

**ВІСНИК**  
**ПРИКАРПАТСЬКОГО**  
**УНІВЕРСИТЕТУ**



**Педагогіка**  
**Випуск II**

Івано-Франківськ  
1999

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ВІСНИК  
ПРИКАРПАТСЬКОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ

ПЕДАГОГІКА  
ВИПУСК II



Прикарпатський університет  
ім. Василя Стефаника  
БІБЛІОТЕКА  
ІВАНО-ФРАНКІВСЬК  
"ПЛАЙ" ІНВ. №.....  
1999

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

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

The Bulletin issue presents the results of the research dealing with the problems of education theory, theory of national education, and history of education theory.

This issue is designed for research workers, teachers, graduate students, undergraduate students and all persons who have interest in the above problems.

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.Кугутяк, 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.Вихруш, 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. З.І.Нагачевська (*відповідальний секретар*), д-р пед. наук, проф. А.С.Нісімчук, канд. пед. наук, проф.Р.П.Скульський, канд. пед. наук, доц. Л.В.Степанова.

*Адреса редакційної колегії:*

76025, Івано-Франківськ, вул Шевченка, 57,

Прикарпатський університет імені Василя Стефаника.

© Видавництво "Плай" Прикарпатського університету, 1999.

Тел.: 59-60-51

## Проблеми теорії навчання

Роман Скульський

### КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Дослідження, концептуальні засади якого висвітлені у цій статті, було присвячене *проблемі підготовки майбутніх вчителів до безперервного професійного самовдосконалення*. Головна його мета полягала в тому, щоб створити, теоретично обґрунтувати та експериментально апробувати таку дидактичну систему, *практична реалізація якої забезпечувала б, з одного боку, якісну підготовку майбутніх учителів до навчально-виховної роботи в школі чи іншому навчальному закладі, а з іншого, – їх підготовку до професійного самовдосконалення*.

Найголовніші його завдання зводились до того, щоб:

- з'ясувати сутність професійного самовдосконалення вчителя, його зміст і головні напрями;
- виявити його психолого-педагогічні передумови;
- вивчити найтиповіші труднощі, з якими стикаються вчителі в процесі професійного самовдосконалення;
- систематизувати й узагальнити теоретичні та емпіричні дані про професійне самовдосконалення вчителя в умовах його трудової діяльності;
- здійснити аналіз процесу викладання в педагогічних інститутах та університетах психолого-педагогічних дисциплін на предмет виявлення в ньому прихованих можливостей підготовки студентів до професійного самовдосконалення та умов їх використання;
- розробити педагогічну модель дидактичної системи підготовки майбутніх учителів до підвищення професійної культури та експериментально апробувати її;
- внести доцільні зміни у практику викладання психолого-педагогічних дисциплін в аспекті ефективнішого використання прихованих у них можливостей підготовки студентів до професійного самовдосконалення.

Вивчення літературних джерел показало, що, незважаючи на широке використання поняття "професійне самовдосконалення вчителя" у практиці спілкування освітян, сутність процесу, який визначається ним, не було належно висвітлено на сторінках педагогічних видань. Тим не

менше, систематизація та узагальнення зібраних відомостей з даного питання істотно розширили наші уявлення про цей феномен.

У найзагальнішій формі *професійне самовдосконалення педагога визначають як його ініціативну, внутрішньо вмотивовану, самостійну діяльність*, спрямовану на розвиток здобутої ним системи професійних цінностей, що зумовлюють характер і кінцеві результати його навчально-виховної роботи. Для вчителя такими цінностями є глибоко усвідомлені ним професійні потреби, інтереси, нахили, фахові знання, професійно значущі практичні уміння та навички, розвинене педагогічне мислення, здібності (академічні, дидактичні, гностичні, організаторські та ін.), майстерність, духовно-моральні та естетичні якості, висока культура спілкування, здатність до творчості. Вони визначаються *професіограмою педагога*.

*Професійне самовдосконалення – це специфічна педагогічна діяльність, в умовах якої її суб'єктом та об'єктом є одна і та ж особа.*

За рівнем і характером професійне самовдосконалення вчителя, як і його педагогічна діяльність в цілому, – це у вищій мірі творчий процес. У ньому органічно поєднуються процеси *самоорганізації, самопізнання, самоаналізу, самооцінювання, самонавчання, самовиховання, саморозвитку* та ін. Засобами реалізації професійного самовдосконалення вчителя слугують *педагогічні задачі, процес розв'язання яких не піддається алгоритмізації* і потребує мобілізації великих вольових, фізичних та інтелектуальних зусиль, передовсім творчого мислення.

За належних умов професійне самовдосконалення є *найдієвішим чинником професійного зростання вчителя та підвищення ефективності його педагогічної діяльності*, необхідною умовою педагогічної творчості.

Незаперечними перевагами самовдосконалення у порівнянні з іншими формами підвищення професійної культури вчителя є те, що: за належних умов організації цього процесу професійне зростання педагога стає *безперервним*; воно уможливило максимальне врахування його професійних потреб і запитів, а також індивідуальних особливостей; не потребує великих фінансово-матеріальних витрат, тобто є економним; нарешті, не потребує тривалого відриву вчителя від роботи в школі, пов'язаних з ним тимчасових замінів тощо.

У професійному самовдосконаленні теоретики і практики, як правило, виділяють *три головні аспекти*, а саме: *самоосвіту*, під якою розуміють цілеспрямоване спеціально організоване самонавчання, що має на меті оволодіння науковими знаннями та їх застосування,

*вивчення, узагальнення та практичне використання кращого педагогічного досвіду інших педагогів і власну методичну роботу.*

Спеціально проведене дослідження показало, що рівень читацької культури значної частини вчителів і керівників шкіл виявився досить низьким. У переважній більшості випадків репродукцію прочитаних творів або їх частин вони здійснюють на основі записів, дуже рідко можуть вільно відтворити зміст прочитаного “без конспекта”, який найчастіше є дослівним записом фрагментів педагогічного твору. Аналіз виступів слухачів установ післядимлоної освіти на семінарських і практичних заняттях свідчить про великі труднощі, з якими стикаються вчителі та керівники шкіл при опрацюванні теоретичних джерел.

Надзвичайно слабким місцем у професійному самовдосконаленні освітян-практиків є *письмові роботи* (написання анотацій, резюме, відгуків, рецензій, а також конспектування літературних джерел, підготовка рефератів, виступів тощо).

64% опитаних вчителів вважають, що вони вміють “вивчати передовий педагогічний досвід”. Вибіркові бесіди з ними, а також колективне “обговорення відвіданих уроків” показали, що переважна їх більшість практично не вміють узагальнювати педагогічні факти, виявляти провідні ідеї, на яких ґрунтується досвід учителя, описувати його мовою педагогічної науки. Для них вивчення досвіду зводиться до фіксації фактів з їх наступною репродукцією у власній діяльності. Ця категорія вчителів охоче відвідує уроки кращих педагогів із фахових предметів, але нігілістично ставиться до уроків з інших навчальних дисциплін, ретельно фіксує “цікаві факти”, що мають місце у навчальному процесі. А щодо педагогічного аналізу уроків, то він виявився надзвичайно слабким місцем не тільки в аналітичній діяльності вчителів, але й керівників шкіл. У ньому дуже часто домінують далеко не першорядні деталі навчання, тоді, як головні його характеристики, наприклад, завдання, зміст, дидактичні принципи, методи тощо залишаються поза увагою аналітиків.

Отримані результати дали змогу визначити систему психолого-педагогічних цінностей, що складають структуру культури професійного самовдосконалення вчителів, та виявити найістотніші прогалини в ній. Вони уможливили виявлення суперечностей, що становлять сутність проблеми підготовки вчителів до професійного самовдосконалення. Найголовніші з них – це *суперечності між:*

– динамізмом педагогічної системи школи (змінami її цілей, завдань, змісту освіти тощо) і традиційним консерватизмом професійної підготовки вчителів, що проявляється у невідповідності її рівня та якості потребам практики;

– стрімким ростом професійно цінної для вчителя науково-технічної інформації і вкрай обмеженими можливостями (а часто й принциповою неможливістю) оволодіти нею в установах післядипломної освіти, де навчання вчителя носить епізодично-фрагментарний характер (наприклад, одномісячне чи двотижнєве навчання, що проводиться один раз у 4-5 років);

– об'єктивними потребами вчителів в оволодінні новими педагогічними технологіями та обмеженими можливостями методичних служб органів управління освітою задовольнити ці потреби;

– творчим характером професійної діяльності вчителя та репродуктивною навчально-пізнавальною діяльністю студентів педагогічних інститутів та університетів в умовах екстенсивного навчання;

– новими навчально-виховними завданнями і застарілими засобами та методами їх вирішення;

– традиційним і новим педагогічним мисленням вчителя;

– змістом педагогічної діяльності вчителя в школі чи в іншій освітній установі та навчальною діяльністю студента в педагогічному навчальному закладі.

Ці та інші подібні суперечності стали особливо відчутними в умовах відродження та розбудови національної школи, подолання командно-адміністративної системи управління нею, утвердження принципів демократизації та гуманізації освіти.

Перелічені суперечності породжені численними причинами. Найголовнішу з них ми вбачаємо у тому, що зміст освіти у вищих педагогічних навчальних закладах тривалий час був вкрай уніфікований, а професійна підготовка у них здійснювалась виключно засобами екстенсивного навчання, яке у кращому разі забезпечувало студентам оволодіння студентами певним обсягом суспільних загальноосвітніх, фахових та психолого-педагогічних знань, практичних умінь і навичок, але воно не спроможне було реалізувати належну їх підготовку до професійного самовдосконалення, оскільки навчально-пізнавальна діяльність майбутніх педагогів в умовах такого навчання у своїй основі була репродуктивною, а професійне самовдосконалення, як зазначалося вище, – процес творчий.

Та вища школа й не ставила перед собою такого завдання, бо професійне самовдосконалення у власному значенні цього поняття суперечило принципам командно-адміністративної системи управління, в умовах якої так звана "дріб'язкова опіка" над педагогом, що реалізувалась через численні постанови, накази, розпорядження, інструкції, вказівки "зверху" і т.і., поширювалась не тільки на його навчально-виховну роботу, але й на професійне самовдосконалення, яке також було предметом жорсткої регламентації та контролю.

В організації післядипломної освіти вчителів тривалий час практикувалось їх примусове навчання в установах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, діяльність яких також жорстко регламентувалася нормативними документами. На рівні навчально-тематичних планів і програм зміст освіти для цих установ розробляли не на основі вивчення професійних потреб і запитів освітян, а за "вказівками зверху". Свого часу навіть "плани самоосвіти" вчителів і керівників шкіл розроблялись централізовано. За таких умов повсякденне цілеспрямоване самовдосконалення педагога не стало та й не могло стати етичною нормою професійного життя. Більше того. У значній частині вчителів сформувалось нігілістичне ставлення до педагогічної науки, кращого педагогічного досвіду та професійного самовдосконалення, зумовлене цілим рядом причин.

По-перше, у сфері освіти тривалий час діяв принцип нівелювання вчителів за рівнем професійної культури та оплатою праці, що визначалась виключно обсягом навчального навантаження, а не якістю його виконання. До того ж заробітна плата вчителя була досить низькою. Отже, професійне самовдосконалення педагога не було предметом належного соціального стимулювання.

Нігілістичне ставлення вчителів до професійного зростання підсилювалось формалізмом в оцінюванні результатів їх навчально-виховної роботи та атестації.

По-друге, вчителям, передовсім сільської школи, зацікавленим у підвищенні професійної культури, як правило, дуже бракувало для цього часу, бо сумлінний педагог у селі завжди був перевантажений численними громадськими дорученнями, які часто не мали нічого спільного з його навчально-виховною роботою в школі. До того ж значну частину часу він змушений займатися домашнім господарством, без якого в селі не обійтись.

По-третє, вчителям, які прагнули до професійного зростання, бракувало педагогічної літератури, а публікації у періодичній пресі, що доходили до школи, як правило, були агітаційно-пропагандистського характеру. Тому для підвищення професійної культури педагога вони мало що давали.

У результаті переважна більшість учителів дуже слабо підготовлена до професійного самовдосконалення у психологічному, теоретичному та практичному аспектах. Спеціальні дослідження, які тривалий час проводились автором в установах післядипломної освіти, свідчать про те, що значна частина освітян, незалежно від їх трудового стажу, за час, що минув після закінчення ними педагогічних навчальних закладів, не спромоглися ґрунтовно опрацювати хоч би одну об'ємну книгу з теорії педагогіки чи психології. Цим, очевидно, пояснюється масовий попит вчителів на так звану "рецептурну" педагогічну літературу, що містить поурочні розробки, "сценарії" навчальних занять, своєрідні алгоритми діяльності на уроках, використання яких зводять нанівець їх педагогічну творчість.

Протистояти негативному впливу цих та багатьох інших чинників могли хіба що окремі педагоги-ентузіасти, які, незважаючи на численні перешкоди, у своїй післядипломній освіті орієнтувалися на цілеспрямоване професійне самовдосконалення й домагалися високих результатів.

В успадкованій системі освіти надмірно переоцінювались педагогічні можливості установ підвищення кваліфікації і недооцінювалось професійне самовдосконалення вчителя в умовах його повсякденної навчально-виховної та методичної роботи. У цьому ми вбачаємо хибність одного з основних теоретико-методологічних положень авторитарної педагогіки, у відповідності з яким кожен, хто вчиться, в тому числі й учитель, розглядається виключно як об'єкт навчання, а не суб'єкт самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, тобто різнобічного самовдосконалення. Цим, очевидно, пояснюється й той факт, що у минулому проблема професійного самовдосконалення вчителів не стала предметом ґрунтовних наукових досліджень і не знайшла належного висвітлення на сторінках педагогічної літератури, хоч окремі її аспекти частково досліджувались у контексті інших педагогічних проблем. Тому в розпорядженні вчителів є дуже мало науково-методичних праць з питань професійного самовдосконалення. Їм бракує обґрунтованих методичних рекомендацій, що стосуються практичного вирішення даної проблеми.

В аналогічному стані перебуває тепер і теорія та методика підготовки майбутніх учителів до професійного самовдосконалення в процесі їх навчання у педагогічних інститутах та університетах. Тому не дивно, що в умовах розбудови національної школи, коли в освітянській сфері утверджується прогресивна тенденція демократизації та гуманізації освіти, коли учительство значною мірою вивільнилось від тягару командно-адміністративної системи управління й здобуло реальні можливості для прояву ініціативи і творчості, коли розвиток професійної культури педагога стимулюється матеріально шляхом запровадження диференціальної оплати праці, коли проводиться конкурсний відбір на учительські посади за контрактами, а більшість педагогів усвідомлюють об'єктивну потребу у підвищенні рівня професійної культури, значна частина освітян опинилася в ситуації розгубленості та очікування "вказівок зверху". За таких умов актуальність проблеми підготовки майбутніх учителів до професійного самовдосконалення зростає ще більше.

Усвідомлення гострої потреби її вирішення та врахування того, що означена проблема у вітчизняній педагогіці практично не досліджувалась у теоретико-методологічному й науково-методичному аспектах, послужили підставою для розробки пропонованої у цій статті концепції.

У процесі осмислення теоретико-методологічних засад вирішення поставленої проблеми ми виходили з того, що засобом підготовки майбутніх учителів до професійного самовдосконалення повинно бути їх навчання в межах викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу (теорії та історії педагогіки, психології, основ педагогічної майстерності, методик викладання окремих навчальних дисциплін, педагогічних спецкурсів, спецсеминарів та ін.). Як цілісна педагогічна система воно включає: а) мету і завдання підготовки студентів педвузів до професійного самовдосконалення; б) зміст наукової та навчальної інформації, що підлягає засвоєнню; в) дидактичні засоби, методи і форми організації досягнення поставленої мети; г) навчальну діяльність студентів; д) організаційно-педагогічну діяльність викладачів.

Обираючи навчальний процес як головний засіб підготовки майбутніх учителів до професійного самовдосконалення, ми виходили з того, що:

- він є стержневою системотворчою ланкою всієї навчально-виховної роботи педагогічного інституту чи університету;

- за кількістю академічного часу навчальний процес є пріоритетним у діяльності студентів і викладачів. Численні дослідження показують, що відвідування студентами академічних занять та їх самостійна навчальна робота займають в середньому 10-10,5 годин щоденно;
- порівняно з вихованням, навчальний процес відзначається значно вищим рівнем організації та більше піддається педагогічному керівництву;
- у навчальному процесі приховані невичерпні можливості для організації педагогічного спілкування, що є одним із найдієвіших засобів розвитку особистості вчителя;
- навчальний процес при належній його організації реалізує не тільки освітню функцію, але й виховну та розвиткову.

*Обмеження предмета дослідження* рамками викладання психолого-педагогічних дисциплін зумовлене цілим рядом обставин.

По-перше, зміст освіти предметів цього циклу складає *ядро професійної культури вчителя*, що є спільним компонентом підготовки вчителів усіх спеціальностей.

По-друге, теорія та методика професійного самовдосконалення вчителя за своєю природою є *психолого-педагогічною*. Вона може бути використана в процесі оволодіння будь-якими професійно-фаховими цінностями (знаннями, культурою спілкування, гностичними чи організаторськими вміннями тощо).

По-третє, найістотніші прогалини найчастіше проявляються у психолого-педагогічній культурі вчителів.

Процесу вивчення студентами психолого-педагогічних дисциплін властиві свої внутрішні суперечності. Найголовніші з них – це суперечності між *творчим характером професійного самовдосконалення вчителя та репродуктивним характером навчальної діяльності студентів педагогічного навчального закладу; між змістом знань та системою вмінь, необхідних для професійного самовдосконалення вчителя, та змістом освіти з психолого-педагогічних дисциплін, що вивчаються у педагогічних інститутах та університетах; між співвідношенням теоретичного та практичного аспектів діяльності вчителя в умовах дидактичної системи школи та відповідним їх співвідношенням у навчальній діяльності студентів.*

Відзначені суперечності стосуються практично всіх аспектів професійної діяльності вчителя та навчальної діяльності студента-педагога, в тому числі їх професійного становлення та зростання. Їх подолання потребує істотних змін усіх компонентів типового варіанта

навчального процесу (його мети і завдань, змісту освіти з дисциплін психолого-педагогічного циклу, методів, засобів і форм організації їх викладання, змісту навчальної діяльності викладачів та студентів).

Ці суперечності можна подолати, якщо у *цільовий блок викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу спеціально внести завдання психологічної, теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів до професійного самовдосконалення*, а в інші його компоненти – адекватні зміни, зокрема: 1) *зміст освіти з предметів цього циклу збагатити інформацією про особистість вчителя, його професійні цінності, напрямки педагогічної діяльності, включаючи професійну самодіагностику та самовдосконалення*; 2) *підсилити практичну спрямованість процесу вивчення психолого-педагогічних дисциплін шляхом введення у їх зміст найтипівіших завдань пошуково-пізнавального та прикладного характеру*; 3) *у зміст практичних занять внести систему творчих завдань, розв'язання яких сприяє розвитку педагогічного мислення студентів та їх творчих здібностей*; 4) *розробити систему творчих завдань, розрахованих на індивідуальну самостійну роботу студентів, і застосувати її у позааудиторній роботі з педагогічних дисциплін*; 5) *максимально обмежити в навчальному процесі реалізацію інформаційної функції викладача*, тобто, функції повідомлення готових знань, і *підвищити рівень його педагогічного керівництва самостійною роботою студентів*; 6) *розширити сферу використання творчих форм організації навчання (дискусій, диспутів, ділових ігор тощо).*

Відзначені зміни в навчальному процесі, за задумом автора, мають забезпечити створення такого його варіанта, *в умовах якого навчальна діяльність студента за своїм змістом і характером максимально уподібнюється діяльності вчителя в реальній педагогічній практиці*. До того ж пізнавальна і прикладна діяльність майбутнього педагога передовсім повинна спрямовуватись на розв'язання таких завдань, які виникають у процесі професійного самовдосконалення вчителя (його самоосвіти, дослідницької та методичної роботи, вивчення кращого педагогічного досвіду тощо).

Найголовнішим компонентом культури професійного самовдосконалення є *психологічний або мотиваційно-цільовий*. Це можуть бути найрізноманітніші психічні явища, починаючи від інтелекту і закінчуючи почуттями та емоціями, а саме: усвідомлення об'єктивної необхідності професійного зростання, потреби, нахили,

## Схема 1

## Зміст і структура теоретичної та практичної підготовки студентів до професійно-педагогічного самовдосконалення

№ п/п	Зміст теоретичної і практичної підготовки студентів до професійного самовдосконалення		Функції знань і умінь в умовах		
	Знання	Уміння	Самоосвіта	Вивчення педагогічного досвіду	Науково-методичної роботи
1.	Про актуальні педагогічні проблеми	Здійснювати пошук актуальних проблем	Виявлення актуальних педагогічних проблем і планування роботи	Виявлення об'єкта вивчення	Визначення завдань дослідження і теоретичного висвітлення пошуку
2.	Про джерела актуальної педагогічної проблематики і способи їх пошуку	Здійснювати пошук джерел актуальної педагогічної проблематики	Виявлення джерел актуальних педагогічних проблем	Виявлення джерел актуальної проблематики практичного характеру	Виявлення джерел актуальних педагогічних проблем
3.	Методи пошуку інформації, її фіксації і систематизації	Здійснювати пошуку інформації та її систематизацію	Оволодіння інформацією	Своєрідна провідними цілями педагогічного досвіду	Визначення методів науково-методичного дослідження і організації досліджень
4.	Про принципи впровадження результатів пошуку в практику	Здійснювати апробацію отриманих знань на практиці	Використання досвідень науки в практиці роботи	Впровадження досвіду в практику	Визначення педагогічної ефективності результатів досліджень
5.	Про принципи літературного оформлення результатів пошуку	Здійснювати літературне оформлення результатів пошуку	Підготовка виступів, рефератів, доповідей і т.п.	Літературне оформлення результатів досвіду	Літературне оформлення методичних робіт, рефератів, статей і т.п.

інтереси, почуття, бажання відзначитись у колективі, заслужити пошану педагогів, учнів, їхніх батьків, керівництва школи тощо.

Педагогічним засобом формування мотиваційно-цільового компонента культури професійного самовдосконалення майбутніх учителів слугує їх *навчально-пізнавальна і прикладна діяльність, що відзначається високим рівнем творчості.*

Особливий інтерес у студентів педагогічних інститутів та університетів викликає *робота з літературними джерелами, присвяченими проблемі педагогічної діяльності вчителя, включаючи професійне самовдосконалення, а також застосування здобутих знань у моделюванні навчального процесу, його дослідження та удосконаленні, тобто у тих аспектах навчальної діяльності студентів, що служать педагогічними засобами реалізації їх теоретичної та практичної підготовки до професійного самовдосконалення.*

Склад, структура та педагогічні функції професійних цінностей, що є *продуктом теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів до професійного самовдосконалення*, на рівні теоретичного уявлення подані в таблиці.

Конкретизація окремих блоків знань та умінь, уміщених у цій таблиці, дає уявлення про завдання та зміст підготовки майбутніх учителів до професійного самовдосконалення.

Вихідне завдання професійного самовдосконалення вчителя полягає у цілепокладанні, що зводиться до визначення професійного самовдосконалення. Матеріалом для розв'язання цього завдання слугує, з одного боку, професіограма вчителя, а з іншого, – результати його періодичної професійної самодіагностики, самоаналізу та самооцінки реалізованого ним навчально-виховного процесу.

Уявлення про ідеальний образ учителя формується у свідомості людини, починаючи з шкільних років. Але уявлення професійного педагога про особистість вчителя набагато ширші та конкретніші, ніж в учнів. Тому професійна самодіагностика вчителя повинна ґрунтуватися на інформації, отриманій від усіх учасників педагогічного процесу, з якими він співпрацює. Здобуття такої інформації потребує досконалого знання методів вивчення людини та відповідних умінь.

*The article provides the conceptual basis for setting up the environment to motivating prospective teachers to improve their academic excellence and professional competence. The paper outlines the ways of implementing this task.*



Нелі Лисенко

## ЕКОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ У СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ШКОЛІ

Екологія пов'язує однією логікою в неподільне ціле різноманітні аспекти не тільки людської свідомості, а й практичної діяльності. Їх діапазон – від конкретного природоохоронного вчинку – до формування необхідних умінь світовідчуття і світосприймання. Це робить екологію благодатним об'єднуючим предметом спеціального дослідження, в т.ч. в системі педагогічних та психологічних наук у зв'язку з проблемами пролонгованої освіти. Для підтвердження цієї думки звернімося до дискусій про місце екології в системі сучасних наук.

Оскільки екологія в наш час вийшла за межі окремої конкретної наукової дисципліни і перетворюється в комплексну проблему, українські й закордонні вчені вважають, що в її розв'язанні слід використати здобутки всіх фундаментальних напрямів сучасної науки як природничо-наукового, так і гуманітарного спрямування (Д.Л.Арманд, М.І.Будико, Р.В.Гаркавенко, О.В.Кацура, М.Ф.Тарасенко, І.Т.Фролов та ін.). Обґрунтований дослідниками міждисциплінарний підхід закладено нами у зміст підготовки майбутніх педагогів до екологічного виховання дітей дошкільного віку. Ми виходили з того, що на основі міждисциплінарних зв'язків зможемо визначити тенденції розвитку сучасних екологічних знань в контексті кожної дисципліни, охопленої процесом інтеграції.

Складна екологічна ситуація на сучасному етапі спричинила підвищення рівня вимог до внутрішньої логіки екології як комплексного напрямку, а посилення взаємодії дисциплін для розв'язання екологічних проблем зумовило зародження методології міждисциплінарних досліджень.

У науці існує певна типологія окремих видів міждисциплінарної інтеграції, характеристику якої ми представили в монографії [1].

Розглянемо міркування й позицію Р.Кенінга, який типологізує міждисциплінарні дослідження усталеної традиційної класифікації дисциплін. З його рекомендацій виділяємо два принципово важливі типи. Перший – легкий тип, який не виходить за межі традиційної класифікації дисциплін. На його основі інтегрували різні галузі екології,

які мають прикладне значення для досліджуваної проблеми формування еколого-педагогічної культури. У другому, жорсткому типі об'єкт дослідження виступає як сума об'єктів, кожен складник якої ще окремо досліджується якоюсь відповідною дисципліною. Цей рівень якнайраціональніше демонструє механізм діалектичного зв'язку такого інтегративного поняття, яким є *еколого-педагогічна культура*.

У сучасному педагогічному процесі екологія об'єднує в цілісну логічну функціональну систему всі традиційні види виховання і ґрунтується на комплексі самостійних навчальних дисциплін. За умови раціонального планування роботи, він виступає важливим фактором подолання певної відомості у вищій школі, об'єднуючи різні спеціальності й види навчальної діяльності. Аналіз специфіки планування й організації педагогічного процесу, спрямовано на формування еколого-педагогічної культури вихователя з позицій міждисциплінарної інтеграції знань соціальних дисциплін, передбачених навчальними планами вищої школи, подається нами в монографії [1].

У вищій педагогічній школі нагромаджено значний досвід як у галузі підготовки висококваліфікованих спеціалістів до здійснення навчально-виховних функцій в цілому, так і з екопроблематики зокрема.

Цікаві дослідження, в яких висвітлені проблеми професійної готовності майбутнього педагога (А.М.Алексюк, Ю.К.Бабанський, Т.Ф.Бугайко, І.А.Зязюн, Л.Г.Коваль, М.І.Шкіль, М.Д.Ярмаченко), дидактичного обґрунтування впровадження інтегративного підходу в навчальний процес (С.У.Гончаренко, Л.В.Занков, В.М.Мадзігон, М.М.Скаткін), сутності педагогічного процесу вузу (О.Л.Балан, В.І.Боднар, В.В.Гончаренко, В.П.Струманський, М.І.Шкіль, М.Д.Ярмаченко), його спрямованості на формування професійної готовності (М.І.Волошин, Н.Г.Ничкало, Г.М.Падалка), гармонійного формування всіх чинників особистості (І.А.Зязюн, О.В.Киричук, М.Г.Стельмахович, В.Я.Ядов), розвитку характерологічних рис і якостей (Л.І.Божович, В.О.Крутецький, О.М.Леонтьєв).

Останнім часом предметом дослідження багатьох науковців були також загальні й часткові питання фахової підготовки спеціалістів дошкільного виховання в умовах вузівського навчання. Головну, консолідуючу проблему в усій різноманітності досліджуваних проблем вбачаємо в положенні про залежність результатів діяльності дошкільного закладу з формування особистості кожного вихованця від фахової компетенції педагога.

Отже, в аспекті нашої роботи певний інтерес становить розв'язання даної проблеми в Україні впродовж останніх десятиліть.

Вдаємося до аналізу дисертаційних робіт останніх років, в яких розглянуто окремі аспекти з досліджуваної проблеми.

Так, особливий інтерес становлять результати пошуків М.Г.Стельмаховича. На підставі глибокого вивчення основних тенденцій розвитку української етнопедагогіки, досвіду родинного виховання дітей дошкільного віку в українській сім'ї, вчений дійшов однозначного висновку про те, що саме багатюща спадщина української народної педагогіки повинна сьогодні слугувати підґрунтям для подальшого вдосконалення змісту професійної освіти спеціалістів дошкільного профілю.

Ми цілком поділяємо думку М.Г.Стельмаховича стосовно того, що скарбниця української народної творчості, українська національна культура в цілому, за умови вмілого використання в педагогічному процесі сучасного вузу, пробуджують у майбутніх педагогів етнічну пам'ять, гуманізують спілкування й взаємини з природним та соціальним довкіллям, сприяють відродженню основних засад християнської моралі, отже формують екологію душі.

Всебічний аналіз становлення й розвитку національної вищої педагогічної освіти в Україні, який представлено в роботах В.К.Майбороди, підтверджує нашу позицію стосовно необхідності наукового обґрунтування цілісності й системності в підходах не лише до структурних компонентів педагогічної освіти, але й до проблем якісної підготовки національних педагогічних кадрів, яка значною мірою залежить від пошуків нових теоретичних і методичних концепцій. Їх перспективу В.К.Майборода вбачає в інтегруванні сучасного й минулого в самому змісті підготовки майбутніх спеціалістів, у спрямуванні їхнього виховання на актуалізацію культурно-історичної спадщини з орієнтацією на вимоги теперішнього етапу пізнання природного довкілля.

Аналогічного висновку дійшла дослідниця І.Г.Улюкаєва на підставі ґрунтовного аналізу джерельної бази проблеми підготовки кадрів в Україні в період з 1905р. по 1941 р. Вона вважає, що основи сучасної системи підготовки фахівців дошкільного виховання, змісту й методики їх навчання закладені впродовж 1930–1941 рр., а нагромаджений в цей період досвід може слугувати теоретичним підґрунтям для дослідження проблем професійної готовності майбутніх вихователів, над чим і працює сучасна педагогічна наука в царині національного виховання.

Діапазон аспектів готовності педагога до професійної діяльності досить широкий, тому вдаємося до аналізу тих досліджень, результати яких становлять очевидний інтерес для розв'язання поставлених нами завдань. На жаль, нам вдалося знайти лише окремі праці, в яких досліджувана нами проблема висвітлюється почасти дотично до основного предмета вивчення.

Так, ми використовували розроблені моделі професійної готовності студентів дошкільного профілю до здійснення педагогічної діяльності в дитячому садку, представлені в дослідженнях З.Н.Курлянд, а також обґрунтування вимог щодо необхідності постійного розширення обсягу професійних знань, умінь і навичок.

Цікаве, на наш погляд, дослідження З.Н.Курлянд, в якому подається ґрунтовний аналіз процесу розвитку професійної стійкості та її модель, в основу якої автором покладено професійну готовність. Дослідник слушно стверджує, що лише за такої умови структурні компоненти даної моделі функціонують злагоджено, а вплив між ними – взаємообумовлений. Педагогічний процес відтак досягає високого кінцевого результату, і дошкільний заклад логічно входить у цілісну систему навчально-виховних впливів на особистість.

Важливий, на нашу думку, підхід З.Н.Курлянд до професійної стійкості як до синтезу властивостей і якостей особистості педагога, що є вирішальним чинником формування самостійності, впевненості у професійній діяльності в різних педагогічних ситуаціях.

Вузівську методику підготовки фахівців дошкільного профілю збагатили дослідження Н.В.Замкової, Г.В.Кондрашової, Л.М.Саматової, Н.В.Сергеевої, В.І.Токарської та інших науковців.

Певний інтерес викликають результати дослідження А.П.Іваненко, в основу якого покладено сутність процесу заохочення студентів до вдосконалення професійної підготовки на засадах міждисциплінарної інтеграції. В аспекті нашого дослідження прикладне значення мають висновки автора про необхідність чіткого окреслення обсягу й змісту завдань для студентів на час проходження педагогічної практики. Вони спонукають студентів до застосування теоретичних знань, формують потребу їх систематичного збагачення сучасними науковими даними, здобутками практики тощо.

Привертає увагу й дослідження Н.Є.Кравцової, в якому проблема вдосконалення методики підготовки фахівців у вузі аналізується в різних аспектах. Досить вдале зауваження автора про

необхідність чіткого окреслення змісту поняття «творча діяльність педагога» дотично до специфіки його фаху. Цілком поділяємо висновки дослідника про важливість професійно-діяльнісного підходу до оцінки рівня сформованості готовності вчителя до педагогічної роботи як багатокomпонентного явища. Важливо, що саме зміст діяльності розглядається в роботі Н.Є.Кравцової як визначальний рушій постійного самовдосконалення.

Певний інтерес становить дисертаційне дослідження Л.М.Саматової, в якому представлена методична система, цінна для нас розширеним трактуванням прийомів орієнтації на зміст шкільного навчання. Ми поділяємо погляди автора на те, що добір кожної системи завдань, які спрямовуються на аналіз вивчення конкретної теми в школі, має бути доцільним, ґрунтуватися на принципах наступності й концентричності. Така позиція цілком відповідає нашим поглядам на проблему підготовки студентів з екопроблематики. Цікава запропонована дослідником система навчання, спрямована на професійне вдосконалення студентів. Автор переконаний, що завдяки їй студенти будуть оволодівати не лише конкретними методичними прийомами, але також елементами нетрадиційної технології вузівського навчання. Даний підхід, вважаємо, варто застосувати і в роботі з екопроблематики.

Для нашої роботи певний інтерес становлять дисертаційні дослідження змісту професійної готовності фахівця дошкільного профілю (Л.І.Зорило, З.І.Нестерова, С.П.Миронова). Так, у дисертації С.П.Миронової зміст професійної готовності педагога до дефектологічної роботи з дітьми окреслено різнопланово. Автор досить вдало, на наш погляд, обґрунтовує сутність проблеми і доводить необхідність наукового вивчення змісту майбутньої професійної діяльності фахівця. Саме від нього, підкреслює С.П.Миронова, безпосередньо залежить система знань, умінь та навичок, необхідних для опанування кваліфікацією майбутніми вихователями впродовж їх професійної підготовки. В даному дослідженні нас також цікавили висновки про дієвість системи міжпредметних зв'язків між різними циклами фахових дисциплін. Ми поділяємо висновок С.П.Миронової про те, що міжпредметні зв'язки на всіх рівнях недостатньо функціонують, а отже, й не окреслюють систему уявлень про зміст майбутньої професійної діяльності. Тому в нашому дослідженні ми врахували конструктивну пропозицію дослідника щодо досягнення студентами

достатнього рівня опанування професійною діяльністю. Наукове вивчення її структури повинно ґрунтуватися на врахуванні спорідненості дисциплін, що вивчаються.

Як актуальні розглядаємо результати пошуків К.Е.Прахової, де представлено ґрунтовний аналіз змісту фахової підготовки старшого вихователя дошкільного закладу. Вона цілком слушно наполягає на необхідності чіткого окреслення функціональних обов'язків старшого вихователя, й акцентує доцільність спеціально організованої роботи зі студентами в напрямку формування в них знань, умінь і навичок цієї багатогранної діяльності. На наш погляд, такий підхід до фахової підготовки вихователів досить логічний. Він забезпечує безперервність їх майбутнього теоретичного й методичного вдосконалення, за умови компетентного керівництва з боку старшого вихователя.

Аналогічних висновків дійшла і Л.В.Поздняк, досліджуючи проблему фахової підготовки організаторів дошкільного виховання. На її думку, професійна спрямованість окремих циклів навчальних дисциплін сучасного вузу на формування чітко окреслених функціональних обов'язків є об'єктивною вимогою часу, рушієм вдосконалення всієї системи фахової підготовки спеціалістів дошкільного профілю.

Прихильником практичної спрямованості процесу навчання студентів у вузі виступила Л.В.Кондрашова, яка в дисертаційному дослідженні висвітлила не лише змістовий, а й методичний аспект проблеми підготовки студентів до педагогічної діяльності. Викликає інтерес висновок дослідниці про зміст професійної підготовки у вищій школі, який, на її думку, є стрижнем усіх навчальних дисциплін, що слугують основою спеціалізації та фахової спрямованості навчання. Їх синтез на новому рівні – спеціалізованому узагальненні – сприяє формуванню не лише практичних умінь і навичок, а й професійно значущих особистісних якостей педагога, розвитку його творчої самостійності.

Поруч із досить широким спектром досліджуваних проблем у галузі фахової підготовки студентів до роботи з дітьми дошкільного віку, відсутні дисертаційні дослідження, спрямовані на формування й вдосконалення їхньої компетенції в галузі екопроблематики. Лише в окремих дисертаціях вчені почасти побіжно торкаються деяких аспектів порушеної нами проблеми.

Оскільки ми розглядаємо зміст підготовки спеціалістів дошкільного профілю в сучасному вузі, його гуманітаризацію та орієнтацію на інтеграцію фахових дисциплін як одну з об'єктивних

умов формування еколого-педагогічної культури та надання їй в майбутньому статусу повноправного чинника фахової компетенції педагога дошкільного профілю, то актуальним, вважаємо, буде аналіз зарубіжного досвіду з подальшим конструктивним опануванням найкращих здобутків у підготовці фахівців дошкільного профілю до роботи з екопроблематики з дітьми дошкільного віку.

Вдамося до досвіду європейських країн, оскільки він нам близький з історичних міркувань. Освітня Україна впродовж століть мали тісні зв'язки із західноєвропейськими, між ними відбувався обмін педагогічними ідеями, починаючи з періоду українського Відродження (XVI–XVII ст.) і донині. Адже саме на Західну Європу орієнтувалися М.Грушевський, Ю.Дзерович, А.Животко, С.Русова та ін. у своїх тлумаченнях єдності людини і природи.

Як свідчить аналіз джерельної бази дослідження, зміст підготовки майбутніх вихователів до роботи з екопроблематики стає об'єктом пошуків науковців лише з кінця 70-х – початку 80-х років, згідно з програмою країн – колишніх учасниць РЕВ «Людина і біосфера».

Аналіз досліджень вчених Німеччини [4; 5; 6; 7] свідчить, що питання екологічної освіти й виховання студентів дошкільного профілю є обов'язковими компонентами, інтегрованими у зміст двох спеціальних методик – «Методики ознайомлення з природою» і «Методики ознайомлення з суспільним життям». Зміст цих методик є теоретичним підґрунтям для детального аналізу проблем довкілля й формування адекватного ставлення людини та суспільства до нього в цілому.

Спеціальні дослідження Р.Хундт доводять, що підготовка студентів до екологічного виховання дітей вивчається як у змістовому, так і в методичному аспектах. Їх пріоритет – опанування студентами блоком безпосередніх методів пізнання дітьми довкілля й організації пізнавальної діяльності в природі.

Польські вчені досліджують проблему підготовки фахівців до роботи з екопроблематики в аспекті правильного визначення місця екології в системі професійної підготовки студентів. Аналітичний та прогностичний аспекти проблеми стали об'єктом спеціального дослідження Д.Чіхи, А.Веднарської, М.Студзінської. Вони дійшли висновку про те, що в підготовці вихователя чільне місце має посісти формування його вмінь і навичок виховання в дітей відповідального ставлення до природи, яке обумовлюється естетичними, гігієнічними й гуманістичними мотивами та потребою розвитку науково-пізнавальних інтересів і першооснов екологічної свідомості вихованців.

Заслужують на увагу погляди М.Студзінської про залежність успіху екологічного виховання дітей від сформованості екологічної культури вихователя, його стурбованості станом довкілля, а не від наявності в педагогічному процесі дитячого садка уніфікованих інструкцій чи порадишників. Ми цілком поділяємо позицію М.Студзінської і вважаємо її актуальною для нашого дослідження.

Формування професійної готовності педагога до екологічного виховання дітей посідає певне місце і в дослідженнях словацьких вчених. На особливу увагу заслуговує положення про те, що мета й завдання професійної освіти вихователя розв'язуються в контексті проблеми опанування навичками раціональних професійних дій у ставленні до природного довкілля.

Словацькі дослідники цілком слушно, на нашу думку, вважають основним стимулом до подальшого вдосконалення екологічної підготовки вихователів безпосередню практику роботи з дітьми.

Як свідчить аналіз досліджень останніх років, екологічно спрямованість характеризується вже не тільки зміст підготовки вихователів у сучасній європейській школі, але й методика викладання окремих фахових дисциплін. Водночас учені констатують, що згадані проблеми ще не мають однозначного розв'язання і є підставою для наукових дискусій. Проте, незважаючи на різноманітність поглядів, можна визначити спільні тенденції європейської школи в аспекті досліджуваної проблеми: розуміння необхідності опанування змістом процесів взаємодії людини з довкіллям, способами її оптимізації; включення знань про природне довкілля та навичок його пізнання в навчальні програми на засадах міждисциплінарної інтеграції; залучення родини до розв'язання завдань дошкільного закладу в галузі екопроблематики.

Очевидний і той факт, що сучасний етап суспільного та економічного розвитку ряду європейських країн потребує створення нових програм, які є об'єктивною вимогою часу. Потребують перегляду навчальні плани підготовки фахівців дошкільного профілю з чіткою орієнтацією їх змісту на природну, історико-культурну й національну своєрідність, а також на здобутки світової практики в галузі фахової підготовки в цілому. Передбачаємо, що інтеграція європейської школи, в тому числі української, у світову неодмінно сприятиме урізноманітненню концептуальних засад творення дитячих садків нових типів. Відхід від єдиного типу дитячого садка, що характерно для ряду європейських країн, як і

для України, об'єктивно поставить вихователя в нові умови роботи. Це означає, що вимоги до його фахової компетентності зростають.

Отже, формування особистості педагога, гармонійний розвиток усіх її чинників, широка фахова й загальна ерудиція – запорука успішної інтеграції європейського досвіду дошкільного виховання у світовий з безумовним збереженням національного колориту і своєрідності кожної системи.

У контексті зроблених висновків звернімося до аналізу роботи Прикарпатського університету в межах індивідуального плану за даною спеціальністю, який був своєрідною лабораторією серед вузів України з розробки принципово нового змісту вузівської спеціалізації майбутніх працівників дошкільного виховання у вищій педагогічній школі України.

Результати цієї роботи схвалено Міністерством освіти України і рекомендовано до впровадження в усіх навчальних закладах, які готують дошкільних працівників, а матеріали видано трьома навчальними посібниками. Основний наголос у вузівській підготовці спеціаліста дошкільного виховання зроблено сьогодні на підготовці випускників середнього спеціального закладу, педагогічного коледжу і т.д. Згідно з навчальними планами цих закладів, «Методика ознайомлення дітей з природою» читалась відповідно в обсязі 138-146 годин. Порівняльний аналіз навчальних програм вузу та закладів освіти зі спеціальністю «Дошкільна педагогіка» з конкретними методиками засвідчив, що міжпредметні зв'язки й наступність у підготовці спеціалістів дошкільного виховання різної категорії перебувають на вкрай низькому рівні: значна кількість розділів і тем дублюється, а невиправдані витрати часу на повторне вивчення одного й того ж матеріалу нічим не компенсуються. Так, скажімо, в III розділі програми педучилища («Программа ознакомления детей с природой и практикум по естествознанию») [8] і в IV розділі програми вузу [Там само] абсолютно ідентично аналізуються принципи відбору матеріалу, загальна характеристика змісту й обсягу знань дітей про природу, структура програми дитячого садка з ознайомлення дітей із природою і т.д. Вимальовуються аналогічні висновки і в результаті порівняння IV, V, VI, VII, X та інших розділів програм. Необхідно звернути увагу на той факт, що виховання в дітей дбайливого ставлення до природи розглядається лише в I розділі програми педучилища «Значення і завдання ознайомлення дітей з природою в дитячому садку» (по 2 години на кожну спеціальність) і лише

побіжно згадуються в V розділі «Куток природи» і «Ділянка дитячого садка». Водночас у програмі вузу про це йдеться у II розділі «Завдання ознайомлення дітей з природою» та в V розділі.

Як бачимо, виховання любові до природи, гуманізацію відносин з нею в різних видах діяльності не передбачено програмою як можливі й обов'язкові завдання. Тому спостерігається збайдужіння студентів до формування еколого-педагогічної культури як обов'язкового компонента педагогічної культури, що, відповідно, знижує якість екологічного виховання в дитячому садку, а згодом виявляється у ставленні дітей до природи.

1. Лисенко Н.В. Еколого-педагогічна культура вихователя дошкільного закладу. – Івано-Франківськ: Плай, 1994. – С.7-69.

2. Майборода В.К. Становлення і розвиток національної вищої педагогічної освіти в Україні (1917-1992 рр.) / Автореф. дис. ... доц. пед. наук. – К., 1993. – 58 с.

3. Професійна підготовка студентів педагогічного інституту. – К.: Вища школа, 1981. – 184 с.

4. Zehrprogramme für die Ausbildung von Diplomlehren derallge meinbilden den politechnischen Oberschulen im Fach Biologie an Unives sitaten und Hochschulen der DDR. Zehrgebiet Okologil, Yozialistische Zandeskultur bnd Naturschutz. Berlin, 1976.

5. Programm für die fachwissenschaftliche und methodische Weiter-bildung der Zehrer im Fach Biologil. Volk und Wisstn Volkseigener Verlag. Berlin, 1977.

6. Zehrprogramme für die Ausbildung von Kindergdrtnerninnen im Fach Methodik des Bekanntmachens mit der Natur. Berlin, 1979.

7. Zehrprogramme für die Ausbildung von Kindergdrtnerninnen im Fach Methodik des Bekanntmachens mit dem gesellschaftlichen Leben. Bildung und Erziehungsplan plan für dir Kindergarten. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlin, 1979.

8. Программы педагогических институтов. Сб. 13. Основы природоведения и методики ознакомления детей с природой. – М.: Просвещение, 1986. – С.31-54.

*The article foaises on the factors facilitatiny ecological education in different types of school. The ways of achieving efficiency in this area are are determimed by the type of school.*

Тетяна Близнюк

## ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті 43 Конституції України задекларовано, що "... держава створює умови для повного здійснення громадянами права на працю, гарантує рівні можливості у виборі професії та роду трудової діяльності, реалізує програми професійно-технічного навчання, підготовки і перепідготовки кадрів відповідно до суспільних потреб" [1, с. 2]. Але реально скористуватися цим правом і гарантією може далеко не кожний випускник загальноосвітньої школи. В силу різних обставин проблема працевлаштування молоді стає дедалі гострішою.

У низці чинників, що зумовлюють її актуальність, особливе місце посідає незадовільний стан профорієнтаційної роботи в загальноосвітній школі, де в останні роки відбулися істотні зміни.

У педагогів, котрі працюють у школі понад 10-15 років, збереглися свіжі спогади про те, як вирішувалась проблема професійної орієнтації в умовах тоталітарної держави, коли кожній школі "зверху" доводили "плани професійного розподілу" випускників, де було визначено, яка їх частка має піти працювати на виробництво (у промисловість чи сільське господарство), який відсоток випускників має стати учнями професійно-технічних училищ, яка їх частка від загальної кількості може навчатися у вищій школі тощо. Цей розподіл, здійснюваний на основі перспективних і поточних народногосподарських планів, деколи призводив до таких ситуацій, коли випускник школи не міг отримати атестат до тих пір, поки він не подав заяву або інший документ, який засвідчував би його згоду на навчання у місцевому професійно-технічному училищі. Тут авторитарна педагогіка, побудована на ідеї примусу, спрацьовувала на повну потужність. Ставлення випускників школи до тієї або іншої пропонованої професії, їх інтерес до неї чи навіть професійна придатність не враховувалися. Усе зводилося до виконання так званого соціального замовлення, яке суспільство в особі державних планових органів адресувало школі.

У структурі профорієнтаційної роботи школи як цілісної системи дослідники, як правило, виділяли такі компоненти:

професійне інформування (ознайомлення учнів та їх батьків з професійними потребами держави та місцевого виробництва); вивчення учнів на предмет професійної придатності; допрофесійна підготовка випускників, що поєднувалась із професійною пропагандою та агітацією (ознайомлення школярів із професією та вимогами, які повинна задовольняти людина, котра її обирає); професійна консультація; професійний відбір. Цілком зрозуміло, що в умовах авторитарної освіти розраховувати на високу якість профорієнтаційної роботи в школі не доводилось.

Але, попри всі властиві їй негативні явища, ця робота мала одну важливу позитивну сторону: навіть авторитарно зорієнтований на певну галузь випускник, як правило, мав надійні гарантії працевлаштування, яких не може дати своїм випускникам теперішня школа.

Результати спеціального вивчення, що проводилось нами під гаслом "Профорієнтаційна робота в полі зору вчителів та учнів", засвідчують, що профорієнтація у традиційному тлумаченні її завдань, змісту, форм, методів і принципів в умовах теперішньої школи зазнала істотних змін. У більшості відомих нам випадків вона виявилась просто згорнутою. На наші запитання, що стосуються професійної орієнтації старшокласників, учителі, як правило, відповідають: "Про яку орієнтацію можна говорити, коли ми самі не знаємо, чого очікувати завтра?! Та й, зрештою, будь-яку професію можна купити за гроші, вступаючи на платні відділення вищих навчальних закладів".

Ці та інші подібні висловлювання педагогів свідчать про те, що сьогодні значна частина вчителів із відомих причин скептично ставиться до проблем професійної орієнтації школярів. Це підтверджується й результатами анкетування 200 старшокласників. Вони показали, що близько 70% респондентів не задоволені організацією профорієнтаційної роботи, близько 2% - частково задоволені.

Покажемо є те, що інформацію про професії, на вибір яких орієнтуються старшокласники, близько 52% опитаних отримують від батьків, 24% - із книг, газет і журналів, приблизно 17% - з телевізійних і радіопередач. І стільки ж - від учителів.

Порівняльний аналіз типового варіанта організації профорієнтаційної роботи школи в минулому з його сучасними аналогами показує, що нині ця робота набула чимало специфічних особливостей, врахування яких сприятиме підвищенню її педагогічної ефективності.

Найперша з них полягає в тому, що істотно змінилися теоретико-методичні основи профорієнтаційної роботи: якщо в минулому вона ґрунтувалась на ідеях авторитарної педагогіки з властивим їй принципом примусу, то в умовах національної школи - на принципах демократизації та гуманізації педагогічного процесу. Ініціатива її організації, яка в минулому належала адміністрації школи та керованим нею вчителям і вихователям, перейшла тепер до самих учнів та їх батьків, бо в умовах жорсткої професійної конкуренції в усіх сферах суспільного життя, системи працевлаштування молоді, що реалізується на конкурсній основі, саме вони зацікавлені у практичному вирішенні проблеми професійної орієнтації, адже вибір професії, особливо в умовах постійного росту безробіття, є доленосним етапом у житті молодої людини. Тому учні, передовсім старшокласники, виявляють великий інтерес до досліджуваної нами проблеми і є активними суб'єктами її вирішення. Завдяки цьому в системі профорієнтаційної школи фактично стали зайвими такі її ланки, як професійна інформація, пропагування певних професій чи агітація за них. Бо, як засвідчують результати проведеного нами вивчення стану досліджуваної проблеми, випускники школи володіють достовірною інформацією про найпрестижніші професії. Відповідаючи на запитання про найпопулярніший фах, 16% респондентів назвали професію юриста, 13% - перекладача, 8% - лікаря, 5,5% - журналіста, 5% - вчителя, 4,5% - секретаря-референта і т.д. Серед найперспективніших випускниками школи були названі професії юриста, лікаря, перекладача, а далі - економіста, менеджера, програміста, банкіра, журналіста, вчителя та ін.

Про достатню професійну поінформованість свідчить і те, що серед двохсот опитаних старшокласників не виявилося жодного, хто не орієнтувався б на вибір певної професії, хоч приблизно 56% опитаних мають сумніви щодо правильності свого вибору.

До особливостей профорієнтаційної роботи в сучасній школі слід віднести те, що вона "переросла" із загальнопедагогічної в дидактичну проблему. Це пояснюється тим, що істотно зросли вимоги до допрофесійної підготовки випускників школи, до їх психологічної, теоретичної та практичної готовності оволодіти обраним фахом. Щоб задовольнити потреби старшокласників у такій підготовці, органи управління освітою створюють навчальні

заклади нового типу (гімназії, ліцеї, коледжі, школи і класи з поглибленим вивченням окремих предметів та ін.), що укомплектовуються на конкурсних засадах і функціонують в умовах профільної диференціації навчання (як, наприклад, ліцейні класи гуманітарного чи природничого профілю).

І все ж переважна більшість старшокласників навчається у звичайних загальноосвітніх школах, і у зв'язку з цим дуже важливо дослідити та виявити педагогічні можливості навчального процесу щодо їх професійної орієнтації.

Предметом нашого пошуку були дидактичні умови підвищення педагогічної ефективності професійної орієнтації учнівської молоді засобами навчальних предметів мовного циклу, що включає державну, рідну та іноземну мови. Головне завдання - виявити профорієнтаційні можливості предметів цього циклу та дослідити умови їх ефективного використання у профорієнтаційній роботі з учнями.

На відміну від інших навчальних предметів, що мають однопрофільне професійне спрямування (наприклад, історії, що є профільною дисципліною в процесі спеціалізації в галузі суспільних наук), зміст предметів мовного циклу, за певних умов, може набувати різнопланового професійного спрямування.

Суть концептуального підходу до його використання, запропонованого професором Р.П. Скульським, полягає в тому, що кожна мовна дисципліна при належному спрямуванні її змісту може стати "профільною" відносно будь-якої професії і бути ефективно використаною в процесі допрофесійної підготовки старшокласників. Крім того, ця підготовка передбачає оволодіння елементами професійної мови та культури спілкування.

У даному разі маємо приклад, коли профорієнтаційне завдання збігається із загальноосвітнім.

Вирішення такого роду завдань здійснюється на основі системного підходу до побудови навчального процесу і реалізації всього комплексу дидактико-методичних вимог, зокрема таких, як педагогічне цілепокладання, розробка адекватного йому змісту, підбір відповідних педагогічних засобів, методів, форм і т. ін. Їх оптимальне вирішення потребує застосування ідей відомих дидактичних теорій (алгоритмізації навчання, його оптимізації, проблемного, розвивального та виховуючого навчання, диференціації навчання тощо). Розв'язання кожного з цих завдань цілком

правомірно розглядати як реалізацію одного із дидактичних аспектів проблеми профорієнтації учнівської молоді.

Зокрема, щоб визначити зміст елементів професійної мови, необхідно знати:

- 1) на яку професію орієнтується кожен старшокласник;
- 2) на який кваліфікаційний рівень професійної підготовки він орієнтується;
- 3) які найголовніші поняття складають тезаурус професійної мови обраного профілю;
- 4) як ввести ці поняття в активне мовне спілкування старшокласника і допомогти оволодіти ними.

Проілюструємо це простим прикладом.

Припустимо, старшокласник орієнтується на вибір професії вчителя-викладача фізики. Це зумовлює об'єктивну потребу у його майбутньому спілкуванні мовою: а) педагогіки та б) фізики.

Головними поняттями, що використовуються в педагогічному спілкуванні фахівців, є "розвиток", "освіта", "виховання", "навчання", "знання", "уміння", "духовні цінності людини" тощо. Так само можна скласти тезаурус фізичної науки ("поле", "маса", "атом", "закон", "швидкість", "прискорення" тощо).

Формування фізичних понять відбувається на заняттях із фізики, а педагогіка у загальноосвітній школі не вивчається. Тому, щоб започаткувати оволодіння професійною мовою, учням в порядку позаурочної самостійної роботи доцільно запропонувати постійно читати твори з педагогіки, психології та інших наук про людину. Вчителям можемо порадишити складати відповідні словники, систематизувати засвоєні лексичні одиниці в контексті вивчення рідної та державної мови. А потім, користуючись таким матеріалом, створити доступні учням твори педагогічного змісту іноземною мовою та запровадити їх у практику викладання. Неоціненне значення такого професійного спрямування змісту предметів мовного циклу полягає в тому, що старшокласник уже в стінах школи прилучається до професійного спілкування двома чи кількома мовами. А це сприяє як підвищенню ефективності профорієнтаційної роботи, так і підвищенню мовної культури в цілому.

Здійснюючи підготовку школярів до укладання словників професійної лексики, вчитель вдається до використання різних методик.

Одна з них, розроблена під керівництвом професора Р. П. Скульського, характеризується тим, що дослідник, вивчаючи бібліотечні каталоги, фіксує тематику, якій присвячено найбільше творів (книг, брошур, журнальних чи газетних статей тощо). Аналогічно визначається найактуальніша тематика статей. І тільки потім дослідник читає самі твори, визначає найчастіше вживані терміни-поняття, записує їх на окремих листках і таким чином створює тезаурус професійної мови того чи іншого профілю.

Другий спосіб передбачає вивчення думки фахівців з приводу найпопулярнішої лексики, що використовується в професійному спілкуванні фахівців певного профілю, методом анкетування.

Третій метод полягає у вивченні ступеня популярності тематики, визначеної з допомогою вже названих методів. Це можна зробити шляхом аналізу фахової літератури та наукових видань, яких сьогодні чимало існує як в Україні, так і за кордоном. У деяких випадках доцільно використати твори художньої літератури. Так, скажімо, якщо нам потрібно визначити лексику, яку найчастіше вживає лікар або вчитель, то доцільно звернутися до книжок, головними героями яких є люди цих професій.

Ще одним методом визначення професійної лексики є аналіз матеріалів наукових конференцій, протоколів судових засідань (якщо потрібно скласти тезаурус професійної мови майбутнього юриста) або зборів колективу того чи іншого підприємства певної галузі народного господарства.

Підібравши статті й матеріали на найпопулярніші теми, дослідник здійснює їх аналіз на предмет визначення частоти вживання окремих понять. На основі результатів цього аналізу складаються таблиці, за даними яких легко вибрати найвживаніші поняття й використати їх для складання тексту на професійну тематику. При підготовці вчителем такого тексту іноді допускаються змістові помилки, тому перед впровадженням матеріалу в практику навчання школярів слід здійснити його апробацію через фахівців обраної нами галузі.

Цілком зрозуміло, що коли учні того чи іншого класу у своєму виборі орієнтуються на декілька професій, то для реалізації описаних методів потрібно мати належну кількість відповідних дидактичних матеріалів. До їх підготовки доцільно залучати старшокласників, що відзначаються ґрунтовним знанням державної, рідної та



іноземних мов. І в цьому – один із аспектів профільної диференціації навчання за змістом освіти з дисциплін мовного циклу.

Як бачимо, вирішення завдань професійної орієнтації старшокласників засобами навчального процесу передбачає реалізацію всіх основних дидактичних аспектів його організації, а саме: педагогічне цілепокладання (тобто ґрунтовне осмислення мети і завдань, що її конкретизують); розробку елементів змісту освіти на рівні дидактичних методів і форм навчання, а також використання ідей відомих дидактичних теорій (проблемного, диференційованого, програмованого, розвивального, виховуючого навчання та ін.).

1. Конституція України. – К.: Укр. правнича фундація, 1996. – 54с.
2. Закон України “Про освіту” // Закон України. Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР “Про освіту”. – К.: Генеза, 1996. – 36 с.
3. Державна національна програма “Освіта”. Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
4. Тименко М. П., Мельник О. В. Формування готовності старшокласників до професійного самовизначення в умовах ринку праці // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 3. – С. 109.
5. Мельник Ю, Соляр В., Галата М. Профільна підготовка сільських старшокласників на уроках математики // Рідна школа. – 1999. – № 4. – С.63.

*This article describes the results of the study evaluating the standard of vocational education in secondary school. The paper tenens the features of vocational education in senior grades and outlines the ways of enhanciny the efficiency of language teaching.*

**Наталія Максименко**

## ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

На сучасному етапі становлення системи вітчизняної освіти важливого значення набуває проблема професійної підготовки вчителя для початкової школи. Він повинен не тільки володіти педагогічною майстерністю, розвинутою пізнавальною активністю і самостійністю, але й бути патріотом і виховувати підрастаюче покоління в душі відданості ідеям національної незалежності.

Розробляючи теоретичні й практичні підходи до оновлення змісту початкової освіти, сучасні дослідники, з одного боку, враховують досвід історичних уроків минулого, з другого, – аналізують новітні процеси, які відбуваються в суспільстві та впливають на становлення й розвиток школи в Україні.

Основними принципами реформування змісту початкової освіти на сучасному етапі вважаються: гуманітаризація, диференціація та інтеграція. Не зупиняючись на їх докладному аналізі, розглянемо, які можливості здійснення інтеграції закладені в системі підготовки вчителя для початкової школи.

Дослідження цієї проблеми в теоретичному аспекті показує, що більшість учених розглядають інтеграцію як процес руху, розвитку до цілісного стану, який характеризується не тільки більшим ступенем взаємопов'язаності всіх елементів, але й зміною їх якості. Відповідно інтегрованим може бути названий процес, який задовольняє хоча б одну з таких умов:

- вводить у сукупність незалежних предметів (у широкому значенні цього слова) будь-які зв'язки, тобто перетворює їх у структуру;
- використовує нові зв'язки між елементами вже існуючої структури;
- посилює зв'язки між елементами структури, які вже існували і діяли [1, с. 165].

Проаналізуємо шляхи реалізації третьої умови як необхідної для здійснення інтеграції. Запропонована нами система зближення і взаємозв'язку навчальних дисциплін (на прикладі дидактики і методики рідної мови) ґрунтується на принципі посилення зв'язків між елементами структури, які вже існували, але не були реалізовані в повній мірі. Ми пропонуємо використовувати можливості,

закладені в програмних документах, підручниках, навчальних посібниках, а також у предметному змісті навчальних дисциплін – компонентів міжпредметного синтезу.

Слід зазначити, що під здійсненням інтеграції дидактичного та методичного компонентів підготовки вчителя ми розуміємо таку організацію навчального процесу, яка передбачає систематичне синтезування дидактичних і методичних знань на широкій міжпредметній основі з метою створення нового інтегрованого дидактико-методичного знання. Вільне володіння цими знаннями дозволить майбутнім учителям у подальшій педагогічній діяльності самостійно аналізувати педагогічні ситуації, а також конструювати педагогічні рішення конкретних навчально-виховних завдань.

Розробляючи шляхи інтеграції, ми керувалися положенням про те, що процес міждисциплінарного синтезу може бути здійснений лише за умови, що в кожній дисципліні буде вицленовано два шари: “ядро” із знань, які належать даній дисципліні й “протоплазму”, де знання із різних дисциплін синтезуються між собою і з матеріалами базової дисципліни. Тільки в такому випадку кожна галузь знання стає комплексною [ 2, с. 31].

Враховуючи це положення, в кожній навчальній дисципліні (дидактиці й методиці викладання рідної мови) ми пропонуємо виділяти стабільну та інтегративну частини і на основі спільної ланки, що об'єднує дві галузі наукового знання, здійснювати міжпредметний синтез.

Відомо, що результатом взаємопов'язаного вивчення окремих дисциплін є нова міжпредметна структура навчальних знань, якісно відмінних від елементів, які її складають. У результаті вивчення дидактики й методики на засадах взаємодії і взаємозбагачення створюється система дидактико-методичних знань і умінь як нове якісне утворення. Це, наприклад, уміння застосувати систему методів навчання на конкретному методичному матеріалі з обов'язковим урахуванням його специфіки; уміння використовувати систему дидактичних і часткових принципів на основі їх гармонійного поєднання та ін.

У психолого-педагогічній та спеціальній науковій літературі визначаються різні причини, які перешкоджають інтеграції дидактичного та методичного компонентів у процесі підготовки вчителя для початкової школи, а саме: розрив у часі при вивченні педагогіки та методик викладання конкретних предметів; труднощі у засвоєнні

студентами I-II курсів понять дидактики, що відрізняються високим рівнем абстракції; розташування матеріалу в діючих програмах з педагогіки, методик викладання у відповідності з дедуктивним підходом (курс педагогіки закладає основи всіх провідних понять, у курсах методик вони набувають конкретизації та розвитку) тощо.

Аналіз перешкод на шляху інтеграції дидактики і конкретних методик дозволив нам розробити і запропонувати для реалізації основні шляхи здійснення міжпредметного синтезу в процесі вивчення педагогічних наук.

Основними принципами здійснення інтеграції ми обрали науковість, безперервність та систематичність, послідовність, єдність теорії та практики, педагогічно доцільне поєднання загальної та диференційованої підготовки з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, а також принцип інтелектуалізації навчального процесу.

Аналіз програм, підручників, навчальних планів з дидактики та методики викладання рідної мови дозволив нам виділити цілий ряд спільних умінь, якими повинні володіти студенти з урахуванням специфіки кожної дисципліни. У процесі засвоєння цих дисциплін студенти вчать: розуміти сутність процесу навчання, реалізовувати загальнодидактичні й часткові принципи; визначати та застосовувати систему методів навчання; знати й практично використовувати основні форми організації навчального процесу в школі; проводити різні типи і види уроків (з урахуванням загальнодидактичної і методичної класифікації) та ін.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що вже в програмних документах закладено основні напрямки здійснення зв'язку між цими дисциплінами.

Інтеграцію дидактичного та методичного компонентів ми пропонуємо здійснювати шляхом виділення підструктурних елементів у змісті навчальних дисциплін, які й нададуть можливість для реалізації взаємозв'язку. На наш погляд, такий шлях організації навчального процесу дозволить дидактам відбирати навчальний матеріал, необхідний для міжпредметного синтезу, а методистам при викладі наскрізного матеріалу – використовувати й аналізувати його із загальнодидактичних позицій.

Інтеграцію предметного змісту дидактики і методики викладання рідної мови ми пропонуємо здійснювати послідовно: на підготовчому, основному і заключному етапах.

На підготовчому етапі доцільно здійснювати відбір навчального матеріалу в дидактиці для наступного наповнення його конкретним змістом у курсі методики викладання рідної мови; на основному – конкретизувати провідні методичні ідеї на дидактичному матеріалі в процесі проведення лекційних, практичних і лабораторних занять; на підсумковому – синтезувати знання з дидактики і методики під час проведення спеціального інтегрованого курсу.

Провідна роль при виконанні цієї роботи має належати викладачеві методики рідної мови, який повинен не тільки забезпечувати послідовність і безперервність у засвоєнні студентами дидактико-методичних категорій, але й виключати дублювання у формуванні понять, тобто не розглядати їх без внесення нових ознак у зміст. З цією метою на лекціях при висвітленні тем, які мають наскрізний характер, викладач може використовувати опорні схеми, складені на заняттях дидактики. Він реалізує такі прийоми здійснення міжпредметного зв'язку, як порівняння, переказ, нагадування, актуалізація знань із суміжних дисциплін, організація проблемних ситуацій.

Сама ідея використання опорних схем із метою ущільнення наукових знань і виділення головного в навчальному матеріалі не є новою. Новий сам підхід, який полягає в тому, що опорні схеми складаються на заняттях з дидактики, а потім демонструються на заняттях з методики: доповнюються, модифікуються. Опорні схеми слід використовувати цілеспрямовано з усіх тем, які мають наскрізний характер. Основна мета їх застосування – формувати у студентів уміння сприймати знання у цілісному вигляді – в блоках та взаємозв'язках.

У здійсненні інтеграції дидактичного й методичного компонентів важлива роль має належати лабораторним заняттям. Як відомо, складність процесу застосування теоретичних знань на практиці виявляється в тому, що педагогічна дійсність надзвичайно різноманітна і студентам важко побачити прояв педагогічних закономірностей у конкретних ситуаціях шкільного життя. Лабораторні заняття сприяють перетворенню педагогічної теорії в інструмент практичної діяльності.

Після відвідування уроків рідної мови у присутності вчителя (за його згодою) здійснюється аналіз уроку з дидактичних і методичних позицій. При цьому викладач за допомогою студентів з'ясовує, які загальнодидактичні та частковометодичні принципи лягли в основу проведення уроку, як вчитель реалізував методи

навчання, як здійснювався відбір матеріалу для проведення уроку, які міжпредметні зв'язки були реалізовані.

Важлива роль у формуванні дидактико-методичних знань належить самостійній роботі. Вона виступає важливою формою організації навчально-пізнавальної і навчально-практичної діяльності, адже тільки на основі самостійної роботи кожного студента забезпечується глибоке засвоєння теоретичних знань, формування потреби у постійному їх поповненні й оновленні, оволодіння раціональними прийомами й методами самоосвіти.

На основі аналізу дидактичної та методичної літератури ми дійшли висновку, що систему самостійних робіт студентів на заняттях з методики викладання української мови можна розглядати як єдність та взаємозв'язок різних видів робіт за такими ознаками:

- характером діяльності (репродуктивні, репродуктивно-творчі, творчо-репродуктивні, творчі);
- формами організації (колективні, групові, індивідуальні);
- цільовою спрямованістю (теоретичні й практичні);
- ступенем активності студентів, їх ставленням до самостійної роботи (обов'язкові й альтернативні, загальні й варіантні, навчальні завдання в рамках навчального процесу і завдання за інтересами) [3, с. 67].

Таким чином, самостійну роботу слід розглядати як важливий компонент у формуванні інтегрованих знань, умінь, навичок і здійснювати на всіх видах занять – лекційних, лабораторних, практичних.

На завершальному етапі роботи з метою здійснення інтеграції предметного змісту дидактики й методики викладання рідної мови ми пропонуємо введення курсу "Дидактичні основи методичної системи роботи вчителя початкової національної школи". Мета спецкурсу – узагальнення й синтезування знань, набутих студентами при вивченні дидактики й методики викладання рідної мови, а також формування на цій основі міжпредметної системи знань. Його впровадження доцільне ще й тому, що в процесі викладання навчальних дисциплін спостерігається істотний розрив у часі при вивченні дидактики й методик, а на останніх курсах спеціальна дидактична підготовка студентів навчальним планом не передбачена. Тому, як показує аналіз відповідей студентів на державних екзаменах, рівень їх дидактичних знань часто буває не вищим, ніж після вивчення курсу дидактики. З метою усунення цієї суперечності ми пропонуємо

проведення спецкурсу після вивчення студентами дидактики, методик, а також проходження ними педагогічної практики.

Основне завдання спецкурсу – показати, як реалізуються і специфічно відтворюються в методиці викладання української мови провідні ідеї і концепції сучасної дидактики, а також озброїти студентів знанням основних підходів до організації навчально-педагогічної діяльності в школі з урахуванням вимог дидактико-методичної науки.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що питання про інтеграцію предметного змісту дидактики й окремих методик є актуальним, тому що, по-перше, зумовлене природним зв'язком дидактики й методики як педагогічних наук, а, по-друге, – витікає з потреби підготовки висококваліфікованих спеціалістів для початкової школи. На нашу думку, основними шляхами здійснення інтеграції дидактичного та методичного компонентів у процесі підготовки вчителя початкової школи є:

- раціональний відбір навчального матеріалу і виклад його в зручній економній формі на заняттях із базової дисципліни – дидактики;
- здійснення роботи міжпредметного характеру на всіх видах занять у системі дидактико-методичної підготовки: лекційних, практичних, лабораторних і в самостійній діяльності студентів.
- впровадження спеціального інтегрованого курсу, що надасть можливість узагальнити й систематизувати знання з навчальних дисциплін.

1. Интегративные тенденции в современном мире и социальный прогресс – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 232 с.

2. Яковлев И.П. Интеграционные процессы в высшей школе. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 116 с.

3. Бегей В.М. та ін. Інтеграція компонентів професійної підготовки майбутніх педагогів. – Львів: Вид-во ЛДУ, 1996. – 125 с.

*This article examines the major ways of integrating different subjects taught to prospective elementary school teachers. The author believes that interdisciplinary integration should be gradually carried and on three undergraduate levels: beginning, intermediary, and advanced. The paper also offers the methods of fulfilling this task.*

## Проблеми теорії національного виховання

*Наталія Блазун*

### УКРАЇНОЗНАВСТВО В СИСТЕМІ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ

Розбудова Української держави, перспективи її розвитку ставлять перед суспільством проблему формування людини-громадянина. Тому особливе занепокоєння сьогодні викликає відсутність у деякої частини молоді почуття усвідомлення себе частиною свого народу, співвіднесення своєї діяльності з інтересами нації. З точки зору сучасної педагогічної науки у цьому складному процесі надзвичайно важливу роль відіграє українознавство, яке базується на принципах національного виховання. Доводиться констатувати, що “українознавство – це народознавство в його конкретному, національному вираженні: вивченні минулого й сучасного українського народу, національних рис та властивостей, територіальних та всяких інших умов, що впливали на його життя й розвиток” [1, с.7] і виступає об'єктом багатьох наукових досліджень (С.І.Воробкевич, Б.Д.Грінченко, В.О. Сухомлинський, П.П. Кононенко, М.Г.Стельмахович).

У зв'язку з тим, що на рівень вихованості, рівень культури людини впливає в першу чергу родинне оточення, українознавство особливу увагу звертає на родинне виховання, на народне дитинознавство, закладаючи основи людяності, коріння духовності, фундамент особистості. Проблему родинного виховання на народних традиціях треба вважати найголовнішою не лише в системі освіти, а й у всьому ідейно-моральному, у культурному житті суспільства.

Сучасні педагоги сумлінно трудяться над тим, щоб сформувати в молодого покоління знання і відчуття роду. У цьому незмінному прагненні закладений глибокий філософський і педагогічний зміст. Саме через відчуття роду і завдяки йому кожна людина приходиться до світлого образу Батьківщини, до щирих, глибоких і чесних роздумів про найістотніший сенс людського життя. Слово рід, родина, сім'я часто вживаються у народному спілкуванні. За визначенням “Короткого тлумачного словника української мови”, *рід* – це “форма спільності людей, члени якої

об'єднані кровною спорідненістю, колективним виробництвом і споживанням; ряд поколінь, що походять від одного предка; сім'я, родина" [1, 248], *родина* – “група людей, що складається з батьків, дітей, внуків і близьких родичів, які проживають разом; сім'я” [1, 249], *сім'я* – “група близьких родичів (чоловік, дружина, батьки, діти та ін.), що проживають разом” [1, 264]. Ці слова ввійшли до обігу в практику народного виховання здавна, ще з староруських часів. А виникнення їх зумовлене існуванням родової організації суспільства слов'ян.

Обставини склалися так, що родинне виховання в нас у дуже занедбаному стані. Важливою причиною його занепаду є те, що в наш час звертається головна увага на наукове виховання як набуття знань чи інтелектуальну формацію, а нехтується виховання чеснот, характеру, загальнолюдських вартостей.

Розбудова системи виховання вимагає відновити в правах родинну етнопедагогіку, її величезні виховні можливості, традиції. Родинне виховання потребує підвищення свого статусу в житті всієї держави, оскільки міцна сім'я є однією із найважливіших підвалин суспільства. Зміцнення і розвиток нашої самостійної держави передбачає подальший розвиток сім'ї, посилення її ролі в процесі виховання.

У “Концепції національного виховання” говориться: “родинне виховання – природна і постійно діюча ланка виховання, що обумовлює розвиток людини на усіх стадіях її життя. Тому у своїй діяльності система освіти має спиратися на сім'ю” [2, 3]. Але для того, щоб цей зв'язок був діючим і ефективним, необхідно відродити та підтримати кращі сімейні традиції, вироблені на протязі століть, а значить обумовлені самим життям. Відродити в сімейному житті численні народні звичаї, які становлять серцевину сімейно-побутової культури і мають потужний потенціал, – одне з найважливіших і невідкладних завдань батьків, педагогів.

Від рівня духовної культури родини залежить рівень культури й вихованості дитини. Культура сім'ї насамперед визначається тим, чи шанують батьки своїх предків, один одного, чи бережуть честь свого роду, родини.

Кожна родина має дотримуватися заповітів батьків і ділів: берегти рідну мову, вивчати історію народу, розвивати національне мистецтво, жити за принципами народної моралі,

краси. Традиції і звичаї кожної сім'ї повинні творчо трансформувати національну культуру.

У родинному вихованні провідну роль відіграють правильно побудовані стосунки між батьками, батьками та дітьми, характер їх спілкування, що складають основу психологічного мікроклімату в сім'ї. Особливості його відбиваються на психічному, моральному, емоційному стані, позначаються на розвиткові особистості дитини.

У благополучній сім'ї існує позитивний психологічний мікроклімат, взаєморозуміння між усіма її членами, взаємодопомога, повага, чуйність, підтримка і турбота, раціональні способи вирішення сімейних конфліктів, проблем. Дитина в такій сім'ї зростає в атмосфері душевного комфорту, захищеного від нервових перевантажень, доброзичливою, дотримується сталих етичних норм поведінки. В такій сім'ї є всі передумови для формування позитивних якостей, творчих комунікативних здібностей особистості.

У неблагополучних сім'ях, як свідчать дослідження, складаються несприятливі умови для виховання дитини. Конфліктність у взаємостосунках, негативний емоційний настрій сім'ї, жорстокість батьків, обмеженість духовного світу і спотвореність моральних переконань, примітивізм життєвих потреб – усе це, як правило, призводить до дезорганізації сім'ї і негативно позначається на формуванні особистості дитини.

Українська етнопедагогіка охоплює такі провідні, органічно з'єднані між собою напрями виховання: моральне, трудове, розумове, естетичне і фізичне. Кожний з них є невід'ємним складником системи родинного виховання, яка визріла серед людей праці і спрямована на формування особистості.

Практика народного виховання передбачає формування в кожної людини моральних оцінок з позиції добра, справедливості, що впливає з народного поняття моралі. Сюди належать такі поняття як людська гідність, честь, людяність. Сформульовані стисло, з образною емоційністю, народні прислів'я і приказки прагнуть застерегти людину від таких моральних пороків і вад, як підступність, нещирість і хитрість (“Лихий чоловік, як хвороба: усе запакоє”, “Не копай другому яму, бо сам упадеш”, “Хитрошами довго не проживеш”); крутість, шахрайство, скупість і зажерливість (“Тонув – сокиру обіцяв, а витягли – топорища шкода”),

“Скупий двічі платить”); нахабство (“Не брудни криниці, бо схочеш водиці”, “Не будь тією людиною, що догори щетиною”); базікання і брехливість (“Хто багато говорить, той мало творить”, “Менше говори – більше діла твори”, “Говори мало, слухай багато, а думай ще більше”); злодійство (“Краденим добром багатим не будеш”, “Крадене не йде в користь”, “Не той злодій, що краде, а той, що драбину держить”).

Палка любов до Вітчизни, мужність у боротьбі за щастя, повага до інших народів – одна з основних заповідей народної моралі. Народна педагогіка прищеплює дітям ці чудові риси змалку через найзрозуміліше – любов до матері, сім’ї і домівки, рідного краю, де людина народилась, росте й мужніє (“Як матір покинеш, то й сам загинеш”, “Негідником той називається, хто рідної домівки цурається”, “Грудка рідної землі дорожча від пуда золота”). Чудовим засобом посилення цих патріотичних почуттів є українські народні казки і легенди на героїчні теми, де прославляються ті, хто відстоює честь і незалежність Батьківщини.

Уся народна педагогіка ґрунтується на праці. За народною оцінкою праця – першооснова життя суспільства, головний засіб створення матеріальної й духовної культури (“У праці – краса людини”, “Щоб людиною стати, треба працювати”, “Землю прикрашає сонце, а людину – праця”, “Без діла слабіє сила”). Народна система трудового виховання дітей у сім’ї – струнка й багатогранна. Вже з перших кроків батьки залучають дітей до посильної праці у різних її видах, пов’язаних із самообслуговуванням, господарсько-побутовими проблемами, участю в догляді за рослинами і тваринами. Така різноманітність дає змогу підтримувати постійний інтерес до трудової діяльності.

В.О. Сухомлинський писав: “Народна педагогіка знає, що дитині посильне і що непосильне, знає, бо в ній органічно поєднуються життєва мудрість з материнською і батьківською любов’ю. Народна педагогіка не боїться того, що праця втомлює, вона знає, що праця неможлива без поту й мозолів” [3, с.554]. Пильна увага народної педагогіки до розумового виховання виходить з її високої оцінки, яку дає народна мудрість розумовому розвитку та його ролі й значенню у житті й діяльності кожної людини (“Знання та розум – скарб людини”, “Не краса красить, а розум”, “Розумний всякому дає лад”). Розумове виховання – процес

довготривалий і складний. Успіх його забезпечується багатьма факторами. Провідне місце серед них займає, звичайно, живе спілкування з розумними людьми. (“З розумним поговори, то й розуму наберешся, а з дурним – то й свій загубиш”, “Мудрого шукай, а дурного обходь”). Крім живого, безпосереднього ситуаційного спілкування з дітьми, у практиці розумового виховання дітей багато важить використання фольклору. Нам ніколи не потрібно забувати й щедро використовувати такі чудові, високоефективні, перевірені багатолітнім досвідом поколінь засоби розумового виховання, як пісні, потішки, пестунки, примовки, загадки, приказки, оповідання, думи, байки тощо.

Важливим чинником формування громадянина України, відродження духовності українського народу є естетичне виховання. Орієнтуючись на родове, тобто загальнолюдське начало, естетика в той же час є найбільш природним шляхом трансмісії людської культури в особистісний досвід конкретної людини, обумовлений унікальністю національного менталітету. Кожний компонент процесу виховання на національній основі органічно включає в себе естетичні моменти. У практиці родинного виховання залучення дітей до прекрасного починається дуже рано, з маминої колискової пісні, дитячої іграшки і казки. Шляхів залучення молодого покоління до прекрасного в народній педагогіці багато, і всі вони мають одне призначення – будувати щирі й доброзичливі взаємини між дітьми. Випробуваними засобами прилучення дітей до прекрасного, як і при здійсненні всіх інших напрямів родинного виховання, є природа і праця. Завжди під час перебування з дітьми на лоні природи трапляється нагода привернути їх увагу до краси лісу, життєдайної сили сонця. Вражень від природи й естетичних переживань, пов’язаних з її впливом, у дітей багато. Значення їх в естетичному вихованні немале.

Серед основних чинників естетичного виховання дітей у сім’ї, за народною педагогікою, є краса побуту, вироблення в дитини здатності розуміти й відчувати мистецтво, прилучення її до активної художньої творчості.

В Україні, як і в інших країнах, історично склалася своя система виховання дітей, яка максимально враховує національні риси і самобутність українського народу в родині як першій

суспільній малій спільності, яка готує і виховує своєю атмосферою члена держави і нації.

Ми поділяємо думку К.Д. Ушинського про те, що "виховання, створене самим народом і побудоване на народних основах, має ту виховну силу, якої нема в найкращих системах, побудованих на абстрактних ідеях або запозичених в іншого народу" [4, с.100] та твердження М.Г.Стельмаховича: "українська родина – перша школа любовності, національного виховання, світлиця моральних чеснот і благородних вчинків, плекальниця пошанівку рідної мови, народних звичаїв, традицій, свят, обрядів, побутової й громадської культури" [5, с.8].

1. Короткий тлумачний словник української мови. –К.: Рад. школа, 1988.
2. Концепція національного виховання //Освіта. – 1996. – 7 серп. – С. 2-7.
3. Сухомлинський В.О.Сто порад учителям. – К.: Рад. школ. 1989.
4. Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні /Вибрані пед. твори: У 2 Т. – К.: Рад. школа, 1983. – Т. 1. – С.43-103.
5. Стельмахович М.Г. Українське родинознавство. Івано-Франківськ, 1994. – 54 с.

*The articles deals with the topical issues of family education in the context of Ukrainian ethnic values. Special emphasis is laid on moral, intellectual, labor, and esthetic education. The author argues that all these forhis of education are integral parts of family education in his opinion the development of education requites the employment of family and ethnic pegogics.*

**Оксана Кіліченко**

## **ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Формування особистості майбутнього педагога вимагає таких умов і засобів впливу на неї у процесі навчання у вищому педагогічному закладі, які б сприяли виникненню у студентів потреби у самовихованні, самоконтролі, вдосконаленні професійної майстерності. Як засвідчили опитування студентів педагогічного факультету, абсолютна їх більшість позитивно ставиться до професійного самовиховання і вважав його дійовим фактором у підготовці до вчительської професії. Однак, менше ніж десять відсотків із числа опитуваних займаються професійним самовихованням. Дослідження також засвідчують, що не тільки на молодших курсах, але навіть після вивчення психолого-педагогічних дисциплін істотних змін у кількості тих, що займаються професійним самовихованням, не відбувається. Лише в період педагогічної практики потреба в професійному самовихованню дещо актуалізується.

До основних причин, що затруднюють протікання процесу професійного самовиховання, належать поверховість знань про зміст і специфіку вибраної професії, про вимоги, які вона ставить до спеціаліста, відсутність допомоги в організації з боку викладача, недостатність знань про професійне самовиховання, його структуру, методику здійснення.

Проблема самовиховання, самоформування особистості – одна з вічних філософських, педагогічних, психологічних проблем. Свій початок веде від Сократа.

Особливого значення самовдосконаленню особистості через самопізнання надавав Г.Сковорода. Серед сучасних дослідників, що вивчали проблему самовиховання, можна назвати В.І.Андрєва, Д.М.Гришина, С.Г.Карпенчук, А.Л.Кочетова, Д.І.Рувинського, В.О.Сухомлинського.

Однак проблема професійного самовиховання майбутніх учителів майже не вивчена. Їй присвячені дослідження С.Б.Єлканова, І.А.Зязюна, Б.Д.Кіндратюка, А.С.Макаренка, Я.Чепіги, К.Й.Щербакової.

Щоб визначити поняття “професійне самовиховання”, звернемося спочатку до з'ясування поняття “самовиховання особистості”. Більшість дослідників дотримується думки, що самовиховання – це усвідомлена діяльність, спрямована на можливу оптимальну реалізацію людини себе як особистості, тобто удосконалення самої себе, на вироблення у себе позитивних якостей, звичок, подолання негативних, у процесі діяльності, спеціальних вправ, тренувань. Зокрема, С.Г.Карпенчук підкреслює, що “самовиховання – це внутрішнє ставлення людини, висхідним компонентом якого є саморозвиток, що підкреслюється самознаходженням, самоствереженням, самоутвердженням” [1, с. 10].

Варто відзначити, що в сучасних дослідженнях немає єдиної думки щодо розрізнення понять “самовиховання” і “самовдосконалення”. Деякі автори вважають їх тотожними. Так, С.Г.Карпенчук підкреслює, що “самовиховання – це систематична робота над собою, це процес самовдосконалення” [1, с. 10].

Б.Д.Кіндратюк, С.Д.Литвин вважають його найвищим рівнем самовдосконалення.

А.І.Кочетов вказує, що самовиховання – найвища форма самовдосконалення духовного світу людини.

На нашу думку, самовиховання є складовою самовдосконалення і своєрідним соціальним досвідом, який попередньо нікому не даний, але котрим необхідно оволодіти.

Професійне самовиховання, з одного боку, є продовженням, наслідком, умовою ефективності професійного виховання майбутніх учителів. З іншої сторони, процеси професійного самовиховання і виховання студентів органічно переплітаються. Адже самовиховання – це послідовні і логічні етапи формування професійних якостей особистості майбутнього педагога, внаслідок чого піднімається рівень їх вихованості, удосконалюються мотиви і способи як поведінки особистості, так і її діяльності.

Про значення самовиховання майбутнього вчителя Я.Ченіга, писав, що “Педагогові більш, ніж кому іншому потрібно удосконалити свій внутрішній зміст, дбати про розвиток чеснот, бо самі знання без морального життя не зроблять його авторитетною культурною силою громадянства, йому неможна і не годиться застигнути в однім раз назавжди витворенім зразку. Вчитель повинен поступово розвиватися. Адже для справжнього вчителя не

досить добути зручність у методичних способах, бути гарним методистом: йому потрібно досягти певної духовної висоти моральних переконань”. [2, с. 4-5]

У структуру професійного самовиховання майбутніх учителів початкових класів входять такі компоненти, як рефлексивний і релятивний.

Рефлексивний компонент професійного самовиховання – це процес самопізнання у формі роздумів над власними переживаннями, відчуттями, думками, над ривнем своєї готовності до педагогічної діяльності.

Особливого значення проблемі пізнання і самопізнання надавав Г.Сковорода. Теорія самопізнання розроблена у нього у двох ранніх філософських трактатах: “Наркіс”. Розмова про те: пізнай себе” і “Симфонія, названа книга Асхань, про пізнання самого себе”. Обидва твори пронизує одна наскрізна думка: “Пізнай себе”. Головним і початковим пунктом премудрості є знання про Бога, але для досягнення цього вищого шабля пізнання людина повинна пізнати саму себе, пізнати свій шлях, бо “не можна ніяк пізнати Господа, не пізнавши самого себе”. Щоб робити добро іншим і відганяти від них зло, людина має пізнати добро та зло у собі, навчитися переборювати зло. Істинне щастя людини – в ній самій, тому треба намагатися досконало пізнати себе і заволодити цим щастям. Людина, яка не пізнала себе і не вгамувала своїх пристрастей, мало чим відрізняється від тварин. Для того, хто пізнав самого себе, легкою буде будь-яка справа. Пізнаючи себе і навколишній світ, людина самоутверджується, розвиває свої природні нахили і здібності, обирає свій шлях і усвідомленою “спорідненою” працею виконує своє земне призначення. Сковорода пише: “Бог скрізь є, і щастя в усякому стані, коди входимо в нього із Богом. Треба тільки пізнати себе, куди хто народжений. Краше бути натуральним котом, ніж левом з осячкою природою” [3, с. 436].

Отже, найперше завдання самопізнання, на думку Г.Сковороди, – пізнати свої природжені нахили та здібності, щоб збагнути своє покликання і вибрати відповідне поле діяльності. Вибір професії, яка не відповідає психічній структурі даної людини, має фатальні наслідки і для самої людини, і для суспільства. “Несродність” розкладає професію.



Інший зміст і характер надав мислитель самопізнанню в містичному аспекті. Самопізнання з цього погляду має на меті розкрити перед людиною її глибинну духовну суть, причому, людина, саморозкрившись, має себе перетворити, або, як каже Г.Сковорода, “вдруге народитися”.

На думку мислителя, це означає знайти в собі те, що ніколи бути не починало і ніколи бути не перестане, бо воно божественне, інакше кажучи – “знайти в нашому попелі заховану іскру божества”.

Важливо підкреслити, що Г.Сковорода поєднує в самопізнанні інтелектуальний акт із вольовим творчим зусиллям. В імперативі “пізнай себе” прихований другий імператив: стань собою, видобудь із себе свою духовну суть, здійсни своє призначення. Самопізнання ставить тут перед собою мету: утворити духовну особистість. Тому другим компонентом професійного самовиховання ми називаємо релятивний.

Релятивний (творчий) компонент професійного самовиховання – це свідома діяльність майбутнього вчителя, спрямована на зміну, вдосконалення як своєї особи, так і рівня майстерності.

У свою чергу кожний компонент включає систему методів самовиховання.

Методи самовиховання – це система прийомів і правил самовиховання, розроблених у відповідності до педагогічних принципів і закономірностей, використання яких сприяє ефективності самоформування особистості педагога і його професійних якостей.

Рефлексивний компонент досягається за допомогою таких методів: самоспостереження, самоаналізу і самооцінки.

Самоспостереження – це спостереження особистості за своєю діяльністю і переживаннями, тобто, за своїми діями, вчинками, почуттями, думками.

Варто відзначити, що самоспостереження не в самоспогляданні. В його процесі значення мають не факти самі по собі, а вираження яких думок, почуттів, ставлень і якостей особистості вони є. Самоспостереження варто розрізняти за часом. Воно буває безпосереднє і ретроспективне. Під час організації навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі привчаємо студентів як до безпосереднього, так і до ретроспективного самоспостереження. Безпосереднє – спостереження за собою у процесі проведення уроків, виховних заходів під час педагогічної

практики. У цьому випадку увага студентів ніби роздвоюється. З однієї сторони вони її спрямовують на вирішення поставлених дій, з іншої – на поведінку, переживання.

Ретроспективне відбувається тоді, коли майбутній учитель аналізує, “спостерігає” за тим, як він вів себе день, місяць, рік тому, які виникали переживання, думки. Перевагою такого спостереження є те, що воно не пов’язане з конкретною ситуацією, з одночассям. Майбутній учитель учиться розглядати, спостерігати за однією і тією самою педагогічною ситуацією з різних точок зору. Однак у такому спостереженні забуваються, ніби зникають деякі деталі.

Студентів варто привчати до постійного самоспостереження за ростом своєї педагогічної майстерності. Для цього результати самоспостереження фіксуються у щоденниках спостережень, анкетах. У деяких випадках результат може виступати як самозвіт, якому властиві деякі систематичні помилки через схильність майбутніх учителів показати себе кращими, ніж вони є насправді. Тому під час вивчення дисципліни “Основи педагогічної майстерності” знайомимо студентів з основними напрямками і прийомами самоспостереження за рівнем росту їх педагогічної майстерності. Для цього пропонуємо вправи, тести, анкети для визначення рівня розвитку професійної уваги, уяви, особливостей розвитку мовлення, кінестезії.

Важливим методом самовиховання є самоаналіз. Даний процес більш складний, так як потребує критичної оцінки характеристики особистості, поведінки, фактів, співвідношення їх з певними цінностями. За допомогою самоаналізу майбутній учитель початкових класів прагне визначити, чому саме так сталося, внаслідок яких саме якостей особистості. Варто відзначити, такий самоаналіз може бути також шкідливим для нормального розвитку особистості, якщо студент схильний до перебільшення власних негативних рис чи є ранимою людиною. З іншої сторони – споглядально-позитивне ставлення до самого себе перетворюється у самозамилування. Для того, щоб самоаналіз був результативний, необхідно, щоб він носив різносторонній і в той же час глибинний характер. Для пояснення причин вартостей і недоліків особистості повинен спиратися на реальну практичну поведінку.

Метод самоаналізу тісно пов’язаний з методом самооцінки. Більшість авторів психолого-педагогічних досліджень з проблем самовиховання їх ототожнюють.

Самооцінка – це судження майбутнього вчителя про ступінь наявності в нього знань, умінь, навичок у співвідношенні з певним еталоном, зразком. Тобто порівняння “Я-реального” з “Я-ідеальним”. Самооцінка може бути адекватною і неадекватною. Від самооцінки залежать взаємостосунки людини з навколишнім, її критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Тому самооцінка впливає на ефективність професійної діяльності вчителя і подальший розвиток його особисті.

На етапі релятивного компоненту самовиховання ми зорієнтовуємо студентів, по-перше, на формування у них необхідних якостей особистості; по-друге, на розвиток знань, навичок, умінь, здібностей у відповідності з майбутньою педагогічною діяльністю; по-третє, на чітке окреслення програми “перероблення” негативних звичок, психологічних особливостей, що заважають становленню педагогічної майстерності; по-четверте, на визначення шляхів, форм, прийомів зростання їх педагогічної майстерності.

Серед методів самовиховання, що сприяють релятивному компоненту, ми виділяємо самопереконання, самонаказ, самонавіювання, тренінг.

Самопереконання як метод самовиховання є одним з найважливіших у формуванні особистості майбутнього педагога. Він сприяє здійсненню вольових зусиль, коли студент приводить нові докази, що розширюють і зміцнюють мотиви виконання накресленої програми. Завдяки самопереконанню можна перебудувати самосвідомість, ставлення до різних явищ життя і відповідно поведінку. Самопереконання перелбачає активну, а інколи нелегку розумову роботу, своєрідну дискусію з самим собою. Самопереконання найчастіше використовується в тому випадку, коли студент отримав певну інформацію, рекомендацію, інструктаж, вказівку, але в нього ще немає рішучості вчинити у відповідності до них. Тому він, попередньо взявши на себе обов'язки, пізніше підкріплює їх аргументом.

До різновидів самопереконання належать самовипробування і самозаспокоєння. Вони можуть відігравати як позитивну, так і негативну роль у формуванні особистості майбутнього вчителя.

Самопереконання тісно пов'язане з самонаказом. Для розуміння дії самонаказу і визначення способу його ефективного використання необхідно визначити місце у вольовому процесі. У структуру вольового процесу входять мета, можлива боротьба

мотивів (досягати дану мету чи ні), способи їх здійснення, прийняття рішення. Самонаказ сприяє прийняттю саме вольових рішень.

Самонаказ, що відповідав основним життєвим цілям студента, його переконанням, є більш ефективним, ніж той, що суперечить спрямованості особистості, її основним завданням.

У процесі самовиховання самонаказ використовується для виправлення конкретних недоліків і виховання позитивних якостей, хоча він і не завжди сприяє здійсненню програми самовиховання.

Важливим методом самовиховання є самонавіювання. Це також метод впливу на психіку словом, але без всякого критичного аналізу ідеї. Якщо під час самонаказу людина дає собі завдання зробити щось, випробувати певний стан, то під час самонавіювання людина переконує себе, що вже цього досягла. Самонавіювання може бути цілеспрямованим, усвідомленим і нецілеспрямованим, неусвідомленим.

Цілеспрямоване самонавіювання сприяє виробленню у майбутніх учителів нових установок, психічних станів шляхом повторення словесних формул чи викликання яскравих уявлень і на основі глибокої впевненості досягнення потрібних результатів.

Самонавіювання як метод творчого компоненту студенти використовують у таких моментах: зняття надлишку психічної напруги перед входом у клас, у конфліктних ситуаціях та для створення творчого самопочуття.

Особливим методом творчого компоненту є тренінг, зокрема професійно-педагогічний тренінг, який є підґрунтям для складання студентами програми професійного самовиховання. В організації професійно-педагогічного тренінгу в навчальному процесі варто дотримуватися таких принципів:

1. Принцип активності учасників тренінгу: під час занять студенти постійно залучаються до різних дій. Вони обговорюють і програвать рольові ситуації, запропоновані як викладачем, так і ними самими, спостерігають за поведінкою учасників ситуативного моделювання.

2. Принцип дослідницької позиції: у процесі роботи у групах створювалися такі ситуації, коли учасники повинні були самі знайти рішення проблеми, самостійно сформулювати уже відомі закономірності взаємодії і спілкування вчителя з учнями.

3. Принцип суб'єктивізації поведінки: на початку занять поведінку студентів варто перевести на суб'єктивний рівень.

Структура професійно-педагогічного тренінгу включає три групи вправ:

1. Вправи з практичного оволодіння педагогічною технікою:

а) технікою мовлення: дихання, постановка голосу, дикція, темп мови;

б) кінстезія: культура руху, вміння розслабитися чи, навпаки, напружити необхідні м'язи, володіння своїм організмом (міміка, пантоміміка);

в) управління емоціями, настроєм (зняття надлишку психічної напруги, створення творчого самопочуття);

г) соціально-перцептивні здібності (увага, спостереження, увага).

2. Вправи, спрямовані на практичне оволодіння елементами педагогічної взаємодії, що сприяють формуванню і розвитку педагогічних умінь і навичок.

3. Вправи на оволодіння системою педагогічної взаємодії у заданій педагогічній ситуації.

Варто зазначити, що професійне самовиховання не можна зводити до самотренувань, спеціальних вправ. Праця над собою повинна стати внутрішньою організацією всього життя майбутнього вчителя, оптимальною самореалізацією всіх сил і можливостей, стилем і змістом життя.

Організація професійного самовиховання повинна здійснюватися у відповідності з професійною підготовкою учителя і визначатися системою навчально-виховних завдань, які він повинен вирішити. Тому навчання студентів професійному самовихованню включає у себе послідовне рішення таких завдань, які формують у них готовність до педагогічної діяльності і потребу в ній, створення умов для усвідомлення прогалин у знаннях, недостатності сформованості умінь, навичок, особистісних якостей і сприйняття, виникненню потреби професійного самовиховання.

В.О.Сухомлинський підкреслює, що "самовиховання потребує дуже важливого, могутнього стимулу – почуття власної гідності, поваги до самого себе, бажання стати сьогодні кращим, ніж був учора" [4, с. 602].

У професійному самовихованні перед майбутніми вчителями початкових класів стоїть проблема розвитку творчого педагогічного мислення, інтелекту, волі, емоцій, педагогічних умінь і здібностей. Крім того, як підкреслив Я.Чепіга, "...повсякчасна праця над собою очищає душу і серце від намулу й життєвого бруду. Вона надає сили нести свої щирі поривання незалежними неправдою до кінця днів. Чесна, не заплямована праця педагога вимагає виховання в нас таких чеснот, як справедливість, добрість, терпіння, любов" [2, с. 8-9].

З попередніх міркувань можемо зробити висновок, що важливим завданням вищих педагогічних навчальних закладів є стимулювання потреби майбутніх учителів початкових класів до професійного самовиховання.

1. Карпенчук С.Г. Самовиховання особистості. – К.: ІЗМН, 1998. – 216 с.

2. Чепіга Я. Самовиховання вчителя. – К., 1914. – 36 с.

3. Сковорода Григорій. Розмова, названа алфавіт, або буква миру // Твори: У 2 т. – К.: АТ "Обереги", 1994. – Т.1. – С. 413-463.

4. Сухомлинський В.О. Як учить своїх вихованців виховувати самих себе // В.О.Сухомлинський. Вибрані твори в п'яти томах. – К.: Радянська школа, 1976. – Т.2. – С.601-603.

*This article is devoted to the problem of the professional selftraining of prospective elementary school teachers. The author outlines the structure of this process and off suggest the ways of its realization. In the author's opinion the professional selftraining includes reflective and active components. The reflexive component is ennisages self-knowlence and self-evaluation. The active component is based on self-suggestion, and self-srainny efforts.*

Володимир Костів

## ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ КЛАСИФІКАЦІЇ НУКЛЕАРНИХ СІМЕЙ

Проблеми соціальної політики держави у сфері сім'ї набувають надзвичайно важливого значення в усьому світі. Уряди різних країн ведуть пошуки оптимальних варіантів розв'язання проблем сучасної сім'ї, охопленої глобальною кризою. Як зазначають автори, такими проблемами для більшості країн світу стали: нуклеаризація і малодітність сімей; порушення природної, що складалася віками, структури повної сім'ї і поява різних типів сімей з порушеною структурою (переважно неповних); занепад моногамної сім'ї, легковажне створення і наступний розрив сімейних стосунків (що відбувається в окремих випадках неодноразово); статеве життя сімейних партнерів поза сім'єю тощо. У свою чергу ці проблеми спричиняють нові труднощі: занедбаність дітей та підлітків, їх девіантну поведінку, активізацію негативного середовища неспроможних сімей (з батьками /опікунами/ та дітьми, хворими на алкоголізм, наркоманію, СНІД, недієздатними, з асоціальною поведінкою тощо) і відповідно необхідність соціальної реабілітації, адаптації та соціалізації дітей, які перебувають в особливо складних морально-психологічних умовах.

Замкнуте коло наболілих проблем актуалізує пошук нових методологічних, організаційно-методичних підходів щодо усунення першопричин означених негативних явищ у суспільстві. Рамки статті дозволяють розкрити значення однієї з таких невирішених досі проблем. Першочерговою справою соціальної політики держави вважаємо привернення уваги суспільствознавців до дітей – вихідців із сімей з порушеною структурою. Для цього необхідно розкрити насамперед сутність сім'ї як первинного осередку суспільства, її структурні елементи, встановити, що вважається порушенням структури сімейних відносин.

Аналіз сімейної структури з педагогічного погляду здійснюється через стосунки батьків і дітей – базові відносини сучасної нуклеарної сім'ї, які є її сутнісною ознакою. Як підкреслюють філософи, у врахуванні суттєвих відносин полягає найбільш точне

відображення об'єктивної реальності у понятті [1, с. 25]. Не випадково на перший план висувається системний характер внутрішніх сімейних відносин та їх взаємозв'язок із суспільством [2], адже сім'я – це первинний осередок, в якому індивід усвідомлює себе як особистість та готується до включення в систему суспільних відносин. Отже, сутність сім'ї полягає у відносинах між її членами.

Що необхідно розуміти під сімейними відносинами? Загальнофілософське розуміння “відносин” означає “особливу, опосередковану залежність чи взаємозалежність станів, властивостей, зв'язків і стосунків на основі руху матерії та його атрибутів” [1, с. 22]. Згідно з теоретичними положеннями вчених, обов'язковими компонентами відносин, їх структури є: 1) об'єкти відносин; 2) власне відносини цих об'єктів; 3) основа відносин; 4) матеріальний фон відносин; 5) результат відносин [1, с. 30, 37].

На цій основі розглянемо реальний характер відносин у сім'ї. Здійснений аналіз їх структурних елементів дозволяє виділити:

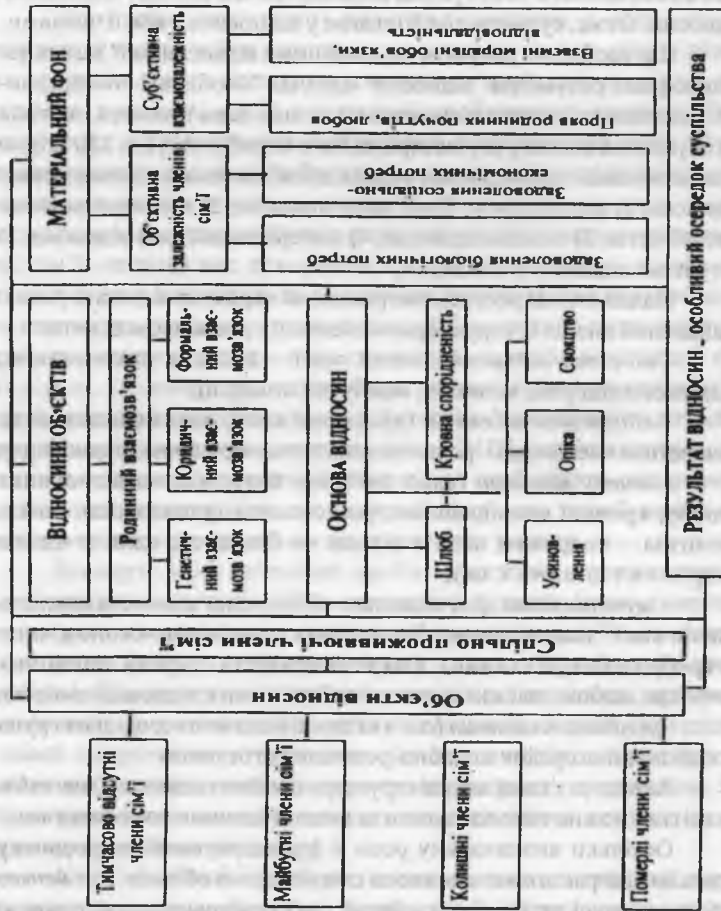
- *об'єкти відносин* (члени сім'ї – спільно проживаючі, тимчасово відсутні, колишні, майбутні, померлі);
- *відносини об'єктів* (взаємозв'язок, взаємозалежність конкретних членів сім'ї – родинна, генетична, юридична, формальна);
- *основу відносин* (ядро сім'ї, що базується на відносинах шлюбу, кровної спорідненості, усиновлення (удочеріння), опіки, свояцтва – подружжя пара з дітьми чи без дітей; один із членів подружжя з дітьми і т. ін.);
- *матеріальний фон відносин*: об'єктивна взаємозалежність членів сім'ї (задоволення біологічних і соціально-економічних потреб) та їх суб'єктивна взаємозалежність (прояв родинних почуттів, любов, взаємні моральні зобов'язання, відповідальність);
- *результат відносин* (сім'я як динамічна мала соціальна група – особливий осередок шлюбно-родинних стосунків).

Виходячи з такої моделі структури сімейних відносин (див. табл. 1), всі сім'ї можна типологізувати за вище згаданими компонентами.

Оскільки визначальну роль у функціонуванні та розвитку відносин відіграє *основа* залежності співвідносних об'єктів, то з метою побудови єдиної вихідної класифікації сім'ї основоположною ознакою необхідно вважати *стрижень сімейних відносин*: шлюб, кровну спорідненість, усиновлення, опіку, свояцтво. Сутністю сім'ї протягом усього історичного розвитку людства стало виявлення саме цих відносин.

Таблиця №1

Структура відносин в сім'ї



Необхідно також зазначити, що історичний прогрес людства дозволив виділити дві природні фундаментальні ознаки основи сімейних відносин – шлюб та кровну спорідненість, які в єдності ведуть до становлення природної повної нуклеарної сім'ї. Три інші – усиновлення (удочеріння), опіка і свояцтво – стали наслідком соціальної необхідності, забезпечення функціонування тих сімей, в яких через ті чи інші причини відбулося порушення природної структури сімейної основи.

Класифікація сімей може здійснюватися на ґрунті безпосередніх зв'язків між означеними вище компонентами *основи сімейних відносин*. Наприклад, при співвідношенні трьох компонентів (шлюбу, кровної спорідненості та свояцтва) можна говорити про трипоколінну сім'ю, що складається з двох подружніх пар із дітьми. Тут наявні відносини кровної спорідненості (між батьками і дітьми), шлюбні стосунки подружніх пар, відношення свояцтва (між членами подружжя та кровними родичами чоловіка або дружини). В іншому випадку (наприклад, при співвідношенні шлюбу та кровної спорідненості) ми говоримо про сім'ю, що складається з подружньої пари та дітей (чи однієї дитини) тощо.

Але створення типології сімей з допомогою зв'язку виділених елементів відносин ставить під сумнів стійкість даної структури. Дійсно, у наведеному вище першому прикладі в один тип із сім'єю, що складається з двох подружніх пар із дітьми, можна об'єднати й інший тип – одну подружню пару з однією дитиною чи кількома дітьми та іншими родичами. Тут є відносини кровної спорідненості між батьками та дітьми, шлюбні стосунки членів подружжя, відношення свояцтва між одним із членів подружжя та родичами іншого. Аналогічна картина виникає в результаті аналізу безпосередніх зв'язків деяких інших компонентів сімейних відносин.

Тому необхідно вести пошуки більш глибокої, стрижневої основи сімейних відносин, в якій структура сім'ї синтезується системою відносин наявних структурних компонентів, а не способом їх зв'язку. Переходячи до більш віддаленої, ніж опосередкована основа сімейних відносин (шлюб, кровна спорідненість, усиновлення, опіка, свояцтво), до її першооснови безпосередньої (внутрішньої центральної частини структурної організації сім'ї), ми матимемо справу з важливішою, синтезуючою структурою стосунків у сім'ї.

На нашу думку, такою поглибленою основою може бути ядро сім'ї. Як зазначає А. Волков, ядро сім'ї – це основна сім'я, подружня пара або один із членів подружжя з дітьми [3, с. 549]. Вважаючи дане визначення неповним, ми керуємося загальноприйнятим визначенням поняття “ядра” в літературі. У словниках різних мов цим терміном позначається основна частина певної групи, організації і т. ін. Такою основною частиною (ядром) сім'ї в окремих випадках може виступати не тільки подружня пара чи один із членів подружжя з дітьми, але й бабуся з онукою тощо. Отоже, ядро сім'ї – це основна її частина, що складається з двох чи декількох членів сім'ї, створена за допомогою компонентів основи сімейних відносин (шлюбу, кровної спорідненості, усиновлення, опіки, свояцтва).

Всі нуклеарні (одноядерні) сім'ї можна розділити на такі типи: подружня – ядро, основане на відносинах шлюбу; повна – ядро, основане на шлюбних і кровноспоріднених відносинах; неповна – ядро, основане на кровноспоріднених відносинах; повна змінена (або нова сім'я) – ядро базується на відносинах кровної спорідненості, шлюбу (повторного для одного чи обидвох членів подружжя, можливого усиновлення (удочеріння); сім'я з прийомними дітьми – ядро, основане на відносинах усиновлення, можливо шлюбу чи кровної спорідненості; опікунська сім'я – ядро, основане на відносинах опіки, додатково зі шлюбом чи кровною спорідненістю; сім'я сваяків – ядро, основане на відносинах свояцтва. Якщо перший і сьомий типи не складають суті педагогічної класифікації (вони стосуються відносин дорослих людей), то інші п'ять характеризують якраз педагогічну сутність сімейних стосунків, оскільки такі типи сімей базуються безпосередньо на відносинах батьків і дітей.

Необхідно зауважити, що сім'я – досить динамічна соціальна група, тому й можливі перетворення одного типу сім'ї в інші, а також існування перехідного типу сім'ї.

Створюючи наведеному вище класифікацію сімей, ми не заперечували поділу сімей за іншими ознаками: за об'єктами відносин (бездітні, одно-, дво-, три-, багатодітні і т. д.), за матеріальним фоном відносин (авторитарні, егалітарні) і т. ін.

Загалом на основі викладеної моделі сімейних відносин сім'ю можна визначити як динамічну малу соціальну групу людей, які проживають спільно (чи тимчасово відсутні) і зв'язані родинними відносинами (шлюбу, кровної спорідненості, усиновлення, опіки, свояцтва), спіль-

ністю формування й задоволення соціально-економічних та біологічних потреб, взаємною моральною відповідальністю.

Дане визначення включає всі компоненти структури сімейних відносин, тому на його базі можна не тільки розкривати сутнісні характеристики конкретної сім'ї, але й будувати визначення кожного типу сім'ї зокрема. Наприклад, неповну нуклеарну сім'ю можна визначити як динамічну малу соціальну групу людей, які спільно проживають і зв'язані родинними відносинами кровної спорідненості, спільністю формування й задоволення соціально-економічних та біологічних потреб, взаємною моральною відповідальністю. Така сім'я складається з одного із батьків з однією дитиною чи декількома неповнолітніми дітьми. Виділені у цьому визначенні ознаки характеризують саме структурну неповноту сім'ї.

Необхідно зазначити, що порушення натуральної структури сім'ї може відбуватися як природним шляхом (смерть одного з батьків, недієздатність тощо), так і штучним способом (розлучення, фактичний розпад сім'ї при її юридичному збереженні тощо).

Неважко здогадатись, що саме умови повної сім'ї найбільше сприяють задоволенню різноманітних потреб її членів, забезпечують багатоаспектність спілкування, виконання адекватних сімейних ролей. Тому не випадково людство протягом свого історичного розвитку винайшло найбільш ефективну систему міжособових стосунків статей – моногамну (одношлюбну) сім'ю, в основу якої покладені відносини шлюбу і кровної спорідненості. Всі інші типи сім'ї, не можуть забезпечити повноцінність розвитку особи. Про це переконливо свідчать результати зарубіжних і вітчизняних досліджень, що стосуються структурної неповноти сім'ї (Ansoerg L., 1968; Biller H., 1971; Casior H., 1983; Ермаков В., 1977; Hamařova J., Holkovic L., 1987; Hilgard J., Neuman M., Fisk F., 1960; Костів В., 1987; Литвинене Ю., 1985; Максимович О., 1998; Marova Z., Matejcek Z., Radvanova S., 1975; Panenka V., 1982; Pospiszyl K., 1980; Tmka V., 1974 та ін.).

Звичайно, удосконалення внутрісімейних взаємовідносин може й повинно відбуватися за рахунок нагромадження кількісних та якісних змін, що проявляються у взаємодії всіх вищеозначених компонентів відносин: об'єктів, відносин самих об'єктів, основи відносин, матеріального фону відносин. Візьмемо для прикладу основу відносин. Поліпшення внутрісімейних взаємин може відбуватися за рахунок удосконалення правових норм у суспільстві, завдяки чому якіснішим стає саме сутнісне виявлення цих відносин. Так,

удосконалення юридичних норм в аліментних подружніх стосунках полегшує в багатьох випадках становище не тільки того з батьків, котрий залишається з дитиною (як правило, матері), але, насамперед, зміцнює й відносини дитини та батька (матері), котрий (-а) проживає окремо. Аналогічне значення в цьому плані має й удосконалення законодавчих норм у системі усиновлення, удочеріння тощо. В умовах становлення нової демократичної держави суспільний інститут удосконалення правової регламентації шлюбно-сімейних відносин набуває сили, але, на жаль недостатньо використовується суспільною владою у здійсненні державної національної сімейної політики.

Найбільше можливостей, на нашу думку, для удосконалення сімейних взаємин має збагачення матеріального фону відносин. Важливими аспектами в цьому плані є:

- створення таких суспільних умов буття людини, завдяки яким будуть правильно формуватися й найбільш повно задовольнятися основні життєво необхідні потреби особи – як соціально-економічні, так і біологічні;

- успадкування, збереження, передача, збагачення почуття любові як найголовнішої цінності людського роду, як символу (унаслідованого безперервною зміною поколінь, насамперед, через материнську любов, материнське духовне виховання), що визначає майбутнє суспільних відносин;

- зміцнення почуття взаємовідповідальності за долю й благополуччя кожного члена родини, формування у чоловіка (дружини), батька (матері), сина (дочки) почуття обов'язку, виконання взаємних моральних зобов'язань тощо.

Новизна цього підходу проявляється не тільки у використанні нових термінологічних понять ("сім'я з прийомними дітьми", "повна змінена", "опікунська" сім'я тощо), адже окремі із них траплялися вже в науковій літературі. Значення цього підходу вбачаємо насамперед у тому, щоб усунути трафаретність у статистичній звітності сімей, по-новому підійти до виділення основоположних ознак класифікації сімей у державних переписах тощо.

Класифікація нуклеарних сімей, побудована на основі сімейних відносин, допоможе не тільки точніше враховувати специфічні особливості внутрішніх родинних взаємин у вихованні підростаючого покоління, але й прогнозувати майбутній розвиток відповідних типів сім'ї, запобігатиме появі сімей з порушеною

структурою. З цієї метою у переписах населення необхідно виділяти відповідні типи нуклеарних сімей, щоб мати об'єктивну картину відносин у сучасній сім'ї.

Адже зарахування, наприклад, сім'ї з прийомними дітьми чи неповної сім'ї, що розпалася (одного з типів неповної сім'ї, крім осиротілої, позашлюбної і розлученої, який характеризується юридичною наявністю обидвох батьків, але фактичною довготривалою відсутністю батька), до звичайної повної сім'ї (зі слів опитуваних під час перепису), приховує насправді величезну кількість зовсім інших типів сімей. Наприклад, за результатами останніх переписів, у колишньому Радянському Союзі проживало приблизно на 1,5 млн. більше заміжніх жінок, ніж одружених чоловіків. За результатами останніх переписів, у нас стабільно фіксували наявність приблизно 15% неповних сімей (з них 11-12% – прості, решта – розширені неповні сім'ї). А за нашими підрахунками, більше половини всіх неповнолітніх дітей проживає певний період в умовах неповної сім'ї. Тобто співвідношення неповних до всіх інших типів сімей (згідно з переписом, приблизно як 1:6) не відповідає істині. Ці зовні привабливі заспокійливі статистичні дані переписів нібито свідчать про стабільність відносин у наших родин, а насправді приховують загрозливу картину занепаду сім'ї – первинного осередку суспільства. Відновивши реальну картину існуючих типів сімей (у наступних переписах), ми привернемо тим самим увагу суспільства до збереження сім'ї, нації і держави.

1. Свидерский В. О диалектике отношений. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1983. – 136 с.

2. Харчев А. Брак и семья в СССР. – М.: Мысль, 1979. – 367 с.

3. Волков А. Ядро семьи // Демографический энциклопедический словарь – М.: Сов. энциклопедия, 1985. – 549 с.

*The article provides a new classification of nuclear families, based on marriage blood relationships wardship, child adoption, and brawer-in-law /sister-in-law relationships. The authors distinguishes the following types of the family: marriage based family, complete family, incomplete family wardship-based family, and family fased on brosher-in-law /sister-in-law relationships. The paper examines the ways of strengtheniny family ties taking into consideration the such components as the objects of relation scips, the relation ship between shese objects material background, the results of these relation ships.*

Марія Чепіль

## РІДНА МОВА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ

( історико-педагогічний аспект )

Становлення незалежної Української держави неможливе без формування національної свідомості підрастаючого покоління, без творення української структури духу. Новітня історія свідчить, що і фундаментальні, доленосні проблеми незалежності, суверенітету, свободи народу не можуть бути вирішені без розв'язання так званого мовного питання.

Противники української мови, вороги української національної ідеї усвідомлювали, що боротьба за державність української мови – це боротьба за державність української нації. У XIX столітті необхідність плекати українську мову мотивувалась потребою просвітити народ, а в XX столітті – інтересом до мови як вияву народної душі, скарбниці національної культури, найістотнішої ознаки нації, її прапора, хоча “за нормальних умов мова не потребує мотивації” [1, с.260-262]. Адже “Мова – це душа кожної національності, її святощі, її найцінніший скарб... Звичайно, не сама по собі мова, а мова як певний орган культури, традиції. В мові наша стара й нова культура, ознака нашого національного визнання... І поки живе мова – житиме й народ, як національність. Не стане мови – не стане й національності: вона геть розпорошиться поміж дужчим народом...” [2, с.126]. Саме тому мова має таку велику вагу в національному русі, у піднесенні національної духовності і свідомості.

Вивчення історико-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що головними цінностями, які має формувати школа, є національна самоповага, національна гідність, духовна гордість за приналежність до української нації, патріотизм тощо. Незважаючи на те, що український народ у II половині XIX – на початку XX ст. був розділений кордонами держав-загарбників, на всіх українських землях велась активна боротьба за національну школу, за викладання українською мовою. Це право відстоювали М.Драгоманов, П.Куліш, О.Духнович, К.Ушинський, М.Грушевський та інші українські діячі. Ще Т. Шевченко неодноразово підкреслював, що школа перш за все має вести навчання рідною,

материнською мовою. Українські педагоги вважали рідну мову головним засобом національного виховання дитини і формування її національної свідомості. Рідна мова, як зазначала газета “Шкільна часопись” за 1884 р., є самотнім і найпевнішим засобом подати дитині в найлегший спосіб поживу духовну, то стоїмо лише за національним вихованням”. Такий задум найповніше реалізує школа, яка, на думку І.Ющишина має жити і розвиватися під промінням національної ідеї: усе в ній мусить бути овіяне національним духом, а “короною” її діяльності повинні бути національно свідомі представники народу.

Національна школа “має виховувати морально, розвивати національну свідомість і почування дітей, їх розум та довести до такого інтелектуального рівня, щоби вони виростили на позитивних членів рідного народу і держави” [3, с.292]. У такій школі, як зазначає Я. Чепіга, виховання має бути “в душі мови, її переказах, віруваннях, її звичаях, її історії, її культури, національної творчості” [4, с.24].

Вивчення рідної мови, на думку О.Барвінського, є віссю, навколо якої обертаються всі інші предмети, що вивчаються у народній школі, оскільки наука материнської мови є “огнищем, котре висилає благодатне тепло и светло, що помагає розвинути ся іншим наукам народної школи в цілої повни” [5, с.26]. Рідна мова, за Барвінським, відіграє важливе значення у формуванні національної свідомості і є надзвичайно важливою складовою виховання. Вона є не тільки посередником у житті суспільства, а й визначає світогляд народу. Рідну мову варто захищати до найважливіших наукових предметів, хоча “вивчення рідної мови не мало на меті лише мовну освіту, а мало подати також в класичній формі багатий уяву засіб матеріалу, який формував би дух та характер, а окрім того, мав впливати на вивчення всіх інших предметів, оживляючи, сполучаючи та доповнюючи їх” [6, с.25]. Тому необхідно серйозну увагу звертати на вивчення рідної мови.

І. Огієнко вважав, що мова належить до соціальних і духовних цінностей народу, в ній найяскравіше виявляється ментальність українця, його психіка. Вчений стверджує, що тільки рідна мова є для людини найвищою державною цінністю, оскільки формує найсильніші патріотичні характери. “Без добре виробленої рідної мови немає всенародної свідомості, без такої свідомості немає нації, а без свідомості нації – немає державності, як найвищої громадської



організації, в якій вона отримує найповнішу змогу свого всебічного розвитку й виявлення” [7, с. 12].

За глибоким переконанням ученого, знання рідномовних обов'язків підносить національну свідомість народу, а вона є найкращим ґрунтом для знання й розвитку соборної літературної мови. Кожний громадянин повинен оволодіти соборною літературною мовою, яка, за висловом І.Огієнка, є найціннішим і найважливішим знаряддям духовної культури, “найміцнішим цементом єдності нації”. Всі народи повинні оточити її “найпильнішою опікою”, оскільки соборна літературна мова об'єднує етнографічний народ і перетворює його в свідому націю.

Засвоюючи рідну мову, діти поступово стають носіями національного змісту, духу: засобами рідної мови в них найефективніше формуються національна свідомість і самосвідомість, національний характер, світогляд та інші компоненти духовності народу. У цьому контексті важливими є “Десять найголовніших заповідей свідомого громадянина” (IV розділ “Науки про рідномовні обов'язки” Івана Огієнка). Сьогодні на особливу увагу заслуговують такі з них: 1. Мова – то серце народу: гине мова – гине народ. 5. Народ, що не створив собі соборної літературної мови, не може зватися свідомою нацією. 10. Кожний свідомий громадянин мусить практично знати свою соборну літературну мову й вимову та свій соборний правопис, а також знати й виконувати рідномовні обов'язки свого народу. А таких обов'язків вчений виділяє 16, перший з яких є побажанням-наказом: “На кожному кроці й кожній хвилині охороняй честь своєї рідної мови, як свою власну, більше того – як честь своєї нації. Хто не береже честі рідної мови, той підкопує основи своєї нації” [Там само, с. 14].

Як педагог, І. Огієнко звертається до батьків, що вони, а саме дружна сім'я, є найголовнішим учителем рідної мови для своїх дітей. Якщо батьки прагнуть виховати для нації сильні характери, то їм потрібно виховувати дітей рідною мовою. Батьки повинні не забувати, що “дитина вважатиме тільки ту мову за рідну, якою говоритиме перші п'ять років свого життя” [Там само, с.27]. Вчений виділяє такі обов'язки матері: кожна мати повинна розмовляти з дитиною тільки своєю рідною мовою; кожна мати повинна пам'ятати, що та мова, яку вона прищепить дитині з молоком своїх перс, зостанеться в неї на ціле життя за мову цілого світу; мати, що

не навчить своєї дитини рідної мови й не прищепить їй правдивої любові до неї, є зрадниця своєї нації; дбайлива інтелігентна мати пояснить дитині різницю між її мовою – літературною і говіркою [Там само, с. 28].

Завдяки вивченню української мови можна глибше пізнати традиції, звичаї, психологію, національний дух українців. Відомо, що мова – це основа національної гідності, і ставлення до неї є виявом національної самосвідомості, а відтак – громадянської позиції. Ще М.Грушевський підкреслював, що українці – це “передусім, розуміється, всі ті, хто зроду Українець, родився і виріс з українською мовою на устах і хоче тепер іти спільно з своїм народом, з усіма синами українського народу, які хочуть працювати для його добра, боротися за його свободу і кращу долю. Але не тільки хто природжений Українець, а також і всякий той, хто щиро хоче бути з Українцями, і почуває себе їх однодумцем і товаришем, членом українського народу, бажає працювати для його добра. Якого б не був він роду, віри чи звання – се не важно. Його воля і свідомість рішає діло” [8, с.113].

Слід зазначити, що рідна мова є найголовнішим чинником наших свідомих дій та теоретичних міркувань, приналежність до тої самої мовної спільноти “витворює серед її членів далеко посунену єдність думок, поглядів, почувань, можна би сказати, психічну структуру... лучить людей у культурну цілість народу” [3, с.176]. Рідна мова за своєю природою є необхідною умовою досягнення вищого ступеня духовного життя, без котрого нема повної людини, як і причиною того, що людина “зростається думками й почуваннями з тою спільнотою, що говорить тою самою мовою” [Там само, с. 176]. Рідна мова, на думку І. Ющишина, допомагає учневі об'єднати багатство змісту, що його дають усі ділянки життя.

Психологічні й педагогічні аспекти навчання й виховання рідною мовою обґрунтував Б.Грінченко. Він вважав, що створення нової української школи передбачає розв'язання трьох завдань: здійснення навчання й виховання рідною мовою; реалізація ідеалу гармонії особистості відповідно до історичного досвіду системи цінностей українського народу; формування національної самосвідомості, якостей справжнього патріота, активного соціального діяча й трудівника. Виходячи з цього, його програма формування особистості передбачає сходження особистості за

ступенями: образ національного – національний образ світу – цілісний образ світу. Навчання та виховання у школі повинні насамперед бути пройняті людинознавчим та народознавчим змістом.

Згідно з концепцією Б.Грінченка, основу програми національної школи складають знання рідної мови, літератури, фольклору, народознавства, природи, історії України. Саме ці предмети сприяють піднесенню національної свідомості учнівської молоді. Вагоме місце займає рідна мова. Педагог зазначає: “Давно вже тямущі люди кажуть, що як учити дитину, то треба щоб наука була тією мовою, якою дитина говорить змалку... Коли вчити дитину нерідною мовою, то дитині треба робити два діла: і вчитися читати, писати і цитати, і вивчати чужу мову. За чужою мовою поспіє дитина вхопити тільки крихотку знаннів. І справді ми бачимо таку річ: що завсігди діти, що вчаться своєю рідною мовою, розумніші, більше в їх хисту й думкою вони моторніші, ніж ті, кому затуркують голову чужою мовою” [9, с.2].

У праці “Перед широким світом” Б.Грінченко зауважує, що “наш народ двічі безграмотний: раз через те, що йому нічого не говорять літери; друге через те, що аж до недавнього часу книга його рідною мовою була заборонена, і навіть тому, хто вмів розбирати літери, книга зоставалась німою або недорікою, бо була чужомовна” [10, с.8]. На думку автора, кожна нова українська книжка, кожен новий номер української газети “все далі й далі посуватиме національну свідомість”, все більше й більше захоплюватиме людей хвилею національного воскресіння.

Б.Грінченко виступав проти двомовності у навчанні дітей. Учень, вивчившись говорити по-московському, за Б.Грінченком, “дере носа”. Для нього немає вже авторитетів ніяких: і батько в його дурний, і мати нетямуща, і сестри та брати недоумки. Він через школу так уже навчився думати, що освічений, учений чоловік може бути тільки з московською (чи то: з панською мовою). Мову не можна використовувати як засіб класового і національного розмежування, бо вона не є ні “панською” або “мужицькою”, “міською” або “сільською”, вона повинна бути основою злагоди в суспільстві, взаємодії і підтримки всіх здорових сил нації.

Варто звернути увагу на думку І.Франка про рідну мову, в якій вчений бачив невичерпну тайну морального й духовного людського існування нашого народу. Українська мова є важливим

чинником національного самоусвідомлення, самоідентифікації, зазначав І.Франко. Утвердження національної самодостатності зрештою розпочинається з віри в “культурну будучину України як окремого етнічного організму з окремою мовою і письменством” [11, с.144]. З позицій сучасної педагогічної думки цілком очевидно, що мова є унікальним інструментом, найважливішим і найміцнішим зв'язком між нинішнім і майбутнім поколінням народу.

В історії української педагогіки (у контексті нашої проблеми) вагоме місце посідає I Український педагогічний конгрес, який відбувся у Львові в 1935 р. У доповідях наголошувалося, що “українське свідоме покоління виховає тільки школа з українською мовою навчання, але пройнята наскрізь національним духом не зі становиська боротьби і ворожнечі до сусідів, а зі становиська любови рідного краю” [12, с.90].

Принципове значення для організації шкільництва мав висновок конгресу про те, що двомовність у шкільному вихованні і навчанні з наукового погляду є недоречною, з педагогічного – шкідливою, а на українських етнічних землях – засобом денационалізації українського населення. Якщо школа є рідною за національності і визнає ті самі ідеали, що і молодь, яка в ній навчається, то така школа розбуджує національну свідомість та національну гордість, готує молодь для служби та праці в ім'я свого народу, вчить нести відповідальність за його дії.

У тезах конгресу відзначалося, що національне виховання української молоді “повинно опиратися в першій мірі на знання української літературної мови та предметів українознавства (історії, географії та народного мистецтва)” [Там само, с.217]. Важливим висновком конгресу стала думка про те, що “осередніми предметами” навчання й виховання, починаючи від установ дошкільного виховання до четвертого року навчання у початковій школі, є українська мова, у вищих класах початкової школи – предмети українознавства, в середніх школах всіх типів – духовна й матеріальна культура українського народу в систематичному охопленні.

Конгрес вказав, що навчання української молоді іноземної мови може починатися не раніше як на третьому році навчання в початковій школі. На думку галицьких педагогів, головними двигунами рідної мови і рідної культури були церква, школа, преса й друкована книжка. Особлива увага приділялася ролі вчителя у національному вихованні

як “жреця оновлення і воскресіння”. Учителі – це ті найперші ковалі, що виковують з простої дитячої говірки написані і прочитані слова рідною українською мовою. На конгресі наголошувалось, що “учитель мусить бути чимсь більше як учитель – мусить бути дослідником, громадянином, людиною на весь ріст в кожному ділі, в кожному кроці, в кожному слові, бо він сповняє місію апостола. Він має творити людей нових, він формує через своїх вихованців родину, місто, громадянство, цілу націю” [Там само, с.113].

Галицькі педагоги, спираючись на досягнення української і світової педагогічної науки, дійшли висновку, що формування національної свідомості забезпечується прилученням дитини з раннього віку до духовної і матеріальної культури українського народу в першу чергу через рідну мову. Дитина поступово стає носієм національного змісту. У самому процесі вивчення рідної мови дитина повинна пізнати на конкретному матеріалі життя її граматику, стиль, правопис, народну творчість, літературу та найважливіші вияви культурного життя народу. Процес пізнання повинен проходити не пасивно, а шляхом дослідницько-пізнавальної праці при допомозі і керівництві вчителя, “що сам цю мову вивчав, опанував та через неї злився своїм індивідуальним духом із духом цілого народу” [13, с.48]. Свій внутрішній національний дух вчитель засобом рідної мови має переливати у дитячі серця, будити в цілих поколіннях високі патріотичні почуття.

Рідна мова, за І.Ющишиним, “мусить бути осереднім, с о ч к о в и м предметом” у шкільному вихованні. Він порівнює рідну мову із сонцем і призмою. Як сонце є джерелом світла, що через призму розщеплюється на основні кольори, так і народ є джерелом національної культури, що може виступати в своїх основних складниках тільки через призму рідної мови, “навіть коли маємо на думці такі зверхні вияви культури народу, як музика, спів, малярство, рисунки, скульптура чи інші роди плястичного мистецтва, то не забуваймо, що вони є тільки відмінами нашої мови, її доповненням” [14, с.46].

Вивчати рідну мову, на думку вченого, – це значить не тільки знати граматику, літературу, вміти добре читати і розказувати – цього замало. Рідну мову вивчає насправді той, хто через призму рідної мови пізнає складові елементи національної культури та її джерело – народ. Душу народу в усіх її високих виявах ми можемо

пізнати тільки в природній її формі, крізь природну призму – рідну мову. У тій призмі, як зазначає І.Ющишин, “виступлять” і літописи, оповідання, легенди, перекази, поезії, повісті тощо. А все це створене самим народом, за спонукою його душі та “втихомиренья” її.

Через рідну мову й у рідній мові дитина мусить пізнати також історію свого народу. Все, що відбувалося в житті народу впродовж віків, було відображенням поглядів, розумінь і прямивань народу, що склалися під впливом різних високих вражень, спонук і подій та внутрішніх почуттєвих і вольових станів народної душі.

Молодому поколінню не можна вступати в життя, не оволодівши досвідом предків. Якщо українські юнаки не глянуть у минувшину, не будуть мати основних знань про зусилля й змагання своїх батьків; якщо не будуть знати їх чеснот і похибок – то легко можуть зірвати нитку, яка їх єднає з попередніми поколіннями, можуть зійти на хибні дороги, даремно повторюючи вже перебуті зусилля, витратити сили на цілі, незгідні з загальним добром народу. А є світлі, але й сумні картини з нашої бувальщини. Перші треба наслідувати, другі – оминати.

Оволодіти дитині рідною мовою з усіма її барвами, національними відтінками допоможе народне мистецтво – спів, музика, малярство, рисунок, ручна праця. Мистецтво є найшляхетнішим відгуком внутрішніх станів душі людини, відображенням настрою, емоцій, переживань тощо. Ці дари виливає людська душа окремою мовою – чарівною поезією, співом, звуками музики, пензлем, олівцем, долотом, ножем. І саме ця “мова” є найближчою і найріднішою та найбільше зрозумілою тій спільноті, що має одну й ту саму душу, ментальність, емоції й настрої. Так українець при звуках коломийки оживає, у нього з’являються сльози радості, суму чи туги. “Ця людина в той час відчуває, що й інша, але “своя” людина промовляє до її душі найніжнішою, бо рідною й зрозумілою мовою своєї душі. А там, де промовляють голоси душ своїх людей до своїх, повстає найкраща природна згідність настроїв, емоцій і почувань” [Там само, с.49].

Рідна мова – це самобутній спосіб мислення, оформлення думок і почувань, оригінальний засіб пізнання дійсності, неповторний і незамінний інструментарій творчості народу.

Вважаючи за необхідне поставити в основу виховної праці вчителів культ своєї Нації і Батьківщини, В. Кузьмович наголошу-

вав, що метою національного виховання "повинно бути не лише виховання національно свідомого Українця зі всебічно оформленим умом, серцем, волею і тілом, але й Українця, спеціально зорієнтованого на всі проблеми сучасного життя, а саме, зорієнтованого національно" [15, с.12].

Сьогодні стоїмо перед тими ж проблемами, але в значно гострішому вияві, бо не можемо опертися на давню традицію – вона знищена. Не одне вже покоління має сформовані радянською школою хибні уявлення про мову. Треба виходити з того, що дитина повинна вивчати рідну мову не як збірник правил, а як продукт духовної та інтелектуальної діяльності свого народу.

Вищенаведене дає підстави стверджувати, що рідна мова – це основа національної гідності людини і ставлення до неї є виявом національної самосвідомості, а відтак – громадянської позиції. Рідне слово виховує національну психологію, національний характер, збуджує і зміцнює національну свідомість поколінь, що виявилася у високому патріотизмі українців. Українська мова в процесі формування національної свідомості нації була початковим і часто основним чинником. Саме рідна мова, наперекір усім заборонам і утилкам, зберегла український народ як націю.

1. Шевельов Ю. Українська мова в першій половині двадцятого століття (1900-1941). Стан і статус. – Сучасність, 1987.

2. Огієнко І. Українська культура. – К: Довіра, 1992.

3. Юцишин І. Середовище й програма навчання в народних школах //Шлях виховання й навчання. – 1933. – Кн. 4.

4. Чепіга Я. Національність і національна школа //Світло. – 1910. – №1.

5. Барвінський О. Наука матерного языка в школах народних з узглядненем си методичного трактования //Газета школьна. – 1879. – Ч.4.

6. Барвінський О. Вплив науки языка матерного на вихованне //Школьна часопись. – 1880. – Ч.4.

7. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки. – Львів: Фенікс, 1995.

8. Грушевський М. Хто такі українці і чого вони хочуть. – К.: Т-во Знання України, 1991.

9. Грінченко Б. Якої нам треба школи. – К.: Український учитель, 1912.

10. Грінченко Б. перед широким світом. – К., 1907.

11. Франко І. Откровеніє св. Степана //Збір. творів: У 50-ти т. – К.: аукова думка, 1982. – Т.36.

12. Перший Український Педагогічний Конгрес. 1935. – Львів: накладом т-ва "Рідна школа", 1938.

13. Юцишин І. Проект на зміну державного і шкільного закону з дня 14 мая 1869 //Учитель. – 1913. – №10.

14. Юцишин І. Місце рідної мови в програмах навчання // Шлях виховання й навчання. – 1934. – Кн.3.

15. Кузьмович В. Мої помічення щодо виховання, навчання й організації гімназій Рідної Школи //Українська Школа. – 1929. – Ч. 1-4.

*This article focuses on the role of the native language in fostering ethnic identity. The mother tongue provides a verbal basis for the speaker's thinking and determines its specific mode. Beside, the native language serves as an important instrument for the cognition of extralinguistic reality. Therefore in the process of language teaching mother tongue should be offered not only as a mere set of rules, but also as product of spiritual and intellectual development of the nation.*

## Європейський контекст українського шкільництва

Тетяна Завгородня

### ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ В ГАЛИЧИНІ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ СИСТЕМ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ДЕРЖАВ 30-х років ХХ століття

Розвиток теорії та практики навчання в Галичині у міжвоєнний період був зумовлений об'єктивними суспільно-політичними, соціально-економічними, культурно-освітніми умовами існування української нації як меншини у складі польської держави і відбувався під впливом педагогічних пошуків науковців та вчителів у європейських країнах і в Наддніпрянській Україні. Як було зазначено у редакційній статті журналу "Шлях виховання й навчання", "наш інтерес лежить знайомлюватись з життям-буттям наших товаришів по званню в усіх краях, щоби з порівняння його із устійнювати свій становий світогляд" [1, с. 1]. Показово, що галицькі педагогічні видання систематично друкували повідомлення про стан педагогічної науки у різних країнах світу, наприклад, про німецьке шкільництво [2], шкільництво в Японії [3], народне шкільництво в Америці [4], не кажучи вже про постійні огляди стану освіти в Польщі та на Східній Україні. На сторінках цих журналів друкувалися біб-ліографічні огляди часописів усього світу, присвячені висвітленню педагогічних і дидактично-методичних проблем.

Історико-компаративістське зіставлення шкільних реформ, що проходили у 1930-х рр. в країнах Європи і в Наддніпрянській Україні, дозволяє дійти висновку, що впродовж досліджуваного періоду визначальним у педагогічному процесі стає виховання, а навчання розглядається як його основний засіб. Водночас спостерігається еволюція виховного ідеалу: на зміну ідеї національного виховання, що домінувала на початку ХХ ст., прийшла державницька ідея. Школа змінює своє нейтральне й політичне становище й перетворюється на один із головних чинників нового державного будівництва, виконує функцію "державно-виховницького післанництва" [5, с. 5]. "Шкільна політика, - зазначав відомий галицький педагог Я. Ярема в 1934 р., - зливається зовсім з

державною політикою, а проблема школи наростає до значіння державної проблеми: бути - не бути" [5, с. 6].

Визначення ролі шкільництва в державотворчих процесах після першої світової війни в усіх країнах Європи, а також на Наддніпрянській Україні, гармонізувало систему освіти. В основному шкільні реформи 1930-х рр. торкнулися середнього шкільництва. Так, в Англії була запроваджена двоступенева середня освіта. Після закінчення першого ступеня навчання, який тривав 4-5 років, учень складав "малу матуру". Закінчення школи другого ступеня (навчання в ній тривало 3 роки) давало право вступу до університету. Фахове шкільництво рівнозначне другому ступеню середньої школи було надзвичайно розбудоване.

У Німеччині також діяла двоступенева шкільна освіта: перший ступінь - 6 років; після його закінчення, коли складалась "мала матура", учні продовжували навчання на вищому ступені середньої школи або у фахових школах різного типу. Існували два типи середніх шкіл для хлопців і дівчат: головний і другорядний. Головний тип складався з восьми класів, при цьому в 7-8 класах хлопці вчилися на природничо-математичному або гуманітарному (мовному) відділах. Для дівчат існували відділи гуманітарний та домашнього господарства. У другорядних середніх школах поділу на відділи не передбачалося. В Австрії, яка з 1938 р. увійшла до складу німецької держави, відбувалася реорганізація середнього шкільництва відповідно до німецької шкільної системи.

В Італії середня школа теж поділялася на два напрямки: загальноосвітній і технічний (фаховий). До першого належали трирічна нижча та дворічна вища гімназія, трирічний ліцей, а до другого - чотирирічна нижча та чотирирічна вища фахові школи. Остання поділялася на типи: технічний, комерційний, рільничий, математично-фізичний та ін.

У Чехо-Словаччині, крім восьмирічної гімназії або реальної школи, існували дворічні фахові школи, до яких приймали учнів після п'яти класів "вслюдної" школи, а також чотирирічні вищі фахові школи й торговельні академії, що відповідали чотирьом вищим класам гімназії і куди можна було перейти після закінчення п'яти класів народної школи.

У Швейцарії середня школа ділилася на два ступені: дворічна гімназія, до якої приймалися учні після шести років навчання у

народній школі, та чотири-п'ятирічна гімназія, реальна або фахова (торговельна, промислова тощо). Остання давала право для продовження навчання в університетах [6, с. 5-8].

У Франції навесні 1937 р. був оприлюднений проект закону, який передбачав повну реформу існуючої системи освіти (початкової і середньої школи та підготовки для неї вчителів). У школах першого ступеня навчання тривало шість років, після чого складався іспит. Останній рік вважався орієнтаційним і мав допомогти учням у самовизначенні. Він закінчував навчання у школах нижчого типу, а водночас вважався першим класом школи другого ступеня.

Школи (коледжі, ліцеї), де навчання тривало теж шість років, мали поділятися на три відділи: класичні, сучасні й технічні. Програми планувалося розробити таким чином, щоб учні мали можливість переходити з одного відділу на інший. Після закінчення четвертого класу учні одержували право закінчити навчання й отримати інший диплом – нижчий, порівняно з атестатом зрілості. Ті з учнів, які не виявили наміру перейти до школи другого ступеня, могли відвідувати спеціальні курси, організовані при загальних школах. На курсах передбачалося вивчення не тільки загальноосвітніх предметів, але й спеціальних (професійних) з урахуванням регіональних потреб.

Проект шкільної реформи в Данії теж передбачав введення двоступеневої шкільної освіти. Цікавим, зокрема, було намагання гармонізувати систему освіти та надати загальній школі статус “практичної”, що підтверджує тенденцію до посилення практичної спрямованості освіти та її зближення з професійною.

Питання про співвідношення загальної і фахової освіти вважалося у міжвоєнний період дуже важливим. Країни Західної Європи вирішували це питання на користь фахової освіти (це стосувалося і Польщі).

Показово, що і Наддніпрянська Україна, по суті, намагалася йти тим же шляхом. Середня школа там також була розділена на два ступені. На початку 1920-х рр. передбачалося (проект Г.Гринька), що після закінчення єдиної трудової школи випускник вступатиме до дворічної або трирічної профшколи, потім – до трирічного технікуму або чотирирічного інституту. Щодо середньої освіти, то “провідною ланкою оголошувалася індустріальна професійна школа, насамперед школа фабрично-заводського

учнівства, школа селянської молоді та технікум. Загальноосвітня ж школа трактувалася як “ідеалістична”, “продовження буржуазного ладу”... [7, с. 157].

У Галичині міжвоєнний період теж характеризується структурною гармонізацією шкільництва. Галицькі педагоги, які уважно вивчали світовий досвід, згідно з пануючою тенденцією, віддавали перевагу фаховому (професійному) шкільництву. При цьому вони враховували умови соціально-економічного життя української громади у Польщі. “... Нам, Українцям, – писав Л.Шандровський, – годі вагатись у нашій політичній і економічній дійсності. Нам треба перейти на шлях фахової освіти. Завдання фахової освіти полягає в тому, щоб підготувати не лише кваліфікованих фахівців, майстрів свого фаху, але й свідомих, загально освічених громадян, творців майбутнього суспільства” [6, с. 9].

Як бачимо, для шкільних реформ, що відбувалися практично одночасно в Європі і в Наддніпрянській Україні, характерним був процес гармонізації шкільництва, який в кожній країні проходив по-різному, залежно від соціально-економічних умов і політичної ідеології. Галицькі українські педагоги стверджували, що в 1920-1930-х рр. у шкільництві виразно спостерігалось, “як давня, одноціла майже і від просторінних, державно-національних різниць мало залежна європейська школа увійшла в нову фазу своєї організаційно-змістової еволюції, розбиваючись у висліді появи нових, повоєнних народніх держав на ланцюг окремих, своєю формою і змістом різних, або й протилежних шкіл” [5, с.9].

Одночасно з гармонізацією системи освіти відбувалося оновлення її змісту. У Радянській Україні у 1920-1930-х рр. в українських і російськомовних початкових школах навчальний план був різний, залежно від того, де знаходилася школа – в місті чи в селі. Тобто для них було встановлено два варіанти плану [8, с.55], які істотно не відрізнялися, хіба що у сільських школах була трохи збільшена кількість годин на вивчення рідної мови, природознавства та хімії.

Фактично навчальний план встановлював один тип школи з 22 загальноосвітніми предметами. Одноманітність і перевантаженість планів (нагадаємо, що у галицьких школах було 15 предметів) не сприяли розвитку нахилів та здібностей учнів (наприклад, не були передбачені надобов'язкові предмети, як це практикувалося в Галичині). Російська мова не визнавалася

чужоземною, а викладалася в школах з українською мовою навчання як "друга мова". І навпаки, в школах з російською мовою викладання такою "другою мовою" була українська. Серед чужоземних мов, на вивчення яких відводилася відносно невелика кількість годин, класичні мови були зовсім відсутні. Мало годин припадало й на трудове навчання, а в 3 і 4 класах ручна праця поєднувалася з малюванням. З'явився новий предмет – військові заняття, який був обов'язковим для всіх, тоді як у Галичині він запроваджувався лише в окремих школах.

Аналіз навчальних планів інших європейських країн засвідчує, що вони включали предмети, які допомагали розв'язати поставлену перед школою мету державного виховання. Наприклад, у Німеччині навчальні плани для різних типів школи, яка вважалася частиною народно-соціалістичної виховної системи, були поділені на групи предметів: німецькі (мова, історія, географія, артистичне виховання, музика); природничо-математичні (біологія, хімія, фізика, рахунки і математика); іноземні мови (латинська, грецька, англійська); фізичне виховання та релігія (принагідно зазначимо, що релігія вважалася "нейтральним предметом"). Найбільша кількість годин (від 37 до 46,7%) в усіх типах шкіл відводилася групі "німецьких предметів" (вони мали саме таку назву). Набагато менше часу (18,7-24,2%) припадало на групу природничо-математичних предметів. Значна увага приділялася вивченню іноземних мов (10-22%) і фізичному вихованню (3-5 годин щотижнево) [9].

Аналогічно були побудовані навчальні плани в Австрії. І хоча предмети не були чітко поділені на вищезгадані групи, однак у планах вони розміщувалися саме за таким принципом. Увага до іноземних мов в Австрії була ще більшою (на їх вивчення відводилося від 19,5 до 26,2% навчального часу). Це відбувалося за рахунок природничо-математичних наук [10].

У Данії оновленим навчальним планам теж була притаманна чітко визначена гуманітарна та практична спрямованість. Плани передбачали ґрунтовне вивчення англійської та німецької мов, історії цивілізації, а також експериментальної фізики, ручної праці, фізичної культури [11].

Такі ж тенденції спостерігалися і в чехословацькій системі освіти. Її специфікою було те, що у народних школах "вісью" навчальних планів було краєзнавство, що пояснює введення у

навчальний план таких предметів, як "Наука про середовище" (I – II класи), "Громадянське навчання та виховання" (III – VIII класи), "Краєзнавство" (III – V класи). У середніх школах значна увага приділялася вивченню іноземних мов та предметів "практичного" спрямування: (нарисна геометрія, лабораторні роботи тощо) [12].

Отже, аналіз шкільних навчальних планів декількох розвинених європейських країн та Наддніпрянської України засвідчує, що у 1920-1930-х рр. у школах Західної Європи в основу змісту освіти було покладено батьківщинознавство. Натомість для шкіл Радянської України був характерним класовий підхід до визначення змісту освіти. Європейські шкільні навчальні плани передбачали диференційоване навчання у старших класах; значна увага приділялася вивченню іноземних мов; велике значення надавалося практичній спрямованості навчання як на першому, так і на другому ступенях середньої освіти, а також фізичній підготовці. Існувала можливість вивчення надобов'язкових предметів.

У міжвоєнний період еволюція навчальних планів усіх типів навчальних закладів відбулася й в Галичині. Передбачалися обов'язкові та надобов'язкові предмети: останні були прототипом сучасних факультативних курсів. Поступово відбувалася гармонізація розподілу тижневих годин за циклами предметів, а саме: зменшення у навчальних планах відсотка (з 70,4% до 66,5%) предметів гуманітарного циклу при одночасному зростанні відсотка (з 20,2% до 23%) предметів природничо-математичного циклу. Крім того, спостерігалось незначне зростання відсотка, який припадав на предмети мистецько-технічні (з 9,3% до 10,4%).

Провідними тенденціями еволюції навчальних планів стало поглиблене вивчення окремих предметів, введення з 1929 р. обов'язкового вивчення іноземної мови, тяжіння до інтеграції навчальних предметів.

Таким чином, можна зробити висновок, що у 1930-х рр. розвиток теорії та практики навчання в Галичині відбувався в контексті освітніх систем європейських держав.

1. Школа на Радянській Україні // Шлях виховання й навчання. – 1929. – Ч.4. – С.1-5.

2. Українська школа. – 1939. – Ч.1-6.

3. Шлях виховання і навчання. – 1933. – Кн.4.

4. Шлях виховання і навчання. – 1930. – Ч. 5-6.
5. Ярема Я. Нова фаза в розвитку європейської школи // Українська школа. – 1934. – Річник XIX. – С. 3-11.
6. Шанковський Л. За реформу української середньої школи. – Львів: 1939. – 32 с.
7. Нариси історії українського шкільництва (1905-1933) / За ред. О.В. Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996. – 302 с.
8. Сірополко С. Новий навчальний плян у школах на Свігській Україні // Рідна Школа. – 1936. – Ч.4. – С.56-59.
9. Dziennik urzkdowy Wyznac Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej. – 1938. – №.7. – S.640-657.
10. Dziennik... – 1939. – №.2. – S.223-228.
11. Dziennik... – 1936. – №.8. – S.685-686.
12. Dziennik... – 1936. – №.9. – S. 789-796.

*The article analyses secondary education referens embraced by different nations in the 1930s. The paper shons that in the given period. The development of teaching theory and methodology in Halychyna was influenced bu the ideas of European pedagogy.*

**Оксана Джус**

### **УКРАЇНСЬКИЙ ВИСОКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТИТУТ ІМЕНІ М. ДРАГОМАНОВА У ЖИТТІ СОФІЇ РУСОВОЇ**

На фоні пам'ятних дат і подій Року української педагогіки малопоміченим виявився 70-річний ювілей заснування та 60-а річниця з часу закриття першого в державах Заходу вищого навчального закладу для підготовки українського вчителства – педагогічного інституту ім. М. Драгоманова у Празі. Його відкриття й функціонування нерозривно пов'язані з діяльністю найвідоміших українських культурно-освітніх діячів і педагогів яскраво вираженої національної орієнтації. Серед них почесне місце належить Софії Федорівні Русовій.

Після поразки визвольних змагань 1917-1920 рр. вона, як і сотні інших борців за українську державність, змушена була покинути рідну землю. Основними причинами, що спонукали її до

еміграції наприкінці 1921 р., Софія Русова визначила дві: 1) наступ на українство з боку представників більшовицької влади, що унеможливило працю й спілкування “з людьми, які знущуються над Україною”, 2) віру в те, що й “там, за кордоном, ... багато можна зробити серед своїх для дорогої України” [1, с. 16].

Дані наукового доробку українських і зарубіжних учених минулого й сучасності (Кемінь В., Наріжний С., Єржабкова Б.) показують, що найбільше українських політичних емігрантів опинилося в той час у Чехо-Словаччині, зокрема у її столиці Празі та в столичних передмістях. За підрахунками дослідників, у 1922 р. тут налічувалося 20 000 українців [2, с. 102]. Головною умовою їх осідку в Чехословацькій республіці стала широка допомога з боку президента Т. Масарика, який особисто знав багатьох організаторів української революції та її активних учасників, у тому числі й С. Русову.

За планами чеського уряду, роль посередника між ним і українською еміграцією покладалася на створений у Празі в липні 1921 р. Український громадський комітет (УГК), управу якого очолив соціолог, письменник і політичний діяч М. Шаповал (1882-1932). У березні 1923 р. за рішенням загальних зборів УГК С. Русова була обрана заступником члена управи цієї громадської організації.

Важливим напрямом роботи Українського громадського комітету, який діяв до 1925 р., стала організація українських культурно-освітніх установ, насамперед вищих і середніх навчальних закладів. Потреба їх обумовлювалася тим, що, по-перше, абсолютну більшість нових українських емігрантів становили високоосвічені фахівці, національно освідомлені й політично підготовлені люди, чия діяльність з початку ХХ століття підпорядковувалася поширенню та утвердженню національної ідеї в Україні, розвитку рідномовної національної системи освіти. Свій найвищий вияв вона знайшла в національних формах роботи в час боротьби за незалежну Українську державу. Серед них – перші українські академіки, вчені, добре знані в Європі, визначні культурно-освітні діячі і педагоги: Д. Антонович, І. Горбачевський, С. Дністрянський, О. Колесса, М. Лозинський, С. Смаль-Стоцький, В. Старосольський та багато інших. А тому й за межами України їх праця потребувала свого дальшого продовження.

По-друге, зосередження уваги УГК на відкритті вищих навчальних закладів було зумовлене великим скупченням у



Чехословаччині української студентської молоді: станом на 1 вересня 1923 р. тут знаходилося 1360 колишніх студентів з України, із них 1255 осіб – у чеській столиці [3; с. 71].

Документи засвідчують, що ідея заснування у Празі вищої педагогічної школи, яка б готувала кадри національно свідомих, освічених педагогів для різних типів українських шкіл та діячів “на полі духової культури українського народу”, виникла в керівному складі УГК ще в серпні 1922 р. У січні наступного року вона була винесена на загальні збори його членів і отримала схвалення. Збори обрали спеціальну комісію для заснування Українського високого педагогічного інституту (УВПІ), до складу якої ввійшла і С. Русова [4, с. 43]. Упродовж кількох місяців комісія виробила й подала на затвердження чеського Міністерства освіти статут інституту, підготувала проекти навчального плану і програм, уклала список кандидатів на посади професорів і лекторів; установила норми оплати їх праці; підшукала помешкання та взагалі очолила всю організаційно-підготовчу роботу до відкриття інституту. Водночас управа УГК вела переговори з Міністерством закордонних справ Чехо-Словаччини про матеріальну підтримку майбутнього навчального закладу. Зокрема, було складено й подано на його розгляд відповідний меморандум з додатком кошторису запланованих на утримання вузу видатків. Вже в березні 1923 р. Міністерство погодилося матеріально підтримувати інститут і виділило кошти на утримання персоналу, бібліотеки, придбання навчального приладдя та на 50 стипендій для студентів (згодом було додано ще 10 стипендій). Таким чином було забезпечено правову та матеріальну основу функціонування педагогічного інституту для української молоді, що опинилася в еміграції.

На засіданні комісії з питань організації УВПІ, яке відбулося у квітні 1923 р., було вирішено запросити на посаду директора інституту колишнього доцента створеного зусиллями уряду УНР Кам'янець-Подільського державного українського університету, а згодом професора Львівського українського університету Л. Білецького.

За рішенням Українського громадського комітету інституту було присвоєно ім'я Михайла Драгоманова, котрий “в лиху добу темної ночі підняв на еміграції голос в оборону України і все життя заподадливо працював над створенням основ укр. Національної культури й визвольної ідеології” [5, с. 154].

Статут УВПІ був затверджений урядом ЧСР у травні 1923 р., а урочисте відкриття Українського високого педагогічного інституту ім. М. Драгоманова в Празі відбулося 7 липня того ж року – в день відзначення другої річниці діяльності Українського громадського комітету.

Свої враження від цієї події Софія Русова виклала в “Листі із Праги”, що з'явився під рубрикою “На чужині і дома” в українському часописі “Трибуна України” (Варшава). “Серед сумного емігрантського життя, – писала вона, – гарними і присмними переживаннями виступають такі факти, як відкриття незалежної вищої рідної школи, хоч і на чужій території... Інститут... має стати справді педагогічним осередком, що зможе виготовити і добрих учителів для всіх ступенів Єдиної Трудової Школи, і інструкторів по організації освіти”, яких “незвичайно потребує тепер наш рідний край, доведений до стану абсолютного дикунства, завдяки всім експериментам окупантів” [6, с. 118]. Як видно з наведеної цитати, педагог вбачала основне завдання УВПІ у підготовці фахівців для розбудови національного шкільництва на рідних теренах, оскільки була впевнена в національному відродженні України, у недовговічності в ній нової влади.

Варто відзначити, що спочатку інститут діяв як дворічна вища педагогічна освітня установа, яка мала готувати вчителів для початкових шкіл та позашкільної освіти, а з 1925 р. – як чотирирічний навчальний заклад для підготовки фахівців середніх шкіл. Структура та програма діяльності УВПІ остаточно сформувалися в 1926/1927 навчальному році. Інститут мав три факультети: літературно-історичний, математично-природничий, музично-педагогічний (з вокальним та інструментальним відділами). У різні періоди в ньому діяло від 23 до 39 кафедр, на яких викладалося понад 100 дисциплін. При цьому на першому плані стояли українознавчі предмети (українська мова, історія, література, мистецтво, “з особливим узглядненням історії відродження України”). Цікавим для сучасної вищої педагогічної освіти в Україні буде перелік дисциплін, які викладалися на кафедрі педагогіки: історія педагогіки (їй відводилася першорядна роль у формуванні національного педагогічного світогляду вихованців), загальна та експериментальна педагогіка, педагогічна психологія, дидактика, дошкільне й

позашкільне виховання, позашкільна освіта, школознавство і нові форми шкільних організацій та ін.

Зважаючи на обставини емігрантського життя, в інституті вивчалися чеська, французька, німецька, за бажанням – і англійська мови. Організований за зразком тогочасних вищих навчальних закладів Західної Європи, УВПІ не копіював їх, а навпаки: від “чужих народів” прагнув узяти “нові і кращі придбання чистої науки, пристосовуючи їх до українського ґрунту” [5, с. 153].

Упродовж десятирічної історії в Українському високому педагогічному інституті імені Михайла Драгоманова працювали 92 викладачі, з них 80 українців, зокрема такі відомі вчені як А.Артимович, В. Барвінський, С. Рудницький, В. Сімович (другий ректор інституту), Я. Ярема, Д.Дорошенко, С.Сірополко, В. Січинський та багато інших. За час існування української високої педагогічної школи курс навчання закінчили 178 слухачів, із них 116 отримали дипломи, в т.ч. 86 – педагога середньої школи, а 31 – доктора наук. Чимало випускників інституту стали відомими українськими поетами та письменниками, громадськими діячами: (Ю.Дараган, Г.Мазуренко, О.Теліга, Ю.Шкрумеляк).

З перших днів функціонування інституту Софія Русова була членом його професорської ради, викладала педагогіку, дидактику й дошкільне виховання. Тут же викладав зоологію її син Юрій, а солоспів – дочка Люба. Вчена активно співпрацювала із заснованим на базі УВПІ видавничим товариством “Сіяч”, науковими товариствами, в першу чергу з Українським педагогічним, створеним при інституті в 1930 р. з метою “студіювати питання з теорії і практики педагогіки як рівно ж минуле і сучасне становище народної освіти на українських землях” [3, с. 233]. Очолив його соратник та однопумець Софії Федорівни, видатний український педагог С.Сірополко.

За участю С. Русової у Чехо-Словаччині було відкрито українську гімназію, яка в 1925 р. увійшла в структуру педагогічного інституту як база для практичної підготовки майбутніх педагогів. Детальну інформацію про створення та роботу цього навчального закладу подає сама С. Русова та її сучасники, називаючи українську гімназію на чужині скарбом для дітей-емігрантів. Зокрема педагог писала, що саме тоді, коли в Україні було зруйноване рідне шкільництво, коли на всіх землях українських йшла лише боротьба

за національну школу, в “братній слов’янській державі, в її історичному головному місті – у Празі – українці мали свою рідну незалежну школу – і середню, і високу” [7, с. 6].

Через різке скорочення на початку 1930-х рр. фінансування емігрантських установ з боку чеського уряду почалося поступове згортання, а в 1933 р. – припинення діяльності вищого педагогічного навчального закладу для української молоді в Празі. Оцінюючи заслуги всіх українських високих шкіл у Чехословаччині (крім педагогічного інституту, тут діяли Український вільний університет, Українська господарська академія, Українська студія пластичного мистецтва та ін.), М. Семчишин відзначав, що з усіх форм національного еміграційного культурного процесу міжвоєнної доби вони виявили себе найбільш успішно і творчо, оскільки забезпечували реалізацію великого й важкого завдання: “виховати і вишколити нові кадри інтелектуальних працівників, які хай в умовах чужини, зуміли б продовжувати розбудову української науки...” [8, с. 522].

Організаторська праця С. Русової над створенням УВПІ та налагодженням навчально-виховного процесу, її викладацька робота доповнювалися багатогранною науково-теоретичною діяльністю, спрямованою на забезпечення вищих українських навчальних закладів необхідною науковою літературою і продовження розробки концептуальних основ національної системи освіти, започаткованої в рідному краї.

Як показує здійснений аналіз, педагогічна спадщина С. Русової періоду її праці в Українському високому педагогічному інституті ім. М. Драгоманова – найвагоміша з усього теоретичного доробку останніх двадцяти років життя, проведених за межами України. Вона включає фундаментальні педагогічні твори, наукові розвідки, статті теоретико-методичного спрямування, інформаційні повідомлення педагогічного характеру тощо. Підкреслюючи значення публікацій ученої для тогочасної національної педагогічної думки, її сучасники вказували, що Софія Русова утримувала український педагогічний світ “у курсі того, що нового й кращого творилося по інших країнах на полі навчання й виховання, побуджуючи тим рідну педагогічну думку до життя, руху та поступу” [9, с. 83]. Водночас праці педагога допомагали творити систему національної освіти й виховання, оперту на найкращих західноєвропейських зразках, але “достосовану до наших потреб”

[10, с. 10]. Першу тезу підтверджує перелік статей, у яких аналізуються новітні течії в педагогіці держав Заходу, серед них: “Глобальна метода в нових школах Чехо-Словаччини”, “Дещо зо сучасної педагогіки”, “Колись і тепер”, “Новий план навчання в народних школах в Бельгії”, “Стан сучасної освіти в різних краях світа”, “Сучасні течії в новій педагогіці” та ін. У них авторка постає як глибокий знавець освітніх ідей провідних педагогів минулого і своєї доби: Ж. Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, яких вважає справжніми апостолами нової педагогіки, а також Ф. Фребеля, М. Монтесорі, Г. Кершенштайнера, В. Лая, Е. Меймана, Г. Спенсера, О. Декролі, А. Феррієра. Поділяючи чимало їх думок стосовно національного характеру школи, індивідуалізації та соціалізації навчання й виховання, використання експериментальних досліджень у роботі з дітьми, С. Русова разом з тим категорично виступає проти сліпого копіювання чужих педагогічних систем, бездумного перенесення в українське національне шкільництво зарубіжних методик. Так, аналізуючи системи початкового виховання й навчання М. Монтесорі та О. Декролі, які у 20-30-х рр. були пануючими в державах Західної Європи та Америки, вона доходить таких висновків: з методик обох педагогів слід узяти те, що найбільше відповідає “темпераментові” української дитини та сприяє її інтелектуальному розвитку; на її думку, “дуже побажаним” є, щоб ці системи “націоналізувалися... і дали нашим дуже здібним, вразливим дітям найкраще виховання і цікаву методу та матеріал” для роботи з ними [11, с. 21].

Проблеми творення власного національного шкільництва найбільш повно окреслені педагогом у таких її працях як “Теорія і методика дошкільного виховання”, “Дидактика”, “Нова школа соціального виховання”, “Нові методи дошкільного виховання”, які з’явилися у 1920-х рр. Проте навіть невеликі за обсягом публікації цієї тематики вказують на увагу С. Русової до питань формування концептуальних засад української національної школи. Так стаття “Педагогічні основи нової школи” (1923), що вперше вводиться нами в науковий обіг, розкриває погляди вченої на основні принципи тогочасної педагогічної науки: активності, індивідуалізації і соціалізації виховання. Не сумніваючись у їх “правдивості”, “згідності” з природою дитини, С. Русова знову й знову наголошує на потребі пристосування кожного з них до української менталь-

ності, наповнення національним змістом, а також переймання ними українського вчительства, від якого, на її переконання, залежить і ґрунтовна перевірка означених принципів, і впровадження їх у шкільне життя [12, с. 3].

Вивчення творчого доробку С. Русової показує, що в час перебування за межами України її глибоко хвилювала доля шкільництва на рідних теренах. Як правило, праці цієї тематики носять гостро критичний характер. У них педагог розкриває антинаціональний характер “українізації” освіти й культури в Україні 20-х-початку 30-х років, її антинародну спрямованість, націленість на викорінення ідеї державотворення з усіх сфер культурно-освітнього життя українського суспільства (“Освіта на Україні в большевицькiм освітленні”, “Освіта в Україні”).

Здійснений аналіз уможлиблює висновок про те, що й на еміграції Софія Русова залишалася одним із найплідніших теоретиків національної педагогічної думки. У той час, коли радянська влада розгорнула наступ на перші паростки національного культурно-освітнього життя в Україні, Софія Русова, використовуючи обмежені можливості побуту українців-емігрантів у ЧСР, не тільки підтримувала, але й збагачувала та розвивала українську національну педагогіку, утверджуючи її статус на європейському рівні. Праці вченої з актуальних проблем теорії та історії освіти, порівняльної педагогіки, методики навчально-виховної діяльності, які з’явилися в період її практичної роботи в УВПІ у Празі, – неоціненне надбання національної педагогічної думки.

1. Русова С. Чому я опинилася на еміграції // Трибуна України. – 1923. – Ч. 1. – С. 14-16.
2. Кемінь В. П. Розвиток освіти й педагогічної думки українців у країнах Центральної, Східної та Південно-Східної Європи (1918-1996 рр.). – К: Міжнар. фін. агенція, 1997. – 234 с.
3. Наріжний С. Українська еміграція: Культурна праця української еміграції між двома світовими війнами. – Прага, 1942 – 367 с.
4. Три роки праці Українського Громадського Комітету в Ч.С.Р.: 7.VII.1921 – 7.VII.1924. – Прага, 1924. – 104 с.
5. Шаповал М. Український Вищий Педагогічний Інститут імені Михайла Драгоманова в Празі // Нова Україна. – 1923. – Ч. 6. – С. 151-155.

6. Русова С. На чужині і дома: Лист із Праги //Трибуна України. – 1923. – Ч.5-7. – С.118-119.
7. Русова С. 1 листопада в Українській гімназії в Ржевниці // Жіноча доля. – 1936. – Ч.23. – С.6.
8. Семчишин М. Тисяча років української культури. – К.: Друга рука.Фенікс, 1993. – 550 с.
9. Ярема Я. Софія Русова //Рідна школа. – 1936. – Ч.5. – С.82-83.
10. Дорошенко Н. Софія Русова як педагог (з нагоди 80-річчя уродин) // Шлях виховання й навчання. – 1936. – Кн. I – С.4-10.
11. Русова С. Колись і тепер //В 25 роковини Української захоронки.–Львів, 1927. – С.15-21.
12. Русова С. Педагогічні основи нової школи //Український сурмач, 1923. – Ч.51.– С.2-3; Ч.53.– С.2-3.

*The article analysis the reasons that led to the establishment of the Ukrainian Higher Pedagogical institute named after M.Dragomanov in Prague, and shows S. Rusova's role in this event. Besides the paper illuminates the major aspects of her teaching and research activity at this institution.*

**Володимир Лупшак**

### **УКРАЇНСЬКЕ ШКІЛЬНИЦТВО В СИСТЕМІ ОСВІТИ РУМУНІЇ**

Розбудова нової демократичної румунської держави поставила нові завдання перед суспільством взагалі і перед школою зокрема. Їх виконання вимагає значних змін у системі освіти та зміни погляду на школу національних меншин.

У Румунії, як і в будь-якій іншій країні, існує широкий спектр проблем освіти та національної культури, адже їх роз'язання залежить від рівня політичного, економічного та соціального розвитку суспільства.

Українська етнічна група в Румунії, як і в Польщі та Чехо-Словаччині, є автохтонною. Споконвіку українці населяли Південну Буковину (нинішній Сучавський повіт) та Марамурешину (Марамуреський повіт). Крім того, українці в Румунії компактно

проживають у Банаті (на південному заході) та Добруджі (на південному сході).

Точних відомостей про чисельність українського населення в Румунії немає. Різні джерела наводять цифри 70, 100, 120, а то й 800 тисяч [1]. За даними перепису населення перед “епохною Чаушеску”, тут проживало понад 100 тисяч українців, але ця занижена цифра далека від реальної, що промовисто свідчить про особливості національної політики тогочасного румунського уряду.

Події першої світової війни призвели до занепаду культури й освіти в країні. У період між світовими війнами в школах українських населених пунктів навчання рідною мовою не проводилося. Але після другої світової війни українці намагалися відновити втрачене, вирішити свої економічні та соціальні проблеми. Комуністичний уряд був зацікавлений у зростанні рівня освіченості та соціального добробуту населення держави. На першому місці стояло завдання ліквідації неписьменності.

Найбільше українських шкіл було в цей час у Південній Буковині (близько 40), у селах Балківці, Бродина, Вашківці-Гропени, Ігрише, Калинівці, Мелешківці, Молдовиця, Синівці, Солонець, Щербівці. У містах Серет і Сучава діяли середні школи з українською мовою навчання, а саме: в Сереті – гімназія і педагогічна школа, а в Сучаві – українські паралельні класи при румунській гімназії. Розширення мережі українських навчально-виховних закладів сприяло підвищенню професійного та культурного рівня населення, що, у свою чергу, зумовило зміни в соціальному статусі української громади.

У Марамуреському повіті перші українські школи були засновані 1950р. Тоді ж у місті Сігеу Мармацією було відкрито Український педагогічний ліцей, де готували вчителів початкових класів. Діяльність ліцею була добре організована. Тут працювали високоосвічені педагоги, деякі з них – відомі науковці (більшість українських педагогів були політичними втікачами з України). Вони започаткували новий етап відродження української освіти та культури в Румунії. Піднесення освітнього рівня українського населення було основною метою діяльності Українського педагогічного ліцею.

Крім цього, при кафедрі слов'янських мов Бухарестського університету був відкритий відділ української мови, що спричинило велике культурне зрушення. Після закінчення педагогічного ліцею

значна частина випускників вступала до Бухарестського університету на відділення української мови, де мала широкі можливості удосконалювати свої знання.

На початку 50-х років активізується робота, спрямована на підготовку наукових праць, підручників і посібників з української мови та літератури. Українці прагнули передати багатство національної культури молоді та виховати її в душі любові до всього українського. Водночас розвиток народного господарства країни потребував кваліфікованих кадрів. Тогочасним урядом Румунії було запроваджено обов'язкову середню освіту, що дозволило випускникам вступати до ліцеїв і професійних шкіл [2].

Через скорочення кількості шкіл та класів з українською мовою навчання, на межі 50-60-х років національно-культурному відродженню українців Румунії було завдано тяжкого удару.

З утвердженням комуністичного режиму все більше гальмувався розвиток шкільництва національних меншин, українська мова занепадала. Ліквідація українського ліцею в місті Сігету Мармаціей негативно вплинула на освіту й культуру української меншини. Через обмежене фінансування припинилося видання підручників українською мовою. В усіх українських школах було запроваджено єдину мову викладання – румунську, і лише в деяких сільських школах існувало по одному українському класу.

Конституція Румунії 1965 р. [3] передбачила рівноправність національних меншин. Отже, українці могли б користуватися правом на заснування шкіл з рідною мовою викладання. Проте лише чехи, угорці, німці та серби мали таку можливість, оскільки представники дипломатичних місій їхніх держав захищали своїх краян, які проживали на території Румунії. Україна, яка тоді ще не була незалежною державою, відповідно не мала офіційного представництва в Румунії, а отже – ніякої змоги бодай якось виступити на захист прав українців.

Створення наприкінці 1969 р. видавництва “Критеріон” стало помітним зрушенням у культурному житті національних меншостей Румунії. Воно збігається з приходом в українську літературу молодих талановитих письменників – С.Ткачука, І.Ковача, І.Непогоди, М.Небиляка, К.Ірода, які продовжили славні традиції її засновників – Д.Онищука, О.Масикевича, Г.Климуша, М.Коцара, О.Дуди, Є.Сав'юка, О.Мельничука, Ю.Ракоца та ін. 3

1979 р. друкується щорічний збірник “Обрії” (віднедавна – “Літературні обрії”).

У період від 1970 р. до 1990 р. в Румунії надруковано понад 150 книг українською мовою. Тоді ж було організовано самодіяльні художні колективи, які виступали на конкурсах пісні й танцю, відроджували народні традиції, українську мову та культуру.

Чи не найскладнішою проблемою стало відновлення українських шкіл. Упродовж 1970-80-х рр. відчуваються обмеження щодо організації навчання мовами національних меншин [4]: вводиться обов'язкове викладання все більшої кількості предметів румунською мовою в україномовних класах, які існували практично ізольовано при румунських школах у місцях компактного проживання українців. Як результат – значно асимілювалася мова української молоді, і навіть старшого покоління.

Аналіз статистичних даних щодо мови викладання у початкових та середніх школах Румунії у 1982/83 навчальному році показує, що на 14 378 закладів та відділень, які тоді діяли, угорська меншина мала всього 1 270, з яких 571 заклад та 699 відділень; німці мали всього 319, з них 11 закладів та 308 відділень; сербо-хорвати – 24, у т.ч. 5 закладів і 19 відділень; словаки – 28, з них 19 закладів та 9 відділень. Українці мали у своєму розпорядженні всього 2 відділення.

На підставі аналізу документів [5] можемо стверджувати, що із зростанням рівня освіти в державі все більше українських учнів та студентів змушені були обирати відділи з румунською мовою навчання.

Аналіз даних щодо розподілу учнів у школах та відділах за національністю та мовою викладання станом на 1982/83 навчальний рік засвідчує, що з 31 18501 учня до національних меншин належав 297 601. З цієї кількості 215 680 навчалися у рідномовних школах. Кількість угорських учнів при цьому становила 224 534, з них 182 661 навчався у школах (відділах) з рідною мовою викладання. Водночас цей показник серед українців становив: усього учнів – 8 734, з них 126 – у школах (відділах) з навчанням рідною мовою та 8 608 – в румунських школах.

Відсутність відповідних українських закладів професійної та вищої освіти викликала серед українського населення невпевненість у майбутньому, внаслідок чого більше половини українських дітей вступали в румунські школи.

Розподіл навчальних закладів за мовами національних меншин у 1983/84 навчальному році:

Мова викладання	Всього закладів	Вишкві й навчальні заклади					
		Дитячі садочки	Початкові школи ІV класи	Загальні школи, I-VIII (X) класи	Початкові та гімназійні відділи при ліцєях	Ліцєї	Професійні школи
Всього	3130	1367	550	1005	35	169	4
Угорська	1210	619	354	219	7	11	-
Німецька	66	47	5	6	3	5	-
Сербська	18	12	4	2	-	-	-
Українська	4	4	-	-	-	-	-
Словацька	29	9	15	5	-	-	-
Чеська	2	2	-	-	-	-	-
Румунсько-угорська	1187	424	119	512	13	115	4

З 1989 р. відбуваються зміни на краще в освіті національних меншин. Румунія обирає демократичний шлях розвитку суспільства, відкривається новий етап у політичному, економічному та соціальному житті країни.

У Конституції Румунії 1991 р. (ст. "Право на навчання") проголошено: "Право на навчання забезпечується загальною обов'язковою середньою освітою, освітою в ліцєї, професійною та вищою освітою, а також за допомогою інших форм навчання. ...Освіта на всіх рівнях здійснюється румунською мовою. Згідно з діючими законами освіту можна організувати і однією з іноземних мов широкого використання. ...Права осіб, які належать до національних меншин, в отриманні знань відповідною мовою та у вихованні забезпечуються Конституцією. ...Державна освіта є безкоштовною, згідно з діючими законами" [6].

Однак деякі обмеження залишаються, зокрема доступ до професійної та вищої освіти. Відповідно до навчальних планів, українські учні та студенти, які бажають вчитися рідною мовою, повинні обирати теоретичні та теологічні середні або вищі україномовні відділення при румунських навчальних закладах, тоді як румунські учні мають можливість обирати практично весь діапазон існуючих профілів.

У 1990 р. при Педагогічному румунському ліцєї у місті Сігеу Мармаціей був відкритий український педагогічний відділ.

Водночас з'явилася можливість навчання в Україні випускників ліцєїв української національності для отримання вищої освіти рідною мовою з метою забезпечення шкіл українськими педагогами (особливо в місцевостях з переважно українським населенням), для відродження національних та культурних традицій української меншини. Договір про взаємні відносини й співробітництво України з Румунією був підписаний на початку червня 1997 р. У ньому висвітлено основні проблеми українців Румунії та румунів в Україні за міжнародними нормами (ст. 13 вищезгаданого документа). Метою договору є піднесення їх культурного, мовного та освітнього рівня. Було укладено угоду про співпрацю вищих та інших навчальних закладів України і Румунії.

15 вересня 1997 р. у місті Сігеу Мармаціей був заснований Український ліцєй ім. Т.Шевченка гуманітарного напрямку, метою якого є підготовка вчителів початкових класів. Його випускники одержують таку ж освіту, як і випускники румунських педагогічних ліцєїв, і працюють в україномовних школах, а деякі з них вступають у вищі навчальні заклади. Нині педагогічний колектив ліцєю налічує 21 особу, 14 вчителів та викладачів навчають дітей українською мовою. Заклад розрахований на 13 класів, але поки що не працюють 3-ї, 7-ї, 8-ї та 12-ї класи.

Незважаючи на проблеми, що виникають у процесі навчання, молоде покоління української меншини має всі можливості отримати добру професійну підготовку, проте мусить працювати в умовах жорсткої конкуренції, мати високий професійний рівень, що відповідає новітнім технологіям, інформатизації та роботизації праці [7].

Від цього залежатиме не тільки збереження духовних цінностей, традицій, але й загалом культурне відродження українців у Румунії та майбутнє української меншини.

1. Балан Я. та ін. Румунія // Зарубіжні українці. – К.: Україна, 1991. – С. 183-189.

2. Institutul de stiinte ale educatiei – Legi ale învățămîntului din România // Decret 775 pentru reforma învățămîntului – 1948. Y?l. II. – București, 1991. – P. 401-722.

3. Muraru I., Iancu Gh. Constituția din 1965 // Constituțiile României. Ediția a III-a. – București: Regia Autonomă "Monitorul oficial", 1995. – P. 155.

4. Documentar statistic privind anul de învățămînt 1982/83. – București: 1984. – P.10.
5. Documentar statistic privind dezvoltarea învățămîntului în România. – București: 1984.
6. Muraru I., Iancu Gh. *Constituția din 1991 // Constituțiile României*. Ediția a III-a. – București: Regia Autonomă “Monitorul oficial”, 1995. – P.183.
7. Radu Nicalae *Învățămîntul obligatoriu pe un traseu involutiv // Tri-buna învățămîntului*. – № 410. – 1997.

*This article shows the state of Ukrainian language education in Romania and describes the operational patterns of Ukrainian elementary, secondary, vocational, and higher learning institutions in this country.*

## Історія педагогіки, освіти та школи

Богдан Ступарик

### ЕВОЛЮЦІЯ СУТНОСТІ ТЕРМІНУ “УКРАЇНІЗАЦІЯ ШКОЛИ” У ХІХ-ХХ ст.

Здобуття Україною незалежності зумовило кардинальні зміни у всіх сферах суспільного життя, в т.ч. і в шкільництві. В обіг повернуто термін “українізація школи”, який викликає неоднозначну реакцію, а інколи і спротив у громадян різних національностей. Останнє спонукало підготовку нижченаведеного матеріалу.

Термін “українізація школи” увійшов в обіг ще наприкінці ХVІІІ – на початку ХІХ ст., коли українці під впливом національно-культурного відродження в процесі реалізації шкільних реформ почали активно вимагати створення для українських дітей шкіл з рідною мовою навчання. Особливо активно ця робота здійснювалася духовенством Перемиської дієцезії, зусиллями якого створено товариство священників, засновано сотні парафіяльних шкіл з українською мовою навчання, підготовлено українські підручники, організовано дяко-вчительський інститут. Завдяки старанням М.Левицького та І.Могильницького у 1818 р. цісар видав розпорядження про навчання дітей греко-католицького обряду українською мовою і передачу шкіл, у яких більшість дітей належали до цього обряду, під нагляд греко-католицької церкви.

Українізація шкільництва продовжувалася і в другій половині ХІХ ст. Аналізуючи розвиток українського народного шкільництва в Галичині, І.Кревецький подає ряд документів, які розкривають сутність цього процесу. Наприклад, 18 листопада 1847 р. затверджено заходи щодо організації вивчення української мови в народних школах, 16 травня 1848 р. почав діяти наказ про навчання дітей в тривіальних школах мовою більшості населення, 30 серпня 1848 р. видано інструкцію про запровадження навчання в народних школах мовою населення, 21 травня 1850 р. видано розпорядок “В справі науки української мови й гр.кат. релігії в народних школах” та ін. документи, які були спрямовані на те, щоб забезпечити навчання дітей рідною мовою [1].

Аналіз тогочасних документів та наукової літератури дозволяє стверджувати, що термін "українізація школи" в той час означав забезпечення навчання українських дітей в школі рідною українською мовою і вивчення ними в цій мові греко-католицької релігії. Реалізація цих вимог ні в якій мірі не порушувала прав дітей іншої народності, а, навпаки, ставила всіх у рівні умови щодо навчання рідною мовою.

На початку ХХ ст. М.Грушевським, С.Томашівським, І.Ющишиним та ін. педагогами і громадськими діячами в науковий обіг введено термін "*націоналізація школи*". На думку М.Грушевського, "тільки націоналізація школи в українських землях може дати українській людині підстави успішного культурного, суспільного і економічного розвитку, уоружити його рівноспільною зброєю в конкуренції національностей від перспективи відставання, упослідження в загальному культурнім і економічнім поході"[2, с. 2]. При цьому він наголошував, що націоналізація школи не завершується запровадженням навчання українською мовою, а вимагає "можливо ліпшого, можливо основнішого приспособлення школи до потреб української суспільності, її життя, її завдань і обставин"[Там само, с. 3].

Метою націоналізації школи було виховання в учнів патріотизму та водночас поваги до представників інших національностей і віросповідань, толерантності до їх поглядів і традицій. Відстоюючи думку про необхідність націоналізації школи і національного виховання, І.Ющишин писав: "Не проповідуючи найменшого шовінізму і національної нетерпимости, треба навчити молодіж всьо своє рідне любити: село, хату, нарід, звичаї, рідну землю і історію, народну поезію і писану літературу, науку а над все рідну мову, котру чоловік мусить зберігати як найбільшу святош і найдорожчий духовий скарб народа!!!"[3, с. 323].

Необхідно наголосити, що, розробляючи проекти української національної школи, їх автори (Я.Чепіга, І.Ющишин, І.Капустій, О.Кулинич) передбачали створення рівних умов для національних меншин щодо навчання дітей рідною мовою. Наприклад, в розробленому І.Ющишиним проекті параграф 10 передбачав:

"Викладовою мовою в кожній народній школі може бути тільки рідна мова дітей.

Рідною мовою дітям вважається мова їх родичів, що причисляють себе до якоїсь національності.

Національним меншостям від 5-10% треба запевнити правильну науку рідної мови; від 10-20% національні меншости треба виділити в національні паралельні класи, а національним меншостям від 20-50% треба признати окрему школу з рідною викладовою мовою.

Для національних меншостей низше 5% з кількох громад або міських округів треба визначити окремого вчителя рідної мови, письменства й історії тої самої національності що й діти"[4, с. 26-27].

Отже, і вимога "націоналізації школи", передбачаючи навчання дітей рідною мовою і виховання їх в національному дусі, також передбачала створення рівних умов для навчання і виховання дітей інших народностей. Наголошувалося, що виховання патріотизму не повинно формувати ненависть до людей інших національностей і віросповідань, бо шовінізм і національна нетерпимість, на думку українських педагогів, – це руйнуючі сили, які приносять тільки шкоду.

В роки визвольних змагань (1917-20 рр.) українці дістали можливість на практиці реалізувати теоретичні напрацювання щодо розбудови національної школи. Перший секретар освіти в Українському уряді І.Стешенко був глибоко переконаний у тому, що школа має бути національною як за формою, так і за змістом: викладання рідною мовою, поглиблене пізнання навколишнього середовища, національне виховання. Для дітей вона повинна бути рідною. Він підкреслював, що усі народності, які живуть в Україні, повинні знати її мову, літературу, географію та історію.

Об'єднавши навколо себе однодумців – українських патріотів, І.Стешенко в складних умовах спрямовував діяльність органів освіти на українізацію шкільництва, яка була викликана потребами часу. Українізації школи вимагали не тільки державні закони, але й рішення громадських організацій. Наприклад, проведений 20 вересня 1917 р. з'їзд "Просвіт", враховуючи те, що з усіх шкіл України вийдуть діячі, котрим доведеться працювати на Україні, визнав, що всі школи на Україні повинні бути *українізовані*, з забезпеченням прав національних меншин. Такі ж погляди висловили учасники II-го Всеукраїнського Вчительського з'їзду та багатьох інших громадських організацій.



Першим реальним кроком на світлій дорозі до рідної школи І.Ющишин вважав "історичний по своїйому змісту" циркуляр Генерального Секретаріату освіти від 12 жовтня 1917 р. за № 1317. Аналізуючи цей документ, він писав: "Прочитуючи його слово по слові, шан. читач переконається, що в ньому видвигнуто дві глибокі життєві потреби людської душі в сучасному демократичному громадянству: 1) любов рідного народу, його культури й природного відвічного права кожної людини, кожної нації на науку в рідній мові, з чого випливає, 2) висока пошана чужого й гаряче бажання правно охороняти в сусіда те, що мені дороге й святе! А щоб сусіди могли й до нас відноситися з такими самими благородними почуваннями пошани, тому треба, щоб вони пізнали, що й у душі нашого народу ховаються скарби вселюдського достоїнства, що й у нашій національній культурі знаходяться невмірущі цінности поступу й науки; треба, щоб вони переконалися з чистого джерела історичної науки, що на протязі сотень літ наш народ нарівні з другими кохав ідеали гуманности, поступу й свободи і за них, при більш недогідних обставинах, ніж у других народів, складав свої голови, своєю кров'ю зрошував буйні степи України, засівав своїми кістками неорані поля. І тому ця Україна гідна того, щоб її знали й любили всі, кому історична доля судила родитися, жити й поміряти на її лоні!" [5, с. 95].

Важливу роль у становленні шкільництва відіграла нарада (з'їзд) в справі організації народної освіти на Україні, проведена 15-20 грудня 1917 року. Головним питанням, яке розглядалося, був план управління справами освіти. В основу управління освітою поставлено принципи демократизму, децентралізації і національно-персональної автономії.

План управління освітою мав забезпечити виконання таких завдань: а) всім народам Української Республіки забезпечити вільний розвиток їхньої школи і взагалі освіти; б) щоб в освітній справі була певна єдність, яка забезпечувала б можливість спільними силами боротися з тією темрявою, яка охопила українські землі після чужого панування; в) децентралізація управління повинна бути по можливості широкою.

В контексті проблеми, яка розглядається, важливе значення мали і рішення, прийняті щодо доповіді "Підвалини національної школи":

"...2. Народна освіта повинна будуватися на принципі визнання виняткової і вирішальної ролі в справі виховання і навчання рідної мови, укладу життя і дитячої психіки даної національності.

3. В цілях переведення намічених підвалин народної освіти, школа повинна бути національною і завідування нею повинно бути передано до рук даної національності.

4. В інтересах єднання і солідарности трудящих всіх національностей в межах Української Народної республіки, в цілях полегшення боротьби за існування, українська мова в школах національних меншостей, починаючи з вищої початкової школи, обов'язкова для шкіл, але необов'язкова для учнів..." [6, с. 136].

Питання мови навчання знайшло також відображення в розробленому комісією під керівництвом П.Холодного, в склад якої входили найдосвідченіші наддніпрянці і галичани, "Проекті єдиної школи в Україні", де читасмо: "Мова дитини, що належить до якогось народу, є мова цього народу і ніяка інша. Тільки в цій мові дитина виявлятиме свої почування у всій ширині; рівночасно й рівномірно з цими виявленнями розвиватиметься й душа дитини. А розвій душі дитини це власне завдання школи. – Отже буде нормальним, коли діти різних національностей йтимуть до своєї школи з рідною мовою їхньої національності. Тільки тоді школа виповнить своє завдання в повній мірі: доведе діточий розвиток в певнім означенім часі до можливого рівня. Українець, що вчиться, скажім, 4 роки в українській школі рівнятиметься своїм розвитком Росіянинові, що вчиться тількиж років у такій самій школі з російською навчальною мовою, а буде душевним розвитком вище того, що вчився в чужій мові" [7, с. 3].

Робота з українізації освіти, що проводилася урядом, знайшла велику підтримку і схвалення більшості громадян України. Але було і багато противників ідеї українізації школи, які вважали запровадження української мови підривом зв'язків з російським народом і прогнозували, що це буде гальмом у розвитку освіти народу. Частина населення, не розуміючи значення українізації, була байдужою до неї.

Аналізуючи хід українізації в Україні, С.Русова писала: "Дехто з нас – страшно сказати – ставав із зневір'ям перед тими гаслами, які ще може, місяць тому були нашими найдорожчими святощами. Межи такими гаслами, на жаль, виявилася і так давно улюблена, бажана нами українізація школи, українізація всієї освіти

в Україні і доводилося навіть бачити, як перед цим ґрунтовним гаслом нашого національного відродження ставали з зневір'ям, затримували його проведення, немов бачили в нім якусь небезпеку і приймали його як щось примусове, штучно накидане, як якусь перешкоду в справі народної освіти. А справа така проста, гасло таке безпечне, необхідне, природне і в той же час велике. Це ж перша психологічна вимога – приймати знання на тій мові, яку я найкраще розумію, з якою зв'язана уся моя духовна істота, на якій я маю вже цілу низку уявлень, а з новими вражіннями ці попередні уявлення так гарно, так ясно асоціюють” [8, с. 293].

Підсумовуючи роздуми щодо націоналізації школи, С.Русова наголошувала: “Навчаючися любити і свідомо ставитися до свого люду, до свого краю, ми разом з цим навчаємось шанувати і других людей, що живуть поруч з нами, закладати з ними певні товариські зносини. Культурно, педагогічно поставлена національна школа ніколи не приводить ані до обмеженого безпросвітнього шовінізму, ані до людоджерства. Вона викликає свідоме відношення і до своєї людності, і до чужих, вона пробуджує зацікавлення в учнях, і це зацікавлення тягне їх знати щодалі ширші обрії, ставати свідомими діячами у всесвітньому культурному житті всіх народів-братів” [9, с. 297].

Політику націоналізації шкільництва проводив також уряд ЗУНР. Обговорюючи основні засади розбудови шкільництва, референт секретаріату освіти С.Сірополко писав: “Основний педагогічний принцип – школа на рідній мові учеників – вимагає, аби для кожної національності була забезпечена своя школа шляхом відкриття громадської школи чи шляхом віддання національній меншості відповідної частини державних і громадських коштів на задоволення її потреб в освіті...”

Держава повинна зробити всі заходи, щоби державну мову мали змогу вивчити всі ті меншості, які живуть в державі. Таким чином виникає необхідність навчання державної мови в школах кожної національності, що перебуває в державі...

Перше місце в програмі початкової школи повинна зайняти рідна мова, бо вона має з природи річи більше виховуючої сили, ніж які інші предмети...”[9].

Яскравим свідченням прагнення українців будувати свої відносини з іншими етносами на основі рівності, взаємної поваги і толерантності стало створення національних шкіл для росіян, поляків, болгар, угорців, німців та ін. у незалежній Україні.

Наприклад, в час ЗУНР в Станіславі вперше в історії (хоча німці проживали на території краю від початку ХІХ ст. і користувалися підтримкою австрійського уряду) була створена німецька гімназія, яка діяла до 1939 р. До 80-річчя її заснування у 1999 р. проведена міжнародна конференція і випущена спеціальна книжка. [10].

На жаль, визвольні змагання закінчилися невдачею...

У міжвоєнну добу (1919-1939 рр.) значна частина українських земель (Галичина, Закарпаття, Буковина, Холмщина, Підляшшя, Волинь) була окупована і її населення піддавалося денационалізаційному тискові. Тільки в Радянській Україні продовжувалася українізація і на державному рівні, і в системі освіти. В цій справі там було досягнуто значних успіхів: на кінець 1927 р. 80 відсотків шкіл, більше половини технікумів і понад чверть інститутів використовували українську мову навчання. Однак і в час найвищої українізації число українських студентів в розрахунку на 10000 населення було нижчим, ніж у росіян та євреїв. [11, с. 80].

Але головною відмінністю українізації в Радянській Україні від українізації в попередні періоди була її мета. Якщо у ХІХ – на початку ХХ ст. та в роки визвольних змагань українізація мала на меті національно-культурне відродження українців, утвердження в їх свідомості розуміння необхідності будувати власну державу, то українізація 20-х років викликана не повагою до національних інтересів та ідеалів українського народу, а прагненням утвердити якнайшвидше в його свідомості комуністичні ідеали. Про це яскраво свідчить резолюція УІІ конференції РКП(б) “Про радянську владу на Україні”, в якій підкреслювалося: “Члени РКП (б) на території України повинні надалі проводити право трудящих мас учитися і розмовляти в усіх радянських установах рідною мовою, всіляко протидіючи спробам штучними засобами відтіснити українську мову на другий план, прагнучи, навпаки, перетворити українську мову в знаряддя комуністичної освіти трудящих мас” (підкреслення наше – авт.). [12, с. 430].

В цей період теорія і практика національної освіти і виховання продовжувала розвиватися за межами Радянської України. Зокрема, у Львові у 1935 р. проведено Перший Український Педагогічний Конгрес, який викристалізував мету і шляхи національного виховання української молоді, підготовки її до розбудови власної держави. В доповіді на конгресі В.Пачовський підкреслив, що ми, українці, “важаємо хребетним стрижнем школи пройняті національним духом науки українознавства...”, а також “вповні свідомі того, що українське

свідоме покоління виховає тільки школа з українською мовою навчання, але пройнята наскрізь національним духом не зі становиська боротьби і ворожнечі до сусідів, а зі становиська любові до рідного краю” [13, с. 90]. Тобто і в цей період українізація школи передбачала виховання в учнів патріотизму, національної свідомості та поваги до представників інших національностей.

На основі аналізу матеріалів німецьких архівів професор Вільного Українського Університету (Мюнхен) Блянка Єржабкова стверджує, що в роки другої світової війни, коли німецька влада на окупованих українських землях намагалася мати тільки таке шкільництво, яке б привчало покірну чужоземному режимові молодь до сумлінної праці для збагачення рейху, питання мови навчання та українізації школи трактувалося окупаційною владою з урахуванням власних інтересів. Відповідно до виданих А. Розенбергом в січні 1942 р. інструкцій, на територіях, повністю або переважно заселених українцями, мовою навчання дітей в школі визначалася українська мова. Там, де панувала російська мова, українська мова мала бути обов'язковим предметом. За вказаними інструкціями це стосувалося великих міст України, Донбасу та на схід від дотогочасної Радянської України. Розенберг мотивував своє рішення наданням пріоритету українцям і потребою зниження важливості росіян.

Інструкціями передбачалось: “Українізація зрусифікованих теренів в Райхскомісаріаті Україна буде здійснюватись через переселовання в Україну українців та виселовання з України росіян, щоб таким чином українська мова поволі витіснила російську мову” [14, с. 1490].

Відносно української мови в школах, то її вживання відбувалося без жодних проблем. Українська мова, як свідчать документи німецьких архівів, здобула собі повне визнання не тільки в школі, але й як урядова мова в Райхскомісаріаті Україна. Навіть від службовців німецьких установ в Україні, які мусли довше залишатися в Райхскомісаріаті Україна, вимагалось вивчення і знання української мови як офіційної мови Райхскомісаріату. В рапорті генералькомісара Житомира вказувалось, що в його генералькомісаріаті у 19-ти районах відбувалося навчання української мови, і тільки в північних районах, де більшість населення становили білоруси, навчання відбувалося російською мовою. Це пояснювалось тим, що білоруська мова не була опанована ані вчителями, ані більшістю учнів.

Вищенаведене свідчить, що у всі часи українці, вимагаючи українізації школи, вважали її головним засобом національного освідомлення, згуртування нації для реалізації її історичного призначення, входження в число рівноправних цивілізованих націй, будівництва власної держави. При цьому в процесі українізації члени нації мали бути так виховані, щоб будувати свої відносини з представниками інших націй на принципах національної рівності, взаємної поваги і толерантності.

То чому ж тоді дехто в незалежній Україні боїться українізації і виступає проти неї? На нашу думку, насамперед тому, що не можуть відрізнити українізацію в сучасній Україні від русифікації, полонізації, румунізації, мадяризації, що проводились окупантами різних мастей на українських землях і мали на меті винародовлення українців, їх асиміляцію. Очевидно, в Україні є сили, які намагаються використати незнання цієї відмінності з метою протидії розбудові незалежної держави, повернення України в старі часи. Тому першочерговим завданням держави, громадських інституцій, школи, церкви, засобів масової інформації, всіх чесних громадян-патріотів України є роз'яснення сутності процесу українізації школи, який передбачає вивчення всіма громадянами незалежно від їх національної приналежності мови, історії, культури, мистецтва, звичаїв і традицій древнього і славного українського народу з метою виховання їх патріотами держави, створюючи при цьому умови для вільного розвитку всіх етносів, що проживають в Україні.

“Стрижем”, регулятором, який би забезпечив суспільну злагоду і єдність суспільства, об'єднував волю і розум усіх етносів для спільної діяльності, що забезпечила б розквіт суспільства взагалі, кожного етносу і кожної особистості зокрема, має бути ідеологічна установка, державна ідеологія, яка б вела суспільство до спільної мети. Ця ідеологія, що ввібрала в себе загальнолодські і національні цінності, в сучасній Україні ґрунтується на створенні умов для суверенного розвитку кожної особистості. Центральною ідеєю у системі такої ідеології є найвищий ідеал нації, мрія багатьох десятків поколінь українців – *ідея розбудови незалежної суверенної Української держави, тобто українська національна ідея*, яка базується на природному праві нації на власну державу, на праві бути активним, творчим суб'єктом історії.

Українська національна ідея, гарантуючи вільний розвиток кожного етносу, його культури, традицій, кожного його члена, а також рівність їх прав, свобод і обов'язків, на цій основі може і має стати

“обручем суспільства”, об’єднати навколо себе багатогранне життя всіх етносів, їх волю і розум, спрямувати їх на будівництво правової держави. Тому українська національна ідея має стати визначальною в ідеології виховання, “ввійти, – за словами М.Євшана, – в основу виховання українських поколінь, стати для них новою релігією, увійти в їх кров” [15, с. 39]. вона “має бути дійсно святою і найвищою”, а “ціле життя наше повинно бути сконцентроване на тій ідеї, ідеї національного відродження, аби в кожному поступку одиниці, найменших навіть життєвих дрібницях вона проявила себе” [16, с. 49].

Очевидно, при роз’ясненні суті українізації необхідно звернути увагу на те, що вона має здійснюватися на двох рівнях: на державному, де вона є обов’язковою і незаперечною, і на особистому, де завжди гарантувалася національно-персональна автономія.

*Як же все-таки забезпечити українізацію?* На нашу думку, актуальними і досі є слова із вище цитованої праці І.Ющишина: “Перш усього не покладати рук, не охати, та не нарікати по газетах на тих “тяжких воріженьків” і не чекати на сторонну поміч, що прийде хтось, зробіть щось і якось то воно буде! Робота не робиться ніколи сама, тільки треба її робити. Всюди, по всій Україні повинні бути спеціальні організації, назвіть їх як хочете: комітети, шкільні ради, “Просвіта”, чи як там, що повинні проти агітації поставити свою контр-агітацію. Нашого селянина (та й інтелігента, службовця чи робітника – Б.С.) ніщо так не переконує, як вияснення реального пристосування ідеї в життю, наглядної користи принципа, якого він в теорії не розуміє. Треба вияснити масі, що коли укріпне державний устрій на Україні, тоді всі уряди й державні інституції будуть українізовані і хто не знатиме української мови та не покінчить українських шкіл, той “куска хліба” в них не знайде. Це в очах маси аргумент, перед яким бліднуть усі “лозунги” російського об’єднання, вищої культури” [5, с. 96-97].

Чи не пора прислухатись до поради видатного педагога? Адже державний устрій на Україні вже міцний, шлях її вільного розвитку незворотний. Отже, вже пора діяти, щоб забезпечити українізацію і школи, і держави, щоб забезпечити розквіт не тільки України і українців, але і всіх етносів, що живуть в Україні, тобто кожного громадянина України!

1. Матеріали до історії галицько-руського шкільництва ХУІІІ і ХІХ вв. Видані під редакцією С.Томашівського//Українсько-руський архів. – Львів, 1909. – С.181-186.

2. Грушевський М. Наша школа//Наша школа. – 1909. – Ч.І-ІІ.– С.2-10

3. Ющишин І. Рідна мова в рідній школі// Учитель. – 1910. – Ч.20 -22. – С. 320-323.

4. Ющишин І. Проект на зміну державного шкільного закона з дня 14 мая 1869 року. – Львів, 1913. – С. 56.

5. Ющишин І. Про низчу школу на Україні//Вільна Українська Школа. – 1917. – № 2. – С.95-97.

6. Цит. за: Васькович Г. Кершенштайнер і українська педагогіка. – Мюнхен, 1970. – С. 172.

7. Надпрутянський М. Проект єдиної школи в Україні//Шлях виховання й навчання. – 1938. – Кн. 1. – С. 1-6.

8. Русова С. Націоналізація школи//С.Русова.Вибрані твори. – К.:Освіта,1996. – С. 293-297.

9. Сірополко С. Завдання нової школи//Република. – 1919. – Ч.78.

10. Полєк В., Ступарик Б. Сторінки українсько-німецьких історико-культурних взаємин. – Івано-Франківськ, 1999. – 135 с.

11. Сірополко С. Народна освіта на українських землях і в колоніях// Українська культура: Лекції / За ред. Д.Антоновича. – К.,1993. – С.72-91.

12. КПРС в резолюціях і рішеннях з’їздів і конференцій. – К.,1954. – С.488.

13. Перший Український Педагогічний Конгрес.1935. – Львів,1938. – С.250.

14. Єржабкова Б. Освіта і німецька шкільна політика в райхскомісаріяті Україна//Визвольний шлях. – 1986. – Кн.12. – С.1490.

15. Євшан М. Національне виховання//Життя і мистецтво. – 1920. – Ч.2. – С.38-41.

16. Юсип Д. Микола Євшан. – Вінниця, 1994. – С.60.

*Using articles and literary sources the study staces the evolution of the term “українізація школи” ukrainisation of schools and shows the contribution of Ukrainian educations of the 19th - 20th centuries to the establishment of national secondary school.*

## ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ТВОРЧОСТІ Я. ЧЕПІГИ

Серед знаних у педагогічних колах початку ХХ століття осіб виокремлюється постать Я. Чепіги. На ґрунті психологічного переосмислення сутності сучасної йому школи він спробував створити власний детально обґрунтований проект системи освіти, яка б функціонувала на нових народних засадах, забезпечувала дійсно природний виховний і освітній вплив на дитину – члена української спільноти. В умовах реформування старої схоластичної школи без чітко виражених національних ознак, але орієнтованої на російськомовну дитину, нові підходи до організації шкільного навчання мали загальний характер і могли б бути застосовані до школи будь-якої недержавної національності.

Характеризуючи вплив традиційної школи на дитину взагалі і на українськомовну дитину зокрема, він писав у статті “Російська школа і талановиті діти народа”: “Природа не існує для школи. Ученики – простий матеріал для обробки з ріжними якостями. Негідні для обробки і витворення по зразку, викидуються за двері школи... [1, с.200]. А далі читаємо: “Книжкова наука знищує всяку охоту міркувати і творити. В книжках одержує дитина готові формули і судження. Книжкою змагаються в школі заступити реальний світ, і дитина майже не думає, бо ні над чим і думати. А який розкішний розвиток мав би розум, яка б енергія з’явилась у дитини, коли б її привчати міркувати про те, що вона бачить, над чим працює, що творить і що витворене має свою конечність і виникає з внутрішніх змагань її духовних сил!” [Там само, с.235].

Через національний характер школи і її внутрішньо-педагогічні проблеми розвиток талановитих українських дітей як “національного капіталу” неможливий – такий остаточний висновок робить автор.

Я. Чепіга не обмежується лише критикою школи взагалі, школи як соціального інституту. Він пропонує свою систему її реформування. “Проект української школи”, надрукований у журналі “Світло” в 1913 році [2, с.3], за своєю конкретністю і обґрунтованістю займає перше місце серед проектів систем національної освіти, створених свого часу І.Капустієм, О.Кулини-

чем, І.Ющишиним та іншими. Я. Чепіга пропонує нову модель школи, в центрі якої повинна бути дитина, а центр виховання й освіти переноситься з нав’язаних школі ідей на дитину і народ. Це відкриває для самої школи новий шлях. У своїх роботах Я. Чепіга чітко формулює завдання такої народної школи: “Наша школа не повинна обмежуватися простим тлумаченням знаннів по книжці, треба розвивати дитину розумово, ґрунтуючи її розвиток на образах і ідеях конкретних (річевих), а не словесних (умозорних). Старий схоластичний метод своїми здобутками не може задовольнити поривання допитливого людського розуму; не задовольняє він і вимог життя, коли воно безупинно намагається прорвати стіну, яку штучно утворила шкільна система навчання і виховання. Але як не міцно обмурована школа, а врешті стіни її поваляться, бо ґрунт їх дуже непевний, неправдивий, неприродничий! І тільки школа, збудована на людській природі, на психології людини, має в собі правдивість, певність і міцний ґрунт. В цьому разі річевий метод найліпше відповідає такій школі – ґрунт його природа” [4, с.39]. Таким чином, навчання у новій “природничій” школі Я. Чепіга пов’язує і з її потужним виховним впливом (що відрізняло його і інших реформаторів школи на національних засадах від спроб її оновлення іншими дидактами), із відповідним йому методом навчання.

Осмилюючи сутність навчального процесу, Я. Чепіга бачить в основі нових відчуттів асоціації із вже відомим.

“Вивчене – це цілий рядок гіпнозів, існуючих один за одним, поки не складеться у дитини асоціація, котра, асимілюючись з другими, утворює міцні відомості, які можна викликати в пам’яті і уяві. Сила суггестивності зумовлюється легкістю здобування відомостей, послідовністю їх викладання і постійністю у переході від простого до складнішого. В цьому криється зміцнене віри в себе, в свої сили. Дитина бачить, що вона все може зробити, легко сповнить призначену їй працю; їй самій видно, як поступає вона вперед в розвитку, як розширяється її знанє, а разом – і упертість в праці”, – пише Я. Чепіга [5, с.165]. Таким чином, він пов’язує суггестію із раціональною організацією навчального процесу, і, як наслідок, із ситуацією успіху. Це психологічно стимулює учня у навчанні. В той же час об’єкти, які з дитинства оточують учня, можуть бути привабливими у випадку, коли вони повстають у його полі зору як такі, що привертають мимовільну увагу, тобто містять елемент нового, і вступають із

попереднім досвідом у певне протиріччя. У статті “Увага і розумовий розвиток дитини” Я.Чепіга пише: “Треба починати з природженої цікавості дитини, давати те, що приваблює дитячу увагу само собою, починати з речей цікавих і зрозумілих, приступних малорозвиненій організації дітей. Іти треба шляхом психологічного розвитку, крок за кроком, без перескоків, і допоки гаразд не знатимуть одного, не треба переходити до другого. Чим міцніші будуть асоційовані приймання, нові з попередніми, чим більше з’єднані уявлення з інстинктивною цікавістю до об’єкта, тим ширша і глибша свідомість до нього, тим багатші розумові придбання. Цікавість є силою, од якої залежить успіх всякої праці” [6, с.31].

З вищевказаних позицій Я.Чепіга аналізує організацію навчального процесу у сучасній йому народній школі. Зокрема, прогресивний метод пояснювального читання, який використовувався у російськомовних школах ще з 40-х – 50-х років, на думку вченого, у тому вигляді, у якому він має місце у школі, давно застарів, а для шкіл “недержавних націй” не підходить зовсім, втрачає свою впливову ґрунтовну силу, оскільки читання нерідною мовою втрачає свою “нормальність”, “природність”, “обертається у щось вигадане, чуже дитині і навіть примусове”. Я.Чепіга критично підходить до постулатів методики пояснювального читання, сформульованих представниками старої школи, найбільш видатним з яких був В.Єльницький. У протизвагу їм він розробляє свої методологічні засади цього методу, узгоджені із ідеями нової педагогіки, але на ґрунті національної школи. З цих нових позицій він визначає завдання пояснювального читання: “1) дбати про те, щоб розвивати самодіяльність, не насилуючи волі учнів; 2) вчитель не вимагає од учнів праці, а пропонує їй до вибору їх; 3) значення незрозумілих слів в’ясняється раніш читання твору; 4) читають діти не уривки, а цілі твори авторів; 5) допомога вчителя цілком товариська і з’являється у питаннях, що виникають у дітей, а не загадуються вчителем” [7, с.13]. Щоб реалізувати ці завдання, необхідно зробити перший крок – викладати рідною мовою. Наступним же кроком може бути створення нових підручників. “Перемініть підручники, пристосуйте їх до вимог експериментальної психології і у таких методах (як у методі пояснювального читання – В.В.) не буде ніякої потреби” [Там само. – Ч.6. – С.11]. Ні один з методів, на думку Я.Чепіга, не придатний буде для української школи, допоки вона насправді не стане народною

і українською, відповідною національним, природним і індивідуальним рисам дітей.

Розглядаючи психофізичні особливості дитини і її розвиток у школі, Я.Чепіга з сумом констатував, що “...така важна з них, як увага, взагалі в російській школі не має розвитку і ужитку, а у нас на Україні цілком у занепаді: освіта на чужій мові паралізує розвиток уяви та її участь у творчій діяльності нашої дитини” [8, с.15]. У зв’язку з цим усні і, особливо, письмові творчі роботи, яких так багато у середній школі, є для неросійськомовних школярів непереборною перешкодою. “Описувати легко і вільно можна тільки тоді, – писав Я.Чепіга, – коли з ідеями об’єктів пасивно з’являються словесні ідеї мови, котрі означають їх. А це можливо для дітей тільки тоді, коли вживається у письмі їх рідна мова. Природне можна виховувати тільки на ґрунті природи. Уяву виховувати треба тільки на ґрунті свого рідного і природного дитині, на її власнім, втіленім, а не прищепленім, приліпленім чужим зусиллям” [Там само, с.28]. Таким чином, складності у виконанні творчих робіт на уроках мови мають закономірний, суто психологічний характер, оскільки у випадку навчання нерідною мовою розривається ланцюг між словом – символом, попереднім досвідом дитини (у даному випадку – із образом об’єкта або об’єктів, які це слово позначає) та словом – вираженням здобутого досвіду, тобто штучно ускладнюється пізнавальний процес. Звичайно, що ні про яку активність і самостійність, необхідність яких відстоюють представники нової педагогіки, у даному випадку не йдеться. До того ж ігноруються всі дидактичні принципи і закони, – переконливо доводить Я.Чепіга у своїх роботах. Щодо цілей навчання кожному навчальному предмету, і у першу чергу мови й читання, то вони з об’єктивних причин зміщуються на технічні елементи і правила. Зокрема, у процесі навчання мови більша увага звертається на краснопис, під час читання – на неперервне словотлумачення, у навчанні арифметики – на обчислювальні навички тощо. Сам Я.Чепіга по-своєму розуміє завдання кожного навчального предмета, враховуючи характер його психологічного впливу на особистість школяра. Цікавою з цієї точки зору є його позиція щодо образотворчого мистецтва. Цей навчальний предмет, як і мова, вимагає від дитини відтворення певного набутого досвіду на основі власного творчого підходу. Але в умовах навчання нерідною мовою відтворити

попередній досвід у зв'язку із заданим вчителем у словесній формі символом значно простіше. Звідси і специфічні завдання малювання як такого: "В початковій освіті має ціну не художнє малювання, а малювання як вираз своїх ідей, образів і уявлень, як наслідок змагання до самодіяльності і виявлення схильності прикладати духовні і фізичні сили в різних працях, межі якими малювання знаходить найбільше відгуку і інстинктивності. Важливо тут не систематичне навчання художньому виконанню малюнків, а, головним чином, навчання, яке будило б думку, схиляло до міркування. А це можливо тільки тоді, коли навчання входить як освітній елемент шкільної праці, коли воно з'єднано з широким розумовим розвитком" [Там само, с.33]. Таким чином, змістом "шкільної праці" у Я.Чепіги є система рівноправних "освітніх елементів" – навчальних предметів, які у своїй сукупності покликані "... не перетворювати людську природу, а складати найпожитніші умови для всебічного розвитку людської душі у згоді з психофізичною природою індивідуума і рівняти шлях до широкої творчості і самодіяльності духа" [Там само, с.15].

Вплив особистості вчителя на дитину став предметом статті Я.Чепіги "Суггестія і педагогія". Розкриваючи суть загального виховного впливу на школяра авторитету вчителя і механізм його формування, автор пише: "... Віра і пошана, котрі суггерують ся перш за все особою самого вчителя, потім суггестією батьків, наставляючих дитину при вступі її в школу і, нарешті однолітками-школярами, котрі своїми оповіданнями про вчителя розпалюють уяву і разом суггерують особливу пошану і, навіть, деякий страх до нього" [9, с.135-136].

Розглядаючи проблему в основному з загальнопедагогічних позицій, Я.Чепіга, однак, побіжно зупиняється на авторитеті вчителя як дидактичному факторі у старших класах школи. Саме у старшому шкільному віці "... критичний розум їх (школярів – В.В.) проти волі спостерігає суперечки між словами вчителів і його вчинками, межі його ясними і визначеними відомостями, а туманними і невизначеними; вгадують наявність знання і переконань вчителя. Гіпноізм авторитету в цих класах губить свою несвідомість і перемогу... Коли взагалі від учителя вимагається широка освіта і високий розумовий розвиток, то для учителя вищих класів потрібні ще точність і ясність думки, точність правдивих поглядів і міцність в ділах і вчинках...

Юнака не переконаєте потім, коли він помітив непевність в знанні учителя; він міцно і глибоко віритиме, що учитель не знає своєї науки, і де тільки буде можливість, почне поневіряти його" [Там само, с.136].

Особливого значення у зв'язку із проблемою суттєвості набувають домашні завдання. За умови доцільності їх обсягу і змісту вони виконуються на основі бажання, а не "зовнішнього спонукального імпульсу". Але для цього потрібно "... привчити дитину спершу бажати, а потім зворушити жадобу творити, і тоді сміливо давайте йому до дому посильну працю: її виконає дитина з охотою" [Там само].

Щоб дитина не зневірялася у своїх силах, краще давати завдання "... нижчих сил учням, аби воля і увага не втомлювалися і не слабла певність в тому, що він може те зробити. А праця вдома буде цікавим з'явищем для дітей і дуже корисним прийомом в справі науки. Така праця з'явиться продуктом природничого змагання до діяльності" [Там само].

Суггестія, як стверджує Я.Чепіга, "ніколи не стискає свободи дитини", вона залежить від устрюю і духу школи. Але "... суворістю шкільної дисципліни, обтяженем різного наукового "хламу" придавлює дитину, здавляє обличчя учеників і, нарешті, з такої прекрасної риси утворює часами протилежні й некорисні риси в характерах дітей". На жаль, зауважує автор, наша школа відгороджена від життя, а програми і дидактичні прийоми її не враховують особливостей психіки школяра, його індивідуальності; вона не прагне пристосувати до дітей навчальний процес, не шанує в дитині людину.

Загальні підходи, розроблені Я.Чепігою на основі психологічного переосмислення сутності традиційної школи, змусили його обгрунтувати нові підходи до завдань, методів, змісту, принципів і форм навчального процесу, створити свій проект нової національної школи. Виходячи з його змісту, можна стверджувати, що на думку автора, ні один компонент цієї системи не відіграє другорядної ролі. Першоосновами цієї системи є навчання рідною мовою і орієнтація на розвиток кожного окремого індивідуума згідно його психологічних особливостей. Теоретична розробка моделі навчання у новій школі підкріплена навчальними програмами, які ще вимагають свого детального аналізу.

1. Чепіга Я. Російська школа і талановиті діти народу // Учитель. – 1912. – Ч.7. – С.200-235.
2. Чепіга Я. Проект української школи // Світло. – 1913. – Ч.2. – С.31-41.
3. Чепіга Я. Проект української школи // Світло. – Ч.4. – С.12-29.
4. Чепіга Я. Річевий (наочний) метод навчання // Світло. – 1913. – №5. – С.28-39.
5. Чепіга Я. Суггестія і педагогія // Учитель. – 1911. – Ч.6. – С.160-167.
6. Чепіга Я. Увага і розумовий розвиток дитини // Світло. – 1911. – Ч.1. – С.20-33.
7. Чепіга Я. Читання з поясненням в сучасній школі на Україні // Світло. – 1913. – Ч.7. – С.12-21.
8. Чепіга Я. Уява і мислительна та творча діяльність дитини // Світло. – 1914. – Ч.9. – С.13-40.
9. Чепіга Я. Суггестія і педагогія // Учитель. – 1911. – Ч.5. – С.130-136.

*This article presents cone ideas underluiny Y.Chepiga's didactic system and J.Theofanovych's project for Ukrainian School. The paper also outlines J.Theofanovych's views on the organisation of the teachiny process at secondary schools.*

**Руслана Волянук**

### УКРАЇНСЬКЕ КРАЙОВЕ ТОВАРИСТВО ОХОРОНИ ДІТЕЙ І ОПІКИ НАД МОЛОДДЮ ТА ПОШИРЕННЯ ОПІКУНЧОЇ ІДЕЇ В ГАЛИЧИНІ

Складна політична ситуація на території Галичини після першої світової війни вимагала не тільки відновлення економіки, але й негайної розробки та реалізації соціальних програм допомоги дітям, які залишилися без батьківської опіки. Польський уряд не турбувався належним чином про долю українських сиріт. Матеріальна допомога була мізерною: дітям доводилося чекати 10 місяців, щоб за державну допомогу купити півлітра молока [1, с. 1].

Громадськість краю була змушена звернути більшу увагу на виховання дітей та опіку над українськими сиротами. З цією метою в Галичині були створені чотири громадські товариства, статути

яких передбачали допомогу й моральну підтримку знедоленим дітям. Саме цю місію взяли на себе Український єпархіальний комітет, утворений в січні 1916 р., Крайове товариство охорони дітей і опіки над молоддю, засноване в липні 1917 р., Український фонд воснних вдів і сиріт, Український горожанський комітет (квітень, червень 1920 р.) [2, с. 1].

Аналіз звітів Українського крайового товариства охорони дітей і опіки над молоддю (УКТОДіОМ) дає змогу детальніше розглянути його діяльність. Вона не вичерпувалася допомогою лише “військовим сиротам”, але й поширювалася на дітей іншої категорії, зокрема “опущених” і занедбаних, велася в багатьох напрямках і охоплювала всі сфери суспільної роботи. Першочерговим завданням цього товариства було зниження смертності серед українських дітей, позбавлених батьківського догляду, поширення національно-культурних традицій серед молоді, заснування сирітських будинків, бурс, збір необхідних статистичних даних тощо.

Своєю діяльністю товариство охоплювало Львівське, Тернопільське, Станіславське і Краківське воєводства [3, с.2]. Його статут був затверджений рескриптом Львівського воєводства від 1 листопада 1923р. (4. 18.844/23) [4, с. 1]. Розроблений за західноєвропейськими взірцями, він охоплював усі сфери й напрями охорони дітей: опіку, їх виховання й навчання, охорону материнства, а також давав законодавчу підставу для суспільно-національної опіки над українськими дітьми [5, с. 169]. На його основі передбачалося:

- поширювати й розвивати ідею охорони дітей і опіки над молоддю як в усній, так і в письмовій формі (через щоденну й періодичну пресу, видання брошур, організацію курсів, проведення анкетування, конференцій, з'їздів, вистав, концертів);
- створювати філії, місцеві гуртки та інші опікунські організації, покликані допомагати громадським установам у їх опікунчо-виховній роботі;
- створювати й утримувати заклади опіки та виховання дітей і молоді: захисти, бурси, захоронки, сирітські гнізда, фахові школи;
- сприяти роботі вищеназваних закладів та уможливлювати виховання сиріт і занедбаних дітей;
- наглядати за закладами, які перебувають під патронатом товариства;



- встановлювати причини появи занедбаних дітей і молоді, вести статистику, потрібну для цілей товариства;
- виявляти дітей та молодь, яка потребує опіки;
- знаходити фонди, необхідні для здійснення своїх цілей;
- співпрацювати з центральними державними і громадськими органами влади, організаціями, які мають подібну мету;
- вносити до законодавчих органів петиції у справах опіки;
- повідомляти органи державної влади і самоврядування про стан справ у галузі опіки над дітьми і молоддю;
- брати участь у конференціях і конгресах, скликаних у справі суспільної опіки [3, с. 3].

Від початку свого існування товариство розгорнуло активну діяльність, запровадивши нові форми опіки в краю, дбало про охорону дітей дошкільного й шкільного віку. Першим його головою став відомий громадський діяч Степан Федак, який у 1920 р. очолив Український горажський комітет, і багато зробив для поширення ідеї суспільної опіки в краї.

У перший рік діяльності УКТОДіОМ утворило свої філії в Долині, Калуші, Камінці, Львові, Тернополі, а в 1918 р. – у Жовкві, Станіславі, Стрию й Тереховлі. Наприкінці 1918 р. їх нараховувалося вже 28 [6, с. 1].

У 1919 р. товариство припинило свою діяльність і відновило її після других загальних зборів, які відбулися у січні 1921 р. З цього часу й до 1939 р. його головою був Модест Каратницький.

Завдяки значній допомозі українських емігрантів з Канади та Сполучених Штатів Америки, сфера діяльності товариства розширилася. Згідно з рішенням його головної ради, на засіданні 6 квітня 1918 р. було утворено “Верховну пластову раду” для протекторату над українським “Пластом”, до складу якої ввійшли Олександр Тисовський, Євген Монцібович, Стефанія Монцібович, Мирон Федусевич. “Верховна пластова рада” діяла як секція головного органу управління УКТОДіОМ. Водночас відзначалося, що засновником “пластового уладу” слід вважати існуючий з 1911 р. гурток при академічній гімназії у Львові, який очолював доктор Олександр Тисовський. Метою секції було об’єднання існуючих у краю пластових гуртків, підпорядкування їх одному прововоді, надання їм одноцільного напрямку та пропаганда пластової організації серед галичан. Секція розпочала роботу 30 квітня 1918 р. [7, с. 3].

Діяльність секції, що об’єднала навколо себе пластові осередки, дала поштовх Олександрові Тисовському до написання повного українського підручника “Пласту”, який через об’єктивні причини не вийшов друком, хоч потреба в ньому була настільки великою, що львівські пластуни почали видавати свій часопис.

З огляду на прагнення молоді до самовиховання, “Верховна пластова рада” зосередила свою діяльність і на організації жіночих пластових гуртків [7, с. 4].

У звіті товариства від 17 листопада 1924 р. знаходимо ухвалу про створення комісії приятелів пластової молоді при УКТОДіОМ, метою якої було надання моральної та матеріальної підтримки існуючим пластовим частинам та сприяння заснуванню нових пластових об’єднань [13, с. 68]. Пізніше, на засіданні Головної ради від 28 травня 1929 р., членами товариства було внесено пропозицію щодо розширення сітки пластових організацій, бо вважалося, що це є одне з основних завдань УКТОДіОМ [7, с. 111].

Вже в перше десятиліття свого існування Українським крайовим товариством охорони дітей і опіки над молоддю була виконана значна робота. У 1924-1927 рр. першочерговим завданням його Головної ради залишилося створення нових філій у краю, яких на той час з’явилося ще 13, а саме: в Янові, Щирці, Косові, Богородчанах, Золочеві, Бібрці, Добромилі, Дрогобичі, Зборові, Тисмениці, Рогатині, Городенці та Ходорові [8, с. 4].

З метою недопущення окатоличення та ополячення українських дітей та їх виховання в національному дусі у містах Городок, Львів і Золочів для ремісничої молоді були створені курси українознавства, історії та географії України [8, с. 7].

У 1921 р. на території Галичини під патронатом УКТОДіОМ почала діяти така важлива установа, як “порадня матерів”, завданням якої була не тільки організація лікарської допомоги, але й організація забезпечення практичних порад дітям та українським родинам, надання консультацій матерям і вагітним жінкам [7, с. 6]. У цій установі щорічно отримували допомогу 1855 дітей віком від двох до чотирнадцяти років і щомісячно – 550 немовлят [9, с. 186].

Попри організацію філій, Головний відділ товариства не нехтував іншими громадськими справами. У серпні 1925 р. на Перший генеральний дитячий конгрес у Женеві було делеговано представника від УКТОДіОМ [8, с. 9].

Щоб показати українським дітям красу рідного краю, навчити любити й охороняти його, в "Пласті" було впроваджено таборування. Вже 1924 р. було створено чоловічі й жіночі інструкторські табори в Підлютому та Камінці, в яких зібралось 120 учасників. Наступного року вони діяли в Підлютому, Зелем'янці, Зеленій (Надвірнянський р-н), в Корчині (Сколівський р-н) [8, с. 12].

У 1934 р. при товаристві створено комісію виховних осель і мандрівок молоді, яку очолив професор Северин Левицький [10, с. 1]. Під її патронатом влаштовувалось від 9 до 12 "виховних осель" для дітей і молоді на Соколі й Остодорі біля Підлютого і в Старяві поблизу Хирова, через які проходило щорічно 350 учасників. Було організовано також табори в Ісакові на Дністрі, в Рожанці коло Тухлі, на Бойківщині та в Полянні й Прокураві на Гуцульщині; окремо діяли табори для ремісничої молоді [11, с. 7].

Підсумок багаторічної діяльності УКТОДІОМ було підбито на X загальних зборах 30 грудня 1938 р., де зазначалося, що впродовж 20-літньої роботи під управою Українського крайового товариства охорони дітей і опіки над молоддю працювало 25 філій краю з кількістю 120 членів, які вели 9 захоронок і захистів, 2 бурси, 5 бібліотек, 1 "порадню матерів", 1 стоматологічну амбулаторію, 1 молочну станцію, 9 таборів для відпочинку. Окрім того, 13 філій займалися так званою "одвертою опікою" (налагоджування додаткового харчування немовлят, допомога бідним дітям і шкільній молоді, організація літнього відпочинку, дитячих безкоштовних їдалень. Загалом під опікою товариства і його філій знаходилося від 1750 до 1800 дітей [11, с. 8].

Вищевикладене уможливило висновок про те, що багатогранність форм опіки, які використовувало у своїй роботі УКТОДІОМ, сприяла підвищенню результативності виховання молоді в національному дусі, пробудженню почуття патріотизму та відкривала нові можливості для її самореалізації.

1. ЦДІА у Львові, ф. 572, оп. 1, сп. 2.

2. Український горожанський комітет //Центральний державний історичний архів у Львові, ф. 572, оп. 1, сп. 1.

3. ЦДІА у Львові, ф. 321, оп. 1, сп. 5.

4. Статут Українського краєвого товариства охорони дітей і опіки над молоддю у Львові. – Львів, 1923. – С. 27.

5. Сельський Є. Українське краєве товариство охорони дітей і опіки над молоддю у Львові //Календар "Просвіти". – Львів, 1922. – С. 169.

6. ЦДІА у Львові, ф. 321, оп. 1, сп. 6.

7. Українське краєве товариство охорони дітей і опіки над молоддю у Львові, //ЦДІА у Львові, ф. 321, оп. 1, сп. 2.

8. Українське краєве товариство охорони дітей і опіки над молоддю //Львів, 1927. – С. 19.

9. Український спархіяльний комітет //ЦДІА у Львові, ф. 462, оп. 1, сп. 210.

10. ЦДІА у Львові, ф. 321, оп. 1, сп. 8.

11. На важкій стійці //Діло. – 1938. – Ч. 1.

*This article deals with the activity of the Lviv-based Ukrainian Regional Society for Child Care and Youth Wardship. It describes the major forms of wardship practiced by the organization and its efforts at promoting frusteeship in Halychyna in 1917-1939.*

*Ірина Воробець*

## БОРТЬБА З НЕПИСЬМЕННІСТЮ В ГАЛИЧИНІ

(1890 – 1939 рр.)

Кінець XIX століття характерний для Галичини зростанням національного самоусвідомлення народних мас, формуванням державотворчої ідеї. Цей період можна вважати епохою культурного піднесення української суспільності. За словами Вільгельма Фельдмана, у XX столітті "багато народів постало з попелу, але відродження небагатьох відбулося так швидко й енергійно, як відродження українців Австрії... їхнє несподіване й бурхливе зростання в основному сталося завдяки тому, що вони навчилися самопомозі та впертій боротьбі за свій кожен здобуток" [1, с. 289].

Українці належали до найчисельніших і найбільш політично дискримінованих народів Австро-Угорської імперії, тому не дивно, що серед галичан поширеним явищем була неписьменність.

Архівні документи засвідчують, що на початку нашого століття у Східній Галичині не вмліли ні писати, ні читати 69,7% жінок та 56,7% чоловіків віком від 12 до 21 року. У Західній Галичині цей показник становив 30,6% жінок і 27,6% чоловіків [2, с. 56]. На цій підставі

М.Галущинський називав неписьменність широких селянських мас одним із “найбільших нещасть, майже стихійних нещасть”, причиною всіх “наших неповоджень”, закликав “нищити неграмотність”, залучаючи до цього спільні зусилля “всіх наших інтелігентних одиниць і всіх свідомих селян і робітників” [3, с.87, 91].

Низький рівень шкільного навчання, а часто й повна його відсутність, не відповідали вимогам прогресивної громадськості, яка мала на меті інтенсивний розвиток господарського і культурно-освітнього життя краю. Тому боротьба з неписьменністю посідає чільне місце в діяльності культурно-освітніх товариств, стає важливою справою видатних громадських діячів.

Вперту боротьбу з неписьменністю впродовж багатьох років вело товариство “Просвіта”. Воно закликало громадськість до організації курсів для анальфabetів, до поширення дешевої і корисної книжки, створення потрібних допоміжних засобів для навчання: букварів, методичних посібників, інструкцій.

Документи товариства “Просвіта” свідчать, що все частіше на порядок денний загальних зборів виносить питання про потребу прийти на допомогу неписьменним людям. Так, у звітному головному виділу товариства за 1898 р. відзначено, що “в кількох читальнях “Просвіти” уряджувано вечірні школи для неграмотних” [4, с.40].

Товариство “Просвіта” бере цей стихійний рух під своє керівництво через просвітньо-організаційну комісію, а в 1908 р. – через створену при головному відділі комісію для поборювання неписьменності, завданням якої було навчання анальфabetів основ грамоти.

Особливу увагу ліквідації неписьменності приділили делегати Першого українського просвітньо-економічного Конгресу, який відбувся в 1909 р. З цих питань було “призначено двох референтів, котрі зі зрозумінням і з великою повагою підійшли до порученої справи” [5, с.16].

Однак “Просвіта”, як і інші українські культурно-освітні товариства, у своїй діяльності натрапляє на перешкоди з боку офіційної шкільної влади, особливо в такій важливій справі, як боротьба з неписьменністю серед дорослого населення.

Відповідно до статуту, товариство “Просвіта” організувало курси для неписьменних, для чого досить було повідомити про намір їх створення, звернутися з проханням до шкільної влади про виділення відповідного приміщення та оголосити прізвище вчителя.

Так, упродовж 1908-1909 рр. осередками “Просвіти” було створено 53 курси для неграмотних, на яких навчилися писати і читати 1727 анальфabetів [6, с.144], з 1910р. до 1912р. – вже 70 курсів для ліквідації неграмотності [7, с.202].

Перша світова війна не тільки перервала освітню роботу, але й майже повністю знищила 40-літній освітній доробок товариства, довела до занепаду культурне життя й економіку краю. За таких обставин просвітня робота була майже неможлива, а огляд історії діяльності товариства цього періоду дає нам сумну картину цілковитої руїни.

Високий рівень неграмотності, зафіксований передвоєнною статистикою, збільшила молодь, яка виростала й виховувалась у воєнне лихоліття, без школи. Однак уже в 1916 р. просвітньо-організаційна комісія товариства розпочала реабілітацію філій та читалень у краї, розвинула активну діяльність у напрямі боротьби з неписьменністю. Це переконливо доводить той факт, що буквар, виданий “Просвітою” розійшовся у 1916-1918 рр. тиражем 29000 примірників [8, с.90].

Якщо світова війна гальмувала освітню роботу, то визвольні змагання та листопадові події 1918 р., коли галицькі українці проголосили власну державність у краї, ознаменувалися усвідомленням потреби освіченості простого народу. Але утримати незалежність не судилося...

В умовах польської окупації Галичини читальні “Просвіти” стають об’єктом пильного нагляду поліції. Організації курсів, як і будь-яким іншим заходам у справі подолання неписьменності, чиняться перешкоди. Щоб допомогти місцевим осередкам в оформленні реєстраційних документів, товариство видало “Інструкцію для Читалень “Просвіти” і Кружків У.П.Т. в справі поборювання неграмотності”, в якій було подано взірць повідомлення старства про відкриття курсів і прохання до повітової шкільної ради про дозвіл користуватися шкільним приміщенням. Спочатку справа йшла доволі легко, проте вже в 1923 р. деякі старства, посилаючись на те, що організація курсів належить до компетенції повітової шкільної ради стали їх забороняти. Кураторія Львівського шкільного округу (як вищий орган державної шкільної влади в краї) поставила вимогу, щоб курси для неписьменних велися кваліфікованими викладачами під контролем повітової шкільної ради, і тільки в шкільному приміщенні.

Але навіть дотримання таких суворих вимог до курсів ліквідації неписьменності, виконати які могли тільки наукові заклади, не завжди давало їм можливість функціонувати. Варто навести уривок з листа, який отримав гурток "Рідної школи" в Тернополі від повітової шкільної ради: "По думці розпорядження кураторії Л. Ш.О. з 6.9.1927 р. ч. 1 ч.2960 дається дозвіл на ведення курсів для анальфabetів від 1 жовтня 1927 в громадах (тут вони названі). Натомість не дається дозволу на ведення курсів для анальфabetів в Дубівцях, Кутківцях, Пронятині, Сущині, Ступках і Товстогузі, наслідком невідповідного льокалю в Кутківцях і Сущиці, з причини недостачі провідника курсу в Ступках..." [5, с.4]. Такі перепони гальмували діяльність освітніх установ, а тому боротьба з неписьменністю не велася так широко, як цього вимагав дійсний стан справ.

Попри утиски й переслідування товариство "Просвіта" щороку скликало прес-конференції, інформувало населення про напрями праці у царині подолання неписьменності, проводило наради з працівниками філій і читалень.

З настанням зими, перед початком курсів, "Просвіта" роз'яснювала українській громадськості важливість ліквідації неписьменності, закликала через рідномовні часописи до співпраці, до матеріальної і моральної допомоги в організації курсів. У першу чергу це стосувалося студентів, вчителів, священників, які за своїм фахом безпосередньо контактували з народом.

В організації боротьби з неписьменністю в міжвоєнний період "Просвіта" висунула три засади: 1) солідарність народу (до складу комісії було запрошено представників усіх українських громадських організацій); 2) ідейність та патріотизм "активних гуртків та одиниць"; 3) контроль та відповідальність [9, с.47].

Центрами утвердження державницької ідеї у свідомості українців поневоленої Галичини стали читальні "Просвіти". Вони продовжували започатковану ще в довоєнні роки спільну "освітню працю дорослих над собою" [10, арк.10-11].

Особлива роль у боротьбі з неписьменністю відводилася бібліотекам. Основоположним принципом їх діяльності, на думку М.Галуциньського, мало стати пробудження жадоби до книжки, як одного з найкращих і найвірніших приятелів народу. В першому в історії української андрагогіки підручнику "Народня освіта й виховання народу", виданому 1920 р. у Львові, відомий андрагог

наголошував, що книжка "... не сміє пліснити; вона мусить працювати, мусить з честю гинути... в руках читачів, бо лише так сповняє вона своє завдання" [11, с.23]. Її вважали не лише підручником, але й практичним провідником в роботі читалень, необхідним допоміжним засобом усіх просвітян. Але щоб книжки і часописи знаходили відповідне розуміння й поширення серед населення, потрібно було звернути увагу на подолання неграмотності. Для цього організовувалися курси для неписьменних та голосні читання, створювалися умови для популяризації друкованого слова.

Велика увага приділялася підготовці підручників для неписьменних. Згідно із статистичними даними, серед підручників, які розійшлися в 1924р. – буквар О.Солтиса (тираж 268 примірників), буквар М.Борисової – 113 примірники, а також "Просвітні листки" (1616 примірників) [12, с.16]. Це можна вважати помітним прогресом у ліквідації неграмотності.

Упродовж 1925-1926 рр. створено 25 курсів для анальфabetів [13, табл.]. У 1928 р. їх кількість становила вже 86 [14, табл.], а у 1930р. число зростає аж до 113 [15, арк.3].

Піднесення ролі "Просвіти" у справі ліквідації неграмотності спостерігається і в останні десятиріччя перед другою світовою війною. Це видно з таких даних: у 1935 р. функціонувало 55 курсів [16, табл.], у 1936 р. – 86 [17, с.197], а з 1936р. до 1938 р. їх кількість зросла до 368, де навчалися грамоті 4365 осіб [9, с.47].

Аналізуючи діяльність курсів, М.Галуциньський подає дев'ять основних правил, які мали забезпечити успіх їх проведення. Ось декілька з них:

- 1) Курс не має обіймати більше як 10 учеників;
- 2) Не належить лучити на однім курсі осіб різного віку. Спосіб розуміння науки у кожного віку інший...;
- 3) Навчання неграмотних мусить обіймати читання, писання і початки рахунків. Належить перевести на курсах розділ поміж такими, що вмюють читати, а не вмюють писати і навпаки;
- 4) Неграмотних учити тим способом, щоби вислід наування ставав видний в найкоротшому часі;
- 5) Звертати увагу на те, що читання і писання не є метою, але середником для добуття науки".

Остаточною метою "науки зрілих неграмотних" було "вироблення в них справности думання і розбудження їхньої дрімучої душі" [11, с.18].

М. Галушинський наголошував, що організаторам і вчителям курсів слід так їх провести, щоб кожен неграмотний дійсно виніс для себе користь. Це буде прикладом і заохоченням для інших анальфabetів. “Тут неважно, хто буде цей борісьць-виховник: чи людина з вищою або середньою освітою, чи письменний селянин, чи робітник, чи старша або молода людина, – а важно, що це буде ідейний український громадянин. І не важно, з яких букварів і якими способами вчити, – а важна сама думка, сама ідея” [18, с.75]. На думку М.Галушинського, “неудачний курс з вини того, хто його провадив принесе більше шкоди, ніж це, як коли би не устроювано такого курсу” [11, с.19].

Однією з проблем організації навчання неграмотних у Галичині був брак фахівців, відповідальних за виконання цього важливого для суспільства обов'язку. Це був найголовніший недолік у важливій сфері культурно-освітньої праці просвітян. Як і кооперація, торгівля та інші її ділянки (театральне мистецтво, хори, оркестри, бібліотеки, самоосвіта), навчання неписьменних, підкреслюють тогочасні автори, повинно було належати до власного, окремо організованого виконавчого апарату, який би складався з професійно підготовлених людей.

Жива просвітня діяльність вимагала постійної підготовки та підвищення кваліфікації освітян. З цією метою товариство “Просвіта” влаштовувало чимало просвітньо-організаційних анкет, конференцій, аналізувало діяльність філій і читалень, організовувало курси для перепідготовки членів виділів читалень, зокрема, для бібліотекарів, провідників самоосвітніх гуртків, аматорських театрів, розробляло для них вказівки і поради. На курсах організаторів просвітньої діяльності розглядалося питання підготовки до боротьби з неписьменністю, проводилися цикли лекцій, а слухачі залучалися до практичної діяльності.

Спеціально призначені товариством інспектори під час службових поїздок заохочували громадськість до заснування відповідних курсів, до планової боротьби з неграмотністю в усіх можливих формах (індивідуальне, гурткове й курсове навчання), започатковували й налагоджували працю гуртків, спонукали до самоосвіти та пропагували нові методи освітньої праці.

Боротьба з неграмотністю – освітнє завдання, що обмежувалося не тільки навчанням читання, письма й лічби, але й охоплювало людей, які закінчили народну школу, але не мали змоги

практично застосувати здобуті знання. “Усі вони – по нашому, неписьменні, не можуть нічим причинитися до національного й культурного розвитку українського народу” [19, с.24]. Тому читальні “Просвіти” в осінньо-зимовий період влаштовували читання вголос книжок і часописів, що заохочувало анальфabetів до відвідування курсів.

Важливу роль у боротьбі з неграмотністю відіграла видавнича діяльність товариства “Просвіта”, започаткована ще в останній третині XIX ст. Цій меті служили, насамперед, періодичні видання. Так, для налагодження організаційного зв'язку з найвіддаленішими осередками краю і скерування праці на освітньо-виховні шляхи товариство видавало часопис “Народна просвіта”. Він мав “єднати усіх тих, що посвячують свої сили діяльності на полі народної освіти, а далі стреміти до вироблення фахових просвітян та спеціалістів...” Для потреб самоосвітніх гуртків і самовиховної праці видавався ілюстрований часопис “Життя і знання”. На сторінках журналів, вісників, альманахів систематично публікувалися рекомендації щодо навчання неписьменних.

Чимало зусиль докладало товариство до підготовки й видання підручників і посібників, адже “...буквар конечний у першу чергу для вчителя, бо подає йому обдуманий порядок і пляново уложений матеріал, що не такто легко зробити, коли зважити, що навіть автори букварів не все укладають їх доцільно. Для ученика знов буквар корисний тим, що дає йому поміч у науці унаглядненням буквів і слів образками, друком і взірцевим письмом, запас добірного матеріалу до читання й писання, ставляє перед його очи трівкий ряд друкowanych і писаних образів слів задля їхнього засвоєння в пам'яті...” [20, с.36].

Активно взялися до підготовки спеціальної літератури відомі організатори просвітньої діяльності в краї – В.Равлюк, який видав підручник з “движимою азбукою”, та О.Солтис, котрий підготував “Буквар до науки неграмотних”, що вважався найкращим підручником передвоєнних років. При доборі навчального матеріалу автор врахував розвиток і можливості дорослих слухачів курсів. Лекції в ньому побудовані від найпростішого (що виражалось у вигляді букв) до більш складного: оповідань, приказок, прислів'їв. Подано в букварі й основи математики. Попри загальну позитивну оцінку підручника він мав велику кількість орфографічних і методичних похибок.

Першим повоезним друкованим посібником для неграмотних був виданий товариством “Просвіта” 1928 р. спеціальний буквар “Рідне слово” Августина Домбровського. Автор врахував, що навчання дорослих суттєво відрізняється від методики навчання дітей і застосував новий метод фразового читання, де переважало зорове сприйняття, символічне письмо (символи – знаки). Буквар скомпонований так, що перша частина містить символи-образки, а друга – власне читанку. А. Домбровський вважав, що такий спосіб допомагає найкраще відтворити “образок”. Крім цього, до букваря додавався методичний “провідник” до книжки “Рідне слово”.

У 1938 р. за редакцією В. Полянського виданий ще один буквар для неписьменних – “До сонця” – обсягом 114 сторінок, тиражем 10.000 примірників. Характерно, що до нього долучено додаток “як вивчитися по українськи тим, що вміють читати і писати тільки по польськи” [9, 47]. Буквар укладений аналогічно до “Рідного слова”, складається з двох частин – букваря і читанки. Автор вважає, що людина, яка навчилася з першої частини читати, у другій знайде все те, що скріпить у ній свідомість. Призначення підручника – навчити старших людей письма впродовж короткого часу і дати їм основу рахунків. Наука включала 16 занять, які можна було засвоїти і без сторонньої допомоги. З рідної історії, географії, літератури, мистецтва подано відомості, необхідні кожному. Цей буквар набув неабиякої популярності, про що свідчить швидко розповсюдження його 5000 примірників упродовж неповного року.

У 1938 р. виходить праця І. Ющишина та І. Петрів “Вчить неписьменних”. Це poradник та “методичний покажчик” для тих, хто пояснюватиме слухачам буквар “До сонця”.

Перша частина poradника містить методичні вказівки щодо залучення неписьменних до навчання, друга – практичні поради з ліквідації аналіфabetизму за допомогою букваря “До сонця”, а також подає рекомендації вчителям про організацію освітньої діяльності та допомогу слухачам курсів стати корисними, активними членами українського суспільства. Вказується, що “пильність та обов'язковість “учителя” буде доброю заохотою до пильності, терпеливості, витривалості і праці учня” [19, с. 12].

Цінними для освітян були також публікації М. Дужого, С. Магальяса, особливо “Poradник для освітників. Форми і методи освітньої праці” (Львів, 1933 р.).

З кінця XIX ст. до 30-х років XX ст. у сфері ліквідації неграмотності відбувається переоцінка шляхів, засобів і методів навчання, бо до боротьби з неписьменністю селян не були готові ні маси, ні самі освітні працівники. Аналізуючи тогочасні часописи, poradники, букварі, проекти, доходимо висновку, що першочерговим завданням була якнайшвидша ліквідація “цього страшного лиха”.

Важка й самовіддана праця просвітян давала зримі результати. Проте в цілому, за словами багаторічного голови “Просвіти” М. Галушинського, у ній було чимало недоліків, а найбільшим із них він вважав той факт, що “бажання освіти ще не охопило усього народу. З хвилиною, коли це станеться, і ми матимемо народ, що буде розуміти всі народні потреби і схоче заспокоїти ці потреби власними засобами, з тою хвилиною скінчиться наша неволя, а настане ясний, великий день вступлення українського народу в ряди других культурних і незалежних народів.” [21, с. 342].

Багатий теоретичний доробок і практичний досвід освіти дорослих, накопичений прогресивною українською громадськістю в минулому, актуальний і для сучасної України, де постає питання переорієнтації свідомості старшого покоління на нові суспільні пріоритети й цінності.

1. Субтельний О. Україна: Історія. – К.: Либідь, 1992. – 510 с.
2. Солтис О. Про побороування неграмотности // Ілюстрований календар товариства “Просьвіта” на рік звичайний 1910. – Львів, 1909. – С. 56-59.
3. Галушинський М. Борьба з неграмотністю // Ілюстрований народний календар товариства “Просвіта” на звичайний рік 1922. – Львів, 1921. – С. 87-92.
4. Справозданє з діяльности т-ва “Просьвіта” за час від 1 січня 1898 до 31 грудня 1899 // Ілюстрований народний календар на рік 1900. – Львів, 1900. – С. 1-37.
5. Галушинський М. Геть неписьменність. – Львів: Просвіта, 1927. – С. 25.
6. Проч з неграмотностию! // Письмо з “Просьвіти”. – 1909. – Ч. 9.
7. Возняк М. Короткий історичний огляд д-ти т-ва “Просвіта” // Письмо з “Просьвіти”. – 1913. – Ч. 7. – С. 143-145.
8. Петрик П. З діяльности товариства “Просвіта” // Народний ілюстрований календар т-ва “Просвіти” на переступний рік 1928. – Львів, 1927. – С. 82-1054.

9. Товариство "Просвіта" 1936-1938. Звідомлення з діяльності за час від 1 січня 1936 по 31 грудня 1938р. – Львів, 1939.

10. Історичні довідки й інформаційні дані про 60-літню діяльність товариства "Просвіта" //Центральний державний історичний архів України у Львові, ф.348, оп 1, спр. 92, арк.10-11.

11. Галушинський М. Народня освіта й виховання народу. – Львів, 1920. – 34 с.

12. Звіт з діяльності товариства "Просвіта" у Львові за час від 1 квітня 1923 до 24 грудня 1924.

13. Звіт з діяльності товариства "Просвіта" від 25 грудня 1925р. до 24 грудня 1926р.

14. Звіт з діяльності т-ва "Просвіта" за час від 26 грудня 1927 р. до 31 грудня 1928. – Львів, 1929.

15. Інформація про масштаб діяльності товариства "Просвіта", зокрема кількість філіалів, читалень, бібліотек, гуртків, секцій та інші дані станом на 1930р. //ЦДА у Львові, ф.348, – оп.1, – спр.97, арк.3.

16. Товариство "Просвіта" в рр. 1933-1935. Звідомлення з д-ти за час від 1 січня до 31 грудня 1935. – Львів, 1936.

17. Брик І. "Просвіта" за 20 останніх років // Народній ілюстрований календар "Просвіти" на звичайний рік 1939. – Львів, 1938. – С.190-197.

18. Дужий М. За визволення народу з оков темноти // Народній ілюстрований календар "Просвіти" на переступний рік 1936. – Львів, 1935. – С.75-77.

19. Ющишин І., Петрів І. Вчіть неписьменних. – Львів, 1938. – 32 с.

20. Попович О. Як учили, а як учити грамоти // Народня Просвіта. – 1925. – Ч.3 – С.35-39.

21. Галушинський М. Значіння освіти // Письмо Просвіти – 1922. – Ч.43-44. – С.341-342.

*The article illuminates the Prosvita society's efforts directed at the elimination of illiteracy among the adult population of Halychyna (1890-1939). Special emphasis is given to the functioning of courses organised for this purpose. The paper describes the literature which was used in the teaching process.*

*Богдан Гречин*

## О.БАРВІНСЬКИЙ І УКРАЇНСЬКЕ ШКІЛЬНИЦТВО ГАЛИЧИНИ

Олександр Барвінський від 1893 р. аж до розпаду Австро-Угорщини був членом Крайової шкільної ради, послом до парламенту – в 1891-1907рр., а до галицького сейму – в 1894-1904 рр. Його діяльність на цих посадах характеризується невтомною боротьбою за розвиток українського шкільництва в Галичині, за створення українцям можливості навчати своїх дітей рідною мовою. "Те, що українське шкільництво невпинно розвивалося, було в першій мірі заслугою Барвінського", – так згодом нащадки оцінять його діяльність, спрямовану на розбудову українського шкільництва [1].

Справді, завдяки О.Барвінському крайовими іспекторами стали кращі представники українського учительства (Іван Матвіїв для народних шкіл та учительських семінарій і д-р Іван Копач для гімназій), він постійно обстоював у парламенті й сеймі право українців на освіту рідною мовою, домагався відкриття нових шкіл різних типів та виділення необхідних коштів тощо.

Уже в червні 1891 р. він виступає в палаті послів державної ради в обговоренні бюджету Міністерства освіти з промовою, в якій, відзначивши значний поступ австрійського шкільництва за останні 20 років, розкриває незадовільний його стан у Галичині, наголошує на відсутності необхідного для належного розвитку освіти числа народних, фахових і середніх шкіл, учительських семінарій, вимагає розширення їх мережі. Водночас О.Барвінський констатує: "І дійсно, відносини на полі просвіти народної в Галичині помимо гідних признання заходів дотичних чинників (органів управління освітою – Б.Г.), дуже лихі..." [2], підтверджуючи сказане такими цифрами: у 1988/89 навчальному році 6% народних шкіл не функціонують у зв'язку з відсутністю учителів; 46% дітей шкільного віку не охоплені навчанням; 51% дітей не відвідують "доповнююче" навчання; із 31 гімназії лише одна українська та в Перемишлі є українські паралельні класи; не укомплектовані українськими викладачами кафедри в університеті тощо.

Особливу увагу посол звернув на потребу українців навчати дітей рідною мовою, вважаючи її не лише національною, але й

державною, політичною справою. Спираючись на заяву міністра освіти, який підкреслив, що австрійська школа має дбати про те, щоб “кождий з многих народів, котрі мешкають в нашій вітчизні, розвивав в ній свою народність і учився в своїй мові”, він вказує, що Австрія є асоціацією різних народів і тому “шкільництво мусить бути уряджене відповідно до потреб поодиноких народів, що на тім полі треба і муситься числити з національними прикметами поодиноких індивідуальностей. Тут передовсім треба зважати на середство науки, т.с. язик викладовий. Коли наука має образувати, то без сумніву треба її уділювати в матернім язичі. Можна вправді нарід в чужій мові учити, але не образувати, бо образоване цвите лише на ґрунті рідної мови с питомого генія кожного народу. Хотьй чужою мовою можна також піднести відомости народу, але его характер понизиться, его національний дух занидіє, а з заниділих народів не можна утворити сильної держави. Держучись таких засад, мусимо ми, заступники руського народу, обставати за введеннем руської мови викладової в школах східної Галичини. Окрім педагогічних взглядів промовляють за тим і політичні засади, бо як-раз в скріпленню національної (сьвідомости австрійських народів лежить порука будучности Австрії... На мою гадку нема сумніву, що молодіж в школі має виховуватись національно – отже справедливо домагається руський нарід, що би руську молодіж шкільну виховувати на Русинів, бо прецінь, коли серця молодежи школа огріє для своєї національности, то через те зашепить вона в них і любов до Австрії” [3].

Виступаючи в дебатах 13 листопада 1891 р., посол вимагав заснування українських учительських семінарій у Східній Галичині, розширення українських класів вправ до 4-класних шкіл вправ у Станіславові та Тернополі, а також розділу мішаної школи вправ при учительській семінарії у Львові з українською мовою навчання, на окремі школи для хлопців та дівчат. У дебатах про середні школи О.Барвінський вимагав заснування нової української гімназії у Східній Галичині та підготовчого класу при українських “паралельках” в Перемишльській гімназії.

6 травня 1892 р., під час обговорення законопроекту про стабілізацію посад шкільних інспекторів, посол висловив пропозицію, щоб шкільні інспектори “трималися далеко” від політичного

й національного шовінізму, справедливо ставилися до українців та знали українську мову.

На засіданні 3 лютого 1893 р. він вимагав укомплектування трьох вакантних правничих кафедр у Львівському університеті, призначення професорів-українців на медичний факультет, відкриття учительської семінарії у Чорткові тощо.

У промові, виголошеній 23 квітня 1894 р. в палаті послів, О.Барвінський, підкресливши, що виховання й навчання молоді належить до найважливіших справ самосвідомого народу, знову вимагав збільшення коштів на освіту, бо в Галичині більше третини дітей не вчилися через відсутність учителів і шкільних будинків, 50000 дітей не відвідували школу через відсутність учителів, у зв'язку з переповненням класів, високий рівень повторної неписьменності, недостатню кількість доповнюючих і фахових шкіл, учительських семінарій і т.ін. Посол доводив необхідність розширення мережі українських середніх шкіл; відкриття в Самборі і Сокалі чотирикласних шкіл вправ; запровадження української мови навчання в Коломийській фаховій школі “деревного промислу”; створення самостійної української гімназії в Перемишлі та підготовчих класів при ній; створення українських паралельних класів при гімназії в Коломиї: врахування культурних потреб українських студентів у Львівському університеті, зокрема на медичному факультеті, що перетворило б його у “розсадник науки і правдиво патріотичного й національного духа”; взагалі створення умов для підготовки у Львівському університеті “огнища науки в руській мові” [4].

4 січня 1895 р. О.Барвінський виступає в галицькому сеймі з вимогою створення в Перемишлі окремої української гімназії; 24 та 31 січня підтримує петицію громади Залозець про відкриття там килимарської школи; 6 лютого при обговоренні бюджету у великій промові обстоює права української мови, вважаючи її основою існування нації, і висловлює віру в невмирущу силу українського народу, в його велике “післанництво” у розв'язуванні великих європейських питань [5].

23 січня 1896 р. в галицькому сеймі О.Барвінський вносить пропозиції про запровадження в середніх школах обов'язкового вивчення української і польської мови та про створення курсів практичної української мови для державних і крайових урядовців.

Виступаючи в сеймі 5 лютого 1896 р., О.Барвінський звернув увагу на недоліки в національній і культурній політиці. Він визнав певне зростання уваги до цих питань, але водночас відзначив



необхідність навчання рідною мовою учнів промислових та рільничих шкіл, якнайширшого запровадження в школах української мови, піддав критиці позицію деяких часописів, які вважали її вивчення примусом “для польської частини населення краю”. Підкреслив, що безперечною хибкою польської суспільності є те, що вона “не любить учити ся інших славянських язиків, а особливо руського, не тямлячи, яку кривду робить сама собі, відгороджуючи себе від найблизшого їй світа”. Промовець закликав: “Не забуваймо-ж, що руске племя єсть якраз тим помостом між Заходом і Сходом, що воно стоїть на пограничю тих двох світів, тих двох цивілізацій і приймаючи культурні придбання Заходу, має в собі багато свого, власного, питомого, оригінального і в музиці, і в проміслі, і в поезії, і в цілім світогляді, що може незаперечно бути жерелом оживляючим для культури західної. Тимчасом таким відгороджуванем, ізольованем польської суспільности зачинає ся вікно, скрізь котре вона може виглянути в сей иньший троха, може бути не зовсім ще культурний світ, але повний життя і свіжих засобів. Отже треба конечно станути на сей ширший виднокруг і зрозуміти, що не ізольоване або затиране національних індивідуальностей може подвинути наріз до сили і значіння, але як раз свободний і як найширший культурний розвій національних індивідуальностей в державі, чи в краю витворює ту красну гармонію, а зовсім не діє ся се на шкоду другої національности, бо тут не о експанзивність іде а о інтензивність”. На закінчення промови посол підкреслив: “Щире підпомагане повного розвою руського племени не тільки не буде втратою для краю, не тільки потрібне для самих Русинів, але сего вимагає інтерес політичний краю і держави, а прикладаючи руки до користного і прихильного порішання наших домагань і потреб, можете бути певні, що сповняєте добре діло не тільки взглядом нас, але і свого народу і краю” [6].

Виступаючи 10 жовтня 1896 р. на першому читанні бюджету, О. Барвінський зауважив, що, незважаючи на ніби-то прихильне ставлення центральної влади до українського і польського селянства та висловлювані співчуття щодо культурної занедбаності краю, високого числа неписьмених, уряд на ділі ставиться до потреб Галичини “помачошому”, не виділяє кошти на відкриття шкіл, їх фінансування, підготовку учителів і т.ін. “Наші громади, – сказав посол, – засновують школи народні, але ті школи сотками через цілий рік необсаджені задля браку учителів, бо ми маємо замало семінарій учительських, котрі могли би помістити напливаючих до них кандидатів стану учительського”. Він

зажадав від уряду, щоб він керувався потребами краю, виділяючи кошти для розвитку освіти народу [7].

У промові 5 грудня 1896р. посол порушує питання національних і культурних інтересів українців, вважаючи їх задоволення основою внутрішнього миру. Найскладнішою з національних справ він вважає мовну й вимагає довести її в Галичині, де існують дві споріднені мови, до розумного погодження, виходячи із засади, що “лише той, хто уважає свою народність за сьвятощ, не зневажує сьвятощі другого народу”. Він вважає за необхідне вивчення української мови всіма державними урядовцями, запровадження її в судову практику, розширення мережі українських шкіл, надання дотації Науковому товариству ім. Т.Шевченка, укомплектування викладачами українських кафедр у Львівському університеті, заснування епархіальних духовних семінарій для греко-католицьких вихованців у Львові та Перемишлі, відновлення єпископської катедри в Станіславові, а також підтримує бажання буковинських українців щодо розділу духовної семінарії на українську та румунську і навчання українською мовою.

Промовець наголосив, що задоволення перерахованих вимог відповідає інтересам держави, і урядовці заради внутрішнього миру повинні керуватися словами визначного знавця австрійських відносин д-ра Адольфа Фішгофа: “Лише там, де право і справедливість сьвяткують свою перемогу, знаходиться внутрішній мир, знаходиться свобода безпечно пристановище!” [8].

Діяльність О. Барвінського як посла задля розвитку українського шкільництва була надзвичайно активною. Так, 30 грудня 1897р. на засіданні галицького сейму О. Барвінський вносить на обговорення проекти законів про запровадження в середніх школах обов'язкового вивчення української і польської мов та про відкриття в Тернополі у 1898 р. української гімназії ім. Франца Йосифа.

Відповідаючи політичним опонентам, О. Барвінський про свою діяльність у царині шкільництва писав: “Моїми головними заходами оснувало правительство 4-клясові рускі школи взірцеві: женьську у Львові, мужеські: в Тернополі, Станіславові, Самборі, Сокалі; на моє внесенне сойм ухвалив одноголосно рускі кляси рівнорядні в Перемишлі перемінити на окрему руску гімназію; в Коломиї засновано руску гімназію у великій частині моїми заходами; а сего року ухвалив сойм на моє внесенне завести руску гімназію в Тернополі. Виключно моїм заходом засновано катедру історії Руси в Львівськім університеті” [9].

30 грудня 1898 р. посол домагається в сеймі запровадження українських лекторів в університеті і в "політехніці", порушує справу про відкриття 4-класної української школи в Микулинцях біля Тернополя. 2 березня 1899 р. – вносить і обґрунтовує в обширній промові проєкт заснування у Львові жіночої віділової школи з українською мовою навчання. 3 травня 1900 р. – вимагає субвенції для української віділової школи. 18 червня 1901 р. – вносить і обґрунтовує проєкт заснування в 1901/02 навчальному році української гімназії у Станіславові.

8 липня 1901 р. О. Барвінський виступив від імені українських послів з декларацією, в якій висловив протест проти дій сеймової більшості, яка відмовила українцям у відкритті української гімназії у Станіславові та у задоволенні інших інтерпеляцій. На знак протесту українські послы залишили сейм.

Яскраву національну спрямованість мала промова посла 21 жовтня 1902 р., в якій він показав розвиток української науки, літератури, культури від найдавніших часів, обґрунтовуючи потребу відкриття українського університету у Львові як логічний наслідок розвитку національного шкільництва і культури. Він наголосив, що ніякі політичні інтриги "не зметуть з лица землі справи руского університету" і висловив упевненість в тому, що "Руский нарід не знеможе ся в борбі за своє справедливе право та не устане, противно трудности і перепони, які заступають єму дорогу, підбадьорять єго до витривалости у своїх змаганнях... Нехай і як випаде рішене в сій для руского народа вельми важній справі, то ми не відстрашимо ся та витриваємо невтомимо в безнастанній праці і діяльності, доки не осягнемо прав, запоручених нам основними законами держави" [10].

Гострою і національно спрямованою була також промова О. Барвінського на розгляді в галицькому сеймі питання про відкриття української гімназії в Станіславові. Виступаючи від імені українських послів, він закликав польську більшість вирішувати питання, виходячи з "дійсної потреби культурної", а не робити його залежним від політичних обставин. На його думку, тут треба дотримуватися "політики розуму" й розглядати українців як рівноправний з поляками народ [11]. Обговорення питання відкриття гімназії тоді закінчилося тим, що українські послы на знак протесту проти відмови покинули сейм. І лише завдяки втручанням центральних властей гімназія все-таки була відкрита. У позитивному вирішенні цього питання велика заслуга також належить О. Барвінському.

Підсумовуючи вищенаведене, можна стверджувати, що посольська діяльність О. Барвінського щодо відстоювання прав українців на свою школу підтверджує висновок дослідників про те, що "Завдяки його послідовній і терпеливій діяльності було досягнуто прогресу в розвитку народного шкільництва Галичини" [12] і що несправедливо забуто його творча спадщина потребує ретельного дослідження.

1. Олександр Барвінський // Історичні постаті Галичини XIX–XX ст. – Нью-Йорк – Париж – Сідней – Торонто, 1961. – С. 107.
2. Бесіда посла Барвінського // Правда. – 1891. – черв. – С. 37.
3. Там сам. – С. 39–40.
4. Бесіда посла Ол. Барвінського виголошена в палаті послів при бюджеті шкільному на 279 засіданні 23 цвітня 1894 р. – Львів, 1894.
5. Левицькій І. Е. Олександр Барвінський в історії культурного движеня руского народа на Прикарпатю. – Львів, 1901. – С. 40.
6. Промова п. Барвінського виголошена в соймі дня 5-го лютого 1896 р. в генеральній дебаті над бюджетом. – Львів, 1896. – С. 9–10.
7. Бесіда посла Барвінського виголошена при першій читанню бюджету дня 10 жовтня 1896 р. – Львів, 1896. – С. 4.
8. Бесіда посла Барвінського виголошена на засіданню Палати послів дня 5 грудня 1896 р. підчас загальної дебаті бюджетової. – Львів, 1896. – С. 8.
9. Левицькій І. Е. Олександр Барвінський в історії культурного движеня руского народа на Прикарпатю. – Львів, 1901. – С. 64–65.
10. Промова пос. Ол. Барвінського в раді державній в розправі над наглим внесеном о засноване руского університету дня 21 жовтня 1902. – Львів, 1902. – С. 13–14.
11. Промова посла Олекс. Барвінського в краєвім соймі дня 29 жовтня 1903 в справі рускої тімназії в Станіславові. – Львів, 1903.
12. Головин Б. Невтомний плугатар просвітницької ниви // "Просвіта": історія та сучасність. – К.: Веселка, 1998. – С. 139.

*This article illuminates the adeducational activity of O. Barvinskyy, a Ukrainian representative to Halychyna's Parliament. Special emphasis is laid on his role in the ryght of the indeginions population to establish Ukrainian elementary, secondary, and higher educational institutions. The paper is based on the original sources, mostly O. Barvinsky's parliamentary speeches.*

## ПРОБЛЕМА ТУРИСТИЧНО-КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ В УКРАЇНСЬКІЙ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У науковій літературі відзначається, що поняття “туризм” та “краєзнавство” як наукові, зокрема, педагогічні категорії мають давню історію становлення й утвердження в теоретико-практичній освітній діяльності.

Так, хоча поняття “краєзнавство” зафіксоване в науці, новій літературі XIX століття, його зміст в тому чи іншому трактуванні присутній у духовно-культурній діяльності людства з найдавніших часів. Людина завжди прагнула до поглиблення знань про навколишній світ, реалізовувала своє природне бажання пізнати і найближче оточення, в якому вона жила, і невідомі краї. Необхідність краєзнавчих знань була зумовлена насамперед практичними потребами: господарськими, торговельними, військовими тощо. Таким чином, людина здобувала і водночас застосовувала знання природничо-географічного характеру, що створювало відповідні можливості для результативної виробничої діяльності.

Водночас вічний потяг людини до пізнання довкілля – це суто духовна її ознака. Вона трансформувала потребу предків до мандрювання у такий активний і доступний спосіб пізнання світу, як туризм.

У поняття “туризм” різні групи людей вкладають різний зміст. Для одних – це відвідування пам’яток історії та культури. Інших цікавить природа: рослинний і тваринний світ, гори й ріки, озера й моря. Декому до вподоби альпінізм, велотуризм, лижні походи взимку, на байдарках – влітку, а дехто віддає перевагу відпочинку в колі сім’ї та друзів на лоні природи, риболовлі, “тихому полюванню” на гриби та ягоди тощо.

Слід відмітити, що у XVIII ст. піші прогулянки та мандрівки рідним краєм стають складовою частиною деяких навчальних дисциплін у школах Англії, Франції, Австрії. Такі прості форми мандрювання отримали назву “екскурсії”. Зростаючий інтерес до них тісно пов’язувався з розвитком краєзнавства. За твердженням І.Франка, саме наука краєзнавства в XIX ст. стала одним із “найважливіших предметів шкільного навчання, починаючи вже з початкових шкіл”, у більшості держав Західної Європи, уряди й

освічена громадськість яких вбачали її суть в ознайомленні зі своєю батьківщиною, з її географією, ґрунтами, кліматом, шляхами сполучення, суспільним устроєм, історією, пам’ятками і т.д. [1, с. 116].

Отже можна стверджувати, що краєзнавство і туризм, як його важлива форма і водночас засіб виховання, у XIX ст. стають органічною частиною навчально-виховної роботи в системі освіти розвинених західноєвропейських країн і підпорядковуються завданням національного виховання дітей і молоді.

Педагогічну доцільність туризму і краєзнавства у вітчизняній педагогіці вперше ґрунтував К.Ушинський. Він вбачав у них, передусім, могутній засіб вивчення країни, її природних ресурсів. Природа, на його думку, має вивчатися у тісному зв’язку з працею і побутом людей. У кожному регіоні, підкреслював педагог, сконцентрована велика маса відомостей – історичних, географічних, етнографічних, статистичних та інших, які вчитель повинен уміло використовувати у своїй роботі [2, с. 140-141].

Туристично-краєзнавчу роботу К.Ушинський розглядав всебічно й виділяв у ній такі взаємопов’язані аспекти: суспільно-політичний, дидактичний, методичний і виховний. На особливу увагу заслуговують думки видатного педагога щодо ролі туристично-краєзнавчої роботи у формуванні національної самосвідомості. Зокрема, учений твердив, що дітям властивий “інстинкт місцевості, любов до краю, де вони народилися і зростають.” Він вважав, що це дуже сильне почуття. “Інстинкт місцевості” є вдячним ґрунтом для формування патріотичних почуттів, національної самовідомості, активної громадської позиції особистості. За переконанням К.Ушинського, “поля батьківщини, її мова, її перекази і життя ніколи не втрачають незбагненої влади над серцем людини.” [3, с. 106].

Організаційне становлення й розвиток туристично-краєзнавчої роботи на українських землях, утвердження принципу народності в педагогіці, вплив зарубіжної педагогіки XIX – перших десятиліть XX ст. зумовили зростання уваги до цієї проблеми з боку визначних педагогів яскраво вираженої національної орієнтації, зокрема І.Ющишина, С.Русової, С.Сірополка, П.Франка, Т.Франка, Я.Головацького. У їх педагогічній спадщині туризм і краєзнавство розглядаються як важливий чинник націоналізації школи, виховання дітей на свідомих, активних громадян-патріотів.

Так, у статті “Шкільні екскурсії і їх значіння”, опублікованій в журналі “Світло” 1911р., С.Русова підкреслювала, що “розумно обставлені” шкільні екскурсії “єднають школу з справжнім життям” [4, с.25] і виступають “могутнім фактором освіти й виховання нашої молоді” [4, с.34]. Педагог вбачала в них засіб збагачення знань дітей і важливий чинник їх виховання, бо саме через екскурсії “замість покірливої апатії” до учнів приходять самодіяльність, у мандрівках формуються характер і “звички до самостійности”, зміцнюється здоров’я.

С.Русова наголошувала і на такому значеннєвому аспекті екскурсій, як збудження з їх допомогою “громадського почуття” учнів [4, с.26], усвідомлення “історичних обставин рідного народу та його сучасного економічного життя, його національної культури” [4, с.34].

Відповідно до її порад-рекомендацій екскурсії у середніх школах:

– мусять бути тісно пов’язані з навчальним матеріалом, який учні опрацьовують у класі ( “ні попереджати класну працю, ні занадто опізнатися”);

– повинні мати “зовсім вияснене завдання й мусять використовувати як найкраще намічений загода матеріал”;

– мають стати обов’язковими як для учнів, так і для вчителів [4, с.27].

С.Русова розробила програму екскурсій, методика їх проведення, які мають на меті “дати учням свідомий погляд на громадське життя в його історичному розвитку та в сучасному становищу, збудити чуливість до громадської психіки, розуміння зв’язку людського життя з природним осередком...”

Не менш важливим видається і висновок педагога, який стосується і нинішніх поколінь українців: “Взагалі нам бракує щирого патріотизму саме через те, що ми занадто мало знаємо свій рідний край, не додивляємося до життя народу, не цікавимося з’явищами природи...” [4, с.34]. Таким чином, С.Русова розглядає екскурсії не тільки як знаряддя і засіб навчальної діяльності, але й як чинник формування патріотизму і національної самосвідомості.

Педагог розвинула ці думки в статтях “Французькі літні колонії для школярів”, “Краєзнавство в народній школі”.

Подаючи детальний план краєзнавчої праці у народній школі, вона окремо виділяє в ньому шкільні екскурсії “як засіб поширення терену спостережень, порівняння різного матеріалу дослідів,

знайомство з чимсь спеціально цікавим”. Кожна екскурсія, на її думку, має бути добре підготовлена з класом, мати певне завдання і “бути переведена вчителем із певним знанням тої місцевості, по якій вона ведеться; діти мають бути попереджені, на що саме мають звернути увагу” [5, с.32].

Найбільшою перешкодою “в правильному проведенні в школі науки краєзнавства, як найкращого засобу для розвитку національної свідомости учнів”, С.Русова вважала непідготовленість учителів і висловлювала думку про потребу “по всіх учительських семінаріях та інститутах” завести кафедри етнографії [5,с.33]. Ми переконані, що висловлена педагогом ідея на часі й сьогодні.

Корисні, на нашу думку, для нинішніх освітян висновки щодо ролі екскурсій та їх класифікація в працях С.Сірополка, зокрема в його статті “Екскурсії”. Наголошуючи на великому виховному значенні екскурсій для виховання і дорослих, і дітей, він поділяє їх на “природні”, “етнографічні” (на заводи, фабрики і т.д.), “історичні”, “соціальні” (ознайомлення з поштою, дитячим притулком тощо) [6, с.75].

На думку С.Сірополка, щоб екскурсія була ефективною, організатор мусить скласти детальний план її проведення, з’ясувати заздалегідь у загальних рисах мету екскурсії та її кінцевий результат, підготуватися, а також підготувати екскурсантів. Наприклад, для замиської екскурсії необхідно забезпечити її учасників деякими знаряддями для збирання рослин, комах, каміння і т.ін.

Під час екскурсій керівник має давати необхідні пояснення, а згодом – організувати обмін враженнями, записи учасниками спостережень, підготовку рефератів. Важливе виховне значення, на думку педагога, мають екскурсії в ті регіони, які уславилися в історичному минулому ( наприклад, на Великій Україні – Київ, Чернігів, Запорізька Січ, могила Т.Шевченка в Каневі, в Західній Україні – Острог, Галич, Почаїв, Львів та ін.) [6, с.75]. Саме такі екскурсії сприяють якнайкраще національному вихованню, формують національну свідомість їх учасників.

Розмірковуючи над проблемою впливу туристично-краєзнавчої роботи на особистість учня, Іван Ющишин підкреслював, що за допомогою екскурсій та походів “треба навчити молодіж всьо своє рідне любити: село, хату, нарід, звичаї, рідну землю і історію” [7, с.75]. Він виділяв такі види екскурсій:

– “спортивно-відпочинкові прогульки”;  
 – “принагідні прогульки”, які мають бути “згорі передбачені”;  
 – “наукові прогульки”: географічні, суспільно-побутові, історичні та природничі, передбачені навчальним планом школи для кожного класу зокрема [7, с.73-74].

Туристично-краєзнавча робота, незважаючи на суспільно-політичні зміни, завжди розглядалася українськими педагогами як засіб прищеплення вихованцям любові до рідної домівки, своєї “малої батьківщини”, а через неї – до всієї України. Так, В.Сухомлинський не тільки розкрив виховні функції туристично-краєзнавчої роботи у багатьох своїх працях, але й апробував власні теоретичні висновки у практичній виховній роботі з дітьми. Видатний педагог вважав, що одне з найголовніших завдань учителів полягає в тому, щоб розкрити учням усі джерела, з яких живиться велике почуття любові до Батьківщини. Це й природа рідного краю, і рідне місто, село, підприємство, де працюють батьки. Його численні прогулянки з дітьми в ліс, до річки, в поле мали пізнавальний характер, були уроками гуманізму. “Справжнє моральне виховання неможливе без виховання емоційного”, – писав В.Сухомлинський. А одним із засобів формування дитячих емоцій виступає безпосереднє спілкування з довкіллям.

Український педагог вважав, що дитина ще глибше полюбить Батьківщину, коли на власні очі побачить її людей, її природні багатства. Тому він організовував походи учнів своїм та сусідніми районами. Восьми-дев'ятирічні діти ночували на берегах Дніпра, зустрічали ранкову зорю, слухали народні казки, милувалися природою. Старшокласники здійснювали три-чотириденні походи на відстань 100-150 км на заводи, будівництво, електростанції. В.Сухомлинський визначив уміння, необхідні для участі в поході. Серед них – визначення сторін світу й зірок, розпалювання вогнища в дощову погоду, спорядження куреня. Часто під час подорожей підлітки робили корисні справи (брали участь у будівництві зрошувальної системи, доглядали сад, готували конструкції для бетонників, тощо). Кожен похід сприяв розширенню світогляду учнів, стимулював виникнення нових інтересів, збагачував духовний світ вихованців, розвивав почуття взаємної поваги, взаємовиручки [8, с.193].

Грунтовними дослідженнями в галузі туристично-краєзнавчої діяльності є праці А.Ставровського, А.Родина та інших авторів, які

розкрили зміст, мету, завдання і методику туристично-краєзнавчої роботи в школі. Проте, розглядаючи туристичні походи як один із засобів краєзнавчої роботи, вони з відомих причин не з'ясували їх місце і роль у формуванні національної самосвідомості учнів.

Аналогічно не простежується ця проблема у дослідженнях І.Безкоровайного, П.Іванова, В.Липинина, І.Пруса, Н.Рубанової, В.Обозного, М.Костриці та ін., а також у збірниках з питань використання краєзнавства і туризму в школі та в позакласній роботі.

З початком розбудови Української держави об'єктивно зростає значення туризму і краєзнавства як важливого джерела знань про історію, природу та культуру рідного краю, як чинника створення цілісної картини його розвитку і на цій основі – підґрунтя для національно – патріотичного виховання громадян української незалежної держави.

Вищенаведене уможливило висновок про те, що використання туристично-краєзнавчої роботи у вихованні молоді, формування національної самосвідомості в усі часи були в полі зору українських педагогів, які розробили теоретико-методичні основи її організації.

В сучасних умовах, коли концепція загальноосвітньої школи вимагає “відродження краєзнавчої роботи в усіх можливих напрямках”, здобутки педагогів є важливим джерелом для розробки теорії і практики національного виховання молоді.

1. Франко І.Я. Твори: В 50 т. – Т.46. – Кн.2. – К.: Наук. думка 1986.
2. Ушинський К.Д. Избранные педагогические сочинения. – М.: Просвещение, 1968.
3. Ушинський К.Д. Рідне слово. – Т.1. – К.: Рад. шк., 1954.
4. Русова С. Шкільні екскурсії і їх значення //Світл. – 1911. – № 8.
5. Русова С. Краєзнавство в народній школі //Світло. – 1914. – № 5.
6. Сірополко С. Екскурсії //Народна освіта. – 1925. – Ч. 5-6.
7. Юцишин І. Виховне й наукове значіння прогульок // Учительське слово. – 1938. – Ч.15.
8. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям //Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. шк., 1976-1977.

*This article treatment of tourism and regional ethnography as a weans of education by Ukrainian reasearsh works of the 19th-20th centuries.*

Ю. Калічак

### ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ АРКАДІЯ ЖИВОТКА

Процес становлення сучасної української школи неможливий без розробки теоретичних аспектів національної системи виховання й навчання з урахуванням вітчизняного та зарубіжного досвіду. На особливу увагу заслуговує спадщина українських педагогів і культурно-освітніх діячів кінця ХІХ – початку ХХ ст. Чимало прогресивних ідей тогочасних учених не втратили своєї актуальності й сьогодні. Ґрунтовне вивчення, широке висвітлення й творче використання їх спадщини на практиці забезпечить спадкоємність і наступність поколінь у розвитку педагогічної науки.

Серед когорти визначних педагогів аналізованого періоду особливе місце посідає один з основоположників національного дошкілля в Україні Аркадій Животко, нині незаслужено забутий. Географія та діапазон його діяльності настільки широкі, що лише опрацювання відповідних фондів кількох архівів (Тернопільської та Хмельницької областей, Центрального державного історичного архіву у Львові, Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України) дало змогу відтворити їх цілісну картину. Особливий інтерес викликає педагогічна діяльність А. Животка, яку високо оцінювали його сучасники Л. Білецький, К.Коберський, І.Огієнко, С.Русова, М. Шаповал та ін. “Українським піонером дошкільного виховання” назвав А.Животка відомий громадський діяч М. М.Остапович на сторінках журналу “Українське дошкілля” [1, с. 97] (тут і надалі в цитатах збережено тогочасний правопис. – Ю. К.). С. Русова порівнювала його з Й.Г. Песталоцці, вважаючи “відомим педагогом, що всією щирою любов’ю до дітей нагадує великого швейцарського педагога” [2, с. 3].

Аркадій Петрович Животко народився 1 березня 1890 р. у слободі Пухова Острозького повіту на Вороніжчині в сім’ї священика. Закінчив московську реальну школу К. Мазінга (1912), Санкт-Петербурзький психо-неврологічний інститут (1917). Педагогічну працю розпочав ще будучи студентом словесно-історичного відділу педагогічного факультету вищеназваного інституту. У 1915 р. А. Животка запрошено на посаду вихователя в Санкт-Петербурзький Педологічний інститут, де він працював під

керівництвом професора К. Поварніна. А вже наступного року педагог викладав у гімназії ім. Левицької (Царське Село). Захоплювала його праця і в Товаристві дошкільного виховання (м. Санкт-Петербург, 1913 - 1917 рр.) [3, с. 3].

Черпаючи відомості з дитячої психології, фізіології, педагогіки на інститутських лекціях світил російської науки (В. Бехтерева, П. Каптерева, М. Лазурського, К. Поварніна), він також ґрунтовно займався самоосвітою. Адже навчання в столиці Російської імперії давало можливість знайомитися з роботами не тільки вітчизняних учених, але й західноєвропейських та американських, (Я.Коменського, Дж. Дьюї, М.Монтессорі, Й. Г. Песталоцці, Ф. Фребеля, Л. Харді, С. Холла та ін). Жага до знань, до перевірки їх на практиці принесла свої плоди у самостійній діяльності А. Животка після закінчення навчання.

З 1918 р. молодий патріот займається улюбленою справою на українських землях. Спочатку він керує педагогічним відділом при Харківському видавництві “Рух”, де виходять дві його книжечки – збірник для праці з дітьми “Сонечко” та розвідка “Педагог-Каменярь (Й.Г.Песталоцці)”. Згодом він організовує в селі Песочин поблизу Харкова Дім дитячих розваг – чи не єдиний національний дитячий заклад такого роду на Слобожанщині. Окрім того, у Харкові А. Животко працює деякий час перекладачем у шкільному окрузі [3, с. 3]. Лише прихід більшовиків змусив його залишити працю й податися далі, на захід.

Того ж року він переїздить до м. Кам’янця-Подільського, де з 1918 р. до 1920 р. обіймає посаду голови відділу дошкільного виховання при Подільській губерніальній народній управі. Про цей період А. Животко писав у своїх спогадах: “Приступивши до праці дошкільного виховання – зустрівся я із тим звичайним на той час явищем повної непопулярності дошкільної справи не тільки серед широких мас але й серед інтелігенції взагалі й серед учительства зосібна. На цілому Поділлі питання дошкільного виховання було цілковито новим і не тільки в його реальному вигляді (на ціле Поділлі шойно в той час було відкрито перший діточий садок) – але і теоретично” [4, с. 434].

А. Животко почав свою працю з читання лекцій, причому не тільки в Кам’янці-Подільському, але й в інших містах – Балті, Могилеві [4, с. 436]. Взимку 1919 р. він організував Товариство

дошкільного виховання ім. Й.Г. Песталоцці, почесним головою якого було обрано С.Русову. Фактичне ж керівництво здійснював обраний головою бюро товариства А.Животко. За короткий час свого перебування в Кам'янці-Подільському йому вдалося зробити чимало. Весною 1919 р. при підтримці Народної управи було організовано перші на Поділлі місячні курси дошкільного виховання, на які приймалися особи і з середньою освітою або випускники учительських семінарій. З 18 слухачів їх закінчило лише 11 [4, с. 438]. Влітку 1920 р. товариством було влаштовано ще одні подібні курси. Їх закінчили 7 із 12 слухачів [4, с. 475].

Упродовж 1919-1920 рр. Товариство ім. Й.Г. Песталоцці на чолі з А.Животком організувало цілу мережу дитячих садків, майданів, клубів не тільки в м.Кам'янці-Подільському, але й по всій губернії. Дитячі заклади діяли, зокрема, в м.Лянцкорунь, у селах Надіївці, Удріївці, Баговиці [5, с. 1], а також у Жванці та в Грузьках [4, с. 439]. Крім того, з метою пропаганди дошкільного виховання постійно проводилися виставки дитячих робіт, дитячі свята, ранки. Так, весною 1919 р. була проведена перша така виставка на Поділлі. На ній, крім речей, виготовлених дітьми, було представлено педагогічну літературу українською, російською та німецькою мовами й книжки для дітей. Лише за три дні виставку відвідало 338 осіб [4, с. 457]. Дитячих свят за цей час відбулося більше десяти. Також Товариство ім. Й.Г.Песталоцці заснувало бібліотеки, власні філії, організувало лекції з питань дитячого виховання.

З початку 1920 р. в Кам'янці-Подільському за безпосередньою участю А.Животка двічі на місяць виходив "Бюлетень" тиражем 30 примірників, друкованих на машинці [4, с. 478]. З березня 1920 р. його публікувала місцева щоденна газета "Наш шлях" [6, с. 3]. Мета видання – "сприяти міцнішому зв'язку членів Товариства і пропагувати його поміж ширшим колом учительства та батьків" [4, с. 478]. "Бюлетень" виходив з наступними розділами: "постанови Бюро Товариства; праця Товариства на протязі двох тижнів; огляд праці в дитячих закладах Товариства; характеристика дітей; хроніки; повідомлення, листування з батьками" [6, с. 3].

Оцінюючи діяльність педагога в Кам'янці-Подільському, член Подільської губерніяльної народної управи М.Ільїнський писав: "А.П.Животко приніс величезну користь справі, не дивлячись на всі перешкоди сучасного життя, не вважаючи на те, що Управою

дуже мало відпускатися коштів на це нове діло, на котрі нічого не можна було зробити, А.П.Животко все-таки робив. Де нічого не можна було зробити за відсутністю коштів, він старався притягти до справи різні товариства. Відвідував збори різних товариств, надсилав свої доповіді, прохання й т.п... Взагалі можна, не помилившись, сказати: А.П. Животко підняв дошкільне виховання на Поділлі настільки, що воно стоїть тепер вище, як було на цілій Україні до 1918 р." [1, с. 98].

Сам педагог, аналізуючи кам'янецький період своєї діяльності, підкреслював, що до цього часу йому доводилося працювати "в багатьох громадських більших і менших організаціях – пізніш як в громадських так державних установах, але ні разу не доводилося бачити так надзвичайно сприятливих умов праці..." [4, с. 430].

Людина надзвичайно енергійна, А.Животко працював у Кам'янці також учителем української університетської гімназії, завідував школою ім.Т.Шевченка (1920), був співробітником місцевого педагогічного журналу "Освіта" (1919-1920 рр.) [7, с. 3]. У листопаді 1920 р. педагог у складі Міністерства народного здоров'я й опікування уряду УНР емігрує до Польщі, спочатку до м.Ченстохова, де викладає деякий час в українській гімназії, далі – до м.Тарнова [8, с. 1]. Влітку 1921 р. він повертається на рідну землю, у м.Кременець на Волині, де організовує дитячий садок, дитячий клуб "Рідне гніздечко", керує секцією дошкільного й позашкільного виховання при товаристві "Просвіта" (1921-1923 рр.). Упродовж цього періоду А.Животко співпрацював із педагогічними журналами "Світло", "Учительське слово", дитячими журналами "Світ дитини", "Молода Україна" (Львів), "Пчілка" (Ужгород). У 1922 р. побачили світ два його збірники для роботи з дітьми в дошкільних закладах і родинях – "Промінь" і "Весняночка" [7, с. 6].

У Кременці діяльність А.Животко підтримував Жіночий гурток, Богоявленський монастир в особі єпископа Діонісія, місцеве товариство "Просвіта", в якому він був секретарем ради, а також його члени – В.Біднов, В.Дорошенко, Д.Олександрович, Н.Хомчук та ін. У посвідченні, виданому педагогові товариством "Просвіта" за результатами його діяльності, зазначалося, що він "...мусив з причин від нього незалежних, по вимозі повітової адміністративної Польської Влади, покинути місто й повіт. Досвід, знання, енергійна до самовіддання праця т. А.Животко принесла Товариству велику

користь..." [9, с. 69]. С. Русова, оцінюючи діяльність педагога, писала в 1922 р.: "Куди б доля не закинула А. Животка, він усім серцем присвячує все праці біля малих дітей. Примушений тікати від большевицької навали з Кам'янця, Животко опинився на Волині, потворив у Крем'янці різні дитячі організації і в крем'янецькій "Просвіті" розпочав видавництво книжок для дітей із поля їх виховання" [2, с. 3].

На з'їзді культурно-освітніх організацій Волині, який відбувся в м. Луцьку 8-9 липня 1922 р., було заслухано звіт Кременецького повітового товариства "Просвіта". У ньому, зокрема в розділі "Дошкільне виховання", йшлося про те, що "при надзвичайно несприятливих умовах на протязі лише двох місяців" була проведена наступна робота: організовано дитячу бібліотеку, дитячий клуб "для переведення забав, мандрівок, читань, штуки", а також відбулися "читання, забави, гулянки, співи, дитячі ранки", "створені дитячі майдани по селах (Почаїв, Бережці), готуються лекції з дошкільного виховання для систематичного читання в місті й повіті" [10, с. 14].

У 1923 р. А. Животко приймає запрошення на посаду лектора в Український високий педагогічний інститут ім. М. Драгоманова в Празі. Але й там він перебував під постійним наглядом поліції, що зрештою призвело до переїзду в Ужгород (1925), де основним його заняттям стала видавнича діяльність. Саме в Ужгороді А. Животку пощастило видати свої книжки, серед яких відзначимо "Педагогічні погляди Т. Масарика (1925), збірник забав для дітей "Будемо бавитися", "Шкільництво Підкарпатської Русі" (1926), "Народна Просвіта (порадник з позашкільної освіти)" (1927). Активно співпрацював педагог із журналом "Пчілка", на сторінках якого з метою пропаганди дошкільного виховання вів рубрику "Педагогічні бесіди з родичами й учителями". Серед розглянутих тем – дитячі свята, бібліотеки, театр, виставки, мандрівки, позакласне виховання. В журналі "Учитель" (Ужгород) він очолював відділ дошкільного виховання, стан якого охарактеризував у листі до Л. Білецького від 10 травня 1926 р. так: "Дошкільне питання зовсім тут не знайоме й далеке. Лише в містах є по одному такому закладу та й то чеському. Наших дошкільних закладів немає ніде... Гадаю, що як прогрімають тут довгий час то зможу організувати дитячий садок..." [11, с. 10].

Проте його сподіванням не судилося здійснитись. Вже на початку 1927 р. А. Животко, глибоко розчарований станом справ, у листі до К. Коберського порівнював його з проваллям, яке "не

носить характеру тільки матеріального незадоволення, але є наслідком отого здавлення за горло мого життя як громадської людини, оте божевільне переслідування мене по шляху, що прорізав всю українську землю з самого кордону етнографічного: з Москівщини простягся аж до Збруча, а далі пішов через Волинь і Галичину, перерізав Карпати й вперся в Ужгород. А тепер – куди ж далі? Я став першим з наддніпрянців, якого взято за ковнір, як обтяжуючого чужинця на землі Підкарпаття й наказано покинути межі республіки(!) на протязі 14 днів" [12, с. 71 зв.].

У 1927 р. А. Животко змушений був переїхати до Праги. Його постійні намагання повернутися на рідну землю закінчувались завжди безрезультатно. Звертався він і до львівської "Просвіти". У листі до М. Галушинського читаємо: "Хочу добитися до Львова (з поворотом на Україну – тимчасом у мене справи досить тяжкі). Прошу о візу. Не знаю чи дадуть чи скоро то могло б бути. Тимчасом хочу просити Вас пане професоре – поінформувати мене – чи міг би я сподіватися дістати у Львові посаду при Т-ві "Просвіта" або в Українському Педагогічному Товаристві або в Т-ві Взаємної Допомоги Українського Учителства й чи міг би сподіватися на Вашу ласкаву допомогу в сій справі" [13, с. 1]. Але, на жаль, доля розпорядилась інакше.

З 1927 р. до 1945 р. А. Животко працював у Празі, спочатку в Українському національному музеї-архіві при Українському інституті громадознавства, а згодом – керівником Українського історичного кабінету (1930-1945 рр.) [14, с. 50]. Упродовж цих років А. Животко викладав також в Українському соціологічному інституті, Українському робітничому університеті (Прага), Українському технічно-господарському інституті (Подєбради). З 1928 р. до 1930 р. був редактором дитячого додатку до газети "Громадський голос", що мав назву "Молоді каменярі". Серед його статей найпомітніші – "Шляхом людського життя", "В гостях у Деї", "Діточі бібліотеки".

У 1929 р. А. Животка запрошено до участі у Всеукраїнському освітньому конгресі (Львів, 22-24 вересня), на секцію "Позашкільне виховання" [15, с. 10]. Оскільки педагогу відмовили у видачі візи, він змушений був лише відіслати на конгрес свою роботу під назвою "Діточі клуби, організація та праця в них". Вже після конгресу С. Русова зазначала: "Якщо хочете знати мою думку, то цей виклад



п. Животко варто не лише прочитати на Конгресі, а й надрукувати окремою листівкою» [15, с. 70]. У 1935 р. А. Животко отримав від галичан запрошення взяти участь у Першому педагогічному конгресі у Львові [15, с. 73 зв.].

З 1945 р. і до кінця свого життєвого шляху (1948) А. Животко, рятуючись від рук НКВС, перебував у таборі для переміщених осіб у західнонімецькому місті Ашафенбурзі. Там він заснував і проводив курси українознавства, а також деякий час працював на посаді «культосвітнього референта області» [16, с. 10]. Крім того, він керував Ашафенбурзькою філією музею-архіву Української вільної академії наук (УВАН), входив до складу її книгознавчої секції. [17, с. 79].

Отак коротко можна охарактеризувати довгий і тернистий шлях на педагогічній ниві палкого патріота України, завзятого борця за її краще майбутнє, невтомного громадського діяча, журналіста, публіциста, поета, історика вітчизняної преси, українського піонера дошкільного виховання Аркадія Животка.

1. Остапович М. Український піонер дошкільного виховання (А.П. Животко) // Укр. Дошкілля. – 1938. – Ч. 7-8. – С. 97-99.

2. Особистий фонд А.П. Животка // ЦДАВОВ, ф. 3560, оп. 1, спр. 46.

3. ЦДАВОВ, ф. 3560, оп. 1, спр. 57.

4. ЦДАВОВ, ф. 3560, оп. 1, спр. 58.

5. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВОВ), ф. 1604, оп. 1, спр. 51.

6. Бюлетень Товариства Дошкільного Виховання ім. Пестальюці №1 // Наш Шлях – 1920. – Ч. 44. – С. 3.

7. Документи Українського вищого педагогічного інституту ім. М. Драгоманова у Празі // ЦДАВОВ, ф. 3972, оп. 1, спр. 256.

8. Документи Міністерства народного здоров'я й опікування ІНР // ЦДАВОВ, ф. 1604, оп. 1, спр. 29.

9. Матеріали Кременецького повітового товариства «Просвіта» // Державний архів Тернопільської області, ф. 348, оп. 1, спр. 19.

10. ЦДАВОВ, ф. 3560, оп. 1, спр. 70.

11. Особистий фонд Л. Білецького // ЦДАВОВ, ф. 3876, оп. 1, спр. 48.

12. Особистий фонд К. Коберського // ЦДАВОВ, ф. 4003, оп. 1, спр. 10.

13. Матеріали товариства «Просвіта» (м. Львів) // Центральний Державний Історичний Архів у Львові, ф. 348, оп. 1, спр. 6593.

14. Матеріали Українського історичного кабінету в Празі // ЦДАВОВ, ф. 3866, оп. 1, спр. 15.

15. ЦДАВОВ, ф. 3560, оп. 1, спр. 61.

16. Дорошенко В. Аркадій Животко // Науковий збірник II Української Вільної Академії Наук у США. – Нью-Йорк, 1953. – С. 9-11.

17. Некрологи за 1948 рік // Укр. бібліографічні вісті. – Авсбург, 1948. – С. 79.

*The article deals with the educational activities of Arkadiy Zhyvotko, a Ukrainian pedagogue, journalist and historian. The paper says that his literary and scholarly requires a thorough research and evaluation.*

**Дарія Кецало**

## РОЗВИТОК МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В ГАЛИЧИНІ

(др. пол. XIX - поч. XX ст.)

У сучасних умовах значне зацікавлення дослідників і науковців (С. Павлишин, Л. Кияновська, Н. Кашкадамова, Я. Якуб'як, М. Черепанін, Н. Толошняк та ін.) викликає вивчення минушини Галичини, зокрема історичний та культурний аспекти її розвитку, з метою оприлюднити маловідомі сторінки літописів. Однією з них є музична освіта в Галичині, яка на теренах нашого краю має прадавню історію.

Як відомо, в Україні ще в 1585 році, в одній із перших шкіл, заснованій Успенським ставропигійським братством, навчання «мусикиї» знаходилося на високому рівні, хоровий спів і нотну грамоту опановували впродовж усіх років студій (1). Зазначимо, що досить поширеними були і приватні заняття музикою, здебільшого у заможних сім'ях, під керівництвом професійних музикантів, найчастіше іноземців за походженням. Аналіз джерельної бази започаткованого дослідження дозволив висловити припущення, що з інструментів особливою популярністю в аристократичних і багатих міщанських родинах користувались клавікорди, клавесини, спінети, регали, позитиви. Ось як про це

пише у своєму дослідженні А.Мазепа: “В заможному домі львівських міщан не було недостатку... в якомусь клавикорді” (4).

Захоплення музикою децю активізується наприкінці вісімнадцятого – у першій половині дев’ятнадцятого століття. Саме в цей час у Галичину, зокрема до Львова, приїжджають працювати високопрофесійні виконавці, які отримали ґрунтовну освіту в європейських центрах. Особливо тут хочемо сказати про молодшого сина В.А.Моцарта – Франца-Ксавера-Вольфганга Моцарта – композитора, диригента, піаніста і педагога. Адже він заснував у Львові в 1826 році “Музичне товариство святої Цецилії” (Cacilien-Verein), а також Інститут співів, які проіснували до 1829 року (7). Сюди приїжджали видатні музиканти – А.Рубінштейн, Ф.Ліст, В.Желенський, Й.Падеревський, Й.Брамс. Здебільшого їхня музична діяльність відчутно вплинула на формування естетичних смаків та запитів галичан, а також на формування в них інтересу до серйозної музики.

Обираючи для аналізу означений відлік часу, хочемо зазначити, що незважаючи на інтенсивне музичне життя, музична освіта українців Галичини в минулому сторіччі об’єктивно не могла бути достатньою в аспекті забезпечення як власними професійними кадрами, так і відповідними навчальними закладами. Адже історично склалося так, що носіями національної культури в ті часи були, насамперед, особи духовного сану. Відтак, найвизначнішими осередками, в яких можна було навчатися музики, стали Перемиська духовна семінарія (заснована в 1818 році єпископом Іваном Снігурським), Львівська духовна семінарія та Львівський ставропигійський інститут. Перемиська духовна семінарія інспірувала появу цілої школи композиторів, серед яких особливо яскравими постатями стали М.Вербицький, І.Лаврівський, В.Матюк і багато інших. Як важливий розглядаємо той факт, що на її теренах закладено основу багатьох музичних жанрів у західноукраїнській культурі. Тут ми виділяємо музику до театру або “співогру”, хорову кантату та цикл, оркестрову увертюру або “симфонію”. Слід зазначити, що забезпеченню високого рівня викладання музичних дисциплін у духовних семінаріях, сприяло їх викладання іноземними спеціалістами (зокрема в Перемиській духовній семінарії працювали чехи А.Нанке, Ф.Лоренц, Й.Седляк та ін.). Однак, як стверджує у своїй праці М.Загайкевич, ці заклади не готували професійних музикантів, а в музикознавчій літературі

автори, які працювали в них, кваліфікуються як “мистці-аматори”. Очевидно, що їх майстерності композиторського письма сучасники й нащадки віддають належне, оцінюють їх професіоналізм (2).

Зазначимо, що тогочасні композитори чудово розуміли необхідність ґрунтовної освіти, цілеспрямованої музично-педагогічної роботи. Про це свідчить їх фундаментальна теоретична спадщина. Вони започаткували як необхідне систематичне ознайомлення майбутніх музикантів з основними засадами теорії музики, спираючись при цьому на український музичний фольклор. Провідною формою музикування композитори визначили хоровий спів. Перші такі теоретичні відомості подає М.Вербицький у посібнику “Школа для шестиструнної гітари” (зберігся в рукописі). Окремі відомості з історії вокального мистецтва і методики запису народних пісень наводить Порфирій Бажанський. Він детально висвітлює питання щодо структурної організації, ладогармонічної побудови та ритміки народнопісенних джерел (3).

Надалі звернемо увагу на підручник В.Матюка “Короткий нарис науки гармонії і композиції”, датований початком нашого століття (1905р.). В ньому автор дотримується вже європейських дидактичних норм, тобто вдало поєднує теоретичний матеріал із рекомендаціями з його практичного застосування (5).

Нарівні з підручниками М.Вербицького і В.Матюка важливим дидактичним джерелом у педагогічній практиці Галичини були “Шкільні співаники”, створювані тими ж композиторами: В.Матюком, І.Воробкевичем, П.Бажанським, А.Вахняним, О.Нижанківським, Ф.Колесою та багатьма іншими. Звичайно, виходячи з традицій галицького музикування, основне місце в них відводиться співу, а засвоєння теоретичного матеріалу пропонується поєднувати з вокальним, бо “...спів поживало і поглиблює засвоєння науки, розвиває музикальність та пробуджує інтерес учнів до теорії музики” (6).

Характерною рисою педагогічних посібників галицьких композиторів є їх тісний зв’язок з народнопісенною творчістю. Окрім фольклорних зразків, у посібниках було вміщено і оригінальні твори композиторів для дітей, близькі за своїм характером до народних пісень. Їх тематика підібрана з урахуванням інтересів і вікових особливостей дітей, особливо заслуговує на увагу використання специфічного дитячого фольклору, а також збереження принципів доступності й послідовності у викладі матеріалу.

Отже, певне музично-педагогічне підґрунтя в Галичині було закладено наприкінці XIX – на початку XX століть завдяки невтомній праці композиторів В. Матюка, І. Воробкевича, А. Вахнянина, Ф. Колесси та ін. Відзначимо, що йому (музичному підґрунтю) притаманне було переважно вокально-хорове спрямування, яке відповідало культурним традиціям нашого народу. Однак на зміну мала прийти доба з сучасними зацікавленнями і стильовими віяннями. Саме вона мала забезпечити втілення нових засад у музичній педагогіці і сприяти подальшому відображенню у музичній творчості для дітей.

Водночас вважаємо, що задовольнятися аналізом лише суто українських джерел у становленні засад музичної педагогіки в Галичині є неправомірним. Адже такий підхід відчутно обмежував би і спотворював тодішню реальність. Упродовж XVIII-XIX ст., як ми зазначали вище, тут працювали австрійські, польські, чеські, вірменські, європейські музиканти, отож і музичне життя української громади не можна розглядати відокремлено від їх діяльності.

Незважаючи на досить інтенсивну політику онімечення, а пізніше полонізації, засилля чужоземних політичних і культурних впливів, контакти українських мистців із зарубіжними фахівцями приносили також і вагомий позитивні результати. Як зазначено в історії української музики, впродовж століття (від 1839 до 1939) у Львові діяло 150 різних приватних чи пов'язаних з певними товариствами та установами музичних шкіл. Здебільшого художні орієнтири були спрямовані насамперед на західноєвропейську та польську музику і практично виключали українську музику з ужитку в педагогічних класах. Українці отримували в означених закладах освіту, однак вони не могли об'ємно вивчати українську художню спадщину, зокрема її багатий пісенний доробок. Прикру суперечність вдалося розв'язати лише на початку двадцятого сторіччя, із заснуванням вищого музичного інституту у Львові. Він став першим українським професійним музичним навчальним закладом у Галичині.

Як прогресивне явище у розвитку професійної музичної освіти в нашому краї хочемо відзначити, що її підвалини закладалися саме в минулому сторіччі. В першу чергу згадаємо інститут (школу) музики Галицького музичного товариства, яку засновано в 1839 р. Як свідчать архівні матеріали, вона увібрала кращі традиції приватного навчання. Згодом, у 1854 р., при цьому ж товаристві було засновано консерваторію (9). В цих закладах працювали кращі педагоги,

високоосвічені знавці не лише свого фаху, а й теоретичних дисциплін. Серед них були такі відомі педагоги, як К. Мікулі, В. Курц і Р. Шварц.

Однак, хоча навчання українців у польських та австрійських навчальних осередках було успішним, назривала гостра необхідність щодо заснування власного професійного закладу, який би задовольняв потреби у високоосвічених музикантах – українцях, сприяв поширенню культури в українській громаді. Адже діячам національного культурно-просвітницького руху доводилось докладати чимало зусиль, щоб уникнути згубного впливу полонізації, москвофільства чи онімечення. Однією з “перших ластівок” серед спеціальних українських музичних інституцій стало музично-хорове товариство “Торбан”, засноване видатним політичним і культурним діячем, композитором і диригентом Анатолієм Вахнянином у 1870 р. (8). Попри недовготривалість функціонування, воно було важливим рушієм започаткування української музичної освіти.

Значно більших успіхів досягло українське музично-хорове товариство “Боян”, засноване у 1890 р. також А. Вахнянином. Воно здобуло таку популярність у Львові, що вже невдовзі відкриваються його філії у багатьох більших і менших містах Галичини, а його слава поширилась аж до Наддніпрянської України. Важливо зазначити, що при “Бояні” і його філіях утворювались музичні школи. Саме на основі Львівського “Бояна” і його філій уже в 1903 р. було створено “Спілку співочих і музичних товариств”, яка заклала основи відкритого в цьому ж 1903 р. Вищого музичного інституту. Зв'язок таких двох подій не випадковий: адже в статуті “Спілки” було записано вимогу щодо “...заснування і функціонування музичної школи” (4).

У здійсненому аналізі доходимо висновку, що від своїх початків інститут був спрямований на опанування найвищим фаховим рівнем, скрупульозною роботою в різних галузях музичного виконавства і теоретичних знань. Для цього використовувався досвід провідних консерваторій Європи, які мали давні і багаті традиції, а їх діяльність ґрунтувалась на апробованих педагогічних здобутках європейської школи, водночас дбаючи про збереження національних світоглядних засад у підборі репертуару, організації концертних виступів, укладанні дидактичних матеріалів тощо.

Отже, одним із першочергових завдань сьогодення розглядаємо вивчення й адекватне розуміння спадщини минулої доби в аспекті музичної освіти, культури та педагогіки. Вважаємо, що її різнобічний аналіз і оприлюднення не лише серед фахівців, а й в широких колах українського народу може прислужитися подальшому розвитку нашої країни і національної культури. Завдяки невтомній праці науковців-сучасників М.Загайкевич, Л.Кияновської, С.Павлишин, Н.Кашкадамової, Н.Толошняк, Л.Філоненка та інших широкому загалу повертаються забуті імена, висвітлюються невідомі сторінки з історичного минулого музичної культури нашої держави, народні звичаї, традиції. Однак, на цьому шляху ще дуже багато роботи.

1. Гадзецька Г. Галицька дитяча фортепіанна музика першої половини двадцятого століття. – Рукопис дипломної роботи. - Львів, 1994. – С.7.

2. Загайкевич М. Вербицький М. Нарис про життя і творчість. – К., 1961. – С.4.

3. Історія української музики. В 6-ти томах.- Т.3.- К., 1990 – Т.4. – К., 1990.

4. Мазепа Л. Развитие музыкального образования во Львове (XV-XX ст.) – Автореф. канд.дисс. – М., 1986. – 23 с.

5. Матюк В. Короткий начерк науки гармонії композиції // Ілюстрований музичний календар – Львів, 1906. - 36 с.

6. Процик С. Проблема удосконалення музично-естетичного виховання школярів у педагогічній спадщині українських композиторів // Автореф. канд. дис. – К., 1990.

7. Старух Т. Музична культура Львова і розвиток фортепіанного виконавства та педагогіки в кінці XIX- поч. XX ст. (1870-1939 рр.) – Львів, 1992. – С. 8.

8. Ханьк Л. История хорового общества “Боян” (Западная Украина) // Автореф. канд. дисс. – К., 1971.- 32 с.

9. ЦДІА України у Львові – Ф. №146. – Оп. №58. – Спр. № 1222.

*This article deals with the issues related to the development of Ukraine's musical education in the second half of the 19 century and the beginning of the 20th century. This period saw the emergence of professional musical education in this country. The paper also provides recommendations concerning its development and improvement of Ukraine's musical education.*

*Віра Ковальчук*

## М. ГАЛУЩИНСЬКИЙ ПРО НАЦІОНАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

Національне виховання громадян – життєва необхідність існування людства. Вказане має більш ніж суттєве значення для сучасного стану України, що переживає важкі труднощі на шляху утвердження своєї самостійності, розбудови національної держави. Їх подолання можливе лише за умови усвідомлення причетності кожного жителя України до цього процесу.

Національно свідомі громадяни нашої держави мають все робити для того, щоб підвищувати рівень національної свідомості населення, підростаючого покоління.

Слід зазначити, що дана проблема має свої давні витики. До її реалізації причетне не одне покоління культурно-освітніх діячів і педагогів різних регіонів України.

Серед тих, хто плідно працював над формуванням організаційних, теоретичних і методичних основ національного виховання в умовах австро-угорської та польської експансії західноукраїнських земель – визначний просвітитель і педагог, перший командант Січового Стрілецтва, голова “Просвіти”, політичний діяч Михайло Галущинський (1878 – 1931 рр).

Творчий доробок педагога-просвітителя становить понад 100 наукових розвідок, брошур, статей, в яких головна увага сконцентрована на розробці теоретичних засад національного виховання.

Наукова і практична діяльність М. Галущинського проходила в дуже складних суспільно-політичних умовах. Антиукраїнська політика уряду привела до того, що освіта українців була в повному занепаді. В основу навчально-виховного процесу в школі була поставлена польськість, що було підставою для виховання відданих польській державі і нації громадян. Уряд Польщі взяв курс на асиміляцію українців, вибравши засобом для цього шкільництво.

Ще з юнацьких років М. Галущинському була притаманна велика любов до свого народу, вболівання за його долю, прагнення допомогти йому.

Уже в студентські роки він публікує статті в часописі “Молода Україна”, редакція якого наголошує “Під сей боєвий стяг кличе грімким голосом вічевого дзвона “Молода Україна” всю українську

молодіж без різниці віку і полів по обох боках кордону, кличе в бій за найкращі ідеали людяності, за ідеали правди і волі, що за них йшли на муки найліпші діти, найкрасиві сини нашого закріпаченого народу, за свободну і незалежну Україну" [ 1, с. 3]. Здобуття освіти майбутній педагог вважає засобом для того, щоби молодь змогла "сплатити працю довги своєму народові". Наведені слова вказують на те, що юнак свідомо обирає шлях служіння українському народові, шлях боротьби за українську національну ідею. І впродовж усього життя він намагався "віддати борги своєму народові". Це Михайло робив, навчаючись у Тернопільській гімназії, коли був членом "Громади" і вів таємний гурток з молодшими учнями, у студентські роки під час навчання у Львівському й Віденському університетах, де очолював товариства "Академічна громада" та "Січ".

Брав активну участь у боротьбі за український університет у Львові; працював головним референтом на першому вічу в університетській справі.

Талант непересічного педагога-практика і теоретика, подвижника української національної школи, яскраво проявився в перші роки педагогічної діяльності, коли М. Галушинський працює учителем гімназії у Золочеві. З його приходом пов'язані активізація національного руху, "розмосковлення" Золочівського повіту, а також заснування тут філії Руського педагогічного товариства.

І коли на початку ХХ ст. українці активно беруться за створення приватних навчальних закладів, на посаду директора Рогатинської української гімназії Руського товариства педагогічного (1909р) було запрошено М. Галушинського, який залишив у Золочеві про себе якнайкращі спомини.

В "Календарі" товариства "Просвіта" на 1930 р. відзначалося: "Тут дав себе пізнати як незрівняний педагог і керманіч гімназії. Під його проводом гімназія стала під педагогічним оглядом на небувалому у нас рівні. Це признавали не тільки свої, але й чужинці" [ 2, с. 163]. Іван Крип'якевич, оцінюючи діяльність рогатинської гімназії, стверджує, що гімназія – це слава і гордість всієї Рогатинщини, "це ясна точка, що всіх лучить і єднає, в усіх підносить духа, будить віру". Він детально висвітлює досвід гімназії в національному вихованні, організації самоосвіти гімназистів.

Аналіз діяльності гімназії свідчить, що там утвердилася система роботи, метою якої стало виховання національно свідомих

українців, яке здійснювалося в тісній єдності з батьками і церквою, в поєднанні навчання і позакласної діяльності учнів. Цьому сприяв якісний підбір педагогів. В. Качкан, аналізуючи діяльність директора М. Галушинського, пише: "М. Галушинський добирає національно свідомі, високопрофесійні кадри педагогів, проводить велику патріотичну, виховну, просвітницьку роботу". [3, с. 129].

Крім звичайної шкільної праці, вчителі гімназії були керівниками різних курсів для населення, належали до управ місцевих товариств, виступали з лекціями. Щоб молодь могла самостійно вдосконалюватися в тих ділянках, які їй найбільше підходять, у гімназіях створювалися наукові, художні, спортивні гуртки та секції, розвивалося самоврядування. Життя цих організацій зосереджувалося в читальні школи, де була бібліотека, і відбувалися, звичайно під неділю і свята, всі заходи.

Сам М. Галушинський у звіті гімназії за 1912 р. зазначав: "той образ, який я собі витворив відповідає дійсності" [4, с. 28].

На високий рівень національно-патріотичного виховання в Рогатинській гімназії в часи директорування М. Галушинського вказує такий факт: 250 гімназистів – старшокласників записалися в Українські Січові Стрільці, чим продемонстрували свою готовність боротися за волю рідного народу, за власну державу. З цього приводу М. Галушинський писав що він ніколи не мав сумнівів у тому, що так буде, "адже ж ціле наше виховання, виховання молодого покоління прямувало до того, щоби покласти усі свої сили і змагання за добро України". [5, с. 3].

М. Галушинський не обмежував освіту і виховання тільки шкільним віком. Він активно працює в "Просвіті" та інших культурно-освітніх товариствах, дбаючи про освітню-організаційну і виховну працю серед дорослих, побудовану на західноєвропейських взірцях.

З початком першої світової війни, М. Галушинський був рекомендований Бойовою управою на посаду команданта легіону УСС. І тут Галушинський проявив себе людиною, яка віддає пріоритет не особистій вигоді, а національній справі, є готовою до самопожертви для блага народу. У відповідь на пропозицію стати командантом УСС він писав: "Але, як це до цієї пори було моїм звичаєм, так і надалі я не відмовляюся поставити моїх слабих сил на услуги великій і важкій народній справі". [6, с. 3].

Невдача у визвольних змаганнях 1917 – 1920 рр. викликала потребу аналізу педагогічної діяльності української громадськості і визначення шляхів розвитку освіти в краї у нових історичних умовах.

Прогресивні українські діячі активно боролися за збереження нації, шукали нових підходів до навчання і виховання молоді. Над цим працювали М. Євшан, С. Сірополко, С. Русова, І. Ющишин, Б. Заклинський та ін.

М. Галущинський, опираючись на теоретичні засади і живу освітньо-виховну практику, доходить висновку, що для збереження української нації необхідна цілеспрямована діяльність в освіті і національному вихованні народу шляхом перебудови школи та активізації культурно-просвітницької роботи.

На думку М. Галущинського, школа має бути національною і пріоритетним завданням її має бути національне виховання, яке будуватиметься на національному ґрунті. Головною метою школи має бути праця для побудови самостійної України. Національне виховання розглядається ним як творення й безупинне досконалення нації, тобто як виховання для потреб нації, головною метою якого є, *“щоби нарід заховав якнайсильніше і найпевніше свою національну окремішність. Важною річчю являється при тім розвинути всесторонньо всі позитивні сторони національного характеру, а добре проведена національна індивідуальність має вложити все, що є в ній найгарнішого, у загальнолюдську культуру”* [7, с. 8-9].

Виходячи з того, що найголовнішою потребою нації завжди була потреба побудови власної держави, мета виховання визначається ним як виховання такої молоді, яка здатна вибороти державність, закріпити реалізацію української національної ідеї – побудову незалежної соборної Української держави.

Цілям і методам національного виховання М. Галущинський присвячує окрему брошуру *“Національне виховання. Статті і замітки”* (Львів, 1930 р). Досить високу і об'єктивну оцінку цієї праці дав професор Б. Ступарик. Він оцінює її як фундаментальну, побудовану на *“аналізі української історії, психології, педагогіки, європейської педагогічної думки з урахуванням конкретних історичних умов”*. [8, с. 48].

Головною засадою національного виховання, на думку М. Галущинського, мають стати використані в умільній і відповідній спосіб рідна мова, історія власного народу, географія і природні скарби вітчизни, рідне письменство й наука, така організація

навчально-виховного процесу, при якій діти й шкільна молодь будуть жити життям власного громадянства, життям свого народу. Тоді буде виконана мінімальна програма національного виховання. М. Галущинський наголошує, що можливості виховання залежать від суспільства, а їх реалізація – від учителя. Він був переконаний у тому, що вчительство, як найбільш освічена частина народу, повинно бути активним учасником його суспільно-політичного життя.

На думку Галущинського, *“одиноким дорогою, яка зовсім певно поведе нас до нашої цілі, це переміна теперішньої школи в шкільну громаду”*, в якій би учні привчалися *“ставити свої сили на услуги громади, підпорядковувати своє я загальним справам, панувати над своїми пристрастями й забаганками тоді, коли інтерес громади сего вимагає...”*. [9, с. 49].

Він вважав, що шкільна громада має бути *“малою державою”*.

Необхідність орієнтації виховання на реалізацію української національної ідеї відображена в праці *“Одиниця і громада”*, (Львів, 1921 р.). Державу М. Галущинський вважає найвищою і найкращою формою об'єднання людей. Автор у своїй книжці піднімає одне з найболючіших і найважливіших питань. Перш за все, кожний член нашої великої нації, ким би він не був, мусить знати, хто він є та для чого йому потрібна та велика громада, яку називаємо Україною. Галущинський науково, ясно і логічно висловлює свою точку зору: *“Україна се я!”*. *“Від України ніхто не може нічого мати, бо Україна не в силі нічого дати. Україна не є особа, не є уряд, не є добродійна установа. Україна – се ти, чоловіче, кожний з окрема. Але поперед усього спитай себе щиро, чи ти заслужив на таку почесну назву, як Україна. Як довго ти не заслужив собі цієї назви, так довго нема України для тебе”*. І далі: *“Щоденною працею, кожним поступком, ділом і словом будемо зазначувати що “Україна се я!”*. І коли кожда одиниця те скаже у повній відповідальності, що вона винна сим трьом словам, тоді буде Україна, без огляду на те, чи її схоче хто визнати, чи ні. А чи вона буде вільна, самостійна, незалежна, розсудить вже самі”. У цій же праці М. Галущинський, говорячи про виховання, наголошує, що *“всі без різниці потребують це виховання”*, і, незалежно від віку, станову чи походження мусять зрозуміти, що *“всі члени одного народу так само вартні. І коли творять вищу одиницю, себто державу, не будуть її вважати дійною коровою, але духовним твором своєї здібної розумної волі”*. Найважливішим питанням, яке слід

вирішити, автор вважає “виховання одиниці до державного життя. Виховаємо всі одиниці, тоді станемо державною нацією” [10, с. 23].

Даючи оцінку праці М. Галушинського в журналі “Бібліотечний порадник” за 1925 р., редактор О. Терлецький висловився так: “Як хочу існувати й жити як людина, бути господарем у себе дома, мушу перенятися всім тим, що зазначив професор М. Галушинський, в противнім разі лиш буду погноєм для економічного добродуту і культури других”. [11, с. 54].

Такі праці М. Галушинського як “Національне виховання”, “Народна освіта і виховання народу”, “Геть неписьменність”, “Одиниця і громада” відіграли свого часу неocenенну роль у пробудженні національної свідомості народу і є актуальними в наш час. Науковий аналіз творчої діяльності М. Галушинського, його статей, книг, літературно-публіцистичної спадщини має не лише теоретичне значення, а й велику практичну цінність в сучасних умовах реформування всього культурно-освітнього життя в Україні. Адже характерною ознакою поглядів М. Галушинського є думка про те, що добиваючись “національної окремішності”, виховуючи на національному ґрунті, треба забезпечувати єдність національного із загальнолюдською культурою, доповнювати національними цінностями інших культур. Адже Україна розбудовується як суверенна держава. Згідно з Конституцією, однією з найпотужніших сил у розбудові нашої державності стає національна самосвідомість громадян, які б зацікавлено ставилися до її сучасного та майбутнього, брали активну участь у її утвердженні держави, поступаючись особистими інтересами.

Тому безперечно цінність мають публікації М. Галушинського, у яких

піднімається актуальне і для нашого часу коло питань: “Я чи суспільство?” Що є пріоритетним у педагогічному процесі: навчання чи виховання? “Яким має бути вчитель?” та ін.

1. Молода Україна. – 1900. – Ч. 1 – С. 3.
2. Календар Товариства “Просвіта” на 1930. – Львів, 1929. – С. 163.
3. Качкан В. Хай святиться ім'я твоя. – Львів: Вид. центр “Фенікс”, 1998. – 367 с.
4. ЦДІА у Львові, Ф. 178., оп. 3., од. зб. 969. – 28 арк.

5. Галушинський М. З Українськими Січовими Стрільцями. Спомини з рр. 1914 – 15 // Діло. – 1934. – 15 січня.

6. Там само.

7. Галушинський М. Національне виховання. – Львів, 1920. – 22 с.

8. Ступарик Б. Робота М. Галушинського “Національне виховання” // Джерела: Науково-методичний вісник. – 1996. – №3. – С. 47 – 51.

9. Там само.

10. М. Галушинський “Одиниця і громада”, Львів, 1921. – С. 23.

11. Бібліотека популярно-наукових викладів під редакцією О. Терлецького // “Бібліотечний порадник”, Львів, 1925 – 54 с.

*The article illustrates M. Haluchchynskyy's views on national education. The author analyses his work “National Education”, “The Individual and Community”, and other papers published in the first half of the 20th century.*

**Ірина Курляк**

### **З ІСТОРІЇ ГІМНАЗІЙНОЇ ОСВІТИ ЗАКАРПАТТЯ (20-30-ті роки ХХ століття)**

З 1919 р. Підкарпатська Русь, котра за Сен-Жерменською угодою відійшла до демократичної та культурно розвиненої Чехословаччини, нарешті отримала відповідні можливості для свого національного відродження. Останнє яскраво виявилось, зокрема, у сфері освіти дуже лояльна до українців шкільна політика президента ЧСР Т. Масарика [1, с. 20]. Це засвідчила успішна діяльність трьох українських вищих шкіл у Празі та Подебрадах, збільшення кількості рідномовних початкових закладів освіти, а також відкриття українських горожанських та фахових шкіл, учительських семінарій тощо.

На Закарпатті порівняно добре розвивалося також українське середнє шкільництво. Якщо, наприклад, у довоєнний період тут існувало лише 3 середні школи, то наприкінці 30-х років уже діяло 11: 5 українських, 3 чеських, 1 угорська та 2 єврейські гімназії. Розглянемо окремі особливості гімназій Закарпаття на прикладі кількох українських шкіл, спираючись на річні звіти про їх роботу та публікації того часу.

Так, зі звітлення української державної гімназії в Ужгороді під управлінням А.Алишевського за 1924/25 навчальний рік можна довідатися, що в закладі працювало тоді 40 учителів, а навчалось 496 учнів (393 хлопці та 103 дівчини). Викладання у цій 8-річній школі проводилося згідно з навчальними планами для державних реальних гімназій Словаччини. обов'язковими предметами були релігія, українська мова, російська мова, котру вивчали у старших класах. У III - IV класах викладали латину, чеську, німецьку та французьку, а також історію, географію, природознавство, фізику, хімію, математику, геометрію, малювання та руханку [2, с.70]. Зазначимо, що німецька та французька мови були обов'язковими предметами лише в певних класах. До числа необов'язкових входили: спів, ручні роботи (у дівочих відділах), стенографія і ще дві мови – словацька та угорська. Така насиченість навчального плану різними мовами дуже турбувала педагогічний склад цієї гімназії: по-перше, учні були надмірно переобтяжені навчанням (понад 40 годин тижнево); по-друге, як відзначали вчителі рідної мови, одночасне вивчення до восьми різних мов призвело до “вигорення... якогось штучного, препоганого карпато-русько-московського, українсько-словацько-чесько-мадярського жаргону з церковно-слов'янськими та німецькими домішками...” [2, с.71]. Зрозуміло, що в умовах напруженої мовної “війни”, яка велася на Закарпатті, така ситуація ще більше загострювала проблему.

Зі звіту Ужгородської державної реальної гімназії за 1925/26 навчальний рік відомо, що до викладацького складу цієї школи, окрім директора А.Алишевського, входили професори В.Бирчак, Є.Бокшай, О.Бокшай, Я.Вергріхт, О.Горни, А.Грабар, А.Дем'янович та ін. Заклад мав дуже добру матеріальну базу, зокрема, кабінети-музеї, гімнастичний зал і 3 бібліотеки: шкільних підручників, учнівську і професорську [3, с.2], які щороку року поповнювалися дарунками від Міністерства шкільництва і народної освіти ЧСР, від академій (Празької та ін.), університетів (Братиславського та ін.), від клубу модерних філологів у Празі, духовних та світських організацій і приватних осіб.

Зі звіту державної реальної гімназії в Ужгороді за 1928/29 навчальний рік [4] дізнаємося, що у закладі діяли, окрім українських класів, ще чеські “паралельки”. Навчальні плани, за якими працювали учні-українці та гімназисти-чехи, були майже ідентичними, за винятком таких позицій: 1) учні-українці мали більше

шкільних годин, оскільки вивчали більше предметів; 2) чехи вивчали як новітню іноземну мову німецьку, а українці – “великоруську”; 3) чехи мали на 1 годину фізики тижнево більше, ніж українці. Таким чином, вивчення закарпатськими українцями російської як іноземної мови свідчить про орієнтацію цієї школи на знайомство учнів з духовною культурою російського народу. Натомість німецьку мову можна розглядати в навчальних планах чеських “паралельок” як прагнення дати змогу учням інтегруватися в західноєвропейський інформаційно-культурний простір.

Зі звіту за 1928/29 навчальний рік можна також дізнатися, що заклад мав змогу розміщувати своїх учнів у різних інтернатах: державний інтернат надавав приміщення, харчування, допомогу в навчанні та медичне обслуговування (за доступну ціну) 134 учням; чеський інтернат опікувався 8 гімназистами; інтернат оо. Василіан утримував 65 учнів, а інтернат “Шкільної допомоги” – 34 [4, с.53]. Чимало бідних учнів одержували знижки при оплаті послуг інтернатів, а деякі взагалі звільнялися від неї.

Невелика кількість учнів гімназії могла скористатися також стипендіями і грошовими допомогами з різних фондів (міністерського, єпископського, “підпороного” фонду дирекції школи та ін.). Зауважимо, що проблемами здоров'я гімназистів у Чехословаччині цікавилися спеціальні служби соціальної опіки, як-от: Червоний Хрест, Масарикова ліга та ін. Завдяки їх турботі, учням, які потребували лікування, забезпечувалася така можливість у санаторіях Татр та амбулаторіях цих товариств, безкоштовно надавалися необхідні ліки тощо [4, с.54]. Як зазначалося в “Урядовому вістнику шкільного реферату крайового уряду Підкарпатської Русі”, Міністерство шкільництва і народної освіти ЧСР своїм розпорядженням від 22.04.1933 р. заснувало навіть спеціальну комісію для соціальної опіки середньошкільної молоді, котра діяла при шкільному рефераті в Ужгороді. Її завданням була матеріальна підтримка учнів середніх шкіл у надзвичайних випадках, коли “їх родичі або вони самі безвинно потрапили в нужду” [5, с.66].

Зі звіту Ужгородської державної реальної гімназії за 1929/30 навчальний рік можна дізнатися, що заклад і надалі працював за минулорічним планом. У гімназії діяла низка гуртків різного спрямування, що свідчить про належний рівень виховної роботи з учнями. В українських гімназистів були популярними такі організації, як Братство св. Кирила і Методія, що мало власну бібліотеку; “Пласт-



Скаут”, 15 членів якого таборувався біля Варни, доріст “Сокола”, в якому фізично вправлялися 27 учнів та ін. [6, с.46].

Протягом двох років (1937-1938) в Ужгороді діяла ще одна українська гімназія, що належала чину оо. Василян. Посаду директора цієї школи обіймав А.Алишківич, колишній директор державної Ужгородської гімназії. До професорського складу в першому навчальному році увійшли такі викладачі, як О.Балицький, Є.Андрейкович, о. С.Сабол, Л.Веселі, Ф.Лавічка, о. П.Лозан. Заклад працював як 4-річна гуманістична гімназія, в якій викладалися: релігія, українська, чеська, латинська та німецька (як відносно-обов'язкова) мови, історія, географія, математика, природопис, фізика, конструкційна геометрія, малювання й каліграфія, гімнастика та спів (відносно-обов'язково). У вільний час молодь займалася рухливими іграми та спортом [3, с.21].

Увага до розвитку середнього шкільництва, притаманна освітній політиці Чехословаччини, проявилася, зокрема, в тому, що національні гімназії мали змогу навчати учнів в основному за рідномовними підручниками. Апробацію Міністерства шкільництва і народної освіти пройшли підручники з релігії Е.Бокшая, граматики рідної мови А.Волошина, історія М.Григарашіє та його ж географія, математика А.Штефана, фізика й хімія А.Волошина та М.Велигорського; арифметика Л.Червенки та ін. [3, с.36-37]. Директор А.Алишківич також долучився до процесу створення рідномовних посібників для українських середніх шкіл, оскільки він у співавторстві з А.Волошином написав оригінальний підручник “Логіка”.

Високо оцінюючи в цілому створення закарпатськими українцями власних рідномовних підручників, зазначимо декілька їх як позитивних, так і негативних особливостей. До першої групи можна віднести належний науково-методичний рівень таких книг, як підручник А.Волошина і М.Велигорського, доповнений фізико-хімічним “русько-чесько-мадярським термінологічним словарцем”, широко ілюстрований, із відповідно підібраними для молодших школярів не тільки якісними (як у галицьких школах), але кількісними задачами. Чітко структурованими і доступними, зорієтованими на практичне вивчення математики були також підручники А.Штефана, Л.Червенки. Вдалими й доречними виявилися спроби авторів реалізувати у змісті цих книг принципи гуманітаризації та зв'язку навчання з вихованням. Ось, наприклад, у латинській читанці К.Заклинського були вміщені для перекладу такі речення

повчального змісту: “Не шкодь нікому, щоби другі тобі не шкодили”; “Розважайте, що молодість скоро минає”; “Старайся, хлопча нікому не говорити неправди” та ін. [7, с.20-21]. Водночас, одним із найбільших недоліків україномовних підручників була їх недостатня національна спрямованість. Адже у змісті задач, граматичних вправ тощо і слід було б шукати невикористані резерви для формування національної свідомості українських гімназистів.

18 років пропрацювала у Чехословаччині ще одна державна українська реальна гімназія, заснована в Хусті в 1921/22 навчальному році. У 1928 р. при ній були відкриті ще й паралельні чеські класи. Наприкінці досліджуваного тут періоду школу відвідували 650 учнів-українців (переважно сільських дітей) та 200 гімназистів чеських “паралельок”, де навчалися також словаки та євреї [6, с.10-11]. У гімназії викладали В.Сулинчак (директор), о. Д.Попович, М.Гупаловський, А.Лукович, Ш.Полянська, М.Швахова, Ю.Дубий, І.Папп та ін. На посаду директора цієї гімназії в “Урядовому вістнику школьного реферату земського уряду Подкарпатської Русі” оголосили конкурс, однією з умов якого було вільне володіння чеською мовою. На посади професорів педагогіки приймалися також на конкурсній основі. Окрім того, на право викладання одночасно у двох навчальних закладах їм треба було отримати спеціальний дозвіл Міністерства так звану “комбінацію” викладів [8, с.8-9].

Хустська гімназія розпочала свою роботу у складі I та V класу (уком-плектованого учнями горожанських шкіл). У 1922/23 навчальному році в школі уже діяло 4 класи (I, II, V, VI) із загальною кількістю 107 учнів. Надалі число класів зростало, поки не досягло 8. За сприяння президента Т.Масарика, гімназія отримала у 1934 р. новий відповідно обладнаний навчальний корпус [10, с.19]. У школі проводилися різні свята, діяли гуртки, у тому числі Марійська дружина, які сприяли національному вихованню української молоді у різних напрямках (релігійному, інтелектуальному, естетичному, фізичному та ін.). Національне виховання було дуже важливим з огляду на те, що окремі викладачі та учні цієї гімназії (особливо православні) перебували під значним впливом місцевих русофілів.

Виразний москвофільський напрям мала найбільша за фреквенцією (наповнюваністю класів школи учнями) Мукачівська гімназія, де вчилася чимало українців. У цьому ж місті діяла ще німецька неповна середня школа, котра працювала з 1933р. до 1938 р.,

поки Мукачеве не окупували угорці. В 1936 р. у ній навчалося 140 учнів, 52 з яких жили у пришкільному інтернаті [9, с.35–36].

Зауважимо, що у 30-х роках на Закарпатті переважали гімназії не класичного типу (як це було раніше), а реального, що можна пояснити пристосуванням їх змісту до потреб практичного життя. Завдяки успішній діяльності рідномовних середніх шкіл, на Закарпатті у цей період близько півтори тисячі українських дітей одержали можливість не тільки здобути блискучу освіту, але й вирости національно свідомими громадянами.

1. Гомоннай В.В. та ін. Школа та освіта Закарпаття. – Ужгород, 1997. – 346с.
2. Звідомлення руської державної гімназії в Ужгороді за рік шк. 1924-25 //Українська школа. – 1925. – №7-9. – С.70-71.
3. Звідомлення руської державної реальної гімназії і єї рівнорядних одділів чешских і малярских в Ужгороді за рік шк. 1925-26. – Ужгород: Книгопечатня оо.Василіян в Ужгороді, 1926. – 92 с.
4. Річне справоздання державної реальної гімназії в Ужгороді за учебний рік 1928/29. – Ужгород, 1929. – 103 с.
5. Обіжник з дня 10.04.33 ч. 127.631-20 о заснованню Комісії для середньошкільної опіки при шкільному рефераті в Ужгороді // Урядовий вістник шкільного реферату красвого уряду Підкарпатської Руси. – 1933. – №5. – С.66-70.
6. Річне справоздання державної реальної гімназії в Ужгороді за учебний рік 1929/30. – Ужгород, 1930. – 119 с.
7. Заклинський К. Латинська читанка для II класи гімназійної. – Ужгород, 1928. – 46с.
8. Конкурси //Урядовий вістник шкільного реферату земського уряду Підкарпатської Руси. – 1935. – №1-2. – С.12.
9. Павленко Г.В. Німці на Закарпатті. – Ужгород, 1995. – 72 с.
10. Маркус В. Хустська гімназія — твердиня освіти і національного освідомлення Східного Закарпаття // Хустська гімназія. Матер. наук.-практ. конф. – Хуст-Ужгород, 1994. – С.9-16.

*This article outlines the features peculiar to the operation of Transcarpathia's Ukrainian gummesiums in the 1920s-1920s.*

*Надія Сабат*

## ПРАКТИКА УКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В ГАЛИЦЬКОМУ ШКІЛЬНИЦТВІ (кінець ХІХ - початок ХХ століття)

У зв'язку з відновленням у 1861 р. конституції в Австрії, змінами в устрої держави, наданням автономії Галичині значно поліпшилися умови для розвитку українського шкільництва. Пошук його моделі, національної не лише за формою, але й за змістом, здійснювався завдяки поширенню нових ідей із Заходу, працям прогресивних громадських діячів із Наддніпрянщини, що призвело до активізації національно-визвольного руху, відродження національної ідеї.

Справі виховання патріотичної молоді присвятили свою теоретичну та практичну діяльність багато галицьких педагогів та культурних діячів, які всіма засобами дбали про створення умов для розвитку зацікавленості учнів, про поглиблення національного світогляду молоді, зміцнення її національної свідомості.

У Львівській академічній гімназії з молоддю працювали І.Боберський, А.Вахнянин, М.Пачовський та ін. Аналіз звітів діяльності гімназії [1-4] свідчить, що на формування свідомості гімназистів великий вплив мала духовна атмосфера самого закладу, в якому ще 1878 р. вивчалася творчість І.Котляревського, Т.Шевченка, Марка Вовчка, Панаса Мирного, М.Гоголя. Зміцненню національних почувань дітей сприяла також підготовка письмових завдань, тематика яких характеризувалася ідейним спрямуванням: "Стан національної свідомості в української шляхти в 2 половині ХVІІ віку", "Розвій національної свідомості галицьких русинів до 60-х років", "Шевченкова поема "Перебендя" в порівнянні з "Бандуристом" М.Шашкевича", "Яке значення має слава минулості для народу?" та ін. [1, с. 47].

За визначенням сучасників, тривалий час головним осередком суспільного виховання на Поділлі була Тернопільська гімназія, з якої в 1860-х рр. вийшли такі відомі вчені й громадські діячі, як Олександр, Осип і Володимир Барвінські, Андрій Січинський, Іван Пуллой та ін.

Тут викладали вчителі-українці: Данило Людкевич та Віктор Загайкевич (історія), Петро Левицький (філологія), Євген Згарський, який пізніше став москвофілом. Найвизначніша тогочасна

постаття у Тернопільській гімназії – Кость Горбаль, учитель української мови. У Львові він був редактором часописів “Нива”, “Русь” а отже – одним із корифеїв українського руху.

Оцінюючи довосенне галицьке шкільництво, А. Домбровський справедливо підкреслював, що вчителі-українці не лише вчили молодь рідною мовою, але й виховували в національному дусі; не обмежуючись виконанням вчительських обов'язків, брали активну участь у національному житті краю: працювали в читальнях, громадських організаціях, влаштовували вчительські збори, віча тощо. Багато професорів українських гімназій були відомими політичними діячами, зробили великий внесок у справу виховання національної інтелігенції. За словами К. Левицького, упродовж кінця XIX – початку XX ст. українську політику називали в Галичині “професорською”, бо її представником був професор Ю. Романчук, котрий у Галицькому сеймі вимагав заснування українських середніх навчальних закладів. У Віденському парламенті необхідність українських шкіл доводив Г. Цеглинський, перший директор української гімназії в Перемишлі. Право самовизначення української нації обстоювали під час першої світової війни та в повоєнний період учені С. Томашівський, В. Щурат, С. Рудницький. У політичній діяльності краю брали активну участь викладачі середніх шкіл Леонід та Роман Заклинські, М. Коцюба, В. Шехович та ін.

Зусиллями свідомих українських педагогів в умовах чужої навчально-виховної системи здійснювалася значна робота з національного виховання молоді шляхом подачі ширшого навчального матеріалу, ознайомлення учнів із україномовними творами патріотичного спрямування, сприяння молодіжним організаціям національного характеру прикладом невтомної і самовідданої праці викладачів на благо Батьківщини тощо. Концептуальну основу праці галицького вчителства становили ідеї національної гідності у поєднанні з повагою до всіх народів, свободи, гуманізму, пріоритету загальнолюдських цінностей, усвідомлення виняткової ролі мови в житті нації.

Діяльність усіх учасників виховного процесу виражалася в поширенні на той час методах, засобах, формах національного виховання, отже, особливістю його змісту, мети та завдань упродовж досліджуваного періоду були не тільки теоретичні пошуки, але й впровадження основних їх положень у виховну практику. Це здійснювалося двома шляхами: боротьбою за українську школу з націо-

нальним змістом виховання в ній та внесенням національних елементів у вже існуючий зміст освіти державних шкіл.

Однією з найбільш поширених форм виховної роботи з учнями було проведення в галицьких гімназіях численних заходів різноманітного характеру. Формуванню національної свідомості, розвитку почуття національної гідності учнів особливо сприяло відзначення національних свят, пам'ятних дат українського народу тощо. Наприклад, 1 квітня 1906 р., в перший рік існування Станіславівської гімназії, відбувся Шевченківський концерт. Відзначення Дня пам'яті великого Кобзаря стало щорічним в українських гімназіях. Варто наголосити, що в багатьох виступах на святкуванні таких дат промовці розкривали історичне значення найважливіших подій нашої минувшини, проводили паралель між ними і сучасною добою, визначали напрямки праці на майбутнє. Подібні заходи впливали на почуття й свідомість молоді, спонукали до роздумів над сутністю національної праці, змістом національної ідеї та ідейності. Так, виступаючи 14 травня 1912 р. на Шевченківському святі, директор Станіславівської гімназії М. Сабат палко промовляв про велику і святу для поневоленої України ідею свободи, незалежності, в ім'я якої підносили свій голос М. Шашкевич, Т. Шевченко, в ім'я якої український народ прямує за своїми пророками до “хвилі світлого воскресення, коли... спадуть з него усякі пута-кайдани волевого духа...” [4, с. 98].

Національно-виховним змістом, звичайно, були сповнені урочистості на честь українських громадських діячів, наприклад, концерти учнів Станіславівської гімназії на честь Б. Грінченка (29 червня 1910 р.), М. Шашкевича (6 листопада 1911 р.) [5, с. 98], вшанування 18 березня учнями Рогатинської гімназії померлого українця-патріота Павла Житецького [6, с. 37]. При відзначенні кожного національного свята звучав гімн “Ще не вмерла Україна”.

Характерним для вищезгаданих заходів було їхнє патріотичне спрямування, що досягалося програмою свят, яка включала твори українських авторів – Т. Шевченка, І. Франка, Д. Січинського та ін. Прикладом може служити музично-декламаторський вечір, присвячений М. Шашкевичу, проведений 18 квітня 1882 р. учнями Львівської академічної гімназії.

22 травня 1911 р. відбулося посвячення гімназійного прапора, що збіглося з відзначенням дня патрона Станіславівської гімна-

зії. У заключній промові директор М.Сабат закликав учнів збагачуватися знаннями; "гартувати волю в ім'я карності і єдності", в ім'я праці для народу; готувати себе до "самопожертви чувств і бажань одиниці на річ загальної справи", тобто до виконання громадського обов'язку; здобувати невтомною працею рідному народові щораз почесніше місце у ряді культурних народів [4, с.93].

Урочисті з нагоди дня релігійного патрона були традиційними для тогочасних галицьких навчально-виховних інституцій. Так, Станіславівська гімназія та Інститут св.Миколая у Львові вшановували свого патрона св.Миколая, Коломийська гімназія – св.Костянтина, Львівська академічна гімназія – великомученика Юрія тощо. Члени "Пласту" в Тереховлі детально вивчали життєпис гетьмана І.Мазепи, історію України, що сприяло зміцненню національної свідомості молоді, пробуджувало патріотичні почуття.

Очевидно, що в галицьких гімназіях зусиллями талановитих педагогів підтримувався дух патріотизму, працелюбності. Вихована в такій атмосфері молода генерація на практиці засвідчила свою ідейність, національну єдність, згуртованість.

Позакласна робота з молоддю зосереджувалася в гуртках, діяльність яких засновувалася на національних традиціях. Так, О.Макарушка, будучи директором Львівського Інституту святого Миколая, у 1891 р. організував в інституті науково-літературний гурток "Праця".

Члени "Научного кружка", заснованого 1909/10 навчального року в Станіславівській гімназії, під керівництвом учителів організовували виступи, лекції, доповіді на літературні й історичні теми, влаштовували свята, вечори на честь великих духовних провідників України; утримували власну бібліотеку, в якій переважали твори українських письменників, що давало можливість гімназійній молоді виховуватися на кращих зразках українського письменства. Гуртківці передплачували українські часописи, зокрема, "Українську Хату", "Ілюстровану Україну", "Неділю", "Літературно-Науковий Вісник" [4, с.174].

В академічній гімназії у Львові у 1911/12 навчальному році діяло п'ять гуртків для молоді: "читальня", історично-етнографічний, природописний, філологічний, спортивний [2, с.55], діяльність яких сприяла патріотичному вихованню, духовному та фізичному розвитку дітей. Так, метою історично-етнографічного гуртка було

поглиблене вивчення історії та культури рідного народу, прищеплення учням любові та поваги до історичних пам'яток Батьківщини. Члени гуртка заохочувалися до вивчення минувшини, збирання музейних і фольклорних пам'яток для добра української науки й культури [3, с.51]. У 1912-1913 рр. зусиллями гуртківців було зібрано значну збірку колядок та щедрівок, колекцію писанок, предметів старовини (ікони, монети, книжки, рукописи, медальйони тощо) [3, с.56]. Історично-етнографічний гурток мав власну бібліотеку, що містила 200 томів, а також карту Угорської Русі С.Томашівського і карту України-Руси [3, с.57]. Тематика рефератів, підготовлених гуртківцями, свідчить про їхнє національне спрямування: "Т.Шевченко і його значення в українській літературі", "Літературне відродження в Галичині", "Енеїда" Котляревського" тощо [4, с.104].

Характерною особливістю тогочасного галицького шкільництва був пошук нових форм роботи з молоддю, однією з яких стало запровадження самоуправління в школах. Уперше таку спробу зробив директор Рогатинської гімназії М.Галушинський в 1910/11 навчальному році. Початковим етапом стала передача вчителями учням таких обов'язків, як піклування про порядок у класах, контроль за систематичним відвідуванням занять тощо [6, с.65]. Самоуправління учнів, що розвивалося в Рогатинській гімназії, було одним із напрямів реформування в галузі стичної педагогіки. Воно полягало в тому, що кожен клас мав свій провід, своє судівництво, вибране парламентарним способом. Самоуправління поширилося також на діяльність товариства "Наукова читальня", заснованого спочатку для учнів IV класу: гімназисти вибирали зпоміж себе три "відпоручники", що підтримували зв'язок із куратором товариства, дирекцією гімназії та іншими професорами. Школярам дозволено було збиратися в середу й суботу, тоді ж був присутній хтось із викладачів, і всі спільно радилися стосовно вибору книжок до читання, рефератів тощо [1, с.39]. Самоуправління було поширене і в бурсі філії Руського товариства педагогічного [6, с.47].

У ряді навчальних закладів Галичини на початку ХХ ст. поширюються ідеї кооперативного виховання учнівської молоді за допомогою таких форм роботи, як організація ощадних кас, шкільних крамниць, кооперативів тощо.

16 жовтня 1911 р. в Рогатинській гімназії, завдяки ініціативі учительського збору, створено першу українську "щадничу касу". Від 1912 р. її вели самі учні. У Львівській академічній гімназії

“щадницю” для учнів засновано в січні 1911 р. Незважаючи на окремі негативні сторони, самоврядування, робо- та шкільних кас ощадності були великим кроком вперед у виховних методах галицьких шкіл. Учні вчилися ухвалювати рішення, вести шкільні справи, готувалися до самостійного громадського життя.

У Рогатинській гімназії використовували різноманітні засоби виховного впливу на учнів. Так, у 1910/11 навчальному році вперше використано “світляні образи” (діапозитиви) [6, с.41]. 30 травня 1911 р. заклад відвідав митрополит А.Шептицький, який цікавився навчально-виховним процесом і на прощання написав у пам’ятній книзі гімназії: “Най Бог благословить велике діло” [6, с.56].

З метою допомоги убогим учням у школах створювалися спеціальні гуртки: “Поміч”, “Фонд помочі убогій молодезі”, “Шкільна поміч” та ін.

Завданням товариства “Шкільна поміч”, створеного при українській школі вправ у Львові, було підтримання малозабезпечених учнів школи. Мета діяльності товариства мала гуманний та патріотичний характер, оскільки полягала у вихованні дітей на “пожиточних членів суспільності” та уможливлення просвіту “іменно в матернім язичі і в привязанню до свого обряду”. Одним із шляхів виконання цього завдання була безплатна роздача дітям із малозабезпечених сімей одягу, взуття, книжок і шкільного приладдя.

З метою вивчення й збереження історії та культури українського народу студенти та учні – члени молодіжних організацій під час літніх канікул влаштовували фольклорно-етнографічні експедиції по рідному краю. Першу таку мандрівку було проведено 1884 р. У червні 1902 р. в науково-пізнавальній екскурсії до Добромиля взяли участь 167 учениць Руського інституту для дівчат в Перемишлі, виховання в якому велось в патріотичному дусі. Цього ж року, під час Зелених Свят, 50 учнів Львівської академічної гімназії брали участь у “прогульці” на Чорногорі, побували на річці Прут, оглянули скелю Довбуша.

Вищезгадані факти уможливають висновок, що основними національно-освітніми традиціями тогочасних галицьких гімназій були щорічні відзначення річниць смерті Т.Шевченка, М.Шашкевича, інших національних героїв, урочистості з приводу дня релігійного патрона гімназії, участь у релігійних святах, самоврядування, благо-

дійницькі заходи, опіка професорів над гімназійною молоддю, допомога убогим учням, вивчення історії рідного краю.

Національний світогляд учнів розширювали шкільні бібліотеки, в яких зусиллями учителів-патріотів та учнів-українців було зібрано кращі твори з української літературної скарбниці. Наприклад, у бібліотеці Станіславівської гімназії зберігалися твори О.Барвінського, К.Гриневичевої, Б.Грінченка, С.Коваліва, М.Коцюбинського, М.Лозинського, І.Франка, Т.Шевченка, К.Малицької, О.Макарушки, О.Маковея, Олени Пчілки, Марка Вовчка, М.Грушевського, Г.Квітки-Основ'яненка, О.Кобилянської, І.Крип'якевича, М.Кропивницького та інших українських письменників [4, с.137-144].

Незважаючи на утиски національної школи австрійською та польською шляхтою, зусиллями народного вчительства, інших прогресивних діячів здійснювалася велика практична робота з національного виховання української молоді шляхом боротьби за національну школу та внесенням національних елементів у існуючий зміст освіти державних шкіл. Це досягалось за допомогою ознайомлення дітей із правдивими сторінками історії рідного краю, залучення учнів до самоврядування, ознайомлення їх із духовними надбаннями народу, особистим прикладом патріотичного вчительства.

Формуванню національної свідомості сприяло вивчення ряду предметів українознавчого характеру: української мови, літератури, географії, історії України тощо. Завдяки зусиллям свідомого вчительства, основний навчальний матеріал насичувався інформацією, що розширювала світогляд учнів, формувала мораль і національне світосприйняття.

Про результативність, дієвість практики національного виховання в українському шкільництві свідчить і той факт, що багато колишніх викладачів галицьких гімназій, вчителів шкіл разом зі своїми колишніми вихованцями брали участь у роки визвольних змагань українського народу. Реалізація на практиці ідеї національного виховання, в основному через діяльність українських шкіл, сформувала не одне покоління патріотів, творців української державної самостійності, стала підґрунтям розвитку національного виховання в повоєнні роки та сприяла утвердженню у свідомості галицької молоді державницької ідеї, яка сформувала нову генерацію – людей визвольних змагань.

Таким чином, українська школа в Галичині у складних умовах виховувала в дітей працьовитість, патріотизм, прагнення до незалежності своєї Батьківщини. Важливе значення українських навчальних закладів у тому, що вони своєю діяльністю сприяли утвердженню державницької ідеї в свідомості школярів. Школи, гімназії тісно співпрацювали з молодіжними громадськими організаціями, сім'єю, церквою.

1. Звіт дирекції ц.к. академічної гімназії у Львові за рік шкільний 1903/1904. – Львів: НТШ, 1904. – 88 с.
2. Звіт дирекції ц.к. академічної гімназії у Львові за рік шкільний 1911/1912. – Львів: НТШ, 1912. – 94 с.
3. Звіт дирекції ц.к. академічної гімназії у Львові за рік шкільний 1912/1913. – Львів: НТШ, 1913. – 112 с.
4. Звіт Дирекції ц.к. гімназії з рускою мовою викладовою в Станіславові за рік шкільний 1912/13. – Станіславів, 1913. – 210 с.
5. Звіт Дирекції ц.к. гімназії Франц-Йосифа в Тернополі за рік шкільний 1905/6. – Тернопіль, 1906. – 58 с.
6. Звіт Дирекції приватної гімназії з рускою мовою викладовою філії Руського Товариства Педагогічного в Рогатині з правом прилюдности за рік шкільний 1910/11. – Львів, 1911. – 64 с.

*The article describes the patterns peculiar to the Halychian education tradition, analysing the work of Western-Ukrainian institutions in the late 19th– early 20th centuries.*

**Наталія Салига**

### **МЕТА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ІСТОРІЇ ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ**

Основною проблемою будь-якої педагогічної системи є виховний ідеал як мета формування особистості. Від того, як вона розв'язується, залежить вирішення таких проблем, як система освіти і виховання, зміст і методи навчання тощо. Слід відзначити, що ідеал – це категорія етики (фр. *ideal* від грец. *idea* – ідея, зразок, норма, взірць досконалості, найвища міра людських прагнень) [1, с.217].

Він формується в процесі розвитку людського суспільства. Це уявлення про прекрасне, матеріалізоване в мистецтві, в практиці суспільного життя і виробничій діяльності людей. Ідеальні уявлення вчених перебувають у постійному русі.

Ідеали можуть бути моральні (виховні), естетичні, соціальні, політичні, наукові і т. д. Зокрема, соціальний ідеал – це уявлення про досконалий суспільний лад, науковий ідеал – уявлення про істину та шляхи її досягнення, моральний ідеал – про норми поведінки у суспільстві, це образ ідеальної людини, на який орієнтується в навчально-виховному процесі педагог [1, с.103]. Ці види ідеалів мають різні форми вираження. Наприклад, на відміну від вищеназваних ідеалів, естетичний ідеал має образне втілення, сфера його прояву – мистецтво. Це пояснюється тим, що естетичний ідеал охоплює уявлення про найбільш повний і вільний розвиток фізичних та духовних здібностей людини, про досконалість людської особистості й суспільства. Моральний ідеал, мабуть, найтісніше пов'язаний з тими чи іншими сторонами естетичного ідеалу. Виходячи із самої суті та природи ідеалу, педагоги, письменники, художники виражають бажане у формі прекрасного. Моральні та естетичні оцінки зображуваного, описаного хвилюють, викликають захоплення чи осуд і протест, будять мрію про гармонійне і прекрасне.

На будь-якій стадії історичного розвитку кожна суспільна формація створювала свій ідеал людини. Ця проблема хвилювала філософів, педагогів, психологів, митців всіх часів і народів. Ідеали знаходять свій вияв у працях вчених, творах мистецтва, усній народній творчості. Чи не найповніше ідеал відображається у вигляді його конкретного носія – героя, який утверджується як еталон досконалості, зразок життєвої поведінки (згадаймо плеяду літературних героїв, починаючи від Прометея Есхіла).

Вперше в історії педагогічної думки ідею всебічного гармонійного розвитку людини висунули та зробили спробу обґрунтувати древні греки.

Великого значення проблемам виховання приділяв основоположник атомістичного матеріалізму Демокрит. Ось як він характеризував роль виховання у формуванні особистості: “Виховання дітей – ризикована справа, бо у випадку удачі остання набута ціною великої праці й турботи, а у випадку невдачі – горе, незрівнянне ні з яким іншим” [2, с.9]. Демокрит один із перших висловив думку про

необхідність узгоджувати виховання з природою дитини, тобто з її віковими та індивідуальними особливостями. Вперше в історії зарубіжної педагогічної думки він показав роль праці у формуванні особистості. Демокрит стверджував, що “якщо б діти не привчалися до праці, то вони не навчилися би ні грамоти, ні музики, ні гімнастики, ні тому, що найбільше укріплює добродетель – сорому” [2, с.10].

Із загальної теорії атомізму видно, що центральне естетичне поняття – прекрасне – трактується Демокритом матеріалістично. Суть прекрасного, на його думку, полягає в симетрії, гармонії частин, у певних кількісних співвідношеннях.

Давньогрецького філософа Сократа в першу чергу цікавила практична діяльність людини, її поведінка, моральність. Сократ добре знав мистецтво: замолоду він був скульптором. Як повідомляв Ксенофонт, Сократ часто заходив у майстерні художників, скульпторів, ремісників і вів бесіди з різних питань. Цікаві його погляди щодо ідеалу. На думку Сократа, його дуже важко знайти в житті. А в мистецтві? Мистецтво, вважав філософ, – відтворення дійсності шляхом наслідування, але не просте копіювання предметів і явищ. У розмові з Паррасієм він висловлював цікаву думку про те, що нелегко зустріти людину, у якої все було б бездоганно. Тому можна стверджувати, що, мистецтво бере у різних людей і з'єднує разом найкращі риси і в такий спосіб досягає того, що все тіло здається досконалим. Це слід розуміти так, що художник творчо відображає природу, тобто вивчає її, відбирає з маси вивчених одиничних предметів певні ознаки, узагальнює їх. Змінена таким шляхом природа возвеличується до ідеалу.

Далі Сократ ставить питання про можливість відтворення в мистецтві того, що позбавлене пропорції, кольору, форми, тобто духовних якостей людини, “стану душі”. На його думку, все це можливо відтворити, оскільки духовні якості – ворожість, грубість, благородство, скромність і т. ін. – помітні і в обличчі, і в жестах людей, незалежно від того, стоять вони чи рухаються [3, с.51].

Філософ вважав, що скульптура, як і інші види мистецтва, повинна відтворювати духовний образ людини. Тому критеріями відбору гідних увічнення осіб, повинні служити високі моральні якості.

Велика заслуга Сократа в тому, що він підкреслив органічний зв'язок естетичного та етичного, морального і прекрасного, і ідеалом назвав прекрасну духом і тілом людину. Це саме те, що греки називали

“калокагатією” [3, с.60]. Але в концепції ідеалу Сократа відчувається певна історична обмеженість. Бути добродетельним, за Сократом, значить бути розумним, тобто знати, що таке добро. Ремісник чи землероб вже в силу роду своїх занять не може бути розумним, а відповідно й добродетельним. Саме тому ніколи не втілює морально-етичного ідеалу [3, с.41]. В цьому чітко проявляються аристократичні риси сократівських поглядів. Однак, незважаючи на це, слід визнати цінність внеску філософа у розвиток педагогічної, естетичної, соціальної думки. Він розглядав людину як головний об'єкт мистецтва, вказав на нерозривний зв'язок її зовнішньої і внутрішньої краси, поставив питання про моральний та естетичний критерії мистецтва.

Центральною темою трактатів Платона була ідеальна людина – фізично розвинена, із сильним, вольовим характером. До проблеми виховного ідеалу Платон звертався у своїх творах неодноразово. Він, як представник афінської аристократії, обґрунтував ідею її вічного панування, сконструював модель ідеальної, на його погляд, аристократичної держави, де існують три групи людей: філософи, тобто правителі держави; воїни, тобто її охоронці; ремісники і землероби, тобто раби. Мета такої держави – реалізація ідеї загального блага, що досягається передусім шляхом виховання, якому Платон відводив особливу роль. Воно має бути організоване державою і відповідати інтересам панівних класів – філософам і воїнам. У своїй педагогічній системі Платон прагнув об'єднати деякі риси спартанського й афінського виховання.

Що ж, на думку філософа, являє собою образ ідеальної людини? У діалозі “Пир” Платон подає ієрархію ідеалу: спочатку нам подобаються красиві тіла взагалі, далі звертаємось до прекрасних душ, а від них – до краси наук, щоб нарешті підвестись до ідеального світу краси. Автор вважає, що ідеал існує не в чуттєвому світі, а у світі ідей. А в реальній дійсності, де все змінюється і рухається, немає нічого стабільного та істинного [4, с.211]. В цілому ж поняття ідеалу (краси) у нього є зразком мертвої абстракції. Ідеал, на думку Платона, – це людина мудра, хороBRA, зібрана.

Особливого значення надавав вихованню Арістотель. Теорія виховання філософа пов'язана з його вченням про три види душі, а саме: рослинну, що виконує функції харчування й розмноження; тваринну – функції відчуття й бажання; розумну – функції мислення. Мета виховання, за Арістотелем, – це розвиток усіх трьох видів душі:

розумового, морального й фізичного. В загальній системі освіти величезну роль Арістотель відводив естетичному вихованню. На його думку, саме воно забезпечує гармонійний розвиток особистості, робить людину хорошим громадянином. Але на перше місце автор ставив фізичне виховання, як таке, що передувало розумовому. Хоча вважав, що фізичне, розумове й моральне виховання взаємопов'язані [2]. Наукова спадщина Арістотеля вплинула не лише на розвиток античної педагогіки, але й на формування психолого-педагогічних ідей гуманістів епохи Відродження.

В Афінах в період розквіту рабовласницького суспільства було поширене уявлення про гармонію розумового, морального й фізичного розвитку. Як уже зазначалося вище, саме в Афінах зародилася ідея гармонійного розвитку дитини. Якщо у Спарті ідеалом вважався витривалий, мужній воїн, то афіняни вважали ідеальною розумово, фізично і морально прекрасну людину, а тому прагнули до поєднання морального, естетичного, фізичного виховання й розумового розвитку.

Якщо антична Греція була явищем, в першу чергу, культурним і культуротворчим, то Рим – це структура політична, державна, військова, правнича. Якщо центральною постаттю антично-грецької культури була гармонійна особистість, індивідуальність, то домінуючою ідеєю Риму стала дисципліна, ієрархія. Рим не залишив нам ні великої літератури, ні великої філософії, ні мистецтва. Але Рим дав світові величаві та вічні скарби в галузі державного будівництва та права. Мабуть, так сталося тому, що римська мета виховання, образ ідеальної людини докорінно відрізнялися від грецьких. Цівіс романус, громадянин-воєць, громадянин-адміністратор. Коли згадується Рим, то завжди згадується римський консул, який засудив на смерть власного сина лише за те, що запальний юнак самочинно атакував ворога, тобто зламав наказ, переступив закон, навіть якщо й переміг. Цей образ – символ Риму.

Незважаючи на неминучу для рабовласницького суспільства історичну обмеженість трактування гармонійного розвитку людини, мусимо визнати, що проголошення цього ідеалу було неабияким досягненням античної думки.

Епоха середньовіччя представлена не одним, а кількома ідеалами: ідеал монаха та ідеал лицаря. Монах служив богові та церкві словом і добрими ділами, поширював і поглиблював серед мас віру

Христову, був зразком праведного життя. Поряд з аскетизмом однією з найважливіших чеснот монаха був послух, смиренність.

Другий ідеал середньовіччя – лицар, домінуюча риса якого – мужність. Основою лицарського виховання були сім вільних чеснот, а саме: верхова їзда, метання списа, фехтування, плавання, полонання, гра в шахи, вміння складати та виконувати пісні. Якщо монах виснажував своє тіло, то лицар, навпаки, виховував себе фізично, розвивав міць і вправність тіла. Таким чином, ідеал як монаха, так і лицаря далекий від ідеї всебічного й гармонійного розвитку особистості.

Епоха Відродження внесла в розуміння ідеалу новий елемент, невідомий середньовічному суспільству: Європа повертається до ідеалу гармонійно-розвинутої особистості; формується культ життєрадісної, здорової людини, сильної духом і тілом. Тому Відродження (XIV – XV ст.) називають також епохою гуманізму, а її представників – гуманістами. Фізичне виховання оголошується педагогами-гуманістами одним з найважливіших напрямків особистісного розвитку.

Про фізичне та духовне розкріпачення особистості, про непорушну гармонію між тілом і духом писав Франсуа Рабле у своєму творі "Гаргантюа і Пантагрюель" [5]. Про ідеальну людину мріяли Томас Мор і Томмазо Кампанелла. Вони створювали проєкти виховання всесторонньої особистості у надрах старого суспільства.

В педагогічній теорії видатного чеського педагога Я. А. Коменського ідеальною людиною був віруючий християнин, людина, здатна "знати, діяти і говорити". Відомий педагог вніс нові елементи в поняття ідеалу. Він вважав земне життя підготовкою до потойбічного. Мета життя людини – це "блаженство з Богом на небі". Однак він не відкидав і земного життя.

Думки, висловлені Я. А. Коменським, згодом прислужилися багатьом знаменитим філософам, психологам, педагогам різних країн у розробці нових систем соціалізації особистості. Фактично Джон Локк і Жан-Жак Руссо, Песталоцці та Ф. Фребель, А. Дістервег – усі вони у своїх системах тільки розвивали ті чи інші думки Я. А. Коменського про ідеал людини як мету формування особистості. Зокрема, англійський філософ, просвітитель Джон Локк писав про формування всебічно розвинутої особистості, плекання усіх її здібностей, про необхідність поєднувати розумову працю з навчанням ремесел, фізичним вихованням.



Саме Джон Локк порушив чимало важливих питань англійського Просвітництва. В основі образу ідеальної людини, мети-виховання лежать такі гносеологічні принципи Д. Локка: по-перше, відсутність вроджених ідей; по-друге, розум людини від народження являє собою "tabula rasa" – чисту дошку; по-третє, немає нічого в розумі, чого б не було раніше у відчуттях [6, с.145-174]. Ці принципи лежать в основі аналізу образу ідеальної людини, мети виховання. На думку просвітителя, ідеальна людина відрізняється розсудливістю, ощадливістю, самовладанням, прагненням до накопичення багатства.

Французький просвітителю Жан-Жак Руссо в романі "Еміль, або Про виховання" накреслив план формування ідеальної, на його погляд, людини. Вихователь, якому Руссо відводив велику роль у розвитку нової людини, повинен чітко уявляти своє завдання. Він повинен дати дитині не станове, не професійне виховання, а прищепити загальнолюдські цінності. Отже основна мета – сформувати людину. Ця вимога в часи Руссо, без сумніву, була сміливою і прогресивною. Ідеї Руссо щодо виховання активної, мислячої, вільної людини відчутно вплинули на розвиток педагогічної теорії та практики в багатьох країнах.

На думку видатного швейцарського педагога Йогана Генріха Песталоцці, мета формування особистості – це гармонійний розвиток сил, здібностей людини, закладених у ній природою. Виходячи з цієї мети, Песталоцці обґрунтував ідею гармонійного розвитку і розкрив його складові частини.

Під гармонійним розвитком особистості педагог розумів розвиток у людини руки, серця й розуму. У відповідності з цією концепцією, складовими частинами гармонії є, по-перше, фізичне й трудове формування (розвиток руки); по-друге, – моральне становлення (розвиток серця); по-третє – розумове (розвиток голови) в їх нерозривній єдності [7, с.361].

Ідеї Песталоцці були розвинуті його послідовником, прогресивним представником німецької демократичної педагогіки Адольфом Дістервегом, який також вважав, що насамперед треба виховувати "людину в людині". Головне завдання педагога він вбачав у вихованні в дітях любові до свого народу і всього людства. Дістервег писав, що слід виховувати не істинних прусаків, а справжніх людей.

Щоб здійснити мету та завдання виховання, треба керуватися певними принципами, вважав Дістервег. Це принципи природо-відповідності, культуровідповідності та самодіяльності, тобто розумової активності дітей.

Слід відзначити, що приблизно з початку XVI ст. ми спостерігаємо в літературі риси ідеальної людини, яку можна було б назвати досконалою. Все менше уваги приділяється релігії. Мета виховання у XVIII-XIX ст. характеризується практицизмом, утилітаризмом, техніцизмом. Це, безумовно, пов'язано з поширенням матеріалізму, пропагандою атеїзму, що викликало критику віджилої системи соціалізації старої школи.

Близкучим критиком старої школи був німецький педагог Георг Кершенштейнер. Він вважав, що школа не виховує людину, не готує до суспільного життя. Її єдина й всепоглинаюча мета – засвоєння дітьми якомога більшої кількості навчальних предметів. Такі ж і засоби досягнення цієї мети – дресирування пам'яті, зубріння. В результаті, як писав Кершенштейнер, "дитячі голови при перевірці в кінці шістнадцяти років стають схожими на відчищений мідний котел. Наліт був фальшивим і трьох років негарздів практичного життя досить, щоб його зруйнувати" [7, с.99].

У визначенні завдань нової школи Кершенштейнер керувався надзвичайно оптимістичними поглядами на сучасну йому державу. На його думку, це союз людей, який розвивається у вказаному етикою культурному та моральному напрямку і тим самим відкриває шлях вільному розвитку моральної особистості. Школа покликана готувати випускників до служіння державі, виховувати не абстрактну особистість, ізольовану від соціально-політичної атмосфери, але корисного члена сучасного суспільства, який відчуває щодо своєї батьківщини почуття відданості, покірності, безкорисливої любові. Саме таким підходом до проблем виховання пояснюється висока популярність Кершенштейнера не лише серед науково-педагогічних і шкільних працівників, але й урядовців. Він підкреслював, що державі потрібні в першу чергу хороші фахівці в різних галузях виробництва. Теоретичні знання необхідні оскільки вони допомагають людині оволодіти спеціальністю. Кершенштейнер виділив дві якості, яким, на його думку, німецький народ зобов'язаний своїми успіхами – серйозність та сумлінність.

Таким чином, ідеал людини в працях відомих зарубіжних вчених розглядається з різних сторін, що пояснює і різні підходи до самого процесу виховання.

1. Філософський словник /За ред. В.І.Шинкарука. – К., Наукова думка, 1986.
2. Ярошевський М.Г. История психологии. – М., Просвещение, 1976.
3. Ксенофонт. Воспоминание о Сократе. Кн. III, гл.10. – / Ксенофонт Афинский. Сократические сочинения. – М., Педагогика, 1935.
4. Песталоцци Й.Г. Избранные педагогические сочинения: В. 3 т. – Т.1. – М., Просвещение, 1965. – С. 391–426.
5. Рабле Ф.Гаргантюа и Пантагрюэль. – М., Просвещение, 1961.
6. Локк Дж. Избранные философские произведения в двух томах. – Т.1. – М., Полит. издат, 1960.
7. Коменский Я.А. Локк Д., Руссо Ж-Ж., Песталоцци Й.Г.: Педагогическое наследие. /Сост. В.М.Кларин. – М., Педагогика, 1988.

*The article states that the problem of moldiny perfect personally has draun the afention of scholars of all times. The paper focused on telarent views held by such philosoophers and educations as Yan Komenskyy, John Lokk, Zhan-Zhak Russo, G.Pestalozzi and others.*

**Ореста Ткачук**

### ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ І.СРЕЗНЕВСЬКОГО

Діяльність І.І.Срезневського відзначається широкою гамою наукових інтересів. Ізмаїл Іванович Срезневський (1812-1880 рр.) відомий науковому світу як видатний російський та український філолог, дослідник старослов'янських і давньоруських писемних пам'яток, лексикограф, збирач українського фольклору, автор ряду праць з історії мови, палеографії, фольклористики.

Окремої уваги заслуговує педагогічна діяльність І.І.Срезневського, розквіт якої припадає на другу третину ХІХ ст. У цей час в Україні, яка тоді перебувала у складі Російської імперії, найбільш чітко виділяються дві педагогічні теорії, однією з яких була теорія формального навчання, відповідно до якої особлива увага приділялась

розвиткові пам'яті, мислення, уваги учнів шляхом використання будь-якого матеріалу як навчального. Прихильники теорії матеріального навчання стверджували, що пам'ять, мислення й увага можуть добре розвиватися тільки в процесі набуття так званих "корисних" знань. І.І.Срезневський не був прихильником теорії формального навчання, а надавав перевагу принципам теорії реальної освіти, поштовхом до виникнення якої слугувала теорія матеріального навчання.

І.І.Срезневський був професором Харківського (1837-1846 рр.), а згодом Петербурзького університетів (1847-1880рр.). Його педагогічні погляди викладені в ряді праць, присвячених проблемам дидактики мови: "Зауваження про початковий курс російської мови" (1859-1860), "Доповнення до зауважень про початковий курс російської мови" (1859), "Про вивчення рідної мови взагалі і особливо в дитячому віці" (1860-1861), "Читання про мову Крилова" (1869), "Зауваження про вивчення російської мови та словесності в середніх навчальних закладах" (1871), "Зауваження про творення слів з виразів" (1873), "3 додаткових листків про вивчення рідної мови" (1899). Крім цього, в архівах Росії сьогодні зберігається багато матеріалів, які мають величезну цінність для педагогіки сучасної школи взагалі та української зокрема. Це так звані "Педагогічні замітки" І.І.Срезневського, "Слово про вчителів та навчальні книги", "Про буквар для перших класів міського і сільського училищ", "Про статут гімназій та училищ 1928 року" та ін.

Свою педагогічну систему І.І.Срезневський будує на лінгвістичній основі, яка найбільш повне розкриття знайшла в праці "Думки про історію російської мови". У свою чергу, розвиток лінгвістичної концепції ученого знаходимо у його працях, присвячених питанням вивчення мови, зокрема "Про вивчення рідної мови взагалі і особливо у дитячому віці". Виходячи з соціальної і пізнавальної функції мови, автор вважає, що без знання мови людина не має права вважати себе частиною народу, бо: "Народ і мова – одиниця неподільна. Народ – мова, мова – народ. З цього одного зрозуміло, що неможлива для народу освіта без мови, так само, як і для мови без народу" [1]. Ця думка ученого є особливо актуальною сьогодні, коли на фоні процесу національного відродження в Україні лунають окремі голоси про необов'язковість вивчення української мови в Українській державі.

Значну увагу приділяє І.І.Срезневський проблемі визначення ролі й місця вивчення мови в системі народної освіти. Учений вважає,

що рідна мова й словесність повинні займати чільне місце серед інших предметів: "Рідна мова наша повинна бути головною основою і нашої освіченості, і освіти кожного з нас – так, щоб у ній вони зосереджувались і від неї залежали" [2]. Звернімо увагу на актуальність і цього висловлювання – у зв'язку зі становищем у сучасній школі, де нерідко рівень грамотності учнів (як усної, так писемної) не є належним.

За І.І.Срезневським, знання мови полягає у знанні слів та законів їх сполучуваності й творення, тобто у знанні лексики й граматики мови, а також у вмінні використовувати ці закони для задоволення потреб спілкування. Таким чином, зміст знань з мови І.І.Срезневський бачить у тому, що, "вивчаючи рідну мову, потрібно вивчати саме мову, знаряддя і закони її виразності, а не щось друге" [3]. І далі: "Потрібно вивчати мову, мову загальнонародну, а не якусь тимчасову говірку якогось шару народу, хоча б і вищого за освіченістю" [4]. Поняття загальнонародної мови учений формулює дещо розмито й неконкретно: "Загальнонародне те, що належить всім – верстам однаково; але це загальнонародне знову ж тільки частка мови, а не вся мова, частка, недостатня для вираження всього, що буває потрібно виразити" [5]. На нашу думку, І.І.Срезневський має на увазі загальноживаний шар лексики як головний і найбільш необхідний для навчання дітей мови. Учений підкреслює, що загальнонародна мова, яка є тільки частиною усєї мовної системи, має властивість поповнюватись, у ході засвоєння знань мови "повинні бути вивчені відтінки мови давньої і місцеві говірки" [6]. Ця думка І.І.Срезневського заслуговує на увагу сучасних педагогів, особливо якщо йдеться про вивчення місцевих говірок того чи іншого наріччя України. Проблема впливу діалектного мовлення на літературне є досить актуальною. Більш детальне вивчення діалекту чи говірки у школі допоможе зменшити частотність транспозиційних явищ у мовленні учнів. Стосовно ж давньої мови, то вивчення її елементів у сучасній середній школі забезпечує програма з української мови. Хоча сьогодні, коли в життя увійшли різноманітні форми загальноосвітнього і спеціального навчання у різних типах навчальних закладів, ідея І.І.Срезневського про вивчення давньої мови у школі може бути використана під час поглибленого засвоєння мови у деяких спеціальних навчальних закладах гуманітарного профілю (наприклад, гімназій, ліцеїв).

І.І.Срезневський порушує проблему народності мови. За його висловлюваннями, народність пов'язана з наявністю у людини "живого

чуття мови", вміння виокремлювати з неї все "нехарактерне і неживе". Справді народну мову учений радить вивчати за творами письменників та на матеріалі усної народної творчості. Твори художньої літератури І.І.Срезневський вважає зразками мови і зразками "праці розуму, озброєного знаннями, та художнього смаку, натхненного думкою і почуттям" [7], а тому, на його думку, буде корисно пересчитати їх не один раз і "завчити такі уривки з них, які можуть бути варгісними для розуму і морального почуття дитини або юнака, а не тієї чи іншої теорії і не тієї чи іншої моди років його учнівства, і які в будь-який час приємно було б йому згадати не задля розваги, а для душевної насолоди" [8]. Твори письменників І.І.Срезневський вважає матеріалом, який є зразком організації мови, а також доцільним у чисто пізнавальному плані, але на етапі середньої, а не початкової освіти. Фольклорні твори, за І.І.Срезневським, є найбільш яскравими прикладами народної мови, а тому їм слід надавати перевагу під час вивчення мови. Ця ідея вченого є актуальною для сучасної школи України, де під час вивчення рідної мови широко і послідовно використовуються кращі зразки усної народної творчості.

Співзвучними з визначенням мети сучасної освіти є слова І.І.Срезневського: "Мета вивчення рідної мови – не щасливі відповіді на будь-якому іспиті, а оволодіння нею належним чином для життя" [9].

Навчання мови, за І.І.Срезневським, в першу чергу залежить від ретельного добору педагогічного персоналу. У зв'язку з цим учений визначає місце і роль учителя у процесі засвоєння знань з мови. Ідеал учителя І.І.Срезневський бачить у людині, яка досконало володіє мовою, має ґрунтовну підготовку, вміє поводитися з дітьми, неодмінно любить своїх вихованців і поважає їх, а також бездоганно знає свій предмет. Це повністю відповідає якостям, які були властиві самому І.І.Срезневському. У спогадах учнів академіка І.І.Срезневського знаходимо слова подяки і захоплення своїм учителем, наставником, його глибокими знаннями, культурою спілкування.

П.М.Полевой так згадує І.І.Срезневського: "Він умів говорити з усіма і найбільш мовчазного співрозмовника викликати на дуже цікаву бесіду; умів кожного з гостей своїх виставити перед іншими у найбільш вигідному світлі, умів вчасно вставити в загальну бесіду своє влучне слово і вчасно розборонити гострим жартом супротивників, що завжди гаряче сперечалися" [10]. Такі особисті якості педагога, як висока внутрішня культура, повага до

співрозмовника, делікатність, вміння розуміти учня, необхідно формувати і в сучасній вищій школі.

П.М.Полевой згадує вміння І.І.Срезневського спілкуватися зі студентами: “Вплив і значення І.І.Срезневського серед сучасного нам студентства були надзвичайно вагомими і сильними, хоча сам Ізмаїл Іванович тримав себе від студентів на певній відстані і ні перед ким не запобігав, ні з ким не зближувався і не дозволяв собі ніякої фамільярності: його і поважали, і побоювались...” [11]. Однак П.М.Полевой зазначає, що І.І.Срезневському були властиві і деякі недоліки: “І ось цей постійний розлад між внутрішньою потребою широкої наукової діяльності і обмеженими розмірами того, що видавалось можливим створити в дійсності... постійно мучив і обтяжував Ізмаїла Івановича... він шукав виправдання собі і своїй вузькій науково-літературній діяльності, все більш і більш схиляючись у бік сухого, педантично обстеженого факту і стверджуючи, що в науці важливі тільки окремі факти, а зв'язок, послідовність викладу і постановка, висвітлення факту з певного боку не мають значення...” [12].

І.В.Цветаєв у спогадах досить влучно проводить паралель між І.І.Срезневським та М.В.Ломоносовим: “... коли ми згадуємо величний образ І.І.Срезневського, то з даліни наших студентських років він постає перед нами з усією привабливістю втілення життєвих правил Ломоносова, які сам Ізмаїл Іванович перед шанувальниками великої пам'яті цього славного російського генія, які зібралися з усієї Росії, формулював настільки точно і витончено цими чудовими виразами: “Провідні правила життя (Ломоносова)... прості, – говорив він на цьому зібранні: “Працюй наполегливо, чітко, чесно, – щоб послугувати батьківщині відповідно своїх сил. Люби батьківщину, живи для неї. Любячи її, люби науку. Вона нам необхідна – сувора в дослідженнях, відповідальна перед цілим світом, але рідна за напрямком, рідна за мовою. Вона повинна бути основою і суддею всіх наших успіхів, душею порядку, вожак думання, світлом, яке для всіх однаково відкрите... Люби науку не в собі самому, а в усіх тих, хто їй вірний, всюди і в усьому плекай любов цю в юнаках”. Ці слова у І.І.Срезневського вилились у настільки привабливій формі, тому що вони були сповіданням його власного **credo**, виражали силу і значення всієї професорської його діяльності” [13]. Думки І.І.Срезневського про М.Ломоносова

повинні стати життєвим **credo** кожного справжнього науковця сьогодення. Висловлювання ж І.В.Цветаєва повною мірою розкриває сутність вимог, що ставились І.І.Срезневським до вчителя, якому він відводив головну і визначальну роль на всіх етапах навчання дитини.

Роки навчання мови учений розділяв на два етапи, дві “пори”. Перша пора продовжується до того часу, поки дитина навчиться плавно читати. У цей період дитина повинна знаходитись під керівництвом такого вчителя, який би найкраще розумів дитину. І таким учителем може бути тільки мати, бо лише вона може найкраще визначити, наскільки дитина готова до навчання, оскільки сама природа найкращим учителем визначає матір. Ця думка І.І.Срезневського співпадає з результатами досліджень сучасних фізіологів і психологів, які доводять, що найбільш оптимально дитина розвивається у тому випадку, коли постійно спілкується в першу чергу з матір'ю, а не з вихователем або людиною, яка замінює матір.

Ідея вченого про матір як першого вчителя дитини є актуальною в сучасній Україні, коли матерям надається більш тривала відпустка для догляду за дитиною і дитина перебуває у сфері суто сімейного спілкування упродовж більш тривалого часу. І.І.Срезневський висловлює думку про те, що мати повинна дотримуватись певних правил у період першої “пори” навчання мови дитини. З дітьми слід говорити правильною, чіткою мовою, без усілякого перекручування, у разі мовної помилки – відразу ж її виправляти. Як бачимо, І.І.Срезневський звертає увагу на питання культури мовлення вчителя, яке є актуальним і наболілим сьогодні у школі та в дошкільних закладах. Учений порушує й проблему доступності мовлення учителя: “Говоріть з дітьми так, щоб їм було зрозуміло, але не намагайтесь здаватися їм ні розумнішими за них, ні дурнішими; зрештою, мовою вільною, багатою, не уникаючи ні виразів, ні слів, їм не відомих, – розуміється, наскільки вони необхідні і можуть бути дітям хоч трохи зрозумілі” [14].

Великого значення учений надає принципів наочності навчання. І.І.Срезневський вважав, що ілюстративний матеріал сприяє розвитку спостережливості, уважності, пізнавальних інтересів, розвиває у вихованців “думу”. Однак витвори природи, сама природа, твори мистецтва, малюнки і т.ін. повинні бути доступні дитячому сприйманню, зрозумілі, цікаві, яскраві.

Великого значення І.І.Срезневський надавав умінню вчителя правильно формулювати питання, яке повинно самим змістом націлювати дитину на розвиток мовлення та пізнавальних інтересів, бути конкретним і таким, що потребує конкретної розумної відповіді: “При розгляді з ними чого б там не було не дозволяйте запитань тупих, на зразок таких: скільки очей у коня? де дах будинку, внизу чи зверху? на якій нозі стоїть людина, якщо підняла праву? і т.п.” [15].

Викладені вище вимоги, висловлені І.І.Срезневським, наводять на думку про необхідність кваліфікованої підготовки молодих матерів до роботи з дітьми. Зауважимо, що у вітчизняній педагогічній практиці не ведеться робота, спрямована на підготовку молодих матерів до виховання дітей, їх загального розумового розвитку, а в медичних закладах організовані короточасні курси, які дають лише мінімум знань про елементарний медичний догляд за дитиною. Проблема педагогічної підготовки молодих матерів заслуговує набагато більшої уваги.

Цікавою видається в педагогічній системі І.І.Срезневського проблема взаємодії УЧИТЕЛЬ-ПІДРУЧНИК. Учителю відводиться першочергова роль: “Потрібен не підручник, а вчитель, який знає свою справу не за книгою, а насправді, який розуміє свої обов’язки і дитячу природу” [16]. Актуальними і співзвучними з вимогами сучасної школи у зв’язку з реалізацією принципів концепції педагогіки співробітництва є висловлювання І.І.Срезневського про те, щоб “розповіді та пояснення вчителя послідували з розповідями і поясненнями” учнів.

На думку І.І.Срезневського, ефективність уроку залежить не тільки від учителя, який уміє творчо підходити до своєї справи, виховує в учневі самостійність думки, вміння виділяти головне й другорядне, а й від наявності відповідного підручника. Учений вважає, що підручник повинен вмещувати матеріал, викладений у суворому порядку й системно, без двозначностей, бо це може привести до нерозуміння матеріалу учнями. Визначення у підручнику повинні бути чіткі й доступні, правила – викладені лаконічно, без зайвих слів, перелічень, бо це засмічує дитячий розум непотрібними подробицями і заважає міцному засвоєнню найважливішого. Матеріал має подаватися певними “порціями”, що сприятиме формуванню системних знань, уможливить постійне повторювання пройденого. Підручник повинен привчати учня думати, “вникати у виучуване”, а не заучувати напам’ять цілі сторінки, щоб потім їх швидко забути.

Значну увагу І.І.Срезневський приділяє букварю як першому шкільному підручникові. У букварі повинні бути вміщені основні закони поведінки, прислів’я, зразки письма, короткі відомості про країни і народи, про історію власного народу. Без сумніву, такий матеріал частково містять і сучасні букварі. На жаль, основних законів поведінки ми не знайдемо у жодному з них, а матеріали про основні етичні норми у букварі, на наш погляд, просто необхідні.

Наступним підручником, необхідним у процесі оволодіння мовою, І.І.Срезневський вважає так звану “книгу для читання”, де мав би бути зібраний матеріал у вигляді вправ і завдань, що розвивають кмітливість, уважність, спостережливість: “Книга для читання учнів повинна бути складена так, щоб виховувала повагу до книги взагалі. Вона буде гідна загальної поваги тільки тоді, коли буде багата загальнокорисними знаннями і настановами” [17].

І.І.Срезневський виголошує думку про необхідність здійснювати вибір підручника з урахуванням мовно-територіальних факторів: “Вибір підручника з числа схвалених знавцями справи може бути представлений учителем. Це почасти навіть необхідно, тому що не будь-який підручник може бути однаково пристосований до місцевих потреб будь-якого з країв”, “...і в декотрому краю звернути треба увагу більше на ті чи інші правила узгодження і словорозташування; майже в кожному – на особливі випадки вимови” [18]. Останнім часом в Україні з’явилося по декілька варіантів підручників для того чи іншого класу, зокрема це явище особливо поширене в початковій школі. Варіантність підручників дає можливість здійснювати конкурсний відбір кращих із них. Урахування ж діалектно-територіальних особливостей у підручниках з мови може сприяти підвищенню рівня знань учнів, скоротить час опанування окремих тем.

Педагогічні погляди І.І.Срезневського, маючи в основі лінгвістичну концепцію, становлять струнку систему, у центрі якої є вивчення мови. Думки І.І.Срезневського щодо змісту, мети, умов, принципів і засобів навчання мови мають значну практичну цінність і можуть бути успішно використані в освітніх закладах України.

1. Русское слово. – М.: Просвещение, 1986. – С.106.
2. Там само. – С.107.
3. Там само. – С.111.
4. Там само. – С.113.

5. Там само. – С.114.
6. Там само. – С.115.
7. Замечания об изучении русского языка и словесности в средних учебных заведениях // Зап. Импер. АН. – Т.19. – Кн.1-2. – 1871. – С.191.
8. Там само.
9. Русское слово. – М.: Просвещение, 1986. – С.140.
10. Полевой П.Н. Три типа русских ученых // Русское и славянское языкознание в России середины XVIII-XIX вв. – Л., 1980. – С.87.
11. Там само. – С.88.
12. Там само. – С.90.
13. Цветаев И.В. Из студенческих воспоминаний об И.И.Срезневском // Русское и славянское языкознание в России середины XVIII-XIX вв., 1980. – С.101-102.
14. Русское слово. – М.: Просвещение, 1986. – С.121.
15. Там само. – С.122.
16. Там само. – С.124.
17. СПБО Архива АН России, ф.216, оп.1, 1857 г., д.880, л.3-4 (Мнение о книге для чтения).
18. Русское слово. – М.: Просвещение, 1986. – С.169.

*This article provides dialectic views of Ishmail Sresnevskyy, an outstanding Russian and Ukrainian linguist. These views present a coherent system based on the linguistic concepts of the scholar. His ideas about the teaching process can be successfully integrated into contemporary Ukrainian education.*

## Інформації, рецензії, огляди

**Богдан Грицюк**

### НОВІ КНИГИ З ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ГАЛИЦЬКОЇ ДИДАКТИКИ

В умовах розбудови національної освіти, виходу вітчизняної науки і техніки на світовий рівень, інтеграції України у світовий культурний та економічний простір, що вимагає оновлення змісту освіти, дві наукові монографії доцента кафедри загальної і соціальної педагогіки Т.Завгородньої “Дидактична думка в Галичині (1919-1939 роки)” та “Підготовка вчителів для української народної школи Галичини (1919-1939 роки)” мають важливе значення. Обидві книжки вийшли у видавництві “Плай” Прикарпатського університету ім.В.Стефаніка. Кожне із цих досліджень має самостійне значення, але, взяті разом, вони дають можливість краще уявити значення зробленого нашими попередниками в галузі збереження та розбудови української освіти, української дидактики, зокрема на галицьких землях у міжвоєнний період.

Хоча в останні роки з'явилося багато досліджень з проблем шкільництва, освіти й виховання на західно-українських землях (Б.Ступарик, М.Барна, І.Зайченко, М.Кляп, І.Курляк, С.Лаба, Н.Сабат та ін.), питання розвитку теорії та практики навчання в Галичині у визначений автором період ще не були вивчені з відповідною науковою повнотою. Все це підтверджує своєчасність й актуальність наукової роботи Т.Завгородньої.

Т.Завгородня вибрала для своїх досліджень період польської окупації Галичини. Опинившись під владою Польщі, українські школи частково втратили навіть те, що було здобуто за Австро-Угорської імперії. Протягом 20-ти років польська влада відкрито й настирливо, шляхом насильницької полонізації намагалася знищити українську освіту, що викликало свідоме й активне протистояння українського населення політиці уряду. Галицькими українськими науковцями розроблялися теоретичні засади національного виховання, активізувалися їх творчі пошуки в галузі теорії та практики виховної роботи. Рішучий опір антиукраїнській політиці був зумовлений ще й тим, що, як зазначав відомий педагог Л.Ясінчук, саме у цій місцевості створювалися умови для захисту й

розвитку рідного слова, гнаного на Наддніпрянщині. В Галичині завжди плекалася ідея національної самостійності.

Дослідниця переконливо довела, що під час польської окупації Галичини державницька ідея, яка лежала в основі навчально-виховного процесу в усіх країнах Європи, трактувалася галицькими педагогами саме як необхідність підготовки української молоді до створення власної держави, подальшої її участі у збереженні та розбудові суверенної України. Таким чином, під національно-державним вихованням дослідниця розуміє виховання національно свідомої української молоді, спроможної активно боротися за незалежність України і власною творчою працею приносити користь рідному народу.

На практиці, як стверджує автор, це теоретичне положення реалізовувалося через послідовну, безкомпромісну боротьбу за навчання українською мовою; через насичення змісту освіти українознавчим матеріалом (з історії, географії, культури України); підготовку українських підручників; випуск (в основному силами українських педагогічних товариств) додаткової української літератури та літератури для домашнього читання; підбір тематики щомісячних творчих завдань з української мови; підготовку національно свідомих учителів, готових до здійснення виховної мети української школи і т.ін.

На основі генези мети шкільної освіти в досліджуваний період автор всебічно обґрунтувала еволюцію змісту шкільної та педагогічної освіти, вперше розглянувши шляхи підготовки майбутніх учителів для українських народних шкіл і підвищення їх кваліфікації, подала відомості з історії організації навчально-виховного процесу в таких типах закладів.

Аналіз великої джерельної бази, вивчення та узагальнення досвіду організації навчально-виховного процесу в школах і семінаріях Галичини дозволили автору зробити висновок про структурну подібність освітньої сфери та галузі професійної підготовки вчителів. Це зумовило вивчення теорії та практики навчання в Галичині на основі дослідження всіх складових шкільництва (крім дошкільного), що сприяло отриманню більш вірогідних результатів.

Визначення мети педагогічної освіти, її змісту, методів, форм і засобів навчання (тобто структурних компонентів процесу навчання), висвітлене в другій монографії, підтвердило встановлені галицькими дидактами провідні тенденції розвитку теорії і практики шкільного навчання в Галичині у міжвоєнний період.

Т.Завгородня науково обґрунтувала, що проблеми теорії і практики навчання в історії педагогіки доцільно вивчати в освітній системі, де шкільна, педагогічна освіта й різні форми підвищення фахової кваліфікації вчителів розглядаються як її специфічні підсистеми.

Заслуговує на увагу й те, що питання розвитку теорії і практики навчання розглядається в монографіях у тісному зв'язку з історією шкільництва в краї та з урахуванням тих історичних подій, які відбувалися на теренах Галичини. Особливо слід підкреслити, що історичні події оцінюються автором зважено. Пошуки галицьких науковців у галузі теорії та практики навчання аналізуються в контексті педагогічних процесів, дидактичних надбань учених європейських країн.

Кожне положення аргументується посиланнями на авторитетні джерела. З цієї точки зору позитивне враження справляє досить великий список використаних літературних джерел (як українських, так і іноземних), а особливо архівних — 120, та ретельність, з якою Т.Завгородня посилається на кожне із них.

Структура наукових праць логічна й відповідає обраній темі. Особливий інтерес викликають документи, які автор використала для розділу “Додатки”. Вони дозволяють сучасникам безпосередньо “доторкнутися” до тогочасних теоретичних розробок та їх практичного застосування. Виявлені Т.Завгородньою програми навчання з усіх предметів, теми екзаменаційних завдань, вміщені в додатках, стануть джерелом для курсових, дипломних робіт у сучасних педагогічних закладах, а також допоможуть дослідникам у написанні історії дидактики та подальшій розробці цієї проблеми.

Підбиваючи підсумки сказаного, відзначимо, що в дослідженні Т.Завгородньої (а це цілісне дослідження, хоча й випущене у вигляді двох монографій) вперше з використанням значної кількості матеріалу, в контексті історії дидактики України та інших країн, відтворено історію розвитку теорії і практики навчання в Галичині в 1919-1939 рр.

Результати дослідження можуть бути корисними для фахівців у галузі педагогіки, вчителів, студентів, усіх, хто цікавиться історичним минулим української школи, зокрема теорією і практикою навчання. Вони важливі з точки зору можливого використання практичними працівниками системи освіти, як джерело для організації навчально-виховного процесу в національній школі, для розв'язання проблеми оновлення змісту сучасної освіти, яке повинно відбуватися одночасно в шкільній, фаховій та післядипломній освіті. Тому вивчення історії

дидактики, досвіду організації навчання в українському шкільництві Галичини у міжвоєнний період є актуальним і своєчасним.

Результати дослідження збагачують історію української дидактики і сприятимуть збереженню й передачі майбутнім поколінням досвіду їх попередників. Здійснена наукова інтерпретація особливостей розвитку теорії і практики навчання в Галичині може стати важливим джерелом нових науково-теоретичних напрямків педагогічних досліджень. Введена в науковий обіг значна кількість документів, фактів, ідей, що базуються на виявлених архівних джерелах, сприятиме подальшому розвитку теорії і практики навчання в українській школі, допоможе визначити теоретико-методологічні засади формування змісту сучасної шкільної і педагогічної освіти.

Звичайно, щодо рецензованих монографій можна зробити і певні зауваження. Іноді автор аж занадто “захоплюється” матеріалом, який їй вдалося віднайти в архівах чи на сторінках тогочасних педагогічних видань. Деякі документи, факти, хоча вони і вперше введені в науковий обіг, варто було б перенести додатки або використати у підрядкових примітках. Це пояснюється тим, що принципи й науково важливі положення автора не завжди логічно поєднуються з відносно другорядними фактами чи спостереженнями, які час від часу просто заважають читачеві. Окремі таблиці — зайві. Доцільно було б обмежитися аналітичним розглядом їх кількісних показників.

У цілому ж дві наукові монографії Т.К. Завгородньої є безперечним внеском в історико-педагогічну науку і допоможуть ліквідувати “білі плями” в історії української педагогіки взагалі та української дидактики зокрема. Дослідниця довела, що у нас було славне минуле, і воно має стати запорукою славного майбутнього.

*This article reviews the monographs by T. Zavorodnya, an associate professor at the Prekarpathian University. These monographs trace the development of school didactics in Halychyna in the 1920s-1930s and show practical achievements in this area at that time. The works under review can be seen as a meaningful contribution to Ukrainian history and pedagogy. They will help fill the blanks in the history in general and history of Ukrainian didactics in particular.*

Галина Субтельна

## ВИХОВУВАТИ ВІЛЬНЕ ВІД ДУХОВНИХ КАЙДАНІВ ПОКОЛІННЯ

Будучи багато років пов'язаною з педагогічною роботою, я уважно стежу за науковою творчістю і педагогічною практикою відомого вченого з Івано-Франківська Богдана Ступарика, професора, члена-кореспондента АПН України, доктора педагогічних наук, завідувача кафедрою історії педагогіки та українознавства Прикарпатського університету ім. В. Стефаника, одного з найавторитетніших дослідників історії українського шкільництва. Його праці “З історії розвитку фахової освіти на Прикарпатті” (1991), “Національна школа: витоки, становлення” (1992), “Шкільництво Галичини (1772–1939 рр.)” (1994), у співавторстві з В. Д. Моцюком “Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1772–1939 рр.)” (1993 р.) та ін. вражають глибоким проникненням в життя сім'ї, школи, неформальних молодіжних об'єднань, тонким знанням психології батьків і дітей, вмінням широко говорити з ними про вічні цінності нашого нелегкого життя. Наскрізною темою кожного його дослідження є відповідальність дорослих (батьків, учителів) за підростаюче покоління.

Демократичні перетворення, що на початку 90-х років почалися в Україні, відкрили перед дослідником нові горизонти творчості. Учений одержав доступ до закритих досі архівних документів, праць українських науковців з діаспори. І він з головою поринув у роботу, результатом якої стала нова об'ємна праця “Національна школа: витоки, становлення” (К., 1998). Це одне з небагатьох історико-педагогічних досліджень, що розкриває складні перипетії боротьби українців за власну школу.

Виокремлюючи й характеризуючи основні риси українського шкільництва в різні історичні періоди, учений переконливо показує, як російські, польські, мадярські колонізатори намагалися денационалізувати український народ, прищепити йому психологію меншовартості. А тим часом, наголошує автор, освіта в Україні мала продуманий і цілеспрямований характер ще в глибоку давнину, задовго до прийняття християнства. “Уже в епоху родового суспільства, – пише Богдан Ступарик, – у слов'янських народів виховання підростаючого покоління відбувалося в “будинках



молоді”, де досвідчені старці передавали вихованцям моральні норми, досвід і традиції роду”.

Плідним для розвитку українського національного шкільництва був також період від прийняття християнства до татарської навали. Наші предки вже тоді були всесторонньо розвиненими людьми. Переважна більшість з них знала грамоту, основи арифметики, володіла іноземними мовами. Володимир Мономах, наприклад, згадував, що його батько володів п'ятьма мовами. Та найважливіше те, що освіту діти здобували рідною мовою, а тому вона була доступна для всіх верств населення. Не дивно, що Київ у X–XII ст. став центром могутньої цивілізації і до нього з усього світу приїжджали керівники держав, купці, мандрівники, учені. Високий рівень розвитку української шкільної освіти, а відповідно й культури, сприяв тому, що Київська Русь здобувала у світі щораз більший авторитет, а її правителі справедливо вважалися найосвіченішими в Європі.

Сучасники захоплювалися високим рівнем освіченості українців. Архієпископ Павло Алепський у своєму описі України захоплено писав: “По всій козацькій землі ми відмітили прегарну рису, що нас дуже радувала: всі вони з малими виїмками, навіть їх жінки та дочки, вміють читати та знають порядок богослужби й церковний спів”.

І дійсно, освіта у Козацькій республіці була справжньою вершиною українського шкільництва. У розділі, присвяченому цьому питанню, автор переконливо показав, що козацька система виховання була спрямована на виховання ідеального козака – історично зумовленого типу українця, який свято береже заповіді і традиції батьків, дідів, предків. Вона плекала мудрого хлібороба, дбайливого господарника, мужнього захисника своїх вольностей.

Козацька педагогіка, твердить Богдан Ступарик, була невід’ємною складовою української народної педагогіки, що формувала в підростаючому поколінні незламну силу духу, високу козацьку мораль і лицарські якості. Дослідник виділяє такі основні риси козацької педагогіки, які згодом лягли в основу складної системи виховання багатьох європейських народів:

- готувати фізично загартованих воїнів-захисників рідного народу;
- виробляти непримиренність і ненависть до всього злого, ворожого гуманній сутності людини;
- виховувати здатність до альтруїзму.

Як бачимо, система виховання у запорізьких школах була спрямована на виховання у підлітків почуття любові до рідного народу, готовності віддати своє життя за волю України. Цьому

сприяло вивчення історії народу, козацьких дум, молодіжні походи в степ до козацьких могил тощо. Така практика відповідала традиціям української народної педагогіки, забезпечувала постійне спілкування молоді з пристарілими козаками – головними свідками й учасниками славних козацьких звитяг. Таким чином, виховання патріотизму поєднувалося з формуванням внутрішньої потреби поважати людину за її благородство і мужність.

На жаль, ці прогресивні й донині актуальні принципи української національної педагогіки були відкинуті, як тільки Україна втратила державність. Про це переконливо розказано у розділі “Освітня і педагогічна думка України кінця XVIII – першої половини XIX ст.” та інших, присвячених розвитку українського шкільництва і педагогічної думки в умовах бездержавності. Аналізуючи велику кількість найрізноманітніших документів, Богдан Ступарик показує, як російські, польські та інші поневолювачі, намагаючись денационалізувати український народ, позбавляли його історичної пам'яті, закривали українські школи, забороняли книгодрукування, причому українську мову витіснили не тільки зі школи, але й з церкви, з державних установ. Справа освіти переходила в руки чужомовних учителів, урядовців, священників, які русифікували, ополячували, мадьяризували українське населення. Щоб дитина здобула освіту, треба було або віддати її в російську чи польську школу, або наймати російських чи польських учителів.

Практично мало що змінилося і в XX ст. Адже політика Радянської Росії щодо національного українського шкільництва мало чим різнилася від колонізаторської практики царської Росії, Австро-Угорської імперії чи Речі Посполитої (Польщі): жорстокі цензурні утиски щодо української мови, політизація навчально-виховного процесу так само позбавляли українців їх національної ідентичності та самобутності. Мета комуністичної денационалізації освіти полягала в тому, щоб через освітні заклади русифікувати українську молодь, викоринити в ній національну самосвідомість. Одержані в школі знання мали стати “міцною основою марксистсько-ленінського світогляду, радянського патріотизму і пролетарського інтернаціоналізму”. Школа перетворювалася в ідеологічну компартійну установу і тому вже не могла бути національною, вона виконувала завдання “сформувати нову історичну спільність – радянський народ”, який мав бути безнаціональним.

Денационалізація освіти привела до деформації суспільної моралі, втрати зв'язків між поколіннями, а відсутність національних

традицій обернулася величезними моральними збитками. Як підкреслював В. Скуратівський, думки якого співзвучні з думками автора, ми збайдужіли до своєї історії, традицій, звичаїв, до своїх духовних витоків, відчувалися безбаченками на рідній землі”.

Хочеться вірити, що тепер усі ці жахи вже минулися, що демократичні перетворення, які розпочалися в нашій країні, стануть основою відродження українського шкільництва на його кращих національних традиціях. На це надіється і в цьому нас переконує Богдан Ступарик своїми глибоко науковими і водночас доступними для будь-якої аудиторії працями. Але для цього, як він справедливо вважає, замало тільки вчитися, мріяти, вірити й надіятися”. Потрібна ще тяжка й цілеспрямована праця, яка, говорячи його ж словами, “виховає вільне від духовних кайданів покоління українців, репрезентантів великої нації, які забезпечать соборність держави, єдність і безсмертя нації”.

Думаю, що кожний, хто візьме до рук книжку Богдана Ступарика “Національна школа: витoki, становлення”, що рекомендована Міністерством освіти України як навчально-методичний посібник і розрахована на студентів гуманітарних факультетів університетів, педагогічних закладів освіти, вчителів загальноосвітніх шкіл, викладачів педагогічних інститутів і педучилищ, науковців, організаторів та керівників освіти, не залишиться байдужим до викладеного на сторінках цієї науково випрацьованої і стилістично легкої у сприйнятті праці. Дай то Боже, щоб праця дійшла до тих, на кого розраховував, пишучи її, автор. Добре, якби великий пізнавально-виховний потенціал цієї книжки спрацював зараз і спрацював надалі серед тих, кому вона адресована. Яким потенційним стимулом так потрібного для незалежної України нового національного піднесення обернулися б втілені у чийсь конкретну працю думки автора. До переліку тих, кому адресована книжка, я б додала: громадянам всієї соборної України, всім, кому не байдужа доля її освіти, її майбутнього.

Богдан Ступарик подарував нам, читачам, вагому працю з соборним баченням історії освіти України. Соборного їй читача та “помагайбіг” легкому на перо та широту бачення проблем автору.

*This article illuminates the major aspects of research and practical activity of B. Stuparyk, a distinguished Ukrainian educator, and reviews his work “National School: Origin and Development”.*

### Проблеми теорії навчання

<i>Скульський Р.</i> Концептуальні засади підготовки майбутніх учителів до професійного самовдосконалення.....	3
<i>Лисенко Н.</i> Еколого-педагогічна підготовка студентів у сучасній вищій педагогічній школі.....	14
<i>Близиюк Т.</i> Дидактичні аспекти підвищення ефективності професійної орієнтації старшокласників.....	24
<i>Максименко Н.</i> Інтеграція змісту навчальних предметів у системі підготовки вчителя початкової школи.....	31

### Проблеми теорії національного виховання

<i>Благул Н.</i> Українознавство в системі родинного виховання...36	
<i>Кіліченко О.</i> Професійне самовиховання майбутніх учителів початкових класів як педагогічна проблема.....	43
<i>Костів В.</i> Основи педагогічної класифікації нуклеарних сімей.....	52
<i>Чепіль М.</i> Рідна мова як засіб формування національної свідомості (історико-педагогічний аспект).....	60

### Європейський контекст українського шкільництва

<i>Завгородня Т.</i> Теорія та практика навчання в Галичині в контексті освітніх систем європейських держав 30-х рр. ХХ ст.....	70
<i>Джус О.</i> Український високий педагогічний інститут імені М. Драгоманова у житті Софії Русової.....	76
<i>Луцшак В.</i> Українське шкільництво в системі освіти Румунії.....	84

### Історія педагогіки, освіти та школи

<i>Ступарик Б.</i> Еволюція сутності терміну “українізація школи” у ХІХ–ХХ ст.....	91
<i>Вихрущ В.</i> Дидактичні аспекти творчості Я.Чепіги.....	102
<i>Воляннюк Р.</i> Українське крайове товариство охорони дітей і опіки над молоддю та поширення опікунчої ідеї в Галичині.....	108
<i>Воробець І.</i> Боротьба з неписьменністю в Галичині (1890–1939).....	113
<i>Гречин Б.</i> О.Барвінський і українське шкільництво Галичини.....	123
<i>Гуменюк Г.</i> Проблема туристично-краєзнавчої роботи в українській історико-педагогічній літературі.....	130

<i>Калічак Ю.</i> Педагогічна діяльність Аркадія Животка.....	136
<i>Кецало Д.</i> Розвиток музичної освіти в Галичині (друга половина XIX – початок XX століття).....	143
<i>Ковальчук В.</i> М.Галущинський про національне виховання.....	149
<i>Курляк І.</i> З історії гімназійної освіти Закарпаття (20 – 30-і рр. XX століття).....	155
<i>Сабат Н.</i> Практика українського національного виховання в галицькому шкільництві (кінець XIX – початок XX століття).....	161
<i>Салига Н.</i> Мета формування особистості в історії зарубіжної педагогічної думки.....	168
<i>Ткачук О.</i> І.Срезневський: педагогічні погляди.....	176

#### Інформації, рецензії, огляди

<i>Грицюк Б.</i> Нові книги з історії української галицької дидактики.....	185
<i>Субтельна Г.</i> Виховувати вільне від духовних кайданів покоління.....	189

## CONTENTS

### Problems theory of study

<i>R.Skulskyy.</i> Conceptual Foundations for Motivating Prospective Teachers Toward Professional Self-improvement.....	3
<i>N.Lysenko.</i> Ecological and Pedagogical Training at the Undergraduate Level.....	14
<i>T.Blyznyk.</i> Pedantic Aspects of Enhancing the Professional Efficiency of Upper Grade Students in Secondary Schools.....	24
<i>N.Maksymenko.</i> Integration of Different Subjects. As a component of Training Elementary school Teachers.....	31

### Teaching as Part of Ukrainian Studies

<i>N.Blahun.</i> The Role of Ethnic and Family Traditions in Education....	36
<i>O.Kilichenko.</i> Professional Self-improvement As a Component Training Elementary School Teachers.....	43
<i>V.Kostiv.</i> Principles of the Classification of Nuclear Families.....	52
<i>M.Chepil.</i> Native Language as a Vehicle for Encouraging Ethnic identity (Historical and Educational Aspects).....	60

### Ukrainian School in the European Context

<i>T.Zavgorodnya.</i> Theoretical and Practical Aspects of Halychyna's Education of the 1930s.....	70
<i>O.Dzus.</i> Sofia Rusova, Her Role in Establishing the Ukrainian Higher Pedagogical Institute Named After M. Drahomanov and Her Work at This Institution.....	76
<i>V.Lupshak.</i> Ukrainian-language School as Part of Romania's System of Education.....	84

### History of Pedagogy and Education.

<i>B.Stuparyk.</i> Romantic Evolution of the Term "Ukrainization of School" in the 19-th-20 <sup>th</sup> Centuries.....	91
<i>V.Vyhrushch.</i> Didactic Aspects of U. Chepiha's Scholarly Efforts....	102
<i>R.Volanyuk.</i> The Ukrainian Regional Society for Child Protection and You Ward ship and its Efforts Directed at Promoting Ward ship in Halychyna.....	108
<i>I.Vorobets.</i> Efforts Aimed at Battling Illiteracy in Halychyna (1890-1939).....	113
<i>B.Hrechyn.</i> O.Barvinsky's and His Contribution to the Development of Halychyna's Ukrainian School.....	123

<b>H.Humenyuk.</b> The Role of Tourism and Regional Studies by Ukrainian Historical and Pedagogical.....	130
<b>Y.Kalichak.</b> Educational Activity of Arkadiy Zhivotko.....	136
<b>D.Ketsalo.</b> Musical Education in Halychyna (Second Half of the 19 <sup>th</sup> Century Early 20 <sup>th</sup> Centry).....	143
<b>V.Kovalchuk.</b> M.Halushchinskyy's Views on Ethnically oriented Education.....	149
<b>I.Kurlyak.</b> Glimpses of the History of Thanscarpathia's Gymnasiums (1920s-1930s).....	155
<b>N.Sabat.</b> Ethnically oriented Education in Halychyna's Ukrainian Schools in the Late 19 <sup>th</sup> – Early 20 <sup>th</sup> Centuries.....	161
<b>N.Salyha.</b> Problems of Molding a Personality and Their Treatment in Foreign Education Theory.....	168
<b>O.Tkathuk.</b> I.Sresenskyy and His Views on Education.....	176

### Reviews

<b>B.Hrytsyuk.</b> New Books on the History Ukrainian Didactics in Halychyna.....	185
<b>H.Subtelna.</b> The Rearing of a Spiritually Free Generation.....	189

### ВІСНИК

Прикарпатського університету

### ПЕДАГОГІКА

Випуск II

PLAI Publishers, Precarpathian University  
57, Shevchenko Str.,  
76025, Ivano-Frankivsk, tel. 59-60-51  
(Published in the Ukrainian Language)

Технічний редактор О.П.Бойчук.  
Літературний редактор Н.О.Ясинська.  
Набір Г.В.Шумєга, В.Д.Яремко.  
Комп'ютерна верстка В.М.Дубовий.

Друкується українською мовою. Реєстраційне свідоцтво КВ №435.

Здано до набору 11.11.99 р. Підп. до друку 22.12.99 р.

Формат 60x84/16. Папір офсетн. Літ. гарн.

Умовн. друк. арк. 12,25. Видавн. арк. 12,73. Зам. 223. Тираж 300 прим.

Друкарня видавництва "Плай" Прикарпатського університету.  
76025, Івано-Франківськ, вул. Шевченка. 57.