

74
B 53

2/3

ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ



Педагогіка
Випуск III

Івано-Франківськ
2000

1

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**ВІСНИК
ПРИКАРПАТСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

**ПЕДАГОГІКА
ВИПУСК III**



НБ ПНУС

698042

ІВАНО-ФРАНКІВСЬК
"ПЛАЙ"
2000

698042 y D

Вісник Прикарпатського університету.
Педагогіка. 2000. Вип. III.

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

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

The Bulletin shows the results of the research dealing with the actual problems of didactics, theory of national education, history of pedagogics.

This issue is designed for research workers, teachers, graduate students, under-graduate 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.Вихрущ, канд. пед. наук, проф. Б.А.Грицюк, д-р пед. наук, проф. В.В.Кемінь, д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко, д-р пед. наук, проф. В.К.Майборода, канд. пед. наук, доц. З.І.Нагачевська (відповідальний секретар), д-р пед. наук, проф. А.С.Нісичук, канд. пед. наук, проф. Р.П.Скульський, канд. пед. наук, проф. В.Д.Хрущ



79000, Івано-Франківськ, вул. Шевченка, 57,
Прикарпатський університет імені Василя Стефаника.
Видавництво "Плай" Прикарпатського університету. 2000.
Тел.: 59-60-12, 59-60-51

ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ НАВЧАННЯ

Богдан Ступарик

ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ СУЧАСНОЇ
МОЛОДІ

Процеси, які відбуваються в українському суспільстві, вимагають кардинальних перемін в організації освіти і виховання підростаючих поколінь. Насамперед необхідно визначитись з виховними ідеалами, які мають бути стратегічними орієнтирами виховання, а також з виховною метою, яку потрібно реалізувати в діяльності суспільства.

Для будівництва незалежної української держави необхідна людина, яка була б передусім національно свідомою, тобто, яка б могла ідентифікувати себе з нацією, вірила в її духовні сили, її майбутнє, гордилася її минулим, традиціями, історією, звичаями, символами, видатними людьми, своєю приналежністю до цієї нації, відчувала відповідальність за її долю, була готовою працювати для свого народу, ставити інтереси нації і держави вище особистих, була готовою при потребі до самопожертви во ім'я нації і держави.

Формування цих якостей особистості – це мета національного і громадянського виховання.

Водночас трансформація суспільного устрою в Україні передбачає інтеграцію у світовий культурний і економічний простір, тобто формування в молоді загальнолюдських цінностей.

Ці три означені цілі не є відрубними, ізольованими одна від одної. Вони органічно взаємопов'язані і взаємозалежні. В українській педагогіці завжди виховна мета передбачала їх одночасну реалізацію. Для прикладу приведемо формулювання мети національного виховання молоді, прийняте у 1935 році на Першому Українському педагогічному конгресі у Львові, який підбив підсумки багатовікових пошуків у теорії виховання, викристалізував виховну мету і накреслив шляхи її досягнення. У резолюції конгресу вказувалося, що метою національного виховання є "підготовка молоді до здійснення найвищого ідеалу нації, до чинної творчої участі в розбудові рідної духовної й матеріальної культури, а через неї до участі у вселюдській культурі" [1, с.236]. В цьому формулюванні яскраво проявилася єдність вищеназваних напрямів виховання: національного, громадянського і загальнолюдського.

Вищенаведене може викликати запитання: чому ж перші роки незалежності були означені акцентуванням на національному

вихованні, розроблялися концепції національної освіти і національного виховання, а тепер наголошуємо на громадянському вихованні?

Аналіз виховної діяльності в незалежній Україні підтверджує, що національне виховання здійснювалося не ізольовано, а в тісному взаємозв'язку з громадянським і загальнолюдським. Але справа в тому, що формування особистості відбувається не у вакуумі, а в конкретному суспільстві і в конкретних історичних умовах. Тому виховання вимагає *конкретно-історичного підходу*, який допомагає збагнути й сформулювати найбільш актуальні на даному етапі розвитку суспільства завдання.

Після проголошення незалежності Україна отримала в спадщину суспільство, в якому пріоритетними були інтернаціоналізм, ідея "нової історичної спільності – радянського народу", відкидалися національні цінності. Саме тому на початковому етапі будівництва незалежної України головний акцент робився на національне виховання, на утвердження в свідомості українців національної окремішності, мовної, культурної і національної єдності, соборності духу, а внаслідок цього усвідомлення того, що кожна нація може досягти найвищого розквіту лише у власній державі. В свідомості утверджувалася необхідність будівництва власної держави, підготовки кожного до активної участі в цьому процесі. Одним словом, ішов процес утвердження в свідомості тих, хто проживає на території України, *української національної ідеї – ідеї будівництва соборної української держави*. Ми всі були свідками того, як складно термін "*українська національна ідея*" входив у суспільне та політичне життя України, утверджувався в свідомості чільних діячів держави і рядових її громадян.

При цьому треба наголосити на тому, що в цьому процесі не припинувалася гідність представників національних меншин. Навпаки, законодавчо й ідеологічно утверджувалася їх *громадянська рівність*, створювалися умови для розвитку їх національної культури шляхом рівності прав і свобод, створення національних шкіл, театрів, видавництв тощо.

Тобто можна стверджувати, що на початковому етапі необхідним був акцент на національному вихованні як передумові переходу до громадянського виховання, головною метою якого є формування українського *патріотизму*, що передбачає турботу про благо народу, сприяння становленню і утвердженню України як правової, демократичної, соціальної держави, готовність відстояти її незалежність. *Громадянське виховання покликане сприяти формуванню соборності України, яка є серцевиною української національної ідеї*.

Таким чином, можна зробити висновок, що переміна акцентів з національного на громадянське виховання обумовлена конкретно-історичними

обставинами, які склалися в Україні, і зовсім не означає відмови від національного виховання, а опирається на національній свідомості як результаті національного виховання, сприяє його поглибленню.

Акцентування на громадянському (можна і варто говорити на "державницько-громадянському" вихованні) вимагає, щоб провідною ідеєю всієї шкільної політики в Україні стало будівництво держави. Тобто ідея державотворення має стати ідеологією виховної роботи в школі і суспільстві.

Державницько-громадянське виховання має утвердити в свідомості майбутнього громадянина переконання, що суттю суспільного співжиття є підпорядкування власних справ інтересам загалу, нації, держави.

Державницьке виховання має сформувати у молоді національну гордість і довір'я до внутрішніх сил Народу і дати молоді усвідомлення того, що її успіх та сила цілком залежні від співпраці і жертвності, що повна відповідальність за долю Держави лягає на плечі її громадян.

Зазначене не є відкриттям. Г.Ващенко писав: "Завдання служити Батьківщині мусить бути усвідомлене як особистий обов'язок перед нею. Отже, чітко уявляючи, чого потребує від нас Батьківщина, кожен має здати собі справу в тім, що він повинен зробити для неї особисто" [2, с.175].

Молодь, підкреслював він, має знати, що вона повинна готувати себе до досягнення основної мети нашого народу – виборення свободи, будівництва власної самостійної держави, бо тільки вона може забезпечити добробут і високий культурний розвиток нації. А наші сподівання можуть здійснитися лише тоді, коли українська молодь глибоко зрозуміє свої завдання щодо відбудови й розбудови культури в Україні і якнайкраще підготується до виконання цих завдань. Вільній Україні, – писав він, – потрібні будуть фахівці в усіх галузях культури: агрономи, інженери, купці, педагоги, науковці, митці. Жодна галузь не може бути забута. Зрозуміло, що підготовка молоді до діяльності у всіх галузях культури у вільній українській державі мусить бути ґрунтовною і досконалою [3, с.98-99].

Наведене може викликати запитання: проголошуючи підпорядкування власних інтересів інтересам держави, чи не закликаємо ми до порушення прав людини як найвищої цінності? Адже деякі громадські об'єднання закликають в житті керуватися лозунгом: "Не людина для держави, а держава для людини!" Та й багато хто прийняв це гасло як головний принцип життя.

Для підтвердження цієї думки знову звернемося до класика української педагогіки Г.Ващенко. Стверджуючи, що служба Батьківщині наказує підкоряти свої інтереси потребам українського

народу, Г.Ващенко запитує: “Чи означає це зректися особистого щастя й радощів життя?” І відповідає: “Ні, не означає. В житті людини діє парадоксальний закон: “хто шукає лише особистого щастя і робить основним правилом свого життя власне це шукання, той ніколи не знаходить щастя”. Бо тоді життя людини робиться егоїстичним і дрібничковим, і це ніколи не задовольнить людського духа. Справжні радощі, що охоплюють всю істоту людини і підносять її на височінь, мають тільки ті, що служать великій ідеї” [2, с.177-178].

Г.Ващенко наголошує, що результатом виховання має бути людина, яка ставить інтереси суспільства вище особистих, але не внаслідок насильства над нею, а внаслідок вільного, особистого рішення. Уміння стати вище власного “я” і підносити її на вищий щабель буття, робить вільною.

Важливою є думка Г.Ващенка про те, що треба виховувати молодь так, щоб вона могла захищати права свого народу і здатна була віддати в боротьбі за них своє життя. Але виховуючи у молоді патріотизм, здорову національну гордість, свідомість своєї національної гідності, ні в якому разі не можна виховувати в неї безглузду національну пиху й презирство до інших народів лише на тій підставі, що вони не українці [там само, с.177].

Які ж завдання педагога у вихованні в сучасних школярів громадянськості?

Відповімо на це питання словами одного із освітянських діячів міжвоєнної доби: учительство має розжарити в серцях dorостаючого покоління ніколи незгасаючий огонь любові до Держави, підготувати для неї хоробрих, здібних до чину й найбільших жертв громадян, які найдуть своє щастя і найвищу радість у праці для Держави.

Для того, щоб виконати поставлені перед сучасним шкільництвом завдання, учительству, керівникам освіти, методичним працівникам необхідно провести кардинальну ревізію своєї діяльності і насамперед проаналізувати, як відповідає зміст освіти поставленій меті. Треба виходити з того, що весь навчально-виховний процес має бути насичений різними аспектами громадянського виховання і має забезпечувати вплив на розум, почуття вихованців, включати їх у практичне вирішення завдань, які стоять перед колективом. Звичайно, особлива роль тут належить предметам соціально-гуманітарного циклу: історії, географії, суспільствознавству, українській і світовій літературі, предметам художньо-естетичного циклу.

Але головне, щоб в навчально-виховному процесі реалізовувалися три великі ідеї: *правди, добра й краси*.

Учня треба навчити *шукати правду*, а шляхом до цього є оволодіння знаннями. Тобто сформувавши прагнення й уміння здобувати знання, уміння їх аналізувати, критично оцінювати і робити висновки, вчитель зробить важливий крок в утвердженні ідеї правди. Але цього мало. Треба, щоб любов до правди спонукала учня охороняти її, боротися за неї, вступати “на прю” з тими, що правдою торгують, обдурюють інших.

В основі утвердження *ідеї добра* має лежати усвідомлення того, що інтерпретація добра залежить від рівня культури суспільства, але є добро абсолютне, яке ґрунтується на природному праві людини, незалежно від її національності, раси, віри, майнового стану, місця проживання і т.п. Це право на життя, охорону здоров'я, інформацію і т.п. Людська спільнота звела всі природні права в Декларацію прав людини, яка визнана нашою державою як основа організації суспільного життя і міжнародних відносин.

Людина має будувати своє життя і діяльність, виходячи з того, що *все, що сприяє реалізації природного права людини, є добром, а все, що цьому заважає, – злом*. Отже, треба добиватися того, щоб Декларації прав людини і прав дитини стали основою взаємовідносин в шкільному колективі і законом організації його життя.

Ідея добра має проявлятися в повазі до особистості, співчутті і співпереживанні, обороні її прав, допомозі і взаємовиручці. Дитина має усвідомити, що для неї особисто *добрим є те, що не порушує прав інших та існуючих законів*. І люблячи себе, а любити себе має кожен, вихованець не має перетворюватися в егоїста, позиція і діяльність якого шкодять іншим.

Важливо також сформулювати правильну оцінку вихованцями *матеріального добра*. Адже в нашому суспільстві глибокий слід залишила ідеологічна установка, суть якої полягала в тому, що чесним і порядним може бути тільки той, хто бідний. Багаті ж – паразити, кровопивці і т.п. Зрозуміло, що така установка суперечить нашій сучасній суспільній ідеології, яка визнає одним із провідних прав людини право на приватну власність. Оцінюючи матеріальне добро, очевидно, треба керуватися таким правилом: якщо воно приносить добро іншим і нажите законним шляхом, то воно є моральним добром, якщо ж воно здобує незаконним шляхом і використовується на зло чи шкоду іншим – це моральне зло.

Особливу увагу необхідно звернути на те, *щоб ідея добра стала основою формування прагнення досягти добра нації і Батьківщини*, яке, як вказувалося вище, полягає в завоюванні незалежності, розбудові справедливого суспільства. Г.Ващенко вказував, що благо Батьківщини є:

1. Державна незалежність, можливість для українського народу вільно творити своє політичне, соціальне, господарське і релігійне життя.

2. Об'єднання всіх українців незалежно від їх територіального походження, церковної приналежності, соціального стану та ін. – в одну спільноту, що прийнята єдиними творчими прагненнями і високим патріотизмом.

3. Справедливий державний устрій, який би підтримував лад в суспільстві, в той же час забезпечував особисті права й волю кожного громадянина і сприяв розвитку та прояву його здібностей, спрямованих в бік громадського добра.

4. Справедливий соціальний устрій, при якому зникала б і неможливою була б боротьба між окремими групами суспільства.

5. Високий рівень народного господарства й справедлива організація його, що забезпечувала б матеріальний добробут усіх громадян, була позбавлена елементів експлуатації.

6. Розквіт духовної культури українського народу: науки, мистецтва, освіти. Піднесення її на такий рівень, щоб Україна стала передовою державою світу.

7. Високий релігійно-моральний рівень українського народу, реалізація в житті вчення Христа.

8. Високий рівень здоров'я українського народу, зведення до мінімуму всяких посеред нього хвороб і виродження.

Ідея краси має бути третім основним чинником духовного життя людини. Згадаймо відомі слова про те, що в людини все повинно бути прекрасним.

Реалізація *ідеї краси* вимагає, щоб у вихованця були сформовані естетичне сприймання, естетичні смаки та естетичне ставлення. Все, що він робить, що його оточує, має відповідати цим критеріям.

Таким чином, наш вихованець, *людина – громадянин* має мати в душі три високі ідеї. *Ідея правди* має керувати його думками. *Ідея добра* має бути основою бажань і волі. *Ідея краси* – джерелом його почуттів і творчості.

Ці три ідеї, що витримали багатвікове випробування в нашій історії і завжди були провідними в розвитку нашої нації та найяскравіше проявилися в душі і діяльності генія українського народу Т.Г.Шевченка, – це найвищі ідеї всього цивілізованого людства, яке до них дійшло шляхом повільного культурного розвитку через важку працю, потоки поту і море сліз, по ріках крові і по трупах мучеників.

В сучасних умовах *утвердження ідеї правди, добра і краси в душах нашої молоді* – це шлях до того, щоб Україна зайняла призначене їй долю місце серед цивілізованих народів.

Провідну роль у вирішенні завдань громадянського виховання має відігравати *вчитель, як "жрець оновлення і воскресіння"*. "Учитель, – як

наголошувалось на Першому педагогічному конгресі, – 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". Для державницького життя учитель мусить "перетворити характер давньої "літературної нації", яка живе романтичними мріями та анархістичними вибухами, тому все підноситься до зриву, щоби ще нижче впасти." [1, с.110].

Мусимо, отже, перетворити вихованням "*державотворчої молоді* цілу націю, щоби на місце розперезаного хамства в нас витворилося почуття гідності і пошана чести; на місце зрадництва – послух державній владі; замість політичної проституції – дисципліна, замість отаманії – підчинення себе авторитетові проводу, замість релігійного сектанства – підлеглість організованій церкві, замість політичного анархізму – координація державним конечностям, замість вибухового містицизму недоцільних чинів – систематична праця над перетворенням себе і суспільства в здисциплінований матеріал до будівництва держави..." [там само].

Отже, головною *засадою національно-державного виховання*, як завжди стверджували українські педагоги, мають стати переконання і привчання вихованців ставити на службу суспільного та народного інтересу "не тільки свою думку й почування, але кожний свій чин" (М.Галушинський), а "*вершком ідеалу національного виховання*", за висновком І.Юцишина, повинен бути громадянин, який би "в часи нормального і спокійного життя народу здатний був до щоденної продуктивної творчої праці, котра підносить міць і культуру держави, а в хвилини нещастя і небезпеки здатний до жертв і посвяти для загального добра" [4, с. 6-7].

Стрижнем громадянського виховання є формування в учнів громадянських поглядів, переконань, поведінки, вчинків, єдності слова і діла.

Виховання громадянина передбачає створення умов для всебічного і гармонійного розвитку особистості, формування у неї громадянської свідомості, активності і відповідальності.

Провідне місце в даному процесі займає формування *громадянської відповідальності*, яка передбачає добровільний вибір особистістю поведінки, що відповідає таким важливим категоріям, як обов'язок, ініціативність, дисциплінованість, самостійність, вимогливість, принциповість.

Виховати відповідальність – означає розвинути в учнів здатність до самодисципліни, самоконтролю, самооцінки, навчити підпорядковуватися вимогам суспільства, поступати відповідно до моральних і правових норм.

Відповідальність, як якість особистості, ґрунтується на *громадянській свідомості*, оскільки тільки людина з міцними, глибокими

знаннями і переконаннями здатна правильно вирішувати питання співвідношення особистих і суспільних інтересів, відповідати не тільки за себе, але і за колектив, суспільство.

Стійкі громадянські переконання формуються в процесі *інтенсивної суспільно значимої діяльності*, яка сповнює серце радістю подолання труднощів, щастям досягнутого успіху. Головне, щоб у цьому процесі громадянського виховання слово не розходилося з ділом.

Громадянське становлення вихованця – складний і багатогранний процес. Водночас із засвоєнням суспільно-історичного досвіду формується система поглядів, умінь та звичок суспільної поведінки, виробляється певне ставлення особистості до навколишнього середовища, людей, праці, матеріальних і духовних вартостей. *Критерієм громадянської свідомості людини є її громадянська активність*, пов'язана з реалізацією національних інтересів, моральних і правових норм. В.Сухомлинський стверджував, що “громадянська діяльність – це така праця, таке напруження духовних і фізичних сил, коли для людини особистим, моїм, дорогим, рідним стає те, що належить не їй особисто, а громаді, колективу, суспільству”.

В результаті громадянського виховання у свідомості, почуттях і діяльності вихованця утверджуються *такі громадянські вартості*, як прагнення до соціальної гармонії і справедливості, культури, соціальних та політичних стосунків (толерантність, повага до своєї і чужої гідності тощо), пошана до національних вартостей інших народів, право на свободу думки, совісті, повага до закону, влади, чужих поглядів тощо.

Саме тому серед *методів і форм громадянського виховання* пріоритетна роль належить активним методам, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії, спрямовані на самостійний пошук істини і сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості. Тобто одним із найважливіших завдань громадянського виховання є навчати діяти в умовах демократії, а значить *навчати демократії*.

Що конкретно *повинна робити школа* у вихованні громадянина, готового жити в умовах демократії? Насамперед, виховувати *відповідальність* за те, що кожний робить. Відповідальність за свої дії – за те, що зробив, і за те, що не зробив.

З відповідальністю тісно пов'язана *дисципліна* в широкому розумінні цього слова. Без дисципліни неможливий поступ економічний, суспільний, пошанування і розвиток традицій, нормальні міжлюдські відносини. У багатьох слово “дисципліна” асоціює з обмеженням особистих прав і тим самим вважається явищем

антигуманним. Насправді ж свідоме дотримання прав і обов'язків є ознакою демократії, а відсутність дисципліни в суспільстві веде до анархії.

Загальновідомо, що налагодити порядок в державі і забезпечити особисту свободу громадян можливо лише за умови дотримання кожним особистої і громадської (суспільної) дисципліни. І вихованець школи повинен бути *підготовлений до боротьби* за дотримання порядку і дисципліни в суспільстві. Це, в свою чергу, вимагає формування у нього високої і безкомпромісної принциповості, яка органічно пов'язана з особистою відвагою і мужністю. Тому *метою громадянського виховання* має стати також формування *відваги і мужності* не тільки у проголошенні правди, але як здатності протистояння злу в дійовий спосіб.

Аналіз джерельної бази показує, що найефективнішим засобом громадянського виховання учнівської молоді є така організація шкільного життя, при якій учні “самоуправом і публичною опінією громадян і громадянок устроювали би свої справи і приучувалися ...ставити свої сили на услуги громади, ... підпорядковувати своє “я” загальним справам, ... панувати над своїми пристрастями й забаганками тоді, коли інтерес громади сего вимагає...” [5, с. 9].

На основі аналізу власного досвіду роботи колишній директор Рогатинської гімназії М.Галушчинський зробив висновок, що “переміна ... школи в шкільну громаду” є єдиним шляхом, який забезпечить підготовку молоді до досягнення найвищого імперативу в національному вихованні – здобуття української державності, осягне “ідеал суспільної відповідальності за свою працю і за свої вчинки”. Він, зокрема, наголошував: “Шкільна громада має бути мала держава із всіма державними й громадськими інституціями, що є конечні для існування держави і які, як конечні витворило суспільне життя. Почнемо від того, що шкільна громада сама дбає і відповідає за лад і порядок у своїй школі або класі, що вона осуджує сама тих, що провинилися проти ладу й порядку, і розвиває та плекає у всіх почуття краси. Вже в короткім часі наступить така переміна в способі думання малих громадян і громадянок, що кара буде там рідкою появою, що регулятором поведіння одиниці буде власна публична опінія, яка й у старшій громаді має більше значіння, як писані права. Наші школи й класи втратять свій касарняний вид; на місце дешевих і несмачних образів придуть твори штуки, що будуть ублагороднювати почуття краси у громадян і громадянок. Цвіти прикрасять шкільні комнати, а шкільна комната і цілий шкільний будинок прибере вигляд справжньої святині науки.

Самі громадяне й громадянки впадуть на думку основування шкільних товариств будь з ціллю поширювання знання, будь з ціллю взаємної товариської помочі. Бібліотеки, кружки, робітні (лябораторії), каси, шкільна поміч матеріальна й моральна, опіка хорими й убогими, підмога слабшим поступом в науці, те все буде хвилювати ум громадянина-дитини, громадянина-молодця або громадянки-учениці. Як би ми скорше були почали отсю роботу, сьогодні не оставали би так безпомічні наші воєнні сироти й всі жертви війни.

Громадяне й громадянки мають жити життям власного громадянства, життям свого народа” [там само, с.9-10].

Аналіз творчої спадщини та досвіду роботи з організації *самоуправління* дозволяє виокремити провідні *принципи* його організації та означити його функції на сучасному етапі.

На нашу думку, організовуючи самоуправління в сучасній школі, необхідно дотримуватися таких принципів.

1. *Принцип ідейності.* Суть його в тому, що самоуправління має забезпечити реалізацію української національної ідеї. Тобто його організація і ефективність мають оцінюватися під таким кутом зору: що воно дає для розбудови української держави, якого громадянина виховує? Таким чином, українська національна ідея як ідеологія державного будівництва стає ідеологією виховання сучасного учня.

2. *Наявність суспільнозначимої мети,* важливої як для суспільства, так і для колективу та кожного його члена зокрема. Мета має вимагати напруження зусиль, але водночас бути реальною і викликати прагнення працювати для її досягнення. Визначення мети – центральне завдання в організації самоуправління.

3. *Принцип демократичного централізму,* який поєднує підпорядкування первинного колективу рішенням вищестоячої організації із його творчою діяльністю. Цей принцип передбачає глибоке розуміння вихованцями сутності демократії та формування прагнення і підготовку до колективної діяльності.

4. *Максимальний розвиток самодіяльності вихованців.* Необхідно створити умови, щоб кожен учень прагнув висловити свій погляд на вирішення тих чи інших завдань, умів відстояти свою позицію і організувати реалізацію висунутої ним ідеї.

5. *Змінність активу (виконавців),* яка дозволяє включити в активну діяльність всіх вихованців. Для цього потрібно, щоб не тільки кожен учень знав свої можливості, але і весь колектив їх знав (щоб доручення співпадали з можливостями вихованців). Водночас змінність доручень

дає кожному вихованцеві можливість “спробувати” себе у різних видах діяльності, визначити для себе “сродну працю” (Сковорода), в якій він досягне найвищих результатів і матиме насолоду від її виконання. Реалізація цього принципу має важливе перспективне значення, бо дає підстави для формування почуття справедливості суспільства і відчуття особою комфортності в ньому.

6. *Систематична звітність виконавців, оцінка їх діяльності ровесниками,* що має велике виховне значення. Бо коли учні знають, що їх праця буде оцінена всім колективом, вони ведуть себе достойно, працюють старанніше і відповідальніше, об’єктивніше оцінюють результати своєї діяльності. За методикою колективних творчих справ, розробленою І.П.Івановим, кожна загальна справа має бути проаналізована її учасниками, а тому важливим є формування уміння аналізу і самоаналізу у вихованців.

7. *Поєднання діяльності виборних органів із створенням тимчасових творчих об’єднань* для вирішення конкретних завдань.

8. *Педагогічне керівництво самоуправлінням.* Наукова організація праці вимагає узгодженості і взаємодоповненості зусиль дорослих і дітей, економії сил педагогів, підвищення відповідальності дитячого самоуправління за навчання і працю.

Педагогічне керівництво передбачає насамперед визначення прав і обов’язків виконавців, розробку їх “посадових сертифікатів”, а також організацію їх систематичного навчання, яке здійснюється за напрямками діяльності. Наприклад, навчання редакторів стінгазет, організаторів суспільно корисних справ, культурогів тощо.

Організовуючи співробітництво учнів і педагогів, необхідно розглядати колектив дорослих і дітей як єдине ціле, як соціальну систему відносин. Девіз співробітництва: разом плануємо, разом організуємо, разом оцінюємо зроблене.

При цьому необхідно враховувати те особливе, специфічне, що притаманне педагогам і учням зокрема. Так, педагоги, маючи багатий життєвий досвід, ідейну зрілість, високу культуру, покликані визначити зміст, форми і засоби розвитку самодіяльності учнів в конкретних умовах.

Учні характеризуються багатою емоційністю, здатністю захоплюватися цікавими справами. Характер і ступінь самодіяльності учнів – показник ідейної, моральної сили і майстерності колективу педагогів, майстерності злиття учнівського і педагогічного колективу в єдине ціле.

Згуртованість педагогічного колективу проявляється в єдиному підході до колективу учнів, побудованому на глибокій повазі до

особистості вихованця та прагненні всіх працівників створити умови для виявлення творчої самодіяльності учнів і її формування.

Щодо функцій самоуправління, вони повинні бути спрямованими на виховання, колективотворчість та вдосконалення учнівського самоуправління.

Виховні функції самоуправління полягають у формуванні в учнів національної свідомості і самосвідомості, політичної культури, дисциплінованості, почуття гордості за свій народ і почуття господаря своєї держави.

Серед головних функцій цієї групи – формування громадської думки, стимулювання до позитивних ідейно-моральних поступків, створення атмосфери нетерпимості до негативних вчинків.

Друга група – *колективотворчі* функції, до яких належать: створення “мажорного тону” в колективі; передача традицій і позитивного досвіду новому поповненню вихованців; вирішення конфліктних ситуацій.

До третьої групи слід віднести функції, реалізація яких сприяє ефективному вирішенню *управлінських* завдань на основі включення вихованців у різноманітні форми організаторської діяльності. В складі цієї групи такі функції, як залучення учнів до обговорення і прийняття рішень, до складання планів, розподілу доручень, обліку і контролю організаторської діяльності, аналізу роботи колективу тощо. Реалізація названих функцій сприяє створенню в дитячому колективі атмосфери, яка дає змогу вихованцеві відчувати себе його господарем, забезпечує ефективне вирішення завдань всебічного розвитку особистості.

1. Перший Український Педагогічний Конгрес. 1935. – Львів: Накладом Товариства Рідна школа, 1938. – 251с.
2. Вашенко Г. Виховний ідеал. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 192 с.
3. Вашенко Г. Виховання волі і характеру. – Мюнхен: Босфало, 1957. – 272 с.
4. Юцишин І. Національне виховання // Шлях виховання й навчання. – 1929. – Ч. 12. – С. 6-7.
5. Галушинський М. Національне виховання. – Львів, 1920. – 26 с.

Bohdan Stuparyk.

CIVIL EDUCATION OF THE MODERN YOUTH

The article throws the light upon the urgent problems of the civil education of the Ukrainian pupils on the basis of the analysis of the scientific literature and some modern educational concepts.

Світлана Гуменюк-Сміх

РІДНА МОВА В СИСТЕМІ УКРАЇНОЗНАВСТВА

Наукова думка минулого й сучасності беззаперечно довела, що національне відродження держави нерозривно пов'язане з розвитком мови, рідного письменства. Видатний педагог К.Ушинський у статті “Рідне слово” з цього приводу наголошував: “Відберіть у народу все – і він усе може повернути; але відберіть мову, і він ніколи більше не створить її; нову батьківщину навіть може створити народ, але мови – ніколи: вимерла мова в устах народу – вимер і народ” [1, с. 123].

Слід зазначити, що найсвідоміші представники українського народу відстоювали його право на рідну мову, як запоруку національного відродження, в усі історичні епохи. На сторожі поневоленого люду поставив свою поетичну творчість Тарас Шевченко. Єдиною зброєю називала слово Леся Українка. Невіддільно від розвитку нації та держави розглядали історію української мови П.Житецький, М.Максимович, О.Потебня, І.Франко. Без рідної мови не уявляли свого народу В.Симоненко, В.Сосюра, В.Стус та інші корифеї національної літератури.

Чільне місце у творчій спадщині відомих громадських діячів і педагогів України часів її бездержавного існування посідають проблеми зв'язку навчання дітей і молоді в чужомовній школі з низьким рівнем освіти українців і на цій основі – з формуванням у них почуттів національної вторинності, меншовартості, збайдужіння до подальшої долі етносу. Так, М.Грушевський, аналізуючи причини незадовільного стану української школи на межі XIX-XX ст., писав: “вчать дітей не українською мовою, котрою вони дома говорять і котру одну тільки добре розуміють...” [2, с. 15]. У статті “Про українську мову і українську школу” він переконливо доводив, що навчання має вестися не тільки рідною мовою, але й на “своєї народній основі”, бо інакше “не стане наш народ просвіченим, не вийде з теперішньої темноти, злиднів і пониження” [там же, с. 25].

Аналогічні думки висловлював і відомий галицький громадський діяч, літературознавець М.Возняк: “просвітити народ можна тільки найзрозумілішою для нього, отже його рідною мовою. Дитина найкраще розуміє те, чого її вчать у школі, коли вияснює їй се учитель мовою, яку з молоком висала вона з материнських грудей” [3, с. 5].

Із цими словами перегукуються положення праці В.Винниченка “Відродження нації”, у якій автор підкреслював: “в інтересах розвитку

нашого краю треба зараз же дати йому школу не на чужій незрозумілій йому мові, а на своїй, тій, якою він говорить у себе в хаті, в полі, за роботою, з товариством” [4, с.53].

Водночас українські освітні діячі, керуючись Шевченковим “І чужому научайтесь...”, завжди були однастайними в тому, що дітей треба навчати й інших мов, але тільки після того, як рідна мова перейде в національний спосіб мислення.

У працях визначних культурно-освітніх діячів минулого знаходимо обґрунтування і такого поняття, як “українознавство”. Зокрема М. Грушевський у Літературно-науковому віснику за 1907 р. трактує наукове українознавство як “ріжні галузі науки, присвячені досліді і пізнанню українського народу і його території в сучасності і минувшості...” [5, с. 45-46].

У міжвоєнну добу в педагогічній літературі Галичини думка про те, що українська молодь повинна вчитися в “рідній мові”, стає аксіоматичною. Крім того, тут утверджується ідея про рідну мову як найважливішу складову “науки українознавства”, названої “хребетним стрижнем” національної школи, що в найбільш концентрованому виразі прозвучала на I Українському педагогічному конгресі у Львові 1935 року з уст учителя В.Пачовського. Педагог доводив, що школи, які “понижують, занедбують, або нехтують науку українознавства”, – це ненаціональні установи, оскільки вони, не маючи “того хребетного стовпа”, виховують “безхребетну інтелігенцію, яка в хвилі бурі і натиску готова до змін виховства, як безхарактерна, здібна до ренегатства нестільки свого народу, але і держави” [6, с. 90-91].

Наведені думки видатних подвижників національної ідеї, організаторів українського шкільництва є підтвердженням визначальної ролі рідної мови у відродженні нашої державності, життєдіяльності та духовності українського народу. Тому як закономірний сприймається той факт, що на хвилі перебудовних процесів кінця 80-х рр. ХХ ст. – пори “нового духу” в Україні – питання рідної мови опинилися в центрі уваги прогресивної частини суспільства. В результаті цього 28 жовтня 1989 р. був прийнятий урядовий Закон про мови, який проголосив українську мову державною. На потребу такого документа на зорі відродження суверенної Української держави переконливо вказують наступні дані та факти. За переписом 1989 р. українці становили 72,6% від усієї кількості населення України. Проте лише 67% із них вільно володіли українською мовою. Вищі навчальні заклади були зрусифікованими майже повністю, а середні – на 80-85%

[7, с. 171]. Як бачимо, українська мова зазнала руйнування і як засіб навчання, і як основне знаряддя спілкування.

Якщо рідною мовою не володіють батьки-українці, то дошкільні заклади мали б плекати українське слово – могутній (за словами С.Русової) засіб загального розвитку дитини. Однак тільки 2,5% дітей, які 1990 року пішли до першого класу, перед тим виховувалися в дитячих садках, де вживалася і українська, і російська мови.

За висновком академіка П.Кононенка, на кінець ХХ століття проблема мови знову постала як “проблема збереження та розвитку не тільки окремих націй і культур, а й цілісності вселюдства та духовного космосу, гуманістичної сутності світу” [7, с. 171].

У якому ж становищі перебуває українська мова як рідна, як державна на сучасному історичному етапі, коли маємо суверенітет, Закон про мови, Державну програму розвитку української та інших мов до 2000 року, що повинні забезпечити її функціонування у всіх сферах суспільного життя? Відповідно до статті 10 Конституції 1996 року держава забезпечує українській мові всебічний розвиток на всій території України. Стратегічні завдання реформування змісту освіти, намічені Державною національною програмою “Освіта” (Україна ХХІ століття), передбачають “вивчення української мови в усіх навчально-виховних закладах, утвердження її як основної мови функціонування загальноосвітньої, професійної та вищої школи” [8, с. 11].

Водночас вживаються заходи для повернення в теорію та практику навчально-виховної діяльності українознавства, під яким сучасники розуміють цілісну наукову систему. У концепціях розвитку сучасної школи, програмах з українознавства, над розробкою яких активно працює Інститут українознавства Київського університету ім.Тараса Шевченка, вказується, що воно має бути обов’язковою складовою базового змісту освіти, в т.ч. й початкової. Вивчення цих документів показує, що державна українська мова виступає провідним компонентом системи українознавства, оскільки є важливим засобом передачі знань про Україну та український народ. Як підкреслюється в Концепції національного виховання, схваленій Всеукраїнською педагогічною радою працівників освіти в червні 1994 р., лише завдяки їй можна глибше пізнати традиції, звичаї, психологію, національний дух українців, подлатрикарпатський національний університет

Особливе місце українська мова в системі національної освіти, де вона творить основний предмет навчання в навчальних планах і програмах національної освіти, займає й сьогодні.



7-7,5 год. на тиждень. Як рідна для мільйонів громадян України, вона виступає підґрунтям для вивчення всіх навчальних дисциплін, є тим джерелом, що живить своєю багатобарвністю математику, природознавство, музику, фізичну культуру. За допомогою усного й писемного мовлення, яке досягають учні молодших класів, можна дати наукове визначення поняття, описати картину, розучити гру тощо.

Школою нової генерації, яка формуватиме громадянина України, носія національних та загальнолюдських цінностей, називають українську національну школу-родину. У § 15 Статуту Центрив розвою національної освіти в Україні першорядні вартості, які вона плекатиме, викладені в такому порядку: дитина, державна українська мова, рідна мова, родинність, знання, культура, здоров'я [9, с. 3].

Для потреб сучасної початкової школи, батьків і вихованців запропоновані хрестоматії, ілюстровані збірники, підручники, у яких подані яскраві приклади з історичного буття українського етносу, взірці мовно-літературної класики, дитячої творчості, тісно пов'язані з історією України, конкурсні завдання на виявлення рівня знань з рідної мови. Основою змісту цих посібників виступають рідна природа, мова, словесність, народне мистецтво. При цьому мова розглядається в них як найуніверсальніший чинник і пізнання світу, і самопізнання.

Отже, можна стверджувати, що на рівні законодавчого та науково-методичного забезпечення українознавство і його навчальний компонент – українська мова, мають відповідну базу для свого відродження й функціонування і на цій основі – для забезпечення вирішального впливу на виховання високих духовних вартостей підростаючих поколінь громадян України. Проте практичне використання українознавства як цілісної системи в навчальному процесі сучасної школи вимагає значного поліпшення. У цьому плані, на нашу думку, заслуговує на увагу досвід збереження рідної мови в складному чужоетнічному оточенні, накопичений українською діаспорою держав Заходу, зокрема американського континенту.

Вивчення педагогічної літератури українського зарубіжжя показує, що серед основних мотивів, які спонукали українців-емігрантів займатися мовними проблемами, наукова думка в діаспорі визначила два:

- а) незнання рідної мови не дає можливості пізнати в оригіналі історичні пам'ятки національної духовної культури (зокрема писаної)...;
- б) незнання рідної мови не дає суб'єктові повної репрезентації даної нації в колі інших націй" [10, с. 9]. Вказана мотивація, у свою чергу, визначила основний зміст рідномовного шкільництва на

американському континенті: воно тут є українознавчим, тобто спрямоване не тільки на вивчення української мови, але й на ознайомлення з минулим і сучасним України, з її географічними умовами, природою, традиціями, звичаями рідного краю тощо.

Чимало цікавого, особливо для вивчення української мови в початковій ланці освіти незалежної України, наповнення її національним змістом, можна знайти в публікаціях щомісячника "Рідна школа", в підручниках і посібниках, що їх видають Шкільна рада при Українському конгресовому комітеті Америки (УККА) та Інститут української мови у США, а також у букварях, збірниках диктантів, підготовлених у Канаді, в т.ч за участю вихідців із Західної України, наприклад, І.Боднарчука. Його читанки для 1-го, 2-го, 3-го класів побудовані таким чином, що одна половина часу відводиться на роботу з текстом і на письмо, інша – на вдосконалення розмовної мови, збагачення словникового запасу школяра, вдосконалення граматики. У передмові до читанки для 1-го класу ("Ластівка") І.Боднарчук вказує, що підручник – це знаряддя, яке "допомагає вчителю формувати в устах дитини слово. Та й не тільки в устах, але й у душі" [11, с. 2].

Зміст освіти початкової школи збагачують українознавчою тематикою і підручники та навчальні посібники, підготовлені новою генерацією педагогів і видані в рамках Програми "Трансформація гуманітарної освіти в Україні", розробленої Міністерством освіти України та Міжнародним фондом "Відродження" Дж.Сороса.

Аналіз найновіших українознавчих видань, здійснених в Україні та за її межами, уможливилує висновок про те, що педагогічна і батьківська громадськість, маючи правове і науково-методичне підґрунтя для повернення української мови як головного носія українознавчих вартостей у сім'ю, для її повноцінного й повноправного функціонування в школі, у науковій установі, в засобах масової інформації, зможе використати її могутній потенціал у вихованні всебічно розвиненого, національно свідомого покоління громадян, здатних забезпечити розбудову власної незалежної суверенної держави.

1. Ушинський К. Рідне слово / Вибрані педагогічні твори: У 2 т. – Т.1. – К.: Рад. школа, 1983. – С. 121-133.
2. Грушевський М. Про українську мову і українську школу. – К.: Веселка, 1991. – 46 с.
3. Возняк М. Наша рідна мова. – Відень, 1916. – 16 с.
4. Винниченко В. Відродження нації. – Ч.1. – К. – Відень: Видавництво політичної літератури, 1990. – 348 с

5. Грушевський М. Справа українських катедр і наші наукові потреби // ЛНВ. – 1907. – Львів – Київ – Т. XXXVII. – Кн. I. – С. 42-57.
6. Пачовський В. Українознавство у вихованні молоді / Перший Український Педагогічний Конгрес. – 1935. – Львів: Накладом Товариства "Рідна школа". 1938. – С. 88-114.
7. Кононенко П. Українознавство: Навчальний посібник. – К.: Заповіт, 1994. – 320 с.
8. Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття). – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
9. Статут Центрів розвою національної освіти в Україні // Освіта. – № 42. – С. 3.
10. Савчук П. Національне виховання // Рідна школа. – 1958. – Ч. 2 (3). – С. 9.
11. Боднарчук І. Читанка І. Ластівка. – Торонто: Видавництво Шкільної ради, 1994. – 88 с.

Svitlana Humenyuk-Smikh

NATIVE LANGUAGE IN THE SYSTEM OF THE UKRAINIAN STUDY

The article discloses some aspects of native language teaching as the most important composition of the Ukrainian study. The author paid attention to some peculiarities of the Ukrainian study education in primary school, touched upon the problems of providing parents and teachers with textbooks concerning the Ukrainian language teaching.

Богдан Козак

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ЯК ДЖЕРЕЛО ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІВ

На зламі століть закономірним є питання про те, яку роль відіграє школа у суспільному прогресі, у самореалізації сутнісних сил дитини? Як освіта може допомогти у здійсненні прав людини, оволодінні підростаючим поколінням демократичними цінностями і нормами? Ці та інші проблеми є предметом роздумів педагогів, політиків, усіх небайдужих до майбутнього нації громадян. Створення нової школи України XXI століття, яка б плекала творчу особистість, забезпечувала умови для повноцінного фізичного, інтелектуального, духовного розвитку молоді з використанням кращого світового, вітчизняного педагогічного досвіду, вимагає з'ясування ролі навчальних закладів у подальшій самореалізації дитини. Тому сучасні гімназії, ліцеї, колегіуми, коледжі, школи-комплекси, авторські школи, кращі загальноосвітні середні школи перетворились у справжні науково-дослідні центри апробації нового змісту навчання, педагогічних технологій, глибокого осмислення інноваційних процесів. Школи активно опановують нову компетенцію, реалізують принцип автономності освітніх закладів. Багато колективів створили власні педагогічні системи, будують свою діяльність на експериментальних засадах. Однак не всі перетворення можна оцінити позитивно. На практиці ми часто бачимо поверхові й формальні зміни, які не торкаються глибинних аспектів удосконалення навчально-виховного процесу.

Мода на інновації, експериментальний бум викликали виникнення десятків псевдоекспериментів, які не мають нічого спільного із справжньою новаторською діяльністю. У деяких навчальних закладах недооцінюють значення духовного становлення, саморозвитку особистості, абсолютизують лише інтелектуальний розвиток дитини.

На практиці простежується тенденція "факторного" підходу до навчально-виховного процесу, коли об'єктом змін стають лише окремі аспекти діяльності навчального закладу. Деяким керівникам бракує системного підходу до реформування, цілісного сприйняття школи. На наш погляд, необхідно актуалізувати зміст управління школою, збагатити його новими підходами і цінностями. Доцільним буде творче використання здобутків експериментальної педагогіки в управлінні навчальним закладом. Словом, йдеться про глибоке, компетентне освоєння педагогічної прогностики, педагогічної футурології, які

розкривають на наукових засадах шляхи розвитку української школи наступного століття у нерозривній єдності соціокультурної, інтелектуальної, моральної, духовної доміант. Реформа школи – це не стільки реформа методу, скільки реформа всього життя дитини.

В інноваціях закладені зміни радикального, комбінаційного і модифікаційного характеру. Тому інновації можуть визначатись як радикальні об'єктивно нові введення. За масштабом перетворень розрізняють нововведення часткові (локальні, одиничні), не зв'язані між собою; модульні (комплекс часткових, зв'язаних між собою); системні, що охоплюють всю школу [1, с. 41].

Таким чином, інновації – це такі актуальні й системні новоутворення, які виникають на основі різноманітних ініціатив і нововведень, що стають перспективними для еволюції освіти і позитивно впливають на її розвиток [2, с.21].

Інноваційні механізми розвитку освіти мають на меті:

- створення творчої атмосфери у різних освітніх закладах, культивування інтересу до ініціатив, наслідків педагогічного експерименту та нововведень;
- ініціювання пошуків освітніх систем і механізмів їх всебічної підтримки;
- інтеграцію перспективних нововведень у реально діючі пошукові та експериментальні освітні системи;
- створення соціокультурних умов для впровадження і дії різноманітних нововведень [2, с. 21].

Зараз ми маємо справу з багатьма видами педагогічної практики, залежно від змістовної наповненості освіти (освіта традиційна, розвиваюча, нова гуманітарна освіта, релігійна, езотерична тощо). Ми поділяємо точку зору І.А.Зязюна, що в Україні чітко окреслюються бодай три тенденції у сфері освіти:

- світова тенденція зміни основної парадигми освіти: криза класичної моделі і системи освіти; розробка нових фундаментальних педагогічних ідей у філософії та соціології освіти і в гуманітарній освіті; створення експериментальних і альтернативних шкіл тощо;
- входження освіти країни в інтегровану світову культуру; демократизація освіти, створення безперервної освіти, вибір програм навчання, гуманізація освіти тощо;
- відновлення і подальший розвиток традицій української освіти і школи [3, с. 40].

Усе більш очевидно стає реальність докорінної перебудови класичної освіти, яка вже не відповідає вимогам сьогодення, формування інноваційної культури педагога.

Інноваційна культура – це процес і продукт інноваційної діяльності, тобто сукупність того, що новатор створює і як він це створює. Інноваційна культура розкриває якісні параметри тих перетворень, які здійснюються у конкретному навчальному закладі. Це, на нашу думку, синтез компетентності педагога, створеного ним інноваційного продукту та інноваційної діяльності в єдності інформаційно-методичного, соціологічного, психологічного забезпечення реалізації інноваційного потенціалу школи, вчителя, тих засобів, завдяки яким здійснюється ця діяльність [2, с. 25].

Продуктивним шляхом освоєння інноваційної культури є глибоке вивчення керівниками шкіл, гімназій, ліцеїв історії експериментальної педагогіки як закордонної, так і вітчизняної; теорії, методології педагогічної інноватики – науки про оновлення освіти.

У теорії інноваційних процесів важливо глибоко розібратися в суті таких напрямів педагогічної інноватики, як неологія, аксіологія, праксіологія, в типології нововведень. Зокрема, педагогічна неологія вивчає історію експериментальної педагогіки, рівень новизни тих чи інших теорій, поєднання в них традицій і новаторства, розкриває природу цих ідей. Педагогічна аксіологія визначає цінність, значущість ідей і нововведень, їх роль у базових чи часткових перетвореннях навчально-виховного процесу.

Важливою складовою інноваційної культури школи є її інноваційний потенціал – складне утворення, яке охоплює сукупність умов і ресурсів для успішного здійснення інноваційних процесів та їх розвитку. Інноваційний потенціал організації включає в себе: інноваційний потенціал керівника, інноваційний потенціал колективу, соціальні, матеріальні, соціокультурні умови; відповідність структури і змісту управління змінам у його об'єкті.

Загальна структура інноваційного потенціалу особистості розглядається через закономірності функціонування мотиваційної, емоційно-вольової сфери, пізнавальних процесів, індивідуальні психологічні особливості суб'єкта діяльності. Підвищення інноваційного потенціалу особистості може здійснюватися шляхом перебудови індивідуальних концепцій, предметом яких є вимоги до особистісних ресурсів ефективного новатора.

Інноваційним потенціалом педагога є сукупність соціокультурних і творчих характеристик його особистості, його готовність удосконалювати педагогічну діяльність. Це бажання і можливості розвивати свої інтереси, уявлення, здатність шукати і віднаходити власні нетрадиційні шляхи оптимізації навчально-виховного процесу.

Наявність інноваційного потенціалу пов'язана з такими параметрами:

1) творчою здатністю генерувати й продукувати нові уявлення та ідеї, а головне – проектувати і моделювати їх у практичних формах, тобто в діяльності;

2) культурно-естетичною розвиненістю, що передбачає інтелектуальну, емоційну розвиненість;

3) відкритістю особистості до нового, до альтернативних думок тощо,

Інноваційний потенціал керівника складається із професійної компетентності, його готовності до організації інноваційної діяльності в школі, системи особистісно-ділових якостей [2, с.23].

Інноваційні процеси мають такі цикли розвитку:

1) становлення, для якого характерні осмислення й переоцінка досвіду, пошук нових ідей, нове розуміння цінностей освіти, створення проєктів і моделей експериментальних систем;

2) активне формування, яке передбачає цілеспрямоване моделювання освітніх процесів, сприйняття і підтримки цінностей нового мислення, поширення нових культурних середовищ освіти;

3) трансформування, як нормативне забезпечення інноваційних форм діяльності, системні зміни в освітньому просторі, готовність педагогів брати участь у реалізації нововведень [1, с.41].

Важливо, щоб у кожному навчальному закладі був створений банк педагогічних інновацій, готувалась карта інноваційних пошуків.

Основними параметрами цієї картини є: назва інновацій, напрями пошуку; проблема, на розв'язання якої спрямоване нововведення; мета інновації, наукова ідея, зміст інновації, очікувані якісні результати, відомості про автора, визначення етапу, на якому перебуває нововведення (етап усвідомлення проблеми, етап пошуку інновацій, етап створення, впровадження, проведення експериментально-пошукової роботи; відомості про перешкоди, проблеми, які належить розв'язати, результати експертизи.

Останнім часом все частіше вживають поняття “Інноваційна школа”, яке збагачує і розширює спектр форм і методів діяльності шкіл

нового типу. Ми під інноваційними школами розуміємо загальноосвітні заклади, створені на основі системних нововведень (у меті, змісті освіти, на основі нової системи управління). Досвід діяльності близько 300 гімназій, ліцеїв, багатьох шкіл-комплексів, які діють в Україні, дає можливість глибше усвідомити сутність інноваційних процесів, місця й ролі в них інноваційних навчальних закладів [2, с. 24].

Важливо розмежувати поняття “школа нового типу” та “інноваційні школи”. Часто за вивіскою школи нового типу культивується псевдоноваторство, косметичне переосмислення навчально-виховного процесу, яке не передбачає глибинних, базових змін.

Інноваційним навчальним закладом можна вважати гімназію, лицей, звичайну середню школу, в якій здійснюються глибинні, системні перетворення, що стосуються усіх аспектів реформування навчально-виховного процесу. Сьогодні надзвичайно важливо реалізувати в масштабі України пошуковий проєкт “інноваційні школи України”.

Таким чином, проблема управління інноваційними процесами, формування інноваційної культури школи, вчителя потребує подальшого наукового й практичного вирішення. Вимагає всебічного вивчення специфіка інноваційних процесів у різних типах навчальних закладів, їх стимулювання, визначення критеріїв оцінки нововведень.

Отже, у процесі пошуку шляхів гуманізації, індивідуалізації, підсилення раціональних форм організації навчально-виховного процесу, інтеграції засобів навчання ми ще пильніше приглядаємося до здобутків наших зарубіжних колег, і в цьому плані ознайомлення з окремими сторінками експериментальної педагогіки позитивно впливатиме на формування інноваційної культури сучасної школи України.

Відомий психолог і педагог П.П. Блонський на запитання, чим відрізняється хороший вчитель від поганого, якщо рівень знань предмета й методики викладання в обох приблизно однаковий, відповідав, що для хорошого вчителя всі учні різні, однакових немає, а для поганого – всі учні однакові.

Хороший педагог бачить індивідуальні особливості учнів, помічає, чим кожен із них відрізняється від усіх інших. Мудрість педагога в цьому випадку полягає в тому, що він працює з дітьми так, аби вони не відчували свого віку. Розуміння дитячих емоцій значною мірою допомагає подолати бар'єр, який здебільшого є перешкодою, стіною на шляху педагога до духовного світу учня. Тобто мудрий педагог поважає і розуміє вік своїх вихованців. Гуманізація освіти передбачає

і її диференціацію, яка найефективніше зrealізовується через різні типи навчальних закладів. Чим їх більше, тим краще для позитивних наслідків. Авторська школа є одним із типів експериментального майданчика.

Авторська школа – оригінальна загальнопедагогічна, дидактична, методична чи виховна система, опрацьована з урахуванням надбань психології, педагогіки, вікової фізіології та інших наук, вітчизняного й зарубіжного педагогічного досвіду, яка реалізується під керівництвом чи за участю її автора (авторів) принаймні в одному навчально-виховному закладі. Як правило, авторська школа є іменною – наприклад, В.О. Сухомлинського, школа М.П.Гузика тощо. Однак часто такі школи виокремлюються і за узагальненою назвою: “Школа розвиваючого навчання”, “Школа діалогу культур” тощо.

Диференціація загальної середньої освіти спричинила виникнення модифікованого типу школи – гімназії. Як зазначається в Положенні про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад (1993), “гімназія – середній навчально-виховний заклад другого-третього ступеня, що забезпечує науково-теоретичну, гуманітарну, загальнокультурну підготовку обдарованих і здібних дітей” [4, с.48]. Згідно з нормативними документами, гімназія функціонує на принципах самоврядування, гласності й демократії з урахуванням національних традицій, релігійних особливостей і місцевих соціально-економічних умов.

Головна мета гімназії – пошук, відбір і навчання, виховання й розвиток обдарованих і здібних дітей, збагачення інтелектуального, культурного потенціалу України, підготовка молоді до вступу в університети і педагогічні інститути, вищі навчальні заклади суспільно-гуманітарного, філософсько-естетичного, природничо-наукового профілів.

Крім гімназій, діють середні школи і класи з поглибленим вивченням одного чи кількох предметів. Особливості змісту навчального процесу в них полягають у міжпредметних зв'язках з основним предметом, який вивчається поглиблено.

Важливу роль у вихованні учнів з неблагополучних сімей відіграють школи-інтернати, а для дітей-сиріт – дитячі будинки. Нарешті, існують так звані санаторні школи, санаторно-лісові школи для дітей з різноманітними захворюваннями.

Поліпшеним типом середнього навчального закладу є ліцей. Відмінність його від гімназії полягає в тому, що навчання тут триває 2-4 роки і в основному відповідає 14-18- річному віку.

Якщо гімназія є установою, яка підпорядкована Міністерству освіти, то належність ліцею може бути ширшою. Ліцей створюється при вищих навчальних закладах, культурних та наукових центрах АН України, науково-дослідних установах, підприємствах. Ліцей – середній навчально-виховний заклад, що забезпечує вищий рівень знань, ніж у середніх школах. У сучасних ліцеях організація навчально-виховного процесу наближається до рівня технікумів: замість класів-комплексів шкільного типу працюють навчальні групи по 20-25 чоловік. Застосовується розгалуження предметів на окремі модулі, спецкурси, використовуються диференційовані та індивідуальні засоби навчання.

Серйозними пошуками нових форм і методів роботи відзначаються й альтернативні освітні заклади. Крім недільних шкіл при християнських соборах, відкриваються альтернативні приватні загальноосвітні школи з батьківською оплатою за вищий рівень навчально-виховного процесу, створюються приватні ліцеї (економічні – для підготовки майбутніх бізнесменів, юридичні – для підготовки молодшого персоналу правоохоронних органів).

Зростає зумовлена ринковими відносинами, суспільними змінами в країні потреба в нових, поліфахових закладах, де ставлять високі вимоги, передусім, до майстерності викладання й виховання. Передбачається створення на рівноправній основі недержавних навчально-виховних закладів та глибока демократизація традиційних освітніх установ.

Розвиток навчального закладу нового типу передбачає створення цілісної прогностично зорієнтованої освітньої системи, адаптованої до потреб суспільства і до запитів особистості. Не викликає сумніву, що за сучасних умов бурхливого суспільного розвитку у виграшній ситуації зможуть опинитися лише освітні заклади з високим творчим потенціалом та інноваційною спроможністю. Сприяє інноваційним процесам наявність науково-інформаційної бази і, насамперед, створення так званого суспільного інноваційного середовища, того загального соціального клімату, який сприяє єдності колег-однодумців і невпинному просуванню всього колективу шляхом саморозвитку та самовдосконалення.

1. Пригожен А.И. Нововведение: Стимулы и препятствия (Социальные проблемы инновации) М., 1989. – 175 с.

2. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.- метод. посібник (Ред. рада: В.М. Доній (голова). – К., 1996. – 792 с.

3. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навч. посібник. – К., 1989. – 258 с.

4. Управление развитием школы. – М., 1998. – 364 с.

Bogdan Kozak

EXPERIMENTAL PEDAGOGY AS A SOURCE OF FORMATION OF TEACHERS' INNOVATIONAL CULTURE

The article discloses the aim of some innovational technologies of the development of education. Experimental education is defined as one of the powerful ways of formation of teachers' innovational culture.

Надія Луцан

МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Опанування рідного слова, мови починається з раннього дитинства в сім'ї, серед близьких дитині людей, а вдосконалення її триває у дошкільних закладах, школі та впродовж усього життя. Провідну роль у процесі мовного розвитку дошкільника відіграє розвиток зв'язного мовлення, оскільки речення є одиницею мови. У зв'язному мовленні наочно виступає усвідомлення дитиною мовної дії. Довільно будуючи своє висловлювання, дитина повинна усвідомити логіку вираження думки, зв'язність мовного викладу.

Зв'язне мовлення складається з двох видів – діалогічного та монологічного. Діалог, тобто розмова, бесіда, – основна форма мовного спілкування дитини з дорослими та однолітками. Саме вміння вести діалог, здатність спілкуватися є необхідною умовою подальшого розвитку особистості дитини.

Під поняттям “діалогічне мовлення” розуміють розмову двох або більше осіб, яка складається із запитань та відповідей, характеризується наявністю штампів, окремих реплік та стислістю (П.Б. Гурвич, В.Л. Скалкін, А.Г. Зав'ялова). Діалогічне мовлення ніби “тече” само собою, кожний новий вислів у ньому цілком зумовлений ситуацією і попередніми висловами (контекстом).

Монологічне мовлення в психічному та лінгвістичному аспектах – складніша форма усного мовлення. Це мова однієї особи, спрямована до слухачів. Вона більш розгорнута, вимагає зосередженості, особливої уваги до змісту і форми мови. Монологічне мовлення спирається на мислення, яке логічно послідовніше, ніж у процесі діалогу. Для того, щоб монолог був зрозумілий слухачам, у ньому повинні використовуватися повні й поширені речення, точні формулювання. Монолог не підтримується ситуацією або запитаннями, на відміну від діалогу, він, як правило, адресований не одній людині, а багатьом. За визначенням Д.Х. Баранника, “монолог – це тривале, не розраховане на негайну словесну реакцію одностороннє мовлення”. Монологічне мовлення відрізняється від діалогу і своєю суспільною організацією словесного ряду, і способом виголошення фрази. З точки зору Д.Х. Баранника “усне монологічне мовлення є однією з основних форм, в яких здійснюється масова комунікація” [1].

Усне мовлення, як діалогічне, так і монологічне, часто супроводжується різного роду рухами, які мають характер жестів, змінами міміки

тощо. Це робить мову виразнішою, допомагає кращому розумінню змісту сказаного. Проте жести, які супроводжують усне висловлювання, мають другорядний і допоміжний характер, ними не треба зловживати.

Зв'язність мовлення слід розглядати як адекватність словесного оформлення думки з погляду її зрозумілості для слухачів. Зв'язність буває на рівні речення (зв'язність між словами), на рівні кількох речень (зв'язність між реченнями) і на рівні всього монологу (зв'язність між його частинами).

Зв'язність мовлення – це, передусім, логіка його думок, їх послідовність, доказовість тощо. Зв'язне мовлення у специфічному термінологічному значенні, за визначенням Л.С. Рубінштейна, – це таке мовлення, “яке відображає у мовному плані всі суттєві зв'язки свого предметного змісту”.

Зв'язність мовлення великою мірою залежить від зв'язності мислення, але ці поняття не тотожні. Мовлення може бути незв'язним навіть при достатній зв'язності мислення. Справа в тому, що в плані внутрішнього мовлення можуть бути підготовлені “суттєві зв'язки предметного змісту”, взаємозв'язок між думками, співвідношення, обґрунтування, узагальнення тощо, а в плані зовнішнього мовлення їх може й не бути. “Винести” все, що в плані внутрішнього мовлення, у план зовнішнього мовлення – це й означає зв'язно передати свої думки. А зробити це нелегко.

Мабуть тому вдосконалення користування мовою як засобом спілкування Л.С. Рубінштейн виділяє як основне в мовному розвитку дитини. Фактично успіхи дитини у навчально-виховному процесі зумовлені її вмінням брати участь у бесіді, розповідати, переказувати тощо. Вчений переконаний у тому, що функція спілкування – одна з основних функцій мови, що розвивається у дошкільному віці.

Г.М. Леушина, досліджуючи генезис монологічного мовлення, робить висновок, що не монолог, а діалогічна мова є первинною формою мови. Навчаючи дітей, власне, монологічного мовлення, слід відштовхуватися від опанування дошкільниками діалогічною формою зв'язного мовлення, оскільки вона вважається легшою для засвоєння. Це положення використовувалося нами під час навчання дітей зв'язного мовлення засобами мовленнєвих ігор.

Діалогічну мову Г.М. Леушина, С.Л. Скалкін пропонують розглядати як комунікативний акт, під час якого міняються ролі мовця та слухача. Він відбувається в певній ситуації спілкування і є її продуктом. У діалогічному мовленні особливо багато нелінгвістичних

засобів виразності, які не тільки постійно супроводжують діалогічне мовлення дітей, а й замінюють у ньому окремі слова, словосполучення і навіть речення. Нерідко свої почуття діти передають не стільки словами, скільки мімікою і жестами. Інтонація, з якою діти вимовляють слова, буває виразнішою, ніж саме слово.

Діалог як вид мовної діяльності складний тим, що в ньому передбачається швидка зміна актів сприймання й говоріння. Крім того, тут неможливо заздалегідь передбачити хід думок, як у монологічній мові, оскільки висловлювання одного партнера багато в чому залежать від того, що йому скаже інший. Монолог, у свою чергу, не терпить стрибкоподібності, він має бути пластичним і безперервним, вестися у певному темпі, з незначним прискоренням чи уповільненням, як без скоромовок, так і без усяких розтягувань, тим більше без довгих пауз. Отже, монолог – це засіб трансляції знань і самовираження того, хто говорить, тоді як діалог незмінний при обміні інформацією між людьми.

Успіхи дитини у навчально-виховному процесі зумовлені її вмінням брати участь у бесіді, розповідати, переказувати тощо. Більшість учених переконані в тому, що функція спілкування – одна з основних функцій мови, що розвиваються у дошкільному віці.

Цікавими для нашого дослідження є погляди лінгвіста В.А. Скалкіна. Монологічне мовлення він трактує як “підвищене навантаження на пам'ять (оперативну довготривалу), мислення і мововиробничі механізми людини; як розгорнуте висловлювання однієї особи, яке складається з ряду висловлювань (речень), між якими є логічний і лінгвістичний зв'язок” [5].

В.А. Скалкін подає характеристику комунікативних, психологічних і лінгвістичних особливостей монологу та діалогу, котрі становлять базу відповідної системи навчання. Розглянемо кожен із них зокрема. Так, комунікативні особливості монологу розкривають його як безперервний виклад думок мовця одній особі чи кільком слухачам з певною метою.

Психологічні особливості монологу проявляються у його підвищеній мотивованості, здатності “живити” мововиробництво протягом тривалого часу. Джерела цієї мотивованості досить різноманітні, хоч усі вони криються у глибинах психічної активності людини, її взаємодії з реальною дійсністю. Однак вчений вказує і на те, що вони можуть мати й безпосередній характер, будучи реакцією на ситуацію спілкування, на співрозмовника, цікаву інформацію. В.А. Скалкін зазначає, що загалом монологічне мовлення характеризується

послідовністю, логічністю, повнотою і ясністю викладу, і це відрізняє його від інших видів мовлення.

Лінгвістичні особливості монологу характеризують його як мовлення в якому, по-перше, мінімальною структурною одиницею переважно є повне багатокomпонентне складове речення; по-друге, розгорнуті думки треба граматично й інтонаційно оформлювати і розв'язувати на смисло-синтаксичних рівнях, які перевищують речення; по-третє, обов'язково треба знати його фонетичні, граматичні й лексичні аспекти.

Комунікативна спрямованість ситуації діалогізування передбачає такі умови:

- потребу у взаємному обміні думками, враженнями, переживаннями;
- випадки дискусії;
- розкриття сюжету, що не може бути реалізоване одним співрозмовником.

У ході діалогу кожному з учасників розмови треба вирішити цілу низку завдань психологічного характеру [6], а саме:

- 1) пам'ятати все, що було сказано співрозмовником у ході бесіди, і все, що сказав сам;
- 2) уміти вчасно вставити своє слово (не порушуючи при цьому прийнятих правил спілкування);
- 3) витримувати певний емоційний тон;
- 4) уміти слухати співрозмовника;
- 5) слухати свою мову, контролюючи її, використовуючи самокорекцію;
- 6) вміти отримувати інформацію із ситуації спілкування, в тому числі від жестів, міміки.

За кількістю учасників, які ведуть бесіду, розрізняють: діалог (2 дітей), трилог (3 дітей) та полілог (багато дітей).

За розміром діалог поділяється на: діалогічні єдності (2 репліки); мікродіалог (3-5 реплік); середній діалог (6-15 реплік) і макродіалог (більше 15 реплік).

Більшість авторів (В.А. Трунова, В.Я. Мельничайко, А.С. Зимульдінова) у своїх теоретичних і практичних роботах зазначають, що на розвиток комунікативного спілкування впливають мовленнєві ситуації. В.А. Трунова доводить, що штучно створені мовленнєві ситуації утворюють на занятті атмосферу спілкування, співбесіди, обміну думками, дають змогу дітям скласти різного роду

розповіді, пояснення, міркування. В.Я. Мельничайко поділяє цю думку і пропонує систему вправ, які готують до, власне, складання творчих розповідей (від слова до словосполучення, речення, тексту). А.С. Зимульдінова доводить визначну роль дидактичних ігор як стимулюючого засобу в розвитку зв'язного мовлення шестиліток. Завдання виконуються під час гри чи ігрової ситуації, в ході якої дитина з цікавістю відкриває для себе нові знання й способи дій. Автор зауважує, що монологічне мовлення розвивається в процесі оволодіння дітьми різними типами та видами монологу [3].

Залежно від того, в яких зв'язках перебувають факти дійсності, існують різні види монологу: опис (повідомлення про факти дійсності, які існують одночасно); розповідь (повідомлення про факти дійсності, які відбуваються в певній послідовності); міркування (повідомлення про факти дійсності, які існують в причинно-наслідкових зв'язках); переказ (творче відтворення літературного тексту).

Окремі міркування щодо монологічного мовлення висловлені М.С. Вашуленко. Автор доводить, що монологічне мовлення дітей-шестиліток не тільки виконує функцію спілкування, але й має діловий і вольовий характер. Незаперечною є думка вченого, що монолог у цьому віці потребує у більшості випадків детальної підготовки: попереднього його обміркування, чіткого планування й відповідного словесного оформлення. М.С. Вашуленко доводить, що, по суті, і словникова робота, і читання, і перекази, і бесіди, і складання речень – це є підготовка до самостійної зв'язної розповіді, тобто до монологу учнів.

Цікавим, на наш погляд, є дослідження Н.П. Орланової, спрямоване на навчання дітей старшого дошкільного віку творчій розповіді. Творчі розповіді розглядалися вченою як уміння дітей самостійно створювати нові образи, ситуації, дії і висловлювати все це в логічно-послідовному оповіданні сюжетного чи описового характеру. Розроблена автором система занять передбачала поступове ускладнення творчих завдань, методів і прийомів навчання.

Значний внесок у методику розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку зробила своїми дослідженнями А.М. Богуш. Вона ввела в обіг навчально-виховного процесу дошкільних закладів упорядковану систему й навчання дітей різновидам монологічного мовлення.

Вчена доводить визначну роль дидактичних ігор, словесних вправ як стимулюючого засобу розвитку зв'язного мовлення дошкільників. За А. М. Богуш, методика проведення таких ігор полягає у досконалії

підготовці роботи над змістом і мовленнєвим оформленням зв'язного висловлювання. Завдання виконуються під час гри чи ігрової ситуації, в ході якої дитина з цікавістю відкриває для себе нові знання і способи дій. Автор зауважує, що саме добре організовані заняття з використанням різного роду дидактичних ігор та вправ створюють сприятливий ґрунт для розв'язання поставлених педагогічних завдань з урахуванням можливостей дітей дошкільного віку.

Діалогічне спілкування – це, за М.А. Аркіним, процес, змагання взаємодії різних ролей. Робота за методом ситуативних ролей передбачає ігрову мовленнєву діяльність, коли діти виконують певні ролі. Рольова гра дає їм можливість вийти за межі діяльності, розширити їх (Н.К. Скрипниченко, Т.У. Олійник). Саме гра створює умови для природного, безпосереднього навчання (Г.В. Рогова), оскільки мотив виходить із потреби дітей в іграх. Між мовою та грою існує двосторонній зв'язок. З одного боку, мова розвивається й активізується в грі, а з іншого – сама гра розвивається під впливом розвитку слова. Дитина словом починає свої дії, таким чином осмислює їх і словом користується, щоб доповнити дії, виразити свої почуття і думки.

Більшість авторів, С.Ю. Каган, І.О. Кітенко, вважають, що діалог є найбільш природною формою спілкування, де найлегше розвивати елементарні навички володіння розмовною мовою. Тому пропонують подавати діалог в іграх, у спеціально створених ситуаціях, коли висловлювання дітей зумовлені розвитком дії. Вчені вбачають в іграх ту основу, що задовольняє глибоку потребу дитини в активності, творчості й самостійності, в оволодінні необхідними вміннями й навичками. Вони розглядають гру не як додатковий, а один з основних методів у роботі з мовою. На думку дослідників, вільне володіння дитини мовними зразками та вміння самостійно підібрати їх у певних ситуаціях може стати основою для володіння мовою як засобом спілкування.

Безпосередньою проблемою методики навчання українського діалогічного мовлення в системі початкової школи розроблялася Є.Я. Палихатою. Дослідник вважає, що діти вільно ведуть діалог лише тоді, коли знають про що і як говорити, тобто коли засвоїли тему висловлювання, мету, умови, зразки реплік і діалогічних єдностей. Це сприяє невимушеності дитячих діалогів, використанню інтонацій, міміки та жестів.

Є.Я. Палихатою запропоновано ще один варіант методики навчання діалогічного мовлення на текстовій основі. Вона твердить, що перевага літературного тексту в навчанні діалогу полягає в тому, що тут, крім проблемних ситуацій, які відповідають вікові та інтересам дітей, міститься належний мовний матеріал.

Психолого-методичний аспект розвитку діалогічного мовлення дітей дошкільного віку в середині нашого століття досліджували Л.П. Федоренко, Г.А. Фомічова, В.К. Лотарьов, О.І. Соловійова. Вони пропонують проводити спеціальні заняття методом підготовленої розмови та методом імітації (театралізації). В процесі підготовленої розмови розвивається вміння розмовляти, тобто вести діалог, отже мовлення збагачується відповідними синтаксичними конструкціями, лексикою, що відображає певну галузь дійсності. Дослідники розглядають метод театралізації у двох формах: театралізована вистава та гра-драматизація. Окрім організованих форм навчання, вчені виділяють ще непередбачену бесіду, що виникає у вільному мовному спілкуванні, зокрема під час режимних процесів, ігор, праці.

У психолого-педагогічній літературі останніх років (О. Свириденко, Т. Пироженко, А. Чулкова) центр ваги переноситься з методики розвитку мовлення на проблему формування мовленнєвого спілкування, що дає змогу навчати дітей на основі певної комунікативної ситуації. На думку авторів, розвивати мовленнєве спілкування як діяльність означає засвоїти технологію такого навчання, у якому постійно присутнє звертання дійових осіб одне до одного.

О. Свириденко в даному контексті пропонує для розвитку діалогічного мовлення такі різновиди вербальних дидактичних ігор: ігри-бесіди, ігри-діалоги на певну тему, ігри-мандрівки, ігри-пропозиції, припущення, які пов'язані з вмінням висловлюватись, із розвитком логічного мислення.

У дослідженні А. Чулкової визначено рівні розвитку діалогічних навичок дошкільників усіх вікових груп. Автор розглядає динаміку навичок діалогічного мовлення, доводить ефективність формування діалогічних умінь за допомогою навчально-мовленнєвих ситуацій.

Незважаючи на те, що питанню навчання зв'язного мовлення приділяється в теорії багато уваги, все ж його методичні аспекти, як і прикладні питання технології розвитку, залишаються нерозкритими повністю. На жаль, розробка методики навчання зв'язного мовлення не має на сьогодні чіткої системи. Це, в свою чергу, адекватно впливає на практику навчання. Тому вважаємо доцільним подальший пошук

розв'язання проблеми розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами мовленнєвих ігор.

1. Баранник Д.Х. Усний монолог. – К., 1969.
2. Богущ А.М. Методика навчання української мови в дошкільних закладах. – К.: Вища шк., 1993.
3. Зимильдінова А.С. Особливості зв'язного мовлення шестиліток // Початкова шк. – 1988. – № 2. – С. 36-39.
4. Палихата ЄЛ. Навчання діалогічного мовлення на ситуативній основі // Початкова шк. – 1991. – №. 10.
5. Скалкін В.А. Навчання монологічному висловлюванню. – К.: Рад. шк., 1983.
6. Скалкін В.А. Обучение диалогической речи. – К.: Рад. шк., 1989.

Nadia Lutsan

THE SPEECH DEVELOPMENT OF THE PRE-SCHOOL AGE CHILDREN

The article considers the process of teaching children of senior under-school age the connected speech with the help of verbal games. Teaching with the help of the system of speech games stimulates spontaneous speech of children of under-school age.

Віра Поліщук

ПІСЛЯДИПЛОМНЕ НАВЧАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ: ПОГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ

Соціальна робота відноситься до групи професій, для яких потреба в якісній підготовці кадрів і постійному підвищенні їх професійної кваліфікації є особливо актуальною. Перехід до нової системи соціально-економічних відносин спричинив кризові зміни в умовах життя багатьох людей нашої країни, призвів до зростання бідності, злочинності, безробіття та інших негативних соціально-економічних явищ, які в цілому погіршують соціальне здоров'я суспільства. У зв'язку з цим стає очевидною необхідність розробки ефективної стратегії соціального розвитку і надання допомоги соціально незахищеним верствам населення. Для реалізації цього дійсно складного завдання потрібні компетентні спеціалісти, здатні успішно працювати в органах влади і самоврядування, різноманітних соціальних сферах, впливати на формування соціальної політики в державі, розробку соціальних програм і створення служб соціальної допомоги. Вони повинні вміти діяти в широкому діапазоні професійних обов'язків і функцій по наданню допомоги як дітям, так і людям похилого віку, неповним і багатодітним сім'ям, людям, які вступили у конфлікт із законом чи попали в залежність від наркотиків чи алкоголю та іншим соціально неблагополучним і соціально незахищеним групам населення. Окрім того, система знань, необхідних компетентному фахівцю соціальної сфери, ускладнюється. Професіонал повинен знати про зміни законів і правил, що стосуються його професійної діяльності, про потенційні групи споживачів, клієнтів та їх очікування від професійної соціальної допомоги.

Актуальність післядипломного навчання обумовлюється ще й тим фактом, що переведення соціальної роботи в ранг професії і стрімке її поширення призвело протягом останніх років до поповнення системи соціальних служб України новими, молодими кадрами спеціалістів, які не мають спеціальної професійної освіти (учителями-предметниками, інженерами, економістами, агрономами і т.п.). Окрім того, у соціальній структурі приходять фахівці різного рівня підготовки: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр.

Проте в Україні питання післядипломного навчання соціальних педагогів не актуалізується ані на рівні постановки проблеми, ні, тим більше, на рівні апробації можливих моделей її вирішення.

Заради справедливості варто зауважити, що соціальні працівники поки що не усвідомлюють необхідності і особистісної значущості післядипломного навчання і, як наслідок, не включають його в загальний контекст своєї професійної діяльності. Тільки половина із опитаних нами 86 соціальних працівників розглядають післядипломне навчання як важливий фактор вирішення проблем, що мають місце у їх роботі, і тільки 36% від опитаних пов'язують з ним свій професійний ріст і просування по службі.

За результатами проведеного нами дослідження всі труднощі і проблеми, з якими найчастіше зустрічаються соціальні працівники, можна об'єднати у чотири групи: матеріально-технічного, теоретично-методологічного, методично-технологічного і особистісного характеру.

Важливими проблемами у роботі соціальних працівників є недостатнє володіння спеціальною термінологією, понятійним апаратом теорії і методики соціальної роботи, відсутність знань філософсько-антропологічного, історико-культурологічного і юридичного характеру, невміння бачити і усвідомлювати міжпредметну основу соціальної роботи, незнання технологій соціальної роботи і т.д. У багатьох соціальних працівників відмічаються утруднення психолого-педагогічного, соціально-технологічного, комунікативного характеру: невпевненість у здатності вирішити проблеми, що виникають, невміння встановити належний контакт з клієнтами, побудувати конструктивне спілкування з людьми різного віку і статі, поставити правильний діагноз, спланувати дії свої і клієнта, визначити допустиму межу втручання в особисте життя клієнта, визначити можливі шляхи виходу із проблемної ситуації, стимулювати клієнта до активної позиції і пошуку шляхів самореалізації чи виходу із критичної ситуації. У соціальних працівників виникають проблеми і при виконанні прогностичної функції.

Напевно немає потреби додатково обґрунтовувати, що неперервна освіта соціальних працівників (а власне, її післядипломний компонент) повинна базуватися на принципах андрогогіки (androgogika - навчання дорослих).

Перший принцип андрогогіки полягає в тому, що відповідальність за результативність навчання, поруч з організаторами післядипломного навчання, у рівній мірі несуть і його учасники. Учасники післядипломного навчання розглядаються як добровільні з певним професійним досвідом суб'єкти процесу навчання, що лежить в основі перерозподілу (чи грамотніше сказати корекції) ролей, обов'язків і взаємин викладачів і слухачів.

Учасник післядипломної освіти розглядається як професіонал, який володіє певними знаннями, вміннями і досвідом роботи. Проте для більш успішного виконання функціональних обов'язків, а тим більше при зміні місця, характеру роботи чи спеціалізації, виникає, як правило, необхідність у нових знаннях і вміннях.

Другий принцип андрогогіки ґрунтується на тому, що особистісні і професійні потреби стимулюють у спеціаліста бажання вдосконалювати рівень професійної підготовки. Педагоги, які працюють у системі післядипломного навчання, повинні знати запити і потреби своїх слухачів і намагатись оптимально їх задовольнити. Іншими словами, організатори післядипломного навчання повинні бути готовими змінити як зміст, так і технологію її організації відповідно до запитів і побажань слухачів. Адже у слухачів післядипломного навчання уже є професійні знання, вміння, досвід і розуміння того, яких знань і вмінь у них недостатньо. Тому педагоги повинні адекватно реагувати на побажання і запити слухачів і при потребі вносити корективи у свою роботу.

Учасник післядипломного навчання із об'єкта навчального процесу може і повинен бути поставлений у позицію суб'єкта навчального процесу, тобто брати участь у розробці програм, курсів, змісту і форм здійснення післядипломного навчання.

Третій принцип впливає із необхідності використання різноманітних форм післядипломного навчання. Найбільш поширеними формами можуть стати:

- навчання на відповідних курсах підвищення кваліфікації;
- відвідування занять, тренінгів;
- стажування у центрах, лабораторіях;
- участь у професійних симпозиумах, конференціях, нарадах;
- стажування у досвідчених професіоналів;
- наставництво;
- участь у роботі творчих груп для вирішення певних проектів чи завдань;
- розробка індивідуальних програм чи проектів.

Доцільно активніше використовувати створення робочих груп, комітетів для вирішення окремих проблем; власне вони допомагають активізувати ідеї і розробити нові програми. Підвищенню професійної компетентності фахівців соціальної роботи у певній мірі сприяє проведення робочих нарад, запрошення модераторів, консультантів.

Не можна знімати з порядку денного самоосвіту як важливу форму професійного самовдосконалення.

Четвертий принцип андрогогіки полягає в тому, що впровадження післядипломного навчання професійних соціальних працівників актуалізує проблему розробки і впровадження нових форм визнання і заохочення. Нагородою студента за його навчання є диплом і сподівання на цікаве місце роботи. Що стосується форм заохочення учасників післядипломного навчання, то ними можуть і повинні стати: нові знання, вміння, які сприяють поліпшенню виконання професійних обов'язків; підвищення по службі; збільшення посадових окладів; отримання престижнішої роботи і, нарешті, особистісне зростання, реалізація особистих запитів і побажань.

Тому програми післядипломного навчання повинні включати актуальні знання, які б дійсно були особистісно і професійно значущими для практичних соціальних працівників і сприяли підвищенню їх професійної компетентності.

П'ятий принцип обумовлюється тим фактором, що післядипломне навчання повинне піднімати проблеми творчого інноваційного підходу до вирішення проблем соціальної роботи і якісно нових технологій її організації. Такий підхід є актуальним стосовно кожної ланки неперервної освіти, проте у процесі роботи із професійними фахівцями його актуальність ще більше зростає.

Важливою рисою післядипломного навчання повинна стати його направленість на перепідготовку, підвищення кваліфікації і навчання спеціалістів, здатних не тільки адаптуватися і пристосуватися до існуючих умов, але і які були б здатні сприймати і засвоювати соціальні зміни. Такі освітні орієнтири отримали міжнародне визнання ще на початку 90-х років у якості робочих орієнтирів у програмах ЮНЕСКО [2]. Якщо дотримуватись загально визнаної класифікації типів навчання – трактуючи навчання в широкому розумінні, як процес нагромадження досвіду як індивідуального, так і соціокультурного [3], – то серед усіх типів – “підтримуюче”, “інноваційне” і “кризове”, найбільш ефективним для системи післядипломного навчання є “інноваційне” навчання. Власне інноваційний тип навчання формує у слухачів здатність до впровадження інноваційних змін в існуюче соціальне середовище, формує вміння активно реагувати на проблемні ситуації, які виникають як перед окремою людиною, так і перед суспільством в цілому.

Нам здається важливим зауважити, що якщо підтримуюче навчання спрямоване на ретрансляцію, відтворення соціального досвіду, то інноваційне – зорієнтоване на творчий пошук на основі наявного досвіду, а значить, і на його збагачення.

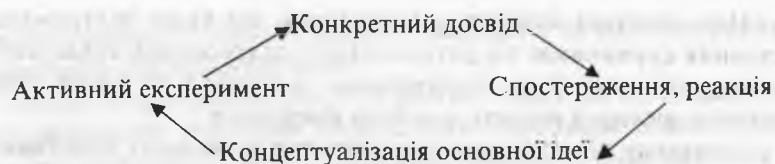
У систему післядипломного навчання соціальних працівників повинна втілитися ідея так званої суб'єкт-суб'єктної педагогіки. Це сприятиме значному поліпшенню якості і підвищенню актуальності запропонованих програм і збільшенню взаємної відповідальності сторін. Слухачі післядипломного навчання повинні стати активними учасниками розробки програм і навчальних моделей для спеціалізованих груп, працівників коректних функціональних організацій чи закладів.

У побудові навчального процесу із слухачами доцільно враховувати і опиратися на наявний у них досвід роботи.

У кінці 1970-х рр. Д. Колб, ґрунтуючись на психологічних і психолого-педагогічних уявленнях Д. Дьюї, К. Левіна і Ж. Піаже, запропонував узагальнену модель навчання, що ґрунтується на власному досвіді слухачів. Конкретний досвід виступає вихідним моментом навчального процесу і служить першою фазою навчання. Досвід виступає основою для спостережень і рефлексії (друга фаза навчання). Спостереження служать основою для формування абстрактних уявлень і понять (третя фаза), які виступають як гіпотези і піддаються аналізу і перевірці в різних ситуаціях, у тому числі і в реальних (четверта фаза активного експериментування). Кожна фаза навчального циклу передбачає окремі якості, здібності і вміння з боку слухачів [4, с.34]:

- фаза конкретного досвіду – здатність високої сприйнятливості до нового досвіду;
- фаза рефлексивного спостереження – здатність до рефлексії над досвідом, його інтерпретації з різних точок зору, підходів;
- фаза абстрактної концептуалізації – здатність до цілісного розуміння, сприйняття понять і уявлень, які допомагають дані, отримані в ході спостережень, вибудувати в послідовну, логічну теорію;
- фаза активного експериментування – здатність використовувати свої теоретичні уявлення для прийняття рішень, вирішення проблем, що, в свою чергу, сприяють набуттю нового досвіду.

Схематично відповідний цикл навчання можна подати наступним чином:



Цикл навчання, за Д. Колбом (США)

У процесі організації післядипломного навчання важливо, на нашу думку, широко впроваджувати проблемне, пошукове навчання. Досвід його організації нагромаджувався у світовій педагогіці на протязі багатьох десятиліть. На початку 60-х рр. група вчених під керівництвом відомого американського психолога А. Осборна на основі проведених досліджень сформулювала узагальнені етапи побудови навчання на основі постановки і вирішення проблем:

1. Постановка проблеми, пошук її формулювання з різних точок зору.
2. Пошук фактів для кращого розуміння проблеми, можливостей її вирішення.
3. Пошук ідей; їх оцінка відстається до того часу, поки вони не висловлені і не сформульовані слухачами.
4. Пошук рішення, при якому висловлені ідеї піддаються аналізу, оцінці; для втілення і розробки відбирають кращі з них.
5. Визнання здійсненого рішення оточуючими.

У процесі післядипломного навчання особливо важливе значення має заключний (п'ятий) крок, який означає принципову необхідність організації соціально-психологічної сторони навчального процесу, оскільки створення ситуації "визнання оточуючими", як правило, є необхідною умовою успішного виконання професійних обов'язків.

У системі післядипломного навчання важливо використовувати нетрадиційні технології навчання: організацію взаємодії слухачів між собою, з викладачами і практичними працівниками; навчання їх моделюванню ситуацій, діагностичним технологіям; формування потреби у самовдосконаленні, самореалізації і знаходженні внутрішніх джерел для цього. Важливе місце у системі післядипломного навчання повинно зайняти оволодіння інформаційними технологіями.

Ми даємо собі відчит, що актуалізація проблеми післядипломного навчання породжує нові питання. Одним з найактуальніших серед них є питання: хто буде основними авторами і реалізаторами програм післядипломного навчання соціальних педагогів.

На даному етапі розвитку соціальної політики в нашій країні, на нашу точку зору, оптимальною може бути поліструктурна модель

післядипломного навчання соціальних педагогів, коли авторами програм і основними їх реалізаторами виступатимуть як професійні асоціації соціальних працівників і соціальних педагогів, так і вищі заклади освіти, які готують відповідних фахівців соціальної роботи і мають відповідний кадровий і навчально-методичний потенціал, а також самі соціальні служби і агентства.

На захист такого підходу до вирішення проблеми післядипломного навчання і підвищення кваліфікації соціальних педагогів наводимо наступні аргументи.

Асоціації соціальних працівників і соціальних педагогів можуть і повинні взяти найактивнішу участь у розробці норм і правил професійної діяльності і програм підвищення кваліфікації фахівців соціальної сфери. Власне, відповідні професійні асоціації володіють реальною картиною стану справ у галузі, даними щодо рівня професійної підготовки фахівців, проблем і труднощів, які мають місце в їх діяльності. Асоціації можуть розробляти, підтримувати і фінансувати відповідні програми професійного вдосконалення своїх членів. Вони (асоціації) повинні надавати своїм працівникам можливість для здійснення післядипломного навчання. Авторитет асоціації дозволить їй вирішити питання визнання і заохочення фахівців, які успішно опанували запропоновані асоціаціями курси чи інші форми підвищення кваліфікації.

У розробці і впровадженні програм післядипломного навчання соціальних педагогів значну роль повинні відігравати вищі заклади освіти, які готують відповідних спеціалістів. Можна спрогнозувати, що найбільш ймовірно реалізація ідеї післядипломного навчання соціальних працівників у вищих закладах освіти буде здійснюватися за традиційною академічною моделлю, яка передбачає наступні форми послуг:

а) опанування фаху соціального педагога на базі вже наявної вищої освіти, що здійснюється відповідними відділеннями факультетів післядипломного навчання;

б) курси підвищення кваліфікації на базі відповідних факультетів чи кафедр. Власне, такий вид кваліфікації є домінуючим у нині діючій системі підвищення кваліфікації педагогів.

У цілісній системі післядипломного навчання соціальних педагогів належне місце можуть і повинні зайняти програми, розроблені і профінансовані центрами і агентствами соціальних служб. Це особливо стосується програм, що розраховані на поліпшення конкретних соціальних послуг. Такі програми враховують поточну соціальну

політику, зміни пріоритетів, їх функціонування може бути обумовлене особливостями даного регіону і обмежене часовими рамками. Так, наприклад, працівники, які займаються проблемами дітей-інвалідів, можуть утворити групу, якій буде запропонована відповідна програма підвищення кваліфікації. На зміну цій групі приходять наступна, наприклад, група соціальних працівників, які займаються проблемами людей похилого віку. Тобто участь у роботі тієї чи іншої групи обумовлюється чисто професійними інтересами, а спонуканням до вдосконалення професійної компетентності повинні слугувати умови службової діяльності.

Важливо, щоб базова освіта розглядалась як попередня і необхідна передумова здійснення професійної діяльності.

Післядипломне навчання повинно здійснюватися з врахуванням вимог сьогодення і носити випереджувальний характер щодо змін у соціальній сфері, задовольняти вимоги осіб, організацій і служб, які фінансують соціальні послуги, відповідати запитам клієнтів.

Післядипломне навчання передбачає чітку взаємодію і відповідальність всіх задіяних суб'єктів. Особливої ваги набуває питання встановлення органічного взаємозв'язку між попередньою освітою і післядипломним навчанням. Практично у жодній професії такого роду концепція не є доведеною до логічного завершення. Проте в медицині і педагогіці у вирішенні цього питання досягнуто певного прогресу, що варто вивчити і запозичити.

Хочеться висловити сподівання, що запропонована нами поліструктурна модель післядипломного навчання, яка може здійснюватись на основі вільного вибору і в умовах вільної конкуренції послуг, не тільки знайде своє місце в нашій державі але й отримає належний розвиток. При цьому очевидним є той факт, що рішення про участь у післядипломному навчанні кожного конкретного соціального працівника буде прийматись на місці в залежності від багатьох факторів: професійної необхідності проходження підвищення кваліфікації, фактора часу, актуальності, вартості навчання, місця розташування, зручності і привабливості та ін. Таким же чином будуть вирішуватись питання винагороди і стимулювання професійного росту. Цілком очевидним є той факт, що при такому підході можливим є функціонування програм різного рівня в залежності від того, хто їх організовуватиме і для якої категорії споживачів.

Дозволимо висловити сумнів у тому, що навряд чи запропоновані нами міркування щодо можливих варіантів розвитку післядипломного

навчання соціальних працівників будуть реалізовані найближчим часом в Україні у їх чистому вигляді. Проте незаперечним залишається твердження, що використання різноманітних моделей післядипломного навчання, які враховуватимуть бажання, рівень підготовки і специфіку діяльності соціальних працівників, адекватніше відповідатимуть запитам і проблемам як самих соціальних працівників, так і їх клієнтам, а значить, сприятимуть процесу становлення соціальної служби у нашій країні і зростанню її авторитету.

1. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. Москва-Рига, Эксперимент, 1998.

2. Naisbitt J, Aburdene P. Mega-trends 2000. – N.Y., 1990; Towards developing new teacher competencies in response to mega-trends in curriculum reforms. – Bangkok, 1992.

3. Botkin J.W., Elmandra M., Malitza M. No limits to learning. – Oxford, 1979.

4. Kolb D., Fry R. Towards an applied theory of experiential learning //Theories of group process /Ed. by C.L.Cooper. – N.Y., 1975; Kolb D. Experiential learning. – Englewood Cliffs (N.J.), 1984.

Vira Polishchuk

SOCIAL TEACHERS' POSTGRADUATE STUDIES: THE VIEW ON THE PROBLEM

The article actualises the problem of post-graduate education of social teachers, its content, forms and technologies. The necessity and usefulness of the polystructural model of post-graduate education and the functioning of different level programs is well-grounded.

ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

Сільвія Бадора

ОПКУНСЬКА ПЕДАГОГІКА ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО

Приступаючи до написання статті, ми усвідомлюємо, що сформульована таким чином тема зобов'язує до повного, поглибленого аналізу праць видатного українського педагога. У зв'язку з цим прихований у ній зміст не буде висвітленим до кінця. Водночас надіємося, що маємо право здійснити цей намір, хоч стаття є лише певною спробою визначити деякі думки і погляди Василя Сухомлинського в структурі такої спеціальності, як опікунська педагогіка. Розуміючи, що наші рефлексії можуть бути тільки вступом до подібного аналізу, ми з'ясували, що багатющу творчу спадщину цього педагога не можна віднести тільки до окресленої педагогічної проблеми. Обов'язковим є підкреслення важливості здобутків ученого шляхом розкриття його як представника і творця особливого напрямку в педагогіці.

Надзвичайно багатий педагогічний доробок В.Сухомлинського, який охоплює майже всі засадничі думки, пов'язаний із процесом виховання людини, починаючи з раннього віку, дошкілля й аж до закінчення загальноосвітньої середньої школи, привертає увагу дослідників і педагогів. У радянській та українській літературі попередніх десятиліть робилися спроби аналізу творчості цього педагога для синтетичного бачення цілісності його творчої спадщини, віднесення поглядів ученого до окресленої проблеми (пор: С.Соловейчик, 1973, 1974; А. Борисовський, 1976). Новаторська, пошукова, неординарна діяльність В.Сухомлинського, як відомо, викликала також чимало контрверсій і критики (зокрема В.Лихачов, 1974). Дискусія щодо місця творчості В.Сухомлинського у розвитку не тільки української педагогічної думки, але й педагогіки взагалі, продовжується й зараз. Шляхи пошуків В.Сухомлинського пов'язуються, наприклад, із новим вихованням, особливо з тими його напрямками, які виступили носіями автентичного гуманізму, демократизму і суспільного поступу. Підкреслюється виразний зв'язок педагогіки В.Сухомлинського з концепціями Ж.Ж.Руссо, особливо тоді, коли експонується природа як чинник виховання і показується її вплив на розвиток мислення й почуттів дитини. Зауважується також тісний зв'язок з педагогікою Песталоцці і Фрайнета, які були народними вчителями і водночас творцями народної педагогіки. Сухомлинський, подібно до Фрайнета, приділяє велику увагу вільній експресії дітей, їх спонтанним відповідям і пошукам.

Ми, однак, хотіли б звернути увагу на той аспект педагогіки В.Сухомлинського, який поєднує його творчість із представниками соціальної педагогіки, а прив'язуючи його до польської течії, що об'єднує соціальну роботу з вихованням, – із представниками опікунської педагогіки. У Польщі педагогічна творчість В.Сухомлинського дотепер залишається відносно маловідомою. Упродовж минулих кільканадцяти років у різних часописах опубліковано близько десяти невеликих фрагментів із його праць та видано декілька книжок. Це небагато, якщо врахувати, що педагогічна творчість В.Сухомлинського нам близька з огляду на експонування в ній опікунської сфери. Ми також маємо в цій ділянці багаті традиції і видатних педагогів, які любов до дитини зробили основою своїх професійних переконань. Достатньо згадати Й.Бабіцького, К.Єжовського чи, нарешті, Я.Корчака, який своєю особистістю і педагогічною творчістю захоплював В.Сухомлинського. Згадані педагоги означені нами як творці, а навіть класики опікунської педагогіки. Таким педагогом є також Василь Сухомлинський, і черпання з його доробку могло б істотно збагатити цю науку.

Опікунська педагогіка як педагогічна дисципліна виокремилася відносно недавно. Перші спроби цього виокремлення припадають на 60-ті роки. Її поява пов'язується з визначенням ролі і педагогічних умов опіки в процесі виховання. Безперечно, ця дисципліна за кілька останніх років досягла надзвичайного поступу. Це, однак, не означає, що її статус обґрунтований. А презентована теорія не викликає застережень. Продовжується уточнення її предмету, сфери зацікавлення, усталюються основні поняття, завдання, місце опікунської педагогіки в системі інших наук. Водночас конкретизується обсяг її автономії. Підвалини для розвитку цієї сфери заклали видатні педагоги – практики, які експериментували, описували (хоч не завжди) свою працю і презентували свої погляди. Ми припускаємо, що В.Сухомлинський, який не старався запрезентувати наукову теорію, є творцем української опікунської педагогіки.

Якщо виходити з того, що опікунська педагогіка – це наука, предметом якої є функції, завдання, принципи, форми і методи опіки, виховання через опіку і виховання опікунське, то творчість Сухомлинського з певністю можна віднести до цієї ділянки.

У педагогіці В.Сухомлинського легко побачити перший із заданих вище елементів опікунської педагогіки – опіку. В теорії цієї дисципліни функціонують принаймні три визнані окреслення цього виду людської діяльності. Незалежно від експонованих у кожній із цих дефініцій інших елементів, наприклад, ситуації загрози [1, с.20], створення умов для

задоволення потреб [2, с. 38] чи впровадження поняття так званих понадсуб'єктних потреб [3, с. 76] – всі ці формулювання суттю опіки визначають задоволення потреб дитини. При цьому опікунські дії набирають вигляду як речових, матеріальних організаційних спроб, так і емоційних, тобто спрямованих на розуміння потреб іншої людини, співпрацю з нею (опікунська емпатія) і підтримку її самовиховних поступків. Бачення, спостереження живої дитини, розуміння її потреб, концентрація уваги на цих потребах, переживаннях і типово дитячих способах реагування – це принципи діяльності В. Сухомлинського.

У педагогіці В. Сухомлинського легко побачити перший із заданих вище елементів опікунської педагогіки – опіку. В теорії цієї дисципліни функціонують принаймні три визнані окреслення цього виду людської діяльності. Незалежно від експонованих у кожній із цих дефініцій інших елементів, наприклад, ситуації загрози [1, с. 20], створення умов для задоволення потреб [2, с. 38] чи впровадження поняття так званих понадсуб'єктних потреб [3, с. 76] – всі ці формулювання суттю опіки визначають задоволення потреб дитини. При цьому опікунські дії набирають вигляду як речових, матеріальних організаційних спроб, так і емоційних, тобто спрямованих на розуміння потреб іншої людини, співпрацю з нею (опікунська емпатія) і підтримку її самовиховних поступків. Бачення, спостереження живої дитини, розуміння її потреб, концентрація уваги на цих потребах, переживаннях і типово дитячих способах реагування – це принципи діяльності В. Сухомлинського.

Беручи за вихідну позицію роздуми про опікунську діяльність В. Сухомлинського, дефініції опіки З. Домбровського, можна простежити всі аспекти цієї діяльності. Опіка, в розумінні цього автора, “є – опертим на компенсаційній відповідальності постійним і безоплатним задоволенням опікуном понадсуб'єктних потреб підопічного...” [3, с. 76]. При цьому слід мати на увазі, що під понадсуб'єктивними потребами автор розуміє ті з людських потреб, які особистість не в змозі самостійно задовільнити і регулювати, і які, в зв'язку з цим, виходять за суб'єктивні можливості підопічного [3, с. 74]. Однією з основних рис опіки в такому розумінні є відповідальність опікуна, суттю якої є підтримка різномірних екзистенцій і активності підопічного, та репрезентація його добре зрозумілого життєвого інтересу. Ця відповідальність має компенсаційний характер, якщо вирівнює гетерономічно окреслений брак диспозиції підопічного до самостійного функціонування.

Слід також вказати на безкорисливий постійний і міцний характер дій і опікунських обов'язків, бо, як відомо, опікунська діяльність, спрямована

на задоволення корисних цілей, – це тільки опікунські послуги, а якщо вони є нерегулярними і спорадичними, то вказують на брак опіки. Все це відбувається в межах визначеного укладу стосунків (зв'язків, повинностей), у специфічній атмосфері, що характеризується великим емоційним напруженням.

Власне на ці риси опіки (не називаючи цих дій опікою) неодноразово звертав увагу Сухомлинський у своїх порадах батькам і вчителям. На його думку, на перше місце у педагогічній діяльності цього типу висувається та риса опіки, яка пов'язана зі специфічним становленням, що передбачає певну асиметрію укладу і потребу емоційних зв'язків. У цьому сенсі В. Сухомлинський наближається до поглядів Я. Корчака, який, спостерігаючи цю асиметрію, закликав, аби дорослі підносилися до духовного світу дітей, а не опускалися до нього. Правильне опікунське ставлення включає пізнання і зрозуміння природи потреб, переживань і помислів дитини. Це полегшує добре зрозуміле почуття любові до дитини, яке проявляється у доброзичливому, емпатичному ставленні до неї. Без трактованого таким чином опікунського ставлення, наприклад, у школі, коли вчителя й учня не об'єднують ніякі духовні зв'язки, коли вчитель не відчуває найприхованіших порухів душі дитини, не переживає дитячих радощів і незгод, не прагне поставити себе подумки на місце дитини, душа дитини буде “як зашіплена на всі гудзики сорочка” [4, с. 21-22]. Ця неодноразово експонована Сухомлинським цінність емоційності в стосунках учителя й учня (опікуна й підопічного) виступає головною характеристикою його опікунської педагогіки.

Таке розуміння опікунських стосунків полегшує розпізнання потреб і можливостей дитини як фізичного, так і духовного (емоційного, суспільного, пізнавального) характеру. Такого типу індивідуальна діагностика і пристосування впливів до специфічних потреб кожної дитини є необхідною умовою правильного перебігу навчально-виховного процесу. Сухомлинський усвідомлював, що в процесі спільного навчання й виховання важливим є створення умов для розвитку власних сил дитини. Щоб це стало можливим, треба добре пізнати кожну дитину, вивчити її індивідуальні здібності, перцепції, мислення і розумову працю. Треба також добре знати фізичні задатки і стан здоров'я кожного учня, оскільки без цього не можна нормально навчати [4, с. 30]. Чітко видно, що В. Сухомлинський вважав свідомість першоосновою опіки щодо навчання й виховання. Учений мав справу “з мислячою матерією”, здатність якої до спостереження і пізнання навколишнього світу в дитячі роки значною мірою залежить від стану здоров'я дитини. Ця залежність тонка, її важко вловити. Пізнання

внутрішнього, духовного світу дітей, зокрема їх мислення, вважав педагог, є одним із найважливіших завдань учителя [4, с. 31].

В. Сухомлинський неодноразово вказував на потребу усвідомлення педагогом себе як людини, котра несе велику відповідальність за іншого. Специфіка цієї відповідальності тісно пов'язана із задоволенням життєвих потреб дитини. Таким чином, у педагогічній праці ми маємо справу з тим, що є найскладнішим, найціннішим і найдорожчим у житті – з людиною. Саме від нас, від нашого вміння, педагогічної майстерності, мудрості, підкреслював Сухомлинський, залежить життєва дорога вихованця, його здоров'я, розумовий розвиток, характер, воля, інтелект, суспільне становище, місце і роль в житті, зрештою, особисте щастя. Праця педагога, за висновком ученого, полягає у формуванні людини, а це накладає на нього особливу, ні з чим незрівняну відповідальність [5, с. 15-16]. Таку відповідальність можна нести тоді, коли гарантований постійний контакт із дитиною, коли опіка є тривалою. Тільки постійність і тривалість уможливають налагодження такого контакту, який сприятиме правильним інтеракціям. Правда духовна спільність, пише Сухомлинський, народжується там, де вчитель на тривалий час стає приятелем дитини, товаришем у спільних намірах і починаннях [4, с. 20].

У творчості Сухомлинського детально розкривається друга складова опікунської педагогіки – виховання через опіку. Теорія виховання через опіку з'ясовує засади, форми і методи втілення опіки, щоб вона могла разом із задоволенням потреб дітей формувати їх особистість відповідно до визначеної мети виховання. В цій діяльності поєднуються два різних аспекти людської діяльності. Різниця між ними полягає передовсім у тому, що опіка є задоволенням потреб дитини, а виховання – реалізацією визначеного нормативного ідеалу [2, с. 40]. Специфіка виховання через опіку взагалі полягає в тому, що воно здійснюється в ході опіки і через неї. Тому воно не може розглядатися поза опікою, без інтегрального зв'язку з нею, оскільки вона є ґрунтом, а zarazom і основним інструментом. Це, однак, спричиняє те, що воно є найважливішим природним способом виховання через максимальне проникнення у задоволення різноманітних потреб вихованців. Водночас виховання через опіку не концентрується на змісті і функціях опіки – хоча вони повинні розглядатися і враховуватися – але передовсім на меті і засобах виховання, як його першопланових визначниках, а zarazom підґрунті змісту [1, с. 21-22]. Зміст, подібно до виховання в широкому

розумінні, високодиференційований і такий, що його можна класифікувати за метою, напрямками, формами виховання.

Педагогіку В. Сухомлинського, як і педагогіку опікунську у вузькому значенні, можна ідентифікувати передовсім з вихованням через опіку, що відповідає зрештою усталеним вимогам спеціалізації в науці, її однозначності і точності. Творчість Сухомлинського є презентацією знань, адресованих як природним, так і професійним опікунам-вихователям, які показують, як можна і варто виховувати через опіку. На думку педагога, найважливішим у тонкій сфері виховання є глибоке розуміння потреб дітей, словом, проникнення у їх внутрішній світ.

Покажемо із цього погляду є ставлення Сухомлинського до здоров'я дітей як до основи будь-яких прийомів виховання. Разом з тим, турботу про здоров'я він визначає чинником формування відповідних особистісних і суспільних основ. Не побоюся ще і ще раз повторити, пише Сухомлинський, що посиленна турбота про здоров'я дитини є найважливішою турботою виховання. Від життєздатності, бадьорості дітей залежить їх внутрішнє життя, світогляд, розумовий розвиток, тривкість знання і віра у власні сили [4, с. 124]. Так, пропагований у багатьох публікаціях контакт з природою, працею, наукою і рекреацією на свіжому повітрі – це типовий приклад виховання через опіку, де турбота про здоров'я пов'язується з формуванням у дитини багатьох позитивних рис особистості.

У творчості Сухомлинського досить виразним є третій змістовий складник опікунської педагогіки – **опікунське виховання**. Опікунське виховання – це кожен складник, форма виховання (поза вихованням через опіку), в ході якого, реалізуючи його мету, усвідомлюємо собі рівночасно різноманітні виховні потреби вихованців і задовільняємо їх. Іншими словами, це виховання, визначене цінностями опіки, що реалізується через реформування виховних ситуацій у виховно-опікунські. Обсяг його є в основному такий самий, як і обсяг виховання у широкому розумінні слова, однак найважливіше значення тут відіграє насиченість його цінностями опіки. Виховання набирає опікунських вартостей тоді, коли постановка завдань, спрямованих на зміну особистості, здійснюється шляхом доброзичливого ставлення вихователя до вихованця хоча є вимоги, щоб будь-яке виховання мало опікунські вартості, проте вони не завжди наявні і не становлять умови *sine qua non* [2, с. 59; 3, с. 21].

У своїх публікаціях Сухомлинський неодноразово вказує на потребу встановлення близьких емоційних контактів і деформалізації стосунків

“вчитель – учень”, як умови виховання. За його словами, без тривалого духовного спілкування вчителів з дітьми, без взаємного проникнення у світ думок, почуттів, переживань немислимою є емоційна культура, яка органічно пов’язана з педагогічною культурою. Найважливішим джерелом формування почуттів педагога є всесторонні емоційні контакти з дітьми в однорідній, приязній спільності, де вчитель є не тільки наглядцем, але й приятелем і товаришем. Емоційні контакти неможливі, якщо вчитель зустрічається з учнями тільки під час уроку і діти відчувають його педагогічний вплив тільки в класі [4, с. 25]. Далі автор наголошує, що вчитель повинен бути для дитини такою самою близькою і дорогою людиною, як і мати. Віра дитини в учителя, взаємозахоплення вихователя і вихованця, ідеал людства, побачений дитиною у своєму вихователі – все це елементарні, та разом з тим, найбільш складні, наймудріші засади виховання [4, с. 26].

Значимість виховання через опіку узаконюється також стосунками вихователя і вихованця. Як пише Сухомлинський, щирість, розумна доброта – ось що повинно творити атмосферу в дитячому колективі, визначати зв’язок педагога з дітьми. Яким гарним є слово щирість, а, заразом, яким глибоким, складним і багатовимірним. Коли вона є взаємною, люди приходять один до одного з відкритим серцем. Щирість вчителя і дітей становить той зв’язок, який поєднує серця і завдяки якому людина розуміє іншу людину без слів, відчуває найкращі порухи її серця [5, с. 26].

Опікунську педагогіку В.Сухомлинського можна розглядати не тільки через призму основних її складових, але і як науку практичну. Відомо, що він був передусім практиком і творцем власної методики, притаманної опікунській педагогіці.

Реалізація цих функцій полягає передусім у роботі педагога над збагаченням знань про те, яким чином належить задовільнити й урегулювати потреби дітей і, разом з тим надати опіці виховного забарвлення. Це вимагало від нього узгодження ряду різноманітних і взаємообумовлюючих складових, які можна звести до кількох найбільш засадничих, що водночас виступають галузями цієї дисципліни

Передусім Сухомлинський зібрав найбільше відомостей про людські потреби, зокрема про потреби дітей – “надпідметові” та їх діагностування. Багатогранне обстеження дітей у школі, можливість охоплення динаміки і узагальнення їх розвитку дали змогу вченому реалізувати це завдання. Задовільняючи потреби своїх вихованців, що становить сутність опікунської діяльності, педагог досяг відповідних

позитивних результатів. Це спонукало його до порушення складної проблеми вартісності та ієрархії потреб, пов’язаних насамперед із інтересами підопічних і гуманними цінностями їх життя. Таким чином Сухомлинський спричинився до створення аксіологічного шару опікунської педагогіки.

Важливою функцією опікунської педагогіки є об’єктивне діагностування реальних умов, у яких протікають опікунсько-виховні процеси, насамперед у таких представницьких системах, як сім’я та різноманітні опікунсько-виховні установи, створення цих можливостей і умов, а також побудова моделей-взірців. Водночас опікунська педагогіка накопичує знання про внутрішні умови цих процесів, що виявляються в предметі опіки, знаннях про природу підопічних.

Значення цих знань полягає переважно в тому, що вони тлумачать опікунсько-виховний процес і його теорію в життєвих реаліях, вказуючи при цьому на певні можливості і способи зміни незадовільних умов. В основному це і презентує педагогіка В.Сухомлинського. Його публікації становлять у своїй основі опис тих умов, що трактуються як основа виховних процесів.

Опікунська педагогіка Сухомлинського реалізує також чергову функцію, яка зводиться до добору і використання визначених правил, форм, методик, технік здійснення опіки таким чином, щоб вона була правильною, а результати найбільш продуктивними.

Здійснення опіки веде, як на це вказує визначення, до задоволення потреб підопічного. Звідси всі ці правила і потреби повинні у своїй сукупності прямувати до вимальовування оптимальної моделі, яка поєднує інтереси трьох зацікавлених сторін: підопічного, опікуна та суспільства, з превалюванням інтересів першої сторони. Педагогіка Сухомлинського прагне розв’язати дилему цього “опікунського трикутника” в якнайзручніший спосіб для поєднання і узгодження добра, що розуміється узагальнено.

Істотними в опікунській педагогіці В.Сухомлинського є відомості про те, як може і повинна здійснюватися опіка, щоб завжди, коли це можливо, можна було б, відповідно до її функцій, на її ґрунті і за допомогою неї, формувати особистість підопічного-вихованця згідно з визначеною метою виховання. Автор використовує багато настанов щодо виховної модифікації опіки. Реалізація типової для педагогіки опікунської функції має вирішальне значення для педагогічного характеру опіки. З цією функцією тісно пов’язана інша, яка базується на знаннях про те, як потрібно реалізовувати мету й завдання у різних

ділянках і формах виховання, щоб задовільнити потреби вихованців. Інакше кажучи, як розкривати можливості опікунської вартісності кожного вихованця. Педагогічна творчість Сухомлинського дає відповідь на багато запитань, пов'язаних із цією проблемою. Передусім пояснює, коли мета і завдання виховання та весь його процес можуть співпадати або бути тотожними із функціями опіки, що і як робити, аби цього досягнути. Окрім того, вона окреслює, якими є необхідні умови і засади для досягнення оптимального насичення процесів виховання опікунськими цінностями.

Творчість В. Сухомлинського реалізує функції опікунської педагогіки й тоді, коли розвиває знання про невирішені, але такі, що можуть бути розв'язані, проблеми, які ставляться перед опікуном-вихователем стосовно підопічного і за опікунсько-виховним процесом в цілому.

Подані тут думки, що становлять спробу визначити місце творчості В. Сухомлинського в опікунській педагогіці і водночас окреслити його внесок у розвиток цієї дисципліни, не вичерпують – ясна річ – всіх думок, пов'язаних із даним видом діяльності відомого педагога, як також не відбивають всього багатства його особистості та значення його великої багатогранної діяльності. Зважаючи на обмежені можливості статті, ми не змогли навіть зафіксувати всіх аспектів опікунської педагогіки. Уваги і окремого розгляду заслуговують відома опікунсько-виховна мікросистема В. Сухомлинського, підняті ним проблеми опікунської ролі школи, опікунські аспекти загального виховання, дидактичні риси опіки та багато інших проблем, пов'язаних із його “педагогікою серця”.

1. Лихачов В.Т. Теория коммунистического воспитания. – М., 1974.
2. Kelm A. Formy opieki nad dzieckiem w Polsce Ludowej. – Warszawa, 1983.
3. Maciaszkow J. Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej. – Warszawa, 1991.
4. Dąbrowski Z. Pedagogika opiekuńcza w zarysie. – Olsztyn, 1997. – Т. 1.
5. Suchomliński W. Oddaje serce dzieciocy. – Warszawa, 1978.
6. Suchomliński W. Sto rad dla nauczyciela. – Warszawa, 1987.
7. Suchomliński W. Kilka słów o wychowaniu. – Warszawa, 1982.
8. Сухомлинський В. Виховання особистості в радянській школі. – К., 1965.
9. Сухомлинский В. Воспитание коллективизма у школьников. – М., 1956.

Silvia Badora

V. SUKHOMLYNSKY'S WARD PEDAGOGY

The article discloses V. Sukhomlynsky's contribution to the development of the Ukrainian Ward Pedagogy. It offers the comparison of his conclusions with the statements of the works of some Polish researchers.

Галина Білавич

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ

Переоцінка педагогічних поглядів щодо ролі художньо-естетичної культури в житті особистості школяра, її місця в навчально-виховному процесі школи спричинили появу в сучасній освітній системі закладів нового типу (художнього й гуманітарного напрямів), вихід у світ часопису художньо-педагогічного спрямування “Мистецтво та освіта”, мистецьких журналів “Артанія”, “Арт”, навчальних посібників тощо. “В нашій державі сформувався концептуальний комплексний підхід на шляху до створення цілісної програми естетичного виховання”, – наголошувалося на Всеукраїнській науково-практичній конференції “Мистецька і дизайнерська освіта в Україні та шляхи її інтеграції у європейський простір: досвід, проблеми, перспективи” (Івано-Франківськ, 1999).

Логічним підсумком державної стратегії розвитку освіти та виховання, що “зумовлена необхідністю піднесення інтелектуально-культурного потенціалу суспільства, естетизації всіх ланок навчально-виховного процесу”, стало створення проекту державного стандарту галузі “Художня культура” [див.: 1]. Його концепція дозволяє здійснити навчально-педагогічні завдання галузі “Художня культура” у двох органічно пов'язаних між собою вимірах: 1) осмислення школярами „художньої картини світу“ (художньо-пізнавальний вимір); 2) удосконалення естетичних запитів і смаків учнів, формування у них потреби систематичного спілкування з мистецтвом, духовне збагачення під впливом отриманих вражень (художньо-творчий вимір).

Нагальною, вкрай необхідною на сучасному етапі державотворення загалом і становлення української національної школи зокрема, є потреба запровадження Всеукраїнської державної комплексної програми естетичного виховання, вже розробленої науковими співробітниками Інституту педагогіки АПН України та Інституту українознавства Київського університету ім.Тараса Шевченка [2]. Вона передбачає основні напрями розвитку естетичного виховання дітей у сім'ї, у школі, в процесі суспільно корисної праці тощо. В основу програми лягли принципи теорії естетичного виховання, найефективніші підходи до реалізації виховних завдань у школі. Гуманістична за своєю суттю, вона ґрунтується на загальнолюдських цінностях, національних і культурних традиціях.

Важливість упровадження вищевказаних документів очевидна: значущість художньо-естетичної культури в умовах технократичної навчально-виховної парадигми недооцінювалася, саме ж викладання предметів естетичного блоку відбувалося за залишковим принципом, вивчення літератури нерідко хибувало зайвою абстрактністю, зводилося до накопичення інформації, але не сприяло розвитку уяви, фантазії, творчих здібностей.

Сьогодні загострилися суперечності між величезним (до кінця не реалізованим) потенціалом художньо-естетичного виховання в гармонійному формуванні особистості й недостатнім використанням його в розвитку та становленні української національної школи. Як не прикро, але в нинішній ситуації освітяни змушені констатувати зниження престижу освіченості, духовної культури у великої частини молоді, несприйняття в південному, східному регіонах держави ідеї культивування рідної мови – найглибшого джерела національної духовності, важливого засобу художньо-естетичного розвитку. Окрім цього, сучасне суспільство наскрізь комерціалізувалося; панують національна апатія, бездуховність; українська книга, як і українське кіно, практично зникли з культурного обігу, знизилась естетичні запити юнаків і дівчат. Усе це – зворотний бік невихованості, котра зумовлена ще й послабленням системи позакласної та позашкільної роботи з естетичного виховання. Нею, до речі, охоплено близько п'ятої частини учнів, а спеціальні музичні та художні школи обслуговують не більше трьох відсотків школярів; близько 99% підлітків-правопорушників ніколи не відвідували театри, концертні зали, музеї [2, с. 44].

З огляду на нові умови, в яких опинилася школа, педагогічній практиці визначали головним чинником формування нової ідеології суспільства гуманітаризацію освіти. У зв'язку з цим істотної корекції вимагає використання навчальних технологій, насамперед таких, які “забезпечують можливість перенесення акценту з вивчення самого предмета на його використання як засобу культуротворчого формування особистості учня” [3, с. 3].

У проєкції на художньо-естетичну культуру усталена формула “знання-вміння-навички” потребує суттєвого доповнення цілей, спрямованих на розвиток якостей, що є продуктом “надпредметного навчання” і не можуть вимірюватися кількістю засвоєної інформації. Для досягнення цієї мети активізується робота педагога на всіх стадіях формування художньо-естетичної культури: попереднього ознайомлення учнів з різними напрямками розвитку мистецтва,

пробудження в них інтересу до розмаїття художніх жанрів і стилів; педагогічного управління процесами переживання й розуміння мистецьких творів; закріплення післядії отриманої інформації, її впливу на розвиток особистості.

Саме цей, останній етап нерідко ігнорується в педагогічній практиці. Часто мета художньо-естетичного виховання зводиться до формування певних умінь і здібностей школярів, що не вимагають від реципієнтів осмислення, емоційних переживань, заглиблення у внутрішній світ дитини. В такому випадку рано говорити про формування естетичного досвіду, оскільки багатий культурологічний арсенал мистецтва залишається нереалізованим.

Отже, окреслюється важлива функція школи – культуротворча. Власне, така культурологічна модель виховання повинна створити естетичне середовище, в якому культурно-наукові знання, отримані учнями, стануть внеском у процес саморозвитку особистості. Інакше кажучи, художня культура особистості – це необхідний мінімальний комплекс загальнокультурних знань, так званий культурний тезаурус (за Л. Бутенко), який включає запас певних понять, категорій, досконале володіння рідною мовою, відчуття її художніх особливостей, культурну ерудицію, складовими якої є начитаність, обізнаність у царині вітчизняного й світового мистецтва, класичної та народної музики тощо.

Як відомо, педагогіка традиційно розглядає естетичне виховання не тільки як формування навичок сприймання й оцінювання дійсності та її відображення у мистецтві, але й вироблення якостей, які б спонукали до перетворення оточення за законами краси (М. Верб, Л. Коваль, Н. Миропольська, А. Щербо, ін.), адже в основі естетичного ставлення людини до світу лежить соціально-творча, культуротворча діяльність.

Підґрунтям, на якому будується вся естетична культура особистості, є естетичні потреби: вони істотно впливають на формування естетичних смаків та ідеалів. Їх рівень – вагомий чинник формування культури та “людської гідності” (Л. Толстой). Прикладом цього є численні факти нашої історії, як, зокрема, виникнення багатой поетичної, пісенно-фольклорної спадщини, творів “сміхової культури” тощо у стрілецькому середовищі періоду перших національно-визвольних змагань. Це дає всі підстави сподіватися, що й у недалекому майбутньому, у третьому тисячолітті, мистецтву традиційно відводитиметься чільне місце в “антропологічній революції”.

Естетичний ідеал – найвищий критерій естетичної оцінки. Реалії сьогодення свідчать про вестернізацію, американізацію художньо-

естетичних ідеалів, що виявляється у пропаганді західних, не завжди кращих продуктів мистецької діяльності. Культ сили, зброї, насильства, матеріальних розкошів проникає у всі сфери життя молодих людей, формує їхні смаки та ідеали. Велике занепокоєння в педагогів викликає і те, що школярі орієнтовані практично на інонаціональні культурні цінності, котрі часто не відповідають нормам загальнолюдської моралі. Серед естетичних цінностей підлітків – молодіжна субкультура (манера вдягатися, молодіжна музика, ідеали світу рок- поп-музики й т.ін.).

За таких обставин ситуація у практиці формування художньо-естетичної культури доволі небезпечна, вимагає рішучого й кардинального оновлення підходів до реалізації завдань національного виховання, художньо-естетичного зокрема, оскільки девальвація духовних і культурних цінностей стала можливою внаслідок тривалого догматичного ігнорування неочіненного глибокого пласту національної художньо-культурної спадщини. Інтернаціоналізація соціалістичної культури (наступний негативний фактор) “створила небезпечний рецидив вавилонського стовпотворіння, що змішало в купу не тільки мови, але й те найбільш потаємне у національній одиницності, що визначає національний дух народу” [4, с. 18].

Маючи багаті традиції професійного мистецтва найвищого гатунку, Україна залишається державою з високим рівнем художньої культури. Власне, це й вселяє надії на те, що національна культурна спадщина зможе стати джерелом естетичного виховання підростаючого покоління, котре повинно увійти в третє тисячоліття духовно зрілим.

Сьогодні дедалі частіше на сторінках педагогічної періодики, в низці монографічних досліджень з-поміж проблем національної освіти та виховання виділяють актуальну проблему естетизації навчально-виховного процесу, яка тривалий час перебувала поза увагою науковців.

Практика свідчить, що “за останні роки школа майже нічого не зробила для естетизації навчально-виховного процесу, що негативно позначилося на рівні естетичної освіченості й вихованості молоді” [5, с. 298].

Передовсім з'ясуємо, що саме передбачає естетизація шкільної практики. Це насамперед широке застосування інновацій в естетичному вихованні школярів: використання естетичних ідей у освітньо-виховному процесі, розкриття естетичного змісту навчальних дисциплін та виховної роботи у школі тощо. Інакше кажучи, естетична ідея мусить стати провідною, визначальною при організації виховного процесу, критерії якого – гармонійне, прекрасне, гуманне. Отже, всі складові чинники освітньо-виховної системи повинні відповідати

естетичним нормам і принципам. Практично всі навчальні дисципліни мають великий естетичний потенціал.

Нерідко вчителями естетизація шкільної практики сприймається в буквальному розумінні: “створення відповідних умов на уроці”, “чистота приміщення”, “певний зовнішній вигляд учнів” і т.д. Проте ця категорія значно складніша. Вона передбачає подолання репродуктивної діяльності (як педагогів, так і школярів), активізацію творчого потенціалу в освітньо-виховній роботі, розвиток здібностей учнів.

Великий досвід у цьому має сучасна зарубіжна школа, де вивчається широкий спектр вивчення мистецтвознавчих дисциплін. На предмети естетичного циклу відводиться приблизно сім годин від тижневого навантаження в початкових і п'ять годин – у старших класах. Упродовж навчального дня питома вага занять дітей художньою творчістю висока й складає до 80% усього робочого часу. Акцент робиться на інтелектуальному розвитку дітей, який протікає у створеному мистецькому полі. Отже, методологією навчання, особливо в початковій школі, є мистецтво. На практиці це відбувається таким чином: для глибшого, цілісного усвідомлення та запам'ятовування навчального матеріалу активно застосовується драматична гра, музика, спів, хореографія, образотворче мистецтво. У вивченні предметів художньо-мистецького циклу технологічним навичкам відводиться другорядна роль, основна мета – формування естетичних почуттів, інтересів, прагнення до творчості.

Беручи до уваги ці особливості, наголосимо, що, формуючи творчий потенціал сучасного школяра засобами художньо-естетичної культури, педагоги повинні враховувати не тільки рівень його емоційного розвитку, а й характер прояву естетичних переживань, наявність потреб у тому чи іншому виді мистецтва, інтересу до певного роду творчості з метою прилучення його до національної та світової культурної скарбниці.

Актуальними сьогодні видаються міркування великого українського педагога Г. Ващенко, котрий, розглядаючи проблему естетичного виховання в контексті навчальної діяльності, підкреслював, що його завдання – “виховати художній смак і розвинути творчі здібності учнів” [6, с. 386]. Саме школа, вважав учений, має виховати усвідомлення цих категорій краси, виявлення їх у праці, мистецтві, природі. Виховання естетичного смаку підлітка – першорядне завдання педагога, щоб “учень не тільки не захоплювався брудною бульварною літературою..., а й відчував до неї відразу” [6, с. 386]. Це досягається передовсім вивченням учнями у школі найкращих творів вітчизняної та світової культури.

У “духовному прояві людини” моральне за своєю природою – естетичне, а естетичне завжди моральне. Так стверджував В. Вернадський, відводячи мистецтву, зокрема художній літературі, важливу роль нарівні з наукою у духовному розвитку особистості. Він уособлював органічне поєднання вченого й художника, що засвідчив своєю науковою і художньою діяльністю. Автор 400 наукових праць із філософії, природознавства, інших наук, засновник гео- та біохімії, радіогеографії, перший президент Української академії наук, В. Вернадський підкреслював: “На мене найкраще впливає художньо-естетичний інтерес... Я тоді зливаюсь з чимсь більш високим і почуваю себе сильним, і думка знаходить необхідну широту для правильної, менш суб’єктивної оцінки подій” [7, с. 413]. Цікаво, що такі ж відчуття значущості духовного, естетичного в науці пережив і Ч. Дарвін, котрий вважав трагедією втрату естетичного почуття, потреби в мистецтві слові, поезії.

Загальновідомою є істина про виняткове значення естетичної мотивації у творчій діяльності вчених, конструкторів, інженерів тощо. Так, наприклад, визначний фізик А. Ейнштейн, котрий сам чудово грав на скрипці, цінував літературу й захоплювався нею, зізнавався, що в пошуках теорії відносності йому допомогли твори Ф. Достоєвського, музика В. Моцарта, стверджував, що в його наукових пошуках естетичне начало було не менш значущим, ніж логічне.

На такому внутрішньому органічному зв’язку краси та величких духовних принципів наголошував В. Сухомлинський. Педагог застерігав, що без глибокого аналізу дітьми творів художньої культури, чим, до речі, й досі хвибує практика виховної роботи, неможливий повноцінний духовний розвиток школярів. Нерідко такий прийом використовується лише на уроках літератури, а твори образотворчого мистецтва, музики залишаються тільки предметом пасивного споглядання учнів, а цього недостатньо для розвитку естетичних суджень, оцінок.

Як зазначалося, сучасна наука акцентує увагу на складній і актуальній проблемі розвитку мистецьких здібностей [8]. Однак не можна занедбувати пересічних дітей, природні здібності яких не встигли ще яскраво проявитися або й відсутні. Їх необхідно розвивати. Історія цивілізації має багато прикладів визначних діячів науки, культури, політики, церкви, які, крім своїх безпосередніх занять, професійно заявили про себе в музиці, живописі, літературі. Як свідчать учені, саме заняття мистецтвом, творчою діяльністю сприяє розвитку інтелекту, появі нових творчих ідей. Отже, художньо-естетичний досвід – вагомий чинник формування освіченої, всебічно розвинутої людини.

У невмирущій спадщині В. Сухомлинського міститься один із найцінніших педагогічних заповітів ученого: “Ідіть у поле, у парк, пийте з джерела думки, і ця жива вода зробить ваших вихованців мудрими дослідниками, допитливими людьми і поетами. Я тисячу разів переконувався: без поетичного, емоційно-естетичного струму неможливий повноцінний розумовий розвиток дитини” [9, с. 39].

Історія людства багата на “геніальних” дітей, художні здібності яких проявилися вже в ранньому віці. (П’ятирічний Моцарт почав виконувати та писати музичні твори, знайшовши в музиці засіб для відображення емоцій, почуттів. Його музика – це “естетизація прекрасного”, вважають музикознавці. Обдарованими дітьми були Дж. Байрон, С. Прокоф’єв, Леонардо да Вінчі та ін. Гордістю української літератури стала Н.Турбіна, наймолодша поетеса, яка 1984 р., у дев’ятирічному віці, випустила збірку віршів. А в 1990 р. побачила світ поетична збірка її однолітки В. Івченко під назвою “У грудні і після”. Наступного року десятирічний скрипаль зі Львова Р. Симович на конкурсі юних віртуозів у Чехо-Словаччині здобув першу премію та диплом лауреата. Таких прикладів є чимало.

Проблеми естетичного виховання були предметом окремих досліджень педагога С. Сірополка [10], який розкривав широкі можливості застосування в навчально-виховному процесі школи засобів естетичного виховання, особливо вивчення рідної мови, літератури, які слугують ширшому та більш глибокому пізнанню Батьківщини, а також музичного виховання, яке варто будувати “на національному ґрунті, на знайомстві з рідною музикою, з рідними інструментами”.

Актуальні думки академіка М. Стельмаховича, який, розглядаючи проблему естетичного виховання в контексті автентичної української педагогіки та родинного виховання, наголошував на значущості сім’ї як одного з найважливіших чинників формування духовної культури дітей. Сім’я вважав учений, має виховати усвідомлення цих категорій краси, виявити їх у праці, мистецтві, природі [див., напр.: 11, 12].

Отже, в умовах оновлення школи зростає роль і значення художньо-естетичного виховання як засобу формування духовного світу, естетичних ідеалів юнацтва, з метою всебічного розвитку особистості з високим національним культурним потенціалом, розвиненим почуттям прекрасного. Фундаментом художньо-естетичного виховання мають стати “національно-культурна спадщина, скарби народнопісенної, поетичної, декоративно-прикладної творчості, художніх ремесел тощо” [13, с. 18]. Необхідно

створити цілісну систему виховання молоді, забезпечити максимальне входження народного елемента в духовність юнаків і дівчат, визначити художньо-естетичні пріоритети в галузі національного виховання, активно впроваджувати ідею естетизації в навчально-виховний процес.

1. Див.: Мистецтво та освіта. – 1997. – №3.
2. Див.: Зязюн І.А. Всеукраїнська державна комплексна програма з естетичного виховання // Вісник Академії педагогічних наук України. – 1993. – №1. – С. 43-51.
3. Рудницька О.П. Мистецтво в контексті розвитку духовної культури особистості // Художня освіта і проблеми виховання молоді: Збірник наукових статей. – К.: Ін-т змісту й методів навчання, 1997. – С. 3.
4. Глускін В.В. Поняття “соціалістична культура” в контексті сучасного мислення // Освіта і незалежна Україна: Тези доповідей міжвуз. наук. конф. 13-14 листопа. 1991. – Рівне, 1991. – С. 18.
5. Бутенко Н. Використання естетичного досвіду вчителя в національному вихованні молоді // Українознавство у педагогічному процесі освітніх установ: Збірник статей / За ред. Р. Скульського та В.Костіва. – Івано-Франківськ, 1997. – С. 298.
6. Вацценко Г. Загальні методи навчання: підручник для педагогів. – К., 1997. – С. 386.
7. Вернадский В.В. Мысли и замечания о литературе и искусстве. – Пути в незнаемое. – Сб. 6. – М.: Сов. писатель, 1986. – С. 443.
8. Див.: талановита особистість, сім'я, школа, держава // Тези міжнародної науково-практичної конференції. – К., 1994; Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції “Розвиток здібностей особистості школяра з урахуванням регіональних умов і особливостей” // Гуцульська школа. – 1998. – №1.
9. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина // Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – 670 с.
10. Сірополько С. Естетичне виховання // Народна просвіта. – 1924. – Ч 8. – С. 119-120; Сірополько С. Театр як засіб естетичного виховання // Там же. – Ч.4. – С. 55-56.
11. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка: Навчально-методичний посібник. – К.: Ін-т змісту й методів навчання, 1997. – С. 231.
12. Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка: Навч. посібник. – К.: Ін-т системних досліджень освіти, 1996. – С. 288.
13. Литвин-Кіндратюк С.Д., Білавич Г.В. Формування художньо-естетичної культури школярів засобами народознавства. – Івано-Франківськ: Плай, 1998. – С. 120.

Halyna Bilavych

FORMATION OF PUPILS' ARTISTICALLY-AESTHETIC CULTURE

Illuminated modern actual problems artistic-aesthetic education learning, the principles of theory of aesthetic education, which reflect common to all mankind values of humanistic direction, national cultural traditions.

Василь Іванчук

ПЕДАГОГІЧНЕ ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ В СИСТЕМІ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Найдієвішим педагогічним засобом формування та розвитку системи громадянських цінностей студентів вищого навчального закладу є навчання, доповнене позанавчальною виховною роботою.

Щоб досягнути принципи розробки змісту, визначення методів і форм такого виховання, стисло розглянемо деякі загальні теоретичні положення, що стосуються реалізації виховної функції навчання.

Поділ педагогічного процесу на навчальний та виховний є цілком умовним, бо ні навчання, ні виховання у “чистому вигляді” просто не існує. У реальній педагогічній дійсності ці процеси завжди органічно пов'язані між собою, тобто немає навчання без виховання, так само, як немає виховання без навчання.

Цей стійкий закономірний взаємозв'язок має декілька виявів.

По-перше, навчання і виховання мають одну мету, а саме: формування, розвиток чи збереження у належному стані фізичних, духовних та інтелектуальних якостей, що становлять найважливіші особистісні цінності людини.

По-друге, вихованість людини, передусім, проявляється у її ставленні до предметів, процесів та явищ оточуючої дійсності, в тому числі у її ставленні до природи, праці, спрямованої на її доцільне перетворення, суспільства, людей, самої себе. А щоб воно відповідало прийнятним у суспільстві правовим і морально-етичним нормам, принципам і правилам поведінки, людина повинна володіти, з одного боку, знаннями про те, що є предметом її ставлення, а з іншого, – знаннями про норми ставлення. Знання, що слугують основою для вироблення у студента переконань і відповідного ставлення до предметів, процесів і явищ, яких вони стосуються, є продуктом навчально-пізнавальної діяльності, що актуалізується у навчальному процесі, тобто продуктом навчання.

По-третє, за всю історію свого розвитку людство відкрило два універсальні засоби виховання, а саме: спілкування та різнопланову діяльність людини (ігрову, навчальну, трудову та ін.). А навчання – це процес дидактичної взаємодії викладача та студентів, який, з одного боку, ґрунтується на їх спілкуванні, а з іншого, – на їх навчальній діяльності. Завдяки органічному поєднанню цих двох виховних засобів

навчання, крім освітньої, здатне реалізувати виховну та пов'язану з нею розвивальну функції.

Виховання, незалежно від того, чи здійснюється воно у межах навчального процесу, чи виступає відносно самостійним педагогічним явищем, передбачає реалізацію діяльності студента у системі, представленій такою тріадою: "Оволодіння студентом знаннями; формування на цій основі суспільно визнаного ставлення до предметів, процесів та явищ, що є об'єктом його вивчення; вироблення у нього навичок нормативно-моральної поведінки". У кожному разі виховання прийнято розглядати як цілісну педагогічну систему, що поєднує в собі навчально-виховну мету та завдання, які її конкретизують; суспільно значущу навчально-виховну інформацію (наукову, технічну, мистецьку та ін.), що підлягає засвоєнню; засоби педагогічної комунікації (навчально-виховні засоби, методи, прийоми, форми тощо); навчально-пізнавальну і творчу діяльність студента; організаторсько-педагогічну діяльність викладача.

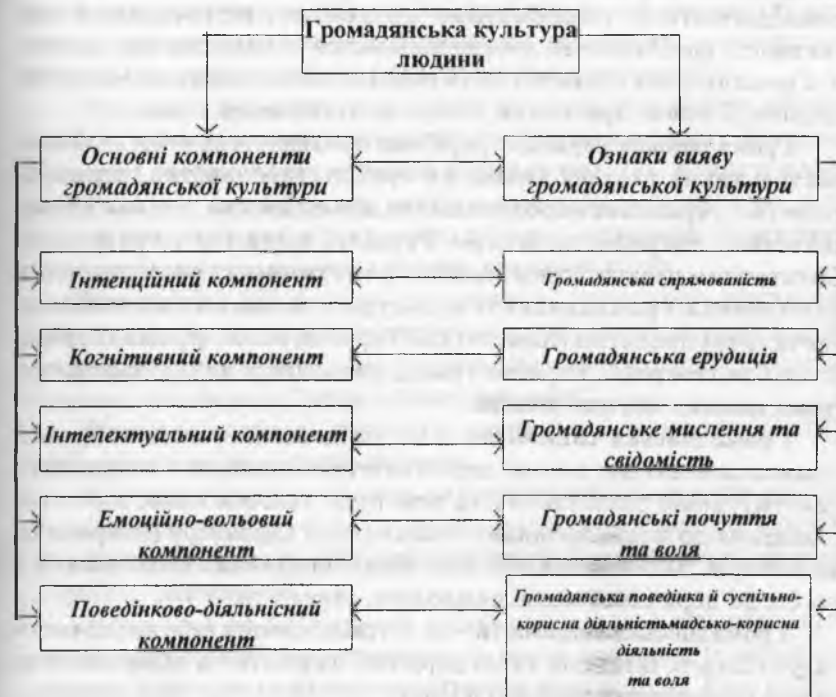
Системотворчим елементом цієї структури є педагогічна мета та навчально-виховні завдання, які її конкретизують. Тому педагогічне цілепокладання, зміст якого становить визначення мети і завдань навчально-виховного процесу, є вихідним етапом виховання взагалі та громадянського виховання студентства зокрема.

Мета і завдання вивчення кожного предмета задається його навчальною програмою. Але жодна програма, якою б досконалою вона не була, не може бути конкретизована настільки, щоб вона визначала весь комплекс виховних завдань, які можуть бути вирішені у процесі викладання відповідного навчального предмета. Тому викладач, здійснюючи педагогічне цілепокладання, конкретизує визначені навчальною програмою завдання, вносить у них доцільні зміни, надаючи навчальному процесу потрібного виховного спрямування (наприклад, спрямування на формування та розвиток у студентів тих або інших громадянських якостей).

Щоб педагогічне цілепокладання не було одностороннім і охоплювало всі аспекти громадянського виховання студентів, необхідно мати психолого-педагогічну модель його кінцевих результатів, тобто громадянської культури, структура та ознаки вияву якої показані на схемі.

Як бачимо з наведеної схеми, цінності, що становлять громадянську культуру, належать до всіх основних сфер особистості: потребно-мотиваційної, когнітивної, інтелектуальної, емоційно-вольової та поведінково-діяльнісної. Ознаками вияву кожного компонента є не що інше, як представлені результати вирішення певних завдань грома-

Склад, структура та ознаки вияву громадянської культури людини



дянського виховання. За ними визначають самі виховні завдання. Так, наприклад, потреба людини у розумінні проблем державного масштабу, інтерес до них, захоплення ними є результатом вирішення завдання виховання у неї громадянської спрямованості, тобто формування та розвитку інтенційного компонента громадянської культури. Отже, представлена на схемі психолого-педагогічна модель громадянської культури людини слугує інформаційною базою для визначення завдань громадянського виховання.

Щоб скористатися нею в процесі педагогічного цілепокладання, необхідно конкретизувати ті цінності, що слугують ознаками вияву тих або інших компонентів громадянської культури.

Громадянська спрямованість – це націленість людини на проблеми суспільного, державного та громадянського життя. Вона проявляється у прагненні особи глибше пізнати свою Батьківщину, досягнути її політичні, економічні, наукові, освітні та культурні здобутки і проблеми; у намаганнях людини жити національними

інтересами держави, громадянином якої вона є, постійно співвідносити їх з особистими потребами, інтересами, а при наявності розбіжностей чи суперечностей – компромісно долати їх. Громадянська спрямованість виражає найвищі духовні потреби людини, її волю, прагнення, інтереси, захоплення тощо.

Громадянська ерудиція українця проявляється у його обізнаності в таких галузях знань, як суспільствознавство, державознавство, українське народознавство, краєзнавство, а також правознавство, географія та історія України, всесвітня історія та ін. Ефективним педагогічним засобом формування та розвитку цього компонента громадянської культури є вивчення відповідних навчальних предметів (Конституції України, основ держави і права, історії та географії України тощо), оволодіння якими забезпечує громадяньсько значущі знання.

Громадянська свідомість – це усвідомлення людиною своєї приналежності до певної державно-громадянської спільності, конституційно закріплених за нею прав та обов'язків, виражене ставлення до подій суспільно-політичного характеру (наприклад, до виборів, відзначення тих або інших історичних подій тощо), а також до державної мови, символіки, свят і т.ін.

Громадянська свідомість – це й усвідомлення себе виразником національних інтересів своєї держави, гордість та вболівання за слави й трагічні сторінки її історії.

В операційно-процесуальному аспекті громадянське мислення нічим не відрізняється від будь-якого іншого його виду (політичного, економічного, технічного, математичного та ін.). Воно реалізується через такі операції, як аналіз, синтез, порівняння, співставлення, узагальнення, конкретизація тощо.

У змістовому аспекті громадянське мислення відзначається тим, що воно передбачає оперування категоріями та поняттями, які використовуються в процесі аналізу явищ суспільного та державного життя і тому його можна вважати дотичним до політичного та економічного мисленням.

Громадянські почуття – це почуття любові до рідної землі, свого народу, його мови, мистецтва, культури, звичаїв, традицій та ін.; почуття відповідальності за долю держави, за її майбутнє; почуття обов'язку. У дотриманні правових та морально-етичних норм в усіх аспектах життєдіяльності людини. Вони становлять той **емоційний фон**, на якому виринає і проявляється громадянська воля та рішучість людини.

Громадянська поведінка характеризує позицію людини щодо можливих альтернативних рішень проблем суспільно-політичного характеру і проявляється в її трудовій та громадсько-корисній діяльності, що відзначається високим рівнем активності.

Наведені характеристики дають уявлення про **цілісну систему завдань громадянського виховання** студентської молоді. Грунтовне її знання, передовсім, **потрібне викладачеві**, бо, користуючись результатами аналізу змісту освіти з навчальної дисципліни, що є предметом його викладання, він добирає відповідні дидактичні матеріали, методи, прийоми, форми навчання тощо.

Виховання дає бажані результати, коли воно органічно поєднується з процесом самовиховання, тобто коли виховні впливи викладача “підсилюють” самовиховні намагання студента і, образно кажучи, викликають “педагогічний резонанс”.

Знання цих завдань допомагає викладачеві краще використати виховні можливості свого предмета.

У системі громадянського виховання особливе місце посідає **українська мова**. Для етнічних українців вона є не тільки державною, але й рідною мовою, для представників національних меншин України – державною.

Мова – це не тільки засіб спілкування, але й **пізнання світу, вираження особистісного ставлення до нього, навчання та виховання людини, засвоєння соціально-культурного досвіду** тощо. Вона складає ядро національної культури, без якого неможливо досягнути жодного її елемента. Ставлення людини до рідної мови, як і до культури свого народу в цілому, **характеризує її громадянське обличчя**.

Мова – одна з найістотніших ознак нації. Без неї немає етносу, немає народу. Тому зовсім не випадково поневолювачі протягом кількох століть намагалися позбавити нас рідної мови. Вони робили все для того, щоб денационалізувати український народ, знищити його самобутню національну культуру.

Дуже важливо переконливо показати студентам об'єктивний процес виникнення української мови, головні етапи її розвитку, боротьбу за “виживання”. З іншого боку, важливо розкрити їм багатство і красу рідного слова. У контексті формування та розвитку у студентів громадянських цінностей неабияке значення має **символіка української мови**. Тому дуже важливо домогтися усвідомлення ними символічного значення таких слів, як *верба, калина, рушник, криниця, зозуля* та ін.

Істотному збагаченню знань студентів з державної мови сприяє читання української літератури. Адже реалістичний літературний твір – це результат художнього відображення об'єктивної дійсності. Невід'ємною його складовою є народна творчість у всій повноті та різноманітності жанрів.

Специфічною особливістю художньої літератури є її вплив не тільки на свідомість і розум людини, але й на емоційну сферу, що дуже важливо з огляду посилення її виховного впливу на читача. Збагачена здобутками зарубіжної літератури, вона дає уявлення про національну культуру в контексті світового розвитку.

Важливою основою оволодіння студентами українською мовою є викладання нею всіх навчальних предметів за винятком іноземних мов.

Вивчення географії України збагачує знаннями про природні багатства нашої країни, її енергетичні ресурси, провідні галузі господарства, транспорт, промислові та культурні центри, а також допомагає зорієнтуватись у проблемних питаннях сучасного розвитку нашої країни, виробити особистісне ставлення до тих чи інших сторін суспільно-політичного життя.

Вивчення історії України збагачує студентів знаннями про походження української нації, головні етапи її розвитку, історичне минуле українського народу, його героїчні й трагічні сторінки, внесок у розвиток світової цивілізації. Особливе місце у виховному процесі історії тривалої боротьби українського народу за свою державність, волю і незалежність, збереження та примноження національної культури, за її відродження та подальший розквіт. Дуже важливо зосередити увагу студентів на тенденції розвитку України як суверенної, незалежної, демократичної і правової держави та її орієнтації на співдружність з європейськими та іншими демократичними країнами.

Поглибленню цих знань сприяє вивчення **основ держави і права, Конституції України** тощо. Проте, з огляду на формування та розвиток громадянських цінностей студентів, дуже корисним є так звані **інтегративні курси**, що синтезують у собі найрізноманітніші знання (природничі, суспільні, філософські, історичні, соціально-психологічні та ін.), наприклад, такі навчальні дисципліни, як **українознавство, українське народознавство**. Їх специфіка полягає в тому, що зміст цих предметів значною мірою є **варіативним**. До того ж він удосконалюється, видозмінюється зусиллями самих викладачів. Це уможливує таку тематично-комплексну розробку, яка охоплює найрізноманітнішу інформацію про ті чи інші соціальні

явища (наприклад, “Ідея демократизації суспільного життя в Конституції України: від Пилипа Орлика до наших днів” або: “Вічно жива рідна мова: від указу Петра I про заборону в Україні друку українською мовою (1720) до Закону про мови в Україні”).

Навчання як засіб формування та розвитку громадянських цінностей має хоч і величезні, але все-таки обмежені виховні можливості. Тому як засіб істотного його доповнення використовують **позанавчальну виховну роботу зі студентами**, передовсім їх участь у наукових, технічних, мистецьких, спортивних та інших молодіжних об'єднаннях і добровільних організаціях, що формуються за інтересами.

Показником рівня громадянської вихованості молоді є її участь у **практичній діяльності громадянського характеру**. Одним із її аспектів є **правоохоронна робота**, спрямована на запобігання можливих асоціальних явищ у молодіжному середовищі та її підпорядкування чинним морально-правовим нормам. Така робота проводиться у найрізноманітніших формах, як, наприклад, створення гуртків (об'єднань) та клубів, проведення диспутів, “круглих столів”, змагань, вікторин, KBK, брейн-рингів правознавчого спрямування; самоосвіта у галузі правових знань; пошукова робота студентів; організація зустрічей із працівниками правоохоронних органів (юристами, працівниками міліції та ін.); участь у патріотичних акціях дитячих та молодіжних організацій (“Пласт”, “Січ”, “Сокіл”); музейно-етнографічна робота; екскурсії у загс, нотаріальні контори тощо [1, с. 8].

Іншою сферою практичної правоохоронної діяльності є **природоохоронна робота**, яка сприяє не лише “екологізації” студентського життя, але й формує **морально-правові почуття**, зокрема почуття відповідальності за стан природи не лише перед Законом, але й перед усім людством.

Участь студентів у природоохоронній діяльності – ефективний педагогічний засіб виховання шанобливого ставлення до природного середовища, що є важливою громадянською цінністю кожної людини. При цьому корисним є ознайомлення із чинним законодавством про охорону природного довкілля, а також із прийнятими у державі засобами покарання порушників Законів про природу, зокрема браконьєрів. Як записано в Конституції України (стаття 66), “Кожен зобов'язаний не заподіювати шкоду природі...” [2].

Як бачимо, **діапазон громадянсько значущих знань значно ширший, ніж сфера їх практичного використання**. Тому важливою умовою підвищення педагогічної ефективності громадянського виховання є **підсилення його практичного аспекту**. Виправданими

формами його організації є ті, які можна умовно назвати **школами громадянської культури**. До них належать ті молодіжні об'єднання, які беруть на себе функції самоврядування, управління тощо. Це, зокрема, молодіжні держадміністрації, профспілкові організації, творчі об'єднання, групи, студентські деканати і т.ін. Важливим підґрунтям для визначення змісту їх роботи виступає та ж система навчально-виховних завдань, що є предметом визначення в процесі педагогічного цілепокладання.

1. Скульський Р. П., Будник О. Б. Теоретико-методологічні засади виховання правової культури школярів // *Формування правової культури школярів* / Уклад. З. Болжук, В. Костів. – Івано-Франківськ, 1998. – 98 с.
2. Конституція України. – Право, 1996. – 54 с.

Vasyl Ivanchuk

PEDAGOGIC CLEARNESS OF PURPOSE IN THE CIVIL EDUCATION SYSTEM OF STUDENTS

In the article the author thows the light upon the educational process as the most effective mean of civil education, with education and developing functions appropriate to it. As education is the entire didactic system, the formation of civil values is consiolered from the view point of systematic apporoach. The article gives the composition, methods and forms of civil education of pupils and students.

Богдан Кіндратюк

ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ХУДОЖНЬОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ, ЛІТЕРАТУРИ

Реалізація завдань реформування освіти спонукає до розгляду ролі мистецтва в цьому процесі, вивчення перетворюючої дії музики на людину.

Музика як специфічний вид мистецтва відображає дійсність і впливає на особистість засобами звукових послідовностей особливим чином організованих за висотою та часом. Це свосерідні коди, що відображають свій вселюдський зміст у специфічній знаковій системі. Виражаючи думки та емоції особистості у звуковій формі, музика виконує функцію незамінного засобу спілкування.

Музична комунікація пояснюється науковцями як процес інтелектуально-емоційного творчого зв'язку композитора та слухача, “передача останньому художньої інформації, що містить у собі певне ставлення до світу, художню концепцію, стійкі ціннісні орієнтири” [1, с. 5]. Оскільки опосередкованими ланками передачі художньої інформації від автора до реципієнта є музичний твір і виконавець, то цей процес художнього інформування здійснюється також у протилежному напрямі, тобто тут існує зворотний зв'язок.

Значачену взаємодію, зокрема діалог композитора та слухача через текст музичного твору, прийнято відносити до *художнього спілкування*. Тому, з одного боку, основним завданням спеціальних занять у системі безперервної освіти є формування культури художнього спілкування, з іншого – сприйняття музики нині виділяється як важлива ланка розвитку педагогічної культури вчителя. Основною категорією, якою при цьому оперують, є поняття “художнє спілкування” [2, с. 11].

Під *культурою художнього спілкування* ми розуміємо не лише соціально зумовлений рівень розвитку особистості у сфері сприйняття музики, але й конструктивну активність людини щодо самовиховання художньої комунікативності. Згадана особистісна якість є метою та засобом професійно-педагогічного самовдосконалення. Нею мали б володіти всі педагоги, особливо вчителі музики, історії, літератури тощо. Невипадково в проєкті державного стандарту галузі “Художня культура” передбачено формування в учнів “потреби систематичного спілкування з творами мистецтва, духовне збагачення під впливом отриманих мистецьких вражень” [3, с. 2].

Наш аналіз програм загальноосвітньої школи з музики та української літератури засвідчує, що в їх межах передбачено широке ознайомлення учнів з фольклорною пісенною творчістю. Інакше кажучи, у залученні дітей і підлітків до скарбів музично-поетичної спадщини наших предків, окрім учителів музики, історії, важливе місце належить учителеві української літератури. Саме він у ході уроків та позакласних заходів шляхом організації слухання, виконання фольклорних пісень, їхнього використання для поглибленого сприйняття літературних художніх творів має безмежні можливості для створення педагогічних ситуацій, в яких учні різного віку розвиваються інтелектуально й емоційно, пізнають історію та побут рідного народу, глибше переживають через мелодичні автентичні звороти його світовідчуття, намагаються краще зрозуміти українську душу та утверджують відчуття її духовного багатства, ідентифікують себе зі своїми предками.

Враховуючи зазначене, підкреслимо актуальність підготовки не лише майбутніх педагогів-музикантів, а й учителів літератури до повноцінного сприймання музики. Перспективною вважаємо розробку психолого-педагогічних основ цього процесу на ґрунті сучасних підходів до комунікативного розуміння художньої діяльності.

Однак аналіз результатів проведених анкетувань та співбесід зі студентами старших курсів музичних, філологічних факультетів деяких вузів України, а також учителів музики, літератури Івано-Франківської області переконує, що більшість із них слабо обізнані із сучасними підходами до сприйняття музики та з методикою налаштування своїх вихованців на спілкування з нею. Існує нагальна потреба в науково обґрунтованих новітніх рекомендаціях щодо психолого-педагогічного забезпечення процесу музичної перцепції.

Оскільки рівень підготовки майбутніх фахівців сьогодні визначається, передусім, внутрішньою потребою та зумовленим нею прагненням до безперервного самовдосконалення, зокрема засобами музики, то це завдання ставить перед організаторами занять проблему формування в учнівської та студентської молоді відповідних *мотивів*. Тому в загальній проблемі формування культури художнього спілкування нами виокремлюється важлива її ланка – пошук шляхів спонукання особистості до комунікативної взаємодії з художніми творами. Загалом ця проблема полягає в *теоретичному й експериментальному вивченні залежності процесу та результату художнього спілкування від оптимально створених дидактичних умов*. У свою чергу

наш дослідницький варіант навчально-виховного процесу спирається на модель психолого-педагогічної програми художньо-естетичної спрямованості. Вона обґрунтована в студіях працівників НМЦ “Українська етнопедагогіка і народознавство” АПН України і Прикарпатського університету ім. Василя Стефаника С. Литвин-Кіндратюк і Г. Білавич [4]. Зазначена програма є складовою методики “Формування художньо-естетичної культури учнів в умовах мистецького середовища школи”.

Сьогодні ще недостатньо вивчені закономірності формування культури художнього спілкування майбутніх учителів у допрофесійній і вузівській періоди їхньої підготовки, адже проблема формування культури художнього спілкування як складової сприйняття музичних творів знаходиться на перетині різних наук, і це суттєво ускладнює її дослідження. Тому теоретичні пошуки ще не впливають на практичну підготовку майбутніх учителів до взаємодії з музикою. У свою чергу це призводить до відсутності науково обґрунтованих рекомендацій для вчителів шкіл і викладачів вузів щодо налагодження навчально-виховного процесу, який відрізнявся б від традиційного *метою та завданнями, змістом освіти, методикою й формами організації* пізнавальної діяльності. Сама ж розробка шляхів удосконалення ефективності навчання мала б здійснюватися з таким розрахунком, щоб їхня реалізація сприяла *єдності етапів управлінського циклу*, спрямованого на формування культури художнього спілкування.

Розглядаючи в ролі *об'єкта* наукового пошуку навчально-виховний процес у системі допрофесійної та вузівської підготовки майбутніх учителів, *предметом* наших студій ми обрали педагогічні основи (закономірності, зміст, методи тощо) формування культури художнього спілкування.

Метою дослідження є розробка теоретико-методологічних і практичних аспектів проблеми формування культури художнього спілкування майбутніх учителів, виявлення закономірних зв'язків між оптимально створеними дидактичними умовами та рівнем розвитку культури комунікативної взаємодії особистості з музичними творами.

У нашій практиці (допрофесійної підготовки майбутніх учителів на базі школи-ліцею Прикарпатського університету ім. Василя Стефаника) робиться спроба продовжити розпочатий у неповній середній школі музично-естетичний розвиток підлітків. Так, на заняттях факультативу “Основи культури художнього спілкування” допомагаємо ліцеїстам використовувати можливості музики як засобу

безперервного саморозвитку таких значущих особистісних якостей у професіях типу “людина – людина”, як *емпатія, рефлексія, комунікативність, креативність*. При цьому на основі новітніх підходів до сприймання музики намагаємося насамперед формувати мотиви (інтерес, потребу) безперервного самовдосконалення засобами цього виду мистецтва.

Перспективною вважаємо побудову такого навчально-виховного процесу, коли кожний його елемент (зокрема, мета й завдання як системотворчі складові педагогічної системи) цілеспрямовано впливає саме на мотиваційну сферу особистості, спонукає її до самовдосконалення засобами музичного мистецтва. Розробка заходів щодо активізації інтересу до музики як засобу саморозвитку здійснюється з таким розрахунком, щоб їхня реалізація сприяла єдності етапів управлінського циклу (педагогічний аналіз стану навчально-виховного процесу, визначення актуальних проблем, пошук потрібної інформації для розв'язання сформульованих завдань, планування способів їх вирішення, організація виконання задуманого, його підсумковий аналіз тощо). Надалі зазначені етапи включаються до змісту освіти й використовуються кожним суб'єктом саморозвитку як алгоритм самовдосконалення.

Спочатку діагностуються музичні інтереси та уподобання ліцеїстів. Шляхом тестування на початку та в кінці вивчення названого курсу визначається рівень розвитку згаданих інтегративних особистісних якостей. З урахуванням психологічних особливостей старших підлітків формується позитивне відношення до факультативу, зокрема виробляється психологічна установка на отримання користі для особистісного розвитку. Ліцеїстам повідомляється (через письмове оголошення, усні виступи), що відвідування занять допоможе їм краще пізнати себе, пережити катарсис, навчитися художньо спілкуватися з музикою і через неї з виконавцем та композитором як неординарними особистостями тощо. Увага підлітків привертається до того, що можна буде не лише отримувати втіху власне від сприйняття музики чи задоволення від нагромадженого досвіду “пережитих” музичних творів, а й водночас розвивати свої особистісні якості. Заразом переконуємо ліцеїстів у можливості навчитися через художнє спілкування з музикою сприймати все те загальне, що притаманне іншим видам мистецтва.

Удосконалення традиційного “слухання музики” в нашій практиці зводиться до подолання найістотніших і найтипівіших негативних явищ, що спостерігаються в подібному педагогічному процесі. Так, з метою вдосконалення навчально-виховного процесу до його змістового

компонента нами включається вироблення умінь *вживатися* в художній твір, як в особливий, створений автором світ; *проникатися* особливою емоційною атмосферою музики, *розуміти* почуття автора, виражені нею; *стежити* за становленням твору, рухом музики до кульмінації; *усвідомлювати* те світобачення, яке приховує в собі музика і яке слухач має відчуті і зрозуміти; одночасно *виходити за межі* зображеного світу і намагатися *збагнути* авторську позицію, задум композитора, *вступати в діалог* з творцем та ін. Учимо в процесі сприйняття музики застосовувати набуті на уроках літератури знання для кращої взаємодії з художніми творами будь-яких жанрів.

Ліцеїстам слід пояснити, що емоційна атмосфера будь-якого твору мистецтва, її внутрішній зміст передаються в цілісному образі – *пафосі*. Це пануюче почуття, ідея-почуття, емоційне ядро змісту твору. Тому найважливіше завдання – сприйняти його пафос. Наші вихованці знають: чуйний слухач (глядач, читач) шукає у творі будь-якого виду мистецтва насамперед пафос, як емоційне ядро, яке треба “відкрити” і “відродити”, розкодувати.

Аналіз *методів і форм* типового навчання на музичному занятті показує, що більшість складових дидактичного процесу спрямовано на формування знань, проте недостатньо уваги приділяється їх застосуванню на практиці, наприклад, розвиткові музичного мислення, формуванню музично-естетичної активності та спонуканню до самовдосконалення.

Наш досвід роботи свідчить, що розвитку ліцеїстів сприяють різні способи *моделювання* ситуацій самовиховання: групове обговорення потенційних психолого-педагогічних можливостей творів музичного мистецтва, аналіз типових труднощів у самовдосконаленні старших підлітків, конструювання шляхів вирішення проблемних ситуацій, художньо-естетичні ігри тощо. Моделювання не лише актуалізує наявні знання та уміння підлітків у процесі спільної творчості, але й активізує виконання творчих завдань, ведення щоденників музично-естетичних вражень тощо.

З урахуванням ставлення теперішніх підлітків до музичного мистецтва, ми розробили методику, в центрі уваги якої – намагання *розбудити інтерес* дітей до класичної та народної музики. З цієї метою їм пропонується ряд *творчих завдань*, які сприяють переходу від допредметного етапу формування музичної потреби, спрямованої лише на свої особисті переживання, до етапу предметного, власне рівня художнього спілкування з музичним твором, розуміння ідей, образів,

символів і відношень, закладених у ньому. Тому для переведення підлітків на рівень художнього спілкування радимо їм спробувати відчути настрої композитора, перейнятися музично-поетичним типом мислення автора, зрозуміти його задум. Заразом це допомагає включенню слухачів у діяльність, що привертає їхню увагу не лише до самого феномена музики – її становлення (О. Лосєв), а й до глибинної суті результату духовної творчості. Як наслідок, у процесі сприймання художнього твору за допомогою засобів музичного мовлення відбувається справжнє спілкування в музичному просторі та часі, яке збагачує інтелект, оптимізує емоційні стани особистості, сприяє самопізнанню та саморозвитку. Зосередившись не на музичних термінах, а на інтонаціях, сприймаючи семантику твору, діти духовно розвиваються.

Отже, розробка та впровадження творчих завдань, що пропонуються слухачам, у кінцевому підсумку формує зацікавленість у такому виді діяльності, критичне ставлення до своєї роботи і до самого музичного твору. Зазначимо, що ці завдання слугують одночасно і засобом діагностики рівня та динаміки розвитку культури художнього спілкування як компонента освіченості будь-якої особистості. Цьому сприяє і використання різноманітних *організаційних форм навчання*: обговорення актуальних проблем саморозвитку особистості за допомогою музики; диспути; моделювання різноманітних життєвих ситуацій шляхом проведення дидактичних ігор; розв'язання ситуативних задач, зокрема художньо-естетичних; аналіз психологічних проблем особистості; конструювання способів перетворення проблемних ситуацій у житті тощо.

Таким чином, зазначені методи і форми дидактичного процесу разом із удосконаленням його змісту сприяють створенню на занятті *низки педагогічних ситуацій*, які активізують художньо-пізнавальну діяльність вихованців, а отже і їхній розвиток. Ефективність подібних ситуацій досягається не за рахунок якого-небудь прийому чи засобу, способу навчання. Певну роль відіграє і зміст матеріалу, і методи навчання, і ставлення вчителя до дітей, і психологічна атмосфера на уроці, і рівень розвитку підлітків тощо. Усі компоненти навчального процесу певним чином пов'язані між собою, утворюють єдине ціле. Дає поштовх самовдосконаленню засобами музики, визначає його характер не якийсь окремий елемент, а цілісна структура, завдяки якій у школяра формуються мотиви саморозвитку в кожному момент навчального процесу.

Значно більші можливості для поглиблення позитивних мотивів самовдосконалення культури художнього спілкування має безпосередня *професійна підготовка майбутніх учителів в умовах вузівського навчання*, якій сприяє розробка наукових основ відповідним чином організованого педагогічного процесу. Його особливостями, крім уже згаданих ознак, є: *посилення теоретичної, методологічної та практичної спрямованості змісту освіти; збільшення питомої ваги типових творчих завдань, які трапляються у виховній практиці педагогів; підтримка самостійної роботи студентів шляхом застосування активізуючих діяльність майбутніх фахівців методів і форм навчання, зокрема моделювання різними способами педагогічних ситуацій тощо.*

Так, для підвищення рівня психолого-педагогічної підготовки студентів посилюється методологічна спрямованість змісту навчальних занять. Передусім тому, що випусникам вузу сьогодні потрібне не лише і не стільки володіння інформацією, скільки здатність легко пристосовуватися до нових умов, зокрема й інформаційних, бути особистістю з високорозвинутим творчим потенціалом. Адже в час бурхливого наростання й оновлення інформації здобутих в університеті знань буде недостатньо для новаторського розв'язання професійних завдань. Тому головну функцію вузівського навчання вбачаємо в тому, щоб дати студентам повне уявлення про суть проблем, зокрема музично-педагогічних, які в перспективі доведеться вирішувати в роботі з дітьми, навчити самостійно знаходити доцільні педагогічні засоби та застосовувати їх на практиці [5, с. 119-132].

Описана методика заохочення студентської молоді до глибокої взаємодії з музикою використовується у процесі читання таких вузівських спецкурсів, як: “Основи культури художнього спілкування” (на факультеті романо-германської філології), “Педагогічні засади використання музики на уроках літератури” (на філологічному факультеті), а також у проведенні організованих у студентському гуртожитку засідань клубу “Музичні діалоги” [6].

Отже, як свідчить наше дослідження, ефективне формування культури художнього спілкування майбутніх учителів залежить від спонукання їх до безперервного самовдосконалення своєї особистості, зокрема засобами музичного мистецтва. Навчання ж майбутніх педагогів позитивно впливає на формування мотивів самовиховання культури художнього спілкування, якщо розв'язання цього завдання органічно включається в процес оволодіння технологією професійної культури та творчого застосування на практиці теоретико-методичних знань ще в довузівський період. А у вищих навчальних

зкладах особливу увагу приділяємо виробленню в студентів умінь формулювати проблеми та обирати засоби їх вирішення у професійно-педагогічній діяльності.

Вивчення педагогічних основ формування культури художнього спілкування сприяло розробці оригінальної методики музико-профілактики кризових станів у школярів засобами української народної пісні. Ця система роботи застосовується з метою піднесення духовності школярів і студентів, поліпшення їхнього душевного здоров'я і забезпечує формування їхньої художньо-естетичної культури в тісній єдності з валеологічною [7, с. 240-252].

1. Борев Ю. Б. Художественное общение и его языки. Теоретико-коммуникативные и семиотические проблемы художественной культуры // Теории. Школы. Концепции (Критические анализы). Художественная коммуникация и семиотика. – М.: Наука, 1986. – С. 5-43.

2. Рудницька О. П. Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя: Навч. посібник. – К.: Вид-во КДПІ, 1992. – 96 с.

3. Державний стандарт загальної середньої освіти. Художня культура // Мистецтво та освіта. – 1997. – №3. – С. 2-10.

4. Литвин-Кіндратюк С., Білавич Г. Формування художньо-естетичної культури школярів засобами народознавства – Івано-Франківськ: Плай, 1998. – 120 с.

5. Скульський Р.П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості: – К.: Вища школа, 1992. – 135 с.

6. Кіндратюк Б.Д. Поєднання пісенного і розмовного жанрів фольклору в педагогічному процесі // Підготовка педагогічних кадрів і діяльність навчальних закладів нового типу в системі національної освіти: Досвід і перспективи розвитку: Матеріали міжнар. наук.-практич. конфер.: У 2 ч. – Чернівці: Прут, 1998. – Ч.2. – С.453-458.

7. Литвин-Кіндратюк С., Кіндратюк Б. Народознавство та організація здорового способу життя школярів. – Івано-Франківськ: Плай, 1997. – С. 279.

Bogdan Kindratyuk

PEDAGOGIC FOUNDATIONS OF FORMATION OF ARTISTIC INTERCOURSE CULTURE FOR FUTURE MUSIC AND LITERATURE TEACHERS

This article deals with the education basis of the motives of self-perfection of the musical culture contacts of the future teachers. The following productive tests are given with the purpose of creating deep cooperation of the personality and musik.

Зоряна Нижникевич

ВІДПОВІДАЛЬНЕ СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНИХ ЦІННОСТЕЙ ШКОЛЯРА

У системі чинників, що визначають рівень та якість навчально-пізнавальної і творчої діяльності учнів, чільне місце посідає їхнє ставлення до школи, вчителя, навчання. Дієвість цього феномена зумовлюється тим, що в ньому віддзеркалюється низка особистісних цінностей школяра, через ставлення ідентифікуються мотиви його учіння.

Ретельне вивчення динаміки й тенденції розвитку мотивів учіння дітей з першого дня їх шкільного життя показує, що з нього починається й “становлення” проблеми ставлення до навчання.

Справді, у дошкільному віці діти виявляють особливу пізнавальну допитливість: упродовж одного лише дня у найрізноманітніших формах вони ставлять більше двох тисяч запитань. Здавалось би, що за такої умови навчальні інтереси, з якими найчастіше пов'язують ставлення учня до навчання, мали б зберігатись та розвиватись упродовж всього шкільного життя. Насправді ж у силу найрізноманітніших обставин вони змінюються не в бажаному напрямі. Як засвідчують наукові дослідження, навчальні інтереси учнів характеризуються помітним зростанням у 1-2 класах і різким спадом у 3 класі: “Якщо у першому класі їх питома вага у дівчаток становила 34,0%, у хлопчиків – 29,7%, а в 2 класі – відповідно 32,1% і 30,9%, то у третьому – 17,8% і 13,3%” [1, с. 31]. Отже, у більшості учнів ставлення до навчання розвивається по нисхідній лінії. Іншими словами, з переходом з класу в клас воно, як правило, погіршується, хоч на вихідному етапі шкільного життя було загалом позитивним. Тому виховання позитивного ставлення до учіння як неперехідної особистісної цінності школяра завжди було й залишається однією з актуальних проблем педагогічної науки і практики.

Ставлення зумовлюється внутрішніми і зовнішніми мотивами. За О.Леонтєвим, мотиви виступають “ядром” будь-якого ставлення [2]. Як доводять результати нашого дослідження, у процесі навчально-пізнавальної діяльності молодші школярі керуються найрізноманітнішими мотивами: заради добрих оцінок і похвали батьків позитивне ставлення до навчання виявляють 55,9% другокласників від загальної їх кількості, що охоплювала 143 особи; заради матеріальної винагороди з боку батьків чи інших родичів – 10,5%; “щоб похвалили перед усім класом” – 4,2%; “щоб здобути добру

професію у майбутньому” – 7,7 %; “щоб зрівнятись зі своєю подругою (другом) у класі”, “бути відмінником, як брат...” – 2,8 %; вивести свій клас за успішністю на перше місце – 0,7 % і лише 18,2 % – заради інтересу до знань. Проте, як зазначають А.К. Маркова, А.Б. Орлова та інші вчені, “...у кожного учня є як деякий наявний рівень позитивної мотивації, на який можна спертися, так і перспективи, резерви її розвитку”. Тому дуже важливо оптимально використати наявні сприятливі передумови для прогресивного розвитку тих цінностей, що складають мотиви учіння дітей і зумовлюють їх позитивне ставлення до навчання [3, с. 3].

Численні дослідження виявили, що більшість авторів, які присвятили свої праці означеній проблемі (Г. І. Щукіна, В. Н. Максимова, Ф. К. Савіна, І. Г. Шапошникова, О. І. Киричук, Р. П. Скульський), **провідним мотивом учіння вважають пізнавальні інтереси школярів**. Вони виходять з того, що ставлення учнів до навчання значною мірою залежить від стійкості їхніх пізнавальних інтересів. При цьому, як правило, розрізняють ситуативні, відносно стійкі та достатньо стійкі пізнавальні інтереси [4, с. 98]. Тому не дивно, що й запропоновані дослідниками педагогічні засоби орієнтують учителів на виховання в учнів стійких пізнавальних інтересів. Так, наприклад, І. Г. Шапошникова вважає, що одним із шляхів збудження інтересу до навчання у дітей, а значить і ставлення до нього, є організація **цікавого навчання**. “Використовуючи пізнавальний інтерес як засіб педагогічної діяльності, вчитель знаходить і в змісті навчального матеріалу, і в методах його викладання, і в організації діяльності учнів можливості, які захоплюють учнів до навчальної праці. Це: актуалізація головних ідей, проблемна форма постановки навчального завдання, експресивні форми мови, захоплюючі досвіди, творчі роботи учнів, технічні засоби навчання і т.п.” [5, с. 73-74]. Аналогічні ідеї щодо організації педагогічного процесу в умовах загальноосвітньої школи знаходимо і в працях Р. П. Скульського, який для формування та розвитку технічної допитливості учнів пропонує використання цілого ряду цікавих технічних пристроїв (фотореле, системи дистанційного керування аудіовізуальними засобами та ін.) [6].

З метою виховання в учнів інтересу до навчання вказані вище автори пропонують використовувати на уроках **цікаві дидактичні матеріали, активні форми роботи (ділові ігри, змагання, екскурсії та ін.)** з тим, щоб стимулювати їх позитивне ставлення до процесу здобуття знань.

Введення дітей у світ “цікавого”, безумовно, має позитивний вплив на розвиток їхніх пізнавальних інтересів. Але повністю побудувати навчання на цікавому матеріалі чи в ігровому варіанті практично

неможливо. В той же час навчання, як і будь-яка інша діяльність, базується не лише на привабливому, але й на важкому, інколи малодоступному. Недарма народна мудрість стверджує, що “корінь учіння гіркий, зате плоди його солодкі”. Отже, об’єктивно, крім “цікавого”, доводиться мати справу з вкрай “нецікавим”, але конче потрібним (необхідним) знанням. Мотивація у цій частині, як правило, ґрунтується не на почуттях, емоціях, а на свідомості (“роблю це тому, що конче необхідно, хоч і складно”). У зв’язку з цим деякі вчені, як, наприклад, В.С. Лльїн, Ю.К. Бабанський та інші, пропонують використовувати у процесі навчання не лише розважальні матеріали, але й дають орієнтацію на усвідомлення пізнавальної потреби у здобутті знань, наголошуючи на їх суспільній та особистій значущості.

Зміна мотивів учіння школярів в аспекті переходу від “цікавого” до “необхідного” ґрунтується на глибокому усвідомленні ними учіння як своєрідного виду “трудової діяльності” людини незалежно від ступеня привабливості її предмету, змісту, засобів і кінцевих результатів. Вона набуває бажаного спрямування тоді, коли учень **переконується в об’єктивній потребі навчання як необхідної умови життя та обов’язку кожної працездатної людини**, коли він користується не тільки правами, але й **керується почуттям обов’язку**.

Добровільне прийняття людиною певних обов’язків, підсилених її прагненням сумлінно виконати їх, називають **відповідальним ставленням до справи**.

З’ясуємо детальніше його сутнісну характеристику.

“Відповідальність – це застосований у різноманітних формах контроль над діяльністю суб’єкта з погляду виконання ним прийятих норм і правил” [7, с. 257]. Внутрішні форми саморегуляції його діяльності – це почуття відповідальності, почуття обов’язку. **Відповідальність як якість особистості** формується в процесі спільної діяльності у результаті **інтеріоризації соціальних цінностей, норм і правил (там само)**.

Антиподом відповідальності є **безвідповідальність**, з якою пов’язане й поняття “притягнення до відповідальності” (моральної чи правової). Вона є результатом байдужого або споживацького ставлення особи до доквілля, до того або іншого виду діяльності.

Ставлення людини до оточуючого світу може бути відповідальним чи безвідповідальним у залежності від того, якою мірою вона співвідносить особистісні цілі із суспільно значущими. Воно визначає **громадянську позицію людини**. “З почуттям громадянського обов’язку тісно пов’язане почуття громадянської відповідальності. Якщо обов’язок

громадянина полягає в тому, щоб усвідомити державні, національні вимоги, трансформувати у власні завдання та практично здійснювати їх, то якою мірою ці завдання виконуються чи не виконуються – питання **особистої відповідальності**”, – зазначають П.Р. Ігнатенко, В.Л. Поплужний, Н.І. Косарева та ін. І далі: “В українських школярів громадянський обов’язок повинен виявлятися в **активному зацікавленому засвоєнні знань**, оскільки саме на їх основі можлива плідна діяльність громадян на ниві державотворення” [8, с. 70]. *(Виділено нами – З. Н.)*

Характеризуючи групу “основних громадянських вартостей” (цінностей), О. Вишневський відносить до неї “обов’язки, що впливають із прав і свобод інших людей” [9, с. 128]. Він ставить питання про відповідальність у виконанні громадянських обов’язків, тобто про **найвищу форму відповідальності, якою є громадянська**.

Отже, загалом відповідальність – це **особистісна якість людини**, яка пов’язана з такими цінностями, як почуття обов’язку, совість, дисциплінованість тощо. Вона не є спадковою. Це – результат планомирного й цілеспрямованого впливу на свідомість та поведінку особи.

Під відповідальним ставленням до навчання розуміють глибоко усвідомлену і внутрішню умотивовану діяльність, спрямовану на виконання свого особистісного та громадянського обов’язку в навчанні. Воно виявляється в активному прагненні учнів до оволодіння навчально-пізнавальною інформацією та умінні реалізувати це прагнення у практичній діяльності [10, с. 33]. Такі автори, як Т.Є.Конникова, В.В.Котов, Н.В.Кузнецова, О.Д.Алферов та ін., розглядають формування відповідальності у ставленні до учіння як **один із аспектів морального виховання дітей**, оскільки будь-який вид діяльності, в тому числі й навчання, містить у собі моральний компонент, який утотожнюється із ставленням людини до цієї діяльності.

“Процес формування відповідального ставлення до навчання – це організована педагогами і самими учнями діяльність для досягнення конкретних завдань шкільного життя, які постійно змінюються й ускладнюються і зміст яких визначається однією метою – **виховання відповідального ставлення до навчання**” [10, с. 47]. *(Виділено нами – З. Н.)*

Відповідальне ставлення може бути **усвідомленим** (коли проходить через розум і серце дитини і стає її життєвою необхідністю, нормою поведінки, життєвим кредо), тобто в його основі лежить **внутрішня спрямованість** на виконання певних обов’язків, і **показовим або стимульованим зовнішніми факторами** (наказами чи вимогами батьків, учителів тощо). У зв’язку з цим зовнішня сторона процесу відповідального

ставлення до навчання, на думку О. Д. Алферова, полягає в забезпеченні засвоєння й передачі знань, формуванні умінь та навичок учнів на основі глибокого усвідомлення ними особистісної значущості учіння. **Внутрішня сторона** цього процесу полягає в активному опануванні наявних зовнішніх впливів. При цьому учень керується мотивом обов’язку, відповідальності, особистого престижу (там само). На взаємозв’язок зовнішніх і внутрішніх чинників у вихованні в учнів відповідального ставлення до навчання вказували також такі дослідники, як С.Л.Рубінштейн, П.Я.Гальперін, Л.І.Божович, Г.І.Щукіна та ін.

Результати наукових досліджень проблеми формування відповідального ставлення учнів до навчання можуть бути використані в умовах національної школи лише у певній її частині, оскільки авторитарна педагогіка розглядала відповідальність з огляду силового тиску колективу на особистість, тобто запорукою відповідального ставлення учня до навчання й праці по суті слугував конформізм. Від учня вимагали вчитись і відповідально ставитись до виконання своїх обов’язків, головним чином, заради “доброго вигляду колективу в цілому”. Як переконує досвід, де декларується колективна відповідальність за щось, там її часто немає.

В сучасних умовах педагоги здебільшого орієнтуються на концепцію особистісних цінностей, які пов’язують з освоєнням конкретними індивідами суспільних цінностей, а отже, за ним закріплюється значущість, особистісний смисл певних об’єктів, подій, явищ тощо [11, с. 6]. У даному випадку людина розглядається не як “гвинтик у системі механізмів”, а як відносно самостійна особа, особистість, “соціокультурна реальність”, здатна нести особисту відповідальність за свої дії та вчинки перед власною совістю, людьми, державою [там само].

Отже, відповідальність як особистісна цінність школяра, виявляється не лише у навчальній праці, але й у побуті, посиленій виробничо-трудою діяльністю, під час виконання громадських доручень, – словом, в усіх аспектах життєдіяльності.

Вивчення літературних джерел дає підставу вважати, що **відповідальне ставлення до навчання** – це складне психологічне утворення, яке тісно пов’язане з інтересами людини, її мотивами, здібностями, світосприйняттям, емоціями тощо. Розробляючи склад і структуру цього феномена, ми скористувалися результатами наукових досліджень О. Д. Алферова

У складі відповідального ставлення до навчання він умовно виділяє шість головних компонентів: **цільовий** (глибоке усвідомлення цілі

навчання, його особистого й суспільного значення); **змістовий** (система знань про відповідальність як духовно-моральну цінність людини); **морально-вольовий** (наполегливість у долатті труднощів, які виникають у навчанні); **діяльнісний** (вияв доброї волі й наполегливості в оволодінні навчально-пізнавальними та навчально-трудовами уміннями й навичками, глибоке усвідомлення власних обов'язків і сумлінне їх виконання); **спонукальний** (система мотивів учіння); **емоційний** (внутрішнє переживання фактів особистої відповідальності чи безвідповідальності).

Утворюючи цілісну систему, виділені компоненти тісно пов'язані між собою і взаємно доповнюють один одного.

Відповідальне ставлення до навчальної діяльності виявляється в тому, що учень своєчасно приходить до школи, уважний на уроках, сумлінно ставиться до виконання домашніх завдань, часто проявляє ініціативу й творчість. Тому головним критерієм оцінювання рівня розвитку відповідальності школяра в ставленні до учіння вважаємо міру його старанності й вимогливості до себе у навчально-пізнавальній та навчально-трудої діяльності, ступінь реалізації властивих йому навчальних можливостей. Рівні розвитку відповідальності учнів у ставленні до навчання представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні розвитку відповідального ставлення школярів до учіння

Рівні розвитку відповідальності	Найістотніші ознаки прояву
<i>Високий рівень</i>	Позитивне ставлення до навчання, що ґрунтуються на глибокому усвідомленні особистої і суспільної значущості знань. Учень володіє необхідними навичками та вміннями навчально-пізнавальної діяльності. Емоційно виражене переживання за виконання навчальних завдань.
<i>Середній рівень</i>	Переважає позитивне ставлення до навчання, яке часто піддається змінам від відповідальності до безвідповідальності . Учень не виявляє особливого бажання оволодіти уміннями і навичками навчальної праці. Часткове емоційне переживання за виконання навчальних завдань.
<i>Низький рівень</i>	Епізодичне позитивне ставлення до навчання здебільшого під впливом зовнішніх спонукань з боку вчителів, батьків, друзів. Учень погано володіє навичками навчально-пізнавальної діяльності, не вміє користуватись навчальними приладами і не проявляє інтересу до них. Виявлення байдужості щодо виконання навчальних завдань.

Найдієвішим засобом виховання відповідального ставлення учнів до навчання є педагогічний процес у школі. Зміст шкільної освіти представлений широким спектром навчальних дисциплін, у яких приховані великі можливості для того, щоб на **міжпредметній основі** формувати всі компоненти означеного феномена, передусім мотиваційний та цільовий. Вивчення таких предметів, як українська мова, читання, математика, природознавство та ін., ґрунтуються на прикладах шанобливого ставлення до знань як цінності особистого та суспільного життя, усвідомленні учіння як громадянського обов'язку кожного учня, а разом з тим й потреби відповідально ставитись до виконання навчальних завдань.

Поряд з уроками, неабияка роль у формуванні відповідального ставлення школярів до навчання належить позаурочній виховній роботі. Предметні гуртки, олімпіади, огляди, конкурси, суспільно корисна праця та інші аспекти позаурочної роботи розширюють знання учнів в певних галузях наукових знань, збуджують та стимулюють інтерес до них, підвищують культуру розумової праці, сприяють застосуванню здобутих знань та умінь у практичній діяльності.

Одним із чинників, що забезпечують ефективність процесу виховання відповідального ставлення до учіння, є **процес і результати адаптації учнів початкових класів до шкільного життя**. Ефективність її залежить від таких психолого-педагогічних умов: гуманізація міжособових взаємин між усіма учасниками навчального процесу (діти-батьки, вчителі-учні, батьки-вчителі, учень-його однокласники та ін.), створення та збереження сприятливої психологічної атмосфери, у якій реалізується педагогічний процес, **відповідність рівня навчання індивідуальним особливостям учня, педагогічна співпраця вчителів з батьками, належний рівень культури навчальної праці учнів та інші**.

Не менш дієвим чинником, на думку Р.П. Скульського, є педагогічна націленість учителя на вирішення завдань формування відповідального ставлення учнів до навчально-пізнавальної діяльності.

“В одній школі, – зазначає вчений, – шляхом анкетування та бесід з учителями, які працювали в 9-му класі, було вивчено найслабші місця у вихованні та розвитку учнів. З'ясувалося, що типовими негативними якостями дев'ятикласників є їх **байдуже ставлення до навчання** (“не хочуть учитися”) та **низький рівень культури навчальної праці** (“не вміють вчитися, працювати з підручником” тощо).

Після цього керівники школи протягом двадцяти навчальних днів систематично фіксували, які виховні завдання ставили і розв'язували

вчителі, що проводили уроки в цьому класі. Виявилось, що на 120 уроках у цьому класі” було поставлено і стали предметом розв’язання “близько 150 завдань, які стосувалися різних напрямів виховання та розвитку учнів (морального, естетичного, економічного, правового, екологічного тощо). Однак жоден педагог не ставив собі за мету **формування в учнів відповідального ставлення до навчання, інтересу до нього чи певних навчально-пізнавальних умінь і навичок, хоч багато з них, не усвідомлюючи цього, такі завдання розв’язували.** Виходить, що педагогічне цілеутворення здійснювалося без урахування реальних потреб виховання та розвитку учнів.

Подібні факти мали місце й у багатьох інших школах” [12, с. 32].
(Виділено нами – З. Н.).

Наведений приклад свідчить про те, що проблема виховання позитивного ставлення учнів до навчання була виявлена лише на дев’ятому році шкільного життя учнів, хоч визріла набагато раніше. Тому важливою умовою її практичного вирішення є вивчення мотивів учіння дітей, починаючи з першого ступеня їх навчання у школі.

Наступним чинником, що сприяє вихованню відповідального ставлення учнів до навчання, є створення **передумов для формування у них позитивної мотивації учіння та стимулювання їх навчально-пізнавальних інтересів найрізноманітнішими засобами:** електронно-обчислювальною технікою, телебаченням, народознавством тощо.

Пізнавальні інтереси, як і відповідальність, – індивідуальні якості школяра. Вони формуються під впливом багатьох чинників (не лише навчання, але й заняття улюбленою справою у вільний час; не лише з допомогою навчальної книги, але й багатьох інших засобів масової інформації; завдяки не лише вчителям, а й батькам, друзям, знавцям своєї справи і т.п. [4, с. 99]. Тому в процесі виховання відповідального ставлення учня до навчальної праці дуже важливо враховувати всі згадані чинники у тісному взаємозв’язку, оскільки відповідальність, як і інші якості, виявляємо та формуємо тільки в системі особистісно вагомих ціннісних орієнтацій школяра.

1. Киричук О. І. Навчальні інтереси молодших школярів. – К.: Радянська школа, 1982. – 128 с.

2. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательности учения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. – № 7.

3. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлова А. Б. Формирование мотивации учения: Книга для учителей. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

4. Шукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учебн. пособие для студентов пед. ин-гов. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.

5. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении: Учебн. пособие для слушателей ФПК дир. / Под ред. Г. И. Шукиной. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.

6. Скульський Р. П. Шляхи розвитку технічної творчості учнів восьмирічної школи: Посібник для вчителів. – К.: Рад. школа, 1967. – 114 с.

7. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

8. Ігнатенко П. Р., Поплужний В. Л., Косарева Н. І., Крицька Л. В. Виховання громадянина. Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: Навч.-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 252 с.

9. Вишневецький О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. – Львів: Львів. обл. наук.-метод. ін-т освіти; Львів. обл. пед. товариство ім. Г. Ващенко, 1996. – 238 с.

10. Алферов А. Д. Формирование ответственного отношения к учению: Учебн. пособие к спецкурсу. – Ростов-на-Дону. – РГПИ, 1984. – 80 с.

11. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.

12. Скульський Р. П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості: Монографія. – К.: Вища школа, 1992. – 135 с.

Zoryana Nyzhnykevych RESPONSIBLE ATTITUDE TO STUDIES IN THE PUPIL'S PERSONAL VALUES SYSTEM

In the high light of the article are given the results of the analysis of the most important psychologico-pedagogical aspects of formation in pupils of the responsible attitude to studies. The light is thrown upon structure and content of this phenomenon, and some approximate criteria of evaluation of the development level of junior pupils.

Вікторія Хитровська
ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ЇХ РІЗНОРІВНЕВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ

В умовах національно-культурного відродження України формування мовної культури молоді стало однією з найактуальніших проблем педагогічної науки та навчально-виховної практики. Особливої гостроти набула потреба глибокого вивчення української мови та її широкого використання у повсякденному спілкуванні.

Актуальність означеної проблеми зумовлюється багатьма чинниками. Найвагомим є те, що, незважаючи на конституційне закріплення за українською мовою статусу державної і деклароване забезпечення її всебічного розвитку та функціонування “...в усіх сферах суспільного життя на всій території України” [1, с.5], мовна ситуація не тільки не поліпшилася, але й подекуди погіршилася. Тому зовсім не випадково проблема формування та розвитку мовної культури молоді в тій або іншій формі порушується у багатьох важливих державних документах. У Державній національній програмі “Освіта” (Україна XXI століття) “формування високої мовної культури, оволодіння українською мовою” належить до пріоритетних напрямів реформування національної системи виховання [2, с.16]. Згідно ж із Концепцією національного виховання “підвищення мовної культури, статусу національних мов сприятиме зміцненню міжетнічних стосунків, культури відносин людини і нації, а також виробленню доброзичливого ставлення до представників інших етносів та народів, загальнолюдських цінностей” [3].

Розвиток мовної культури молоді тісно пов'язаний з відродженням та розбудовою національної системи освіти, метою якої є “всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства” [4, с.1]. У процесі її становлення мова слугує наймогутнішим засобом опанування соціально-культурним досвідом людства, а “мовна культура – це надійна опора у вираженні незалежності думки, розвиненості людських почуттів, у вихованні діяльного, справжнього патріотизму” [5, с.4].

Вивчення рідної мови – важливий аспект формування мовної культури, з якою вчені-мовознавці насамперед пов'язують: 1) уміння правильно говорити й писати, добирати морально-виражальні засоби відповідно до мети і обставин спілкування; 2) загальноприйнятій

етикет: типові формули вітання, прощання, побажання, запрошення, які змінюються залежно від ситуації спілкування, від соціального стану, освітнього, вікового рівня тих, хто спілкується [5, с.8]. Сьогодні важко собі уявити різнорівневу гуманітарну (та й не лише гуманітарну) освіту без вивчення культури мови, як, власне, і без іноземних мов, якими мають добре володіти випускники вищих навчальних закладів. Попит на іншомовну культуру, яка є невід'ємною складовою загальної мовної культури майбутнього фахівця, в молодіжному середовищі останнім часом помітно зростає.

Підвищений інтерес молоді до вивчення іноземних мов визначений багатьма чинниками, які породжені тими змінами суспільно-політичного характеру, що відбулися в нашій країні за останні декілька років.

У минулому, коли Україна, перебуваючи у складі Радянського Союзу, була ізольована від країн так званого капіталістичного світу, вивчення іноземних мов у школах зводилося до запам'ятовування суворо регламентованого змісту навчального матеріалу. Спілкування з іноземцями обмежувалося, доступу до оригінальної літератури, написаної іноземною мовою, практично не було.

Із проголошенням незалежності України істотно змінилася її зовнішня політика. Були започатковані обміни студентами різних професійних профілів, істотно розширились політичні, економічні, наукові, культурні та інші зв'язки нашої держави із зарубіжними країнами.

У зв'язку із цим визріла потреба у фахівцях, які добре володіють іноземними мовами. У проекті Концепції їх викладання у навчальних закладах України записано: “Розширення і якісні зміни характеру міжнародних зв'язків нашої держави, інтернаціоналізація всіх сфер суспільного життя роблять іноземну мову нагальною потребою в практичній та інтелектуальній діяльності людини. Вона стає дійсним чинником соціально-економічного, науково-технічного і загальнокультурного прогресу суспільства і вагомим засобом міжнародної інтеграції” [6, с.9].

Вивчення зарубіжного досвіду у різних сферах суспільного життя, здобуття освіти за кордоном, ознайомлення із науковими працями зарубіжних фахівців, участь у міжнародних конференціях, семінарах тощо потребують ґрунтовних знань іноземних мов. Це підвищує їх статус як загальноосвітнього та фахового навчального предмета в середніх і вищих навчальних закладах. У деяких важливих державних документах іноземні мови віднесені до базових навчальних предметів і

за своєю значущістю поставлені поряд з державною мовою, тобто українською. Відповідно, серед шляхів оновлення змісту загальноосвітньої підготовки на першому місці стоїть "...формування гуманітарного мислення, опанування рідною, державною та іноземними мовами..." [2, с.12].

Не випадково, проблема формування мовної культури студентської молоді й досі залишається актуальною. Часто на вулиці, в транспорті та в громадських місцях можна почути "суржик", переповнений русизмами та ненормативною лексикою. Книга, що завжди була чистим джерелом літературної мови, стає непопулярною в молодіжному середовищі.

Ще гострішою є проблема формування іншомовної культури студентської молоді. Незважаючи на те, що іноземна мова вивчається протягом семи років у загальноосвітній і двох років у вищій школі, спілкування наших фахівців з іноземцями, як і використання зарубіжних засобів масової інформації, становить одну з найактуальніших проблем. Для багатьох випускників вищої школи дев'ятирічне вивчення іноземної мови – це "марнування часу".

Значно поліпшити вивчення іноземних мов у вищій школі можна за умови професійного спрямування їх змісту. Адже повсякденна професійна лексика, скажімо, педагога відрізняється від професійної лексики лікаря чи інженера. На початковому етапі доцільно навчати студентів спілкуванню в соціально-побутовій, суспільній та соціокультурній сферах комунікації, а згодом – у професійній. Але й на першому етапі бажано включати до змісту освіти з іноземних мов професійну лексику.

Вивчення іноземних мов не зводиться лише до оволодіння лексичним матеріалом. Необхідне також знання елементів культури народу, мову якого вивчають студенти. Це стосується не лише побутової сфери спілкування, але й професійної.

Наведемо показовий приклад. Це трапилося на одній із міжнародних конференцій під час спілкування двох бізнесменів – американця і японця. Японець, розмовляючи з американцем, постійно наближався до нього, американець при цьому повсякчас відступав. Очевидці свідчать, що зі сторони це виглядало досить кумедно, бо вони рухалися по залі, наче танцюючи. Річ у тім, що існує так звана "особиста зона" – невеличка відстань навколо людини. Якщо співрозмовник підходить надто близько, втручаючись у цю "зону", людина відчуває занепокоєння і відступає. Ця "особиста зона" у представників різних

націй різна. У американців, скажімо, вона значно більша, ніж у японців. Тому під час згаданої розмови американець сприймав наближення японця як агресію і надмірну наполегливість, а японець, у свою чергу, віддалення американця – як байдужість до його пропозицій.

Наведений приклад показує, що іншомовна культура включає в себе інформацію про звичаї, традиції і психологічні особливості національної мовної поведінки. Оволодіння нею в процесі вивчення іноземної мови є невід'ємною частиною професійної підготовки.

У вищих навчальних закладах України сьогодні здійснюється поступовий перехід на багаторівневу систему підготовки фахівців. Відповідно до статті 43 Закону України "Про освіту" вищі заклади освіти здійснюють підготовку фахівців за такими освітньо-кваліфікаційними рівнями: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр [4, с.22].

Постановою Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 р. затверджено Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту), яке визначає зміст та освітньо-професійну програму підготовки фахівців різних кваліфікаційних рівнів, нормативний термін їх навчання та рівень акредитації вищих навчальних закладів, котрі реалізують підготовку. Зміст підготовки молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста та магістра взаємопов'язаний і поступово ускладнюється порівняно із попереднім кваліфікаційним рівнем.

Щодо освітньо-професійної програми, то, крім навчальних дисциплін фахового спрямування та різних видів практичної підготовки, передбачених для здобуття кваліфікації молодшого спеціаліста, до програми навчання бакалавра й спеціаліста включено загальні фундаментальні, гуманітарні та соціально-економічні дисципліни, а для магістра передбачена поглиблена психолого-педагогічна, спеціальна та науково-практична підготовка [7].

Згідно з вимогами до галузевої компоненти державних стандартів вищої освіти, які викладені в постанові Кабінету Міністрів від 7 серпня 1998р. "Про розроблення державних стандартів вищої освіти", іноземна мова включена в цикл навчальних дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки фахівців усіх кваліфікаційних рівнів [8].

Неоціненне значення вищезгаданих нормативно-правових положень полягає в тому, що вони слугують найзагальнішими теоретико-методологічними орієнтирами розробки змісту загальноосвітніх предметів, зокрема іноземних мов, у вищій школі, на основі принципу його рівневої диференціації. Це означає, що майбутні

фахівці повинні орієнтуватися на оволодіння відповідним рівнем змісту освіти з іноземних мов. Так, скажімо, майбутній бакалавр мав би вивчати складніший курс іноземних мов, відмінний від тих, які вивчатиме майбутній молодший спеціаліст. Безумовно, курс іноземної мови, як і навчання молодшого спеціаліста іноземній культурі, стане основою для розробки програм вивчення іноземної мови для фахівців вищих кваліфікаційних рівнів.

На нашу думку, курс іноземної мови у вищій школі доцільно поділити на чотири рівні, кожен з яких базується на знаннях попереднього.

Перший рівень (для підготовки молодшого спеціаліста) передбачає оволодіння основами граматики іноземної мови, найпростішими навичками спілкування в побуті, повсякденному житті та елементами відповідної культури. Це дасть можливість фахівцеві вільно почуватися за кордоном, а саме: вміти одержати необхідну інформацію, замовити їжу в ресторані відповідно до особливостей національної кухні, придбати необхідну річ в магазині, купити квиток, розмовляти по телефону, залишити повідомлення на автовідповідачі, обміняти гроші, знайти помешкання, відкрити рахунок у банку і т. ін. Даний рівень підготовки фахівця потребує знань не лише лексики і граматики мови, а й елементів відповідної іноземної культури.

Другий рівень (для підготовки бакалавра) включає в себе інформацію про країни, міста, звичаї, традиції і культуру народів, мова яких вивчається, та найпростішу термінологічну лексику певної спеціальності.

Третій рівень (для підготовки спеціаліста) передбачає знання ділової іноземної мови, необхідної для спілкування фахівця з іноземними партнерами. Він включає в себе термінологічну лексику певної спеціальності, ділову лексику щоденного робочого життя підприємства певної галузі народного господарства, компанії або організації. Оволодівши цим рівнем, фахівець повинен вміти писати ділові листи, складати резюме, характеристику, знати правила поведінки на ділових зустрічах, переговорах, вести розмову по телефону.

Четвертий рівень (для підготовки магістра) передбачає знання наукового стилю, вміння писати іноземною мовою статті, анотації, без сторонньої допомоги спілкуватися й виступати на міжнародних конференціях, читати міжнародні наукові видання і, можливо, бути їх дописувачем.

Слід зазначити, що кожен із цих рівнів включає в себе вивчення граматичних конструкцій, складність яких поступово зростає.

Навчання іноземній культурі є невід'ємною складовою оволодіння фахівцем іноземною мовою, тому його слід проводити одночасно із навчанням говорінню, сприйняттю на слух, читанню і письму.

1. Конституція України, прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року. – К.: Преса України. 1997. – 80 с.

2. Державна національна програма "Освіта" . Україна XXI століття. – К.: "Райдуга" , 1994. – 62 с.

3. Концепція національного виховання // Освіта. – 1996. – 7серп. – С.2 – 7.

4. Закон України "Про освіту" / Закон України. Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР "Про освіту". – К.: Генеза, 1996. – 36с.

5. Культура української мови. Довідник / За редакцією В. М. Русанівського. – К.: Либідь, 1990. – 304 с.

6. Концепція викладання іноземних мов в Україні // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1994. – №24. – 32с.

7. Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) // Урядовий кур'єр (Орієнтир). – 1998. – 26 лют. С. 1-4.

8. Про розроблення державних стандартів вищої освіти // Офіційний вісник України. – 1998. – №32.

Viktoria Khytrovska

FORMATION OF FUTURE PROFESSIONALS' FOREIGN LANGUAGE CULTURE IN THE PROCESS OF DIVERSE-LEVEL TRAINING

The article deals with the problem of formation of students' language culture and gives proof of the actuality of this problem. It enlightens some aspects of occupational bias of the essence of education in foreign languages, which are studied in higher schools as general subjects.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ, ОСВІТИ ТА ШКОЛИ

Ігор Бай

УКРАЇНСЬКІ ШКІЛЬНІ ПІДРУЧНИКИ В ГАЛИЧИНІ (XIX – початок XX століть)

У дослідженні історичного минулого кожного народу важливе місце займає питання про стан освіти й педагогічної думки. Умови, в яких існувала школа України упродовж віків, не були ідеальними. І першопричиною, безперечно, була відсутність державності українського народу, відсутність єдиного культурного простору, в якому можна створити умови для повноцінного функціонування національної школи – з особливим духовним кліматом, яка забезпечувала б належний освітній рівень, будувалась на народних виховних традиціях, з урахуванням здобутків педагогічної науки; школи з рідною мовою навчання, де учні свято бережуть і примножують як національні, так і загальнолюдські духовні цінності.

Нині, в період відродження національної системи освіти в Україні, необхідно осмислити наше минуле, виявити особливості розвитку українського шкільництва та тогочасної передової педагогічної думки. Кращі здобутки в галузі освіти, найцікавіші надбання можуть бути творчо використані у розв'язанні проблем і завдань, які постають перед сучасною загальноосвітньою школою.

Особливий інтерес дослідників викликає розвиток шкільництва в Галичині, зокрема в другій половині XIX – на початку XX ст., коли, завдяки певним конституційним свободам, відбувалися процеси національно-культурного відродження, що позитивно вплинули на розвиток освіти в цілому.

Історія української школи в Галичині зазначеного періоду проаналізована у ряді наукових досліджень. Проте детального вивчення потребує проблема створення українських шкільних підручників, від якості та доступності яких багато в чому залежала ефективність навчання української молоді.

Як відомо, шкільний підручник є одним із основних засобів навчання, від структури змісту та організації навчального матеріалу якого значною мірою залежать результати навчально-виховного процесу. Сучасний шкільний підручник – це масова навчальна книга, що викладає зміст освіти і визначає види діяльності учнів, передбачені

шкільною програмою з урахуванням їх вікових особливостей. Всі функції підручника спрямовані на досягнення найбільш повного освітнього, розвиваючого й виховного результату навчання.

Таким чином, підручник повинен стимулювати бажання учнів до активного оволодіння знаннями, до самостійної пізнавальної діяльності, до розвитку індивідуальних творчих здібностей. Це залежить як від добору, чіткості змісту й викладу матеріалу, так і від насичення підручника якісними ілюстраціями.

Роль ілюстрованої навчальної книги у розвитку та вихованні дитини досить вагома. Вона допомагає учневі адаптуватися до змісту і не просто зримо відтворює змальовані у тексті явища та події, візуалізує літературні образи, а й демонструє ставлення до твору ще однієї особи – художника. Зрештою, вона виконує не тільки пізнавальну функцію, а й світоглядну і немало важить у формуванні особистості.

Мистецтво ілюстрування української навчальної книги сягає своїм корінням до стародруків Львова та Києва. Перші видання Букварів, Псалтирів, Часословів, відзначалися вишуканим декором, оригінальністю, яскравістю ілюстративного матеріалу. Становлення й інтенсивний розвиток мистецтва ілюстрування української дитячої книги припадає на кінець XIX – початок XX ст. Саме тоді окреслилася стилістична концепція української ілюстрації для дітей, що ґрунтувалася на творчому опануванні національних традицій, як професійних, так і народних, традицій світового мистецтва, а також на розумінні значення художньо-образного впливу на особистість дитини. У зазначений період друкується більше українських дитячих книжок, зокрема підручників, автори і видавництва швидко реагують на зростаючий попит, враховують критичні зауваження, а отже – здобувають широке визнання у читачів.

Історія видавництва українських шкільних підручників Галичини ще ґрунтовно не вивчена, а між тим вона надзвичайно цікава.

У 1790 р. у Львові було видруковано “Букварь языка славенскаго”. В 1807 р. з'являється “Букварь языка славенскаго, чтения и писания...”, а 1816 р. “Букварь славено-руського языка ...”

Ці букварі перевидавались декілька разів: у 1817, 1819, 1826, 1827, 1834, 1842, 1847 роках. У 1848 р. вийшла “Книжка до читання для другої класи оучилищъ сельскихъ ...” У 1849 р. з'явилися друком “Букварь руський ...” і “Букварь руський для школъ въ Галиціи...”,

укладені священником Антонієм Добрянским (тираж 10000 примірників).

У 1853 р. побачили світ «Букварь для о училищъ народныхъ въ ц.к. австрійскихъ краяхъ» і «Букварецъ»; у 1854 р. – «Букварь съ малымъ катихизисом», що перевидавався кільканадцять разів, аж до 1889 р.

До 1854 р. видано такі шкільні підручники: «Грамматика руського языка» Я.Головацького у двох частинах (тираж 10000 примірників); «Руська читанка для низшої гімназії», укладена Б.Ковальським; «Хрестоматія церковно-словянская і древноруська» Я. Головацького; «Грамматика руського языка» М.Осадци (третє видання цієї книжки вийшло в 1876 р.).

Букварі початку XIX ст. були недорогими книгами малого формату. З-посеред інших видань вони збереглися найгірше. Це й зрозуміло, адже видавалися підручники малими тиражами, а користувалися ними дуже довго. Згодом, коли дитина вже вміла читати й писати, книжку віддавали, продавали чи дарували комусь іншому, і вона служила далі, аж поки зачитаний до дірок примірник не викидали. Тому ці навчальні видання збереглися переважно в кількох екземплярах. В основному підручники минулого століття зберігаються у Львові в Центральній науковій бібліотеці ім. В.Стефаніка НАН України (відділення рідкісної книги) та в приватних зібраннях.

У першій половині XIX ст. більшість підручників видавали без ілюстрацій. Це повністю відповідало вимогам офіційної педагогіки, яка обстоювала суто вербальну методику навчання. В тих випадках, коли ілюстрації вводились до підручників, вони застосовувались лише для декорування книг із метою привернення уваги покупців і мало сприяли виконанню навчальних завдань. Наприклад, 1842 р. у Львові надруковано «Буквар новым способом оуложеный для домашньої науки» та методичний посібник до нього «Способ борзо виучити читати». Автором цих видань був Йосафат Кобринський. Ілюстрації в букварі відсутні, хоч автор і радить при навчанні грамоти використовувати малюнки. Єдину гравюру, вміщену на початку букваря (хлопчик із книгою на фоні мальовничої природи), навчальним малюнком вважати не можна.

У другій половині XIX ст. кількість ілюстрованих підручників для українських шкіл значно зросла. У 1883 р. і 1906 р. вийшли букварі Т.Г.Лубенця під псевдонімами – «Буквар» Норця, «Читанка» Т.Хуторного. Книги ці, власне, правила за підручники лише в Галичині, бо українська школа й українські підручники в Східній Україні тоді були

заборонені. У 1906 р. буквар вийшов під назвою «Грамматика (український буквар) з малюнками».

З методичного погляду дуже цінним є те, що автор до кожної нової букви в «Граматиці» подавав малюнок, назва якого починалася з неї, а це вносило елемент унаочнення: літера асоціювалася з певним малюнком, предметом і таким чином краще запам'ятовувалася. Усі малюнки (предмети побуту, рослини, тварини, різноманітні будівлі) взято із близького, цілком зрозумілого дітям оточення. Учителю легко й цікаво міг за допомогою цих малюнків організувати розмову з дітьми, вивчаючи новий звук і букву.

Про важливість ілюстративного матеріалу підручників, зовнішнього вигляду навчальної книги свідчать численні повідомлення в педагогічних часописах кінця XIX ст. Юліан Ловицький у статті «Деякі замітки» зазначає: «Добре є, если уступы о реальных предметах трактуячи суть пояснені ілюстраціями. Но ілюстрації ті крім поправного виконання повинні ще ціхувати якесь житє. Не повинні вони представляти даний предмет в бездушній формі, а якусь характеристичну хвилю егож житя. Що є се можливе маємо довод на найновішому виданю читанки польської для II. кл.» [1, с.137] (цит. за тогочасним правописом. – І.Б.). У статті «О шкільныхъ підручникахъ для народныхъ шкіль...» висловлюється побажання: «заосмотрити книжку добримі ілюстраціями, а предовсімъ часть господарську, де бы были поміщені ілюстрації улпшенихъ прирядовъ господарських. Папір в книжкахъ повинен бути тревалий, і оправа сильна, а ціла книжка принадна і дешева! Ось так представляю я собі книжку для школи народної!» [2, с.120].

У 1887 р. за дорученням Крайової шкільної ради Григорій Зарицький і Роман Заклинський уклали новий «Руський букварь для народныхъ шкіль» (тираж 40000 примірників). Зі змінами й доповненнями цей буквар перевидавався кілька разів, починаючи з 1891р. Книга складається з двох частин. При вивченні першої частини (ст. 1-76) учні засвоювали букви, поєднували їх у склади й слова, читали невеликі речення. Друга частина букваря (ст. 77-128) складалася з текстів для читання. Тексти були як пізнавального, так і повчального змісту. В букварі є 58 чорно-білих ілюстрацій. Малюнки переважно предметні, реалістичні, детально промальовані, відзначаються лаконізмом, деякі з них – схематичні. У фондах Центральної наукової бібліотеки ім. В.Стефаніка збереглося лише три примірники «Руського букваря...»

З-поміж інших тогочасних підручників перш за все слід назвати “Читанки” для старших класів гімназій О.Барвінського, “Читанку” для I і II класу гімназій К.Луцаківського, “Читанку” для III і IV класу гімназій Партицького, “Граматику латинську” в перекладі О.Огоновського, “Математику” і “Геометрію” для молодших класів у перекладі Дейницького та ін. Ці підручники відзначалися чіткістю викладу матеріалу, національним змістом, що проявилось в ілюстративному оформленні, наповненні рідним матеріалом. Найбільша увага зверталась на підручники до “науки релігії” і на українські читанки.

Однак видавати якісні шкільні підручники було надзвичайно важко. Крім цензурних обставин, які, за словами І.Я.Франка, “не дозволяли ніякої самостійної роботи на педагогічній ниві, а кожна книжка повинна була пройти довгі митарства духовної, політичної та поліційної цензури і дочекатися урядового дозволу у Віденській надвірній комісії” [3, с.33], існували важелі економічного тиску на українську книгу. Це підтверджується безліччю фактів. З-посеред інших – повідомлення в часописі “Учитель” за 1890 р.: “Товариство австро-угорських книгарѣвъ внесло поданє міністерови торговлѣ о знесенє мыта на книжки. Се мыто не істнує вправдѣ посьля закона, але власти фінансови знають стягати єго подь всякими предлогами. Платить ся н.пр. за монахійські аркушѣ зь образками, бо в кождѣмъ томику єсть колька образкѣвъ безъ тексту;... за образки для дѣтей, подѣпляни полотномъ, платить ся мыто якъ за товаръ “галянтерейный” и “полотно”. Платить ся мыто такожъ за переплетъ книжки...”[4, с.382].

У другій половині XIX ст. в Галичині діяли комісії для підготовки нових українських книжок, які видавалися в основному товариством “Просвіта”. Перша комісія для складання українських шкільних підручників була створена 1862 р. Для неї президія намісництва подала зразок навчального плану, який містив також вимоги до нових читанок, що мають подавати “велику силу духу” й бути написані українською мовою. На особливу увагу, писала президія, заслуговують ті матеріали, що відносяться до знання Вітчизни, здатні викликати до неї “любов і пошану”[5, с.82].

До складу комісії входили відомі педагоги й освітні діячі – А.Вахнянин, В.Ільницький, О.Партицький, М.Полянський, Ю.Романчук, д-р О.Савицький, д-р І.Шараневич. Нова українська комісія для укладу шкільних підручників діяла в краї упродовж 1868-1875 рр. За участю українських педагогів А.Вахнянина, Р.Заклинського, Р.Цеге-

льського, О.Огоновського та ін. було перекладено навчальну літературу для українських шкіл [6, с.5], причому змінювали не лише мову й правопис існуючих підручників, але також їхній зміст, вводячи українську термінологію, інші національні елементи. Таким чином, гімназійні та реальні школи отримали 17 українських підручників тиражем 12300 примірників, що сприяло оновленню змісту освіти, вдосконаленню виховного процесу. Володимир Барвінський на загальному зборі “Просвіти” в 1879 р. зазначав, що “це діло – то один із наших народних подвигів, ...один із найбільших народних трудів, ...створення руського шкільництва, ...цивілізаційні христини руського народу” [7, с.166-168].

Великий виховний вплив на молодших гімназистів мали читанки А.Крушельницького для всіх класів нижчої гімназії, побудовані з використанням українського фольклору та кращих зразків української літератури. Надзвичайно вдале художнє оформлення читанок А.Крушельницького. Над їх ілюструванням працювали відомі українські художники О.Кульчицька, Ю.Вовк, Ф.Пляха, Ю.Русов та ін.

Велика кількість ілюстрацій, необхідність глибокого вивчення психології дітей – ось труднощі, які відчували художники в роботі над підручниками А.Крушельницького. Особливо важко було ілюструвати тексти дидактично-виховного характеру.

На першій сторінці читанки – виконана Ф.Пляхою ілюстрація для вивчення звука [а]. Це сповнений тепла образ матері-селянки й школяра з книжкою, який уважно слухає мамину пісню. Композиція з написом “Перша читанка” обведена декоративною рамкою рослинним орнаментом. Ілюстративний матеріал читанки глибоко продуманий, відзначається актуальністю.

“Перша читанка” містить 87 різних ілюстрацій, у тому числі 32 акварелі для засвоєння звуків української мови і 54 чорно-білі малюнки, в яких оспівується краса рідної землі, любов до природи. Роботи виконані в доступній для дітей формі.

Поступово сторінки “Першої читанки” знайомлять учнів з усіма звуками і буквами української мови. Для кожного звука рідної мови й букви на його позначення створено акварельні малюнки.

Розглянемо деякі з них:

[Ш] – картина наростаючої бурі. Розгойдані верхів'я дерев. Майже відчутний їх шум. Постає жінки, яка спішить захватись від бурі. Все це підводить до розуміння звука [ш], до асоціацій, пов'язаних із ним. Під ілюстрацією – прописна буква “Ш” і різноманітні зіставлення з

іншими буквами. На звороті – чорно-білий малюнок водоспаду, що своїм шумом асоціюється зі звуком [ш]. Ілюстрацію виконав Ю. Русов.

[В] – зображено працю селян в погідний літній день. Крок за кроком ступають величезні воли. Ілюстрацію виконав Ю. Русов.

За таким принципом ілюстрований майже весь букварний період “Першої читанки”. На останніх одинадцяти сторінках вміщено тексти для розвитку мови, удосконалення навичок читання. Ілюстрації до них виконані пером і тушшю. В них розкриваються теми праці, навчання й життя учнів у сім’ї та школі.

“Перша читанка” побачила світ у 1918 р.

Декілька нових підручників підготували професор учительської семінарії в Тернополі О. Барвінський, учителі К. Лучаківський, А. Крушельницький, О. Партицький, І. Верхрадський та інші [8]. Ці видання пробуджували у підростаючого покоління національну свідомість і гідність, виховували його в дусі високоморальних ідеалів, повністю відповідали українським “національним потребам” [3].

У 1913 р. вийшов друком укладений Р. Заклинським підручник для вивчення географії України під назвою “Опис рідного краю”. Книга містила багато ілюстрацій, народознавчого матеріалу, що сприяло вихованню у дітей любові до отчої землі [9].

Упродовж досліджуваного періоду видавці українських шкільних підручників Галичини зазнали злетів і падінь, у постійній боротьбі долали переслідування й заборони. Д-р К. Лучаківський зазначав: “Історія видавництва українських шкільних книжок не є так дуже давна, бо обнімає ледви яких 40 літ. А всеж таки видавництво те зазначило ся тяжко – неначеб його існуване тривало вже яких 400 літ – і на нашій шкільній науці і на літературі шкільних книжок, подекуди і на наших учителях, а найпаче відчула тяжкі руки сього видавництва наша дорога шкільна молодіж” [6, с.1].

Галицькими педагогами було підготовлено ряд українських книг для народних та середніх шкіл. Національним змістом вирізнялися підручники з української мови, історії, географії, що виявлялося також в ілюстративному оформленні. Якщо в першій половині XIX ст. підручники видавались в основному без ілюстрацій, що повністю відповідало вимогам офіційної педагогіки, яка обстоювала суто вербальну методику навчання, то вже з другої половини XIX ст. малюнки, картини, світлини, схеми, графіки, карти досить широко використовувались при укладанні підручників.

У кінці XIX – на початку XX ст. окреслилась стилістична концепція української ілюстрації для дітей, що ґрунтувалася на творчому опануванні як національних традицій, так і традицій світового мистецтва. На початку XX ст. розпочали свою діяльність талановиті художники-ілюстратори: О. Кульчицька, Ю. Русов, Ю. Вовк, Ф. Пляха, І. Іванець, С. Гординський, М. Монастирський, В. Кулицький. Особлива увага приділялась методичному апаратові книг. Порушувалася проблема дотримання єдиного правопису в усіх шкільних підручниках, а також створення букварів та читанок, зміст яких мав розроблятися на основі культури, історії та географії України. В їх оформленні з’явилися ілюстрації, картини, світлини. Насичення змісту підручників елементами українознавства у поєднанні з пропагандою загальнолюдських цінностей створювало основу для посилення виховного впливу на кожну дитину, для збереження українського шкільництва взагалі.

1. Левицький Ю. Деякі замітки. дотикаючі укладу шкільних читанок // Учитель. – 1891. – Ч. 9. – С. 133-137.
2. Дмитро. О шкільнихъ подручникахъ для народныхъ школь // Учитель. – 1891. – Ч. 8.
3. Львівська наукова бібліотека АН України ім. В. Стефаніка (відділ рукописів). – Фонд Барвінських. – Спр. 6.
4. Мыто на книжки // Учитель. – Львів. – 1890. – Ч. 23.
5. Возняк Н. Перша комісія для укладання шкільних підручників // Наша школа. – 1913. – Ч. 2. – С. 79-83.
6. Лучаківський К. До історії видавництва українських шкільних книжок. – Львів: Вид-во НТШ. 1910. – 16 с.
7. Ступарик Б. М. Шкільництво Галичини (1772-1939 рр.). – Івано-Франківськ: Вид-во Прикарпатського ун-ту, 1994. – 142 с.
8. Крушельницький А. Українські підручники у середніх школах у Галичині // Наша школа. – 1909. – Ч. 3-4. – С. 78-79.
9. Заклинський Р. Опис рідного краю (географія України з ілюстраціями). – Львів, 1913. – 123 с.

Ihor Buy

UKRAINIAN TEXTBOOKS IN SCHOOLS OF HALYCHYNA

/XIX – in the Early XX-th centuries/

This article shows some aspects of the history of Ukrainian school books' edition in Galychyna (XIX- the beginning of the XXth century). The problem of the illustration of school books is established.

Галина Гавришак

ПРОБЛЕМА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ (кінець I ст. – середина 50-х рр. XXст.)

У межах педагогічної науки розвивалась і проблема індивідуалізації навчання. У своєму розвитку вона пройшла декілька етапів.

Перший – *донауковий етап розвитку* проблеми здійснення індивідуального підходу до учнів у процесі навчально-виховної роботи. Початковим систематичним описом його ознак можна вважати “12 риторичних настанов” М.Ф.Квінтіліана. Актуальне й сьогодні його твердження про індивідуальні відмінності дітей: “Я згоден, що в одного більше розуму, ніж в іншого; це доводить те, що один може зробити більше, ніж інший, але не знайдеться жодного, хто б завдяки своїй старанності не здобув у чомусь успіху” [1,с.41]. Видатний римський педагог надає великого значення індивідуальному стилю навчальної діяльності учнів та способам педагогічного впливу на них: “Один вимагає строгості; інший не терпить вказівок; один збуджується страхом, а в іншого від цього зникає жвавість; один успішно навчається завдяки постійній старанності; інший – тимчасовим поштовхам...” [1,с.45].

Вершиною педагогічної думки епохи феодалізму стала спадщина геніального чеського мислителя Я.Коменського. В системі великого педагога глибоке обґрунтування отримують передумови та різні сторони індивідуального підходу. Я.Коменський не лише теоретично, а й практично заклав фундамент загальної освіти. Вчений зосереджував свою увагу на діагностиці, розвиткові індивідуальних особливостей учнів: “Необхідно розвивати, з'ясовувати те, що він (вихованець – Г.Г.) має закладене в собі самому...” [2, с.273]. Геніальність Я.Коменського виявилася в тому, що він зумів подолати обмеженість свого часу й обґрунтувати ідею активного, розвиваючого виховання та індивідуального підходу: “Зерна добродітності – не є ще плоди” [2, с.281].

Педагог-мислитель охарактеризував відмінності учнів у здібностях: “в одних здібності – гострі, в інших – тупі, в одних – гнучкі та поступливі, в інших – тверді та вперті, одні прагнуть до знань заради знання, інші захоплюються механічною роботою” [2, с.309], а також запропонував типологію школярів у навчанні:

1) учні з гострим розумом, які прагнуть до знань; їм нічого не потрібно, окрім наукової їжі;

2) учні з гострим розумом, але повільні, хоча й послухні;

3) учні з гострим розумом, але вперті; проте, якщо їх виховувати належним чином, з них можуть бути великі люди;

4) учні послухні і допитливі, але повільні і в'ялі; їм необхідна підтримка і підбадьорення, до мети вони прийдуть пізніше, проте будуть міцні, як пізні плоди;

5) учні тупі, байдужі та в'ялі; їх можна виправити, але необхідно мати велике терпіння;

6) учні тупі? зі злісним характером; переважна їх більшість безнадійна, однак серед тисячі хтозна чи знайдеться хоч одна особа, що виродилась [2, с.309-310].

Прогресивну роль у здійсненні індивідуального підходу у XV-XVII ст. відіграли братські школи Чехії, України та Білорусії. В “Статуті школи Луцького братства”, який був типовим зразком для українських та білоруських шкіл, зазначалось, що вчитель повинен і навчати, і любити всіх своїх вихованців однаково, незалежно від їх походження та матеріального становища. Діти в школі повинні бути розділені на три групи: перші, які будуть вчитися розпізнавати букви і додавати; другі – вчитися читати і вивчати напам'ять різні уроки; треті – привчатися пояснювати прочитане, міркувати і розуміти.

Другий етап (XVII – поч. XX ст.) можна охарактеризувати як *відсутність до наукової постановки* проблеми. Ідеї, що безпосередньо пов'язані з розвитком індивідуального підходу, можна поділити на три групи.

1. Питання диференціації, яка здійснювалась шляхом створення різних типів шкіл або побудовою навчальних планів старших класів за циклами та профілями (гуманітарний, природничо-математичний, технічний, сільськогосподарський та ін.) з переважанням одного циклу навчальних предметів (фуркація). Диференціація освіти сприяла індивідуалізації занять. Вимогам диференціації відповідає теорія Д.Дідро, який вказував на необхідність встановлення трьох ступенів освіти:

– перший (обов'язковий для всіх) дає елементарні знання з основ наук;

– подолавши другий ступінь, учень отримає все необхідне для бездоганного виховання;

– третій ступінь повинен зробити з нього спеціаліста.

2. Ідеї, пов'язані з урахуванням загального в процесі навчання та індивідуальних особливостей учнів. Великий внесок у розвиток цих теорій зробили праці Ж.-Ж.Руссо, який зосереджувався на діагностиці

індивідуальних рис учнів: “Щоби пізнати дитину, необхідно побачити її у діях... Слід починати з вивчення людини, і, той, хто досконало знатиме нахили кожного індивіда, зможе передбачити всі їх наслідки...” [3, с.288].

Неперевершений внесок у розвиток теорії індивідуального підходу зробив Йоганн Генріх Песталоцці, який висунув ідею розвиваючого навчання. Виховання і навчання мають бути природовідповідними з урахуванням природи дитини, закладених у ній здібностей (нахилів). “Найбільш природний, найбільш правильний шлях, – писав великий педагог, – полягає у врахуванні дійсних здібностей підростаючого покоління...” [4, с.306]. Песталоцці був переконаний, що всі люди однакові за своєю суттю і вимагав виховання також і нижчих за матеріальними здобутками. Усі праці педагога базуються на любові до дітей, розумінні, повазі. Надзвичайно цінні думки Песталоцці про те, що дитина з її нахилами та здібностями є цілісністю, тому необхідно намагатися розвивати всі її здібності.

Вперше на науковому рівні питання індивідуального підходу до учнів обґрунтував основоположник педагогічної науки та народної школи К.Ушинський. У педагогічній системі вченого важливе місце посідає теорія мети виховання, що визначається ним як підготовка людини до життя і праці.

Необхідною умовою будь-якого раціонального навчання Ушинський вважав фронтальні заняття з усім класом із урахуванням специфічних особливостей кожного учня та поєднання фронтальних форм занять з індивідуальними. Загальні вказівки не дадуть бажаного результату, оскільки кожна дитяча особистість за своєю природою індивідуальна. Відома заповідь вченого ґрунтовно та всебічно вивчати індивідуальні особливості школярів є аксіомою педагогічної думки: “Якщо педагогіка хоче виховати людину в усіх відношеннях, то вона повинна пізнати її також в усіх відношеннях” [5, с.23].

У творах Ушинського детально висвітлено питання виховання самостійності особистості: “Не вміти вдало виражати свої думки – недолік, але не мати власних думок – набагато більший; самостійні думки впливають лише із самостійно набутих знань” [5, с.35].

У системі вимог до дитячої праці особливо виділяються посиленість праці (навчання) та відповідність віковій дитині.

Ушинський виступав проти вилучення із процесу навчання того чи іншого предмета, але рекомендував підтримувати схильність дітей до окремих занять. Індивідуальний підхід не повинен перетворитися в

піклування, учневі необхідно “залишити час, бажання і силу на самостійне переосмислення інформації” [6, с.463].

Проблема індивідуальних відмінностей знайшла висвітлення в працях Моррісона, який обґрунтував наступну типологію школярів:

1) учні, котрі регулярно і старанно готуються до уроків, проте безпорадні в самостійній діяльності;

2) учні, які здатні застосовувати шкільні вміння в життєвих ситуаціях;

3) учні, які навчаються безпосередньо, вони дуже здібні до самоосвіти, але часто погано пристосовуються до традиційних умов шкільного навчання.

3. Третя група ідей пов'язана з організацією і методикою індивідуального підходу, значний внесок у розвиток яких зробив Ш.Фур'є.

Аналізуючи спостереження вченого, потрібно зазначити, що індивідуальний підхід повинен здійснюватись із раннього віку і пов'язуватись перш за все із доступною трудовою діяльністю дитини. Для виявлення та формування покликань чи уподобань особистості необхідно запропонувати невеликій групі дітей безліч різноманітних видів діяльності.

Третій етап (20-30-ті роки XX ст.) характеризується *початком експериментально-практичних розробок, створенням теоретичних положень*, які мають світове значення для педагогічної та психологічної науки.

Принцип індивідуалізації навчально-виховного процесу проголошувався в “Основних принципах єдиної трудової школи” (1918р.): “Державі потрібні спеціалісти. Підлітки самі мають очевидні різноманітні схильності і таланти... тому, з відомого віку, років із 14-ти, в школі допускається поділ на декілька потоків або груп таким чином, що багато основних предметів будуть об'єднувати всіх учнів і викладання в кожній окремій групі після такого поділу стане інтенсифіковане” [7, с.138]. Перший народний комісар освіти А.Луначарський у зверненні від 29 жовтня 1917 року писав: “природний перехід по всіх ступенях школи, аж до університету, – перехід на вищий ступінь повинен бути поставлений у залежність виключно від талановитості учня і поза будь-якою залежністю від ступеня заможності його сім'ї” [7, с.8].

У 20-ті роки XX ст. виникають різноманітні форми індивідуального навчання. Увагу педагогів привернув Дальтон-план, який уперше було

застосовано в м. Долтон у США. При цій системі освіти учень одержував завдання від учителя, виконував його самостійно і здавав педагогові. Школярам надавалась свобода як у виборі занять, черговості вивчення різних навчальних предметів, так і у використанні свого робочого часу. Річний обсяг навчального матеріалу розбивався на місячні розділи, які, в свою чергу, ділилися на щоденні завдання. Учні працювали в окремих предметних кабінетах-лабораторіях (звідси й інша назва Дальтон-плану – “лабораторний план”), де отримували консультації вчителя-предметника. Відповідно до системи навчання за Дальтон-планом складалась навчальні програми, в яких виділялася обов'язкова для всіх програма-мінімум і необхідна (за вибором) програма-максимум підвищеної складності.

Дальтон-план давав можливість пристосувати темп навчання до можливостей учнів, привчаючи їх до самостійності, розвивав ініціативу, спонукав до пошуку раціональних методів роботи й виробляв почуття відповідальності за виконання завдань згідно з прийнятими зобов'язаннями. Проте в даній системі організації навчально-виховної роботи було помічено не лише конструктивні риси, а й надмірну індивідуалістичність, за що вона критикувалась.

У той же час набуває поширення у школах США метод проектів, за яким учні отримують знання та оволодівають навичками у процесі планування й виконання практичних завдань – проектів. Базується дана організація навчання на теоретичних концепціях прагматичної педагогіки. У 20-х роках ХХст. цей метод привернув увагу українських педагогів, які вважали, що, критично перероблений він зможе забезпечити розвиток творчої ініціативи й самостійності учнів і сприятиме здійсненню безпосереднього зв'язку між процесами набуття знань і вмінь та застосування їх у розв'язанні практичних завдань. Однак універсалізація методу і розвиток комплексної системи навчання призвели до різкого зниження рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Метод проектів критикували за те, що він сприяє розвитку індивідуалізму, за його “міщанську обмеженість”, емпіризм та анархію у виборі тем для проектів і т.д. [8, с.105-106].

У 30-ті роки наукові дослідження індивідуального підходу були проведені П.Блонським, С.Шацьким.

П.Блонський науково обґрунтував і довів необхідність поєднання колективної та індивідуальної роботи відповідно до інтересів учнів, розробив деякі практичні рекомендації і варіанти поєднання групової та індивідуальної роботи на різних етапах уроку, зокрема ефективне

поєднання індивідуальної роботи з частковим використанням резюме з допомогою класу при вивченні нового матеріалу. В класі, де багато учнів із низьким рівнем знань, рекомендувалося повторення матеріалу, який вивчається на уроці. Якщо ж загальний рівень знань і вмінь достатньо високий, то вивчення нового матеріалу можна організувати у формі індивідуальної роботи за попередньо складеним планом. Учений розробив рекомендації щодо застосування диференційованих завдань, які пропонує подавати залежно від індивідуальних особливостей учнів. Одні школярі можуть готувати доповіді, інші виступати в ролі опонентів, треті обдумувати можливі запитання для обговорення та ін. При опитуванні також потрібно поєднувати індивідуальну та колективну роботу. Спочатку весь клас заслуховує відповідь учня, який успішно навчається, а потім проходить її фронтальне обговорення із використанням запитань, які вчитель пропонує напередодні (при вивченні нового матеріалу). В обговоренні повинні брати участь всі учні.

П.Блонський звертав увагу на створення на уроці сприятливих умов для кожного учня та врахування діалектики його розвитку.

Цю ж думку підтримував російський педагог С.Шацький, який закликав учителів дуже уважно вивчати індивідуальні особливості дітей. “Ми дуже часто не враховуємо росту дитини, її просування у навчанні, – говорив він у доповіді “Підвищення якості уроку” вчителям дослідних шкіл, – з цієї причини ми можемо сильно гальмувати розвиток дитини. Звідси й маємо нерідкісне явище – відсутність у школярів інтересу до занять” [9, с.256]. Учений пропонував організувати роботу старшокласників шкіл II-го ступеня за індивідуальними планами, орієнтованими не на професійні нахили, а на роботу в кабінетах з тих чи інших галузей знань і діяльності. При цьому значна частина навчального матеріалу вивчалася б однаковою мірою всіма учнями.

Надзвичайно великий вплив на дослідження проблеми індивідуалізації в педагогічній науці та практиці мала в 20-30-ті роки педологія, виникнення якої було зумовлене проникненням у психологію та педагогіку еволюційних ідей. Саме в педології узагальнювались психологічні, анатомо-фізіологічні, біологічні, соціальні концепції психічного та фізичного розвитку дітей і молоді з метою створення єдиної науки – основ навчально-виховного процесу на різних вікових етапах. Позитивним у педології було перенесення психологічного експерименту з лабораторії до школи, що сприяло побудові навчально-виховної роботи на основі вивчення вікових і психологічних

особливостей, умов життя дитини. Головним способом вивчення дітей вважалися тестові випробування, за допомогою яких визначався "розумовий вік" і "коефіцієнт розумової обдарованості" [10, с.256].

Глибоке наукове значення педології полягає в тому, що в ній не учень повинен пристосовуватися до системи навчання і виховання, а вибір засобів педагогічного впливу має визначатися індивідуальністю дитини. Педологи вивчали особистостей з різноманітними здібностями: важких дітей і здібних.

Ф.Фрадкін, досліджуючи ідеї педології, у книзі "Педологія: міфи та реальність" [11] аналізує роботу Першого з'їзду педологів (1928р.). На зібранні визначалося необхідним розробляти зміст, форми й методи роботи педагогіки, яка збагачена антропологічними знаннями і базується на синтезі наукових теорій про дитячу особистість.

Проте педологія зазнала різкої критики в постанові ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 року. Ця критика супроводжувалася запереченням усього позитивного, що було зроблено її прихильниками, і, зрештою, призвела до істотної недооцінки проблеми вікового розвитку та його особливостей. Педологія мала допомогти педагогіці стати істинною наукою, яка б узяла за основу всебічне вивчення дитячої індивідуальності, а не ідеологічні догми та постулати, як це трапилось згодом і, відповідно, завдало шкоди розвитку дитячої педагогіки і психології.

На четвертому етапі розвитку проблеми індивідуалізації навчально-виховного процесу (середина 30-х – 50-і рр. XXст.) у наукових дослідженнях спостерігається *відкидання ідей про пріоритет індивідуальності учнів над загальною колективізацією навчання*. Формально і практично кінець індивідуалізації поклала постанова ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 року "Про педологічні спотворення в системі народних комісаріатів освіти". Після її прийняття педагогічною наукою, зокрема шкільною практикою, фактично був втрачений учень як індивідуальність. Особистість школяра була розмита підходом колективізму до виховання і навчання, який зайняв домінуюче місце в методології педагогічної науки.

Із 1937-го до середини 50-х років індивідуалізація та диференціація навчання розвивалися стихійно й переважно залежала від педагогічної інтуїції та ініціативи вчителя. Лише деякі вчені (Н.Кончаров, М.Мельников, М.Скаткін) висувають пропозиції з даної проблеми.

Значне зацікавлення поглибленням та розглядом різносторонніх аспектів принципу індивідуального підходу до учнів у навчанні починається з 60-х років. Коло досліджуваних питань індивідуалізації та диференціації

навчання розширюється з появою нових напрямів і концепцій у педагогіці: активізація та оптимізація навчального процесу, поетапне формування розумових дій, проблемне навчання та ін. Продовження аналітичного огляду та аналізу різних аспектів проблеми індивідуалізації навчально-виховного процесу потребує детального обґрунтування та заслуговує на опублікування у наступних номерах наукових видань.

1. Квинтилиан М.Ф. О воспитании оратора. В кн.: Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. и авт. вводных статей чл.-корр. Академии пед. наук СССР, проф. А.И.Пискунов. – М.: Просвещение, 1971. – 560 с.

2. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. – Т.1.– М.: Педагогика, 1982.– 656 с.

3. Руссо Ж.-Ж. Эмиль или о воспитании. В кн.: Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие/ Сост. Кларин В.М., Джуринский А.Н.–М.: Педагогика, 1987 – 416 с.

4. Песталоцци И.Г. Письма г-на Песталоцци к г-ну Н.Э.Ч. о воспитании бедной сельской молодежи. В кн.: Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие/ Сост. Кларин В.М., Джуринский А.Н.– М.: Педагогика, 1987. – 416 с.

5. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т.8. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – М.-Л., АПН, 1950. – 776 с.

6. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т.10. Материалы к третьему тому "Педагогической антропологии". – М.-Л., АПН, 1950. – 665 с.

7. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917-1973 гг./Сост. А.А.Абакумов и др. – М.: Педагогика, 1974. – 560 с.

8. Свядковский И.Ф. Дальтон-план в применении к советской школе. – М.-Л.:ГИЗ, 1926. – 160 с.

9. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. – М.: Просвещение, 1965, – Т.4. – 328 с.

10. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.

11. Фрадкін Ф.А. Педологія: міфи і реальність. – М.: Знання, 1990. – 80 с.

Halyna Havryshchak

THE PROBLEM OF INDIVIDUALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS: THE HISTORICAL ASPECT

/in the Late I –Middle of the 50-s of the XX-th centuries/

The article gives the analysis of the foundation process and offers the personal periods of the development of the problem of individual approach toward pupils in the process of education. Period1 –pre-scientific; Period2 – setting up the problem; Period3 –creation of theoretical statements and the beginning of the experimental work and other periods.

Наталія Кирста

ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ Й ОСВІТИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ФЕОФАНА ПРОКОПОВИЧА

В усіх цивілізованих державах зміст освіти відображає культурно-історичні та духовно-національні традиції свого народу. Наступ на історичне безпам'ятство й відверте яничарство в Україні означає, що ми хочемо побудувати цивілізоване суспільство, виростити і виховати молоде покоління гідним свого народу і його традицій, покоління, яке б зуміло не тільки освоїти досвід минулого, а й збагатити його власними зверненнями. Повноцінне розв'язання цієї проблеми можливе лише за умови використання багатой спадщини видатних діячів української науки, культури і мистецтва. Серед них чільне місце займає визначний філософ, письменник і педагог Феофан Прокопович (1681-1736). Великий мислитель високо підносив людину, її розум, а освіту й виховання вважав основою суспільного добробуту і моральності. Багато корисних повчань і порад щодо виховання і навчання молоді викладено у створеному ним букварі "Первое учение отрокам", у творах "Духовний регламент", "О риторическом искусстве", "Поэтика" та багатьох інших.

Стрижнем педагогічної концепції Ф.Прокоповича є розробка проблеми морального виховання особистості, яке слід розпочинати з раннього дитинства. Вчений писав: "Від віку дитячого, наче від коріння, і добро і зло у все життя тече" [1, с.115]. Тому благополуччя як суспільства, так і окремої людини, на думку педагога, значною мірою залежить від виховання молоді: "Доброе ли есть в народе жительство, знатно, что в нем есть доброе детям наставление. А в котором народе многие свары, ненависти, коварства, тяжби, разбои и прочие злонравия, не усомневайся, что в нем доброго наставления детям" [1, с.115]. Першочергового значення у моральному розвитку дитини Ф.Прокопович надавав такій якості, як доброта. Вчений вважав, що в людині початок справ добрих чи здатність творити їх є дар природний, і, власне, моральними діями, вчинками є лише ті, які спираються на внутрішню потребу дитини, а згодом і дорослої людини, творити добро.

В органічному зв'язку з цією проблемою Ф. Прокопович розглядає регулятивні механізми поведінки дитини, знання яких є необхідними і для сучасних педагогів. Розмірковуючи про "спонукальні причинні дії", вчений зазначає, що є зовнішні й

внутрішні рушії, які через наказ, заохочення, переконання чи в інший спосіб спонукають людину до дії.

Критерієм моральності підростаючого покоління, за Ф.Прокоповичем, є рівень розвитку стосунків з іншими людьми, що повинні ґрунтуватися на любові й доброзичливості. Педагог виділяє низку якостей, які є основою міжособистісного спілкування, як-от: доброзичливість; співучасть і співчутливість у щасті та в горі; справедливість, розсудливість, знання, побожність; ласкавість, згода; подібність характерів, прагнень, репутації, життєвого становища; близькі стосунки старших з молодшими; повага молодших до старших; чесність, довір'я і простота; краса, спорідненість і сама любов [2, с.143].

Виховання та освіта, згідно з поглядами Ф.Прокоповича, не повинні здобуватися за становим принципом. Вихователі й батьки мають піклуватися, щоб усі діти були розумними, добрими, чесними. Доброю освітою вчений вважав лише ту, що може принести користь Вітчизні, і називав її "коренем", "насінням", "основою життя". Тому у своїх творах "Владимир", "Разговор гражданина с селянином да півцем чи дячком церковним" Ф.Прокопович обстоював думку про всезагальність освіти, наголошував, що грамоти потрібно навчати всіх, у тому числі й селянських дітей. Багато цікавих думок про користь і необхідність освіти "для блага Вітчизни" знаходимо й у відомому творі Ф.Прокоповича "Духовний регламент". Проте автор підкреслює, що треба пильно стежити, аби навчання було справді добрим, ґрунтовним і слугувало громадському поступові, бо грамотних розвелось чимало, та не всіх такими називати можна.

Думки про потребу і користь освіти для суспільного розвитку знаходимо також у листах Ф.Прокоповича. Великий мислитель постійно нагадує своєму учневі й другові Якову Маркевичу, щоб той "учився і не знеохочувався", і ставить його навіть за зразок для наслідування: "О якби за твоїм прикладом найкращим у всіх з'явився потяг до знань і до навчання, всупереч теранії традиційного погляду. Справді тоді б з'явилася надія на виборення правди з темряви, але ми бачимо, що робиться щось інше. Всі прагнуть навчати інших, а самі не хочуть вчитися... таким чином, ...світ, занурившись у безпросвітній морок невігластва, хоче показати себе вельми вченим" [3, с.220].

Свої ідеї щодо розвитку науки, освіти, мистецтва Ф.Прокопович не лише пропагував і захищав, а й втілював у життя особистою діяльністю по створенню навчальних закладів, бібліотек, друкарень, наукових установ. Так, відкрита ним у 1721р. школа для сиріт і бідних

дітей “всякого звання” вважалася передовою школою того часу. Впродовж короткого існування (до смерті Ф.Прокоповича) її закінчили 160 осіб. У школі вивчали російську, латинську і грецьку мови, а також риторичку, логіку, “римські древності”, арифметику, геометрію, географію, історію, малювання, музику. Навчальна робота проводилася за інструкцією, спеціально складеною Ф.Прокоповичем. У ній був визначений порядок навчальних занять і відпочинку, встановлювалися правила нагляду за школярами, давалися настанови щодо їх поведінки у школі, церкві, дотримання правил гігієни. Розвагою для дітей була музика. Під час перерви вони робили фізичні вправи та забавлялися іграми, бо, на думку Ф.Прокоповича, щаслива людина повинна бути розумною, вольовою, мати міцне здоров'я.

Для своїх вихованців великий ритор у 1723 р. пише “Первое учение отрокам” – буквар з тлумаченням заповідей. Під час великого посту отроки мали читати в церкві цей буквар замість молитов і псалмів. ньому автор пояснював учням прості норми моралі. Смертним гріхом вважалися ледарство, неучтвo. Найбільшими чеснотами були потяг до знань, працьовитість, сміливість, дотепність.

Ще перебуваючи на посаді професора і ректора Київської академії, Ф.Прокопович виявив неабиякий педагогічний хист. Його “Поэтика” справила великий вплив на розвиток змісту й методів навчання загалом і поезики зокрема. “Риторика”, яка складалася з десяти книжок, засвідчила широкий світогляд автора, його педагогічні знання. Велику увагу приділено в ній практичним заняттям вихованців. Так, кожне правило “Риторика” рекомендувала закріплювати численними практичними вправами, самостійними пошуками прикладів, що його підтверджують.

Цінні для педагогіки погляди Ф.Прокоповича на розвиток освіти й виховання, висловлені в книзі “О риторическом искусстве”. На думку вченого, оратор (в даному випадку вчитель), користуючись знанням закономірностей людської психіки, повинен впливати передусім на почуття своїх слухачів, зачіпати найтонші струни серця людини.

Автор вважав, що вчитель, розповідаючи про будь-який предмет, має розкрити його значення, і так про нього вести мову, щоб образ його з'явився перед очима слухачів. Те, що сприймається наочно, більше хвилює, ніж те, чого не видно. Якщо оратор хоче викликати те чи інше почуття у слухачів, то повинен передусім проїнятися ним сам. Чим глибше переживає промовець, тим більше він впливає на почуття своїх слухачів.

Ф.Прокопович виступав проти прихильників консервативних методів навчання. Він вимагав, щоб слухачі свідомо засвоювали ті поняття, про які йдеться в процесі навчання. Принципи наочності, доступності, свідомості, систематичності простежуються в багатьох його творах.

У розвитку вітчизняної педагогіки, освіти і школи помітну роль відіграв “Духовний регламент” Ф.Прокоповича. У ньому подано детальний план влаштування вищої духовної школи - академії, яка, за його задумом, мала відкрити своїм вихованцям дорогу “до різних справ” – не тільки церковних, але й громадянських. Вчитися тут могли не тільки діти духовенства, але й прикажчиків, дворян. Ф.Прокопович пропонував створювати церковні школи трьох типів: архієрейську (елементарну), семінаріум з восьмирічним курсом (середню школу), академію (вищу школу). Щоб ізольовати учнів від шкідливого впливу суспільства й забобонів духівництва, а також негативних зразків сімейного виховання, передбачалося створювати закриті навчальні заклади [4, с.75]. Вони мали бути не суто богословськими, а загальноосвітніми, гуманітарного типу.

Велику увагу Ф.Прокопович приділяв добору вчителів. За його твердженням, викладати в академії можуть найавторитетніші вчені, які пройшли випробовування у відомих академіях. Вони повинні бути дбайливими, “чесного життя” людьми, а вчення і праця їхні мають бути загальноновизнаними.

При академії Ф.Прокопович пропонував відкрити середній навчально-виховний заклад – семінарію. За семінаристами мав бути суворий нагляд, щоб вони добре вчилися, але разом із тим рекомендувалося організовувати розумний відпочинок і корисні розваги: проводити ігри в саду і в приміщеннях, організовувати читання книг, двічі на рік готувати “диспути”, комедії, “риторські вправи”, на свята тішити семінаристів музикою [4, с.76].

Велику роль у поширенні освіти, вихованні підростаючого покоління Ф.Прокопович відводив художнім творам і театру. Так, 3 липня 1705 р. “благородні руські синове”, вихованці Києво-Могилянської академії, поставили небачену доти в стінах цього навчального закладу драму “Володимир”. Її написав учитель поезії Ф.Прокопович. Це була перша історична драма на місцевому матеріалі в українській драматичній літературі. Крім того, великий педагог активно боровся за розширення функції живої, народної мови, яка давала більшу можливість ширити освіту серед простого люду.

Просвітницька діяльність Ф.Прокоповича, його наукова спадщина відіграли помітну роль у розвитку педагогічної думки, освіти, школи в Україні.

Актуальними вони є і сьогодні, коли ми прагнемо відродити нашу духовність, створити національну систему освіти і виховання підростаючого покоління. Тому з особливою увагою вивчаються ідеї Ф.Прокоповича щодо морального виховання дітей раннього віку. Адже саме цей вік є вирішальним етапом становлення особистості, коли формуються чи не найважливіші людські якості – здатність позитивно сприймати світ, творчо мислити, бути щирим із людьми; усвідомлювати себе і своє призначення на землі. Тож ці важливі ідеї слід ефективно використовувати в процесі роботи з дітьми, які є продовжувачами національної культурної спадщини рідного народу.

1. Ничик В.М. Феофан Прокопович. – М.: Мысль, 1977. – 190 с.

2. Литвинов В.Д. Мислитель, поет, державний діяч //Дніпро. – 1981. – №6. – С.133-136.

3. Прокопович Ф. Філософські твори: В 3т. – К.: Наукова думка, 1979.

4. Прокопович Ф. Духовний регламент //Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки. – К.: Радянська школа, 1961. – 430 с.

Natalia Krysta

PROBLEMS OF MORAL AND EDUCATION IN FEOFAN PROKOPOVYCH'S EDUCATIONAL INHERITANCE

In the article problems of moral education and formations at pedagogical heritage of Pheofan Procopovytsch are considered. The theory moral development of the person is analyzed educational which is developed by the scintist. Ideas of the teacher on organization of system of formation, different types of educational institutions are opened.

Руслана Кіра

СТЕПАН СІРОПОЛКО ПРО ОРГАНІЗАЦІЮ НАРОДНОЇ БІБЛІОТЕКИ

Книга – найцінніше надбання людства. Книга – джерело знань, інформації, що з покоління в покоління передається протягом кількох тисячоліть. Книга, говорив О.Герцен, – це заповіт одного покоління другому, заповіт старого чоловіка, що кінчає вже своє життя, юнакові, що починає лише жити, наказ, який передає вартовий, йдучи на спочинок товаришеві, що йде йому на зміну. Громадська бібліотека – це відкритий стіл ідей, до якого запрошено всіх: тут кожний знайде ту їжу, яку потребує; це запасний магазин, куди одні поклали свої думки, а інші позичають їх.

Чимало вчених 20-го ст. присвячували свої праці питанням бібліотекознавства. До них належить і відомий педагог, книгознавець Степан Сірополко (1872-1959 рр.).

У серії творів, присвячених бібліотечній справі (“Народні бібліотеки” (Організація та техніка бібліотечного діла) (1919 р.); “Короткий курс бібліотекознавства” (Історія, теорія та практика бібліотечної справи) (1924); “Організація дитячих бібліотек”(1924) та ін.), Сірополко розкриває такі важливі питання, як: що таке бібліотека, яка її роль та місце в системі освіти і самоосвіти, які бувають бібліотеки, основні теоретичні положення організації та функціонування бібліотеки, обов’язки і вимоги до бібліотекарів.

Так, у книзі “Народні бібліотеки. Організація та техніка бібліотечного діла” (1919 р.) Степан Сірополко зазначає, що, ставлячи перед собою мету – розвиток просвіти, школа і бібліотека як культурно-просвітні інституції досягають її різними засобами. Якщо для школи – це живе слово і безпосередній вплив на учня, то для бібліотеки – це “розповсюдження серед громадянства книжок як найкращого засобу самоосвіти” [1, с.3]. Степан Сірополко вважає, що бібліотека є скарбницею людського знання, думки й почуття, і оскільки вона є природною потребою людини, то кожний має право користуватися цією скарбницею.

Вчений переконаний, що вільний вхід у царство розуму може бути лише тоді, коли на користь населення будуть організовані народні бібліотеки, розповсюджені і відкриті скрізь для загального користування [там само].

Детально розкриває важливі питання бібліотекознавства С.Сірополко в книзі “Короткий курс бібліотекознавства” [2].

З позиції нових історичних умов (поч. ХХ-го ст.), коли, як зазначає Сірополко, “демократичний устрій держави покликає кожного з нас до виконання громадських обов’язків, як в місцевому управлінні, так і в законодавчих органах”, перед громадянами виникає необхідність слідувати за розвитком своєї спеціальності, за ходом суспільного і політичного життя. Для тих, хто закінчив школу, а особливо для тих, кому не довелося ходити до школи, за нових суспільних умов першочергове місце в справі просвіти займає книжка і бібліотека як установа, що позичає книжки. Вона стоїть значно вище від школи, бо, як зазначає вчений, знання за посередництвом бібліотеки набуваються не шляхом бездушного засвоєння, що притаманне школі, а шляхом вільного засвоєння на ґрунті самодіяльності. Сірополко вважає, що такі знання, “без сумніву, далеко міцніші за тих, що дає школа”. Отже, книжці взагалі, бібліотеці зокрема надає педагог провідного значення в системі позашкільної освіти.

Вчений зазначає: не дивлячись на те, що бібліотеки існують ще здавна, свою культурно-просвітню роль вони почали відігравати лише з кінця ХVІІІ-го ст. Якщо раніше, вказує С.Сірополко, бібліотека була місцем зберігання книг, а бібліотекар їх охоронцем, то під кінець ХVІІІ-го ст. бібліотека розцінювалася як громадська установа, яка призначена для загальної користі і повинна підтримуватися державними та громадськими структурами.

Якщо школа, пише педагог, затверджуючи основні теоретичні засади своєї організації та діяльності, виходить і з положень спеціальної науки – педагогіки, то для вирішення подібних питань у бібліотечній справі існує така наука, як бібліотекознавство, яке є однією з частин книгознавства. Її завданнями, підкреслює вчений, є: 1) встановлення найкращих засобів поширення людського знання, думки, почуття шляхом тимчасового користування книгами, які знаходяться в бібліотеках; 2) встановлення найлегшого і найбільш доцільного виконання техніки бібліотечної справи; 3) з’ясування значення бібліотеки як чинника культури, а також тих причин, що стояли чи стоять на перешкоді до виявлення цього чинника у зв’язку з загальними умовами людського життя в різні часи і у різних народів.

На відміну від школи (початкової, середньої, вищої, загально-освітньої, професійної; школи для дітей і для дорослих), бібліотека, на думку вченого, буває різних видів.

Так Сірополко розрізняє бібліотеки загальні і спеціалізовані (учительські, медичні, кооперативні, партійні та ін.) – в залежності від літератури, яка висвітлює різні аспекти життя і діяльності людини. На його думку, існують бібліотеки загальноосвітні; бібліотеки, які обслуговують окремо дорослих і

дітей, – залежно від складності викладу матеріалу. В залежності від кількості книг, які зберігаються у бібліотеках, вони, за переконанням педагога, поділяються на: малі, середні, великі. І, накінець, якщо бібліотека функціонує постійно в одному місці, то це – постійна бібліотека, а якщо вона переміщується з одного місця в друге, то це – рухома, або “мандрівна” бібліотека.

С.Сірополко вважає, що таке поняття як “народна бібліотека” не виправдовує свого права на існування, бо як у в системі освіти основним питанням дня є єдина школа, так і для системи самоосвіти таким болючим питанням є створення єдиної бібліотеки. Це означає, вказує вчений, що така бібліотека повинна “обслуговувати духові потреби громадянина незалежно від того, до якої верстви чи класи належить по суспільному свому положенню” [там само, с.13].

Створення такої єдиної бібліотеки, на думку С.Сірополка, можливе за таких умов:

– треба, щоб наукові бібліотеки, які існують у великих містах, взяли на себе завдання – дати можливість користуватися науковими книгами всім, хто цікавиться наукою, незалежно від наявності чи відсутності наукової кваліфікації та вищої освіти;

– треба здійснювати кооперацію бібліотек, які увійшли би в спілку для взаємного обміну книгами з метою задоволення потреб читачів, що проживають на різних територіях країни.

У праці “Короткий курс бібліотекознавства” Сірополко виклав основні теоретичні положення щодо організації та функціонування бібліотеки.

Враховуючи досвід зарубіжної бібліотечної справи, він виділяє такі чотири основні засади, на яких повинна будуватися бібліотека: 1) загальна доступність бібліотек; 2) зосередження громадських бібліотек у центральних установах місцевого управління чи культурно-просвітніх товариств; 3) діяльна участь місцевого населення в управлінні бібліотечними справами; 4) забезпечення бібліотек фаховою обслугою, тобто спеціально навченими бібліотекарями.

Загальна доступність бібліотек означає, що населення повинно бути забезпечене бібліотеками, інтер’єр та внутрішня організація яких має відповідати його духовним потребам.

Виходячи з територіальних умов, вважає вчений, загальнодоступність означає створення рухомих бібліотек, якщо неможливим є існування постійних.

На думку С.Сірополка, бібліотека стане загальнодоступною лише тоді коли послуги, які вона надає, будуть безплатними, оскільки платність створює перешкоди бодай для якоїсь частини населення. Гарантією бережного користування книгами повинно бути

ознайомлення читачів з вимогами та правилами внутрішнього розпорядку і розписка у виконанні та дотриманні їх.

Зосередження громадських бібліотек в центральних установах місцевого управління чи культурно-просвітніх товариств означає, що при керуванні планомірним розвитком бібліотечної справи вищезгаданими органами не виключається залучення до цієї справи приватних просвітніх товариств або окремих осіб.

Вчений зазначає, що практично це здійснюється таким чином: на території певної губернії, повіту чи волості земствами чи центральною культурно-просвітньою установою створюються ради з бібліотечної справи, до складу яких входять представники місцевого населення, місцевих просвітніх і кооперативних установ. До їх функцій входить точне обчислення всіх громадських бібліотек на території губернії, повіту і волості, розгляд плану їх діяльності, складання бібліотечної мережі та ін. Загальне керівництво бібліотеками здійснюється вищевказаними структурами, а безпосереднє – тією установою, яка є власником даної бібліотеки.

Держава, вважає С.Сірополко, не повинна втручатися у справу комплектування бібліотек, а лише допомагати усіма засобами: виділяти кошти на утримання бібліотек, скликати Всеукраїнські з'їзди діячів бібліотек, видавати часописи. Справою держави, підкреслює вчений, є утримання на свої кошти Національної Бібліотеки, Книжної Палати, Наукового Інституту Українського Книгознавства, а також видання часописів і праць цих установ.

Діяльна участь місцевого населення в управлінні бібліотечними справами, на думку педагога, означає створення Бібліотечного товариства, до складу якого входять представники інтелігенції, робітників, селян і дорослих читачів бібліотеки, чи Бібліотечних комісій при товаристві “Просвіта”. Бібліотечні товариства і комісії обирають раду, що користується ними створеною інструкцією, встановлюють умови користування книжками та часописами, вживають заходів для збільшення видатків на утримання бібліотек.

Стосовно забезпечення бібліотек фаховою обслугою, тобто спеціально навченими бібліотекарями, то ще у своїй праці “Народні бібліотеки. Організація та техніка бібліотечного діла” вчений підкреслював: “бібліотека, як просвітня інституція вимагає від бібліотекаря не тільки спеціального знання (знайомство з бібліографічними підручниками, з технікою записів, із складанням справоздань й т. д.), але – і це головне – “любови” до діла. Як душею школи є вчитель, так душею бібліотеки повинен стати бібліотекар” [там само, с.6].

Як пише Сірополко в “Короткому курсі бібліотекознавства”, для забезпечення бібліотек спеціалізованими працівниками можна залучити до цієї справи учителів на добровільній основі, оскільки, робота в бібліотеці – справа не благочинна, а добре оплачувана і бібліотекарів, які отримали необхідну освіту у спеціальних закладах та на курсах бібліотекарів.

Розкриваючи питання підготовки бібліотечних працівників, обміну досвідом бібліотекарів, вчений вказує, що освіту майбутні спеціалісти цієї галузі можуть здобути на спеціальних курсах, організованих у Києві Міністерством освіти (починаючи з 1917 року) і в київському Фреблівському інституті, де щорічно викладався курс бібліотекознавства.

С.Сірополко вважає, що для об'єднання фахівців бібліотечної справи для спільної роботи на культурно-просвітницькій ниві необхідно створювати громадські організації на зразок “Всеукраїнського бібліотечного товариства” (1918), мета яких – допомагати у розвитку бібліотечної справи та сприяти покращенню становища бібліотекарів в Україні – їхньому навчанні, добробуті і в умовах праці. Крім того, підкреслює вчений, серед завдань Київського Наукового інституту (осінь 1922 р.) – складання наукової бібліографії з різних галузей науки, видавництва книжок і часописів з питань книгознавства. Сірополко вказує, що в 1923 році при цьому інституті було створено і курси книгознавства; там також видавався журнал “Бібліологічні Вісті”.

Для того, щоб підкреслити, наскільки важливим і актуальним питанням є створення єдиної бібліотеки на основі вище перелічених чотирьох засад, Сірополко наводить такий вислів: “Громадські бібліотеки потрібні остільки-ж, як і громадські ліхтарі!” [там само, с.50].

У праці “Короткий курс бібліотекознавства” вчений виклав основні теоретичні положення щодо комплектування бібліотеки.

С.Сірополко вважає, що від того, якими засадами слід керуватися при підборі літератури для бібліотеки, залежить виконання її найважливішого завдання – “найповніше задовольняти духові потреби читачів” [там само, с.86]. На думку вченого, в основі комплектування бібліотеки повинні лежати наступні вимоги:

По-перше, систематичний підбір літератури треба здійснювати відповідно до попиту читачів та рівня їх підготовки. Сірополко вважає, що, задовольняючи попит читачів на певні книги, слід виходити з того, що бібліотека повинна бути діяльною. Крім книг, які мають наукову, ідейну, мистецьку вартість, тут мусять бути і такі, які користуються популярністю серед малоосвіченого населення.

По-друге, громадська бібліотека щодо книжкового складу має бути вільною від усякого політичного, національного, релігійного впливів. Це означає, що вона повинна містити літературу, яка відповідає різним політичним, національним, релігійним, літературним, науковим, філософським поглядам.

По-третє, бібліотека повинна містити книги на літературній мові тих національностей, які вона обслуговує. Вчений наголошує, що слід подбати про те, аби представники різних національностей були забезпечені не лише найкращими творами вітчизняних авторів, а й найкращими творами всього світу на рідній мові [там само, с.93].

На думку Сірополка, право на участь у комплектуванні бібліотек належить читачам, які роблять замовлення, а вже самі бібліотекарі, добре знаючи запити своїх читачів, здійснюють замовлення, як зауважує вчений, у цій справі не може бути примусу, тому комплектування бібліотеки не підлягає ніяким обов'язковим каталогам, яка б авторитетна установа їх не склала.

Учений вважає, що у випадку дарування бібліотеці будь-якої літератури, треба приймати кожну пожертву книгами, але пускати в обіг лише ті з них, які дійсно того заслуговують. Решту книг надсилати до Книжної Палати в Києві або до Бібліотеки Наукового Товариства у Львові.

Для вирішення питання співвідношення різних відділів бібліотеки Сірополко пропонує використати встановлені статистикою загальні основи комплектування бібліотеки по різних відділах: релігійний відділ – 5%, художня література – 45%, дитяча література – 5%, історична література – 15%, відділ природознавства – 15%, відділ суспільствознавства – 5%, медична література – 2%, відділ сільського господарства – 8%.

Формуючи відділ художньої літератури, необхідно враховувати інтереси як малоосвіченої частини населення, так і високоосвіченої. На думку вченого, виробити власну думку щодо того чи іншого художнього твору та його автора допоможуть читачеві критичні статті, твори з історії художньої літератури, які повинні також знаходитися у відділі художньої літератури.

Комплектуючи відділ релігії, потрібно, “мати, крім Євангелія й Біблії на славянській і українській мові, життя святих”, і книги релігійно-морального змісту, про роль церкви в минулому, про церковний устрій, про різні християнські й нехристиянські віри, про початок та історію релігії і т.д.

С.Сірополко вказує, що відділ науково-популярної літератури повинен бути складений таким чином, аби зміст науково-популярних книг якомога ширше відображав різні сторони багатогранного світу.

У відділі історичної літератури, на думку С.Сірополка, перше місце повинні посідати твори з історії рідної землі – України. Вони мають знайомити читача, перш за все, з історією рідного народу, з минулим життям окремих народів і всього людства, з ясовувати зміни, що відбуваються в житті, думках і переконаннях народу, а також причини цих змін.

Література, що знаходиться у відділі природознавства, повинна дати читачеві знання про природу та закони, яким вона підпорядковується, і, таким чином, уникнути помилок та знищити забобони, які ще досі живуть серед неосвіченого населення.

На жаль, зазначає вчений, відділу сільського господарства, на відміну від таких країн як Німеччина, Англія, Америка, в наших бібліотеках не надається належного значення. Він вважає, що для цього відділу слід підбирати книги з урахуванням кліматичних умов, рельєфу, флори і фауни певного регіону, вони також повинні містити інформацію та практичні вказівки про організацію кооперації.

Розкриваючи питання комплектації відділу суспільствознавства, Сірополко підкреслює, що науково-популярна література, яка міститься в ньому, особливо важлива для народу, зокрема, “з правничих наук, бо народ ще не перейнявся визнанням того, що в суспільному житті дійсно існує право, як міцний культурний чинник... Ідея права та інтерес держави ідуть тут рука в руку” [там само, с.102].

Питання, які розкриває Сірополко у “Короткому курсі бібліотекознавства”, свідчать про те, що вчений займався не лише проблемою організації бібліотек для дорослого населення, а й проблемою організації бібліотек для дітей.

С.Сірополко зазначає, що культурно-просвітня робота бібліотекаря серед дорослого населення значно поліпшується і дає кращі результати тоді, коли дорослі читачі з дитячих років “призвичаїлись до користування книжкою”. Вчений стверджує, що нагальним питанням часу є існування дитячих бібліотек при бібліотеках для дорослих, або, як це в Америці, спеціальних дитячих бібліотек.

Необхідність створення таких бібліотек, вважає педагог, викликана тим, що це “охоронить нашу молодь від брудної та нікчемної літератури”, “привчить її до належного читання та дасть готовий ряд поважних читачів прикладної бібліотеки”.

С.Сірополко зазначає, що комплектуючи дитячу бібліотеку, необхідно враховувати закони поступового розвитку дитини, її зацікавлення, погляди.

Учений вважає, що для дітей наймолодшого віку перше місце серед літературних творів посідають “народні казки, звіриний епос, міти, легенди” [там само, с.103].

З семи-восьми років, зазначає педагог, дітей цікавить реальний, правдивий світ, що їх оточує. Це змушує дитину шукати відповіді на багато запитань у дорослих. На думку вченого, діти зможуть знайти відповіді на свої запитання в такій літературі, як, наприклад: "Бічер-Стоу "Дядькова Томова Хата", Кибальчич "Дитячі оповідання", С.Томпсон "Наші друзі", Р.Кіплінг "Брати Моуглі", С.Русова "Серед рідної природи"[там само, с.104] та ін.

Для підліткового віку характерним є формування ідеалів, розвиток поетичних почуттів. Це, на думку вченого, викликає у підлітків особливий інтерес до художньої літератури, кращих ліричних творів. Для підлітків Сірополко рекомендує такі твори, як, "Кобзар" Шевченка, М.Гоголь "Тарас Бульба", "Ревізор", І.Франко "Захар Беркут", "З вершин і низин", М.Твен "Принц і бідак"[там само, с.104], твори І.Крип'якевича, І.Котляревського, П.Куліша та ін.

Висловлюючи свої думки про організацію дитячих бібліотек, С.Сірополко використовує багатий досвід зарубіжної бібліотечної справи.

Так, у статті "Організація дитячих бібліотек" як приклад для наслідування у справі організації дитячої бібліотеки він наводить Сполучені Штати Америки.

Перш за все вчений звертає увагу на оформлення інтер'єру приміщення дитячих бібліотек у цій країні. В цих бібліотеках обов'язково знаходяться зручні меблі, на стінах висять малюнки, портрети письменників, видатних діячів, на підвіконниках – живі квіти, рослини. Каталоги рекомендованої для читання дітям літератури оформлено цікаво, у вигляді різних малюнків; списки книжок на різні теми безкоштовно пропонуються дітям.

На думку С.Сірополка, читачем дитячої бібліотеки може стати дитина будь-якого віку. Деякі обмеження щодо користування книгами існують тільки тоді, коли дитина віком 10 років бере додому книгу. У цьому випадку потрібна запорука (батьків чи вчителя) та власноручний підпис читача, який є гарантом того, що він зобов'язується виконувати всі вимоги бібліотеки і обережно поводитися з книгою.

Для того, щоб дитина самостійно, без насаджування ззовні, могла вибрати собі книгу до вподоби, в американських бібліотеках, підкреслює Сірополко, існує так звана система "відкритих шаф", коли з шафи з відповідною літературою юний читач може вибрати книгу, яка йому подобається.

Схвально ставиться Сірополко до дитячих клубів на базі бібліотек, метою яких є спільне читання книг на ту чи іншу тему. Вчений підкреслює, що керує справами клубу комітет, який обирають діти. В таких клубах не тільки читають книги, а й організують дискусії за змістом прочитаного, розказують твори.

Особливо вчений наголошує на дружній співпраці дитячої бібліотеки зі школою: "Учитель повідомляє бібліотекаря про теми, які призначено для оброблення в класах, знайомить дітей з бережним поводженням з книжкою, тоді як бібліотекар підбирає книжки на зазначені вчителем теми, допомагає йому при складанні списку книжок на різні теми та взагалі приймає на увагу всі побажання школи в інтересах спільної праці на культурно-освітньому полі" [там само, с.4].

Для того, щоб виконати всі вищеперелічені завдання, на думку Сірополка, потрібні "досить інтелігентні та компетентні керівники, які...скінчили бібліотечні школи (в програму їх входить ознайомлення слухачів з дитячою літературою та працею в дитячих бібліотеках) або спеціальну школу для підготовки бібліотекарів дитячих бібліотек, яка існує при Пїттсбургській прилюдній бібліотеці ім.Карнегі" [там само, с.4].

Отже, з урахуванням досвіду зарубіжної бібліотечної справи та власних наукових досліджень, Сірополко визначив основні засади організації народної бібліотеки: 1) загальна доступність бібліотек з урахуванням територіальних особливостей регіонів на основі безкоштовного користування послугами; 2) зосередження громадських бібліотек в центральних установах місцевого управління чи культурно-просвітніх товариств; 3) діяльна участь місцевого населення в управлінні бібліотечними справами; 4) забезпечення бібліотек фаховою обслугою, тобто спеціально навченими бібліотекарями; 5) тісний зв'язок народної бібліотеки з дошкільними та шкільними навчальними закладами; 6) організація бібліотеки на національних традиціях народу.

С.Сірополко вказує на можливість існування рухомих та постійних бібліотек в залежності від потреб населення та існуючих умов проживання. Він зазначає, що, комплектуючи бібліотеки літературою, необхідно дотримуватися певних правил, а саме: здійснювати систематичний підбір літератури відповідно до попиту читачів та рівня їх підготовки; громадська бібліотека має бути вільною від усякого політичного, національного, релігійного впливу; бібліотека повинна містити книги на літературній мові тих національностей, які вона обслуговує; право на участь у комплектуванні бібліотек належить першочергово читачам, а потім бібліотекарям; відбірково ставиться до книжкових пожертвувань бібліотекам.

Учений вважає, що, організовуючи та комплектуючи народну бібліотеку, необхідно враховувати закони поступового розвитку дитини, її інтереси та погляди і створювати дитячі бібліотеки при дорослих бібліотеках або відкривати окремі бібліотеки для юних читачів.

Сірополко зазначає, що успіх бібліотечної справи в основному залежить від професіоналізму та особистих якостей бібліотекаря. Крім знань, бібліотекар повинен з любов'ю, почуттям обов'язку та відповідальності ставитися до своєї справи.

На сучасному етапі розбудови державності незалежної України велике значення приділяється творчій спадщині і поглядам видатних вітчизняних діячів освіти першої половини ХХ століття. Не втратили своєї актуальності теоретичні положення Степана Сірополка про організацію та техніку бібліотечної справи. Педагогічні ідеї, основні концептуальні засади організації бібліотек, права та обов'язки бібліотекарів повинні прислужитися педагогам сучасності у нелегкій справі виховання майбутніх будівників держави в дусі демократизму, гуманності, любові до рідного народу та толерантності до інших народів.

1. Сірополко С. Народні бібліотеки. Організація та техніка бібліотечного діла // Накладом Видавничого Відділу Подільської Губерніальної Народньої Управи. – Камянець-Подільський, 1919. – 22 с.

2. Сірополко С. Короткий курс бібліотекознавства. Історія, теорія та практика бібліотечної справи // Накладом фонду "Учіться, брати мої!". – Львів, 1924. – Ч. 8. – 102 с.

3. Сірополко С. Організація дитячих бібліотек // Народня Просвіта. – Львів, 1924. – Ч. 1. – С. 3-4.

Ruslana Kira

STEPAN SIROPOLKO ABOUT THE ORGANIZATION OF LIBRARY FOR PEOPLE

Ruslana Kira. The author shows the importance of libraries for the cultural and educational development of people on the basis of the analysis of the well-known Ukrainian teacher S. Siropolko's works. She points out the main grounds of their formation, some organizing and theoretical aspects of their functioning.

Лариса Круль

ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ В. СТЕФАНИКА

Кінець ХІХ – початок ХХ ст. – якісно новий період в історії української дитячої літератури. Її кращим творам властиві гострота конфлікту, поглиблений психологізм, новаторство тем, ідей, образів і стилів.

Світових вершин у художньому дослідженні трагічної долі дітей досяг В. Стефанік, який поєднував глибину і масштабність думки з лаконізмом художнього виразу, психологічно-емоційною насиченістю картин. Його внесок у розвиток дитячої літератури надзвичайно оригінальний і глибоко національний, як і творчість багатьох українських письменників початку ХХ ст. (Марко Черемшина, Леся Українка, Дніпрова Чайка, Грицько Григоренко та ін.). І хоч дана тема вже була об'єктом уважного вивчення, все ж таки вона вимагає нового художньо-естетичного погляду, дослідження з позицій національної школи у незалежній Україні.

Кращими творами В. Стефаніка про дітей літературознавці визнають – "Новину", "Дитячу пригоду", "Катрусю", "Вістуні", "Пістунка", "Кленові листки", які не раз перевидавалися. Вони буквально залиті щедротами суто стефаніківського індивідуального стилю: глибоким проникненням у світ дитячої психології; відтворення її багатогранності у пізнанні довколишнього світу; майстерною передачею характеру через діалоги, глибоким хвилюючим ліризмом у розгортанні подій. Загальновідоме співчуття В. Стефаніка до селян і всіх, хто страждав від безправ'я, бідності й неволі, але коли йшлося про дітей, то почуття автора, попри його традиційний лаконізм, виливались у розгорнуті описи, детальні портретні характеристики, які надають дитячим образам конкретної зримості й відчутності. Безпосередній у своїй поведінці шестилітній Семенко з "Кленових листків" слухняно виконує прохання хворої мами. Чистота помислів та вчинків хлопчика виразнюється яскравими порівняннями, наприклад, "дріботів ногами по грубій верстві по троху і лишав за собою маленькі сліди, як білі квіти!". Це Семенко несе обід у поле, але йому, як і всім дітям, хочеться погратися – вибирає по-жовнірськи капелюх, малює насеред дороги велике колесо зі штирями, годувє псів і тішитись тим, як вони ловлять кулешу.

Нестійкий у своїй поведінці Андрійко з новели "Мамин синок" зображений у стосунках з батьками. Привабливість психології Андрійка полягає у бездумному догоджанні то батькові, то матері. У нагороду за слухняність він отримує від матері яблуко й булку і тішить своїх батьків дитячою здатністю наслідувати поведінку дорослих, вдаватися до

фантазування на її основі. Діалог допомагає письменникові передати інтонації захоплення, піклування, найтонші відтінки багатогранних батьківських почуттів: “ – Добре. А куди ти пойдеш?

- До Канади.
- На чім пойдеш?
- На такі шіфі, як хата, великі, таким морем широким, широким, геть, геть...
- А дедо озмеш з собов?
- Озму дедо, та й маму, та Івана вуйниного, та й геть поїдемо...
- Йди, йди не зіціруй хлопця та не бери на акзамент, бо ще всне без вечері”

[1, с.43].

Бідність передчасно робила дітей дорослими. Так, по-дорослому Оксана (новела “Вістуні”) з двома меншими братами і дідом Михайлом збирає на полі кожний колосок, як “найпиліньша робітниця”, співає співанку “з великим стидом із ясною радістю, що вона вже може співати” [1, с.108], а відпочиваючи, “підіпре голову таким дуже маленьким кулачком, як головка бодяка” [1, с.108]. Докладно характеризуючи дбайливість і чуйність дівчинки (риси, що виробляються з віком), В.Стефанік розгорнутим порівнянням розкриває світ дитини, її властивість пізнавати його так, ніби “вчиться перший раз ходити і кладе білі ноги з радістю по землі” [1, с.108].

Цьому дитячому світові краси В.Стефанік протиставляє жадливі умови дійсності, в яких доводиться жити малечі. Складне внутрішнє життя дівчинки-наймички з особливою теплотою та художньою ліричністю відтворено у новелі “Катруся”, яка справила сильне враження на О.Кобилянську. Три розділи твору сповнені надією на одужання Катрусі, що тремтить на слабо усміхненому обличчі дівчинки, у її думках: “Маю в бозі надію, що підведу си, що ще весни не стратю. Зараз – таки найду собі роботу... Боже, боже, найди мені лік!” [1, с.50]. Ці ж сподівання – у докорах та лайці батька, розповіді сусіда Миколи про хвору Івануху, яка врятувалася від хвороби ліками, що “капнув дохтор на долоню”. Автор не показує одужання дівчинки, а лише словами сусіда порівнює Катрусю з листком, що набирає символічного значення трагічної долі бідняцьких дітей. Глибоким внутрішнім драматизмом і зовнішньою будовою новела В.Стефаніка нагадує малу драму чи сценку.

Важкі умови сирітського життя змальовано у новелі “Шкільник”. Світ дитини-сироти постає у відвертій розмові з дорослими: “Що де йому в руки, то з’їм та й не голоден, що де вкраду з плота, та й си вбираю” [1, с.204]. Вражає дитяча невимушеність, наївність, крізь яке проглядає безпосередність, що веде до невимушеної категоричності.

Якщо у своїх ранніх творах В.Стефанік багато уваги приділяв змалюванню дитячих образів у їх взаєминах із дорослими, то в пізніших

новелах крізь призму дитячого світосприймання постають жахи війни, сімейний розбрат, від чого сила їх впливу на читачів вражаюче зростає. За цим принципом побудовані новели “Пістунка” та “Дитяча пригода”. У першій з точки зору дитини відтворено сварки батька й матері. Маленька Парася дослухалася, що батько вимагав від матері, аби вона позбулася її братика, бо то “гусарська дитина”. Коли ж вона розповіла про це дітям, малий Максим пильно оглянув “гусарську дитину” і дійшов висновку: “Це така дитина, як кожда, а твій тато якийсь дурний” [1, с.175]. Та оскільки ту дитину чекає смерть, діти, наслідуючи дорослих, починають співати похоронні пісні й голосити над нею, як над покійником, адже “її мають задушити” [1, с.175]. В.Стефанік відтворив світ української дитини напередодні першої світової війни і під час неї не тільки у своїх новелах. У своїх листах він часто повертався до змалювання долі дітей, яка асоціювалася із зів’ялими квітами. Так, у листі від 3 травня 1898 р. до В.Морачевського читаємо: “Малі діти бувають спухлі. Вигріваються на сонці коло овець і не граються. Часом баранчик підскачить, і якесь світельце засвітиться в очах дитини, але пропадає, і сидить воно собі даліше, як квітка непідольна” [2, с.175]. Це наче не рядки з листа, а радше уривок, замальовка до якоїсь новели, бо, як відомо, синтезом багатьох спостережень В.Стефаніка над життям дітей галицького села стали твори “Похорон” і “Новина”, а останній судилося стати одним із шедеврів світової новелістики. Не розгортаючи подій у причинно-часовій послідовності, автор першу з них починає із розв’язки конфлікту. На тлі сумного осіннього пейзажу детально вималювана похоронна процесія з виділенням тих подробиць, що свідчать про страшну бідність її учасників. У літературній критиці висловлюється цікава думка, що так чітко окреслене справжнє горе людей застерігає від підлої байдужості, соромить у хвилини безсильного розпаду.

1. Стефанік В. Вибране. – Ужгород: Карпати. 1979. – 392 с.

2. Стефанік В. Повне зібрання творів: У 3 т. – Т.3.– К.: Дніпро. – 325 с.

Larysa Krul

THE PROBLEM OF CHILDREN EDUCATION IN V.STEFANYK'S EDUCATIONAL INHERITANCE

The problem of upbringing of children of V. Stefanyk's heritage is stressed in this article, analyzing novels "News", "Child's adventure", "Katrusya", "Westyny" ("Newstellers"), "Klenovi Lystky" ("Maple leaves"), "Shod-boy" ("Shkylnyk").

Романа Михайлишин

ВКЛАД І.ЮЩИШИНА В ТЕОРІЮ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ

Українські педагоги Галичини в міжвоєнну добу сконцентрували увагу на розробці теоретичних засад національного виховання, пошуку виховного ідеалу, виробленні мети, визначенні методологічних засад, шляхів і засобів досягнення виховної мети. В пресі того часу з'являється значна кількість публікацій, присвячених проблемі національного виховання молоді (М.Євшан, М.В.Кузьмович, Я.Кузьмів, І.Велигорський, П.Біланюк та ін.), в яких дискутуються питання: “Яке місце має займати в навчально-виховному процесі школи національне виховання?”, “Що є пріоритетним у діяльності школи: навчання чи виховання?”, “Як має вихованець вирішувати дилему: Я чи суспільство?” та ін.

На думку М.Євшана, “Національне виховання має бути отим сумлінням, яке весь час будить і утримує національну свідомість і підкладає за кожний раз зеркало, в якому ми можемо читати: хто ми і що ми?”, а гарантом його здійснення має стати українська національна ідея, яка “мусить увійти в основу виховання українських поколінь, стати для них новою релігією, увійти в їх кров”.

Головними завданнями національного виховання він визначав “пробудження і витворення історичної свідомості, – освідомлення та показання історичної ролі нації”, “свідомість та регулювання всіх культурних цінностей нації, творення чи підготовлення ґрунту, на якому ті цінності могли би виростати”, “горожанська свідомість”. Воно має виховати українського громадянина, що сам з власної волі “здібний віддати свою працю, свій час, інтелект, силу, а навіть життя для громади і без наказу з гори розуміє свою національну цінність” [1, с.38-41].

Аналізуючи діяльність гімназій, В.Кузьмович твердив, що “центральною питанням гімназій “Рідної школи” є не їх устрій, ані програми, ані навіть питання – хоч і як воно важне – чого і як учити, лише питання: як і для якої цілі виховувати”. А тому для гімназії головною турботою має бути національне виховання, його продумане й систематичне проведення. На його думку, 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” [2, с.11-13].

Головним чинником національного виховання педагоги того часу вважали школу, в якій би учні “самоуправою і публичною опінією громадян і громадянок устроювали би свої справи і приучувалися від дитини-молодця, дитини-дівчинки до того, щоби ставити свої сили на услуги громади, щоби підпорядкувати своє “я” загальним справам, щоби панувати над своїми пристрастями й забаганками тоді, коли інтерес громади сего вимагає, вправляти свою волю, як підставовий чинник до осягнення чистого й сильного характеру” [3, с.8-9].

Проблемі організації учнівського самоврядування І.Ющишин присвятив серію статей, опублікованих у 1927 р. В них, проаналізувавши суспільний розвиток, вказує, що життя суспільств вступило в знак найвищого розвитку демократизму. В цих суспільствах одиниця приневолена виявляти максимум орієнтації, ініціативи й чину не тільки в особистому й родинному житті, але й у загальному національному господарстві. Свої власні хотіння, особисту волю та впливаючі з неї вчинки вона мусить підпорядковувати загальній волі нації. Світ одиниці повинен пристосуватися до світу національного колективу й утворити велику суспільну гармонію. Саме в цьому основа розквіту демократизму або демократичного життя народу.

Але демократичний лад, як і всякий громадський устрій, на думку І.Ющишина, має спиратися на доцільно організованих інституціях. В них і тільки через них може розвиватися творча праця нації. До цієї праці одиниця має бути підготовлена змалку, а тому мусить виховуватися в самому середовищі суспільного життя або в інституції, що черпає свої зразки з живого оточення.

Тому завданням сучасної школи є не лише навчання, а виховання, підготовка людини до майбутнього колективного життя. Виходячи з цього, і навчання зводиться до могутнього засобу виховання. “Дух”, “дисципліна” й організація школи не можуть іти в розріз з дійсністю, а мусять одне другого доповнювати, взаємно себе проникати.

Для цього в школі повинні функціонувати такі інституції й організації, які нагадують інституції й організації щоденного суспільного життя й проникають один другого реальними зв'язками.

Виходячи з об'єктивної оцінки суспільного життя, І.Ющишин пропонує, щоб у народних школах розвивалися такі інституції й організації шкільного самоврядування:

“А. Інституції шкільного самоврядування.

1. Шкільні каси ощадности;

2. Шкільні кооперативи;

Б. Організації шкільного самоврядування.

3. Шкільні й клясові господарі;

4. Клясові керовники навчання;

5. Самоосвітні гуртки;

6. Драматичні кружки;

7. Співочі дружини;

8. Спортові й загально-прогулькові гуртки;

9. Гуманітарні спілки;

10. Бібліотечні комісії;

11. Контрольні комісії;

12. Мірові й дисциплінарні суди;

13. Зв'язкові й вістуні” [4, с.2-3].

Інституції та організації шкільного самоврядування, на думку

І.Ющишина, мають:

1. Розбуджувати й розвивати в дітей суспільні інстинкти;

2. Розвивати солідарність і любов до колективної праці;

3. Розвивати почуття, що на кожному громадянині спочивають суспільні обов'язки й відповідальність;

4. Поглибити шкільну карність і доповнити виховні змагання школи;

5. Посередно приготувати практично до суспільного життя”.

Виходячи з того, що самоврядування є одним з наймогутніших засобів виховання, І.Ющишин вказує на необхідність зміни становища вчителя в навчально-виховному процесі. В самоврядній шкільній громаді воно має бути виховним у найвищому розумінні цього слова. Учитель повинен непомітно і так по-мистецьки керувати розвитком та діяльністю інституцій шкільного самоврядування, щоби ні в чому не обмежувати волі й самодіяльності вихованців і разом з тим досягти виховні завдання.

Важливою справою вважає автор педагогічний нагляд за самоврядуванням. Усі інституції й організації шкільного самоврядування повинні розвивати свою діяльність у рамках статутів, опрацьованих учительським збором і затверджених шкільною владою.

Такий підхід до організації шкільного самоврядування І.Ющишин обґрунтовує вимогами тогочасної педагогічної філософії, яка

передбачала, щоб вчитель не вчив, розвивав і виховував учня, але радше керував як старший і досвідчений співробітник школи його навчанням, розвитком і вихованням.

І.Ющишин дає методичні поради педагогам щодо психологічної підготовки учнів до участі в самоврядуванні, проведення установчих зборів, розподілу доручень, аналізує можливі помилки й упущення в організації цієї справи, вказує на мету діяльності кожної інституції й організації, детально описує, як налагодити її роботу, і т.п. Наприклад, завдання шкільної кооперативи він визначає так: “а) згуртувати шкільну молодь і виробити в ній почуття солідарности на економічному ґрунті; б) привчити дітей до кооперативної діяльності, як до одної з підойм сучасного економічного життя; в) забезпечити членів (дітей) в усі потреби щоденного шкільного життя; г) зосередити всі потреби й наукові засоби цілої школи; д) при звичаїти та привчити дітей до розумової та доцільної управи публічним майном” [5, с.3].

Розмірковуючи над проблемою національного виховання, І.Ющишин писав: “Активну допомогу народові при видобуванні з нього індивідуальних і колективних чинів для підтримання й розвитку його життя, піднесення його на вищі шабелі матеріального доробку, порівняння з сучасною технічною і духовною культурою освічених народів та забезпечення йому всіх засобів боротьби за індивідуальне і колективне існування я називаю національним вихованням! Таке виховання забезпечують сучасним народам, крім родини і школи, всі інституції позашкільної освіти” (Національне виховання.) [6, с.2].

Він підкреслював: “Нові часи вимагають нових людей з відповідно сформованим інтелектом, з душею, що дає інтелектові здоровий корм і міцну підставу існування... Справу виховання нової людини мусить виховник почати від себе і в собі передусім виховати ідеал нової людини. Мусить він мати його в своїй свідомості, поки найде методи його реалізації в душах довірених йому дітей” [7, с.1].

Опираючись на Наторпа, Гербарта, Рюле, Блонського та ін., І.Ющишин вказував, що сучасна педагогіка відкидає розуміння особистості як виховної мети. Виховання одиниці визначене соціально, як і структура суспільного життя нормується відповідним вихованням одиниць. Людина не вступає як елементарна одиниця в зв'язок із збірною, але стає собою власне через неї. Отже, на його думку, виховання мусить бути соціально-політичне.

Пізніше, повертаючись до проблеми взаємозалежності одиниці й колективу, І.Ющишин напише: “Сучасний педагогічний світ видвинув на

височину незаперечуваного авторитету гіпотезу: виховання й розвиток колективу, в якому одиниця найде себе, заспокоїть усі свої матеріальні й духовні інтереси та потреби, і навпаки, на розвитку й творчості одиниць опре цей же сам колектив свої спільнотні досягнення. Отже: гармонійне, паралельне та взаємне виховування колективу й індивіда” [10, с.132].

Але повернімось до роздумування І.Ющишина над метою виховання. Він писав, що “перша мета виховання, чисто практична, полягає в підготовці вихованка до життя. Треба розвинути його фізичні і духовні сили, необхідні в боротьбі за життя, привчити його підпорядковуватися та пристосовуватися до оточення та умов життя. Пристосування викликає здібність самовизначення, чину та активізування. Активність (моторність) не виходить за межі натурального існування, але є підставою, кожної не тільки практичної діяльності. По її розвиненні виростає перед вихованням нова, (друга) мета: приготування вихованка до духовного життя. Крім пристосування до соціального співжиття, належить його ввести в суспільність духа, по збереженню індивідуальності, прямувати до витворення особовості. Те саме відношення виступає, коли замість одиниці візьмемо збірноту й її права. Подвійність практичного і духовного життя виступає тут як противинство цивілізації і культури. Кожна збірнота повинна бути зацікавлена в тому, щоби сили молодого покоління скерувати до практичного життя, підпорядкувати його життю своєї суспільности. Щойно по забезпеченні суспільного життя, коли всі найважливіші потреби його заспокоєні, підносить збірнота вищу мету, здійснення виховання в молоді вартости духа. Таке виховання прямує до подвійної мети: практичної цивілізації і духовної культури”.

Для того, щоб відповісти на питання: “Як розуміти виховання, коли бажаємо використати сучасні педагогічні правди нашого народу?”, на думку І.Ющишина, треба визначити виховний ідеал суспільства. Зробивши перегляд праць польських педагогів з цієї проблеми, вчений наголошує, що виховний ідеал “мусить виростати з почви історичних умов, суспільних потреб і духовних струй епохи. Мусить бути в гармонії з тим, до чого прямує громадянство в нинішню добу, чого потребує і в що вірить”. Він доходить висновку, що треба виховати для суспільства новий тип людини, яка поєднувала б у собі прикмети бійця і працівника.

Щоб виховати таких громадян, учитель, в якому переважає тип “тихого і ревного патріота”, сам має змінитися, добре пізнати і усвідомити потреби свого народу. Автор завершує свої роздуми

такими словами: “Мабуть більшість із нас, тихих і ревних патріотів, повинні вже негайно почати своє переродження й перевиховання, пам’ятаючи, що “ідуть часи, котрих кличем будуть перегони праці, як передше були перегони заліза, як передше були перегони крові”. Власне виконання оцього заповіту “перегонів праці” є вершком ідеалу національного виховання!!!” [8, с.6-7].

І.Ющишин, проаналізувавши розвиток педагогічної теорії, дає цілком об’єктивну і справедливую оцінку тим пошукам, які вній здійснювалися в той час. За його словами, “в ділянці виховання і освіти відбувається величавий науковий рух, гарячкове шукання нових правд та ідеалів виховання та освіти”. В цьому русі, на його думку, “виступає двоїстість ідейної струї: колективістичної та індивідуалістичної, характерної для нинішнього демократичного життя. Демократія домагається для одиниці особистої свободи, волі думки й слова, жадає вшанування її потреб й індивідуальности в межах правно-політичного ладу та обичаєво-культурних умов; виписує на своєму прапорі клич прав громадянина. Рівність багатьох вимагає посвяти з боку одиниць, а вільність приводить до свідомого і добровільного підпорядкування себе встановленим через себе правам. Демократія покликає до правління широкі маси, дає їм вплив на законодавство й від стану їх потреб узалежнює висоту матеріальної і духовної культури. В гурті інтересів спільних потреб зачинають губитися інтереси одиниць; праця комплікується й стається щораз більше збірним чином, у якому роля одиниці нерідко сходить до функції маленького колісця в величезній машині. Оце характеристичне лице сучасної епохи. З одного боку маємо щораз більше значіння збірної громадівської діяльності в усіх майже ділянках життя, з другого невгамовний протест людської одиниці проти розгублювання себе в загальній механізації життя. Ці колективістичні й індивідуалістичні струї відбиваються голосним відгомном також і в сучасних педагогічних прямуваннях, що ведуть до демократизації виховання й навчання” [9, с.130-131].

1. Євшан М. Національне виховання. (Гадки і мрії)//Життя і мистецтво. – 1920. – Ч.2. – С.38-41. Галушинський М. Національне виховання. – Львів, 1920. – С.8-9.
2. Кузьмович В. Мої помічення щодо виховання, навчання й організації гімназій Рідної Школи // Українська школа. – 1929. – Ч.1-4. – С.11-13.
3. Галушинський М. Національне виховання. – Львів, 1920. – С.8-9.
4. Ющишин І. Про шкільне самоврядування // Шлях виховання й навчання. – 1927. – Ч.1. – С.2-3.

5. Юцишин І. Про шкільне самоврядування // Шлях виховання й навчання. – 1927. – Ч.3. – С.3.
6. Юцишин І. Про селянсько-хлопоманське ідолопоклонство // Шлях виховання й навчання. – 1929. – Ч.10. – С.2.
7. Юцишин І. Про тихих і ревних патріотів // Шлях виховання й навчання. – 1929. – Ч.12. – С.1.
8. Юцишин І. Про тихих і ревних патріотів // Шлях виховання й навчання. – 1929. – Ч.12. – С.6-7.
9. Юцишин І. Колективізм чи індивідуалізм. Завваги до громадських інстинктів нашого народу // Шлях виховання й навчання. – 1930. – Ч.5. – С.130-131.
10. Юцишин І. Колективізм чи індивідуалізм. Завваги до громадських інстинктів нашого народу // Шлях виховання й навчання. – 1930. – Ч.5. – С.132.

Romana Mykhailyshyn

I. YUSHCHYN'S CONTRIBUTION TO THE THEORY OF ETHNICALLY ORIENTED EDUCATION OF THE UKRAINIAN YOUTH

The article reveals a number of important aspects of the creative works of the Halychian didact in the late XIX th – early XX th centuries. The problem of pupils' self-government organisation, the role and place of teacher in this process, the aims and tasks of education can be traced among them.

Зіновія Нагачевська, Оксана Симчич

ЛЕВ ЯСІНЧУК: СТОРІНКИ ЖИТТЄПИСУ І ПРОСВІТНИЦЬКО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ім'я та громадсько-педагогічна праця Лева Петровича Ясінчука – одна з донедавна замовчуваних сторінок історії українського шкільництва. Водночас ознайомлення із життєвим шляхом і багатим творчим доробком народного вчителя, організатора національної освітньої справи в Галичині й на Буковині показує, що в перші чотири десятиліття ХХ ст. він був одним із провідних культурно-освітніх діячів краю.

Свідченням заслуг педагога перед рідним народом є наявність відомостей про нього у таких фундаментальних зарубіжних виданнях, як “Енциклопедія українознавства” (Словникова частина за ред. проф. В.Кубійовича) [1, с. 3996] та “Encyclopedia of Ukraine” [2, с.755]. Підґрунтям для вивчення життєпису просвітителя виступає й обширна стаття “Лев Ясінчук”, опублікована в нью-йоркському “Календарі Українського Народного Союзу на 1965 рік” зняним у США вихідцем із Галичини С.Демидчуком [3]. Проте найважливішим джерелом інформації про видатного “репрезентанта” національного культурно-освітнього поступу галичан міжвоєнної доби є його власні наукові й популярні твори, методичні порадики, довідкові публікації, огляди. Їх аналіз дозволяє відтворити основні віхи життя та багатогранної творчої праці вірного (за визначенням його сучасників) сина України.

Лев Петрович Ясінчук народився 30 липня 1882 р. у с. Білобожниця Чортківського повіту на Тернопільщині в сім'ї заможного господаря і громадського повітового діяча. Початкову освіту здобув у рідному селі, середню – в м. Бучачі, а фахову вчительську – у Львові та Станіславі. Педагогічну працю розпочав у народних школах свого повіту. Паралельно розгорнув активну позашкільну роботу серед учнів та громадську просвітню – серед дорослого населення. За підготовку до заснування молодіжного товариства “Січ” за місцем учителювання та за його організацією в Білобожниці австро-угорська шкільна влада через своїх ставлеників – поляків заборонила педагогові працювати в рідному повіті, а тому він перейшов у сусідній – Гусятинський. Тут упродовж п'яти місяців Л.Ясінчук побував на вчительських посадах у трьох селах. Наприкінці 1904 навчального року “за кару” (тобто за активну громадську діяльність, яка йшла врозріз із офіційними вимогами) взагалі був позбавлений права вчителювати на теренах Галичини.

У 1905 р. Лев Ясінчук переїхав на Буковину. Працював на тимчасових учительських посадах у буковинських селах, а в 1909 р. домігся “сталого посади” в с. Оршівцях. Крім шкільних справ, які, за висновком сучасників, він “вів зразково” [3, с. 160], Л.Ясінчук продовжив широкомасштабну культурно-освітню, економічну та політичну діяльність. Її результати були найпомітнішими саме в Оршівцях, де педагог працював до 1923 р. (за винятком перерви, пов’язаної з участю у військових діях). Зусиллями просвітителя тут постав “Український народний дім” – найбільший і найкращий як для свого часу в усьому буковинському краї. На його базі свої “зібрання” та “вечірки” проводило навіть українське студентське товариство “Січ” з Чернівців. Лев Петрович активно протистояв пияцтву, яке спричиняло морально-економічний занепад західноукраїнського села і було загальним злом для всього регіону. Оршівці залишалися чи не єдиною на Буковині громадою, де не було корчми аж до Першої світової війни. За заслуги перед громадськістю оршівчани щороку обирали Л.Ясінчука головою ним же заснованих “Райфайзенської каси”^{*} та “Української торгівельної спілки”, згодом радним, а в період румунської експансії – начальником громади.

На Буковині Л.Ясінчук започаткував журналістську діяльність: дописував до чернівецької преси (часописів “Буковина”, “Україна”); співпрацював із двотижневиком “Каменярі” – періодичним органом професійного об’єднання учителів народних шкіл “Вільна організація українського вчителства на Буковині” (публікації цього видання позитивно оцінювала Софія Русова); писав до провідної львівської газети “Діло”. На цей час припадає налагодження контактів педагога із київським українським часописом “Рада”. У 1912-1913 рр. Л.Ясінчук двічі побував у Наддніпрянській Україні, на “вакаційних” учительських курсах у Києві, Полтаві, Катеринославі. Познайомився з визначними діячами Д.Дорошенком, С.Єфремовим, Є.Чикаленком, Д.Яворницьким, з якими підтримував дружнє листування до початку Першої світової війни. Результати цих поїздок він описав у вже згаданому двотижневнику “Каменярі”. Народний учитель був одним із небагатьох буковинців, хто отримував номери першого в підросійській Україні рідномовного педагогічного журналу “Світло”.

^{*} Хліборобсько-кредитні кооперативи системи німецького економіста XIX ст. Райфайзена, які поширилися в усій Європі; у 1910 р. в Галичині діяла 351 українська райфайзенська спілка, на Буковині - 168 із центральним об’єднанням “Селянська каса” в Чернівцях, заснованим С.Смаль-Стоцьким.

Закономірно, що така бурхлива діяльність не могла пройти повз увагу офіційної влади: його поведінку (як “ворога Габсбургів”) було розглянуто на “Дисциплінарному трибуналі” в Чернівцях, який, з огляду на результативну працю народного вчителя, вирішив справу “компромісово”: обмежив покарання “стриманням однієї щотрирічної підвишки” його вчительської зарплатні [там само, с. 161].

З початку Першої світової війни Лев Ясінчук – “поручник” (старшина) угорсько-боснійського полку австрійської армії, який воював на російському, румунському й італійському фронтах. Після розпаду Австро-Угорської імперії – в Українській галицькій армії, у складі якої боровся за державну незалежність України до кінця національно-визвольних змагань.

З окупацією західноукраїнських земель чужоземними державами, зокрема захопленням Буковини Румунією, він повернувся в Оршівці. Утримував сім’ю зі скромних сільських заробітків (деколи й нату-роплатою), оскільки румунська влада не тільки не прийняла його на вчительську службу, а й двічі притягувала до судової відповідальності. При цьому політична поліція (“сіуранца”) погрожувала новим ув’язненням, як тільки в Оршівцях станеться “щось найменше “політичне” [там само]. Це попередження остаточно утвердило Л.Ясінчука в необхідності залишити Буковину.

Саме тоді (в 1923 р.) керівництво Українського педагогічного товариства у Львові в особі його голови А.Гладишовського запросило вже добре відомого громадського діяча і педагога до співпраці, на що він відповів згодою.

Вивчення документів і матеріалів підтверджує, що галицький період діяльності Лева Ясінчука – найплідніша частина його життя. Тут він остаточно сформувався як культурно-освітній діяч і організатор рідномовного шкільництва, журналіст. Його подвижницька праця в головній управі “Рідної школи” Українського педагогічного товариства у Львові викликала захоплення і подив своєю ініціативністю, активністю, навіть жертівністю у всіх, хто був поруч з ним. Можна цілком погодитися із висновком С.Демидчука, який вказував, що Лев Ясінчук “причинився ... у великій мірі” до утвердження цього товариства як провідної української педагогічної організації в краї, котра відіграла вирішальну роль у розвитку системи національного приватного шкільництва в умовах поневолення галичан поверсальською Польшею. Педагог об’їхав майже всі галицькі міста й містечка, чимало сіл, щоб силою свого палкого слова і “речевих аргументів” зміцнити донедавна слабкі нечисленні низові осередки

“Рідної школи” – її “кружки” (гуртки). На час приїзду Л.Ясінчука до Львова їх налічувалося 55; до 1939 р. кількість гуртків зросла майже в 37 разів і сягала більше двох тисяч [там само, с. 162].

На міжвоєнний період припадають початки контактів Л.Ясінчука з українською громадськістю в діаспорі. Про мету поїздок педагога до США й Канади у 1928-1929 та в 1931-1932 рр. довідуємося із його праць “За океаном” (1930), “Для рідного краю” (1933), “Поміж морями” (1933), із ряду статей у галицьких періодичних виданнях: агітація закордонних українців за надання матеріальної допомоги галицьким рідномовним громадським інституціям, насамперед народному шкільництву. Проте обидва візити за океан вийшли далеко за межі завдання, поставленого перед ним центральними українськими культурно-освітніми організаціями. Патріотичні промови, лагідний характер, ввічливість і тактовність Лева Петровича стали фактором, який спричинився до об’єднання “розсварених” у той час груп українців “Нового світу”. Результати цих поїздок представники української діаспори оцінили таким чином: “Якщо б ... Лев Ясінчук не міг був нічого іншого вдіяти в своєму житті, крім згаданих осягів для самої еміграції в Америці, то за цю одну прислугу йому належить посмертний пам’ятник від ... давніх примусових і добровільних емігрантів” [там само].

Активну організаторсько-педагогічну діяльність Л.Ясінчук поєднував з роботою в інших громадських інституціях: десять років (1929-1939) очолював засновану ще в 1914 р. професійну організацію “Союз українських приватних урядовців” у Львові; був членом Надзірної ради Української кооперативної фабрики “Суспільний промисл”, яка в міжвоєнну добу була одним із найбільших українських підприємств Галичини. Надаючи великого значення у вихованні дітей і молоді пісні, мистецтву, театру, просвітителю виступив організатором аматорських театрів, хорів, належав до Театральної комісії львівської “Просвіти”. Через журнал “Аматорський театр” комсія здійснювала керівництво самодіяльними мистецькими колективами краю.

У короткотривалий період “першої” влади більшовиків (осінь 1939 – літо 1941 рр.) педагог працював інспектором львівських польськомовних шкіл, а в часи німецької окупації Галичини – інспектував українське шкільництво: спочатку у Львові, згодом у Кракові та в Новому Санчі (Польща). Звідси в 1944 р. почалася його важка емігрантська дорога на Захід. Через Словаччину Лев Ясінчук перебрався до Австрії, де зупинився в столиці Тиролю – м. Інсбруці. Тут під опікою Братства св. Андрія займався організацією шкіл для дітей українських утікачів і був їх інспектором.

Нова фаза життя та праці наступила для громадсько-педагогічного діяча з переїздом у 1949 р. до США. Л.Ясінчук брав участь у роботі “Комісії для вивчення історії української імміграції”, створеної при УВАН у 1953 р. Український технічний інститут у Нью-Йорку запросив його на посаду лектора виховання, але через “поважний вік” педагог відмовився від цієї пропозиції.

У перше десятиріччя свого перебування на американському континенті Лев Ясінчук зосередився на науково-публіцистичній діяльності, зокрема на проблемах українознавчого шкільництва у США.

Останні роки педагог провів у Брукліні (штат Нью-Йорк). Життєвий шлях одного з тисяч видатних українців-скитальців завершився далеко від рідної землі на 81-му році життя – 12 жовтня 1963 р.

Лев Ясінчук залишив нащадкам обширну педагогічну спадщину. Вона об’єднує історико-педагогічні праці, наукові розвідки, підручники, методичні посібники, статті, що виходили на Буковині, в Галичині. Попри жанрову різноманітність і форму викладу матеріалу, їх об’єднує спільна думка: в усі періоди свого історичного розвитку український народ прагнув до рідної освіти, яка “в’язала його дитину з минулим, ... яка узгляднювала національний, суспільний та економічний стан нації, яка пройшла кризу соки рідної землі та всім вродженим поколінням доказувала, що ми не безбатченки, що в нас вроджений нахил до свободи волі...” [4, с. 7].

Провідне місце в педагогічному доробку Л. Ясінчука посідають твори саме історико-педагогічної тематики. Серед найважливіших – науково-джерельна праця “50 літ Рідної школи: 1881-1931”, видана у Львові з нагоди піввікового ювілею найавторитетнішої в краї громадської педагогічної організації. Звернення автора до цієї теми було зумовлене, по-перше, доступністю (як члену Головної управи “Рідної школи”УПТ) необхідних документів і матеріалів, особистою обізнаністю автора зі змістом його роботи, а, по-друге, переконаністю в тому, що історія 50-ліття “Рідної школи” – це “Історія культурних змагань українського народу, це українська Голгофа й заповідь Воскресення...”, це віддзеркалення, а часто й провідник своєї доби [5, с. 243]. Детальний аналіз цієї книги переконує, що вона й до сьогодні залишається найповнішим і найобширнішим джерелом знань про історію розвитку рідномовного шкільництва в Галичині другої половини XIX – першої третини XX століть.

В умовах, коли польська шкільна влада – як центральна у Варшаві, так і крайова у Львові (Кураторія Львівського шкільного округу), впродовж усього 20-річного панування на галицьких землях

відродженої Речі Посполитої прагнула якщо не повністю знищити, то хоча б загальмувати розвиток української національної освітньої справи, дуже важливим було роз'яснення її організаторам і вчителю краю суті офіційної освітньої політики, оскільки будь-який відхід від її вимог міг бути підставою для закриття рідномовних приватних шкіл і дошкільних закладів. Саме тому Лев Ясінчук у ряді праць 20-30-х рр. зосередився на особливостях заснування та змісті діяльності різних типів українських навчально-виховних закладів відповідно до положень державних документів. Роз'яснювальний характер носять, зокрема, його праці "Рідна школа в ювілейному році" й "Азбука нації: Рідна школа та її вага", які вийшли у Львові в 1931 р., а також "Нові закони про прилюдні розваги та збірки: Для установ "Рідної школи" (1934).

У 1930-х рр. Л. Ясінчук виступив виразником інтересів українського громадського дошкілля, насамперед організаторів і "провідниць" сезонних дитячих садків, які товариство "Рідна школа" в тісній співпраці із "Союзом українок" і "Просвітою" відкривало щоліта для дітей галицьких селян. Оцінюючи роль цих інституцій у вихованні дошкільнят, він писав, що в них на українську дитину "засвітить може перший промінчик національної свідомості..." [6, с. 4].

Переконаний у тому, що "основи національного самопізнання" дитині зобов'язані дати батьки, він водночас із жалем констатував, що далеко не всі галицькі сім'ї могли це зробити. Тому виступив палким прихильником творення спеціальних інституцій для маленьких дітей – дитячих садків, покликаних "своїм родинним духом заступити дитині родинний дім, допомогти їй пізнати зовнішній світ і дати... радість життя, нагріти її серце замилюванням до всього, що гарне, добре й рідне, розбудити в ній любов до людей, природи, правди, волі – свободи приміненої до життя серед громади" [7, с. 4].

У творчій спадщині педагога знайшли відображення концептуальні засади діяльності українських дошкільних закладів, всебічно і ґрунтовно окреслені в підручнику "Українське дошкілля", зредатованому Л. Ясінчуком і виданому за його співавторства у Львові в 1936 р.

Свідченням популярності серед організаторів дитячих садків, вихователів і батьків стало перевидання цієї праці 1940 р. у Кракові. З виходом у світ підручника "Українське дошкілля" процес формування організаційно-правових і теоретико-методичних основ функціонування дитячих садків у Галичині набув свого довершеного вигляду; всі

наступні праці галицьких педагогів тільки поглиблювали або доповнювали викладені в ньому положення.

Яскраво виражений національний характер життєдіяльності й педагогічної творчості Лева Петровича Ясінчука, як і сотень його однодумців – галицьких освітніх діячів, упродовж десятиліть залишався невідомим. Нові умови функціонування українського суспільства не тільки сприяють, але й потребують повернення у книгу нашого буття кожного прізвища, кожного факту чи події, пов'язаних із національним поступом українського народу, з його боротьбою за власну державність, за рідну мову, освіту і школу.

1. Енциклопедія українознавства. Словникова частина. За ред. В.Кубійовича. – Париж – Нью-Йорк: В-во "Молоде життя", 1984. – Т.10. – С. 3996.
2. Encyclopedia of Ukraine. – Volumev (St-2) – Edited by Danylo Husar Struk. – Toronto – Buffalo – London: University of Toronto press incorporated, 1993. – S. 755.
3. Демидчук С. Лев Ясінчук //Календар Українського народного Союзу на 1965 рік. – Джерзі Сіті – Нью-Йорк: В-во "Свобода", 1965. – С.159-165.
4. Ясінчук Л. Азбука нації: Рідна школа та її вага. – Львів, 1931 – 32 с.
5. Ясінчук Л. 50 літ Рідної школи. 1881-1931. – Львів: Накладом товариства "Рідна школа". – 254 с.
6. Ясінчук Л. Дитячий садок. Мета і спосіб існування. – Львів, 1936. – 31 с.
7. Ясінчук Л. Дитячий садок /У кн.: Українське дошкілля: підручник для виховниць української дошкільної дітвори в дитячих садках, захистах, сиротинцях і т.под. установах/ За ред. Л.Ясінчук. – Краків: Українське видавництво, 1940. – С. 3-10.

Zinovia Nahachevska.,Oksana Symchych
LEV YASINCHUK: SOME BIOGRAPHICAL ASPECTS AND
EDUCATIONAL ACTIVITY

The article offers some little-known aspects of life and educational activity of one of the outstanding organizers of the Ukrainian school in Halychyna –Lev Yasinchuk. Much attention is paid to the content of his practical and theoretical activity in the period between the wars. The authors give the analysis of the main subjects of the teacher's creative inheritance including the works concerning the pre-school education.

Борис Савчук

“РЕГІОНАЛЬНІ” ОСВІТНЬО-ШКІЛЬНІ ТОВАРИСТВА НА ЗАХІДНІЙ ВОЛИНІ У 30-х рр. ХХ СТОЛІТТЯ

Виникнення та діяльність “регіональних” освітньо-шкільних товариств на Волині у 1930-ті рр. – малодосліджене і своєрідне явище в історії української культури та педагогіки. Воно зумовлене специфікою всього суспільного розвитку краю у міжвоєнні роки, відсутністю глибоких національних традицій організації громадського освітнього життя, окремою проурядовою політикою, іншими факторами.

Перебуваючи в складі Російської імперії до першої світової війни, Волинь зазнала сильної русифікації, українські інституції були фактично відсутні. Потужним стимулом до національного пробудження став короткотривалий період існування української влади у 1917-1918 рр. Внаслідок поразки національно-визвольних змагань, західна частина краю (з 1,6 млн. населення українці становили 67%) остаточно перейшла під владу нововідродженої Польщі за Ризьким договором 1921 р.

Вже у другій половині 1920-х рр. поряд із постійними утисками українства почала набирати силу неконфронтаційна асиміляторська політика, основою якої став “регіоналізм”. Одним із його проявів був сумнозвісний “сокальський кордон”, що мав не допустити впливів “деструктивної Галичини”. Головна суть цього курсу полягала у вирішенні проблем непольських народів у дусі гармонійної співпраці, досягнення рівноваги між авторитетом держави і свободою громадян, між “загальними вимогами” та “локальними” інтересами різних регіонів із властивим для них типом господарства й культури. Уособленням таких стосунків став воєвода Г.Юзефський, якому вдалося дрібними поступками заспокоїти селянство, здобути лояльне ставлення до урядової політики серед частини української інтелігенції.

За таких умов у 1928-1932 рр. влада заборонила на Західній Волині “Просвіту” (640 читалень з 17 тис. членів) та не допустила поширення інших національних галицьких товариств, зокрема й “Рідної школи”. Натомість створене представниками Безпартійного блоку співпраці з урядом (ББ) у червні 1931 р. Волинське українське об’єднання (ВУО) оголосило себе загальною репрезентацією українців краю і з метою “захисту регіональних цінностей” почало створювати до певної міри “альтернативні” їм просвітянські хати, просвітянські хори тощо. З одного боку, наслідуючи зміст діяльності “Просвіти” та виступаючи

Борис Савчук. “Регіональні” освітньо-шкільні товариства на Західній Волині у 30-х р. ХХ століття

за розвиток народних традицій, вони проводили просвітницьку роботу серед селянства, але, з іншого – виховували лояльних громадян держави.

В руслі загального суспільного прогресу міжвоєнна Польща була змушена розвивати систему початкової освіти на західноукраїнських землях, однак вбачала в ній насамперед засіб колонізації та асиміляції. Внаслідок такої політики, порівняно з передвоєнним періодом, коли на Волині існувало 1050 державних народних шкіл, наприкінці 1930-х рр. вже діяло 520 “утраквістичних” (двомовних), 2144 польські й лише п’ять українських шкіл. Незважаючи на численні обіцянки, тут так і не відкрили жодної української державної середньої школи.

Нав’язувана урядом “регіоналістська” політика сприяла розвитку початкової освіти, однак на користь польського шкільництва. Спроби розвинути на такому ґрунті україномовну школу були приречені на невдачу. В січні 1932 р., за ініціативою діячів Безпартійного блоку, виникло товариство “Фонд будови народних шкіл на Волині”, що мало на меті пропаганду та поширення серед українського населення ідеї розбудови національної школи, надання практичної допомоги в цій справі. Хоча воно визнавало необхідність виховання лояльних громадян держави, проте не змогло розгорнути свою діяльність: наступного року під тиском владних структур було змушене самоліквідуватися, щоб не “дублювати” відповідне державне Товариство підтримки будови публічних початкових шкіл, яке було “імпортовано” до краю з центральних воєводств Польщі.

За сприянням воєводської адміністрації названа організація розгорнула бурхливу діяльність. Вже під час започаткованого 1934 р. “тижня народних шкіл” було зібрано 19,6 тис. злотих добровільних пожертв. Ці заходи охоплювали всі 11 повітів та проводилися спільними польсько-українськими комітетами. Товариство підтримки будови публічних початкових шкіл отримувало кошти від органів місцевого самоврядування, а також державні субсидії. Таким шляхом лише в 1934-1936 рр. в його бюджет надійшло 202 тис. злотих, що дозволяло здійснити будівництво 650 шкільних кімнат (класів) та 170 помешкань для вчителів. Тільки на кошти, зібрані 1936 р. в Луцькому повіті, завершилося будівництво десяти сільських шкіл [узагальнено: 1, 1934. – 22 грудня, 1935. – 7 січня, 22 листопада, 1936. – 22 листопада, 1938. – 18 жовтня; 2, 1937. – Ч.6. – С.14].

Отже, виникла парадоксальна, на перший погляд, ситуація, коли українське населення Західної Волині не лише через обов’язкове

оподаткування, але й добровільними пожертвами підтримувало розвиток народних шкіл з польською мовою навчання. Це стало одним із наслідків асиміляторської політики. З іншого боку, селянство, що складало в краю 95% населення, не мало іншого шляху для отримання освіти, тим більше, що 100-120 тис. українських дітей шкільного віку взагалі не навчалися.

Незважаючи на притаманну “регіоналістським” інституціям ідейну суперечливість, у 1930-ті рр. вони стали головним і єдиним чинником розвитку українського приватного середнього шкільництва в краю. Їх організаторами та провідниками також виступили представники Безпартійного блоку співпраці з урядом. Першим з-поміж цих інституцій стало Товариство ім. Лесі Українки в Луцьку. Затверджений у квітні 1929 р. перший статут висував такі завдання: сприяти розвитку середнього й початкового шкільництва та фахової освіти серед українського населення Волині; влаштовувати національні свята, проводити масову просвітницьку роботу [3, спр.69, арк.7-10]. Згідно із внесеними в 1936 р. доповненнями, воно отримало право засновувати філії. Товариство зросло від 40 до 78 членів. Його очолили П. Пилипчук, М. Певний, а з червня 1932 р. – М. Маслов. Серед секретарів, скарбників і найактивніших членів відзначимо О. Коваленка, І. Крамаренка, М. Крижанівського, Б. Білецького, І. Власовського, Л. Михайліва, О. Алмазова та ін.

Всупереч задекларованим завданням, дійсною й першочерговою причиною виникнення Товариства ім. Лесі Українки стало прагнення створити тривкий громадський чинник для підтримки Української приватної гімназії в Луцьку, яка в кінці 1920-х рр. опинилася на межі краху. Відразу взявши концесію на її ведення, товариство фактично обмежилось цією діяльністю. Державні субсидії склали всього 30-40% від гімназійного загального бюджету, дефіцит якого в 1930 р. зріс до 18 тис. злотих.

Зусиллями товариства були розгорнуті широкі акції збору пожертв. За розпорядженням єпископа Олексія, з 1932 р. їх стали проводити у церквах. Створена спеціальна “доходова” комісія зуміла залучити до цих акцій українські банки, кооперативні установи, а також поширити їх на інші повіти. Лише 1938 р. таким шляхом було зібрано понад 2 тис. зл., хоча, для порівняння, на галицьку “Рідну школу” щороку жертвувалося по 80-115 тис. зл. Кампанії збору добровільних пожертв на національні потреби сприяли консолідації українців Волині (селянство масово складало по 10-20 грошей, зароблених важкою

працею) та усвідомленню необхідності реальної підтримки української школи.

Внаслідок упорядкування фінансових справ, бюджет гімназії на 1936 р. зріс до 66 тис. зл., і вона стала прибутковою. Товариство ім. Лесі Українки 1932 р. придбало для неї будинок вартістю 90 тис. зл. З фондів місцевого самоврядування для цього було виділено 70 тис. злотих, а українська громадськість протягом чотирьох років своїми силами погасила решту боргу. Крім того, на облаштування бібліотеки, навчальних класів, гімнастичного залу було витрачено 84 тис. злотих, і саме товариство потрапило в борги (40 тис. зл.), від яких звільнилося завдяки підтримці церкви та кооперації.

У 1936 р. при Українській приватній гімназії в Луцьку відкрили ліцей. У 1938 р. загальна кількість учителів у двох цих закладах зростає до 55, а учнів – до 250.

Товариство ім. Лесі Українки спільно з батьківським комітетом, який мав власний бюджет 3-4 тис. злотих, повністю забезпечувало організацію навчально-виховного процесу й соціальну опіку учнів гімназії та ліцею. Приблизно третина з них частково або повністю звільнялася від платні за навчання. Діти з малозабезпечених сімей, що мали високі показники в навчанні, також отримували стипендії імені С. Петлюри та генерала О. Алмазова. Вони харчувалися в “дешевій кухні”, забезпечувалися одягом. Більшість гімназистів та ліцеїстів займалися в “научних”, спортивних або освітніх гуртках.

Волинська шкільна кураторія визнавала, що за рівнем навчально-виховного процесу Луцька українська гімназія не поступалася польським закладам, а багато в чому й перевищувала їх. До 95% її учнів успішно переходили до наступних класів та складали матуру.

Великі зусилля спрямовувалися на захист навчального закладу від колонізації. Матеріали фонду Луцької приватної української гімназії Товариства ім. Лесі Українки [3], а також української преси (“Українська нива”, “Волинське слово” та ін.) засвідчують візити численних делегацій до волинського воєводи та шкільної кураторії, виступи української парламентської репрезентації, інші заходи проти обмежень у викладанні предметів рідною мовою і використання підручників, навчальної літератури, які, на думку шкільної кураторії, “в недостатній мірі виховували молодь у дусі відданості Польській державі”. Спільними зусиллями вдалося домогтися скасування рішення про запровадження навчання історії та географії польською мовою, а також не допустити до праці в гімназії польських педагогів.

Українську приватну гімназію в Рівному створило 1921 р., а згодом і утримувало, товариство "Просвіта". Після його заборони право концесіонера над навчальним закладом перейшло до заснованого в місті 25 жовтня 1931 р. товариства "Українська школа". Його мета визначалась як опіка над приватним шкільництвом і шкільною молоддю. Воно мало до 80 членів і поділялося на секції: господарську, пропагандистську, видавничу, бібліотечну, шкільну. Терен діяльності, як і Товариства ім. Лесі Українки, обмежувався Волинським воєводством [4]. Керівний орган – управа – також складався із членів Волинського українського об'єднання – С.Скрипника, Є. Богуславського, Я. Бичківського, М.Бури, Д. Ковпаненка, В. Островського та ін.

Товариство "Українська школа" також підтримувало функціонування єдиної в Західній Волині української приватної шестикласної школи, яка разом із гімназією та лицеем наприкінці 1930-х рр. забезпечувала навчання понад 500 учнів, переважно з малозабезпечених сімей. Як і в Луцькій гімназії, 55% із них становили діти селян, 10-15% – робітників та ремісників, а решта – українських учителів і службовців.

Однією з головних проблем "Української школи" стало забезпечення дітей навчальним приміщенням, яке б відповідало нормам шкільних законів. З 1933 р. загострилося протистояння освітян та адміністрації, яка хотіла передати сеймовий будинок, де розмішувалися українські навчальні заклади, під шпиталь. Лише після офіційного звернення до воєводи, яке 23 вересня 1937 р. підписали 67 представників українських установ [5], ця справа була остаточно вирішена на користь товариства.

Тоді ж "Українська школа" розгорнула в Рівному широку акцію будівництва Народного дому, де мали розміститися українські приватні шкільні заклади та селянська бурса. На скликаній у грудні 1934 р. нараді всіх українських організацій було прийнято ухвалу про те, що товариство стане власником цієї будівлі. Першим внеском (3,3 тис. злотих) воно започаткувало довготривалу акцію збору громадських пожертв, яка охопила не лише повіт, але й воєводства, залучила тисячі селян, але через загальне зубожіння давала незначні суми – від 2,2 до 5 тис. злотих на рік. Адміністрація відмовила у фінансовій підтримці, тому справу не було доведено до кінця.

Товариство "Українська школа" в Рівному видавало єдиний на Західній Волині у міжвоєнні роки україномовний часопис для дітей і

молоді "Сонечко" (1936-1939), який мав національну спрямованість, а також активно пропагував культ С. Петлюри. Основне місце тут займали матеріали з рідної історії, зокрема про часи Київської Русі, козацтво, останні національно-визвольні змагання. Гарно ілюстрований часопис уміщував краєвиди Волині, портрети визначних діячів, а також друкував унікальні світлини, передані дочкою Головного Отамана УНР Лесею Петлюрою.

Своєрідність "Сонечка" з-поміж інших такого роду часописів, які виходили у той же період у Галичині, полягала в поєднанні матеріалів вищезгаданої тематики із, так би мовити, "продержавним" ("пропольським") характером. Це виявилось в інформуванні про діяльність польських діячів. Як підґрунтя для формування відповідних поглядів і переконань використовувався той же культ Петлюри, що виставлявся "щирим союзником" Польської держави. Але була це свідомо позиція чи вимушена тактика з метою зберегти часопис, визначити важко.

Найскладнішою проблемою стало функціонування третього середньошкільного осередку – Кременецької гімназії, що виникла 1919 р. Асигнування на неї міської управи у 1923-1928 рр. зросли з 4,7 до 9,4 тис. злотих [1, 1929. – 1 квітня], тому заклад, хоча й з великими труднощами, нормально функціонував. Важливу роль у його розвитку відіграв перший концесіонер та директор С. Міляшевич, за ініціативою якого в травні 1929 р. на базі гімназії відбувся єдиний на Волині з'їзд українських учителів, який прийняв ряд ухвал щодо вдосконалення форм і методів вивчення української мови в середніх навчальних закладах.

Після того, як С. Міляшевич відмовився виконувати функції концесіонера, на початку 1930-х рр. асигнування на гімназію значно скоротилися, і вона опинилася у скруті. Створений ще 1926 р. батьківський комітет, головою якого був сенатор М. Черкавський, фактично взяв на себе організацію навчально-виховного процесу, але не міг покращити фінансове становище. Тоді в березні 1936 р. виникло Товариство приятелів української гімназії в Кременці, що мало на меті надання матеріальної, моральної та правової допомоги в її діяльності. Воно відразу зросло до 350 членів, які розгорнули широку акцію збору пожертв [2, 1937. – Ч.5. – С.15]. З'явилася надія, що заклад вдасться врятувати.

Проте Товариство приятелів української гімназії в Кременці не вписувалося в прокрустове ложе "регіоналізму". На відміну від

Товариства ім. Лесі Українки та “Української школи”, в його статуті були відсутні положення, які б декларували лояльність до польської влади та інші постулати “регіоналістської” політики. Саме тому він і не був затверджений владою. Попри численні домагання, товариству не вдалося отримати право концесіонера для керівництва навчальним закладом.

Тому воно спільно з батьківським комітетом та педагогічною радою в січні 1937 р. звернулося до ще однієї “регіоналістської” інституції – Товариства ім. Петра Могили – з проханням взяти на себе функції концесіонера. Після досягнення згоди було створено спеціальний господарський комітет із представників усіх названих товариств [3, спр. 69, арк. 18-25].

Проте невдовзі Товариство ім. Петра Могили, яке було покликане сприяти зміцненню православ'я на Волині й налічувало майже тисячу членів і філій в усіх повітових містах, було змушене відмовитися від свого попереднього рішення через несхвальне ставлення церковних ієрархів до нових, “невластивих йому функцій”. Після напружених переговорів, дискусій та серії нарад 19 березня 1937 р. Товариство ім. Лесі Українки дало згоду на свій патронат над гімназією, в якій залишилося всього 80 учнів, 11 учителів, навчального приладдя на 6 тис. злотих, а бюджет скоротився до 20 тис. [3, спр. 69, арк. 35]. Постійним референтом у цій справі було призначено М. Крижанівського.

Попри досягнуту згоду з воєводським комітетом, Волинська шкільна кураторія у травні 1937 р. закрила гімназію. Таке рішення мотивувалося “незадовільним науковим рівнем викладання протягом останніх трьох років” та аварійним станом приміщення [3, спр. 69, арк. 45]. Тоді Товариство ім. Лесі Українки звернулося за підтримкою до Української парламентської репрезентації, а також направило до уряду “меморіал”, вислало делегації до воєводи.

12 вересня кураторія повідомила про відміну попереднього рішення та надання Товариству ім. Лесі Українки концесії, за умови, що воно впродовж кількох місяців усуне визначені недоліки. Для цього в січні 1938 р. була створена Кременецька філія товариства (35 членів), яку очолили П. Рошинський та В. Квасниця. Хоча влада відмовилася її затвердити, філія провела велику організаційну роботу.

Підтримка української приватної гімназії в Кременці, як свідчать матеріали преси, стала справою честі не лише місцевої громадськості, але й усього українського населення Волині, яке скрізь збирало для неї

добровільні пожертви. Було досягнуто суттєвих зрушень: відремонтовано приміщення, закуплено необхідне приладдя. Кількість учнів у закладі знову зросла до 122, а бюджет – до 37 тис. злотих.

Однак у червні 1938 р., посиляючись на тіж причини, що й у травні 1937 р., Волинська шкільна кураторія вдруге й остаточно закрила гімназію. 20 вересня це рішення затвердило Міністерство освіти, не допомогла й апеляція до Найвищого трибуналу. Дійсні причини цього акту полягали в тому, що гімназисти виховувались у національному дусі. Учні брали активну участь у підпільному націоналістичному русі та проходили як підозрювані в кількох судових процесах над членами ОУН.

Діяльності українських регіональних освітньо-шкільних товариств важко дати однозначну оцінку. У 1938 р. під їх патронатом функціонувало шість закладів – три гімназії, два ліцеї та шестирічна школа, де навчалось понад 950 учнів, переважно з незаможних сімей, які фактично не мали іншого шляху для здобуття середньої освіти. Вони стали єдиними установами, що репрезентували україномовне середнє шкільництво Західної Волині, де кількість українського населення становила близько 1,5 млн.

Наскільки дозволяли суспільно-політичні умови, ці навчальні заклади намагалися зберегти самостійний статус і національний характер. Проте, в порівнянні з приватними гімназіями “Рідної школи” в Галичині, навчально-виховний процес у них мав менш виражену національну спрямованість. Слід визнати, що свідомо чи з огляду на нав'язувану краю політику “регіоналізму”, українські учні виховувалися лояльними (навіть відданими) громадянами Польської держави. Але водночас вони не зазнавали такого асиміляторського впливу, який чинився на молодь у польських державних гімназіях. Тим більше, що навчання тут відбувалося за україномовними підручниками, частина яких надходила з Галичини.

Незважаючи на декларовану лояльність до Польської держави, регіоналістські організації не змогли реалізувати свій потенціал у розбудові українського шкільництва на Західній Волині. Зокрема, луцьке Товариство ім. Лесі Українки в другій половині 1930-х рр. планувало відкрити дві початкові та одну професійну школу. Подібні проекти були й у рівненській “Українській школи”. Але шкільна влада не допустила їх реалізації, яка могла стати прецедентом для подальшого поширення українських навчальних закладів, що суперечило офіційній асиміляторській та колонізаторській політиці.

Шкільна діяльність громадських регіоналістських товариств на Волині складає окрему сторінку в історії української педагогіки та національної культури. Вони стали одним із проявів боротьби українського народу за рідну школу в умовах позбавлення власної державності.

З огляду на характер порушеної проблеми, відзначимо, що українським дослідникам історії національної освіти та виховання слід глибше, зважаючи на всі суб'єктивні та об'єктивні фактори, підходити до розкриття таких складних і суперечливих понять, як "полонізація", "русифікація", "денационалізація" й т. ін. Йдеться про те, що український народ, який розвивався під владою чужоземних режимів, протистояв цим явищам в умовах цілеспрямованої державної політики. Вивчаючи питання розвитку культурної сфери, варто брати до уваги й те, що поряд з формуванням національної свідомості, нав'язувалися продержавні ідеологічні доктрини, які часто займали значне місце у світогляді різних верств українського народу.

1. Українська нива – 1928-1936.
2. Шлях. – 1936-1939.
3. Державний архів Волинської області (ДАВО), ф. 73, оп. 1.
4. Українська школа, товариство (Рівне). Статут. – Луцьк, 1938. – 22 с.
5. Волинське слово. – 1937. – 31 жовт.

Borys Savchuk

“REGIONAL” EDUCATIONAL SOCIETIES IN THE WESTERN VOLYN IN THE 30-S OF THE XX-TH CENTURY

The article is devoted to the little-investigated and unordinary phenomenon in the history of the Ukrainian culture and pedagogy – the foundation and activities of the regional educational societies in the Western Volyn in the 30-s. Being officially on the grounds of the Polish state, they played a leading role in the development of the Ukrainian speaking secondary schools in the region in the period between the wars.

Галина Субтельна

ЧИТАНКА ДЛЯ ШКІЛ ПОВТОРЮВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ГАЛИЧИНИ

(спроба аналізу підручника руською (українською) мовою навчання з 1859 р.)

З часу приєднання Галичини у 1772 р. до Австрійської монархії освіта і шкільництво цього краю підпорядковувалися тим змінам, що були характерні для всієї Австрії. У 1774 р. цісарева Марія Тереза затвердила “Загальний шкільний порядок” (“Allgemeine Schulordnung”). “Марія Тереза здобула собі велику і тривалу славу тим, що старалася розширити просвіту також і межі нижчими верствами народу, а особливу пильну увагу звернула на науку у школах народних. Она була властивою основателькою шкіл народних в Австрії і правдивою матірею своєї держави” [1, с.161]. Таку оцінку освітньої політики цісареві щодо найнижчих верств населення знаходимо у “Читанці” для доповнюючого навчання (освіти для найнижчих верств населення) за 1893 р. Найважливіші положення “Загального шкільного порядку” стосувалися організації тривіальних, головних шкіл, шкіл для дівчат тощо. Крім того, за цим документом вводилося обов'язкове навчання, що розпочиналося з виповнення 6-річного віку і тривало 6 або 7 років, тобто початкову освіту діти здобували у дванадцятирічному віці.

Тогочасна народна освіта передбачала можливість продовження навчання у середній школі, однак за “Загальним шкільним порядком” вводилося обов'язкове повторювальне навчання і діти, які не переходили до середньої школи, повинні були його відвідувати.

Повторювальне навчання для сільської і міської молоді передбачало набуття певного обсягу знань. Це не було просте повторення вивченого матеріалу за програмою народної школи, а мало місце доволі вміле його узагальнення, розширення та поглиблення на кожному віковому рівні.

Повторювальне навчання, за задумами його організаторів, повинно було забезпечувати і певний рівень практичної підготовки сільської та міської молоді. Складність повторювального навчання полягала в тому, що зміст навчального матеріалу мав бути цікавим, доступним і зрозумілим для молоді від дванадцятирічного до двадцятирічного віку.

Повторювальне навчання у Галичині розвивалося дещо повільніше, ніж в інших краях Австрії, з огляду на те, що на початку XIX ст. Галичина стояла перед проблемою розвитку та удосконалення системи народної освіти, яка була базовою для повторювального навчання. Повторювальне навчання впроваджувалося у народних школах Галичини у першій половині XIX ст., було обов'язковим і мало чітке професійно-господарське спрямування. Варто зауважити, що певний акцент на професійно-господарську підготовку спостерігаємо і в переліку предметів, що вивчалися у тривіальних, головних і жіночих школах. Зокрема, у тривіальних школах учні вивчали релігію, біблійну історію, читання, письмо, рахунки, основи моральності та господарності. У головних школах вивчали всі предмети за програмою тривіальних шкіл. Крім того, початки латини, географію, історію, практичну стилістику, рисунок, геометрію, основи домашнього і сільського господарства. У жіночих школах вивчалися всі основні предмети з обов'язковим вивченням жіночих ручних робіт (шиття, вишивання, в'язання), яких навчали педагоги жіночої статі.

Зміст повторювального навчання, яким охоплювалася основна маса молоді віком від дванадцяти до двадцяти років після закінчення початкової школи, включав і деякі елементи змісту навчання тривіальних, головних і жіночих шкіл.

Сутність повторювального навчання розкриває також видання "Читанка руска для учнів шкіл повторювальних в Австрійській державі" (частина перша), що вийшла у Відні як видання Цісарсько-королівської дирекції накладів шкільних книжок 1859 року. Це видання, надруковане руською (українською) мовою за правописом друкованих видань першої половини XIX ст., цілком доступне для сприйняття сучасним читачем, який хоч трохи ознайомлений з особливостями написання деяких літер за правописом того часу, стало предметом нашого дослідження. Привідкривати завісу минулого завжди цікаво, а ще цікавіше відчувати це минуле через конкретні речі, які є свідками певного часу. Це унікальне видання зберігається у Відділі україніки ЛНБ ім.В.Стефаника НАН України [2,1-383].

Підручник "Читанка руска для учнів шкіл повторювальних в Австрійській державі" можемо вважати одним із найдавніших підручників для української молоді з середовища ремісників та селян у Галичині. З історії видання підручників для шкіл Галичини відомо, що від кінця XVIII – початку XIX ст., з введенням німецької мови як мови навчання, виходили підручники виключно німецькою мовою, які

друкувалися у Відні або в Празі. Однак, із запровадженням польської і руської (української) мов викладання у навчальних закладах Галичини (1848) постало питання про переклади деяких підручників, звичайно, спочатку на польську мову. Період друкування підручників для шкіл у Львові був дуже коротким. Згодом підручники польською і руською (українською) мовами друкувалися у Відні, а з організацією Крайової шкільної ради (після 1870 р.) їх видавництво перенесено до Львова. Їх друкування польською й німецькою мовами було дозволено видавництву Оссолінських, руською (українською) мовою – Ставропігії, а від 1893 р. Крайова шкільна рада сама займалася виданням шкільних підручників для потреб українських шкіл. З цього виходить, що видання "Читанки рускої для учнів повторювальних шкіл в Австрійській державі" припадає саме на кінець того періоду друкування підручників у Відні, який, за нашими підрахунками, міг тривати від початку XIX ст. до 1867 р.

Для якої кількості учнів могло призначатися це видання? За доступними нам джерелами важко визначити кількість молоді, охопленої повторювальним навчанням. Однак за цитованою працею М.Барановського можемо, наприклад, прослідкувати стан фреквенції учнів у львівських школах від 1808 до 1840 рр. Автор фіксує повторювальне навчання від 1833 р. у таких школах м.Львова: головній зразковій – навчалось 17 учнів, у міській головній – 15, головній о.Домінікан – 10, у тривіальній школі ім. св.Антонія – 15, тривіальній школі ім. св. Мартина – 10. Таким чином, у 1833 р. повторювальним навчанням у школах м.Львова було охоплено 77 учнів, у 1834 р. – 139, у 1836 р. – 137, 1837 р. – 165, 1838 р. – 191 учень, у 1840 р. – 145 учнів [3, 118-119].

За даними цього джерела можемо стверджувати, що прийом на повторювальне навчання мав незначну тенденцію до зростання, періодично збільшувалася кількість шкіл, які його вводили у Львові (у 1833 – 4, 1840 – 6 шкіл). Наведені дані не дають змоги визначити кількість шкіл, у яких навчалися учні греко-католицького обряду, але видання підручника руською (українською) мовою у 1859 р. підтверджує той факт, що повторювальним навчанням були охоплені учні-українці, для яких здійснено це видання. Факт виходу у світ підручника "Читанка руска для учнів повторювальних шкіл в Австрійській державі" засвідчує, що українці в Галичині все ж мали змогу навчатися молодь за рідномовним підручником у школах повторювального навчання. Укладачі читанки (прізвищ не зазначено

у виданні) зуміли зробити його доступним, цікавим та таким, що орієнтував молодь на використання здобутих знань у практичному житті. Підручник можна вважати спробою реалізувати у змісті книжки принцип зв'язку навчання з життям, вихованням, зокрема утвердженням пошани до людини праці, виховання чесності, добropорядності тощо. Разом з тим у підручнику цілком відсутня національна спрямованість, яка зводилася, по суті, лише до руської, тобто тогочасної української мови видання, у змісті навчального матеріалу немає будь-яких ознак національного виховання.

Підручник "Читанка руска для учнів шкіл повторювальних в Австрійській державі" складався з двох розділів: "Повчальні повісті" ("Норовствениі повести") та розділу з назвою "Світ речей" ("Мір вещественний"). Перший розділ починався з такої молитви:

Бог – найвище благо всіх людей,

В нім наша радість, в нім і блаженство.

Стремління коротких до життя днів,

Нехай буде прославлене ім'я його.

У цьому ж розділі зібрано навчальні оповідання виховного і релігійного змісту: "Підпора", "Сівба", "Сила святої віри", "Постійність у вірі", "Про слухання служби Божої", "Любов до ближнього в перших християнських віках", "Про багача, що каявся", "Муки совісті вбивці" тощо.

У читанці вміщено повчальні оповідання з посиланнями на конкретні події та роки (очевидно, для підсилення фактора повчальності через підкреслену достовірність): "Добросердний лісничий" (оповідання про випадок у 1829 р.), "Многоцінне благодітельство" (розповідь про випадок у 1816 р.). Вміщено ряд оповідань з життя ремісників, селян, в яких чітко проступали виховні завдання: повчання бути чесним, старанним, працьовитим тощо. Для виховання вірнопідданських почуттів наприкінці першого розділу читанки вміщено розповіді про заслуги цесареві Марії Терези, вірш "Многая літа його Величеству цесарю Австрії".

Розділ "Світ речей" містив матеріали "Про землю", "Про поверхню землі", "Про роди людей", "Про різні країни" (виділено детальний опис австрійської держави і Галичини як краю). Вміщено розповіді про корисні копалини (глину, кремін, вапно, нафту, метали, паливні речовини), про плоди, сільськогосподарські культури, трави, дерева. Містила читанка деякі відомості про Всесвіт, зорі, сонце, планети, комети тощо.

Підручник відзначається цікавою і доступною формою поданих у ньому матеріалів і може викликати певне зацікавлення в сучасного читача. В цілому ж цю педагогічну знахідку 1859 року пропонуємо як таку, що може служити прикладом підручника руською (українською) мовою для шкіл повторювального навчання. Очевидно, він використовувався не тільки учнями цих шкіл, але й був книжкою для навчання і читання народу. Важливий він і просто фактом свого існування та щасливого збереження у фондах відділу україніки ЛНБ ім. В. Стефаника у Львові. Цікаве це видання і з правописної точки зору.

1. Руска читанка для науки доповняючої в школах народних. Ч. I. – Львів: Накладом ц.к. видавництва руских книжок школьних, 1893. – 86 с.

2. Читанка руска для учнів шкіл повторительних в Австрійській державі. Ч. I. – Відень: Накладом видавництва Дирекції шкільних книг, 1859. – 94 с.

3. Baranowski M. Historia szkół Ludowych krolewskiego stolicyznego miasta Lwowa. – Lwow. – 1895. – 236 с.

Halyna Subtelna

THE READING BOOK FOR SCHOOLS OF REPEATED EDUCATION IN HALYCHYNA (an attempt to analyze the textbook for teaching in the Russian (Ukrainian) languages beginning with 1859)

The article offers the analysis of the content of the textbook under the title "Chytanka Ruska for the pupils of the repeated schools in Australia" in 1859. The textbook is to be an important find of the past.

Марія Чепіль

КНИГА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ І МОЛОДІ У ДІЯЛЬНОСТІ “ПРОСВІТИ” (1868 – 1939)

Заснування “Просвіти” було переломним моментом у житті галицьких українців, оскільки товариство ставило завдання “зробити з етнографічної селянської маси націю, свідому своїх цілей і завдань”, визнавало потребу “цілий нарід, цілу масу простого люду, котрий нещасливою долею більше як і в інших народів підупав, двигнути і до пізнання привести і на тім люді, котрий нещасливою долею більше як в інших народів підупав, двигнути і до пізнання привести і на тім люді, котрий вже дав докази своєї твердості, заложити будучність нашої народности...В підкреслених словах замкнене національне вірую і національна програма “Просвіти”, – підкреслював В.Мудрий [1, с.5].

Аналіз освітньо-виховної діяльності товариства свідчить, що “Просвіта” різними засобами формувала свідоме і підсвідоме почуття України, українства у кожній душі. З перших днів Товариство розглядало українську книгу як основний засіб формування національної свідомості дітей і молоді, оскільки книга формує характер людини, розширює її світогляд, кристалізує її ідеали, визначає наше майбутнє.

У справі національного виховання молоді “Просвіта” накреслила заходи щодо видання і розповсюдження книжок українською мовою, підготовки й видання україномовних підручників для середніх шкіл, заснування українських шкіл. Просвітяни добре розуміли, що освіта допомагає народові у виробленні суспільної ідеології, “зміцненні національної свідомості і загартуванню збірної волі до великих чинів” [2, с.4].

У Галичині до 1867/1868 н. р. не було жодного україномовного підручника для середньої школи, не було виробленої термінології до навчання різних предметів (фізики, математики, природи, хімії, географії та ін.). У 1871– 1876 рр. “Просвіта” видала 17 підручників для української гімназії тиражем 12 300 примірників. Це були перші українські книги для середніх шкіл. Значних зусиль доклали члени Головного Виділу О.Огоновський, А.Вахнянин, Ю.Романчук, В.Ільницький, О.Партицький, Ю.Целевич, а також О.Барвінський, М.Полянський, О.Савицький, П.Дуткевич, П.Свенціцький (Свій), О.Торонський, І.Верхратський та багато інших. Це був перелом, тяжкий

початок, зазначав згодом С.Перський, “що має величезне, епохальне значення не лиш в історії “Просвіти” та українського шкільництва, але й в історії українського культурного розвитку взагалі, коли зважитися, чим були для всієї України українські школи в Галичині. Розуміли це вже й тодішні діячі та свідомі були вартости своєї праці” [3, с.121].

Члени “Просвіти” підготували і видали новий “Буквар” і “Читанки” для 2,3,4 класів для народних шкіл. У 1869 р. вийшла з друку популярна книжечка О.Партицького – читаночка для сільських дітей “Зоря” (книга перша), яка вмщувала статті, оповідання, байки різних авторів, лікарські поради та різне. У 1870 р. Товариство видало другу, третю і четверту книги “Зорі”. Серед перших популярних книг були “Катехизм для дітей” о.К.Селецького, “Народній календар” за ред. О.Партицького. З січня 1877 р. до 1914 р. кожний член “Просвіти” отримував майже кожного місяця по одній книжці.

Товариство видавало різні за змістом книги. 348 книг, які було видано впродовж 1869 – 1918 рр., охоплювали різні галузі знань, а саме: 88 – оповідання, 52 – історично-географічні, 41 – збірку, 36 – господарського змісту, 41 – календар, 28 – з природознавства й медицини, 22 – з права, 20 – життєписи славетних людей, 11 – з релігії і права, 6 – з торгівлі і промисловості, 3 – з військової справи [3, с.129]. Кожне з цих видань мало віньєтку зі символом “Просвіти”, було належно оформлене однаковий формат, вмщувало ілюстрації.

Настільною річною книгою в Галичині були календарі “Просвіти”, які користувалися більшою популярністю, ніж інші календарі. Календарі виходили майже щороку, починаючи з 1870 р., крім 1871, 1883-1889, 1919, і вмщували огляд важливих минулорічних українських та світових подій, матеріал з культурно-господарських потреб. Як і книги, календарі вмщували численні ілюстрації, заставки, спеціальні віньєтки тощо.

Популярністю у населення користувалася серія “Просвітні Листки”. Зміст їх був різноплановий і цікавим для різних категорій читачів. Крім цього, у 1924 р. вийшла друком серія 1. “Просвітні листки” (10000 примірників), призначена для навчання неписьменних друкованого письма, а в 1927 р. – серія 2 – для навчання писаного письма. Всього вийшло 60 випусків тиражем 190 450 примірників [3, с.132]. Головний Виділ видавав освітні часописи: “Народня Освіта”, “Аматорський Театр”, “Бібліотечний Порадник”, популярний ілюстрований місячник “Життя і Знання”.

Для піднесення національної свідомості української молоді багато зробили Іван Тиктор і Микола Голубець, які видавали у Львові українську пресу і бібліотеку для народу. За їх кошти і за їх редакцією вийшла у світ “Велика історія України”, яка прикрасила як власні, так і громадські книгозбірні. У видавництві “Червона Калина” вийшла друком книга “Історія українського війська”, Наукове Товариство ім. Т.Шевченка видавало фундаментальні наукові праці.

Українська молодь у міжвоєнний період виховувалась під впливом поетів-вісників, на політичних статтях Дмитра Донцова. Його журнал “Вісник”, що виходив у Львові, був майже у кожній бібліотеці. “Вісник” читали, обговорювали, дискутували над проблемами, які порушувалися на його сторінках.

“Просвіта” видавала і поширювала також журнали для дітей і юнацтва “Дзвінок” (1890– 914), “Світ дитини” (1919– 1939), “Наш приятель” (1921– 1939), “Дзвіночок” (1931– 1939).

Крім книжок і часописів, “Просвіта” видавала портрети українських письменників, композиторів, діячів, карти (малу мапу Галичини й Буковини, першу в Галичині велику карту-мапу України (1889р.) – роботи доктора Г.Величка).

У 1921 році з метою увіковічнення пам’яті Т.Шевченка Товариство заснувало Шевченківський видавничий фонд “Учітеся, брати мої”. Завданням Фонду було поширювати науку і знання, видавати загальнодоступну літературу з різних галузей знання й науки, тобто у такий спосіб мала бути створена бібліотека простою мовою написаних підручників для самоосвіти. Вони давали б можливість кожній людині доповнювати власну освіту у потрібному їй напрямку. Серед перших виданих книг були такі, як: “Кирило-Мефодіївське братство” М.Возняка, “Шевченкова криниця” В.Дорошенка, “Начерк історії українського мистецтва” М.Голубця, “Україна наш рідний край” С.Рудницького та ін.

Однак стан видання української книжки в Галичині у 20-ті роки ХХ ст. був незадовільним. На 300 польських і єврейських книгарень у краї було лише 7 українських, причому три з них – у Львові. А це означає, що “наше громадянство книжки не читає, книжкою не цікавиться, воно не любить книжки. Коли ж таку рису бачимо у загалу нашої інтелігенції, що ж говорити про селянську масу. А вже просто страшно діється на думку, що ми дамо до рук нашої молоді, нашим дітям, коли не стане книжок виданих давніше, а нових не буде. Молодь мусить читати й буде читати. І вона буде читати польські книжки, бо

своїх дасть Біг, а інших мов не знає. Тай не в тім лихо, що читатиме польські книжки, але лихо в тому, що не відчуватиме потреби української книжки, бо жажду читання заспокоїть їй чужа книжка. Лихо в тому, що польська книжка найде купця в українському громадянину, і гріш українського громадянина скріплятиме культурну силу польську. І все тому, що теперішні батьки не любили книжки, чули до неї нехить. Польська книжка повинна бути в публичних бібліотеках і випозичальнях, українська в кожному домі. Таке правило відповідає народній гідності і почуттю народної чести” [4, с.79].

Діяльність Товариства у післявоєнний час концентрується на двох напрямках: створення в кожній читальні чи кооперативі бібліотеки і організація нижчих і вищих курсів для неписьменних. Створення бібліотек мало виконати просвітню функцію, а книжка – спонукати до праці, до національної дисципліни, нагадувати про обов’язки, котрі мають виконувати громадяни. При цьому Товариство мало певні труднощі, оскільки війна завдала величезної шкоди читальням, бібліотекам тощо. Якщо до війни у Галичині функціонувало 2944 бібліотеки при читальнях, то в 1924 р. діяло лише 764, майже в чотири рази менше. Щоб наблизити книгу до читача, Головний Виділ восени 1924 р. приступив до створення 100 комплектів по п’ятдесят книг для мандрівних бібліотек [5, с.101-103]. До комплектів входила література різного змісту і призначення. За рік мандрівними бібліотеками охоплено 1698 дорослих читачів, 374 особи з молоді, 298 дітей [6, с.129]. Набутий річний досвід роботи дав підстави зробити висновок, що своєю діяльністю ці бібліотеки виправдали сподівання, збудили інтерес до книжки, у деяких місцевостях причинилися до заснування власних книгозбірень, показали потребу створення нових комплектів книг.

Як свідчать факти нашого дослідження, українська молодь зачитувалася творами А.Чайковського, О.Олеся, О.Ольжича, Є.Маланюка, Ю.Клена, О.Теліги, Б.Кравціва, М.Рильського, В.Сосюри, П.Тичини та ін.

Серед української молоді Галичини поширеним був науково-популярний щомісячник “Рідна мова”, який видавав І.Огієнко у 1933 – 1939 рр.(81 число). Він служив поглибленню національної єдності українців, впровадженню літературної мови в життя рідного народу, а також висвітлював такі питання: дослідження української мови і вивчення її у сім’ї і в школі; роль громадянства у засвоєнні своєї літературної мови; роль школи в поширенні літературної мови і т.ін. У часописі друкувалися українською мовою праці багатьох авторів, у

тому числі й І.Огієнка. На його сторінках знаходимо статті учителів (С.Грицака, В.Барагури, Л.Городинського), яким не байдужим був навчально-виховний процес у рідномовній школі. Серед авторів журналу були науковці, письменники (М.Королів, С.Черкасенко), численні передплатники. При часописі було організоване видавництво “Бібліотека “Рідної мови”, яке готувало до друку окремі рідномовні праці.

У “Рідній мові” було надруковано близько 1609 праць І. Огієнка. Серед них “Значення Тараса Шевченка в історії української літературної мови” (1935), “Український театр і рідна мова” (1934), “Українські адвокати і рідна мова” (1934) та ін. Публікації часопису є свідченням того, що ідея поширення літературної мови як запоруки національної свідомості та світогляду, самостійної державності, про яку мріяв і заради якої працював Іван Огієнко впродовж життя, знайшла своє відображення на сторінках “Рідної мови”.

В умовах відсутності інших масових джерел інформації, українські книги, часописи і журнали формували світогляд української молоді, ставали мірилом моральних і культурних цінностей.

“Просвіта” особливу увагу приділяла роботі з книжкою. Українська книга стала основою бібліотек, які створювались при читальнях “Просвіти” і були осередками освітньо-виховної роботи. Робота читалень починалась із збору книг. Книги жертвували священники, лікарі, багаті міщани. Під час Різдва свят молодь ходила колядувати з вертепом, а на Новий рік (14 січня) – посівати. Увесь збір жертвували товариству “Просвіта” на закупівлю книжок, українських часописів. Молодь горнулася до книги, брала участь в драматичних гуртках, давала вистави. Виручені кошти за квитки віддавала на поповнення бібліотек.

У Галичині ще в другій половині ХІХ ст., крім шкільних, церковних, просвітницьких бібліотек, почали виникати приватні в багатьох міщанських та селянських родин. Кожен священник, учитель, лікар чи правник вважав своїм обов'язком мати власну бібліотеку не тільки церковних, а й книг за своїм фахом. Як свідчать документи і розповідають старожили, ця традиція набула широкого поширення і в 20–30-ті роки – власні книгозбірні мали майже всі освічені люди того часу. Велику бібліотеку, наприклад, мала родина лікарів Білинських, відомий пасічник Євген Білинський. У бібліотечних фондах історико-архітектурного заповідника в Збаражі зберігаються книги з власної книгозбірні о.Герасимовича з Терпилівки та інших відомих діячів.

Власні бібліотеки мали свідомі селяни і міщани: Шмігельський, Сафат Шмігер, Дмитро Остапчук, Марцинюки, Адамовичі, Атаманюки, Гаврилюки, Пастушенки, Кабарівські, Гевки [7, с.159]. Часто книги із приватних бібліотек поширювались серед української молоді.

Нове піднесення національної свідомості в Галичині розпочалося в 1922 році. Відновили свою роботу передвоєнні філії та читальні, а також почався процес заснування нових філій та читалень, відроджувалися драматичні гуртки, сільські хори, а потім філії “Союзу українок”, “Сільського господаря”, “Рідної школи”, “Сокола” тощо. Українське село ожило, книга для кожного стала необхідною потребою життя. Збільшилась кількість передплатників українських газет і журналів. Популярними в народі стали щорічні календарі-альманахи “Золотий колос”, “Червоної Калини”, “Просвіти”, твори на історичну тематику – Ю.Опільського, В.Будзиновського, А.Лотоцького, А.Чайківського, Б.Лепкого та інших. У бібліотеках читалень “Просвіти” багато творів з української літератури було надіслано з Радянської України (видання “Книгоспілки” і Державного видавництва України).

Національне виховання перемістилося у читальні, оскільки тодішня школа не могла виконати того, чого вимагав від неї наш національний інтерес. Читальня, рідна українська хата “мусить стати українською твердинею, з якої мають виходити свідомі й ідейні громадяни” [8, с.26]. Завдання учителів, зазначалося в тодішній пресі, полягало в тому, щоб надати пораду українській громаді у таких питаннях: як придбати книжку, як її читати, як здобути знання шляхом самоосвіти, як “ублагороднювати душу”.

У цей період провідною думкою серед просвітян була ідея залучення дітей “до читання книжок та часописів (це будучі члени читалень). Діти мусять житися в забаві та виробити собі культурну поведінку” [9, с.3]. На терені читальні, або як її називав ще Б.Заклинський, світлиці, діти звикають вже до праці в спільноті, у групі, у малім господарстві серед малих громадян. Тут мусимо підкреслювати при кожній нагоді, що праця в гуртках приносить задоволення та користь дитячому гуртку. До такої спільної праці варто залучати кожну дитину у світлиці. Спершу мусимо допомагати дитині, щоб вона набрала відваги до самостійної праці та навчилася її організовувати. Згодом призвичаювати дитину до самоосвіти та до надання допомоги молодшим товаришам зі школи. Діти можуть також брати участь у пластових гуртках при читальні. Головним завданням

є навчити дітей відповідальності за справу, якою вони хочуть займатися. Б.Заклинський впевнений, що у читальні можна сформувати у дітей віру в свої власні сили, відвагу, спонукати до ініціативи і творчості [9, с.4].

Розглядаючи книгу і часописи як важливий засіб формування світогляду української молоді, просвітяни вважали, що така література має складати основу бібліотеки, докладали всіх зусиль, щоб бібліотека була “душею читальні”. У бібліотеці рекомендувалось мати літературу різноманітну за змістом і за кількістю примірників, розраховану на дітей, молодь і дорослих. Це дало б можливість забезпечити систематичний вибір книг, що в свою чергу сприяло б здійсненню найважливішої задачі – “освідомляти і учити своїх членів, учити й виховувати народ” [10, с.24]. Дбоір літератури і її поширення, вважалось, це – один з найпочесніших і найблагородніших обов’язків. Добра книжка, підкреслював М.Дужий, викарбує у душі людини певні цінності, вкладає у неї здорові ідеї та непереможне бажання їх здійснити [11, с.41].

У фондах бібліотек були “Кобзар” Т.Шевченка, “Тарас Бульба” М.Гоголя, “Наші гетьмани” В.Будзановського, “На руїнах Січі” Кашенка, “Нарис історії українсько-російської літератури” І.Франка, “Історія України-Руси” М.Грушевського, “Русалка Дністрова” М.Шашкевича та ін. Був звичай: кожен юнак і дівчина дарував просвітянській бібліотеці книги [12].

Вивчення архівних матеріалів і педагогічної преси означеного періоду дозволяє зазначити, що правильний добір книжок для просвітянських бібліотек, розповсюдження українських книг і часописів серед дітей і молоді, використання з цією метою різноманітних форм і методів мали безперечний вплив на формування національної свідомості дитини.

Вагоме значення просвітяни надавали читанню книг, а саме, формуванню вміння читати. Видана книга не повинна бути окрасою бібліотеки, читальні, займати видне місце на полиці, вона повинна передаватися з рук в руки. До читання книжок закликав молодь й усе українське громадянство І.Калинович. На його думку, той, хто справді хоче зрозуміти сучасне життя, хто бажає створити собі певну програму у власному житті і в громадській роботі, хто хоче визволення українського народу з кайданів духовної й соціальної неволі, мусить використовувати книжку, користуватися бібліотеками і збагнути їх тайну [13, с.31].

Аналіз історичних джерел дозволяє зробити висновок, що за умілої і правильної організації виховної роботи бібліотеки можуть відіграти велику роль у формуванні національної свідомості української молоді. Відповідний та багатий добір книг, вишколений бібліотекар, добра техніка – це тільки вступ до бібліотечної роботи. Добрий бібліотекар має керувати читанням, давати усіякі поради читачам, вести усну і письмову пропаганду книжки, організовувати свята, книжкові виставки з проблеми, демонструвати книжкові новинки, альбоми, самосвітні плакати, проводити літературні обговорення тощо. Високі вимоги ставилися до бібліотекаря – найважливішого освітнього діяча читальні, “виховника душ”, що користується друкованим словом, керманіча планового читання, що складає сутність освітньої праці. Бібліотекар повинен багато знати і читати, щоб поповнити бібліотеку потрібною літературою і запропонувати дитині потрібну книжку. Добре укомплектована бібліотека – святиня українського друкованого слова, “трибуна” громадської думки. До того ж, бібліотекар має враховувати індивідуальні особливості дитини у роботі з книгою [14, с.12].

Одному бібліотекареві важко справитися з усією роботою, тому на допомогу може прийти *гурток приятелів книжки*. Діяльність гуртка може бути різноплановою: виставка книжок з окремих галузей (сільського господарства, культури, літератури, науки, мистецтва), з нагоди свята (релігійного, народного, літературного); виставка картин; виставка портретів. Раз на тиждень члени гуртка організовують огляд окремих статей з одержуваних часописів. У роботі гуртка головним засобом є книжка. Її завжди треба свідомо вибирати, а не шукати навмання.

Для цього слід використовувати наочність, адже чим її більше в роботі, тим ґрунтовніші й міцніші знання. Як зазначав М.Дужий, теорію треба поєднувати з практикою. Так, під час вивчення окремих періодів історії влаштовувати екскурсії (прогулянки) по історичних місцях, у музеї; у ході вивчення питань з сільського господарства перевіряти їх на практиці у своєму господарстві або проводити спеціальні досліді. Жива і жвава робота гуртків, секцій і комісій складає зміст роботи читальні “Просвіти” [15].

Вивчення звітів читалень “Просвіти” дає підстави стверджувати, що бібліотеки і читальні проводили різноманітну культурно-просвітницьку роботу серед української громадськості. Поширеними формами були голосні читання, виголошення рефератів, дискусійні вечори, вистави та інші. Живе слово, зазначав С.Сірополко, поруч із

книжкою і часописами має вагоме значення для розвитку національної свідомості серед українського громадянства [16, с.2-3]. Залучаючи дітей і молодь до поширення книжки і проведення виховної роботи, бібліотеки і читальні влаштовували музично-декламаторські вечори, молодіжні фестини, вечорниці в честь Тараса Шевченка, Маркіяна Шашкевича, святочні академії, свято "Просвіти", відзначали історичні події, зокрема, святкування битви під Крутами, на яких збиралася переважно академічна і шкільна молодь [17].

Головний Виділ товариства "Просвіта" започаткував *свято книжки* як день української книги, який відзначали у першу неділю жовтня кожного року. "Свято книжки – це наше духове й культурне єднання, що є найбільшим, найсильнішим і найкращим засобом ширення самосвідомості, самовиховання і народньої самопомоги"[18, с.11]. Допомогою у підготовці і проведенні цього свята була методична література, підготовлена і видрукувана товариством, а саме: Калинович І. Значіння і завдання книжки // Народня "Просвіта". – 1924. – № 3. – 33-35; Д.К.Свято книжки // Народня Просвіта. – 1924. – № 8. – С.122-124. Даючи поради щодо організації і проведення свята, І. Калинович пропонував таку програма: організувати під церквою членами читальні продаж книжок, портретів українських діячів, національних образів, провести вечір, на якому варто б виголосити реферат про значення книги в житті людини і народів, розповсюдження книжок, і в першу чергу видання "Просвіти", а також залучити нових читачів [18, с.82].

Вищенаведене дає підстави зробити висновок, що впродовж десятиліть бібліотеки, книгарні, читальні "Просвіти" були центрами духовності та національного відродження, виховували нову людину-борця, людину сильної волі й духу, воїна-патріота, використовуючи книгу як основний засіб формування національної свідомості дітей та молоді.

1. Мудрий В. Роля "Просвіти" в українському житті: З приводу шістдесятиліття "Просвіти". – Львів:Накл. Товариства "Просвіта", 1928. – 46 с.
2. Ювілей "Просвіти" й українське народне вчительство // Учительське слово. – 1928. – Ч. 12. – С.1-4.
3. Перський С. Популярна історія Товариства "Просвіта" у Львові. – Львів: Накл. Товариства "Просвіта", 1932. – 268 с.
4. Галушинський М.Книжка й українське громадянство // Літературно-Науковий Вісник. – 1922. Річник XXI. – Т.LXXVIII. – Кн. VII. – С. 77-80.
5. Галушинський М. Мандрівні бібліотеки Товариства "Просвіта" // Народня Просвіта – 1924. – Ч.7. – С.101-103

6. Дорошенко Н.Рік праці мандрівних бібліотек Т-ва "Просвіта" у Львові // Народня Просвіта. – 1925. – Ч.8. – С.129.
7. Малевиц А. Книга – морська глибина // Наукові записки Тернопільського обласного краєзнавчого музею: Кн. 2. – Ч. 1. – Тернопіль, 1997. – С. 153-162.
8. На часі // Учитель. – 1923. – Ч. 2. – С.25-26.
9. Львівська наукова бібліотека ім. В.Стефаніка. Відділ рукописів. – Ф. 48. – Оп.11. – Од. зб. 19. – 4 арк.
10. Галушинський М. Народня освіта й виховання народу: Методи й цілі. – Львів:Накл. Т-ва "Просвіта". 1920 – 34с.
11. Дужий М. Освітні завдання читальні "Просвіти" // Народній ілюстрований календар "Просвіти" на переступний рік 1932. – Львів, 1931. – С.37-43. 102с.
12. Державний архів Тернопільської області. – Ф. 317. – Оп.1. – Спр.6– 32.
13. Львівська наукова бібліотека ім. В.Стефаніка. Відділ рукописів. – Ф. 57, Оп. 105, арк. 33.
14. Калинович І. Що робити по читальнях "Просвіти": Програма, поділ і календар освітньої праці. – Львів: Накладом автора, 1926. – 29 с.
15. Дужий М. Освітні завдання читальні "Просвіти" // Народній ілюстрований календар "Просвіти" на переступний рік 1932. – Львів, 1931. – С.37-43. 102с.
16. Центральний державний архів вищих органів влади та управління, м. Київ. – Ф. 4433, Оп. 1, Од. зб. 1, С.2-3.
17. Шах С. Свято "Просвіти" в 1920 р. // "Просвіта" до українського народу. – Львів: Накл. Т-ва "Просвіта", 1921. – С.59-63.
18. Свято "Просвіти": Інструкція для читальень, святочних комітетів і збірщиків дару "Просвіти"; Зразковий реферат на свято "Просвіти". – Львів: Накл.Т-ва "Просвіта", 1926. – 16 с.
19. Львівська наукова бібліотека ім. В.Стефаніка. – Відділ рукописів. – Ф. 57, Оп.103, 130 с.

María Čepil

THE BOOK AS THE MEANS OF FORMING OF NATIONAL CONSCIOUSNESS AMONG CHILDREN AND YOUNG PEOPLE IN THE WORK OF PROSVITA

The society "Prosvita" regarded the book as the main means of forming of national consciousness. An important direction of the society's work was publishing of Ukrainian- language text- books, for secondary schools, periodicals, publication and spreading of Ukrainian books. Great attention was payed to the work with the book in libraries and reading- halls. "Prosvita" used different form a methods of spreading of the book among children and youth. Holding of holiday of the book was traditional.

ШКІЛЬНИЦТВО У СВІТІ

Мар'яна Колак

ЕВОЛЮЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ І ПРОГРАМ ДЛЯ ШКІЛ РУМУНІЇ (1924-1936 роки)

Розвиток суспільства і зміни у відносинах між людьми завжди знаходили своє відображення в практиці освіти, навчання й виховання підростаючого покоління, у меті та завданнях школи, у педагогічних теоріях і системах. Це особливо яскраво проявляється в періоди трансформації суспільного устрою.

Зміни, які відбуваються сьогодні у суспільно-політичному, соціально-економічному житті Румунії, безперечно, визначили й освітню політику в державі. Тому в сучасних умовах перед Румунією постала проблема здійснення кардинальних змін в організації освіти й виховання, які б забезпечували входження країни у число цивілізованих держав світу.

Пошуки шляхів перебудови системи освіти в Румунії зумовили активізацію досліджень у сфері педагогіки. Так, в останні роки з'явилися цікаві публікації румунських вчених: професори Н.І. Воїнські, А. Негулеску, І.М. Нестор присвятили свої праці теоретичному обґрунтуванню перебудови системи освіти та проблемам практичного проведення реформ.

Відомо, що важливим джерелом для розбудови системи освіти і виховання є історико-педагогічні дослідження, які розкривають закономірності її розвитку в минулому, наприклад, дослідження історії румунського шкільництва 20-40-х рр. XX ст.

У 1924-1936 рр. в Румунії були створені сприятливі суспільно-політичні, соціально-економічні й культурні умови для розвитку освіти, головними тенденціями якого можна вважати: створення системи шкільництва, яка включала дошкільну і загальну початкову освіту, гімназії, ліцеї, фахові школи, вищі навчальні заклади, та її гармонізацію; запровадження на всій території Румунії однакового типу шкіл; введення в усіх школах (як державних, так і приватних) обов'язкового вивчення румунської мови; обов'язковість (відповідно до королівської постанови №2571 від 24 липня 1924 р.) отримання початкової освіти для дітей від 7 до 14 років, громадян держави; збільшення кількості загальноосвітніх шкіл; намагання розв'язати проблеми шкільництва національних меншин.

Зміни, які відбувалися в Румунії, не могли не відбитися на змісті освіти. Дослідження навчальних планів, які діяли у згаданий період, їх співставлення засвідчили, що у I-IV класах вони були однакові для всіх шкіл. У V-VII класах у школах для дівчат (у Румунії до 1930-х рр. семирічні школи для дівчат і хлопців існували окремо, за винятком окремої категорії сільських шкіл) зменшувалась кількість годин з гуманітарних предметів, а з предметів мистецько-технічних, навпаки: у школах для дівчат збільшувалась кількість годин, а у школах для хлопців – зменшувалась. Перевага віддавалася предметам гуманітарного циклу (62%). Дисципліни природничо-математичного циклу становили відповідно 28%, а мистецько-технічного – 10% навчальних планів.

Обов'язковими предметами в 1928 р. були: релігія, румунська, латинська, грецька, французька мови, німецька або англійська мова, історія, географія, філософія, соціологія, політична економіка, математика, фізика й хімія, природознавство, гігієна, музика, малювання, каліграфія, гімнастика, моральне виховання [1, с.4].

Тижневе навантаження у I класі складало 26 годин, в II і III класах відповідно по 27 годин, в IV класі – 28 годин, а в кожному наступному (V, VI, VII) класі – 29 годин.

Суттєві зміни в розробці навчальних планів почали відбуватися з 1932-1933 рр. Навчання хлопців і дівчат стало коєдукаційним, у початкових класах збільшився відсоток часу на вивчення природничо-математичних наук при одночасному зменшенні на 8,7% вивчення гуманітарних дисциплін. Значна увага стала приділятися вивченню предметів мистецько-технічного циклу. У 1933 р., в порівнянні з 1928 р., у навчальному плані зріс відсоток часу на вивчення предметів мистецько-технічного (з 10% до 16%) та природничо-математичного циклів (з 28% до 31%). Так тривало до 1936 р. Отже, у 1933 р. спостерігалось поступове зростання (на 2-3%) часу на вивчення природничо-математичних наук.

Середнє шкільництво організовувалося на підставі міністерської постанови від 1.09.1928 р. і уточнень, внесених постановою від травня 1934 р. Відповідно до цих постанов, в освітнє життя Румунії вводилася єдина середня школа, яка включала восьмирічне навчання. Структура шкільної освіти в країні стала такою: I-IV класи – гімназія; V-VIII класи – ліцей. Останні два роки ліцею передбачали різні типи класів – гуманітарні та природничо-математичні.

Перехід від семирічного навчання до восьмирічного у 1935-1936 рр. поставив державні органи, всіх педагогів перед необхідністю розробки єдиного для всіх шкіл нового навчального плану і нових навчальних програм.

Аналіз навчальних планів 1930-1940-х рр. показав, що у 1936 р. вивчалися ті ж предмети, які були і в 1928 р., але спостерігалася збільшення тижневого навантаження практично в усіх класах. Наприклад, у 1936 р. в I класі тижневе навантаження становило 28 год., відповідно у III і IV класах – 29 год., в V – 31 год. і в VI-VII-VIII - 32 год. Крім того, відбулася еволюція навчальних планів. Порівняння циклів предметів, які вивчали у гімназіях у 1928-1936 рр., показано на діаграмах.

Діаграма 1. Порівняння циклів предметів, які вивчалися у I-IV класах гімназій Румунії в 1928 - 1936 роках [2, с.7].

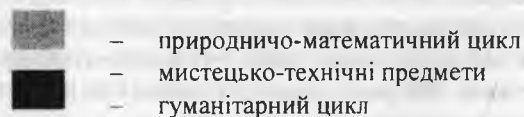
Гімназії для дівчат

Гімназії для хлопців

1928

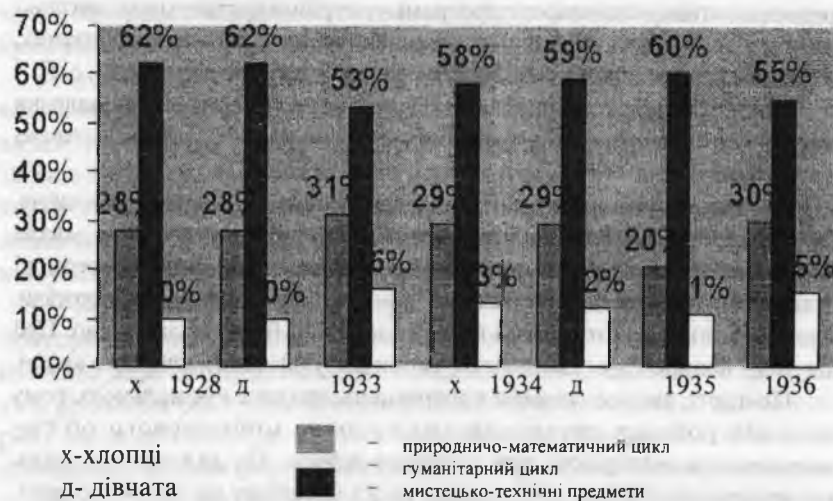


1936



Діаграма 2. Порівняння циклів предметів, які вивчалися у V-VII класах гімназій Румунії в 1928-1936 роках [2-7].

Час, виділений на вивчення предметів



Як бачимо – у 1936 р., головна увага в гімназіях приділялася предметам гуманітарного циклу. Проте слід зазначити, що простежується тенденція до зменшення кількості годин (з 66-67% до 62-61%), виділених на них та на мистецько-технічні дисципліни. Одночасно збільшено час (з 26% до 31-32%) на вивчення предметів природничо-математичного циклу.

Однак слід зробити зауваження щодо вивчення окремих предметів у циклі природничо-математичних наук. Наприклад, фізика і хімія до 1935 р. вивчалися як комплексний предмет з II-III класу по 2-3 години щотижнево, а з 1935 р. їх почали вивчати окремо. У свою чергу, математика протягом 1920-1930-х рр. вивчалась з I класу як комплексний предмет щотижнево приблизно по 3 години. Географія як предмет вивчалась з I до VII-VIII класів переважно по 2 години. Природознавство (комплексний предмет) передбачало вивчення зоології, ботаніки, анатомії, біології, вивчалось в усіх класах по 2 години на тиждень.

Діяльність школи, спрямована на втілення в життя навчально-виховної мети, визначеної Законом про середню освіту, здійснювалася на підставі розроблених програм. Аналіз передмови до навчальних програм для румунських шкіл (1933-1934 рр.) дав підстави зробити деякі висновки про основні тенденції, які визначилися в змісті освіти того періоду.

По-перше, слід підкреслити посилення виховної спрямованості змісту освіти. Метою школи, як і в інших європейських країнах, стало громадянське виховання. “Через будь-які засоби і через практичну діяльність на всіх предметах, – підкреслювалося в програмі, – потрібно постійно і наполегливо прагнути до головної мети школи – виховання для суспільства акуратних, старанних і самовідданих Батьківщини й керівництву громадян” [3, с. 5].

Важливою функцією виховання вважалося збереження й відновлення прошарку інтелігенції, який в досліджуваній період у Румунії практично був відсутній.

По-друге, визначилися деякі ознаки демократизації процесу навчання. Наприклад, програми складалися з урахуванням думки вчителів, що давало їм можливість для самостійної творчої діяльності. Одночасно у передмові до програм робилося застереження, що, з огляду на інтереси держави, перекладати цю роботу тільки на плечі вчителів було б помилково. Цей документ повинен був створювати умови для уніфікації навчання в країні.

По-третє, запропонована програма називалася мінімальною, тому що в ній робився детальний аналіз лише мінімального об'єму навчального матеріалу для кожного класу. Це давало вчителям можливість самостійно здійснювати поділ матеріалу на уроки і години, поєднувати теорію з практикою, робило зміст освіти гнучким, дозволяло враховувати в навчальному процесі регіональні й місцеві особливості. Як зауважувалося у передмові до програм, “мінімальність програми не означає, що працювати будуть менше, проте професор буде працювати з більшим інтересом та інтенсивністю, більшою згодою, з душевною потребою і згідно з вимогами середовища” [4, с. 6].

Важливою характеристикою нових програм було посилення їх гуманістичної спрямованості, тобто створення умов для здійснення індивідуального підходу до дитини в процесі колективної навчальної діяльності і в процесі співробітництва учителя та учня, “здійсненого на основі взаємної довіри і поваги”.

Для втілення в життя програм вчителю давалися такі рекомендації: – визначальною для вчителя при розподілі матеріалу повинна бути мета, визначена для кожної теми у відповідному класі. Викладач здійснює врахування місцевих умов та регіональних особливостей на підставі запропонованих годин на вивчення окремої теми;

– при складанні тематичних планів (для закріплення здобутих умінь і навичок) необхідно в перші тижні роботи звернути увагу на повторення матеріалу, який вивчався в попередньому класі. Завдяки цьому можна буде встановити недоліки, слабкі місця в підготовці учнів

і ліквідувати можливі прогалини, які могли б ускладнити засвоєння нового матеріалу;

– потрібно використовувати всі наявні технічні засоби, які має школа, а також можливості найближчого оточення (місто, область зі своїм соціальним, культурним, економічним життям, історичними пам'ятками, традиціями);

– у розподілі матеріалу на години потрібно, щоб за кожним великим розділом робилося повторення. Це дасть можливість акцентувати увагу на основні положення й встановити органічний зв'язок між новим матеріалом і вже засвоєним, визначити прикладний характер отриманих знань, щоб вони були асимільовані, а їх рівень дозволяв учням застосувати їх практично. Не слід забувати давню, але вічну істину “*repetitio est mater studiorum*”;

– у кінці шкільного року потрібно забезпечити необхідний час для повторення, яке не повинно бути тільки вправою пам'яті, а має стати нагодою для синтезу різноманітних знань, умінь і навичок, які здобули учні протягом року. Для синтетичного повторення в кінці шкільного року учнів об'єднували в групи за інтересами. Наприклад, в одному класі це могло бути повторення складання і розв'язання математичних задач або групування історичних знань; у другому – з читання та розвитку мовлення; в іншому – з природознавства й фізики.

Уроки повторення мають сприяти самореалізації кожного учня, засвідчити певний рівень знань, а також вміння їх синтезувати і застосовувати на практиці. Спостереження за учнями допоможе вчителю справедливо оцінити їх індивідуальність, встановити рівень підготовленості, а також обрати оптимальні завдання для майбутньої роботи;

– при розв'язанні практичних завдань “синтетичного характеру” в процесі повторення, учень повинен виявити знання, набуті протягом навчального року, властиві йому духовне багатство, інтелектуальні здібності, можливо, особистий внесок в економічний прогрес, а також шляхи самовдосконалення. Організація однієї екскурсії може залучити до спільної роботи багато вчителів, наприклад, викладачів природознавства, географії, історії.

Як засвідчує аналіз джерельної бази, шкільні програми прагнули звести нанівець використання пасивних методів навчання, які, за словами їх авторів, “смертоносні для ініціативи”. А це означає, що у школяра, поведінка якого “зводиться до простої ролі слухача, сила сприйняття знижуватиметься, або зовсім згаситься (пропаде), і він буде шукати нагоди для іншого заняття, яке не буде мати ніякого зв'язку з уроком” [6, с. 9]. Одночасно вони відстоювали необхідність “активного навчання”.

Таким чином, у 1924-1936 рр. у Румунії спостерігалася еволюція навчальних планів і шкільних програм. У навчальних планах зріс відсоток часу на вивчення природничо-математичних дисциплін. Аналіз програм різних предметів дозволив встановити принципи їх побудови. Серед них необхідно назвати: 1) принцип громадянського виховання; 2) принцип взаємозв'язку навчального матеріалу з оточуючим середовищем ("необхідність завести учнів в реальне життя"); 3) принцип гнучкості; 4) принцип самостійності учнів у навчанні; 5) принцип свободи методів (інакше кажучи, принцип варіативності методів навчання) та форм навчання; 6) принцип врахування рівня підготовленості учнів; 7) принцип єдності дій вчителів [7, с. 9].

1. Programele analitice ale invatamantului secundar. – Bucuresti: Consiliul permanent, 1928. – 240 p.
2. Programele analitice ale invatamantului secundar. – Bucuresti: Consiliul permanent, 1928. – 240 p.
3. Programa minimala pentru scoalele secundare gimnazii si licee pentru anul 1932-1933. – Bucuresti, 1932. – 282 p.
4. Programa minimala de tranzitie. Pentru scolile secundare (Gimnazii si licee). Pe anul scolar 1933-1934. – Bucuresti, 1933. – 137 p.
5. Programele analitice pentru invatamantului secundar (gimnaziu si licee) de baieti si fete. – Bucuresti, 1934. – 299 p.
6. Programele analitice pentru invatamantului secundar. Sectionate cu inaltul decret Regal nr.2253 din 24 inllie 1934 publicate in Monitoru oficial nr.191 partea I diu 21 august 1934. – Bucuresti. –299 p.
7. Programele analitice pe anul scolar 1935-1936. – Bucuresti, 1935. – 215 p.
8. Там же.
9. Blideanu E. Invatamanlul secundar de cultura generala. – Bucuresti, 1931. – 195 p.
10. Programa minimala de tranzitie. Pentru scoalele secundare (Gimnazii si licee). Pe anul scolar 1933-1934. Ministerul instructiunii al cultelor si artelor. Directia invatamantului secundar. – Bucuresti, 1933. – 137 p.
11. Programele analitice pentru invatamantului secundar (gimnaziu si licee de baieti si fete). – Bucuresti, 1934. – 299 p.
12. Programa minimala de tranzitie. Pentru scolile secundare (Gimnaziu si licee). Pe anul scolar. 1933-1934. Ministerul instructiunii al cultelor si artelor. Directia invatamantului secundar. – Bucuresti, 1933. – 137 p.

M.Kolak

EVOLUTION OF THE EDUCATIONAL PLANS AND PROGRAMS FOR SCHOOLS IN ROMANIA (1924-1936)

At this paper is investigated the problem of educational tables' evolution in the period of 1920-1940 in Romania. It is marked out the increasing of time of studying nature-mathematics subjects. There are researching principles of building of educational tables.

Володимир Лупшак

НАЦІОНАЛЬНІ МЕНШИНИ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ РУМУНІЇ

Глибокі перемини політичного, соціального, економічного та культурного характеру, притаманні посттоталітарним суспільствам після 1989 р., вимагають від науковців тлумачення понять, що виникають у процесі інтеграції цих суспільств до сучасної демократичної системи Європейського Союзу [1].

Румунське суспільство разом з національними меншинами, які тут проживають, проходить складний етап переходу від тоталітарного державного устрою, в якому система культурних цінностей була визначена цензурою єдиної комуністичної партії, до конкурентної системи цінностей, властивої відкритим суспільствам. Румунська нація відчула велику необхідність у створенні законодавчої системи, яка б гарантувала громадянам права, властиві сучасній демократії. Будучи демократичною державою, Румунія почала проводити масштабні зміни в освіті, яка тривалий час перебувала в застої, не кажучи вже про освіту національних меншин.

У кожній цивілізованій країні прогресивна громадськість наголошує на великому значенні освіти, мотивуючи це тим, що від виховання (знань, мотивації, поведінки, здатності здійснювати певні проекти, приймати самостійні рішення та ефективно самореалізовуватися в професійній діяльності) залежать технологічні, економічні, адміністративні та культурні успіхи суспільства [2].

В Румунії, як і в інших країнах Центральної та Східної Європи, одразу ж після 1990 р. відбувається ряд змін та реформ у галузі виховання. Освітня реформа проводилася в рамках економічних та адміністративних перемін перехідного періоду.

На переконання міністра освіти А. Марги, в даний момент Румунії потрібна така реформа, яка б закінчила перехід від централізованої та авторитарної до демократичної системи виховання, адекватної правові державі, де проголошено індивідуальну свободу, ринкові відносини та розвиток країни в напрямку євроатлантичної інтеграції [2].

Після 1989 р. відбулося оновлення румунської освіти. Була зруйнована застаріла система, заохочувались інституційні інновації, а ці процеси були відрегульовані через Закон про освіту від 1995 р. та Статут дидактичного працівника від 1997 р.

Для молодій демократичній державі виникла необхідність у новій Конституції, яка б забезпечувала захист прав і свобод громадян. Вона була прийнята шляхом референдуму 8 грудня 1991 р. і гарантувала особам, які належать до національних меншин, право на зберігання, розвиток та вільне вираження їх етнічної, культурної та релігійної ідентичності: “Громадяни є рівними перед законом та владою, без переваг та дискримінацій. Свобода мислення, а також свобода релігійних вірувань не можуть бути обмеженими ні під якими формами. Свобода свідомості є гарантованою, вона повинна проявляти себе в дусі толерантності та взаємної поваги. Релігійні культури є вільними й організовуються згідно із власними статутами в межах закону. Права осіб, які належать до національних меншин, у вивченні рідної мови та право на навчання відповідною мовою гарантовано, особливою використання цих прав встановлюються законом. Державна освіта є безплатною, згідно із законом. Держава забезпечує свободу релігійної освіти відповідно до специфічних вимог кожного культу...” [3].

Але для того, щоб румунська освіта функціонувала на європейському рівні, однієї конституції недостатньо. Тому 24 липня 1995 р. був прийнятий закон про освіту, яким передбачено право національних меншин на навчання рідною мовою. В залежності від місцевих потреб, можна організувати на прохання учнів групи, класи, секції (відділення) або школи з викладанням мовами національних меншин. Згідно із законом, румунська мова та література викладається в початковій школі за освітніми програмами та шкільними підручниками, що випускаються спеціально для відповідної меншини. В гімназії та ліцеї румунська мова та література, історія та географія викладаються за освітніми програмами та шкільними підручниками для румуномовних класів. Учні складають екзамен із цих дисциплін румунською мовою, а в початкових класах згадані предмети викладаються мовою відповідної меншини [3].

Отже, в місцях із населенням різних національностей держава забезпечує організацію та функціонування освітніх закладів із викладанням мовою відповідної меншини. Система освіти для національних меншин узгоджена із загальною, яка діє в Румунії, регламентована через урядове рішення № 283 1993 р. і включає садочки, початкові школи, гімназії, ліцеї, професійні школи та постліцейну освіту [4]. Слід наголосити, що освіту всіх національних меншин контролюють повітові інспектори, а також Міністерство освіти.

Статистичні дані засвідчують, що у 1998/99 навчальному році доуніверситетською освітою охоплено 4223444 учнів, що становить 18,55% від населення країни, з них 220896 дітей (5,23%) відвідують рідномовні школи [5].

Доуніверситетська освіта включає 29298 навчальних закладів, з яких 2799 (9,54%) забезпечують викладання мовою національних меншин, зокрема 2419 (8,25%) – угорською мовою.

Якщо розглянути ситуацію за рівнями освіти, то в 1998/99 навчальному році вона виглядала так:

– дошкільна освіта включала 12760 закладів з 624778 дітьми. З них рідномовними були 1350 закладів та відділень (10,57%) з 46994 дітьми (7,52%);

– початкова освіта включала 6086 закладів з 1284507 учнями. З них рідномовними були 532 заклади та відділення (8,74%) з 72221 учнями (5,62%);

– гімназійна освіта включала 7709 закладів з 1272423 учнями. З них 703 заклади та відділення (9,11%) забезпечували навчання мовами національних меншин і охоплювали 64026 учнів (5,03%);

– ліцейна освіта включала 1315 закладів з 718017 учнями. З них рідномовними були 155 закладів та відділень (11,78%) з 30320 учнями (4,22%);

– професійна та додаткова постліцейна освіта охоплювала 323719 учнів, з яких 7335 вчилися рідною мовою.

У 1998/99 навчальному році державною формою навчання було охоплено 277666 осіб – в т.ч. 13173 – студенти-іноземці, 13593 студенти національних меншин. У приватних закладах навчалось 129947 студентів, в т.ч. 107 іноземців, а 5664 – представники національних меншин Румунії. Отже, із загальної кількості 407613 студентів країни в 1998/99 навчальному році 19257 чоловік (4,72%) походило з національних меншин.

Рідномовна освіта й виховання є не тільки нагальною необхідністю, але й головною складовою освітньої реформи. В 1998/99 навчальному році в системі доуніверситетської освіти працювало 227309 педагогів, з яких 14542 – у школах із викладанням мовами національних меншин (2792 виховательки; 3628 вчителів початкових класів та 8122 викладачі). Підготовка викладачів для освітньої системи національних меншин здійснюється також за кордоном, зокрема в Угорщині, Україні, Словаччині, Туреччині, Болгарії, Сербії, Хорватії, але слід сказати, що

не всі меншини Румунії мають представників у цьому ряді. Згідно із переписом від 7-го січня 1992 р., населення країни складає 22760449 чоловік, з яких: 20352980 румунів; 1620199 угорців; 409723 ромів (циган); 119436 німців; 66833 українців; 38688 росіян; 29533 турків; 29080 сербів; 24649 татар; 20672 словаків; 9935 болгар; 9107 євреїв; 4180 хорватів; 5800 чехів; 4247 поляків; 3897 греків; 2023 вірменів; 8420 інших національностей та 1047 недеklarованих [5, с.71].

Розглянемо детальніше стан освіти деяких основних національних меншин. При цьому зауважимо, що українську розглядати не будемо, оскільки це питання детально розкрито нами в статті “Українське шкільництво в системі освіти Румунії” [6].

Зупинимося на стані освіти чеської меншини, котра сконцентрована в повітах Караш-Северін, Мегедінц та Арад. Початкову освіту чеською мовою забезпечують шість шкільних закладів у селах Гарнік, Св. Єлена та Равенська. Тут навчаються 138 учнів. Педагогічні кадри, що викладають чеську мову та літературу, щороку підвищують кваліфікацію на курсах удосконалення, які організовуються Міністерством освіти Чехії. Чимало учнів чеської національності відвідують румунські школи. Підготовка кадрів для дошкільної та шкільної освіти забезпечується так званим промисловим шкільним об'єднанням ім. Йозефа Григора Тажовського, де функціонує один клас педагогічного профілю з подвійною спеціальністю.

Для більш глибокого вивчення рідної мови, на основі договору між міністерствами освіти Румунії та Чехії, у школах цієї національної меншини працюють викладачі чеської мови та літератури з Чеської Республіки. Найбільшим успіхом громади стала побудова школи в селі Свята Єлена, яка була відкрита 11 жовтня 1998 р. і носить ім'я великого чеського педагога Яна Амоса Коменського.

Навчання німецькою мовою входить у традиційну систему закладів з освітніми працівниками та керівниками з числа національних меншин, зокрема в повітах Алба, Арад, Бігор, Брашов, Караш-Северін, Сібіу. Підготовка вихователок та вчителів для закладів дошкільної та початкової освіти з німецькою мовою викладання здійснювалася в так званій нормальній школі (педагогічному ліцеї) ім. Андрея Шагуна в місті Сібіу, а підготовка викладачів німецької мови – університетах Бухареста, Тімішоара, Клуж-Напока, Яси, Сібіу та ін. Починаючи з 1999/2000 навчального року їх підготовка здійснюватиметься в Педагогічному університетському коледжі міста Сібіу [5].

У 1990 р., на основі міжурядового договору між Румунією та Федеративною Республікою Німеччини, було підписано програму, згідно з якою освітніх працівників із Німеччини направляли на роботу до шкіл Румунії. У 1990/91 навчальному році сюди приїхало 11 фахівців.

Кількість навчальних закладів національних меншин, які функціонували в Румунії в цей період, та число учнів у цих школах показано в додатку 2.

Освіта угорською мовою в Румунії забезпечується добре організованою системою навчальних закладів та відділень з педагогічними кадрами національних меншин. 3 грудня 1989 р. в ній відбулися деякі зміни: багато угорських учнів, які раніше навчалися у румунських ліцеях, на їх прохання, було переведено до ліцеїв з викладанням рідною мовою.

З 1998/99 навчального року навчання угорською мовою здійснюється на всіх рівнях: дошкільному, початковому, в гімназіях, ліцеях, у закладах постліцейної освіти та університетах. Державна вища освіта з 1998/99 навчального року охоплює 11655 студентів угорської меншини з Румунії, тобто 4,19% від загальної кількості. У приватних закладах навчається 4467 студентів угорської національності, тобто 3,43% від загальної кількості.

Як видно з вищесказаного, в 1998/99 навчальному році вищу освіту в Румунії здобували 16122 студенти угорської меншини, що становить 3,95% від загальної кількості студентів країни.

За договором між Міністерством освіти Румунії та Міністерством освіти Угорщини, понад 50 студентів з Румунії (з яких більшість угорської національності) навчаються на основі взаємообміну в Угорщині і стільки ж студентів з Угорщини в Румунії.

Учні сербської меншини Румунії мають свої традиції рідномовної освіти, що збереглися завдяки зусиллям інтелектуальної еліти громади, яка навіть у найскладніших умовах сприяла збереженню її ідентичності. Вивчення сербської мови в університетах Бухареста й Тімішоара забезпечило високий рівень підготовки педагогічних кадрів.

Щороку для учнів 7-8 класів організується конкурс із сербської мови та літератури. А випускники теоретичного ліцею ім. Досітея Обрадовіча міста Тімішоара мають можливість продовжувати освіту на різних факультетах вищих навчальних закладів Югославії.

У 1998/99 навчальному році навчально-виховний процес рідною сербською мовою здійснювався в 31 шкільному закладі (садочки,

початкові школи, гімназії і один ліцей), охоплював 823 дітей, з якими працювали 67 педагогів сербської національності.

Для здобуття освіти особами словацької національності в Румунії діє стабільна мережа, яка складається із садочків, початкових шкіл, гімназій та двох ліцеїв. Словацька меншина сконцентрована в повітах: Арад, Бігор, Силаж та Тіміш. Протягом двох століть, відколи оселилися на цих територіях, словаки зберігали свою культуру, релігійну, етнічну та духовну ідентичність саме завдяки рідномовній освіті. В більшості шкіл із словацькою мовою викладання працюють кваліфіковані кадри, яких готує вже згадане нами промислове шкільне об'єднання ім. Йозефа Грегора Тажовського в місті Нидлак, де функціонує один клас педагогічного профілю з подвійною спеціальністю "вчитель – вихователь".

Викладачі словацької мови та літератури отримують підготовку на факультеті слов'янських мов і світової літератури (відділення словацької мови та літератури при Бухарестському університеті). Випускники ліцеїв також мають можливість навчатися в різних вузах Словаччини як педагогічного, так і інших профілів, і після визнання дипломів працюють в Румунії за отриманим фахом, сприяючи, таким чином, збереженню національної ідентичності та культурному розвитку словацької меншини. В 1998 р. був підписаний договір між Міністерствами освіти Румунії та Словаччини щодо взаємного визнання дипломів. Професійне вдосконалення працівників освіти словацької меншини здійснюється щороку на курсах підвищення кваліфікації, які організовуються у Словаччині. В 1998/99 навчальному році навчально-виховний процес рідною мовою здійснювався в 37 шкільних закладах і охоплював 1281 дитину. Навчально-виховний процес забезпечували 147 фахівців словацької меншини.

Прогрес освітніх реформ не тільки поліпшує навчання румунською мовою, але й уможливує для національних меншин – угорської, німецької, української, словацької та інших – вивчення та розвиток рідної культури, сприяє міжнаціональному спілкуванню.

Отже, сьогодні нам необхідна система освіти, яка б розвивала та стимулювала індивідуальні напрямки підготовки [2]. Розвиток освіти, в залежності від потреб суспільства, економічної еволюції, адміністративного, суспільного та культурного життя, триває.

1. Radu G. Valorile democrației on perioada de tranziție // Forum. – 1995. – № 4-6. – P. 89-90.

2. Marga A. Doi ani de schimbări on onvțiorrnnt // Doi ani de schimbări on onvțiorrnnt 1998-1999. – Bucurecti: Ministerul Educației Naționale. 1999. – P. 3.

3. Guvernul Romniei Departamentul pentru protecția minorităților naționale. Constituția Romniei // Onvțiorrnntul cu predate on limbile minorităților naționale dir Romniea. – Bucurecti: Monitorul Oficial. 1998. – P. 3-5.

4. Guvernul Romniei Consiliul pentru minoritățile naționale Rețeaua ei ecolarizarea // Onvțiorrnntul cu predate on limbile minorităților naționale dir Romniea. – Bucurecti: Monitorul Oficial, 1995. – P. 7.

5. Leman A., Christiane C., Attila K. Rețeaua de ecolarizare // Configurația actuală a onvțiorrnntului pentru minoritățile din Romnia. Cluj-Napoca: Studium. 1999. – P. 19-20.

6. Лупшак В. Українське шкільництво в системі освіти Румунії // Вісник Прикарпатського університету. Серія педагогіка. – Вип. II. – Івано-Франківськ: Плай. 1999. – с. 84-90.

Volodymyr Lupshak NATIONAL MINORITIES IN THE MODERN SYSTEM OF EDUCATION OF ROMANIA

In the highlight of the article there is a content of reforms in the education system of the national minorities in Romania. The author gives the analysis of the stepped system of education, he also stresses that recently the tendency toward the study and the development of the national minorities' culture has been noticed.

Іван Руснак

БОРОТЬБА УКРАЇНЦІВ АЛЬБЕРТИ ЗА ДЕРЖАВНИЙ СТАТУС РІДНОЇ МОВИ

Завершення другої світової війни зумовило масовий приїзд до Канади національно свідомих емігрантів із Західної Європи. Вони розгорнули широкомасштабну боротьбу за повернення рідної мови в державні школи й університети. Активно включилися в неї і українці Альберти – провінції, де ще в піонерську добу сформувалася розгалужена мережа державних двомовних шкіл, які й після скасування політики двомовності продовжували діяти, щоправда, вже тільки як англomовні, і в наступний період. Тут у 50 шкільних округах працювало 53 українські вчителі. То ж цілком закономірно, що національні громадські організації, аби не втратити своє етнічне коріння і не позбутися майбутнього, неодноразово порушували на своїх зібраннях проблему вивчення української мови в державних закладах освіти, оскільки рідні школи справитися з цим завданням у повному обсязі не могли, бо знаходилися переважно в містах і містечках, а через це поза їх увагою залишалися діти фермерів, які проживали у сільській місцевості.

Уже в грудні 1948 р. делегати щорічного з'їзду Інституту св.Івана в Едмонтоні приймають ухвалу про необхідність запровадження вивчення української мови в Альбертському університеті, обирають організаційний комітет у складі десяти осіб. Його очолив ректор інституту В.Сенишин. Щоб з'ясувати доцільність запровадження курсу рідної мови, члени комітету розіслали відповідні анкети українським учителям і студентам. Було отримано майже двісті відповідей від бажаючих вивчити українську мову. У листопаді 1950 р. черговий з'їзд членів інституту зобов'язав комітет на підставі отриманих заяв подати клопотання до керівництва університету про запровадження в навчальний план вузу українознавчих дисциплін. На своє звернення комітет отримав негативну відповідь. Але в справу втрутилися далекоглядні політичні діячі, які розуміли вагу і значення української спільноти в державних справах Канади.

8 листопада 1951 р. з'їзд консервативної партії Альберти, а 21-23 листопада конвенція партії соціального кредиту, щоб задовольнити потреби значної частини своїх виборців, прийняли рішення такого змісту: “З уваги на те, що в 1951 р. припадають 60-ті роковини приїзду до Канади перших українських піонерів; з уваги на те, що канадійці українського роду дали й тепер дають великий вклад у розбудову

Канади; з уваги на те, що є побажаним, щоб українська мова, ключ до всіх вищих слов'янських мов, була предметом науки у всіх вищих учбових закладах, – постановляємо просити уряд Альберти прослідити можливості і додати українську мову до курсів інших модерних мов, що їх викладають в Альбертійському університеті”.

У січні 1952 р. рада Альбертського університету прийняла рішення про відкриття у відділі популярних викладів вечірніх курсів української мови, щоправда без видачі кредитів – відповідних освітніх документів. Викладачами запрошено доктора Ореста Старчука, викладача відділу модерних мов, та адвоката Петра Лазаровича. Відкриття курсів, директором яких став В.Сенишин, відбулося 25 січня. На початковий курс української мови до П.Лазаровича записалося 54 слухачі, на вищий курс О.Старчука – 50. Програма курсів складалася з 10 лекцій і була виконана до 28 березня 1952 р. [1].

Звичайно, ініціатори організації курсів розраховували на інший результат своїх зусиль, але, безумовно, й відкриття вечірніх курсів уже було вагомим здобутком у боротьбі за розширення прав української мови в англomовному суспільстві. Оцінюючи їх створення як важливу перемогу, Централя (виконавчий орган – І.Р.) КУК опублікувала з цього приводу навіть окремий заклик до українського громадянства. У ньому, зокрема, проголошувалось: “Завдяки прихильній поставі університетських чинників, у наслідок старань Комітету Українців Канади та визначних українських діячів, відкрито при Альбертійським університеті вечірні виклади української мови... Ці вечірні курси призначені для широкого громадянства Едмонтону та околиці... Такі курси існують від 1949 р. при університетах у Вінніпегу й Торонто... Тому Комітет Українців Канади вважає за відповідне звернутися до громадянства Едмонтону й околиці з гарячим закликом до масового впису на згадані вечірні курси української мови” [2].

Завдяки енергійним зусиллям едмонтонського відділу КУК у 1953-54 н.р. в університеті Альберти діяли вже три вечірні курси: початковий (15 лекцій); середній (30 лекцій), що тривав від 1 жовтня 1953 р. до 30 березня 1954 р.; та курс нової української літератури – теж 30 лекцій. На першому курсі навчалось 36 студентів (викладав П.Лазарович), на другому – 39 (д-р О.Старчук), а на третьому, який вів той же викладач, 60 студентів – всього – 135.

Однак восени 1954 р. зацікавлення вечірнім навчанням спало. Викладалися тільки два курси: середній та української літератури. Середній, тримісячний, охоплював 15 лекцій і 18 слухачів, а курс

української літератури, що тривав від 14 жовтня до 16 грудня, мав 15 лекцій і 24 слухачі. Вів їх д-р О.Старчук. Восени 1955 р. викладався лише тримісячний курс “Українська література ХХ століття”, який складався з 15 лекцій (викладач д-р Старчук) та мав лише 20 слухачів. Зацікавлення вивченням українознавчих дисциплін, в основному, зменшилося через те, що студенти не отримували відповідних документів, а тому вважали, що марнують час [3].

Наступного року в університеті не викладалася жодна українознавча дисципліна. Це спонукало Централю КУК 12 квітня 1956 р. написати до едмонтонського відділу листа, в якому його зобов'язано взяти на себе моральну опіку над курсами. Внаслідок проведеної організаційно-пропагандистської роботи в 1957-58 н.р. вечірні курси відновилися: д-р Старчук вів середній курс (18 лекцій), на якому навчалася 25 слухачів [4].

У той же час едмонтонський відділ КУК, незадоволений таким статусом українознавчих дисциплін, продовжує боротьбу за відкриття у відділі модерних мов кредитованих курсів української мови, які давали б студентам відповідний освітній документ і право викладати ці дисципліни в середніх школах. З цього приводу 4 листопада 1957 р. відбулася зустріч голови Централі КУК В.Кушніра та секретаря едмонтонського відділу П.Саварина з ректором університету доктором Стюартом, під час якої останній пообіцяв винести це питання на розгляд ради навчального закладу. Однак 7 грудня 1957 р. доктор Стюарт повідомив українцям, що запровадити в університеті вивчення української мови в 1958-1959 н.р. неможливо.

І все ж зусилля української громади не пропали марно. Уряд провінції своїм рішенням від 31 грудня 1957 р. створює “Королівську комісію в справах освіти” на чолі з сенатором Д.Камероном, яка повинна з'ясувати якість і ефективність навчання в державних школах Альберти, перспективи і напрями його розвитку. Офіційно оголошено, що будуть розглядатися пропозиції зацікавлених освітою осіб чи організацій.

Зазначимо, що як тільки відділ КУК дізнався про це, то відразу створив відповідний комітет і в квітні 1958 р. подав “Бріф королівській комісії в справі освіти в Альберті”, в якому домагався запровадження української мови як вибіркового предмету в початкових і середніх школах провінції. Такі ж клопотання надіслали й інші українські організації, а також представники інших національних груп. Зрештою, це призвело до того, що 19 серпня 1958 р. міністр освіти уряду Альберти

проголосив навчання української мови в XI-XII класах середніх шкіл провінції, починаючи з 1959 р. Крім того, комісія рекомендувала, за бажанням батьків, вводити вивчення української мови з 7 класу державних шкіл.

У жовтні 1958 р. в складі королівської комісії утворено “Підкомітет української мови”, до якого, за рекомендацією КУК, увійшли І.Горецький (голова), С.Бойко (секретар), Г.Костах, О.Старчук, Й.Мельничук та І.Гуцуляк. Його завдання полягало у визначенні мети і програми навчання української мови, підготовці підручників, визначенні контингенту учнів, організації вишколу вчителів української мови. З ініціативи підкомітету 26 жовтня 1958 р. в Едмонтоні проведено віче в справі вивчення української мови в школах Альберти. Заслухавши доповідь С.Бойка, присутні кілька годин дискутували на теми стану української мови в школах Альберти, підручників, учителів, кредитів в університеті, а також учнів. На віче, а його учасниками було понад 200 громадян різного віку, вирішено розгорнути широку кампанію щодо впровадження української мови в середні школи і університет Альберти.

Слід, однак, мати на увазі, що реакція української громади на рішення уряду провінції не була однозначною. Як згадує П.Саварин, заяву міністра освіти Андерса Алборга у Боневелі сприйняли українці з захопленням, як справді приємну і довгождану вістку, але деякі наші співгромадяни зчинили великий галас і в англomовних газетах Едмонтону й Калгарі запротестували проти вивчення української мови в державних освітніх закладах. До речі, англomовний часопис “Калгарі геральд” помістив навіть передовицю проти вивчення української мови в державних школах “Немає місця на нову мову” і листи до редакції, написані національно несвідомою частиною української діаспори. Багато подібних матеріалів надрукував також “Едмонтон джорнал”. Передовиця в калгарській газеті та листи до редакцій викликали палку дискусію на тему українців у Канаді та їхньої мови. З-поміж дискутантів варто згадати добрі листи Михайла Лучковича, д-ра О.Старчука, І.Дубети, Стефана Гріколяка, Тетяни Павлицької. Дискусія тривала кілька місяців. На думку П.Саварина, деякі дописувачі прямо ображали нас, провокативно заявляючи, що ми є “тільки групою, яка не має ні окремої країни, ні історії”, інші запитували “чому не російську мову?”, а ще інші чемно радили “якщо ви в Римі, то робіть так, як римляни роблять”. Правда, це була лише реакція через газети, бо державні службовці, принаймні офіційно, повелись інакше. 20 вересня 1958 р.

Д.Янда і П.Саварин мали тривалу розмову з міністром освіти щодо запровадження української мови, узгодили план дій, а головне – склад окремого підкомітету української мови, про що вже була згадка. Незабаром ті ж самі представники КУК відвідали прем'єра Е.Менінга, щоб подякувати за рішення запровадити українську мову в школах Альберти і одночасно попросити, щоб він допоміг перемогти нехтї адміністрації, урядової і шкільної, що почала ці заходи гальмувати.

Прем'єр Альберти Е.Менінг рішуче заявив, що ніхто не зможе змінити його рішення: якщо маєте вчителів і підручник, то навчання почнеться вже наступного року. Д.Янда і П.Саварин йому відповіли: “Учителів маємо, а підручник видамо” [4, с.90-91].

Для видання навчальних посібників було засновано, на зібрані серед членів етнічної громади кошти (4300 доларів), видавничу спілку “Гейтвей”, яка за короткий час видала підручник професора Яра Славутича “Конверзейшенел Юкрейніен”, відібраний підкомітетом української мови як кращий з-поміж запропонованих на конкурс. Наступного року вийшов другий том цього підручника. Зазначимо, що згодом, коли з'ясувалося, що студентів, які “знають українську мову”, було мало, доктор Славутич написав інший, новий підручник “Україніан for Beginners”, який міністерство освіти відразу схвалило для вжитку в IX і X класах. Трохи пізніше, коли дозволено вивчення української мови з 7-го класу, той же автор підготував третій підручник, “Юкрейніен ін пікчерс” (1965), а 1969 р. – першу частину четвертого підручника “Українська мова за зорово-слуховою методом”. Усі ці підручники схвалені міністерством для практичного використання в державних школах Альберти. Принагідно зазначимо, що професор Яр Славутич, крім написання згаданих підручників і викладання курсів української мови й літератури в університеті, багато зробив для популяризації рідної мови серед українців Альберти. Він часто писав статті, а також робив доповіді на дану тему в Едмонтоні та й по всій провінції, брав активну участь у всіх учительських конференціях, опублікував дві наукові праці: “Розмовна метода навчання української мови” (видало Товариство українських учителів у Торонті, 1961 р.) та англійською мовою “Українські підручники в Канаді” (у книзі “Слов'яни в Канаді”, том III, 1971 р.) [4, С.93-94].

Коли 11 листопада 1958 р. щоденна газета “Едмонтон джорнал” надрукувала дані про те, що майже 1400 студентів виявили бажання вивчати в університеті українську мову як акредитований курс, едмонтонський відділ КУК знову звернувся до ректора університету з

відповідним поданням і таки домігся позитивного рішення. Але склалася дивна ситуація: 1959 р. на курс до доктора О.Старчука записалося 8 студентів, наступного року в доктора Яра Славутича, який прибув в Едмонтон із США, навчалося лише 6 студентів, а літні кредитовані курси 1960 і 1961 рр. відвідувало відповідно 17 і 14 осіб.

На жаль, не кращою виявилася ситуація і в середніх школах. Після безлічі зборів, закликів і нарад у 1959 р. лише 426 учнів виявили бажання вивчати українську мову, але до кінця шкільного року їх залишилося тільки 322. Як бачимо, українці, діставши право вчитися української мови в державних школах, надто слабо скористалися ним. Провід української спільноти забив “на сполох”, а газети подали ці сумні цифри до відома громади. “Українські вісті” вмістили передовицю “Ще скромніший вислід” [1959. – 16 жовтня], а “Вільне слово” – статтю “Прикрі неславні факти” [1960. – 5 березня].

Щоб виправити становище, КУК скликав 12 січня 1960 р. спеціальну нараду, присвячену виключно справі української мови, і вибрав новий шкільний комітет у такому складі: Іван Ісаїв (голова), адв. Іван Дікур (секретар), І.Горецький, Василь Косташ, Осип Прийма і проф. Б.І.Боцюрків – члени. Цей комітет відразу взявся до праці і вирішив повести акцію в чотирьох напрямках: 1) заохочувати учнів вивчати українську мову, 2) заохочувати вчителів відвідувати літні вчительські курси в університеті, 3) видавати потрібні підручники й посібники (“гайдс”), 4) домагатися визнання української мови як матрикуляційного предмету в університеті.

21 квітня 1960 р. проведено учительську конференцію, учасниками якої були 16 інспекторів і вчителів та 11 гостей. На ній обговорено статус української мови в Альбертському університеті, висловлено думку, що кредити будуть залежати від рівня навчання в середніх школах, а це знову ж таки справа учителів, що навчатимуть української мови. Йшлося також про запровадження вивчення української мови з першого класу, як це рекомендувала комісія Камерона.

З ініціативи едмонтонського відділу КУК 1963 р. виникли дві організації, що мали важливе значення для розвитку українського шкільництва в Альберті: Український Публіцистично-Науковий Інститут і Товариство Українських Учителів. УПНІ відкрито 5 квітня 1963 р. Його завданням було поширювати правду про Україну, спростовувати фальшиві інформації про неї в енциклопедіях, підручниках, книжках, картах, публікаціях преси тощо.

Товариство українських учителів, засноване 22 червня 1963 р. в альбертському містечку Ендрю, впродовж короткого часу підготувало низку методичних рекомендацій щодо планування й організації україномовної освіти в Канаді, провело конференції вчителів української мови в Альберті, Манітобі, Саскачевані, забезпечило діяльність літніх курсів українознавства для вчителів і бажаючих отримати кредити про вивчення української мови, сприяло виданню підручників за зорово-слуховою методикою та організувало семінари щодо їх практичного використання в державних і рідних школах, широко розгорнуло агітаційно-організаторську роботу щодо залучення вчителів на літні курси та збільшення контингенту учнів державних шкіл, які вивчають українську мову. Результативність його діяльності в окремих галузях шкільництва підтверджують наведені нижче статистичні дані.

Таблиця 1.

Літні курси української мови для вчителів у Альбертському університеті

Рік	Рік навчання	К-сть слухачів	Лектор
1964	Другий	21	Д-р Яр Славутич
1965	Перший	8	Данило Струк
	Другий	12	Д-р О.Старчук
	Огляд української літератури	21	Д-р Яр Славутич
1966	Другий	11	Т.Карлтон
	Укр. література 19 ст.	11	Д-р О.Старчук
1968	Для 2-го року	6	Т.Карлтон
1969	Укр. література 19 ст.	11	Д-р О.Старчук

Таблиця 2.

Кількість учнів, які вивчали українську мову у державних школах Альберти

Рік	К-сть учнів у вересні	К-сть учнів у травні
1962	127	193
1963	537	431
1964	579	536
1965	591	572
1966	545	572
1967	507	594
1968	584	530
1969	1,054	986
1970	1,285	1,489
1971	1,985	1,796

Дані таблиці 2 засвідчують, що завдяки організаційно-педагогічним заходам КУК і його інституції кількість учнів у державних школах провінції Альберта динамічно зростала. Така ж картина спостерігалася і з вивченням українознавчих дисциплін на відділі слов'янських мов Альбертського університету (див. наведені дані).

Таблиця 3.

Навчання української мови на відділі слов'янських мов Альбертського університету

Рік	К-сть курсів	К-сть студентів	Викладачі
1959-60	1	8	д-р Орест Старчук
1960-61	2	6	д-р Яр Славутич
1961-62	3	26	д-р Яр Славутич, О.Кошуба
1963-64	4	48	д-р Яр Славутич
1964-65	5	75	д-р Яр Славутич, Данило Струк
1965-66	9	85	д-р Яр Славутич, О.Март'янова, Т.Карлтон, Ігор Шанковський, д-р О.Старчук
1966-67	6	84	д-р Яр Славутич, Т.Карлтон
1967-68	5	57	Т.Карлтон, д-р О.Зуєвський, П.Линковська
1968-69	6	91	Т.Карлтон, д-р О.Зуєвський, д-р О.Старчук, П.Линковська, Ірена Суховерська
1969-70	6	87	д-р Яр Славутич, д-р О.Зуєвський, д-р О.Старчук, П.Линковська, А.Шкамбара-Дурані
1970-71	10	95	І.Суховерська, д-р Яр Славутич, д-р О.Зуєвський, д-р О.Старчук, Т.Карлтон, П.Линковська, І.Суховерська, О.Рудницька
1971-72	9	111	д-р О.Зуєвський, Т.Карлтон, І.Суховерська, А.Шкамбара-Дурані, Б.Медвідський
1972-73(в т ч півкурси)	16	141	д-р Олег Зуєвський, Т.Карлтон, Б.Медвідський, Ор Павлів, А.Шкамбара-Дурані, С.Демиденко

Крім згаданих вище кредитованих курсів, на вечірньому відділі кожного року українську мову вивчало приблизно 50-60 студентів (некредитовані курси). Викладався також вечірній некредитований курс української літератури, який щороку слухало 15-20 студентів. Тут вивчалось життя й творчість таких письменників:

- 1960-61 Т.Шевченко (24 лекції)
- 1961-62 І.Франко (12 лекцій)
Л.Українка (12 лекцій)
- 1962-63 М.Коцюбинський (12 лекцій)

О.Кобилянська (12 лекцій)

1963-64 Євангелії та княжі літописи, “Слово о полку Ігоревім”, думи, козацькі пісні та літописи, Г.Сковорода, І.Котляревський, Т.Шевченко, М.Шашкевич, Г.Квітка-Основ'яненко, П.Куліш, С.Руданський, І.Нечуй-Левицький, П.Мирний, В.Самійленко, В.Стефанік, В.Винниченко, О.Вишня, Ю.Яновський, літературно-культурне відродження 1920-х років (24 лекції).

Всі українські курси з 1960 року вів проф. Яр Славутич [5,138].

Зазначимо, що в діяльності Товариства українських учителів найбільш активну участь брали Й.Мельничук, В.Кобилюк, Б.Татарин, М.Фляк, І.Горецький, Яр Славутич, М.Миськів, К.Турко, М.Волошук, С.Юрківська, Р.Франко, Є.Звоздецький, Ю.Стефанік, М.Хом'як, П.Саварин, А.Шандро та ін. У переважній більшості вони були ініціаторами й наполегливими борцями за відновлення двомовного навчання в державних школах Канади. З їх безпосередньою участю були підготовлені “бріфи” до уряду Альберти щодо вивчення української мови в державних школах і університетах степових провінцій Канади. Вже внаслідок першого “бріфу” (1958) уряд Альберти погодився на навчання української мови в середніх школах. Другий “бріф” (1964) був виготовлений для “Королівської комісії в справі двомовності і двокультурності”, створеній федеральним урядом Канади 19 серпня 1963 р. указом 1106. До неї ввійшли Дантон і Лорандо – співголови, а від українців – д-р Яр Рудницький із Вінніпегу, разом з іншими, як член [6]. У посланні йшлося про двомовність, двокультурність, т. зв. “третю групу”, вклад українців у життя Канади, проблеми українських поселенців, асиміляційний тиск, вплив більшості, дискримінація, засоби комунікації і т. п. Проте червоною ниткою крізь “бріф” тягнеться проблема української мови в Канаді. Їй присвячено дві з восьми рекомендацій, 4 і 5, які, на наш погляд, доцільно тут зацитувати:

“Навчання української мови як кредитованого предмету у школах, і то від першої класи, де бажають собі того батьки і де є відповідна кількість учнів” (рекомендація 4).

“Університети, зокрема в провінціях, де української мови навчаються в середніх школах, повинні надати українській мові повний матрикуляційний статус, а також зорганізувати спеціальні програми для вчителів української мови. Принаймні один із передових канадських університетів повинен приготувати повну програму українських студій, включно із студіями мови, культури, історії та вкладу української групи в канадське життя” (рекомендація 5).

Аргументуючи, що мова є показником національності взагалі, а не тільки засобом комунікації і ключем до пізнання своєї історії, культури, традицій, звичаїв і всього того, що в сукупності творить окремі нації, цей “бріф”, зокрема, звернув увагу на те, що українська мова в Канаді є основою релігійного життя українців, тобто живою мовою обох головних церков, і тому мусить мати урядову підтримку. Крім того, він вимагав, щоб усі шкільні підручники історії Канади включили науково виважені відомості про українців у Канаді та про їхній вклад у розбудову країни і цим самим сприяли зменшенню дискримінації канадських українців з боку англомовного середовища та офіційної влади.

Оцінюючи значення останнього послання в боротьбі за введення двомовності в навчальних закладах Канади, П.Саварин цілком слушно, на нашу думку, писав: “Сьогодні трудно сказати, який вплив мав цей “бріф” на становище української мови в Альберті, але розголос нам багато допоміг, і багато деяких, своїх і чужих, задумалися над проблемою мови інших канадців. Я сказав би, що цей “бріф” вияснив урядовим чинникам, що асиміляція – явище жорстоке і ненормальне, не потрібне, бо доводить до конфліктів і незадоволення, а тим самим шкодить національній єдності. Зокрема, цей “бріф” вияснив, що свідомі українські канадці на асиміляцію добровільно не підуть, уважаючи, що лояльність супроти Канади не має нічого спільного взагалі з любов'ю до рідної мови й культури” [4, с.115].

Слід мати на увазі, що таку ж високу національну свідомість у відстоюванні своїх етнокультурних цінностей і, зокрема, рідної мови виявляли також українці провінцій Саскачеван і Манітоба, де українська мова владно входила в державні середні школи і університети, набувала все більшого визнання й поширення як у громадських, так і офіційних установах. А це, на нашу думку, сприяло утвердженню її в свідомості і мовній практиці молодого покоління, викликало зацікавлення історією, культурою, духовним життям їх прабадьківщини – України і, отже, забезпечувало майбутнє українській спільноті на канадській землі.

1. Курси українознавства в Альбертійському університеті // Українські вісті. – 1953. – 19 січня.

2. До українського громадянства Альберти й Едмонтону // Український голос. – 1952. – 16 січня.

3. Старчук О. Курс української мови в Альбертійському університеті // Канадійський фармер. – 1954. – 27 вересня.

4. Західноканадський збірник. – Едмонтон, 1973. – 126 с.

5. Українці в Едмонтоні // Північне саяво. Альманах. – Едмонтон, 1964. – № 1.

6. Вишлють меморандум королівській місії // Українські вісті. – 1964. – 6 червня.

Саварин П. Неоднаково дивимось на питання двомовності і двокультурності // Українські вісті. – 1964. – 28 травня.

Ivan Rusnak

THE STRUGGLE OF THE UKRAINIANS OF ALBERTA FOR THE STATE STATUS OF THEIR NATIVE LANGUAGE.

The article discloses the peculiarities and the content of the Ukrainians' work in the Canadian Province of Alberta in the process of affirmation of the native language as the basis of the Ukrainian school

ІНФОРМАЦІЇ, РЕЦЕНЗІЇ, ОГЛЯДИ

Марія Оліяр

СПОДВИЖНИК УКРАЇНСЬКОЇ ЕТНОПЕДАГОГІКИ

Навесні 1988 року пішов із життя відомий учений у галузі української народної педагогіки, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України Мирослав Стельмахович. В історії української педагогіки постать ученого займає помітне місце. Його твори неодноразово викликали широкий резонанс серед науковців, учителів, студентів, на сторінках періодики можемо знайти чимало рецензій та відзивів.

Однак багато аспектів творчості вченого залишилися недослідженими. Науково-методичний збірник “Сподвижник української етнопедagogіки” [Бібліотека Науково-методичного центру “Українська етнопедagogіка і народознавство” АПН України і Прикарпатського університету ім. В. Стефаника. Серія “Педагогіка, етнопедagogіка”. – Івано-Франківськ, 1999. – Вип. 25. – 196 с.], виданий з нагоди 65-ї річниці з дня народження Мирослава Стельмаховича, містить наукові статті, які глибше і детальніше розкривають педагогічні погляди вченого, тематичне розмаїття його досліджень.

Книга складається з 5 розділів. Перший розділ “Мирослав Стельмахович – сподвижник народної педагогіки” відкривається переднім словом академіка Віталія Кононенка – ректора Прикарпатського університету ім. В. Стефаника, в якому довгі роки працював Мирослав Гнатович. Високо оцінюючи внесок ученого в розвиток української педагогічної науки, автор підкреслює: “Переконаний, що праці Мирослава Стельмаховича, котрі розвинули ідеї народної, передовсім родинної педагогіки в нових умовах – коли на увесь зріст постали перспективи розбудови молоді Української держави, назавжди ввійшли в скарбницю педагогічної думки” [с. 7].

Доктор педагогічних наук, професор Богдан Ступарик у статті “Мирослав Стельмахович – вчений, організатор науки” зазначає, що, незважаючи на складні життєві умови та часи лихоліття, М. Стельмахович завжди залишався українцем, що зміг довести свою вірність рідному народові “...невтомною працею, відроджуючи, зберігаючи і примножуючи його багатотікову спадщину в царині виховання підрастаючих поколінь” [с. 8].

У матеріалі від редколегії (В. Кононенко, Б. Ступарик, М. Оліяр, О. Ткачук, В. Костів) під назвою “Гортаючи життєві сторінки” подані найважливіші факти й події з життя та наукової діяльності вченого, які допомагають глибше осягнути його багатогранну постать.

Другий розділ книги містить спогади про Мирослава Стельмаховича його колег, друзів, учнів, а також дочки відомого педагога. З них постає образ простої, скромної, щирої, прихильної до інших людини, виникає відчуття незримої присутності вченого, який “мав у серці те, що не вмирає”.

Наступні три розділи (“Творець української національної педагогіки”, “Дослідник українського родинознавства”, “М. Стельмахович – учений-мовознавець”) містять наукові розвідки різних аспектів спадщини видатного педагога. Тут розкрито проблему гуманізму педагогічної системи Мирослава Стельмаховича (З. Файчак), його роль у розвитку історії педагогіки (З.Нагачевська), теорії та практики трудового виховання дітей (Г. Извекова, Л. Степанова), у становленні української національної освіти (І. Червінська, Я. Никорак). Проаналізовано дослідження М. Стельмаховича з етнопедогогіки (О. Кіліченко), проблеми українознавства у його творчій спадщині (Н. Благун), погляди на народні традиції як психолого-педагогічний механізм регуляції поведінки дитини (С. Литвин-Кіндратюк) та інші аспекти.

Найбільш ґрунтовним є 4 розділ під назвою “Дослідник українського родинознавства”, де розкрито центральну тему творів ученого. Особливу увагу в розділі приділено проблемі підготовки молоді до сімейного життя (розвідки Д. Луцика, Н. Салиги). Адже “українська сім`я, – зазначає Д. Луцик, – сьогодні перебуває в кризовому стані і сповна не виконує своїх виховних функцій” [с. 135], а звідси й зростання кількості розлучень, підліткової злочинності, психічних розладів у дітей, катастрофічне зниження народжуваності.

Надзвичайно актуальною є розвідка В. Костіва, в якій розглядається проблема виховання дітей з неповних сімей через призму поглядів М. Стельмаховича. Як підсумок до висловлених міркувань наводяться слова Мирослава Гнатовича про те, що “розлад у родинних відносинах не тільки заслуговує на осуд. Він підриває педагогічні позиції сім`ї, вкрай негативно впливає на виховання потомства, рие прірву між батьками й дітьми, сіє ворожнечу між родичами й свояками, знецінює високі духовно-моральні вартості, ослаблює міць держави, нації”.

Названі роботи та статті інших авторів (Б. Ковбаса, Н. Лисенко, Л. Головач, С. Недільського, Н. Дерев`янка, О. Будник) свідчать, що здобутки М.Стельмаховича у галузі вивчення українського родинознавства надзвичайно цінні та ґрунтовні.

Завершальний розділ “М. Стельмахович – учений-мовознавець” окреслює коло проблем лінгводидактики, які були предметом зацікавлення вченого (Н. Максименко, Т. Котик, Н. Луцан). Стаття М.Оліяр присвячена характеристиці авторського стилю М.Стельмаховича як справжнього майстра слова. Його науково-публіцистичне мовлення – це зразок вмілого і доцільного використання широких семантичних та виражальних можливостей української літературної мови.

Загалом рецензоване видання – вагомий внесок у вивчення і популяризацію творчості академіка Мирослава Стельмаховича. Її мотиви, як засвідчує науковий аналіз, проведений авторами збірника, органічно пов`язані з життям українського народу, його побутом, звичаями, фольклором. На основі вміщених у збірнику статей читач має змогу простежити не тільки кінцевий результат, але й творчу методу вченого.

Теоретичні висновки й узагальнення, зроблені авторами видання у процесі досліджень праць М. Стельмаховича, знайдуть застосування у практичній та науковій діяльності викладачів вузів, аспірантів, учителів, студентів.

Maria Oliyar

MOTIVE POWER OF THE UKRAINIAN ETHNOPEDAGOGY

The review reveals the content of the scientific-methodical collection “Fellow-campaigner of the Ukrainian Ethnic Pedagogy (in honour of Academician Myroslav Gnatovich Stelmakhovich, the real member of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine)” (1999).

ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ НАВЧАННЯ

<i>Богдан Ступарик.</i> Громадянське виховання сучасної молоді.....	3
<i>Світлана Гуменюк-Сміх.</i> Рідна мова в системі українознавства.....	15
<i>Богдан Козак.</i> Експериментальна педагогіка як джерело формування інноваційної культури педагогів.....	21
<i>Надія Луцан.</i> Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку.....	29
<i>Віра Поліщук.</i> Післядипломне навчання соціальних педагогів: погляд на проблему.....	37

ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

<i>Сільвія Бадора.</i> Опікунська педагогіка В. Сухомлинського.....	46
<i>Галина Білавич.</i> Формування художньо-естетичної культури школярів.....	55
<i>Василь Іванчук.</i> Педагогічне цілепокладання в системі громадянського виховання студентської молоді.....	63
<i>Богдан Кіндратюк.</i> Педагогічні основи формування культури художнього спілкування майбутніх учителів музики, літератури.....	70
<i>Зоряна Нижникевич.</i> Відповідальне ставлення до навчання в системі особистісних цінностей школяра.....	79
<i>Вікторія Хитровська.</i> Формування іншомовної культури майбутніх фахівців у процесі їх різнорівневої підготовки.....	88

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ, ОСВІТИ ТА ШКОЛИ

<i>Ігор Бай.</i> Українські шкільні підручники в Галичині (XIX - початок XX століть).....	94
<i>Галина Гаврищак.</i> Проблема індивідуалізації навчально-виховного процесу: історичний аспект (кінець I ст. - середина 50-х рр. XX ст.).....	102
<i>Наталія Кирста.</i> Проблеми морального виховання й освіти в педагогічній спадщині Феофана Прокоповича.....	110
<i>Руслана Кіра.</i> Степан Сірополко про організацію народної бібліотеки.....	115
<i>Лариса Круль.</i> Проблема виховання дітей у творчій спадщині В. Стефаника.....	125
<i>Романа Михайлишин.</i> Вклад І. Ющишина в теорію національного виховання української молоді.....	128
<i>Зіновія Нагачевська, Оксана Симчич.</i> Лев Ясінчук: сторінки життєпису і просвітницько-педагогічної діяльності.....	135
<i>Борис Савчук.</i> "Регіональні" освітньо-шкільні товариства на Західній Волині у 30-х рр. XX століття.....	142
<i>Галина Субтельна.</i> Читанка для шкіл повторювального навчання Галичини (спроба аналізу підручника руською (українською) мовою навчання з 1859 р.).....	151
<i>Марія Чепіль.</i> Книга як засіб формування національної свідомості дітей і молоді у діяльності "Просвіти" (1868-1939).....	156

ШКІЛЬНИЦТВО У СВІТІ

<i>Мар'яна Колак.</i> Еволюція навчальних планів і програм для шкіл Румунії (1924-1936 рр.).....	166
<i>Володимир Лупшак.</i> Національні меншини в сучасній системі освіти Румунії.....	173
<i>Іван Руснак.</i> Боротьба українців Альберти за державний статус рідної мови.....	180

ІНФОРМАЦІЯ, РЕЦЕНЗІЇ, ОГЛЯДИ

<i>Марія Олійар.</i> Сподвижник української етнопедогогіки.....	191
---	-----

PROBLEMS THEORY OF STUDY

<i>B. Stuparyk.</i> Civil Education of the Modern Youth.....	3
<i>S. Humenyuk-Smikh.</i> Native Language in the System of the Ukrainian Study.....	15
<i>B. Kozak.</i> Experimental Pedagogy as a Source of Formation of Teachers' Innovational Culture.....	21
<i>N. Lutsan.</i> The Speech Development of the Pre-school Age Children Demands in the Postgraduate Education.....	29
<i>V. Polishchuk.</i> Social Teachers' Postgraduate Studies: the View on the Problem.....	37

TEACHING AS A PART OF UKRAINIAN STUDIES

<i>S. Badora.</i> V. Sukhomlynsky's Ward Pedagogy.....	46
<i>H. Bilavych.</i> Formation of Pupils' Artistically-aesthetic Culture.....	55
<i>V. Ivanchuk.</i> Pedagogic Clearness of Purpose in the Civil Education System of Students.....	63
<i>B. Kindratyuk.</i> Pedagogic Foundations of Formation of Artistic Intercourse Culture for Future Music and Literature Teachers.....	70
<i>Z. Nyzhnykevych.</i> Responsible Attitude to Studies in the Pupil's Personal Values System.....	79
<i>V. Khytrovska.</i> Formation of Future Professionals' Foreign Language Culture in the Process of Diverse-Level Training.....	88

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>I. Buy.</i> Ukrainian textbooks in schools of Halychyna /XIX -in the Early XX-th centuries/.....	94
<i>H. Havryshchak.</i> The Problem of Individualization of the Educational Process: the Historical Aspect /in the Late I -Middle of the 50-s of the XX-th centuries/.....	102
<i>N. Krysta.</i> Problems of Moral and Education in Feofan Prokopovych's Educational Inheritance.....	110
<i>R. Kira.</i> Stepan Siropolko about the Organization of Library for People.....	115
<i>L. Krul.</i> The Problem of Children Education in V. Stefanyk's Educational Inheritance.....	125
<i>R. Mykhailyshyn.</i> I. Yushchyn's Contribution to the Theory of Ethnically oriented Education of the Ukrainian Youth.....	128
<i>Z. Nahachevska., O. Symchych.</i> Lev Yasinchuk: some Biographical Aspects and Educational Activity.....	135
<i>B. Savchuk.</i> "Regional" Educational Societies in the Western Volyn in the 30-s of the XX-th century.....	142
<i>H. Subtelna.</i> The reading Book for Schools of Repeated Education in Halychyna /an attempt to analyze the textbook for teaching in the Russian /Ukrainian/ languages beginning with 1859/.....	151
<i>M. Chepil.</i> A Book as a Mean of Formation of the Ethnic oriented Consciousness of Children and the Youth in the Process of Activity of "Prosvita" /1868-1939/ ..	156

SCHOOL IN THE WORLD

<i>M. Kolak.</i> Evolution of the Educational Plans and Programs for Schools in Romania /1924-1936/.....	166
<i>V. Lupshak.</i> National Minorities in the Modern System of Education of Romania.....	173
<i>I. Rusnak.</i> The Struggle of the Ukrainians of Alberta for the State Status of their Native Language.....	180

REVIEWS

<i>M. Oliyiar.</i> Motive Power of the Ukrainian Ethnopedagogy.....	191
---	-----

Міністерство освіти і науки України
Прикарпатський університет ім. Василя Стефаника

ВІСНИК
Прикарпатського університету

ПЕДАГОГІКА
Випуск III

Видається з 1995 р.

Адреса редколегії: 76000, м.Івано-Франківськ,
вул. Шевченка, 57.

Прикарпатський університет,
педагогічний факультет. тел. 59-60-12

Видавництво "Плай" Прикарпатського університету
76000, м. Івано-Франківськ, вул. Шевченка, 57, тел. 59-60-51
(українською мовою)

Ministry of Education of Ukraine
Precarpathian University named after V.Stefanyk

NEWSLETTER
Precarpathian University named after V.Stefanyk

PEDAGOGICS
№ 3 Issue

Published since 1995

Publishers' adress:
Precarpathian University named after V.Stefanyk
57, Shevchenko Str., 76025 Ivano-Frankivsk. tel. 59-60-12

PLAI Publishers, Precarpathian University
57, Shevchenko Str.,
76000, Ivano-Frankivsk. tel. 59-60-51

(Published in the Ukrainian Language)



698042

Технічний редактор: БОЙЧУК О.П.
Комп'ютерна верстка: КУРІВЧАК Л.М.
Набір: КУРІВЧАК Л.М.

Друкується українською мовою
Реєстраційне свідоцтво №435

Здано до набору 20.07.2000 р. Підп. до друку 27.11.2000 р. Формат 60x84/16. Папір офсетн.
арнітура "Times Neu Roman". Ум. друк. ар. 12.25. Вид. арк. 12.56 Тираж 300 прим. Зам. 36

Друкарня видавництва "Плай" Прикарпатського університету
76000 м.Івано-Франківськ, вул. Шевченка, 57, тел. 59-60-51