANGUAGE FOR THE PRIMARY SCHOOL IN 40 YEARS OF XX C.

In this article we try to show the history of Ukrainian textbook of 40 years XX century. It is shown the influence of the social and political, national and cultural processes to the development of the creating of the school textbooks. It is shown on the example of the native language textbooks.

## ЖІНОЧИЙ ГУРТОК ІМ. ГАННИ БАРВІНОК УКРАЇНСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ТОВАРИСТВА: СТАНОВЛЕННЯ Й ЗМІСТ ДІЯЛЬНОСТІ

В історії західноукраїнського суспільно-педагогічного руху першої третини ХХ ст., зокрема освітнього поступу жінок-галичанок, важливе місце посідає діяльність жіночого гуртка ("кружка") ім. Ганни Барвінок. Виникненню цього громадського об'єднання передували розширення обсягів роботи Руського товариства педагогічного (РТП)<sup>\*</sup> як провідного організатора українського приватного шкільництва в Галичині в межах Австро-Угорської імперії, децентралізація управлінських функцій його Головного відділу у Львові та розширення повноважень створених при ньому комісій. Так, педагогічно-організаційна комісія в 1909 р. доручила філіям товариства, які діяли в більш ніж 30 повітових містах і менших населених пунктах краю, "яко найважливішу справу: організацію Кружків Р.Т.П." – чоловічих, жіночих, дівочих, академічної молоді [1, с.22].

Жіночий гурток при Руському товаристві педагогічному у Львові, "гей би його секція", постав у 1910 році. До нього ввійшли переважно вчительки львівських українських шкіл, заснованих і утримуваних РТП п'ятикласної (так званої виділової) дівочої школи ім. Тараса Шевченка, мішаної народної школи ім. Бориса Грінченка, учительської жіночої семінарії та "школи вправ" при ній [2, с.5].

Безпосереднім організатором і першим керівником управи новоствореної жіночої організації виступила знаний на теренах Галичини й Буковини педагог, одна з найактивніших культурно-освітніх діячок Західної України Костянтина Іванівна Малицька (1872-1946), відома в українській літературі під псевдонімом Віра Лебедова. З її іменем пов'язане становлення українських "Жіночих громад" у Львові й Чернівцях на початку ХХ століття, утвердження в міжвоєнний період наймасовішого об'єднання національно свідомої частини жіноцтва – "Союзу українок" та створення Всесвітнього союзу українок (1937).

У 1906/1907 н.р. К.Малицька поєднала свою вчительську долю і першим жіночим приватним навчальним закладом, заснованим РТП у 1898 році, – виділовою школою ім. Тараса Шевченка у Львові. Уже в 1907/1908 н.р. була призначена її управителькою. Як писав у 1910 році О.Макарушка (годі директор усіх львівських українських приватних

\* З 1912 р. Українське педагогічне товариство (УПТ), з 1926 р. – "Рідна школа" Українське педагогічне товариство.

3 Нагачевська. Жіночий гурток ім. Ганни Барвінок Українського педагогічного товариства: становлення й зміст діяльності

шкіл), "знаменита і досвідчена управителька п. Константина Малицька ... посвячує майже всі свої фізичні і духові сили справі рідної школи", "немов рідненька мати дбає про наші бідні діточки..." [3, с.3]. Закономірно, що до цієї роботи вона, багаторічний член Головного відділу педагогічного товариства, прилучила колег – педагогів і прогресивну жіночу громадськість галицької столиці.

Мету, завдання й перші практичні кроки жіночого гуртка РТП, місцем осідку якого було обрано виділову дівочу школу ім. Тараса Шевченка, розкривають повідомлення в тогочасних українських часописах, підготовлені здебільшого К.Малицькою. За її словами, "кружок" поставив за мету доповнювати педагогічну діяльність "централі", передовсім "в обсягу праці для жінок". Одним із його найголовніших завдань стала організація щорічних "вакаційних" курсів для дівчат, які бажали продовжувати навчання в українській учительській семінарії [2, с.5]. Поруч із освітньо-виховною роботою гурток розгорнув благодійно-просвітницьку діяльність, яка поширювалася на дітей зі шкіл РТП і доросле населення. Наприклад, у грудні 1910 року керівництво гуртка виклало "дві просьби" до "свідомого громадянства" на сторінках провідного галицького щоденника – газети "Діло": 1) пожертвувати для вбогої шкільної дівчачої і молоді лишній зимовий одяг; 2) з метою відкриття "випозичальні книжок" (тобто бібліотеки) для "слуг і міщанства" вислати на адресу управи хоч по одній книжці [4, с.7]. У зимовий період 1911/1912 н. р. зусиллями членів цього жіночого осередку було запроваджено "теплі сніданя" для учениць львівських українських шкіл. Як інформувала К.Малицька, протягом 68 шкільних днів "роздано 7862 порції молока (115 щоденно). Користало з них 2321 дівчаток зі школи вправ, 3398 – виділової і 2143 семінаристок" [2, с.5].

Таким чином, початкова діяльність гуртківців носила педагогічно-філантропічний характер із перевагою в її змісті добродійних заходів.

Відповідно до змін, внесених у 1912 році до статуту РТП його Головним відділом, жіночий гурток (як і інші первинні "клітини" товариства) розширив можливості самостійної освітньо-виховної та харитативної праці. 14 листопада 1912 року ц. к. Намісництво\*\* прийняло до відома "оснування" гуртка з новою назвою: "Жіночий кружок УПТ ім. Ганни Барвінок" [5, с.18]. Слід зазначити, що вибір його назви не був випадковим: ім'я і творча спадщина письменниці Ганни Барвінок (псевдонім Олександри Куліш, дружини П.Куліша), життєвий шлях якої закінчився в 1911 р., стало відомим освіченим жінкам краю вже наприкінці ХІХ ст. Її оповідання ("Перемогла", "Жіноче бідування"), поруч

\*\* Вищий орган адміністративної влади в Галичині за Австро-Угорщини.

із творами наддніпрянок Олени Пчілки, Людмили Старицької, Лесі Українки, Дніпрові Чайки, ввійшли до українського жіночого альманаху “Перший вінок”, виданого в 1887 р. у Львові “коштом і заходом” Н.Кобринської та Олени Пчілки [6]. Обираючи ім’я для своєї організації, жінки галичанки віддавали данину пам’яті одному з тодішніх “будителів” нездоланого жіноцтва. Водночас підтверджували пріоритетність соборницького духу в організованій праці західних українок.

Вищим колективним органом жіночого гуртка ім. Ганни Барвінок, аналогічно до інших тогочасних товариств, були щорічні загальні збори членів, а поточне управління діяльністю покладалося на Старшину. Так, збори, що відбулися 13 вересня 1913 року, “уконституювали” Старшину в складі К.Малицької (голова), М.Білецької (заступник голови), А.Попель (секретар), М.Заячківської (скарбник). На правах членів до складу Старшини ввійшли також педагоги Є.Макарушка (дружина О.Макарушки) та М.Іжицька [7, с.1].

На високу довіру Головного відділу Українського педагогічного товариства до керівництва свого первинного осередку вже на етапі становлення вказує той факт, що в 1913 р. він передав під його управу приватний інститут (“бурсу”) св.Ольги, де проживали й виховувалися учениці віділової дівочої школи ім. Тараса Шевченка та інших навчально-виховних закладів УПТ [8, с.122].

Як свідчать архівні дані, у 1912/1913 звітному році у складі жіночого гуртка ім. Ганни Барвінок перебували 73 особи, серед них тільки один чоловік – Антон Гладишовський, у той час заступник голови Українського педагогічного товариства. Ядро гуртка склали найвідоміші в краї жінки-педагоги: перша й довголітня управителька дівочої віділової школи ім. Тараса Шевченка уже згадувана Марія Білецька, управителька народної школи ім. Бориса Грінченка Віра Трусович, “педагогічна” управителька інституту ім. св. Ольги Марія Слюзар, перша вчителька мішаної народної школи ім. Король Данила Олена Боберська та ін.

Членами цього жіночого об’єднання були також керівники львівських (здебільшого жіночих) українських організацій: “Клубу русинок” Герміна Шухевич, Товариства вакаційних осель<sup>\*\*\*</sup> і Марійської дружини пань Ольга Бачинська (дочка одного з найвідоміших західноукраїнських громадських діячів О.Барвінського), дошкільного товариства “Українська захоронка” С.Рудницька [9, с.2-2 зв.].

Незважаючи на згортання діяльності “Жіночого кружка УПТ ім. Ганни Барвінок” у роки Першої світової війни та національних визвольних змагань, у 1922/1923 н.р. число його членів сягнуло 104 осіб, з них

3 *Нагачевська*. Жіночий гурток ім. Ганни Барвінок Українського педагогічного товариства: становлення й зміст діяльності

100 жінок, кожна третя серед яких – учителька. Про високий статус гуртка у цей важкий післявоєнний час, ускладнений окупацією Галичини шляхетською Польщею, свідчить належність до нього Олени Січинської, матері Мирослава Січинського – виконавця атентату на графа А.Потоцького в 1908 році; героїчної представниці Українського січового стрілецтва, професора приватної жіночої гімназії Сестер Василянок у Львові Олени Степанів-Дашкевич; дійсних членів Наукового Товариства ім. Тараса Шевченка – першого ректора Львівського таємного університету Василя Щурата й історика, учня М.Грушевського, Мирона Кордуби; письменниці Катрі Гриневичевої та інших знаних культурно-освітніх діячів [9, с.3-4 зв.].

У міжвоєнну добу чисельний склад організації, яка в 1926 р. була перейменована на “Кружок “Рідної школи” ім. Ганни Барвінок”, коливався в межах 200-300 членів. При цьому в 1930-х рр. у ньому спостерігається зростання чоловічого представництва, зокрема й серед членів Старшини: у 1936 р. воно становило більше 50 осіб [7, с.10].

Наведені дані вказують на загальногромадське зацікавлення роботою львівського жіночого осередку УПТ, який в умовах дискримінаційної політики польської держави реформувався у важливий чинник активізації національного освітньо-виховного життя в краї.

Попри зміни в назві та в якісному складі членів, що пройшли у 20-30-х рр. ХХ ст., душею гуртка, як і в період його формування, залишалася Костянтина Малицька. Символічно, що 30 грудня 1920 р., відразу після повернення діячки з багаторічного сибірського заслання, де вона перебувала з 1915 р. після арешту російською окупаційною владою Львова, загальні збори “Жіночого кружка УПТ ім. Ганни Барвінок” знову довірили їй очолити Старшину [7, с.10]. Зазначимо, що К.Малицька обиралася до складу керівного органу гуртка (як голова, секретар або член Старшини) впродовж 1921-1924 та 1927-1934 рр. Під її управою він став колективним членом Української національної жіночої ради, заснованої 1919 року в Кам’янці-Подільському М.Грушевською та С.Русовою і перенесеної на початку 1920-х рр. за межі України, а сама К.Малицька – заступником голови цього об’єднання українок в еміграції.

Костянтина Малицька виступила ініціатором акцій, які переросли у сталі форми виховно-освітньої діяльності жіночого гуртка в міжвоєнну добу. Їй також належить найбільша кількість виголошених рефератів, “відчитів”, виступів на “сходинах” і зборах гуртківців, на засіданнях Старшини. Про їх тематичну різноманітність, національно-виховну спрямованість свідчить перелік назв: 1 листопада 1921 р. – реферат, виголошений у рамках відзначення “малого національного свята” з нагоди листопадних подій у Львові 1918 року; 25 червня 1922 р. – виступ на спільних

<sup>\*\*\*</sup> Позашкільних установ, призначених для канікулярного оздоровлення дітей і підлітків

“сходинах” львівських гуртків Українського педагогічного товариства (ім. Тараса Шевченка, ім. Ганни Барвінок та ім. Бориса Грінченка) на тему “Історія і розвиток українських шкіл УПТ”; 15 жовтня 1922 р. – реферат на “ширших сходинах” членів гуртка про “роль жіноцтва різних народів у визвольних народних рухах”; 22 березня 1930 р. – вступне слово на “святкових сходинах” з нагоди 10-річчя смерті зачинательки західноукраїнського жіночого руху Н.Кобринської та ін. [10; 5, 5 зв., 30]. На жаль, більшість із прилюдних виступів К.Малицької залишилися неопублікованими, зокрема й через безкомпромісність і сміливість думки їх автора.

Поруч із К.Малицькою біля керма “Жіночого кружка УПТ ім. Ганни Барвінок” у 1920-1930-х рр. продовжувала стояти Марія Білецька. У різний час працювали такі педагогічні й громадські діячки, як Марія Донцова (дружина Д.Донцова); Олена Охримович-Залізник (на поч. 1920-х рр. – голова Українського жіночого союзу у Відні, в 1926-1939 рр. – директор фахової школи кооперації “Труд” у Львові, з 1957 р. – керівник Світової Федерації Українських Жіночих Організацій); Ольга Добрянська-Коренець (дружина одного з піонерів українського фахового шкільництва в Галичині Д.Коренця); доволітній член управи “Союзу українок” Ірина Павликовська, керівник дошкільного товариства “Українська захоронка” Софія Ракова, управителька дівочої віділової школи ім. Тараса Шевченка Софія Олесків-Федорчак. Завдяки їх зусиллям гурток забезпечував великий обсяг організаційно-адміністративної та національно-освідомлюючої виховно-просвітницької роботи. Для більш чіткої її організації в 1927 р. при гуртку ухвалено створити чотири секції: “відчитову”, в складі К.Малицької, М.Струтинської, О.Шепарович; фінансову (Є.Макарушка, М.Мороз); опіки над молоддю (О.Брик, М.Волошин); бібліотечну (С.Панкевич) [5, с.4].

Центральне місце в діяльності жіночого педагогічного осередку, як і перед Першою світовою війною, займали шкільні справи. Традиційно його члени зосереджувалися в першій мірі на виховно-опікунчій праці у віділовій дівочій школі ім. Тараса Шевченка, яка у 1920-х рр. була зреформована спочатку в семикласній, а потім у восьмикласній навчальний заклад із середньою кількістю учениць 170-220 осіб. Підтвердженням цього виступають звіти керівників школи на загальних зборах гуртка; наявність у його звітній документації окремого розділу, що узагальнює її здобутки, розкриває недоліки в освітній діяльності; розгляд питань шкільного життя на засіданнях Старшини; проведення членами жіночого об’єднання учительських конференцій тощо. Архівні матеріали засвідчують, що особливо поживавлялася ця робота тоді, коли управу гуртка обіймала К.Малицька – на початку 1920-х рр. керівник школи, а до 1937 р. – її вчителька.

Так, 10 квітня 1921 р. шоста учительська конференція під проводом К.Малицької обговорила “Поступи в науці і поведене учениць” та питання про участь колективу школи в міських заходах – концерті на честь Т.Шевченка і “Тижні дитини”.

23 квітня того ж року сьома конференція вчителів, яку теж проводила К.Малицька, розглянула справу “засновання шкільної кухні для учениць” та організації підготовчих курсів до учительської семінарії [10, с.2; 4]. Уже влітку 1922 р. гурток “устроїв 2 курси ... української мови для учениць з польських шкіл...”, де навчалися читати й писати 25 дівчат, більшість із яких відтак перейшли до “нашої школи”, та двомісячний платний “курс, підготовляючий до учительської семінарії” для 30 випускниць [10, с.6]. При “Жіночому кружку УПТ ім. Ганни Барвінок” діяв стипендіальний фонд для “вбогих... а пильних” учениць дівочої школи, з якого щороку користали по декілька дітей. За свої кошти гурток також утримував 1-2 учениці вчительської семінарії.

Виховна діяльність жіночого осередку УПТ в дівочій віділовій школі спрямовувалася на підготовку незалежної “під оглядом ведення культурно-освітньої праці серед українського народу” жіночої молоді [10, с.14]. Цьому сприяла організація членами гуртка спільно з педагогічним колективом масових виховно-освітніх заходів національного змісту: “Листопадового” свята, днів “Просвіти”, “Рідної школи”, Шевченківських свят, ювілеїв М.Грушевського, О.Кобилянської, Н.Кобринської, Уляни Кравченко, С.Русової, В.Стефаніка, Лесі Українки, І.Франка, А.Шептицького; свят Матері, а також релігійних – Великодня, Різдва Христового, Миколая, супроводжуваних “фінансовими імпрезами” (різдвяними ярмарками й великодніми базарами), призначеними для зміцнення матеріальної бази жіночого осередку УПТ й дівочої школи, та сценічними виставами. З ініціативи К.Малицької запроваджено відзначення “Дня школи” ім. Тараса Шевченка. Запропонований нею проект програми святкування 30-річчя відкриття цього навчального закладу (1928 р.) включав такі “точки”: видання літопису школи, з’їзд колишніх її учениць і вчителів, заснування товариства випускниць з метою опіки над школою, створення фонду на будову інституту для дівчат. Більш ніж імовірно, що цей проект не був реалізований, оскільки з нагоди 50-річного ювілею товариства “Рідна школа” (1931) жіночий гурток за пропозицією К.Малицької як голови його Старшини постановив:

“а) видати брошурую історію кружка зі світлинами і споминами б. (бувших – *З.Н.*) учениць і учителів;

б) скликати з’їзд б. учениць і учителів і при тій нагоді створити з них комітет для постійної матеріальної помочі нашій школі;

в) заініціювати ювілейну бурсу для учениць дівочих шкіл Р.Ш.” [10, с.30 зв.].

З 1929 р. жіночий гурток поширив свою діяльність на місцевий дошкільний заклад (захоронку), дбаючи перш за все про збільшення в ньому числа вихованців: якщо на початку 1929 р. тут налічувалося 6 дітей, то в 1930 р. – уже 22 [10, с.32]. Для зміцнення матеріальної бази дошкільної установи того ж року було використано доход із розпродажу іграшок, виготовлених старшокласницями дівочої виділової школи – слухачками спеціально організованих тримісячних курсів “забавкарства і прикрас на ялинку” [10, с.29].

Разом з тим необхідно зауважити, що прагнення перетворити гурток у “централю, яка кермувала би вихованням у всіх жіночих школах”, висловлювані окремими його членами в 1930-х рр., так і не стали реальністю [10, с.32 зв.].

Важливим напрямом роботи Старшини і гуртка в цілому стала співпраця з батьками учениць виділової дівочої школи ім. Тараса Шевченка. Серед її основних форм – “анкети” (наради) з родичами, збори батьків, на яких обговорювалися питання навчання й виховання дітей, зміцнення матеріальної бази дівочої школи ім. Тараса Шевченка.

У 1930 р. при школі постав “Материнський комітет”, підзвітний Старшині гуртка. Спільно з аналогічними комітетами інших приватних навчально-виховних інституцій Українського педагогічного товариства він організував пропаганду “за “Рідною школою”, ... щоби всі українські діти ... вписалися до українських шкіл” [10, с.29]. У листопаді 1933 р. було засновано “Комітет батьків” (“Батьківську секцію”) із 40 осіб під керівництвом члена кружка І.Тисовської [10, с.42]. Звіти про роботу секції заслуховувалися щорічно на загальних зборах жіночого об’єднання. Головною метою його діяльності була допомога “дітям у школі”: придбання одягу для “бідної дівчорі”, надання ученицям безкоштовних лікарських консультацій, частково ліків, вишукування коштів на їх додаткове “доживлювання” (харчування). Так, у 1936 р. секція батьків “дістала” від органів самоврядування м. Львова та воєводського уряду 1648 порцій молока, а з “власних приписів” виділила 7527, із яких 3095 безплатно [10, с.53 зв.].

“Найболючішою журбою” Старшини та “Жіночого кружка УПТ ім. Ганни Барвінок” загалом упродовж усього періоду функціонування залишалося фінансове утримання школи, на що, наприклад, у 1934 р. розходувалося 2000 зл. щомісяця. Однопроцентні прибутки від діяльності на ці потреби перераховували гурткові провідні українські фінансово-господарські організації: “Центробанк”, “Центросоюз”, “Дністер”. Проте 1 лютого 1934 р. Головна управа “Рідної школи” “сцент-

3. *Назачевська.* Жіночий гурток ім. Ганни Барвінок Українського педагогічного товариства: становлення й зміст діяльності

ралізувала всі впливи”, перебравши на себе “покрита видатків школи”. Водночас кружкові “остала адміністрація будинку, оплата за світло, паливо, податки і ремонт цілого будинку, – що виносить місячно 180 зл., крім вакаційного ремонту поверх 800 зл.” [10, с.40].

Не менш важливою в роботі жіночого педагогічного осередку була турбота про загальноосвітнє, фахове і національно-громадянське зростання своїх членів і випускниць виділової дівочої школи ім. Тараса Шевченка, освіднення мешканців офіційно закріпленої за ним у 1933 р. території Львова, де проживали близько 200 українських родин, та участь у виховно-просвітницьких заходах провідних українських громадських організацій: “Просвіти”, “Рідної школи”, “Союзу українок”.

З цією метою найширше використовувалося живе слово провідниць жіночої організації та запрошуваних на її зібрання відомих у краї громадських діячів. Так, лише впродовж листопада-грудня 1929 р. Старшина гуртка організувала цикл із восьми рефератів, присвячених першолистопадним подіям 1918 р. у Львові, під загальною назвою “Жива літопись наших визвольних змагань”. У ньому взяли участь Б.Баран, О.Залізник, К.Малицька, О.Стефанів-Дашкевич та ін. гуртківці [10, с.29 зв.]. Перед членами осередку в різний час виступали М.Галушинський (“Рідна школа в житті народу”), Д.Донцов (“Сучасність і традиція”), В.Калинович (“Жіноцтво в культурно-освітній праці”), В.Старосольський (“Державницька думка в рр. 1918-1919”). Неодноразово з ними зустрічалася С.Русова, якій під час одного з приїздів до Львова (у вересні 1929 р., з нагоди Конгресу товариства “Просвіта”) “жертвував Кружок... скатерть з вишивками у народному стилі” [10, с.30]. Справжньою школою громадянського зростання жіноцтва виступали дискусії, обмін думками з приводу обговорюваних питань на щорічних загальних зборах, частих “ширших сходах” і засіданнях Старшини. На одному з них, 8 жовтня 1921 р., виступаючи з рефератом “Завдання української жінки під сучасну хвилю”, Мілена Рудницька (майбутній багаторічний голова “Союзу українок” і посол до польського сейму) “подала гадку про скликання всеукраїнського жіночого з’їзду”. В грудні того ж року вона була реалізована спеціально створеним комітетом під керівництвом К.Малицької [10, с.5]. Власне цей жіночий з’їзд започаткував новий етап жіночого руху на всіх західноукраїнських землях. Наголошуючи на плідності роботи свого осередку, Головна управа товариства “Рідна школа” небезпідставно підкреслювала, що “Кружок ім. Ганни Барвінок” “сповнює зовсім удачно обов’язок не тільки виховно-адміністративної організації, але й у багатьох справах стає до помочі і виручує жіночу організацію” (тобто “Союз українок”) [7, с.10].

“Новістю” в роботі гуртка у 1930-х рр. стали “чайні” та “Бабині” вечори, супроводжувані спогадами, зв’язаними зі Щедрим вечором. Різдвом Христовим, колядками, щедрівками та ін.

Закономірно, що жіночий осередок брав активну участь у всіх “імпрезах” товариства “Рідна школа” – від “збірок” для поліпшення його фінансового становища до організаційно-виховних заходів: рідношкільних конгресів, з’їздів, засідань, нарад повітового “Союзу гуртків” Українського педагогічного товариства, щорічних Свят молоді та “Рідної школи” тощо. Тісними були також контакти з товариством “Провіта”, які здійснювалися через спеціальну “відпоручницю”.

Прагнучи залучити до громадської роботи випускниць виділової дівочої школи, сприяти їх моральній та матеріальній “самопомозі”. Старшина гуртка на початку 1930-х рр. організувала секцію “абсолювенток”, які “не змогли знайти праці для самообразування і підготовки до громадянського життя”. З метою їх працевлаштування було започатковано бюро “посередництва праці” [10, с.37].

Відповідні виховно-освітні функції виконувала бібліотека гуртка, відкрита для користування дорослим читачам і учням українських шкіл. У 1936/1937 рр. вона нараховувала 498 примірників книжок, передплачувала українські періодичні видання, що виходили у Львові: “Рідна школа”, “Шлях молоді”, “На сліді”, “Кооперативна республіка” [5, с.48 зв.].

Вищевикладене уможливило висновок про великий виховний потенціал жіночого громадського об’єднання, яке навіть в умовах бездержавного функціонування українського народу вирішувало важливі для національної освітньої справи завдання, запровадило ряд цікавих педагогічно доцільних і змістовних форм роботи з дітьми, жіночою молоддю, дорослими, що й сьогодні можуть використовуватися в діяльності громадських культурно-освітніх організацій і педагогічних колективів навчальних закладів.

1. Звіт з діяльності Руського Товариства Педагогічного за рік 1909. – Львів: Накладом Товариства. 1910. – 85 с.
2. Малицька К. З діяльності “Жіночого Круга Р.Т.П.” у Львові // Діло. – 1912. – Ч. 77. – С.5.
3. Макарушка О. Школи Руського Товариства Педагогічного у Львові в шк. році 1910/11 // Діло. – 1910. – Ч. 251. – С.3.
4. Дві просьби від Жіночого Круга РТП у Львові // Діло. – 1910. – Ч. 272. – С.7.
5. Звіти про діяльність гуртка ім. Ганни Барвінок у Львові // ЦДІАУ у Львові. – Ф. 206, оп. 1, спр. 1450. – На 53 арк.
6. Перший вінок. Жіночий альманах, виданий коштом і заходом Наталії Кобринської і Олени Пчілки. – Львів, 1887. – 464 с.
7. Листування з старшиною гуртка ім. Ганни Барвінок у Львові про склад старшини та її завдання на майбутнє // ЦДІАУ у Львові. – Ф. 206, оп. 1, спр. 1445. – На 12 арк.

8. Звіт з діяльності Українського Педагогічного Товариства за рік адміністраційний 1910/11, 1911/12 і 1912/13 (від 1 вересня 1910 до 31 серпня 1913). – Львів: Накладом Товариства, 1913. – 134 с.
9. Списки членів гуртка ім. Ганни Барвінок у Львові // ЦДІАУ у Львові. – Ф. 206, оп. 1, спр. 1442. – На 10 арк.
10. Протоколи загальних зборів та конференцій гуртка ім. Ганни Барвінок у Львові // ЦДІАУ у Львові. – Ф. 206, оп. 1, спр. 1443. – На 57 арк.

Z.Nahachevska

#### WOMEN HANNA BARVINOK CIRCLE OF THE UKRAINIAN PEDAGOGICAL SOCIETY: DEVELOPMENT AND CONTENTS OF ACTIVITY

The article reveals the origin and activity contents of the public pedagogical Ukrainian women association in Lviv for about 30 years of its functioning (1912-1939). Main attention is concentrated on the problems of circle members' participation in educational work organization in the first in Halychyna Ukrainian private maiden school named after T.Shevchenko.

Любов Генік

#### ВИХОВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ У ЛЬВІВСЬКІЙ БОГОСЛОВСЬКІЙ АКАДЕМІЇ УГКЦ (1928-1944)

Про Львівську Богословську академію (далі – ЛБА) енциклопедичні видання навіть не згадують. Історія виникнення та навчально-виховний процес цього навчального закладу до недавнього часу були тільки предметом досліджень вчених з української діаспори [1]. З відродженням незалежної України почалося вивчення діяльності ЛБА [2; 3; 4].

Вчені-богослови з Львівщини Й.Сліпий, А.Бачинський, І.Бучко, Ю.Дзерович, Д.Дорожинський, С.Кархут, Г.Костельник, В.Лаба, Я.Левицький, професори Станіславівської духовної семінарії Д.Стек, І.Лятишевський, ректор Перемишльської духовної семінарії Г.Лакота та професор цієї ж семінарії Р. Решетило через неможливість виїзду українських студентів і професорів на наукові студії за кордон, закриття українських кафедр у Львівському університеті, зменшення місць для вступу українським студентам у вузи Польщі та ряд інших причин в умовах польської окупації почали організацію **Богословського Наукового Товариства** (далі – БНТ) [1, ч.2, с.14; 5, с.2-3]. Галицькі вчені-богослови хотіли якимось чином зберегти наукові традиції Українського таємного університету та залучити його професорів до дальшої наукової роботи. Ініціатором проведення перших організаційних зборів товариства у грудні 1922 р. став професор богословського факультету Львівського університету Т.Галушинський [6], брат якого – М.Галушинський – був професором Українського таємного університету у Львові. Була створе-



на підготовча комісія, яка мала розробити Статут БНТ, організувати наукову бібліотеку, редколегія, котра мала видати науково-богословський журнал "Богословія" в I кварталі 1923 року, уточнити наукові програми всіх богословських закладів [1, ч. II, с. 14-15]. Цей журнал почав виходити швидше (лютий 1923 р.), ніж остаточно оформилось БНТ (16 грудня 1923 року). Він розпочав науково-дослідницьку роботу, яка й підготувала ґрунт для створення Статуту БНТ та Статуту Богословської академії й розробки її програм.

У той момент становище Української греко-католицької Церкви дещо покращилось через те, що у 1925 році між Польщею і Ватиканом було укладено конкордат (договір), за яким врегульовувалися питання освіти, шлюбів, міжконфесійних відносин тощо [2, с. 158].

У відповідь на остаточно заборону польською адміністрацією Українського таємного університету у Львові Галицький митрополит УГКЦ А. Шептицький у 1928 році домігся від папи Римського Пія XI (1922-1939) офіційного дозволу на відкриття **Львівської Католицької Богословської академії**.

Мету створення вищого навчального закладу митрополит Андрей сформулював у Креаційній грамоті, виданій 22 лютого 1928 року: "У нинішні часи важкі, коли наш нарід упав, знеможений у нерівній боротьбі за своє повне життя, а отець тьми – диявол на нашій, св. Андреем благословенній, землі засіває жменями свій кукіль блуду і безбожництва, постановили Ми піти за прикладом Наших світлич попередників та оснувати в Нашім городі Львові високу школу католицької науки нашого восточного обряду як окрему правну особу – Греко-Католицьку Богословську Академію, як **найпевнішу підвалину духовного відродження Нашого Народу** та приготування нашої Церкви до сповнення великої грядучої місії у Христовому Винограднику на Українській Землі та серед народів Східної Європи, спрагнених Божої Правди" [1, ч. I, с. 43].

На урочистих зборах, які відбулися з нагоди відкриття ЛБА 6 жовтня 1929 року, Галицький митрополит Андрей наголосив: "Академія має стати **виховницею народу в найкращім значенні того слова**."

Завданням Богословської Академії – стати об'єднуючим чинником цілого народу, з'єднати нез'єдинених, ... привернути тих, що блукають по роздоріжжях модерних філософічних і соціологічних систем до Божої правди та заспокоїти їм жажду знання.

Академія має згуртувати біля себе і дати приют новим науковим силам і дати їм спомогу посвятитися науковій богословській праці...

Як і кожний університет, так і наша Академія мусить узагальнювати потреби народу та стояти у зв'язку з народом.

Крім інтелектуальної сили – бо наука – то потуга, Академія буде і виховуючим чинником всенародного значення.

Найближчим завданням Академії – піднести науковий рівень духовенства" [1, ч. I, с. 51]. Як бачимо, мета і завдання ЛБА були окреслені чітко.

Львівська Католицька Богословська академія була відкрита і діяла в приміщеннях колишньої Духовної семінарії, використовуючи її наукову базу та славні виховні традиції Руської трійці. Академія мала права папського університету. Ці права давали Галицькому митрополиту Шептицькому вирішити багато національних проблем, а саме: не вводити в академії польську мову навчання, як того вимагали закони Польщі, а викладати в академії рідною та латинською. Крім згаданих латинської і української мови та літератури, у цьому вузі вивчалися старослов'янська, арамейська, сирійська, старогрецька, німецька, французька, англійська, польська [1, ч. I, с. 71]. Іноземні мови давали можливість випускникам академії продовжити свої студії в університетах Європи чи Америки і проводити наукову діяльність у майбутньому. Вивчення рідної та іноземних мов виховувало у студентів академії відчуття рівноправності їхньої мови з іншими мовами світу та почуття гордості за високу літературну спадщину свого народу.

Крім цього, в Академії можна було вводити ті навчальні предмети, які дозволені папою Римським, але на їх викладання не могло впливати й не могло їх відмінити польське законодавство.

Академія створювалась як вуз європейського зразка, мала свій Статут [1, ч. I, с. 65-79], де було зазначено наявність спочатку двох факультетів (Статут, §32-33): богословського та філософського, а з часом планувалося відкриття юридичного разом з магістратурою (ліценціатом) та докторатом (Статут, §38). Ректором ЛБА митрополит А. Шептицький призначив д-ра філософії та теології вченого Йосифа Сліпого. Це був приватний вуз Української греко-католицької Церкви, який існував на її кошти, пожертви духовенства та оплати самих слухачів академії.

Ректор академії Й. Сліпий кожного року звітував про навчально-виховну роботу за рік. 13 жовтня 1935 року, напередодні I Українського педагогічного конгресу, у своїй звітній доповіді про роботу академії за попередній н/р наголосив, що даний початковий заклад відрізняється від французьких та німецьких вузів не рівнем організації навчальної чи науково-дослідної роботи, а відповідною організацією виховного напрямку роботи, який відсутній у більшості європейських університетів [1, ч. I, с. 309], що вплинуло на рішення конгресу щодо виховання [2, с. 26].

Знайомлячись із документами та спогадами колишніх студентів Академії [1, ч. I; 2, с. 240-243, 244-248], слід підкреслити, що у ЛБА були відкриті кафедри: історико-філологічна, філософії, догматики і богослов'я, східного мистецтва та археології тощо. На цих кафедрах працювали

видатні вчені того часу: д-р філософії отець Микола Конрад, д-р Іларіон Свенціцький, д-р Микола Чубатий, д-р Іван Крип'якевич, отець-д-р Василь Лаба, отець-д-р Володимир Максимець, отець-д-р Теодозій-Тит Галушчинський та багато інших. Сам Шептицький, котрий мав три докторські ступені (доктор права, філософії та теології), теж викладав в академії. Вже самі постаті професорів здійснювали значний виховний вплив на студентів Богословської академії.

Кожна кафедра займалася великою науково-дослідною та виховною роботою. Досить згадати, що професори кафедр ЛБА читали лекції, вели семінарські заняття, залучаючи до наукової роботи студентів, готували підручники, монографії, статті, видавали наукові журнали "Мистецтво і культура", "Нива", проводили виїзні читання лекцій тощо. Всі ці форми роботи кафедр робили велике враження на студентів, які при підготовці до практичних занять, до виїзних лекцій, при спілкуванні із професорами не тільки збагачували свій науковий потенціал, але й самі виховувалися в душі християнської моралі та патріотизму.

Знайомство з документами академії показало, що студенти діставали солідну фахову підготовку і на філософському факультеті, яка теж формувала їх науковий світогляд [3, с.59-61].

Оцінюючи науково-дослідну роботу професорів Львівської Богословської академії, слід підкреслити, що доробок їх досить значний. Це цінні наукові розвідки, які охоплювали такі напрями: історія України, історія християнства в Україні та історія Христової Церкви, українське й слов'янське мовознавство, східне та слов'янське мистецтвознавство й джерелознавство, археологія України, правознавство та канонічне східне і західне право, історія філософії Сходу і Заходу, логіка, онтологія, етика, педагогіка, релігійна філософія християнства, соціологія, психологія, природничі дисципліни, дисципліни фізико-астрономічного циклу, всі галузі теології тощо. Треба відмітити й той факт, що праці викладачів ЛБА носили не тільки науковий характер (наприклад, Конрад М. Основи модерної новітньої соціології. Ч.1.: Лібералізм, 1936; Дзерович Ю. Педагогіка, 1937), але й виховний, давали відповіді на актуальні питання сьогодення. Так, д-р Йосиф Сліпий своєю працею "Віра й наука" показував читачам, що віра не перешкоджає найновішим науковим відкриттям, а лише накладає на вченого певні морально-етичні обов'язки щодо їх застосування. Д-р Микола Конрад своїми брошурами "Модерна ментальність і католицизм" (1933) та "Націоналізм і католицизм" (1933) спробував показати ставлення католицької Церкви до болючих проблем сучасності. А д-р К. Чехович виховував у читачів і студентів почуття толерантності та об'єктивний підхід до вивчення культурно-історичної спадщини українсь-

кого народу працями "Мелетій Смотрицький як грамати́к" (1935), "Олександр Потебня – український мислитель-лінгвіст" (1931), ін.

Надзвичайно цікавими й цінними є дослідження професорів ЛБА А.Шептицького (вибрані твори), І.Крип'якевича (Історія України, Нова і новітня історія), М.Чубатого (Історія Руси-України), Я.Пастернака (Коваль І. Археологічні есе. – Івано-Франківськ: Лілея – НВ, 2001. – С.143-153), які вже частково відомі українській науковій громадськості. Але серед професорів академії були вчені європейського рівня, про яких сучасні покоління майже нічого не знають. Серед них варто назвати ім'я д-ра філософії, професора Празького, Віденського та Берлінського університетів Володимира Сас-Залозецького (10.VII. 1890 – 19 ?), сина Романа Сас-Залозецького – професора Львівського політехнічного інституту [2, с.90; 4, с.387; 6]. Тільки в переліку його наукових праць німецькою, українською, латинською мовами можна знайти надзвичайно цінні праці з теорії та історії мистецтва, зокрема, "Готицькі і барокові церкви в підкарпатській Україні" (1929), "Софійський собор у Києві та його відношення до візантійської архітектури" (1929), "Огляд історії старохристиянського мистецтва" (1938), німецькою: "Барокова архітектура Східної Європи з особливим поглядом на Україну" (Берлін, 1930), "Історія старохристиянського мистецтва Львова" (1936), "Російське мистецтво. Лексикон для теології та культури" (1936) тощо. Такі наукові дослідження виховували у студентів особливе відчуття гордості за надзвичайну оригінальність та самобутність українського сакрального мистецтва в порівнянні з творчістю інших народів світу.

В числі видатних професорів ЛБА неможливо оминати увагою ще ряд професорів енциклопедичного рівня. Це уродженець с. Пистинь (тепер Косівського району Івано-Франківської області) Ярослав-Юрій Левицький (1878-1961). Він випускник Коломийської гімназії та богословського факультету Львівського університету (зак. 1901р.). У 1917 році захистив докторат з богослов'я в цьому ж університеті. Засновник і редактор науково-богословського журналу "Нива" (протягом 10 років), журналу "Основа" (протягом 7 років), автор підручників "Історія Церкви" (1924, 1928), "Гомілетика" (1925), "Про секти і сектантів" (1927), перекладач підручників з іноземних на українську мову "Перші основи економії" (1905) та "Католицький народний катихизм" д-ра Ф.Шпіраго (1913) [див. 2, с.105, 124-163]. Але найвагоміший вклад доктора Я.Левицького – переклад Нового Завіту та П'ятикнижжя на рідну мову (вид. у Жовкві 1921р.), який не тільки поставив українську мову в рівень богослужбових мов, але й робив її засобом кращого морально-етичного виховання молоді.

Визначною, але маловідомою для нас постаттю серед професорів ЛБА був згадуваний вище д-р філософії та богослов'я Теодозій-Тит Галушинський (1880-1952). Випускник Місійного Науково-виховного інституту отців Василіян у Бучачі [2, с.64-65], богословського факультету Львівського, Інсбрукського та Фрайбурзького університетів. Він же – доцент богословського факультету Львівського ун-ту та ректор Львівської Духовної семінарії (1920-1927), архимандрит чину отців Василіян у Римі з 1949 року, автор численних статей на філософські та богословські теми. В академії о. Тит читав лекції із біблійних мов (арамейської та сирійської), із Старого Завіту, вів науковий гурток студентів тощо. Але найбільше українській науці він прислужився перекладом всіх книг Біблії на українську мову, який з'явився в Римі 1946 року і був призначений для масового читача з української діаспори та збереження українських богослужбових традицій. Щоб підкреслити надзвичайну складність даного перекладу, наголосимо, що він вимагає від перекладача знання єврейської релігійної філософії, історії народів Близького Сходу, єврейського канонічного права, арамейської, єврейської, старогрецької, сирійської, старолатинської, церковнослов'янської та української мов. Звичайно, що професори такого рівня могли відповідним чином організувати науково-дослідну роботу та впливати на студентів, заохочуючи їх до наукових пошуків, до проведення лекцій для населення по повітових містечках Східної Галичини, виховуючи в них певну громадянську позицію.

При кафедрах академії діяли наукові гуртки, семінари для студентів академії за інтересами: “Історія церковної унії в Україні” (кер. М.Чубатий), “Біблійний семінар” (кер. Т.Галушинський), “Гомілетичний” (кер. Я.Левицький), “Правничий” (кер. Р.Ковшевич, а потім Л.Глинка), “Слов'янської філології” (кер. К.Чехович), “Історії Близького Сходу” (кер.І.Крип'якевич), “Церковного мистецтва” (кер. В.Сас-Залозецький), “Соціологічний” (кер. М.Конрад) та “Філософський”. Саме через наукові гуртки й була організована вся наукова та виховна робота студентів. Це видно із тем доповідей, рефератів та наукових праць, які готували студенти академії. Наприклад, семінар із слов'янської філології, яким керував д-р Костянтин Чехович (професор церковнослов'янської мови) мав кілька відділів: порівняльного слов'янського мовознавства, старої церковнослов'янської літератури і церковнослов'янської мови української редакції, української мови та її сучасного стану, української літератури, історії слов'янських літератур. У 1932-1933 навчальному році до цього наукового гуртка входило 19 студентів. Ось окремі теми наукових доповідей студентів, які вони готували на заняття гуртка в 1932-39 рр.: “Іван Огієнко та його “Історія церковнослов'янської мови” студ. О.Ганкевича, “Аналіз Євангелія Отромира (XI ст.) від Матвія 22: 35-40” студ. Є.Кор-

дуби, “Гуцульський говір. Діалектологічний нарис” студ. Р.Геника-Березовського, “Українська вимова церковнослов'янського тексту XVII ст. на основі праць І.Огієнка” студ. Я.Гринчука тощо [1, ч.І, с.352].

Історичний семінар, яким керував проф. Микола Чубатий, складався із двох відділів: нижчого (для студентів молодших курсів) та вищого (для старшокурсників). У 1929 році членами цього семінару були 27 студентів, а вже у 1934 році – 44 студенти і було проведено 23 засідання. На них розглядалися такі теми доповідей та рефератів: “Митрополит В.Рутський та справа Київського патріархату” Коліди С., “Відновлення Галицької митрополії 1806-1808 рр.” Думанського М. та ін. Кращі роботи студентів публікувалися у періодиці: Савчук П. “Причинки до правовірності Кирила Лукаріса” // “Богословія”, кн.І за 1930 рік [1, ч.І, с.329]. Виховне значення даних наукових рефератів мала сама актуальність тем. Адже якщо студент дізнавався, що на початку XVII ст. стояло питання в Україні про Київський патріархат, то це логічно змушувало студента задумуватись над цією проблемою в XX ст.

А студенти, що входили до мистецтвознавчого наукового гуртка (кер. В.Сас-Залозецький), готували такі наукові реферати та виступи: “Мистецько-історична метода”. “Найважливіші типи (ікон – уточ. Г.Л.) Богородиці”, “Справа бібліографії українського мистецтва”, “Бойківський тип дерев'яних церков”, “Проблеми реконструкції старих пам'яток мистецтва” тощо [1, ч.І, с.362]. Позитивно, що свої теоретичні знання вони закріплювали на практиці. Кожного літа слухачі академії разом з професором, відомим українським археологом Ярославом Пастернаком та іншими вченими виїжджали на розкопки стародавнього Галича та пам'яток сакрального мистецтва. Всі ці знахідки передавались у музей академії. Це формувало в студентів навички постійного творчого пошуку по збереженню історичного минулого нашого народу.

Про діяльність музею академії під керівництвом д-ра Михайла Драгана слід сказати окремо, адже в 1935 році у музеї було 226 експонатів, серед яких: 16 ікон, плащаниці, хрести, хоругви, і тільки за 1935/1936 н.р. кількість експонатів його зросла на 151 предмет: з них 24 – ікони XVI ст., 34 – ікони XVII ст., які займали вже 3 зали і коридори. Крім того, силами студентів на кошти академії 1932 р. у Варшаві була організована виставка східних ікон [1, ч.І, с.187]. Всі студенти академії зобов'язані були за її статутом збирати пам'ятки старовинного мистецтва, залучались до їх чищення та реставрації, що виховувало в них вміння розрізняти, зберігати й постійно примножувати культурні пам'ятки історичного минулого, гордитися ними.

Виховання студентів здійснювалось і через бібліотеку, роботою якої керував магістр Ярослав Чума [1, ч.І, с.214]. До бібліотеки академії

передав 1000 томів праць митрополит А.Шептицький, а решту кни збирали викладачі й самі студенти академії. Вони ж проводили систематичні читання та виїздили на лекції до повітових містечок чи великих сіл. Це виховувало в них необхідність постійної наукової праці над собою, давало інформацію про стан справ у середовищі українців в умовах іноземної окупації, відкривало потребу душпастирської праці.

При Львівській академії систематично працювало Богословське Наукове Товариство як громадська установа, яка разом з НТШ координувала науково-дослідну роботу вчених Східної Галичини. Воно мало 4 секції: біблійна, філософсько-догматична, історико-правнична, практичного богослов'я (педагогічна, катехитична, проповідницька). Професори академії підготували багато солідних монографій з різних наукових дисциплін, підручників. Наприклад, д-р філософії отець В. Лба написав підручники "Патрологія", "Нарис історії стародавньої філософії", д-р філософії Гавриїл Костельник підготував підручник з історії філософії новітнього часу, а д-р філософії Йосиф Сліпий – з історії філософії середньовіччя, який був конфіскований під час арешту митрополита органами НКВС. Частина підручників та монографій, підготовлених вченими ЛБА, було перевидано пізніше в Українському Католицькому університеті ім. св. папи Климента в Римі [2, с.202-217], що продовжив роботу ЛБА в діаспорі. Ними користуються студенти-філософи і сьогодні. БНТ, поряд з часописом "Богословія", публікувало монографії й підручники у серії "Праці Греко-Католицької Богословської Академії" [1, ч.2, с.13-58]. Вони формували науковий кругозір студентів.

У цьому вузі на високий рівень була поставлена навчальна, наукова й виховна робота. Тут вчилися студенти, які мали високі моральні якості. Діяли студентські хори, де виховувався в студентів культ високого хорového співу та формувалися високі митецькі ідеали. Спочатку легально, а потім підпільно працював XIII пластовий курінь ім. св. Володимира Великого, який очолював викладач академії, член "Пласту" з 1920 р. отець Гриньох. Пластовий курінь теж проводив відповідну виховну роботу, а саме: відбувалися систематичні збори, читалися доповіді з історії України та міжнародного становища, готувалися й здавалися пластові іспити, проводився мандрівний табір пластунів і був організований похід пластунів на Волинь, де студенти-богослови зустрічалися з українськими православними священиками та молоддю [1, ч.3, с. 639].

Як згадує колишній випускник Богословської академії політв'язень більшовицьких концтаборів, викладач морального богослов'я Івано-Франківської Духовної академії о. М.Підлисецький [див. 2, с.244-248], студенти академії навчалися в закритому режимі й нечасто виходили за межі свого навчального закладу. Але, незважаючи на це,

виявляли свої патріотичні почуття активною громадською позицією. Так, 15 квітня 1930 року протестували проти більшовицьких переслідувань християн в УРСР, а 29 жовтня 1933 року провели День національної жалоби й протесту проти більшовицького голодомору, в програмі якого були Літургія й Святе Причастя, одноденне голодування та збір коштів для голодуючих на Великій Україні [1, ч.3, с.641]. Документи свідчать, що навіть 5 студентів були в підпільній ОУН [1, ч.3, с.435], яких ректор Й.Сліпий рятував від арешту польською поліцією (серед цих 5-х – Р.Генік-Березовський).

Хроніка академії свідчить, що священиками, які виконували обов'язки й опікунів бурси, теж щоденно велася значна навчальна й виховна робота [7]. Наприклад, 3 квітня 1933 року (час Великого посту): в 5.30 студенти вставали, молилися, розважали; з 8.45 – йшли на сніданок, а після нього – на заняття. Перед обідом проводили іспит совісті. На обіді був присутній отець-ректор Й.Сліпий, проповідь мав студент Данило Буглевич "Пречиста Діва Наша Мати". З 16.00 до 19.00 – робота в бібліотеці. В 19.00 – духовні читання з життя святих: "Про муки і смерть Ісуса Христа", а після вечері – "читання студентом Михайлом Шереметою (І гр.) культурно-освітньої лекції "Січові Стрільці" [7, с.40].

Крім цього, Хроніка академії підтверджує, що при ЛБА діяла Мала семінарія. Це був середній навчальний заклад для тих, хто вчився в гімназіях і бажав поступати до Богословської академії. Прикладом може бути колишній учень Малої семінарії, а нині визначний український вчений, доктор історичних наук, професор Володимир Грабовецький. Доля звела його в стінах академії з професором Іваном Крип'якевичем, а після війни з'єднала їх у творчій праці з дослідження історичного минулого українського народу [див. 2, с.240-243].

Аналіз роботи Львівської Богословської академії, її випускників (викладача ІФДА о. Романа-Андрія Кияка та ректора підпільної духовної семінарії на Надвірнянщині (Івано-Франківська обл.) отця-мітрата М.Косила [8, с.108]) показав, що в умовах польської окупації вона взяла на себе роль **вищого українського навчального закладу та науково-дослідного центру**, який координував наукову роботу вчених і виховував українську духовну еліту Східної Галичини, готував кадри теологів, видатних науковців та майбутніх державних діячів для незалежної держави.

1. Світільник істини. Джерела до історії Української Католицької Богословської Академії у Львові 1928 – 1929 – 1944 / Матеріали зібрав і упорядкував П. Сениця. – Ч. 1. – Торонто – Чикаго, 1973. – 715 с.; Ч. 2. – Торонто – Чикаго, 1976. – 663 с.; Ч. 3. – Торонто – Чикаго, 1983. – 960 с.
2. Генік Л.Я. Релігійно-моральне виховання в навчальних закладах Східної Галичини кінця ХІХ – поч. ХХ ст. – Івано-Франківськ: Плай, 2000. – С.75-77, 80, 81.

3. Генік Л. Філософська освіта у Львівській Богословській Академії (1928 – 1944) // Матеріали VIII міжнародного круглого столу 11-13 травня 1998 р. “Історія релігій в Україні”. – Львів: Логос, 1998. – С.59-61.
4. Качкан В.А. Українське народознавство в іменах: У 4 ч. – Ч.4: Навч. посібник / За ред. А.З.Москаленка; Передм. А.Г. Погрібного. – Івано-Франківськ: СІВЕРСІЯ, 2000. – 436 с.
5. Статті невістановлених авторів про навчання та життя українських студентів у Львові та в еміграції (1922 р.) // Центральний державний історичний архів України у Львові (далі – ЦДІА у Львові). – Ф.310, оп. 1, спр. 142, арк. 1-8.
6. Енциклопедія Українознавства: Словникова частина. В 10-и т. – Т. 1-10 / Гол. ред. В. Кубійович. – Нью-Йорк: Молоде життя, 1955 – 1984.
7. Хроніка академії 1933-1934 рр. // ЦДІА у Львові. – Ф. 451, оп. 1, спр. 14, арк. 1-254.
8. Ігнатюк В. Підпільна “семінарія” в тоталітарні роки // Матеріали VIII міжнародного круглого столу 11-13 травня 1998 р. “Історія релігій в Україні”. – Львів: Логос, 1998 – С.108-110.

L.Genyk

#### EDUCATION UKRAINIAN YOUTH IN L'VIV THEOLOGICAL ACADEMY UCC IN 1928-1944 YEARS

This Article relates to education in L'viv Theological academy of Ukrainian Catholic church (of oriental rite) in 1928-1944 years. L'viv Theological academy trained priests and philosophes. At the academy lectured well-known scientists doctors Josyp Slipu, Andrey Sheptycky, Volodymyr Sas-Zalozecy, Mykola Chubaty, Ivan Krypjakevych, Mykola Konrad and others. Doctors of the academy wrote scientific works on history of oriental Christianity, history of oriental culture, history of oriental Christianity an Ukraine, on philosophy, theology and psychology. This academy was an only Ukrainian university in the time of Polish occupation and educated Ukrainian patriots.

*Вікторія Стинська*

### РОЗВИТОК МЕРЕЖІ ЖІНОЧИХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ ЗАКЛАДІВ У ГАЛИЧИНІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Початок ХХ ст. найбільш рельєфний в історії Галичини. У другій половині ХІХ ст. поширення ідей фемінізму зумовило появу у краї жіночих навчальних закладів, які стали органічною складовою системи шкільництва.

Система шкільництва у Галичині на початку ХХ ст. охоплювала такі типи навчально-виховних закладів: дошкільні, народні (початкові), професійні (учительські семінарії, промислові, торгові та інші фахові школи), середні (класичні та реальні гімназії, реальні школи, ліцеї), вищі школи, позашкільні заклади (вакаційна оселя та ін.).

Як засвідчив аналіз джерельної бази, уряд у 1897 р. надав можливість здобувати жінкам вищу освіту, однак не подбав про відповідні навчальні заклади. Тому подальший розвиток цієї справи залежав від ініціативи окремих осіб, культурно-освітніх товариств та організацій.

*В. Стинська.* Розвиток мережі жіночих навчально-виховних закладів у Галичині на початку ХХ ст.

Згідно з рескриптом Міністерства Віросповідань і Освіти (МВО) від 11 грудня 1900 р. ч. 34551 почали створювати жіночі ліцеї – неповні гуманітарні середні школи з шестирічним терміном навчання.

Згідно із звітом Крайової Шкільної Ради (КШР) станом на 1910/11 н. р. у краї діяло вже 13 приватних жіночих ліцеїв, в яких навчалось 1338 учениць, у тому числі 246 (18,4 %) українок, 1049 (78,4 %) польок та 43 (3,1 %) інших національностей. Із цих навчальних закладів було 11 польських, 1 німецький та 1 український [1, с.VI-VII].

Однак, як засвідчив аналіз історичних джерел, ліцеї не давали доступу до університетських студій, тобто на цьому етапі навчання закінчувалося. Тому постановою МВО від 14 червня 1912 р. ч. 27.344 здійснюється реформа змісту і структури ліцейної освіти, мета якої – надання ученицям прав студіювати університетські науки як звичайним слухачкам. Для цього зміст освіти в ліцеї було максимально наближено до гімназії. А саме, як і в гімназіях, у ліцеях було запроваджено двоступеневість навчання: нижчий (популярний) щабель, що включав 1 – 4 класи і прирівнювався до чотирьох класів гімназійних або реальних шкіл, та вищий (науковий), що охоплював 5 – 6 класи [2, с.5-6].

Саме з огляду на нові перспективи, які відкрилися перед ліцеїстками після 1912 р., стала зрозумілою потреба переходу на двоступеневість ліцейної освіти. Адже вона забезпечувала завершеність освіти після 4-го та 6-го років навчання, відкривала широкі можливості для її комбінаційного поєднання з різними ступенями шкіл.

Однак реформування не дало очікуваних результатів. Причиною цього було те, що випускниці ліцеїв здобували неповну середню або неповну вищу освіту. Єдиними перспективними жіночими навчальними закладами були приватні середні школи з гімназійними програмами. Їх випускниці мали скласти іспит на атестат зрілості в одній із державних гімназій і тільки тоді могли вступати до університетів. Першою школою такого типу стала приватна жіноча гімназія у Кракові, заснована у 1896 р. Згодом аналогічна навчальна установа була відкрита у Львові. Згідно із звітом КШР у 1900/01 н. р. у Галичині вже діяли 3 приватні жіночі гімназії, а на початку 1910/11 н. р. із 72 приватних середніх шкіл жінкам належало 24 гімназії, з яких 15 мали право прилюдності. Загалом у приватних структурах навчалось 8213 учнів. З них 33,7 відсотка (2785 осіб) припадало на гімназисток, а 16,3 (1338) – на ліцеїсток, що в загальному становило 50 відсотків усієї кількості учнів [1, с.VI-VII]. Це свідчило про велике прагнення жіноцтва здобувати освіту. За кількістю жінок у середніх навчальних закладах Галичина займала одне з перших місць у Австро-Угорщині. У 1912/13 н. р. з усіх 4417 учениць австрійських середніх шкіл 3064 (69,4 %) припадало на Галичину [3, с.40].

Серед професійних шкіл найбільшою популярністю користувалися учительські семінарії, хоча ці заклади не давали права вступу до вищих шкіл.

На підставі шкільного закону МВО від 14 травня 1869 р. почали відкривати учительські семінарії окремо для чоловіків і жінок. При кожній семінарії для практичних занять організувалася “школа вправ”, а при жіночих семінаріях створювався “дитячий огородець” для навчання і удосконалення практичних умінь і навичок у господарській роботі [4, с.219-233].

Учительські семінарії діяли на основі “Статуту організаційного”, прийнятого у 1874 і доповненого у 1886, 1890 і 1907 рр. та крайових шкільних законів від 2 лютого 1885 р. і 23 травня 1895 р. Їх діяльність залежала від розвитку початкових шкіл. Підтвердженням цього є поділ учительських семінарій згідно з постановою Галицького сейму від 12 червня 1907 р. № 101 dz.u.kr. на мовно-рисункові та природничо-господарські, які мали готувати педагогічні кадри відповідно для міських та сільських початкових шкіл [5, с.96-97].

Як свідчить статистика, кількість професійних закладів зростала повільно. За 10 років число державних учительських семінарій збільшилось з 13 до 18, в тому числі жіночих – з 3 до 4. Всі учительські семінарії були польськими чи утраквістичними. Місцева влада боялася освіченого українського вчителя, тому створення рідномовних учительських семінарій заборонялось законом. Ситуацію могло змінити заснування приватних закладів, кількість яких за 10-річчя зросла з 2 до 25: 1 чоловіча і 24 жіночих семінарії. Але українців і тут обмежували: вони мали лише 4 жіночі приватні структури, позбавлені права прилюдності. Щодо національного складу, то з 1017 учениць, що навчалися у жіночих семінаріях у 1910/11 н.р., було 125 (12,3%) українок, 880 (86,5%) польок, 6 (0,6%) єврейок та 6 (0,6%) осіб інших етносів [6, с.50-71; 7, с.47-48, XIX].

Мережа професійних шкіл охоплювала також промислові, доповнюючі промислові, фахові та рільничі школи. Згідно із звітом КШР, станом на 1911/12 н. р. у Галичині діяло дві промислові школи, в яких навчалась молодь віком від 17 до 24 років. Ці заклади склалися з багатьох фахових структур, де можна було здобути різні професії. В школах навчалися також і дівчата, хоча їх кількість була незначною. Наприклад, у Львівській промисловій школі у 1900/01 н. р. з 511 учнів було 138 дівчат, в тому числі 20 (14,5 %) українок, 1 (0,7 %) німкеня, 117 (84,8 %) польок [8, с. 10-14]. Дівчата здебільшого надавали перевагу таким фаховим відділам, як гончарство, в'язання, вишивання, малювання, моделювання, хоча мало місце обрання інших галузей, наприклад, меблеве столярство, різьбярство тощо.

Окрім того, великого значення надавалося знанням домашнього господарства. Зокрема, у редакційній статті часопису “Діло” було написано: “Коли при збіжевій господарці головну роллю в господарстві займає мужчина, то при господарці обмеженій на плеканє огородини, садовини, і дрібних звірят та дробу розвій господарства залежним є головним чином від жінчини, від господини дому. З сеї причини образованє жінок в обсягу домашнього господарства має першорядне значінє для піднесеня селянського господарства” [9, с.7].

Як свідчить аналіз джерельної бази, станом на 1912 р. у Галичині для дівчат існували такі навчальні заклади: школи сільських господинь в Альбіговій, Шинвальді, Баховичах, Підгородю, Підзамчу; школи домашнього і сільського господарства в Білому Камені, Корчині; школи домашнього господарства в Товмачі, Львові [9, с.7].

Всі перелічені школи були польськими, “...хоч удержують ся і випосаджують ся в шкільні забудованя при помочи субвенцій краєвих, повітових і державних”, – вказувалось у газеті “Діло” [9, с.7]. Це красномовно свідчило про те, що польські заклади утримувались українським коштом.

Українське фахове шкільництво започаткувало товариство “Просвіта”, зусиллями якого було відкрито у 1909 р. школу господарську в Милованю, у 1911 р. – торгову школу у Львові, у 1912 р. – жіночу школу домашнього господарства в Угерцях Винявських. Метою третього закладу було “... приготувити сільські дівчата й жінки до самостійного прикладного ведення сільського домашнього господарства. В школі велися ще окремі курси городництва, садівництва, молочарства, годівлі дробу, шиття, варення та ін. робіт; ...дівчата вчилися кухарства, прання, прасування, огородництва, крою, шиття, релігії, української мови, історії і гігієни. На теоретичну науку припадало 15 годин тижнево, а решта годин була призначена на практичні зайняття” [10, с.24-25]. Школа зразково діяла до початку Першої світової війни. У повоєнний період Головний Виділ Просвіти, не маючи фондів на відбудову знищених будівель, ліквідував її.

Вищесказане дозволяє зробити висновок про те, що в результаті розвитку емансипаційного руху у системі жіночої освіти відбулися певні зміни: жінок було допущено до університету звичайними слухачками, формувалася мережа жіночих навчально-виховних закладів. Більшість цих шкіл займала проміжне становище в системі освіти, оскільки їх закінчення не давало змоги здобувати середню чи вищу освіту, а надавало фахову підготовку. Та незважаючи на це, жіночі школи відіграли важливу роль, адже їх створення – це багаторічні домагання жінок зрівняти їх з чоловіками в освітній сфері, це доказ того, що на початку XX ст.

замість жінки “здегенерованої фізично і морально”, не здатної до жодного чину та ініціативи – з’являється повноцінний член суспільства, здатний до активної життєвої позиції [11, с.311].

1. Najwazniejsze daty odnoszące się do szkolnictwa galicyjskiego w roku szkolnym 1910/11. – Lwow, 1911. – 8 s.
2. Ярема О. Жіночі ліцеї і їх реформа // Звіт дирекції ліцея Руского інституту для дівчат в Перемишлі з правами державних шкіл за рік шкільний 1912/13. – Перемишль, 1913. – С.4-7.
3. Diamand H. Polozenie gospodarcze Galicyi przed wojna. – S.40.
4. Вісник законів державних для королівств і країв в державній думі заступлених. – Відень. 1870. – С.219-233.
5. Sprawozdanie c.k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1911/12. – We Lwowie: Nakładem c.k. Rady szkolnej krajowej, 1912. – 125 s.+LXXX s.
6. Sprawozdanie c.k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1910/11. – We Lwowie: Nakładem c.k. Rady szkolnej krajowej. 1911. – 120 s.+ LXXX s.
7. Sprawozdanie c.k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1900/1. – We Lwowie: Nakładem c.k. Rady szkolnej krajowej, 1901. – 125 s.+ XXXV s.
8. Dziwiate sprawozdanie s.k. panstwowej szkoły przemyslowej we Lwowie za rok szkolny 1900/01. – Lwow, 1901. – 48 s.
9. Школи жіночого господарства в Галичині // Діло. – 1912. – Ч. 179. – С.7.
10. Качор В. Денис Коренець. – Вінніпер, 1955. – 75 с.
11. Galicja w dobie autonomicznej (1850-1914) // Wybor tekstow w opracowaniu S.Kieniewicza. – Wroclaw, 1952. – S.311.

V.Stynska

#### THE SYSTEM OF THE WOMEN STUDYING-PEDAGOGICAL INSTITUTIONS IN GALICIA AT THE BEGINNING OF XX C.

The article deals with the net of women studying-pedagogical institutions in Galicia the beginning of XX c.

The attention is paid to the preconditions of these institutions forming, and content and structure of education.

There was often a strong accent on the statistic analysis of acting institutions as for their kind, teaching language and pupils' amount.

*Надія Сабат*

### ІДЕЇ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ ПАЧОВСЬКОГО

У сузір’ї імен національних фундаторів науки, незаслужено забутих упродовж радянського періоду, виділяється постать Василя Пачовського (1878-1942) – педагога, поета, драматурга, родом із Золочівщини. Безперечними є його заслуги в царині розбудови українського культурного життя. В.Пачовський більше відомий як один із провідних представників літературного угруповання “Молода Муза”. Його перу належать збірки поезій “Розсіпани перли” (1901), “На стоці гір” (1907), “Ладі й Марені: терновий огонь мій...” (1912), а також ряд драматичних творів.

*Н. Сабат.* Ідеї національного виховання молоді у творчій спадщині Василя Пачовського зокрема, “Гетьман Мазепа”, “Роман Великий”, “Сон української ночі”, що пройняті ідеєю самостійності й незалежності української держави. Ідея державності виступає стрижневою і в його праці “Галичина і Наддніпрянська Україна” [1]. Він доводить безпосередній зв’язок високого рівня освіченості й матеріального становища народу із власною державністю, єдністю всіх українських земель [1, с.9]. Складний процес державотворення в Галичині розглядає паралельно з аналогічними процесами в Наддніпрянській Україні. Наприклад, відродження української мови в Галичині М.Шашкевичем подає в контексті праці на Великій Україні Івана Котляревського; заснування наукового товариства імені Шевченка та “Просвіти” пов’язує з іменем М.Драгоманова; розкриваючи виступи університетської молоді в 1900 р. за українську державність, підкреслює, що студентство виховував наддніпрянець М.Грушевський [1, с.9]. Таким чином, В.Пачовський відстоює єдність Галичини й Наддніпрянської України, доводить, що це єдина українська земля єдиного народу, об’єднаного спільною ідеєю – побудови і збереження незалежної держави.

Слід сказати, що ця праця В.Пачовського вийшла друком у Кам’янці-Подільському (Хмельницька обл.) у добу визвольних змагань, у культурно-освітньому процесі 1917-1920 рр. якої С.Сірополко виділяє чотири періоди, нерозривно пов’язані зі змінами влади, що їх пережила Україна. Четвертий період – доба Директорії, позначений посиленням більшовицької агресії, окупацією значної частини України денікінцями від грудня 1918 р. до кінця 1919 р. [2, с.150].

Незважаючи на важкі умови функціонування, Міністерство освіти продовжувало плідно працювати над підготовкою проекту плану єдиної школи, започаткованого в час влади Центральної ради, який набув остаточного завершення в Кам’янці-Подільському в 1919 р.

У січні 1919 р. було видано закон про державну українську мову в УНР та про обов’язкове запровадження української мови у внутрішньому діловодстві Української академії наук. Важливою основою його реалізації стали затверджені І.Огієнком найголовніші правила українського правопису.

Праця В.Пачовського вийшла друком саме в 1919 р., ставши одним із вагомих здобутків українського соціально-політичного й культурного відродження 1917-1920 рр., що утвердило в свідомості прогресивної громадськості розуміння потреби своєї власної системи освіти, національної як за формою, так і за змістом.

Крім цієї, В.Пачовський є автором низки історичних праць, серед яких – “Нарис історії мініатюри по рукописам” (1913), “Історія Подкарпатської Русі” (1921), “Срібна Земля” (1938), “Історія Закарпаття” (видано в 1946 р.) [3, с.60]. Він активно співпрацював з періодичними видан-

нями львівської "Просвіти", друкувався в часописі "Життя і знання". В 1915-1918 рр. працював в австрійських таборах українських полонених. Працював у видавничій комісії Головної управи "Рідної школи" – громадської культурно-освітньої організації, що у Східній Галичині діяла в 1881-1939 рр. Заснована 1881 р. у Львові як "Руське товариство педагогічне", з 1912 р. функціонує під назвою "Українське педагогічне товариство", а з 1926 р. – "Рідна школа". Видавничу комісію працювала згідно з прийнятими розпорядженнями 1909 і 1912 рр. та багато зробила для справи видання україномовної літератури, що підносило освітній рівень народу, пропагувало українське слово [4, с.26].

В 1920-1929 рр. працював учителем у гімназіях в Берегово (Закарпаття), Перемишлі й Львові (Галичина) [5, с.1965]. Освітня діяльність та творча спадщина педагога малодосліджені. З огляду на це доречно сказати про його рукописну працю "Про здібності хлопців та дівчат (дещо з психології статей)", що зберігається в Центральному державному історичному архіві м.Львова [6]. Автор статті постає перед нами як тонкий психолог, знавець індивідуальних особливостей дітей. Вважаючи, що фізіологічні відмінності обох статей зумовлюють необхідність різних підходів до дівчаток і хлопчиків у навчально-виховному процесі, В.Пачовський з огляду на це дає порівняльну характеристику відчуттів, координації рухів, пам'яті, уяви тощо хлопчиків і дівчаток. У підсумку зазначає, що жодну зі статей не можна назвати кращою, як недоречним є зрівнялівка у вихованні та очікуванні від чоловіків і жінок однакових успіхів у всіх сферах [6, с.9].

Квінтесенцією переконань В.Пачовського по праву можна вважати його виступ на першому українському педагогічному конгресі, що проходив у Львові 1935 року. "Українознавство у вихованні молоді" – вже сама назва відображає сутність сказаного педагогом на конгресі. Виступ його складається з шести частин: "1. Завдання українського шкільництва. 2. Наука української мови й літератури. 3. Наука української історії. Історія мистецтва. 4. Наука географії України. 5. Виховання молоді поза школою. 6. Роль учителя у вихованні молоді" [7].

В.Пачовський доводить, що український народ є "повновартним", оскільки витворив власну національну культуру – філософію, мистецтво, музику, різьбярство, архітектуру. Виховати в дітей гордість за свою національну культуру – значить виховати молодь в національному дусі. Опираючись на досвід західноєвропейських держав, відстоює необхідність виховання школярів на національній основі.

"Хребетним стрижнем школи" педагог вважає "пройняті національним духом науки українознавства", до яких відносить мову, літературу, історію, мистецтво, музику, географію. В.Пачовський твердо переконаний в тому, що "українське свідоме покоління виховає тільки

школа з українською мовою навчання, але пройнята наскрізь національним духом не зі становиська боротьби й ворожнечі до сусідів, а зі становиська любови рідного краю" [7, с.90].

Але однієї рідної мови для виховання ще недостатньо. Потрібно, щоби навчання в школах було наповнене національним змістом, щоби учителі будували свою діяльність на українознавчій основі. Великого значення надає приватним школам, завданням яких, на його думку, є виховання молодого покоління для потреб народу, прищеплення йому таких духовних і моральних цінностей, як національна самоповага, особиста гідність за приналежність до української нації. Для цього закликає переглянути навчальні плани й програми, оновити засоби виховання з метою плекання в школярів активності, вірності національній ідеї.

Стосовно навчальних предметів, то вони повинні сприяти вихованню молоді в національному дусі, плекати в неї мужність, силу волі, активність, вірність життєвим ідеалам. У цьому аспекті В.Пачовський важливу роль відводить українській мові та літературі як таким, що формують світогляд дитини, "ідеал внутрішньої гармонії" [7, с.99]. До програми він пропонує включати твори Т.Шевченка, В.Винниченка, Лесі Українки, І.Франка, О.Кобилянської, У.Самчука, М.Вороного та ін. Поряд з ними учнів слід знайомити зі світовою класикою: творами В.Гюго, Шіллера, Гете.

Детально зупиняється педагог на питанні змісту шкільних підручників, які мають пробуджувати інтерес в дітей до пізнання навколишнього світу, знайомити їх з рідним краєм, його історією. З цієї метою рекомендує включати у зміст підручників уривки з літописів, билин кийвського і галицько-волинського циклу, історичних дум, картин з історії українського мистецтва, окремі праці з історії української філософії.

Викладаючи двадцять п'ять років українську мову й літературу, історію, географію, В.Пачовський свої теоретичні положення апробував на практиці. Його думки з приводу добору літератури для молоді, запропоновані ним методичні рекомендації відзначаються тонким психологізмом, глибоким відчуттям внутрішнього світу дитини, чіткістю формулювань. Наголошуючи, що через твори мистецтва учні сприймають найглибші ідеї, радить вводити для вивчення такі художні зразки, в яких ставляться важливі життєві проблеми: особистість і колектив, жінка як самостійна особистість, пошуки правди, трагедія митця тощо. Розглядаючи ці питання, учні сперечаються, відстоюють власні точки зору, що сприяє формуванню їхнього світогляду.

За переконанням педагога, для вивчення в школі слід вибирати кращі зразки літератури, старанно оминаючи незрілі, недосконалі тво-



ри, котрі вмирають разом зі смертю автора. Твори ж геніїв містять низку ідей, відзначаються художнім смаком, довершеністю, сприяють справі виховання молоді.

Незаперечну цінність для виховання, на його думку, мають надбання української філософії, які тісно пов'язані з літературою. Тому для формування українського світогляду треба вводити й уривки з філософських творів.

Метою вивчення історії в середніх школах В.Пачовський вважає не виховання істориків, але плекання людей і громадян, здатних до розбудови держави. Історію України учням слід подавати крізь призму усвідомлення значущості свого народу, який вніс вагомий вклад в загальнолюдську культуру, формувати гордість за свою землю. Вивчення історії повинно включати в себе ознайомлення з державним устроєм, елементами права.

В.Пачовський відстоює переконання, що особливу увагу слід звертати на висвітлення тих моментів історії, коли Україна досягла вершин свого розквіту.

Треба, щоб учні детально ознайомилися з княжою добою як "основою науки державотворчого змісту", з державницькими змаганнями періоду козаччини, коли український народ розвинув високу культуру.

В IX-XIII ст. українці стояли на одному з перших місць серед європейських народів. У часи козаччини наша нація утворила цілком нову державу, побудовану на європейському рівні. Таке висвітлення історії України, переконаний В.Пачовський, дозволить учням усвідомити, що український народ не був і не є чимось нижчим від сусідніх народів, а в певні історичні моменти навіть перевищував їх рівнем культури як національної верхівки, так і народної. Весь процес висвітлення історичних подій, стверджує вчений, повинен слугувати справі плекання нових людей, а найважливішим завданням учителя є завдання "в культурі націй виховати покоління, свідоме цілі своєї нації" [7, с.101].

Розкриття кожної доби історії немислиме без ілюстрування її відповідними мистецькими надбаннями. Так, характеризуючи княжу добу, доцільно показати фотографії таких архітектурних пам'яток, як Печерська Лавра, Михайлівський собор, репродукції ікон тощо. Твори відомих українських художників Лосенка, Левицького, Айвазовського, Куїнджі, Труша та інших зможуть не лише дати учням естетичну насолоду, але й "піднести національну гордість і самопошану в молодого покоління" [7, с.104].

Для надання урокам історії більшої цікавості й емоційності В.Пачовський рекомендує використовувати під час їх проведення уривки з літописів, які є джерелом величі українського народу. Але, перекладаючи ці твори українською мовою, слід звернути увагу на їх історичне

висвітлення, пояснення для того, щоб вони пробуджували творчі сили читачів, оскільки "історія мусить бути джерелом нового чину, нового життя", виховувати покоління, "горде на свій нарід і на його заслугу в історії всесвіту" [7, с.106].

Від пізнання рідної землі, за переконанням педагога, бере початок любов до краю, патріотизм, прагнення самим володіти своєю землею, що перетворює людей в активну політичну силу: "Тому мусимо пізнати свій рідний край..., щоб досягнути свідомість своєї території, щоби зв'язати себе містичними узлами прив'язання до рідної землі, збудити в собі любов до своєї землі – і стати з безпутного народу нацією свідомою своєї цілі" [7, с.107].

Тогочасні навчальні програми не виділяли географії України як окремого предмета, але як доповнення географії Польщі. Тому В.Пачовський закликає не обмежуватися географією української землі в ролі польської провінції, мотивуючи це тим, що Україна є окремою географічною одиницею. Для створення повного образу географії України рекомендує проаналізувати корисність чи шкідливість для утворення окремої держави таких основних чинників: 1) географічне розташування між Європою і Азією; 2) врожайна земля і багатство корисних копалин; 3) велич річок, їх зв'язок з морем; 4) придатність землі до вирощування різноманітних культур; 5) різноманітність раси; 6) самодостатність України з огляду господарювання. Рекомендує не лише вивчати, але й узагальнювати, порівнювати. Виявивши причини недержавності, котрі неможливо змінити, слід подбати про зміцнення й укріплення тих чинників, що сприятимуть відбудові незалежної держави. Отже, при вивченні географії, як і інших предметів, треба, за переконанням педагога, пробуджувати активні сили дітей, формувати в них державницькі переконання.

Стосовно позашкільного виховання молоді, то В.Пачовський пропонує такі форми роботи, як національні імпрези, концерти, свята, відвідування театрів, прогулянки тощо. Вони повинні бути спрямовані на формування перш за все сильного характеру. Пропонує ввести в позашкільних інституціях т. зв. "доповняючі виклади", тобто лекції, які б проводили вихователі, що дало б змогу поглибити, розширити шкільний матеріал та виплекати в громадянському вихованні характер нової молоді, "свідомої цілі нації" [7, с.110].

Для позашкільного виховання молоді та просвіти селян пропонує підготувати й видати невеликі оповідання з усіх ділянок українознавства, передусім, з історії України, що висвітлювали б помилки, котрі призвели до втрати державності, викорінювали негативні риси української ментальності, набуті упродовж віків поневолення: недооцінку себе, заздрість, егоцентризм, безвільність, схильність до інтриг та ін. Така

виховна література зможе перетворити українське громадянство “у здисципліновану суспільність, яка, досягнувши державу, зможе її задержати в руках” [7, с.110]. В.Пачовський твердо переконаний, що виховання державотворчої молоді дозволить перетворити цілу націю, “щоби на місце розперзаного хамства в нас витворилося почуття гідності і пошана чести; на місце зрадництва послух державній владі; замість вибухового містицизму недоцільність чинів – систематична праця над перетворенням себе і суспільства в здисциплінований матеріал до будівництва держави...” Обхоплюючи всі ділянки українознавства в концентрації, ми можемо виховати державотворче покоління, щоби витворити дійсну зрілу націю до великого завдання. Національна свідомість як інстинкт не має кінетичної сили, тільки пасивну, яка може опиратися, але неспосібна творити власне життя, – вона тільки просто існує” [7, с.110-111].

Визначальну роль у цьому процесі В.Пачовський відводить учителів, котрий як громадянин і людина повинен творити новий світ нового покоління, що сповнить заповіт воскресіння; не готувати дітей до життя, а зробити школу самим життям. Джерелом навчання має стати рідний край, свій народ, інтереси дітей, проблеми, котрі хвилюють їх. Перед учителем ставить завдання постійно вчитися, вічно творити, переживати й ніколи не повторюватися. Він вважає професію педагога найвищим званням, яке людина може виконувати на землі. Справжній учитель, наголошує В.Пачовський, мусить бути дослідником, громадянином, людиною на весь зріст у будь-якій справі, тому що він виконує місію апостола, “він має творити нових людей, він формує через своїх вихованців родину, місто, громадянство, цілу націю” [7, с.113].

Отже, В.Пачовський був однією з чільних постатей на західноукраїнських землях. Серед основних напрямів його діяльності виділяється літературна, педагогічна, громадська. Стрижнем творчої спадщини В.Пачовського є національна ідея, а прищеплювати її дітям, на його думку, повинна національна школа, основне місце у змісті якої належить українознавчим предметам. Українська молодь повинна навчатися рідною мовою, яка, поряд з іншими предметами українознавства, повинна стати “хребетним стрижнем навчання”.

1. Пачовський В. Галичина і Наддніпрянська Україна. – Кам'янець на Поділля, 1919. – 24 с.
2. Сірополко С. Історія освіти на Україні. – Львів, 1937. – 174 с.
3. Нарис історії “Просвіти” / Р.Іванчук, Т.Комаринець, І.Мельник, А.Середяк. – Львів-Краків-Париж: Просвіта, 1993. – 232 с.
4. Білавич Г., Савчук Б. Товариство “Рідна школа (1881 – 1939 рр.)”. – Івано-Франківськ: Лілея – НВ, 1999. – 208 с.
5. Енциклопедія українознавства / Під ред. В.Кубійовича. – Т.2(5). – Париж-Нью-Йорк: Молоде життя, 1966. – С.1605-2000.
6. ЦДІА у Львові. – Ф.348 “Просвіта”, оп.1, спр. 6890, 9 арк.

7. Пачовський В. Українознавство у вихованні молоді //Перший український педагогічний конгрес. – Львів: Накладом товариства “Рідна школа”, 1938. – С.89-114.

N.Sabat

#### NATIONAL IDEA IN VASSYL' PACHOVSKIY'S CREATIVE HERITAGE

The article reveals the creative activity of Vasil Pachovsky – an educator, poet, playwright and public figure. On the basis of the articles and report at the first congress of educators the author studies his viewpoints on some problems of education.

*Наталія Салига  
Ореста Ткачук*

### ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА УЛЯНИ КРАВЧЕНКО В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОЇ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ

Минуло 140 років від дня народження славетної дочки українського народу – Уляни Кравченко, яка своєю подвижницькою працею на терені навчання і виховання, тими ідеями, які ми знаходимо в її творах, зарекомендувала себе педагогом від Бога. У. Кравченко є творчою особистістю самоцінної вартості. Її твори перегукуються із сучасністю, звучать свіжо і актуально. Вона посіла гідне місце на вершині української поезії, оригінальної прози, яскраво проявила себе на ниві освіти.

Уляна Кравченко (справжнє ім'я і прізвище її Шнайдер Юлія Юліївна) народилася 18 квітня 1860 року. Батько – німець, був комісаром при старостві Жидачівського повіту. Мав нахили до поетичної творчості: у газеті “Галицька зоря” публікував вірші громадсько-політичного спрямування. Юлія навіть якось зауважила: “До наукових студій мала я витривалість німців”. Мати – Юлія Лопушанська, українка, походила з родини священика. Була музично обдарованою, гарно співала українські і польські народні пісні, володіла мистецтвом гарної оповіді і прищепила дочці любов до пісні та художнього слова. Згодом до останніх днів свого життя мати ділитиме всі незгоди і прикрощі нелегкої долі своєї дочки-вчительки.

Перші роки життя Уляна Кравченко прожила в м. Николаєві Дрогобицького повіту в будинку батька Миколи Устияновича – українського письменника. Початкову освіту вона здобула вдома. Значний вплив на формування її світогляду мали розповіді матері, майстерно виконувані нею українські пісні, поетичні твори М.Устияновича. Крім

добрих знань української, польської, німецької, була теж ознайомлена з французькою та англійською мовами.

У 1877 р. Уляна вступила до учительської семінарії у Львові. У роки навчання проживала в сім'ї дядька по матері Омеляна Лопушанського. У цей час значну увагу приділяла ознайомленню з творчістю таких майстрів слова, як Ф.Шіллер, Й.Гете, О.Пушкін, а також українських письменників І.Котляревського, Марка Вовчка, Ю.Федьковича. Уляна Кравченко захоплюється творами І.Франка, мріє особисто познайомитись з поетом. Однак на той час ця мрія залишилася нереалізованою: дядько заборонив Юлії знайомитись з людиною, яка була прихильником "соціалістичних ідей".

У 1881 р. закінчує Львівську семінарію і розпочинає педагогічну діяльність у м. Бібрці Львівської області, де працює у початкових класах, навчаючи дітей грамоті. Працюючи у Бібрці, Уляна згадує: "Ось і перші присмності починаються. Мрячно, холодно, паде дрібний дощик... Мої думки були звернені лише на одне. Я була цікава побачити, пізнати своїх учнів та учениць. Бажаю стати самостійною, хочу вчити, говорити, що і як серце скаже, не обмежуватися тільки до того, що написано в "препарації", не боятися критики за погірхи проти методики, не боятися лихої ноти, осуду... Забажала я, як молоде пташеня, поспробувати ширшого лету... Нові мої обов'язки відповідали моїй вдачі: я любила веселі, цікаві діти" [3, с.310].

Уже в перший рік роботи Уляна Кравченко завойовує серця своїх маленьких учнів, сіючи в них любов і доброту. Однак вона не зупиняється на досягнутому: активно займається самоосвітою.

1881 р. став початком літературної творчості Уляни Кравченко. У Львівському журналі "Зоря" публікується її оповідання "Калитка". Тоді ж, восени, вона надсилає в "Зорю" наступні свої твори – оповідання і повість "Марта" – найбільшу автобіографічну річ. Повість для рецензування взяв Іван Франко. 14 листопада 1883 р. він написав Уляні теплого листа, у якому заохочував письменницю до поетичної діяльності і визначав для неї головні завдання у подальшій роботі.

Ці роки були особливо дорогі для української поетеси, бо, попри все, що довелося пережити, вона пізнала силу творчої дружби з Великим Каменярем, який тоді кілька разів приїжджав у Бібрку.

25 вересня 1883 р. Уляна Кравченко складає кваліфікаційний іспит на звання вчительки початкової школи, мріє опанувати фах вчительки середньої школи.

У 1885 р. виходить перша збірка "Prima Vera", яку підготував до друку І.Франко. Це була перша в Галичині збірка поетичних творів, автором яких була українська жінка. 17 червня 1884 р. у м. Бібрці відбулися збори, на яких вибирали учителів для школи. Педагогічну діяль-

ність Уляни Кравченко було визнано як бездоганну, однак на наступний термін вибрали іншу вчительку. Прихильницю І.Франка, М.Драгоманова, яка не корилася ретроградам і міщанам, виганяли з краших місць у найгірші, поселяли у найнужденніші приміщення. "Обов'язки вчителя тяжкі, – писала вона, – но поезія учить убожати свої обов'язки" [3, с.311].

Вона з боєм писала: "І досі борються думки мої, куди прихилитися мені... Чи співати пісні, чи доглядати, вчити дітей, йти між темний люд зі словом знання, із допомогою... йти з поміччю, скарби всі мати – і роздати бідним" [4, с.47].

Любила дітей, свою працю у школі. Писала вірші, повісті, щоденники. Останні називала "розгубленими листочками".

Думками про своїх вихованців, про обов'язки перед народом було пройняте ще важче життя Уляни Кравченко в с. Стоки, що за чотири кілометри від Бібрки, в якому працювала з вересня 1894 р.

В одному з віршів, написаних у Стоках, читаємо:

Із ранніх днів при вас думки мої витають,  
для вас і серця жар, для вас і спожаління,  
для вас, убогі, труд мій і саме життя!  
На світ я не гляділа, як глядить дитя, –  
вселюдське ясне щастя – се моя мета!  
Тому ж інакші втіхи і мої терпіння,  
ніж тих людей, що щастя лиш собі бажають... [7, с.139].

Умови праці в Стоках були надзвичайно важкими. Приміщення, де навчалися діти, було холодним, старим, у ньому протікав дах, зрештою, воно не було пристосоване до навчання: місцевий священик віддав для навчання дітей колишню "дяківку".

Молодій учительці постійно доводилось долати тупість і байдужість тодішнього шкільного начальства, міщанство, обивательство. В листах до Івана Франка вона писала: "... душа терпить, конає у в'язях найреальнішого життя й чує більше, як усі реалісти разом" [2, с.128].

Надзвичайно сумлінно ставилась Уляна Кравченко до кожного аспекту освітньої діяльності. Вона вільно вивчала практику роботи школи, зустрічалася з прогресивними представниками української громади, знайомила з різними матеріалами науково-методичного спрямування. Природна ерудиція, педагогічні здібності, уважне ставлення до діяльності тогочасних шкіл дали їй змогу плідно працювати на ниві освіти.

З лютого 1885 р. Уляна Кравченко розпочинає працювати вчителькою в шестикласній українській школі для дівчат під наглядом сестер-василіянок у м. Львові. Однак їй звинувачують у тому, що дітей вона навчає писати за фонетичним принципом, а не за офіційно визнаним етимологічним. Звільнена з роботи, Уляна Кравченко залишається без засобів для існування і змушена часто змінювати роботу, погоджуючись на будь-які умови. Так, з листопада 1885 року до липня 1886 р.

працює в родині одного поміщика в с. Руденка на Львівщині, у 1886-1888 рр. – вчителює в с. Лужок Долішній на Дрогобиччині, з 1888 до 1920 р. – в Сільці, Трускавці, Бориславі, Тисмениці, Лужку.

У 1891 р. за власний кошт Іван Франко видав другу збірку поетеси “На новий шлях” під псевдонімом “Уляна Кравченко”. У 1920 р. Уляна переїжджає до Перемишля, де працює в місцевій гімназії, а згодом повністю віддається літературній діяльності. Померла талановита вихованка Каменяра у 1947 р. в м. Перемишлі.

Уляна Кравченко працювала сільською вчителькою понад 40 років. Любов до дітей знайшла втілення у її поетичних рядках, присвячених дітям. Для дітей та юнацтва поетеса опублікувала кілька збірок: “Проліски” (1921), “В дорогу” (1921), “Лебедина пісня” (1924), “Шелести нам, барвіночку” (1932). Перу Уляни Кравченко належать три збірки прозових творів і поезій у прозі: “Мої цвіти” (1933), “Замість біографії” (1934), “Спогади учительки” (1936). За часів радянської влади вибрані твори поетеси виходили у 1941 та 1958 роках.

Деякі літературні твори Уляни Кравченко мають виразне педагогічне спрямування. В її творчості – осуд здеградованого суспільства, заклики до надії народу – молоді: “Ясне та рішуче висловлювання своїх переконань... Поступовання згідне з переконаннями... Постійність у сповнюванні обов’язків... Запал до праці... Віра в майбутнє України... Щирість і простота... Принципи, якими хотіла я причарувати молодих – і в гурт з’єднати...” [4, с.33].

Уляна Кравченко поклала усі надії на науку, освіту, школу, які розглядала як шлях до щастя народу. Вважала, що метою виховання є формування людини – громадянина і патріота, високоморальної особистості. Наголошувала, що школа повинна давати дітям знання, необхідні для реального життя, розвивати здібності дитини. Керуючись ідеями демократизму, Уляна Кравченко прагне, щоб кожний мав однакове право не лише на життя, але й на освіту. Підтвердженням цього – її вірші, а також багато прозових творів, висловлювань, у яких – її глибокий демократизм, патріотизм, гуманізм і милосердя.

Уляна Кравченко писала про значення книги як головного засобу самовдосконалення, закликала до серйозної праці над нею: “Читання – це праця, великий, тяжкий, повільний труд. Картки треба обертати, неначе скарби землі...” [4, с.7]. Ці золоті думки, за влучним висловлюванням І. Денисюка, потрібно вившувати на стінах читалень і бібліотек [Там само].

Адресуючи свої твори дітям, Уляна Кравченко тактовно, мудро спрямовує їхню увагу на усвідомлення таких понять, як добро і зло, рідний край, на найвищі людські цінності: чесність, порядність, скромність, повагу до національного багатства.

Не мислила себе поза долею народу. Тема рідної землі, готовності боротися за її кращу долю є провідною у творчості. Уляна Кравченко з гордістю писала: “Я ваша! Сеї ж я землі дитина”. Поетеса вірила у силу і розум свого народу. Закликала вивчати його історію, культуру, традиції. Основною метою виховання вважала служіння своєму народу: “Люби землю і людей – братів твоїх, працєю, хоч би та діяльна любов приносила тяжкі терпіння та жертви... Серце чисте нехай жертвує прислуги свої найбільші людям – братам своїм; се мета: все інше при такій меті щезне, змаліє” [4, с.40].

Уляна Кравченко закликає молодь не животіти, не сидіти без діла, не бути байдужим до всього, що робиться навколо них. Ось як декларує вона своє кредо: “Любов і сильна воля до діла – це все, що має вартість... Діло перед думками має першенство. Думки в чарі слів – се двигуча сила, а діло – се учитель”. Ці її переконання були і спробами самоутвердження в поглядах. Не могла мовчати, коли народ стогнав у ярмі, коли апостоли і правди, і науки до смерті йдуть через тюрму та муки” [1, с.9]. В її творах – жага діяльного життя. Дію вона ставить вище за слово. Уляна Кравченко – не пасивна споглядачка, не очікує кращої долі для свого народу. Вона діяльна, уславлює рух, “борвій – повинь подій”, прогрес – зміну, таврує застій: “Життя, ключ срібlistого джерела, не сміє в застою лишитися... В поступі сила!” [4, с.6].

Поетеса любила працювати з дітьми, любила дітей, і вони відповідали їй взаємністю. Не можна без хвилювання й щему в серці читати: “Горбатий хлопчик рад би виявити дяку пані учительці, та звідки квітів дістати йому, дитині бідної комірниці, зарібниці? Однак щоднини приносить мені цвіти... пилом вулиці вони покриті... Я за кожну зв’язочку дякую йому, ніколи не лишаю її на шкільному столі ані не викидаю” [3, с.369]. Читаючи ці слова, переконуєшся у справжній одержимості поетеси – вчительки, яка від усієї душі прагнула хоча б якось полегшити злиденну долю рідного народу.

Сумлінно навчала Уляна Кравченко дітей грамоти, прищеплювала гуманізм, любов до природи. Вирішальну роль у формуванні людської особистості Уляна Кравченко відводить учителю. На її думку, повне досягнення навчальної й виховної мети стає можливим, коли її здійснює висококваліфікований вчитель, вихователь. Вміння не лише вчити, але й виховувати, любов до дітей, освіченість, знання педагогіки і психології, сумлінне ставлення до обов’язків педагога – ось риси справжнього вчителя. Уляна Кравченко вважала, що вчитель повинен бути інтелігентним в справжньому розумінні цього слова. Однак з розчаруванням, з болем в душі писала, що “інтелігенція – зовсім неінтелігентна, характерів чистих, незломних нема... Догматизм партійний, фор-

малізм, тіснота, дрібничковість, матеріалістичний егоїзм, нікчемність, підлота, вдача рабська, байдужість, гордість, некультурність” [4, с.7]. Вона вважала, що народний вчитель має бути доброю, високоморальною людиною, носієм духовності свого народу.

Сповідниця високої загальнолюдської моралі, Уляна Кравченко дуже прихильно ставилась до сімейного виховання. Лише сім'я, на її думку, може створити подібний емоційний фон для навчання і виховання. Вона виділила такі основні принципи сімейного виховання: доброзичливість, лагідність, визнання прав дитини, любов батьків і дітей.

Цілу гаму почуттів “від журливого до родинного, від глибоко материнського до безпосередньо дитячого” [1, с.15] передають вірші Уляни Кравченко. Велику роль у вихованні дітей вона надавала матері. Сама прекрасно знала, з яким благоговінням оспівана у фольклорі жінка-мати. У своїх поезіях “Матусю солодка”, “Щось дитиночка шепоче...”, “Моїй дитині”, “Рідне гніздо” Уляна Кравченко проявила себе співцем материнства, зворушливо розкрила силу материнської любові. Високу оцінку дає Уляна Кравченко родинному вихованню. У вірші “Рідне гніздо”, оспівуючи роль батька і матері у вихованні дитини, вона зазначала:

У кубельці у рідненькім  
Тепленько пташині,  
При батеньку і при неньці  
Весело дитині.

А скільки душі і любові вклала Уляна Кравченко в поезію “Матусю солодка”:

Матусю солодка!  
Глянь, віршик приношу.  
Річ така коротка,  
Вибач мені, прошу.  
Я пишу від рана,  
Вийшло трошки криво;  
Вибачай, кохана,  
І – живи щасливо!”

Саме мати є першою вихователюю дитини, несе відповідальність за неї, її долю, її життя. Образ матері набуває в творчості Уляни Кравченко магичної сили, стає символом, культом жінки. Почуття любові до матері оспівує Уляна Кравченко у поезіях “На свято матусі”, “Ідемо разом”, “Ой, яка ж бо ти, матусю...” Уляна Кравченко захоплюється святими материнськими почуттями, їх подвижницькою працею і відданістю дітям.

Глибоко хвилювала поетесу доля дітей-сиріт (“Сирітська думка”). Без матері ніхто не заспіває дитині колискової пісні, не візьме на руки, не пригорне до грудей. Важка сирітська доля без матері.

У поезіях “Поспіши, дитино мила”, “Моїй дитині” Уляна Кравченко вмістила поради дітям, мудрі повчання та настанови. У цих творах вона виявляє себе як справжній педагог, мудрий і сповнений духовної сили.

Уляна Кравченко закликає до естетичного сприйняття світу: “Розкрий очі, вмій дивитися на все, що гарне, що в промінню сонця, у краплині роси дрижить, миготить...” [4, с.21].

Патріотична, пейзажна, інтимна лірика, твори про матір та дитину збагачують наші знання про Уляну Кравченко, дають змогу проникнути в її духовний світ. Саме в них вичитується її душа, глибина і неординарність світосприймання. Письменниця обстоювала таку народну педагогіку, де б процвітали кращі традиції народу. Перш за все українські діти, на її думку, повинні вчитися рідною мовою. Навчання рідною мовою – один із провідних принципів педагогічних поглядів Уляни Кравченко. Вона наголошує на тому, що рідна мова є виразником найістотніших національних ознак: психологічних, світоглядних, етнографічних. До питання ролі рідної мови в навчанні та вихованні, формуванні в них духовності Уляна Кравченко зверталася не раз. Саме в рідній мові шукала вона красу, гордилася тим, що:

У нас свій спів,  
У нас і мова є своя!  
Є мова та,  
Котрої мати нас учила.

Уляна Кравченко закликала берегти рідну мову “святу і милу”, дорожчу “понад життя”:

Дітей своїх її ми будем вчити,  
Хоч мало б сто указів боронити,  
Ми не дамо її стоптати ворогам!

Талановита поетеса закликає зрозуміти, пізнати таїни рідної мови, бо людина без любові до материнської мови не може бути вірною ні своєму народові, ні державі. Ці поради як ніколи актуальні і в наші дні, коли має місце процес духовного відродження та відновлення суверенної України.

Могутнім фактором розумового виховання дітей виступає звернення Уляни Кравченко до мудрості народу, до феноменальних джерел фольклору. Особливо високо цінує вона народну пісню – “найкращі перла”. Вона, як і Леся Українка, “пісню б бажала бути”, “кожна пісня – се боротьба”. “се часть душі”, це “лава вулканна”, “вогонь Прометеїв”. У. Кравченко стояла на захисті нової поезії – каменярьської [4, с.6].

Доки живе пісня, доти живе Україна, – таку думку стверджує Уляна Кравченко у вірші “Свято пісні”:

Пісенько крилата.  
Задзвени нам сміло,  
Гомоном побіди,

Хай почують – що живемо –  
Дальші – і сусіди...  
В скарбі України  
Ти найкраща перла,  
Доки нам лунаєш, пісне,  
Доти: “Ще не вмерла...!!!”

Творча спадщина Уляни Кравченко заслуговує на увагу як науковців-дослідників, так і педагогів-практиків. Дослідження, творче засвоєння і втілення її ідей в життя сучасної школи забезпечує утвердження шкільництва на засадах гуманізму, демократизму і національної ідентифікації. Спадщина Уляни Кравченко сьогодні становить значну історико-педагогічну і науково-пізнавальну цінність.

1. Вільшук М.І., Шкапій І.В. Матеріали з життя і творчості Уляни Кравченко (На допомогу вчителям, класним керівникам, вихователям). – Івано-Франківськ. – 1990.
2. Денисюк І., Корнійчук В. Подвійне коло таємниць // Дзвін. – 1990. – № 8. – С. 126-133.
3. Кравченко У. Вибрані твори. – К.: Державне видавництво художньої літератури, 1958.
4. Кравченко У. Розгублені листочки. – Львів: Каменяр, 1990.
5. Каспрук А.А. Передмова до вибраних творів Уляни Кравченко. – К., 1958.
6. Франко І. До Уляни Кравченко. Твори в двадцяти томах. Том XX. Вибрані листи. – Київ, 1956. – С. 193-196.
7. Царик Я., Шалайський В. Талановита вихованка Каменяря // Дзвін. – 1990. – № 4. – С. 138-141.

N.Salyha, O.Tkachuk

#### ULIANA KRAVCHENKO'S PEDAGOGICAL HERITAGE IN THE CONTEXT OF THE MODERN EDUCATIONAL THEORY AND PRACTICE

Poet Uliana Kravchenko not only took an honorable place at the pinnacle of Ukrainian poetry, but also brightly distinguished her self in the field of education. She actively wrote fiction, which has a vivid pedagogical trend.

Now Uliana Kravchenko's heritage is of great historical-pedagogical and scientific-educational value.

*Наталія Чаграк*

#### ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ А. КРУШЕЛЬНИЦЬКОГО НА ТЕРЕНАХ СТАНІСЛАВЩИНИ

У когорті українських педагогів-поборників української національної школи вирізняється постать визначного педагога, письменника, видавця і суспільно-політичного діяча – Антона Крушельницького (1878-1937).

Більшу частину своєї педагогічної діяльності А.Крушельницький присвятив освіті та вихованню молоді Станіславщини. Він працював учителем гімназії з руською мовою викладання в Коломиї (1902-1905 рр., 1908-1909 рр., 1926 р.), Станіславській польській гімназії (1905-1907 рр.),

Станіславській українській гімназії (1908); був директором Городенківської приватної української гімназії (1912-1918 з перервами), української приватної гімназії у Рогатині (1925-1926 рр.).

Аналіз викладацької діяльності педагога показує, що вона була спрямована на впровадження нових підходів до навчання і виховання молоді з метою формування українських патріотів, в основі переконань яких лежатиме ідея державності України.

Розпочавши педагогічну працю у Коломийській гімназії з руською мовою викладання, А.Крушельницький виступав за вдосконалення шкільних програм і методів навчання відповідно до освітньо-виховних потреб суспільства, аргументуючи це тим, що школа повинна “випроводжувати молодь у злободенні життєві питання, щоб дати їй розуміння сьогодняшнього життя й на правильному розумінні й оцінюванні сьогоденних подій дати їй змогу творити влучні висновки на майбутнє, знаходити правильну орієнтацію та потрапляти на відповідний шлях у стремлінні до майбутніх досягнень” [1, с.114].

В основу викладання української мови педагог покладав ідею народності, яка, на його думку, має вирішальний вплив на виховання молоді. Вважаючи твори рідної літератури одним з найвагоміших засобів національного виховання, він намагався навчати дітей на кращих зразках українського письменства. Окрім творів з читанки Лучковського, за якою вчилися у гімназії, А.Крушельницький читав з учнями “Народні оповідання” Марка Вовчка, “Скит Манявський” І.Могильницького, твори І.Франка, К.Устияновича, О.Барвінського.

Цікавим розвиваючим методом навчання у старших класах були письмові творчі задачі. А.Крушельницький розробляв для учнів такі теми з руської мови, які сприяли розвиткові мислення, формуванню власної думки, почуття приналежності до рідного народу, наприклад: “Провідні думки в Мономаховім поученні дітям”; “Думки про рівень освіти і школи на Україні-Руси княжої доби на основі писань Іларіона і Кирила Туровського”; “Культура Галицького князівства в дотатарській добі”; “О скільки вірша і драма релігійна підготували відродження української літератури в національній душі?” [2, с.48-49].

Працюючи у Коломиї, А.Крушельницький здійснював і значну громадсько-просвітницьку діяльність. Він організовував філії “Просвіти”, молодіжних товариств “Луг” і “Сокіл”, згуртовував прогресивно мислячу інтелігенцію краю, а у 1909 році був одним із засновників педагогічного товариства “Учительська громада” у Коломиї.

Відзначаючи плідну громадсько-освітню працю А.Крушельницького, галицький педагог і суспільний діяч О.Макарушка писав, що у 10-ті роки ХХ ст. Крушельницький зажив слави “одного з найбільш поважних педагогів і культурних діячів Галичини”.

Характерною ознакою розвитку українського шкільництва на початку ХХ століття є становлення приватних шкіл, основним завданням яких було формування альтернативного до державного змісту освіти, в якому стрижнем стане українознавство як основа національного виховання.

Відстоюючи ідею розширення мережі приватних українських шкіл, А.Крушельницький наголошував, що “поневолені нація в кожній державі дістане державну школу, але таку, що закріпить навіки те поневолення, що як царська московська школа на Україні національну “душу вирве в нації, відбере в нації навіть її назву!” [3, с.8].

Серед перших приватних українських шкіл, які постали на землях Станіславщини, була Городенківська приватна українська гімназія ім. Т.Шевченка, заснована 1909 року.

У “науковій програмі” (статуті) цього закладу вказувалося, що “тутешня гімназія є заведенням давнього класичного типу, так як державні гімназії з українською викладовою мовою, тому і план науки є ідентичним з планом у зазначених гімназіях” [4, с.2].

15 лютого 1912 року А.Крушельницького призначено управителем української гімназії в Городенці. У звітах гімназії знаходимо, що він викладав українську мову, історію та географію 11 год. тижнево (у 1911/12 н.р.) та українську мову 10 год. тижнево (у 1912/13 н.р.) [5, с.3].

Ставши директором закладу, А.Крушельницький спрямував зусилля на виховання освічених, всебічно розвинених, діяльних громадян, патріотів української держави.

У гімназії було обладнано спеціальні кабінети на зразок навчальних лабораторій: природничий, фізичний і мінералогічний відділи. Школа придбала для навчальних потреб фізичні прилади, історичні та географічні карти, малюнки, моделі та зразки мінералів.

З ініціативи директора у закладі засновано музей, “щоб заохотити нашу молодіж до ратовання від затрати багато цінних пам’яток нашої старовини...”.

Великого значення надавалося фізичному вихованню молоді: щотижня для учнів організовувалися лекції з гігієни і охорони здоров’я, була впроваджена обов’язкова руханка як навчальний предмет, а також щотижневі загальні “прогульки” до навколишніх сіл.

3 квітня 1912 року управа гімназії запровадила “самоврядування”, щоб виховати майбутніх громадян “характерними, сильними душею і тілом, впоїти в них такі горожанські чесноти, як почуття обов’язку, поважний спосіб думання, умірковане, ощадність... Лиш так вихована молодіж зможе з хісном працювати для народу і запевнити йому кращу будучність” [6, с.18].

Гімназія також здійснювала пильну опіку над своїми вихованцями. Майже третя частина учнів проживала у бурсі, яку утримувала філія товариства “Просвіта”. Дітей забезпечували харчуванням та ліками [7, с.45].

Вивчення звітів Городенківської гімназії показує, що у цьому закладі була вироблена система виховної роботи, яка ґрунтувалася на національних традиціях. Учні відзначали усі національні і державні свята, влаштовували вечори на честь відомих діячів культури, частими були екскурсії з метою вивчення мистецтва, архітектури, культури і побуту рідного народу [8, с.3].

Наведені факти дозволяють стверджувати, що навчально-виховний процес у гімназії був побудований за кращими взірцями європейського педагогічного досвіду та базувався на національних виховних традиціях. Ті погляди, ідеї, традиції, які панували у закладі, були покликані формувати світоглядну свідомість на ціннісні орієнтири молоді, передавати їй соціальний досвід, надбання попередніх поколінь.

У період Першої світової війни навчання у Городенківській гімназії було припинено. Але зусиллями директора А.Крушельницького згодом вдалося відновити навчально-виховний процес.

Про цей час А.Крушельницький написав унікальну і своєрідну працю, побудовану на досвіді власної роботи та офіційних документах під назвою “Школа під російською окупацією: причинки до історії українського шкільництва в Галичині 1914-1917 рр.” (Львів, 1917). Вона відображає відносини в окупованій російськими військами Галичині і Буковині.

За висновком російської влади, “украинство – партия, враждебная России, и выдуманная ею “мова” агітаційно стремится по австрийской орієнтації, отделить и по языку даже местную русскую “национальность от малорусского языка Приднепровія” [9, с.22].

Після праці у міністерстві освіти УНР та Педагогічній Місії із друку шкільних підручників у Відні А.Крушельницький повернувся у Галичину і 7 лютого 1925 року на основі постанови президії Головної Управи УПТ у Львові проф. А.Крушельницький став директором української приватної гімназії у м. Рогатині.

Заклад був одним із відроджених у краї. У восьми класах гімназії навчалось 450 учнів. Тут працювали такі відомі педагоги, як О.Турянський, Ю.Панкевич, Г.Замора, Я.Стефанович, Ю.Каменецький; А.Крушельницький викладав українську мову у VIII кл. (4 год. щотижня).

У закладі була зібрана велика і вартісна бібліотека української, німецької та польської літератури, яка налічувала 1190 книг. У 1925/26 н.р. вона поповнилася 301 примірником творів кращих українських класиків.

Важливим навчально-виховним осередком у гімназії стала наукова читальня та гуртки різних напрямків: літературно-бібліотечний, філософсько-природничий, історико-соціологічний, географічний, фізичний,

палітурковий, музичний, драматичний і протиалкогольний. Організація наукової роботи учнів у цих гуртках відбувалася здебільшого у формі лекцій, диспутів та бесід за учнівськими рефератами.

У звіті гімназії за 1925/26 н.р. також вказується на значний крок у розвитку учнівського самоврядування у закладі: створення у класах “шкільних громад”, кас ощадності, кооперативних гуртків “Тур” та “Пробій”.

А. Крушельницький заохочував учнів до життя у молодіжній організації “Пласт”. Важливим фактом є те, що з 1925 н.р. відновився дівочий пласт у гімназії, який своєю діяльністю “виповнював ті прогалини у вихованню дівчат, котрих не може виповнити школа і дім. Рівно ж велика заслуга в тім Вп. п. директора гімназії Ант. Крушельницького, який дуже прихильно ставився до пластової ідеї, стояв в контакті з Кур. Командою і тим дав доказ зрозуміння, якої великої ваги для нас такий культурний здобуток, як “Пласт” [10, с.29].

1924-26 роки вважаються найпліднішими у діяльності Рогатинської гімназії, про що свідчать публікації в часописах, рекомендації щодо використання досвіду її роботи в інших навчальних закладах. Так, на думку дослідника історії української гімназії в Рогатині Д. Лукіяновича, вона стала одним з найбільших і кращих навчальних закладів краю того періоду. Вчений зазначає, що “...гімназія промінювала в повіті як освітній і культурний осередок... За 1925/26 н.р. фреквенція гімназії була найвища (481 учень, з того 73 учениці)... На роки 1922-23-1926 припала жвава, плідна і творча праця в краю, в Рогатині і тамошній гімназії (за управи д-ра Білинського й А. Крушельницького)” [11, с.4].

Очолоюючи гімназію, А. Крушельницький провадив активну педагогічну діяльність і стійко дотримувався своїх переконань щодо виховання національно свідомих і освічених громадян. В одному з листів до дружини він рішуче говорить про свої наміри працювати заради великої мети: “...Або ми маємо бути нацією, тоді треба нам розумних і характерних...або спускатися на дно... Треба людей знання, розумних, енергійних, підприсмливих..., треба рішуче вишколювати людей до життя...” [12, с.161].

Аналізуючи діяльність Городенківської та Рогатинської гімназій, можна виділити такі складові досвіду їхньої роботи:

1) національне і моральне виховання (нетрадиційні форми відзначення національних свят, роковин з дня народження визначних людей, екскурсії-прогулянки з метою вивчення рідного краю і традицій народу; діяльність протиалкогольного гуртка);

2) організація самоосвіти і самовиховання молоді (діяльність “Наукової читальні”, позичальні книжок, робота наукових гуртків, спортивних товариств (зокрема, “Пробій” у Рогатинській гімназії), молодіжної організації “Пласт”);

3) залучення учнів до найпростіших форм кооперативного руху (організація кас ощадності, передача учнівських грошей під проценти, заощаджені гроші учень отримує після закінчення гімназії як “під'юмні”, заснування кооперативного гуртка “Тур”, споживчого кооперативу “Злука”, “Дніпро” (Рогатин));

4) розвиток учнівського самоврядування (стеження за порядком у шкільних приміщеннях, контроль за відвідуванням занять, “чорна таблиця”, вирішення деяких дисциплінарних справ);

5) естетичне виховання молоді (діяльність музичного, малярського гуртків, гімназійний хор і оркестр, лекції-виклади художників, підтримання учнями свого естетичного вигляду).

Аналіз педагогічної діяльності А. Крушельницького дає підстави стверджувати про важливість його педагогічного досвіду і спадщини для творчого використання у становленні і розвитку сучасної української національної школи.

1. Крушельницький А. Дитяче господарство: Основа української національної діяльної школи. – Коломия, 1927.
2. Звіт Дирекції ц. к. II гімназії в Коломиї за 1902/1903. – Коломия, 1903. – С.48-49.
3. Крушельницький А. Рідна школа в минулому, теперішній час і в майбутньому. – ЦДІА у Львові. – Ф. 311. – Оп. 1. – Спр. 196. – Арк. 8.
4. Звіт дирекції приватної гімназії в Городенці з українською викладовою мовою. За шк. рік 1909/10. – Жовква: Печатня О.О. Василян, 1910. – С.2.
5. Там само. – С.3.
6. Звіт дирекції приватної гімназії в Городенці з українською викладовою мовою. За шк. рік 1911/12. – С.18.
7. Там само. – С.45.
8. Про діяльність приватної української гімназії ім. Т. Шевченка у м. Городенці. – ЦДІА у Львові. – Ф. 179. – Оп. 3. – Спр. 728-729. – Арк.3.
9. Крушельницький А. Школа під російською окупацією: причинки до історії українського шкільництва в Галичині 1914-1917 рр. – Львів, 1917. – С.22.
10. Звідомення дирекції приватної гімназії кружка УПТ в Рогатині за шкільний рік 1924/25. – Рогатин, 1925. – С.29.
11. Лукіянович Д. До історії Рогатинської гімназії // Діло. – 1934. – 13 жовтня. – С.4.
12. Листи Крушельницького А. до дружини Марії. – ЦДІА у Львові. – Ф. 361. – Оп. 1. – Спр. 40. – Арк.161.

N.Chahrak

#### THE A. KRUSHELNYTSKYI PEDAGOGICAL WORK IN THE STANISLAVIV REGION

In this article we considered the pedagogical work of A. Krushelnytskyi in the Stanislav region and made the analysis of work of the Ukrainian private school in Horodenka and Rohatin where A. Krushelnytskyi was a director.



Марія Чепіль

## РОЛЬ ЧИТАНОК У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ ДИТИНИ (друга половина XIX – перша третина XX ст.)

Серцевиною всієї роботи українських педагогів з удосконалення змісту освіти стала праця над створенням шкільних підручників. Краші вчителі були глибоко переконані, що справу відродження національної школи слід розпочинати саме із забезпечення навчального процесу якісно новими підручниками і посібниками, які б “стояли на висоті своєї задачі та відповідали сповна педагогічним вимогам і національним потребам” [1, арк. 4].

Шкільні підручники для нижчих класів з'явилися в Галичині ще в XIX ст. Це були переважно граматики української мови та читанки. Уже в той час українські вчені розуміли роль і значення рідної мови для формування національно свідомої особистості. У другій половині XIX ст. побачили світ українські підручники для середніх шкіл. Перша комісія для складання українських шкільних підручників була створена у 1862 році. Комісія вважала, що нові читанки мають бути написані українською мовою і подавати “велику силу духу”, повинні вміщувати матеріали про Вітчизну, здатні викликати до неї “любов і пошану” [2, с. 82].

Упродовж 1868-1875 рр. діяла нова комісія для укладу шкільних підручників, яка отримала від Крайової шкільної ради незалежність дій. До її складу ввійшли відомі педагоги й освітні діячі: А.Вахнянин, В.Ільницький, О.Партицький, М.Полянський, Ю.Романчук, д-р Савицький, д-р Шараневич. Усвідомлюючи, що народна творчість, рідна мова є відображенням національної культури народу, його побуту, переживань і почуттів, пов'язаних із навколишньою дійсністю, вони звертаються до народного джерела. Педагоги переконані, що справу відродження української школи слід розпочинати із забезпечення навчального процесу якісно новими підручниками, які б відповідали національним потребам і дидактичним вимогам, а зміст народних мотивів у навчально-виховному процесі був тісно пов'язаний з виховними завданнями, виражаючи інтереси народної педагогіки. Саме тому їхня спадщина ґрунтувалася на місцевому матеріалі і несла в собі великий заряд любові до свого народу.

У другій половині XIX ст. українські педагоги краю (О.Барвінський, І.Верхратський, Г.Врещона, А.Крушельницький, К.Лучаківський, О.Партицький та ін.) підготували ряд підручників, які суттєво вплинули на зміст освіти. Автори намагались наповнити їх матеріалом,

М. Чепіль. Роль читанок у формуванні національної свідомості української дитини

який би пробуджував у дітей і молоді національну свідомість і національну гідність. Серед них – “Руська читанка для вищих клас середніх шкіл” О.Барвінського (1870 р.), “Руська читанка для нижчих клас середніх шкіл” Ю.Романчука і К.Лучаківського (1871 р.), “Руська читанка для гімназій і учительських семінарій О.Партицького (1886 р.), “Перша читанка (Буквар) для народних шкіл” А.Крушельницького (1918 р.) та ін., які відзначалися національним змістом. Деякі з них перевидувалися із змінами та доповненнями.

Візитною карткою українських шкільних видань для середніх шкіл у 70-х рр. XIX ст. були підручники О.Барвінського – професора вчительської семінарії у Тернополі. Його “Руська читанка” стала одним із перших підручників української мови і літератури в галицьких гімназіях. Її підготовка, як згадував сам автор, виявилася далеко не легкою справою, оскільки не було майже ніяких узагальнених історичних, літературних, біографічних відомостей, і йому довелося “самому промощувати тут дорогу, починати орати цей занедбаний переліг” [3, с.307]. І хоча підручник мав недоліки щодо підбору матеріалу, його укладу, на що критично вказували І.Франко, М.Павлик, тим не менше, він був позитивним явищем. На його сторінках друкувалися твори найвідоміших на той час українських письменників, зокрема 34 поезії Т.Шевченка різноманітного ідейно-художнього спрямування, описи окремих історичних подій тощо. На початку 90-х рр. побачило світ друге видання цього підручника, в якому автор дещо розширив матеріал з вітчизняної літератури, народної творчості, до окремих частин зробив свої пояснення і примітки. Не всі авторські задуми були втілені, бо, як писав О.Барвінський, “інспекторський олівець із-за страху перед мнимим радикалізмом і націоналізмом” досить часто змінював, переробляв на свій смак запропонований рукопис [3, с. 324]. У цілому поява тих чи інших шкільних книжок О.Барвінського стала пам'ятною подією в освітньо-шкільному житті Галичини, початком “перевиховання української молоді в національному дусі” [4, с. 143].

У 70-90-х рр. з'явилося ще декілька читанок для середніх шкіл. Схвально була зустрінута сучасниками “Руська читанка для нижчих клас середніх шкіл” О.Партицького, підготовлена, як на той час, на досить високому науково-методичному рівні. Позитивну оцінку отримали також підручники гімназійного вчителя К.Лучаківського, який, як відзначав журнал “Наша школа”, не “піддавався пануючій системі, а бажав дати молоді правду, нефальшовані картини української історії і культури” [5, с. 2]. У 1881 р. професор О.Огоновський уклав “Хрестоматію староруську”, яка змінила видану ще у 50-х рр. хрестоматію Я.Головацького і стала одним із найкращих шкільних підручників цього автора, майже 30 років використовувалася в середніх навчальних закладах.

При вивченні історії української літератури учні використовували семитомову працю О.Огоновського "История литературы русской". Це фундаментальне видання висвітлювало розвиток української літератури в тісному взаємозв'язку з історією національно-визвольної боротьби українського народу. Крім цього видання, учні користувалися підручником О.Барвінського "Виймки з народної літератури українсько-рускої XIX віку. Ч. I", окремими виданнями творів І.Франка, М.Шашкевича, П.Куліша та інших видатних українських письменників. Аналіз програм і підручників з історії української літератури засвідчує, що вагоме місце у них займали твори Тараса Шевченка, які будили національну свідомість.

Проведений перегляд підручників у зв'язку із запровадженням у галицьких школах фонетичного правопису завершився підготовкою у 1893 р. групою українських освітян під керівництвом шкільного інспектора С.Дністрянського нового рідномовного букваря. Авторами навчальної літератури для початкових шкіл в Галичині в різний час були також вчителі Г.Врещона, Г.Зарицький, Р.Заклинський, А.Крушельницький та ін.

Слід зауважити, що усі народні та середні школи в Галичині переходили на новий фонетичний правопис. Згодом у дусі реформи 1909 року складено нову програму з української мови (1912 р.), яка передбачала вивчення рідної мови і літератури і вимагала користування новими підручниками. Серед підручників, складених відповідно до вимог нової програми, були і читанки А.Крушельницького, зміст яких пронизаний національною ідеєю. Учні користувалися також книгою К.Лучаківського "Взори поезії і прози для п'ятої класи шкіл середніх" та хрестоматією М.Пачовського "Виймки з українсько-руського письменства XI-XVII для висших класів середніх шкіл". Ця навчальна література була сприйнята педагогами неоднозначно.

За переконаннями А.Крушельницького, національні цінності повинні складати зміст українського виховання. Національний дух, ідеали національного виховання, народна філософія пронизують українознавчі науки: історію краю, географію, письменство й рідну мову, фольклорно-етнографічні матеріали і національні виховні традиції. "Бо треба признати, що цинішна школа побіч всіх основ образования й витворюваня інтелігентної людини найбільшу вагу зачинає класти на національне вихованє. І тут наука рідної мови, рідної історії й рідної літератури приходить до властивого свого значіння, до значіння найважніших предметів в пляні гімназіяльних наук" [6, с.3]. Педагог обстоював обов'язковість навчання рідною мовою в рідній школі та вивчення предметів українознавчого характеру як "національної азбуки, без якої годі подумати собі взагалі яку-небудь школу якої-небудь нації". Метою

їх вивчення повинно бути "не тільки плеканє благородних почувань, воно б мало метою вкорінити в учеників ту свідомість, що лише той чоловік має вартість, що благородно відчуваючи, є спосібний ділати так, як відчуває; що постійність, гарт, вірність переконанням і спосібність ділання отсе йно що прикмети, які рішають про вартість і заслугу чоловіка" [6, с.4].

Підручник, на думку А.Крушельницького, має правдиво й об'єктивно відображати історію і культуру рідного народу. Досвід роботи на викладацькій посаді, аналіз підручників та посібників у навчальних закладах сприяли початкові роботи над створенням нових підручників з рідної мови і словесності. А.Крушельницький ретельно добирав кращі твори українських та світових авторів, уміщуючи різножанровий фольклорний, історико-краєзнавчий матеріал. Автор прагнув, "щоб читанки української мови 1) піднести до рівня найважливішого предмету; 2) щоб вони були наскрізь національними; 3) щоб матеріал у них був рідний, свіжий та самий інтересний..." [6, с.4]. Своє ставлення до проблеми мови шкільних підручників А.Крушельницький висловив у статті "Українські підручники в середніх школах у Галичині". Він уважав, що кожному автору, який пише чи укладає підручники рідної мови, треба пам'ятати, що вони "мають бути підручниками української мови, т.є. мають причинюватися до можливо найліпшого пізнання нашої мови" [7, с.81].

Аналіз підручників, підготовлених і виданих А.Крушельницьким, дає підстави стверджувати, що вони спрямовані на виховання національної свідомості, почуття приналежності до рідного народу, нації. У них зібрані кращі зразки українського фольклору і дитячі твори.

А.Крушельницький пропонує учителю при вивченні окремих творів використовувати ілюстрації, прогулянки, позакласне читання. Книги діти можуть брати з бібліотеки чи від приватних осіб. Учитель української мови раз на тиждень має спонукати учнів до видачі й обміну літератури, з'ясувати, що і як вони читають. Доречним було б, щоб кожен учень на папері записав такі відомості: дату, прізвище автора, назву книги, короткий зміст прочитаного. Ці картки вчитель збирає й аналізує, зберігає їх до річного звіту. Для кожного класу А.Крушельницький подає найкращі зразки українського фольклору і художніх творів, головною ідеєю яких є любов до рідної землі і свого народу. Матеріал читанок вчив дітей любити рідну землю, бути патріотами, працюючими, щирими, сердечними. Автор врахував індивідуальні особливості підлітків, їх інтереси, а тому читанки були рідними, цікавими.

Оригінальні за змістом є читанки О.Барвінського, призначені для першого і другого року учительських семінарій, а також придатні для

народних читалень і самоосвіти. Читанка, вважав автор, “має бути неначе б малою енциклопедією для вивчення не тільки рідної мови, але й найважливіших відомостей з рідної історії, географії, природи і гігієни та звертати вже заздалегідь увагу кандидатів на виховання” [8, с. 297]. “Читанка для приготовної класи учительських семінарий” містить твори автора, прозаїків і поетів з усіх українських земель [9]. Твори, поміщені в читанці, мали сформувати в учнів патріотизм, національну окремішність та ідею соборності української нації, готовність до боротьби за національну ідею і національний ідеал (“Руский край і нарід”, “Похід Русинів на половців”, “Шевченкова могила”, “Вибір гетьмана”, “Цісарський посол на Запорозжі 1594”, “Т. Шевченко”, “І. Котляревський”, “Ол. Кониський”, “На Україні” та ін.). Цій меті слугували також й ілюстрації підручника.

О. Барвінський стверджує, що мова, історія, народні звичаї є найціннішим скарбом нації, втративши які, нація перестає існувати. “Кожий нарід говорить своєю мовою, співає свої пісні, має свої окремі звичаї, – читаємо у розвідці “Потреба знати свою бувальщину”. – Ні широкі ріки, ні високі гори не в силі розділити народу між собою. Люди ділять землю на менші та більші краї, держави та царства, кладуть між ними свої границі, а всеж таки нарід остане народом, хоч би его розділив поміж дві, або три держави чи царства... Минають сотки і тисячки літ, а нарід жис собі та сидить громадами на селах та містах і переживає не одну державу, хиба що сам нарід понехає свою рідну мову, свої пісні, відцурас ся своїх предківських звичаїв та пригорне ся і пристане до чуженини” [9, с. 108]. Рідна мова і звичаї найміцніше єднають народи між собою. Спільність мови і звичаїв дозволяють українцеві зі Львова, Чернівців, Чернігова і Харкова, незалежно від того, в якій частині України він проживає, перебуває, почувати себе як вдома, бути щасливим.

Кожен українець має прислухатися до своєї мови, співати милозвучні пісні, читати книжки, пізнати історію свого народу, уміло використати досвід і уникнути помилок попередніх поколінь. Любити свій край і народ вчать твори “Руський край і нарід”, “Дністер”, “Карпати”, “Хід на Лімницю”, “Київ” та ін. О. Барвінський у статті “Руський край і нарід” подас характеристику українських земель, відомості про те, де мешкають українці, пояснює походження слова “Україна” та ін. Автор підкреслює, що український народ є східною частиною великого слов’янського племені і ділився на дрібніші племена з окремими назвами. “Така воля Божа, щоби люди жили на землі народами. Тимто кождий розумний чоловік повинен знати свій нарід, де він жис, по яких краях та державах, повинен знати его минувшину, его бувальщину, яка була его доля в давнину...” [9, с. 109-110].

Проблема забезпечення учнівської молоді підручниками з української мови залишалася нагальною і в міжвоєнний період. Серед підручників, які відповідали національним потребам, ознайомлювали з історичним минулим, географією України і були популярними серед учнів, згадаємо читанки Б. Заклинського, букварі В. Полтавця й І. Петрової, що стали втіленням національної ідеї. Оригінальністю виділявся підручник “Писанка” – читанка для другого класу Б. Заклинського, основна частина якої містить тексти, насичені українознавчим матеріалом [10]. З перших рядків дитина дізнається, хто вона є. “Я родом українець, і моя сім’я українська. Моя рідна мова українська. Ходжу до української школи”. А далі: “Без рідної неньки і цвіти не ясно цвітуть, без неї і дерева не красно ростуть у діброві. Не ясно світить сонце блискуче, мракою криється небо” [10, с. 3-4]. Автор вмістив вірші і оповідання про Україну, національний гімн, національні свята, рідну мову, українську пісню та ін. “Мета сеї читанки, – підкреслював автор, – дати українській дитворі національне виховання. До сього я розглянув добрі і злі сторони української вдачі” [10, с. 32].

Підручник В. Полтавця “Зірка: Буквар і перша читанка для шкіл”, рекомендований до вжитку розпорядженням МВіПО від 16 червня 1924 р., теж багатий на українознавчий та народознавчий матеріал про рідний край. Буквар містить багато малюнків, що доповнюють цей матеріал і сприяють його кращому засвоєнню, формуванню національних почуттів. Матеріал згруповано за темами: “Пори року”, “Природні багатства (взагалі і краю)”, “Праця”, “Сім’я”, “Навчання” та ін.

“Буквар: Перша читанка для вселюдних шкіл” (Львів, 1928) також був рекомендований до вжитку у школах Галичини. Матеріал у букварі мав регіональний зміст, значна увага приділена природі рідного краю. Події в оповіданнях пов’язані з Карпатами, Коломиєю, Львовом та ін. Почуття національної гордості зворушувало серце дитини, яка переглядала фотографії творів мистецтва національного музею у Львові, що були вміщені у букварі [11, арк. 26].

У 30-ті роки ХХ ст. гостро постало питання про необхідність нових читанок, оскільки їх зміст та мова не відповідали тогочасним потребам. У гімназіях, зазначалося на сторінках часопису, залишилися “... недобитки передвоєнних підручників О. Барвінського й А. Крушельницького, що з ними мучаться і вчителі, і учні. Вони не цікаві, неметодичні, не стоять на рівні сучасного знання й поступу та досягнень сучасної літератури й літературної критики, писані старим правописом і довоєнною мовою, без ілюстрацій і схем. Тому зовсім непридатні для теперішніх шкіл...” [12, с. 169].

У кінці 30-х років нестача грошей, відсутність належної уваги з боку держави загострили проблему шкільних підручників. Часопис

“Учительське слово” охарактеризував її як “невідкладну справу”. “Ні український нарід, ні українські діти не погодяться з тим, щоб у час найвищого розвитку національної свідомости в народів, отже також українського, перестарілі шкільні підручники продовжували далі свої небезпечні експерименти, калічили душі наших дітей та зводили їх на шлях національного гермафродитизму, – зазначалося у редакційній статті. – Український нарід і українські діти чекають на нові підручники українські за змістом і формою, згідні з новим устроєм шкільництва, з духом шкільних реформ і духом новітніх програмів навчання й виховання” [13, с.177].

Проблема створення нових читанок обговорювалася і на Першому українському педагогічному конгресі. “Молодь рветься до книжки, – зазначав Я.Біленький, – але не має такої книжки, якої вона сама тепер потребує... Треба живої читанки, і її мусять письменники написати” [14, с.221]. Українська дитина не має “доброї, відповідної лектури”, дитячі видання взагалі заборонені, тому А.Домбровський запропонував творити комісію, яка “уложила б читанки” [14, с.219].

Вищенаведене дозволяє стверджувати, що українські педагоги, автори читанок намагались підібрати матеріал з історії українського народу, вміщували текст про його побут, традиції, звичаї, загальнолюдські чесноти, а також зразки усної народної творчості, крилаті вислови повчального змісту. Читанки відображали національний дух народу, пробуджували національну свідомість і гідність.

1. Львівська наукова бібліотека ім.В.Стефаніка НАН України. – Ф.1. – Спр. 3316.
2. Возняк М. Перша комісія для українських шкільних підручників // Наша школа. – 1913. – Ч.2. – С.79-83.
3. Барвінський О. Моя робота на полі шкільного письменства 1870-1925 р.// Рідна школа. 1935. – Ч.20. – С.307-308; Ч.21. – С.323-325.
4. Біленький Я. Шкільні підручники для середніх шкіл // В кн.: 25-ліття товариства “Учительська громада”: Ювілейний науковий збірник. – Львів. 1935. – С.135-140.
5. Пам’яті Константина Лучаківського // Наша школа. – 1912. – Ч.2. – С.2-4.
6. Крушельницький А. Наука української мови в середній школі. – Львів, 1912. – 27 с.
7. Крушельницький А. Українські підручники у середніх школах у Галичині // Наша школа. 1909. Ч.3-4. – С.78-79.
8. Барвінський О. Читанка для приготовної класи учительських семінарій. – Львів: Накл. НТШ. 1916. – 212 с.
9. Барвінський О. Моя робота на полі шкільного письменства 1870-1925 р. // Рідна школа. – 1935. – Ч.20. – С.307-308; Ч.21. – С.323-325.
10. Заклинський Б. Писанка. Читанка для II кл. – Косів, 1911. – 31 с.
11. ЦДІА (м.Львів). – Ф.179. – Оп.1. – Спр. 604.
12. Трагедія з українським шкільним підручником // Українська школа. – 1938. – Ч.7-12. – С.168-170.
13. Невідкладна справа // Учительське Слово. – 1935. – Ч.9. – С.177-180.
14. Перший український педагогічний конгрес. 1935. – Львів: Накл. Т-а “Рідна школа”, 1938. – 252 с.

M.Chepil

## THE ROLE OF READERS IN THE FORMATION OF NATIONAL CONSCIOUSNESS OF THE UKRAINIAN CHILD

(the second half of the 19th – the beginning of the 20th century)

The analysis of the readers prepared by the Ukrainian pedagogues of Halychyna is made in the article, their role in the formation of national consciousness of the Ukrainian child is revealed. The authors selected the material from the history of the Ukrainian people, placed the text about the way of life, customs and traditions of the Ukrainians. The pedagogues considered that the readers should correspond to the national needs and didactic requirements, and the content of the people's motives in the educational process should be closely connected with the educational tasks. The readers reflected the national spirit of the people, woke up the national consciousness and the national dignity.

Світлана Івах

## СОФІЯ РУСОВА ПРО РОЛЬ ЖІНОЦТВА У КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ УКРАЇНИ

“Смутна історія нашого народу й смутна доля его жіноцтва”, – так з боєм і гіркою душою писала видатна громадська діячка і письменниця Наталія Кобринська в жіночому альманасі “Перший вінок”. Прагнучи економічної незалежності, рівноправності з чоловіками у питаннях праці та освіти, жінки об’єднувались у товариства, організації.

Наприкінці XIX – 20-30 рр. XX століття голосно заявив про себе організований жіночий рух, який відіграв позитивну роль у вирішенні багатьох невідкладних завдань соціально-культурного і освітньо-шкільного життя українців, став живильним середовищем для формування передових педагогічних ідей, думок, творчих пошуків. Гуманістичною спрямованістю, демократизмом, орієнтацією на утвердження ідей української національної школи відзначається діяльність таких діячів освіти, як Н.Кобринська, К.Малицька, Є.Ярошинська, У.Кравченко, М.Підгірянкa і, безперечно, Софія Русова.

“Усе наше життя є боротьба, і людина, яка не здатна до боротьби, не має ані моральної, ані соціальної вартості”, – ці слова належать перу Софії Русової, яка все своє життя присвятила боротьбі за визволення тяжко поневоленого трудового народу України, за його національну самостійність. Її життєва дорога, будучи славною і довгою, повною важкої праці, терпіння і великої посвяти, не могла не залишити помітного сліду в історії педагогічної думки.

Громадсько-освітня, педагогічна, наукова та літературна діяльність Софії Русової була надзвичайно багатогранною. Створення в

Україні першого дитячого садка, підготовка празького видання “Кобзаря” Тараса Шевченка, участь в Одеській Українській Громаді, Харківському товаристві грамотності, головування в Національному комітеті вчителів, викладання на Вищих жіночих Курсах та у Фребелівському інституті в Києві, організація “Жіночої Національної Ради” в Кам’янці-Подільському, очолювання Центральної Жіночої Ради під час еміграції у Празі, співпраця з “Союзом Українок” у Галичині – це далеко не повний перелік штрихів до портрета Софії Русової.

Постійно співпрацюючи з багатьма відомими діячками жіночого руху Галичини та Буковини, вона спілкувалася з ними особисто, відвідувала різні куточки України. Це й підштовхнуло її до написання книжки “Наші визначні жінки”, перше видання якої вийшло в Коломиї 1935 року. В цій праці Софія Русова аналізує і показує визначну роль жінки у загальному культурно-освітньому процесі України.

На думку Софії Русової, “жінка внесла в загальний культурний наш поступ багато чого своєрідного, належного до особливостей жіночої психології” [1, с. 12]. С. Русова належала до тих передових на свій час учених, які бачили відмінності між чоловічою і жіночою психікою. На її думку, вони полягали у фізично-фізіологічній природі жінки і довговікових історичних умовах її життя. Поступове культурно-суспільне життя вимагало від жінки поширення її призначення, накладало на неї нові обов’язки: виховниці, громадянки. “Такий природний життєвий стан перейшла українська жінка від інстинктивного несвідомого вузького родинного життя до широкої діяльності добре освіченої виховниці й громадянки, якій український нарід завдячує немало в своїх змаганнях, як до освіти, так і до волі, до свого національного й соціального визволення” [1, с. 13].

Аналізуючи замітки вчених-етнографів і мандрівників-чужинців, які приглядалися до життя в Україні, Софія Русова зазначає особливо “гарне родинне життя й пошану до жінки, до матері українського народу”. Та жінка, виростаючи із ролі тільки матері, господині, “зрозуміла несправедливий стан нашого поневоленого народу і для протесту проти цього знайшла живе гарне слово в нашій народній мові”. Софія Русова підкреслює, що з розумінням і визначилась певна мета життя жінки-патріотки свого народу. Одні палко віддавались політичній боротьбі за волю Багьківщини, закінчуючи життя на каторзі у далекому Сибіру. Це – Маруся Ковалевська й Людмила Волькенштайн, Ольга Басараб та інші.

Та розуміючи, що тільки політичною боротьбою не можна досягнути волі народу, жінки ще один шлях вбачають в освіті. “Нарід конас в неволі, поки він темний”, – пише Софія Русова.

В цей період розпочався новий рух до науки, жінки домагались вступу до вищих шкіл. Відмова їм у цьому не зупинила жінок. Вони здобували освіту за кордоном, зокрема в Цюриху в Швейцарії.

Повернувшись на Батьківщину, освічені жінки вимагали організації “високих шкіл або тимчасових курсів”, які б дали можливість жіноцтву не лише здобути освіту, але й зайняти вчительські посади, здобути економічну незалежність. “Із якою радістю вітали ми наших перших учительок в гімназіях...” Серед найвідоміших – Олександра Ефименкова, автор власних оригінальних праць з історії, перший професор спочатку на Бестужевських курсах в Петербурзі, а потім при Харківському університеті.

Освічені дівчата, жінки організовували гуртки, працювали над своєю політичною самоосвітою, комплектували бібліотеки, поширювали освіту і культуру в селах.

Софія Русова зазначає, що і в організації та діяльності українського театру знаходимо надзвичайних драматичних артисток, зокрема Марію Заньковецьку, що, на думку Софії Русової, “світить як зірка”.

Великий внесок зробили жінки-письменниці в розвиток української літератури. Найкращі з них принесли в скарбницю нашої прози та поезії багато свого, оригінального. Серед них: Дніпрова Чайка, Леся Українка, Ольга Кобилянська. За оцінкою Софії Русової, “Дніпрова Чайка внесла першу красу зовсім природного, не штучного символізму. Леся Українка з патріотично-етнографічної лірики сміло переступила широкий світ загальнолюдських переживань не тільки нашого народу, а й народів, далеких від нас історично, але близьких до нас тими національними й політичними ситуаціями, в якій ставила їх історія. Ольга Кобилянська дала нові соціальні епопеї з життя різних верств українського суспільства і так тонко, як ще ніхто, освітила глибокі таємниці жіночої душі” [1, с. 14].

Серед молодих письменниць Софія Русова назвала Галину Журбу, І.Невицьку та Наталену Королеву, відзначивши, що вони у своїх творах намагаються якнайкраще описати драматичні моменти народного життя, шукаючи для цього нові оригінальні форми і методи.

В час війни жінки не розгубилися: організовували притулки для дітей, що залишились без батьків; працювали в лікарнях, доглядаючи поранених українських солдатів.

Аналізуючи поступ жінки за сімдесят років, Софія Русова зробила висновок, що наші українські жінки вибороли собі почесне місце в науці, мистецтві, літературі; показали себе самовідданими політичними та громадськими діячками, гасло яких – “Україна вільна, незалежна і щаслива”.

1. Русова С. Наші визначні жінки. – Веніпег, 1945. – 107 с.

2. Малицька К. Софія Русова в рідній школі і захоронці між дітьми і про дітей // Нова Хата. – 1929. – Ч. 12. – С. 9.

3. Мандрика Г. Софія Русова // Жіночий світ. – 1956. – Ч. 12. – С. 2-4.

4. Проскура О.В. Софія Русова – вчений, педагог, громадський діяч // Педагогіка і психологія. – Київ, 1996. – № 3.

S.Ivakh

S. RUSOVA ABOUT THE ROLE OF WOMEN IN THE CULTURAL-EDUCATIONAL PROCESS IN UKRAINE

In the article the author clarifies S. Rusova's ideas about the importance of women in the cultural-educational life in Ukraine, analyses the reasons for appearing of the women's movement for equal rights for high education with men, reveals the activity of the public women, their work during World War II, states the important place of women in the fields of science, art, literature and public life.

*Віра Поліщук*

### ПРОСВІТНИЦЬКА І СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ С.РУСОВОЇ

До діячів, які посідали чільне місце в національному просвітницькому русі і були свідомо вилучені з нього радянською наукою, належить С.Ф.Русова (1856-1940) — видатний діяч національно-визвольного руху, великий педагог, автор багатьох досліджень з педагогіки, соціальної педагогіки, співзасновник педагогічної академії в Україні, співробітник численних часописів та журналів.

Значущість просвітницької і соціально-педагогічної діяльності С. Русової усвідомлюється у повній мірі, якщо враховувати, що до революції 1917 р. Україна була фактично колонією Росії і що, наприклад, у 1914-1915 навчальному році тут функціонувало лише 18775 початкових шкіл, в яких навчалось 1,5 млн. дітей, а також те, що не було жодної державної початкової школи з українською мовою викладання [1, с.29].

Падіння царського режиму в лютому 1917 р. сприяло бурхливому розгортанню просвітницької і соціально-педагогічної діяльності в Україні. Створювалися реальні соціально-політичні можливості функціонування української мови і освіти. У квітні 1917 р. російський Тимчасовий Уряд видав розпорядження про школи в Україні. У початкових школах дозволялося навчання українською мовою, а російська ставала обов'язковим предметом з другого класу. В учительських семінаріях заводилися курси української мови, літератури, історії й географії. У вищих школах засновувалися кафедри української мови, історії і права [2, с.91].

Слід мати на увазі, що українська освітня політика була виважена і гуманістична; організація шкільництва відбувалася без поспіху, помірковано, з урахуванням особливостей часу. Так, 5 жовтня 1917 р. відкрито в Києві Український Університет; 7 листопада того ж року почала працювати Академія Мистецтв, 6 жовтня 1918 р. Народний університет перетворено в Український Державний Університет. Того

ж дня товариство “Просвіта” відкрило у Полтаві історико-філологічний факультет. 22 жовтня 1918 року відбулося відкриття Українського Державного Університету в Кам'янці-Подільському, 14 листопада 1918 р. у Києві – Української Академії Наук.

Нова українська школа в епоху УНР будувалася на таких принципах: національний (викладання рідною мовою, запровадження українськомовних предметів); соціальний (єдина школа для всіх верств народу); виховний (не тільки вчити, а й виховувати в національному дусі); діяльний (в Україні повинна бути трудова школа).

Як відомо, Міністерство освіти УНР розробило проект єдиної школи і план управління освітою. Погоджуємося із справедливим висновком Г.Васьковича, який зазначав, що ці документи важливі для нас з історичного погляду, оскільки у них відбитий національний дух, гуманізм і демократизм; вони є “доказом самостійної творчості українських педагогів на освітній ниві” [3, с.74]. Ці проекти свідчили також про те, що українські педагоги були добре ознайомлені з західноєвропейськими та американськими педагогічними ідеями і практичним їх застосуванням в галузі освіти цих народів.

У статті “Націоналізація школи” С.Русова писала: “Рідна національна школа – це перша політична і соціально-педагогічна вимога кожного народу, який скидає з себе ланцюги, скидає ту кригу байдужості, якою окуто було серце за часів утисків і пригноблення його вільної думки, його національної свідомості. Тільки рідна школа може виховувати громадську свідомість, почуття своєї людської гідності. Раби утворювались в тій чужій школі, яка до цього часу панувала у нас на Україні, раби-учні, які в стінах школи мали зрікатися усього рідного, нехтувати усім тим, що вони поважали в рідній хаті, забувати матірню мову і ставати перевертнями, зрікатися рідного краю, рідного люду” [3, с.3-7].

Щодо виховних та наукових завдань, то матеріалом для них повинно бути найближче для дитини оточення. На такій найбільш природній основі дитина збагачуватиметься іншими знаннями, і не цураючись свого, навчатиметься чужому. Релігійне, моральне, фізичне та громадське виховання треба будувати на цій же основі. Таким чином, організована школа у своєму внутрішньому змісті буде і національна, і державна.

Через єдину школу мали пройти всі українські діти, щоб наступні покоління були освічені, свідомі свого завдання. Отож, наріжною у програмі є ідея – через свідомих, освічених громадян до могутньої нації та держави. Крім того, проект нової школи був підґрунтям розвитку новітнього, народного шкільництва. І він висунув на арену життя новий, виразно окреслений суспільний стан **народне вчителство**: увів окрему категорію громадян – сучасних учителів, які мали впроваджувати основні завдання школи в життя.

За своїми суспільно-політичними та філософськими переконаннями С.Русова належить до просвітителів. Вона стояла на позиціях демократизації освіти українців, широкого поширення знань серед народу. Освіту розглядала як засіб соціального прогресу і національного визволення. С.Русова скеровувала свої зусилля на виховання творчої та гуманної особистості, а також на аналіз таких феноменів буття, як емоційне начало, емоційне зусилля, рефлексія, чутливість, самоконтроль, що культивують людинолюбство, потребу, самоаналіз, самоузагальнення, самоосмислення, саморозуміння, самооцінку, самовизначення, саморозвиток, самопізнання, світоглядні позиції. Адже тільки через ряд цих складників людина може самовизначитися і осмислити свою необхідність родині, народові, землі, Всесвітові. З іншого боку, просвітительська мудрість С.Русової у даному контексті – це причетність до культурного досвіду народу і вираження його через власну свідомість, через власні світоглядні переконання.

На початку ХХ ст. немалу роль у пропаганді педагогічних ідей, поширенні досвіду роботи позашкільних закладів відіграла преса. Саме тому С.Русова значну увагу приділяла журналістській діяльності. Вона була співавтором серій “Біографічна бібліотека”, “Колективне та групове читання”, “Українська педагогічна бібліотека”, співробітником журналів “Світлю”, “Наша доля”, “Пчілка”, “Русская школа”, “Вестник воспитания”, “Русская мысль” та ін.

Чи не найплідніше працювала С.Русова у “Світлі” – легальному українському педагогічному журналі, який організував у 1910 р. талановитий молодий учитель з Полтавщини Г.Шерстюк, співредакторами були С.Русова і С.Черкасенко. Журнал “Світло” виходив у видавництві “Український учитель”. У “Моїх споминах” педагог згадувала: “Світло” якось відразу придбало симпатії українського громадянства, його проводила обережно і любовно рука Шерстюка. Всі ми страшенно захоплювалися цією працею” [4, с.127].

Крім того, вона була активним дописувачем у журналі “Вільна Українська Школа”, який, фактично, продовжував традиції “Світла” у нових постреволюційних обставинах. Власне, на сторінках “Вільної Української Школи” були надруковані і статті С.Русової “Націоналізація школи”, “Позашкільна освіта”, у яких педагог переконливо говорить про необхідність створення в Україні такої системи освіти, яка б охоплювала дошкілля, школу, позашкільні установи. Вона переконливо відстоювала, що першою свідомою вимогою кожного народу є вимога національної школи. Твердження С.Русової перш за все спиралось на досвід країн Західної Європи, у яких дуже високо розвинене національне почуття. Власне тому вона боролась за поширення культури на національній і культурній основі, розуміючи, що без культури народ не зможе

сприйняти належним чином національних і соціальних принципів. Слід мати на увазі, що мислителька у розв’язанні цих проблем відводила основну роль інтелігенції. Вона, зокрема, зазначала, що українському народові не так бракує масової культури, як саме людей високого рівня морального й інтелектуального розвитку, людей, широко відданих ідеї, “безкомпромисних, з міцною волею і чітким розумінням свого громадського обов’язку й чесного його виконання”. У зв’язку з цим С.Русова робить справедливий висновок, що Україні потрібна моральна, широко-освічена еліта, яку може формувати “...школа і лише спільною працею виховників, професорів і самих учнів” [5, с.113]. На наш погляд, С.Русова демонструє виважений і послідовно демократичний підхід до цієї проблеми, розуміючи, що формуючи еліту, ми поліпшимо соціально-економічні умови нашого народу.

Отже, С.Русова розуміла, що українська культура й освіта не повинні замкнутися в собі. Діалектика загального, особливого, одичного лише вимагає, щоб, залишаючись відкритими, вбираючи загальнолюдське, вони не втрачали свого неповторного, національного.

Працюючи у “Світлі”, С.Русова брала активну участь у проведенні та організації учительських курсів та учительських з’їздів. Вони проводились з метою піднесення національної свідомості українського вчителства та його професійного рівня і ознайомлення з новими течіями зарубіжної педагогіки.

Таким чином, С.Русова стояла біля витоків формування соціально-педагогічних поглядів в Україні. Феномен С.Русової полягає насамперед у тому, що в ній поєднувалися глибокий психолог, педагог, методист одночасно.

Особливої уваги заслуговує педагогічна діяльність С.Русової в Кам’янець-Подільському університеті. Тут вона не тільки читала курс лекцій, а й виконувала завдання Українського Жіночого Союзу: займалася дитячими притулками, госпіталями; брала участь в організації товариства дошкільного виховання імені Песталоцці; у складі комісії Червоного Хреста опікувалася долею українських полонених у польських таборах; згуртувала українське жіноцтво у Жіночій Раді.

С.Русова брала активну участь у численних міжнародних форумах, гідно репрезентуючи українське жіноцтво і виконуючи свою просвітительську місію.

Виступаючи на міжнародних з’їздах та конгресах, С. Русова завжди промовляла палке слово на захист України, її долі, її майбутнього. У листі до сина Юрія вона писала: “...Як інші представниці у своїх промовах вихваляли поступ жіночого руху в їх вільних країнах, то я стала розказувати про лихо свого рідного краю, про те, що большевицька

московська влада принесла йому економічну і моральну руїну, голод, деморалізацію та загибель жінки-матері..." [6, с.1173]. Отже, С.Русова використовувала феміністичні форуми як трибуну задля ознайомлення світової громадськості з недолею українського народу, зокрема трагедією жінки-матері в тогочасній Україні. Будучи переконаною, що мати – "природна вихователька дітей", "символ найвищої любові й самовідданості", С.Русова виступала проти так званих організованих дитячих колективів, які відривали дитину від рідного родинного вогнища, у якому кожна дитина – справді особистість, а не "дрібничка величезного колективу" [7, с.149].

Нині, у період розбудови і відновлення національної школи, освіти і педагогічної науки дуже важливо повернути суспільство до цих постулатів, до такого розуміння ролі матері, як дарительниці життя фізичного й духовного задля морального очищення усієї людності суверенної держави, тому що у цих роздумах і переконаннях С. Русової – трактування ролі матері, її культу – початок усіх начал доброчинності, людяності, широсердечності, релігійності, до чого, власне, кличе будь-який виховний ідеал.

Слід наголосити, що у той час, коли більшість наших педагогів відійшла від національних традицій під впливом більшовицьких ідей, вірною їм залишилася С.Русова, працюючи в умовах еміграції. О.Субтельний зазначав, що "...еміграція з України великої частини старої інтелігенції була втратою для культурного розвитку" [8, с.413], для національного розвою. Самостійницькі прояви в Україні всіляко придушувались; українському культурному процесові й українізації було поставлено край.

С.Русова в 1921 році емігрувала у Прагу, де спочатку викладала французьку мову в Українській господарській академії в Подебрадах та керувала дитячим садком для дітей-емігрантів, а потім працювала в Українському високому педагогічному інституті імені М.Драгоманова у Празі, цікавилася національним громадським життям, зокрема жіночим питанням.

Саме в еміграції з-під пера невтомної трудівниці виходить ціла низка підручникових та монографічних видань, посібників для студентів, які готувалися до педагогічної і соціально-педагогічної роботи в дошкільних закладах, школах та дитячих притулках для українських дітей. Виходять друком у Празі "Теорія педагогіки на основі психології" (1924), "Дидактика" (1925), "Нові методи дошкільного виховання" (1927).

Крім того, С.Русова разом з М.Шаповалом працювала над створенням у Празі Педагогічного інституту імені М.Драгоманова. Очевидно, що вона брала активну участь у розробці організаційних питань, визначенні структури інституту, складанні програм. Потрібно підкрес-

лити, що тривалий час вищі навчальні заклади, засновані у Чехо-Словаччині, були єдиними вищими українськими інституціями в світі; вони виховали сотні фахівців, спричинялися до розбудови української науки й були її репрезентантами [6]. Навіть в еміграції С.Русова проводила активну громадську, просвітницьку і соціально-педагогічну діяльність.

1. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР (1917-1967). — К.: Радянська школа, 1967. — 483 с.
2. Шевельов Ю. Українська мова в першій половині двадцятого століття (1900-1941). Стан і статус // Сучасність. — 1987. — № 1. — С.6-91.
3. Русова С. Націоналізація школи // Вільна українська школа. — 1917. — № 1. — С.3-7.
4. Русова С. Мої спомини. — К.: Україна-Віта, 1996. — 210 с.
5. Русова С. Моральні завдання сучасної школи // Життя і знання. — 1937. — С.109-113.
6. Русов Ю. Кілька спогадів про Софію Русову // Визвольний шлях. — 1956. — Кн. 10. — С.1172-1182.
7. Русова С. Освіта на Україні в більшовицьким освітленню // Нова Україна. — 1923. — Кн.V. — С.146-153; Кн.VI. — С.146-151.
8. Субтельний О. Україна. Історія (Пер. з англ.). — К.: Либідь, 1991. — 512 с.

V.Polishchuk

#### THE ENLIGHTENS AND SOCIAL-PEDAGOGICAL ACTIVITY OF S.RUSOVA

The author analyses in the article the content of enlightens and social-pedagogical activity of Sophia Rusova, as the outstanding pedagogue, psychologist, methodologist, the author of numerous scientific works, staff-member of many scientific journals, active public figure.



ЗМІСТ

**ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ**

<i>Тетяна Завгородня.</i> Деякі шляхи вдосконалення вищої педагогічної освіти...	3
<i>Неллі Лисенко.</i> Експериментальні заклади дошкільної освіти: альтернатива з минулого чи поступ у майбутнє?.....	9
<i>Роман Скульський.</i> Дидактико-методична підготовка майбутніх учителів.....	18
<i>Валерій Орлов.</i> Методологічні передумови професійного становлення особистості.....	24
<i>Володимир Шпільчак.</i> Дизайн у змісті професійної підготовки художника-педагога.....	32
<i>Людмила Юрчак.</i> Динаміка стимулювання школярів як складова процесу гуманізації освіти.....	42
<i>Софія Томенчук.</i> Дослідження навчального процесу в школі як умова оптимізації змісту професійного самовдосконалення вчителів.....	49

**ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ**

<i>Олена Будник.</i> Народне гумористичне мистецтво як засіб формування особистісних цінностей школяра.....	57
<i>Микола Нарійчук.</i> Соціально-моральна спрямованість студента як складова особистісної самооцінки.....	64
<i>Людмила Мацук.</i> Засоби вдосконалення підготовки студентів до правового виховання особистості в сензитивному періоді її формування.....	69
<i>Тетяна Куценко.</i> Співвідношення національних і загальнолюдських цінностей у контексті завдань національного виховання.....	75
<i>Наталія Палій.</i> Корекційні можливості дитячих ігор.....	82
<i>Наталія Приймач.</i> Мета життєдіяльності та проблема національного виховання особистості в творах Уласа Самчука.....	88
<i>Галина Білавич.</i> Український фольклор – джерело етнопедагогічних цінностей.....	94
<i>Олена Вакуленко.</i> Особливості соціального розвитку особистості у підлітковому віці.....	102

**ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

<i>Богдан Ступарик.</i> Шкільництво Галичини у роки Другої світової війни.....	108
<i>Руслана Воляннюк.</i> Вакаційні оселі у Галичині як важливий чинник опіки та національного виховання дітей і молоді.....	113
<i>Галина Гуменюк.</i> Кразнавчі екскурсії в теорії і практиці галицького шкільництва (кінець XIX – початок XX століття).....	117
<i>Йосип Гушулей.</i> Зміст технічної підготовки школярів: погляд у минуле.....	125
<i>Олена Волшинська.</i> Художня освіта в Галичині: історія та педагогічні пошуки.....	131
<i>Оксана Ворожук.</i> Учнівське самоуправління в галицьких гімназіях початку XX століття.....	136
<i>Галина Дриндак.</i> Теорія та практика створення шкільних підручників із рідної мови для початкових класів у 40-х рр. XX ст.....	141
<i>Зіновія Нагачевська.</i> Жіночий гурток ім. Ганни Барвінок Українського педагогічного товариства: становлення й зміст діяльності.....	148
<i>Любов Генчик.</i> Виховання української молоді у Львівській Богословській академії УГКЦ (1928-1944).....	157

<i>Вікторія Стинська.</i> Розвиток мережі жіночих навчально-виховних закладів у Галичині на початку XX ст. ....	166
<i>Надія Сабат.</i> Ідеї національного виховання молоді у творчій спадщині Василя Пачовського.....	170
<i>Наталія Салига, Ореста Ткачук.</i> Педагогічна спадщина Уляни Кравченко в контексті сучасної освітньо-виховної теорії і практики.....	177
<i>Наталія Чаграк.</i> Педагогічна діяльність А. Крушельницького на теренах Станіславщини.....	184
<i>Марія Ченіль.</i> Роль читанок у формуванні національної свідомості української дитини (друга половина XIX – перша третина XX ст.).....	190
<i>Світлана Івах.</i> Софія Русова про роль жіноцтва у культурно-освітньому процесі України.....	197
<i>Віра Поліщук.</i> Просвітницька і соціально-педагогічна діяльність С. Русової.....	200

CONTENTS

**THEORY OF STUDYING**

<i>T. Zavorodnya.</i> Some Ways of Improvement of Higher Pedagogical Education..	3
<i>N. Lysenko.</i> My view about the Pre- School's future in closely connection with it's past.....	9
<i>R. Skulsky.</i> Didactic and Methodic Training of Future Teachers.....	18
<i>V. Orlov.</i> Metodologic Prerequicites a Person's vocational Formation.....	24
<i>V. Shpilchak.</i> Design in content of professional training of an Artist-Teacher.....	32
<i>L. Yurchak.</i> Dynamics of Stimulation as a Constituent of Humaniration of Education.....	42
<i>S. Tomenchuk.</i> The Research into the Educational Process in School as Condition of Optimization of Teachers' Selfperfection.....	49

**THEORY OF EDUCATION**

<i>O. Budnyk.</i> Falk Humouristic Art as a Mean of Formation of Pupil's Personal Values.....	57
<i>M. Nariychuk.</i> "Student's Social Moral Orientation as part of Personal Self-appraisal" – turescript.....	64
<i>L. Matsuk.</i> Means of Improvement Student's preparation to civil Education of children in gawourable period child creating.....	69
<i>T. Kutsenko.</i> The correlation of National and World values in the context tasks of the National Teaching.....	75
<i>N. Paliy.</i> Corrective possibilities of children games.....	82
<i>N. Pryymas.</i> Vital activity aim and a problem of national education of personality in Ulas Samchuk works.....	88
<i>H. Bilawysh.</i> The Ukrainian folk-lore as a source of the Ethnopedagogical Values.....	94
<i>O. Vakulenko.</i> Features of Social Development of a Personality in the Adolescent Age.....	102

### HISTORY OF EDUCATION

<b>В.Ступарук</b> . Schooling of Halycia during the II World War.....	108
<b>Р.Волыанук</b> . Vacational settlements in Halychyna as the factor of children and youth custody.....	113
<b>Г.Гуменюк</b> . Area Studies Excursion in Theory and Practice (end of XIX century beginning of XX century) in School – studies of Galych Region.....	117
<b>У.Гушuley</b> . The Contents of Technical Education of Pupils: Look into the Past.....	125
<b>О.Волыньска</b> . Art Education of Galicia: History and Pedagogical Searches.....	131
<b>О.Ворошчук</b> . The pupils selgoverment at the Galician school at the beginning of the XX c. ....	136
<b>Г.Дриндак</b> . The theory and practice of writing the textbooks of Native Language for the primari school in 40 years of XX c. ....	141
<b>З.Нахачевська</b> . Women Hanna Barvinok Circle of the Ukrainian Pedagogical Society: Development and Contents of Activity.....	148
<b>Л.Генюк</b> . Education Ukrainian youth in L'viv Theological academy UCC in 1928-1944 years.....	157
<b>В.Стыньска</b> . The system of the women studying-pedagogical institutions in Galicia at the beginning of XX c. ....	166
<b>Н.Сабат</b> . National Idea in Vassyl' Pachovskiy's Creative Heritage.....	170
<b>Н.Салыха, О.Ткачук</b> . Uliana Kravchenko's Pedagogical Heritage in the context of the Modern Educational Theory and Practice.....	177
<b>Н.Чахрак</b> . The A. Krushelnytskyi pedagogical work in the Stanislaviv region.....	184
<b>М.Чепіл</b> . The role of readers in the formation of national consciousness of the Ukrainian child (the second half of the 19th – the beginning of the 20th century). ....	190
<b>С.Івах</b> . S. Rusova about the Role of Women in the Cultural-Educational process in Ukraine.....	197
<b>В.Полішчук</b> . The Enlightens and Social-Pedagogical Activity of S. Rusova.....	200

ВІСНИК  
Прикарпатського університету

ПЕДАГОГІКА  
Випуск VII

Видається з 1995 р.

Адреса редколегії: 76025, м.Івано-Франківськ,  
вул.Шевченка, 57,

Прикарпатський університет,  
педагогічний інститут, тел. 2-33-62

Видавництво "Плай" Прикарпатського університету  
76025, м. Івано-Франківськ, вул. Шевченка, 57, тел. 59-60-51  
(українською мовою)

NEWSLETTER  
Precarpathian University named after V.Stefanyk

PEDAGOGICS  
№ VII Issue

Published since 1995

Publishers' adress:  
Precarpathian University named after V.Stefanyk  
57, Shevchenko Str., 76025 Ivano-Frankivsk, tel. 2-33-62

PLA1 Publishers, Precarpathian University  
57, Shevchenko Str.,  
76025, Ivano-Frankivsk. tel. 59-60-51

(Published in the Ukrainian Language)

Старший редактор: БОЙЧУК О.П.  
Літературна редакція  
та коректура: ЛЕНІВ О.В., ОБОДЯНСЬКА Л.Н.  
Комп'ютерна верстка: ЯРЕМКО В.Д.  
Комп'ютерна правка: КЛИМЕНКО О.В.

Друкується українською мовою  
Регістраційне свідоцтво №435

Здано до набору 24.06.2002 р. Підп. до друку 8.10.2002 р. Формат 60x84/16. Папір офсетні  
Гарнітура "Times New Roman". Ум. друк. арк. 12,55. Вид. арк. 12,87. Тираж 100 прим. Зам. 473.

Видавництво "Плай"  
Прикарпатського університету  
76025, м. Івано-Франківськ, вул. Шевченка, 57,  
тел. 59-60-51

ІБ ПНУС



745466