

Камунізації, великому над-
ленню усього народу, народним
страх горючимим, всім і т.д.
Тяжко відкрити з усіма народами,
ця маршистська градовага
в різних країнах, не згинає.
З кожним з нас дають цю жорстоку
цього добру та широким шляхом
Тим різноманітним різноманітним
народу. Камунізм народом цю в
сучасній мові історич-
ній широкій інтернаціо-
нальній мові вийти в наше
серце. Камунізм мови
як є мовою людських
взаємодій, то раком
з усіма мовою цю жор-
стоку маршистський
сучасній мові національ-
ної мови. До різноманіт-
ного народу, мови
сучасній мові жорстоку
свідомості. Камунізм



Хто має в світі
додатково, то жорстоку
не зникає - то жорстоку на жор-
стоку жорстоку, то жорстоку

Сорія Русова:

З маловідомого і невідомого
скарби науки, науки культури
і дослідити версії містичства
і науки для науки. Том I

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА

**СОФІЯ РУСОВА:
З МАЛОВІДОМОГО
І НЕВІДОМОГО**

ЧАСТИНА I

**«НЕСТОРКА УКРАЇНСЬКОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ...»**

Івано-Франківськ
«Гостинець»
2006

Шановний читачу!

Софія Русова: 3 маловідомого і невідомого. – Частина 1.
«Несторка української педагогічної літератури...» / Упорядники
 О. Джус, З. Нагачевська. – Івано-Франківськ: Гостинець, 2006. –
 456 с.

До першої частини хрестоматійної трилогії «Софія Русова: 3 маловідомого і невідомого» увійшли наукові та науково-популярні розвідки, статті, замітки, огляди, переклади, рецензії педагогічної тематики Софії Федорівни Русової, вміщені на сторінках західноукраїнських періодичних видань і часописів українського зарубіжжя першої третини ХХ ст., та рукописи вченої, зосереджені в архівах України.

Збірник адресований науковцям і здобувачам наукових ступенів, широкому колу педагогічної громадськості, студентам педагогічних навчальних закладів різних рівнів акредитації.

Друкється відповідно до рішення Вченої ради

Педагогічного інституту

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

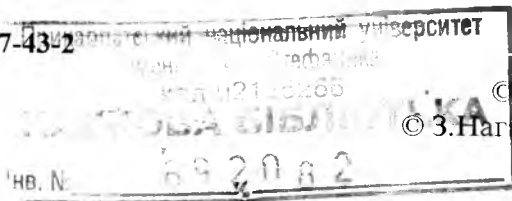
(протокол № 3 від 15 грудня 2005 р.)

Рецензенти:

доктор педагогічних наук, професор Завгородня Т.К.,

доктор педагогічних наук, професор Зайченко І. В.

ISBN 966-8207-43-2



© О. Джус, 2006

© З. Нагачевська, 2006

Ви тримаєте в руках збірник маловідомих і невідомих творів одного з чільних репрезентантів української педагогічної думки, визначного громадсько-культурного діяча, палкого популяризатора і поборника ідеї національного державотворення Софії Федорівни Русової (1856-1940). Він є першою частиною хрестоматійної трилогії, присвяченої 150-річчю від дня народження «Несторки української педагогічної літератури» – саме так іменували Софію Русову сучасники (В.Гренджа-Донський) за її внесок у розвиток теорії та практики рідномовного шкільництва, дошкільної та позашкільної освіти. Упорядники поставили за мету повернути в сучасний науковий обіг, у практику освітньої діяльності невеликі за обсягом праці, виявлені у процесі 10-річного скрупульозного вивчення творчої спадщини педагога та вперше оприлюднені переважно на сторінках західноукраїнських періодичних видань і часописів українського зарубіжжя 1920-х – 1930-х рр., а також ті, що залишилися в рукописах і зникають у фондах архівів України (перша така спроба була здійснена З. Нагачевською 1996 року, коли вийшов друком збірник «Софія Русова і Галичина»). Видання чи перевидання фундаментальних творів («Дидактика», «Єдина діяльна (грудова) школа», «Нова школа соціального виховання», «Нові методи дошкільного виховання» та ін.) свідомо полищено державним видавництвом, центральним освітнім і науково-дослідним інституціям.

Пропонуючи Вашій увазі лише частину з надбань С.Русової, упорядники, по-перше, майже повністю зберегли їхнє літературне оформлення, оскільки прагнули донести стиль авторського викладу та «дух» доби; по-друге, лише в окремих випадках вдалися до скорочення текстів; по-третє, дотримувалися алфавітного принципу впорядкування творів із зазначенням років і місця їхнього першого опублікування. Поділ за тематикою є умовний: навіть у творах малих жанрів простежується намагання авторки аналізувати загальнопедагогічні, дидактичні та виховні проблеми цілісно, опиратися на думки сучасних їй педагогічних «авторитетів», обґрунтовувати соціальну значущість і перспективність порушуваних освітніх питань.

Отож, гортаючи сторінки праць непересічної особистості, педагога-просвітителя, борця за національні ідеали, перейміться і Ви її проблемами

й гурботами, оскільки вони і нині на часі; ознайомтеся з пропонованими С.Русовою способами їх подолання та шляхами вирішення задля того, аби «...пишлася ... волею, ... наукою ... і багатством» наша Україна.

Видання цієї частини збірника уможливлене матеріальною підтримкою Івано-Франківської обласної Ради та ректорату Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника – особисто заступника голови облради Романії Постолянюк, ректора університету, доктора фізико-математичних наук, професора Богдана Остафійчука та проректора з наукової роботи, доктора хімічних наук, професора Івана Миронюка, за що упорядники висловлюють їм щиру вдячність.

*Оксана Джус, Зіновія Пагачевська –
кандидати педагогічних наук,
доценти кафедри історії педагогіки
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника*

Ясна зоря її життя ...

(До 150-річчя від дня народження Софії Русової)

Дочекалися Великого Воскресіння! По крапшині, по крихті вишукано-збираємо заховані в архівах і колишніх «спецфондах» бібліотек, у приватних книгозбірнях, збережені в науково-публіцистичній і художній спадщині та в спогадах кращих синів і дочок України імена, події, факти з книги нашого національного Буття. Одну з її сторінок становлять життєпис, педагогічна, громадська і літературна діяльність Софії Федорівни Русової «найповажнішої, найбільш світлої вченої, найкращої народної робітниці» («Проф. С.Ліндфорс-Русовій у день її 80-ліття» // Жіноча доля. 1936. Ч. 5. – С. 4).

У її житті, як у крапшині води, віддзеркалилися принаймні три періоди в національно-культурному поступі України. Перший пов'язаний із нещадним переслідуванням та угисками всього українського в умовах царського режиму. Другий – час власного недові отривалого державотворення, а третій – трагічна доба політичної еміграції тисяч синів і дочок України, які й на чужині продовжували подвижницьку працю на користь рідного народу, вірили у світлу долю своєї Батьківщини.

Найбільш повним джерелом знань про життєвий шлях і багатогранну культурно-освітню діяльність С.Русової є її спогади, вміщені у збірнику «За сто літ», що видавався зусиллями історичної секції Української Академії Наук за редакцією М.Грушевського в 1927-1930 рр., а також опубліковані в 1936 р. у львівському журналі «Нова хата» та видані окремою книжкою у Львові 1937 року (С.Русова. Мої спомини. – Львів, 1937. – 284 с.).

Народилася Софія Ліндфорс (дівоче прізвище С.Русової) 18 лютого (за старим стилем) 1856 р. в с. Олешня Городнянського повіту на Чернігівщині (тепер Рінкинський р-н Чернігівської обл.) в сім'ї батька – шведського – та матері – французького походження, яку втратила дуже рано. З дитячих літ вона винесла пам'ять про няньку-українку, яка співала їй українських пісень і знайомила з тяжким життям простого народу, пробуджуючи в маленькому серці співчуття й милосердя до його злиденного існування. 1866 року батько переїхав на проживання до Кисва, і десятилітня Софія стала ученицею третього класу дівочої Фундуклеївської гімназії. Тут вона опинилася під опікою знаменитих українських мистецьких родин М.Лисенка та М.Старицького.

У 1871 р. не стало й батька. Перед Софією та її старшою сестрою Марією-Манею, Мімочкою, як вона її ласкаво називала, постало питання: як далі бути, чому віддати перевагу в майбутньому самостійному житті – музиці, в якій кохалася вся родина (сестра матері була відомою французькою піаністкою, ученицею Ф.Ліста), чи педагогіці, яка вабила дівчат не менше. Перемогло друге покликання: Софія «одмовилася од блискучої мрії, зреклася мистецтва, взялася за школу» (Русова С. Мої спомини: 1861-1915. – С. 115). Зі спадщини західноєвропейських педагогів-просвітителів Й.Песталоцці, А.Дістервега, Ф.Фребеля п'ятнадцятирічна дівчина самотужки вистудіювала теорію та методику початкової освіти й виховання, що на все життя заповнили її розум і серце. За практичними порадами в царині навчання й виховання маленьких дітей сестри подалися до Петербурга, де в той час уже функціонували дошкільні заклади.

Після повернення з Петербурга Софія і Марія взялися за створення дитячого садка в Києві. С.Русова згадувала, що тодішній попечитель Київського шкільного округу, до якого вона звернулася з проханням про відкриття дошкільного закладу, з недовірям похитав головою і сказав: «Ви ще самі дитина ... Хто ж вам довірить дітей?» (Там само. С. 35). Але дозвіл на його організацію дав. 1 вересня 1871 р. сестри Ліндфорс зважилися відкрити дитячий садок. А вже в 1872 р. їм знадобилося більше приміщення через паловишованість організованого дошкільного закладу дітьми, і вони зняли його навпроти оперного театру в Києві.

Сучасні дослідники педагогічної спадщини С.Русової стверджують, що це були перші українські дитячі садки. Однак сама С.Русова з цього приводу писала: «Ідея дошкільного виховання ... реалізувалася у нас на Україні ... проти усіх психологічних і педагогічних вимог не на рідній мові дітей, а на державній російській». І далі: у першому дитячому садку сестер Ліндфорс український «елемент був лише в українських піснях, які провадила жінка Миколи В. Лисенка ..., та в казках, що на перемінках оповідала дітям маленька дочка Старицького Маня». Діти в садку «були з кругів професорів-росіян і т. зв. малоросів, і нікому й на думку не приходило, щоби можна було в Києві вести цю дитячу установу на українській мові ... Українізація дитячих садків почалася перед війною і в часі революції 1917 р.» (Русова С. Колись і тепер/ В 25 роковини Української Захоронки. – Львів, 1927. – С. 50).

У 1874 р. С.Ліндфорс вийшла заміж за вченого-етнографа росіянина Олександра Русова, котрий присвятив себе народові, серед якого жив. Символічно, що сватом молодої пари був один із найвизначніших українських громадсько-культурних діячів М.Драгоманов, а весільний подарунок – музичну композицію на пісню «Золоті квічки» – підготував для них М.Лисенко.

Разом із чоловіком Софія Русова з головою поринула в громадську роботу, що під впливом огненного слова Т.Шевченка кликала молодь іти в народ, збирати розсіпані серед нього скарби – пісні, казки, перекази. «Наче якась ціла національна течія, згадувала С.Русова, пробігла по Україні разом із товстими зпитками, записаними українськими народними піснями та казками. З'явилися перші бруньки нової національної свідомості. Цей рух захопив і мене» (Русова С. Мої спомини. – Львів, 1937. – С. 46).

За активну народно-просвітницьку діяльність молодій жінці, у якій на руках було троє дітей дошкільного віку, довелося в останні десятиріччя минулого століття сидіти в п'яти царських тюрмах. Про своє перше тюремне ув'язнення С.Русова писала так: «Тяжкі це хвилини, коли ворожа сила забирає матір і дружину від рідного огнища. Синові мосму було тоді три роки, дочці – півтора, вони не розуміли гої трагедії, що була в серці мого чоловіка і в мосму. Але той жах, що світився в очах мого сина, й був тою першою іскрою, що зробила його на все життя найкращим революціонером». Побачення з рідними давалося раз на тиждень – 10 хвилин, через подвійні ґрати. Спочатку ув'язненій не дозволяли ні винувати, ні навіть читати книжки (Русова С. Мої спомини: 1861-1915. – С. 150). Третього сина С.Русової – Юрка хрестив тюремний лікар, а воду на хресту купіль посили «надзирателі».

Постійні переслідування жандармерії змушували родину Русових часто переїжджати. Київ, Полтава, Харків, Чернігівщина, Катеринославщина, Херсонщина – ось неповний перелік міст і регіонів, пов'язаних із тимчасовим (як правило, під поліцейським наглядом) проживанням С.Русової. І де б вона не зупинялася, скрізь, незважаючи на заборони, організовувала дитячі садки, викладала в недержавних школах, вела культурно-освітню роботу. Щоб бути ближчою й потрібнішою людям, опанувала фельдшерський фах.

Наприкінці XIX – на початку XX ст. С.Русова багато подорожувала. У Німеччині вона захоплювалася Берлінським Педагогічним Домом з учительською семінарією та дитячим садком. У Бельгії, Чехії,

Франції поглиблювала знання з теорії та практики початкового виховання. Її вабила виховна методика Песталоцці – Фребеля, за якою виховання – це постійний вияв гуманізму у ставленні до дитини. Бельгійські дошкільні заклади чарували її своїм теплом і домашнім затишком. Отже, перше захоплення дитячими садками поступово переростає в серйозне і постійне заняття, у справу всього життя. На основі ознайомлення з педагогічною літературою, практикою дошкільної освіти в країнах Західної Європи та глибокої обізнаності з виховними традиціями рідного народу С.Русова перша в Україні створює одноцільну теорію національного дошкільного виховання, пристосовану до умов, потреб і можливостей тогочасного українського суспільства.

У 1910-1914 рр. С.Русова – співредактор першого в Наддніпрянській Україні рідномовного педагогічного журналу «Світло», що виходив у Києві. Майже в кожному з його номерів з'являються її статті з проблем дошкільного виховання. Серед найважливіших – «Дитячий сад на національному ґрунті», «Націоналізація дитячих садків», «Українські дитячі садки», «В оборону казки». У них вона дає відповідь на запитання, яким повинен бути дитячий садок в Україні, які методи застосовувати у вихованні дітей, за якою програмою подавати елементарні знання, необхідні для майбутньої шкільної освіти.

Науково обґрунтована система початкового виховання, запропонована С.Русовою в цих та інших статтях, знайшла своє практичне втілення у Київському Фребелівському інституті, де вона на запрошення його директора В.Флерова біля десяти років читала лекції з дошкільного виховання. Як писала Софія Русова, він «не вважав на те, що я не мала диплому вищої школи, що я не мала лекторського стажу ... і я вдячна йому ... за цю віру, яка поставила мене на шлях фахової праці і професури» (Русова С. Мої спомини. – С.200).

З таким багажем наукової та практичної роботи в ділянці освіти й виховання С.Русова ввійшла у нову епоху в житті України, пов'язану з героїчними спробами утвердити власну державність. Уже через місяць після лютого перевороту в Росії у Києві відбувся Український Національний Конгрес, який започаткував створення українського парламенту – Центральної Ради на чолі з М.Грушевським. З часу її утворення в березні 1917 р. і до розпуску в квітні 1918 р. С.Русова серед інших заслужених громадян України (М.Грушевська, З.Мірна, О'Коннор-Вілінська, Л.Старицька-Черняхівська) була її членом. Це було високе визнання шлі-

ної праці громадської діячки на ниві національно-визвольних змагань. Генеральний Секретаріат Освіти (І.Степенко) офіційно запросив її очолити зразу два відділи – позашкільної освіти та дошкільного виховання.

З притаманною їй енергією Софія Русова взялася за улюблену роботу, прагнучи на вільній землі застосувати всі знання й досвід для добра свого народу.

Головним завданням культурницького руху періоду розбудови власної держави стала національна освіта найширших народних мас. А першим інструментом її реалізації – українське шкільництво, передовсім початкове, та широкомасштабна позашкільна освіта (Семчишин М. Тисяча років української культури. – К., 1993. – С. 410). Упродовж 1917-1918 рр. йшла активна українізація існуючих та відкриття нових шкіл і дошкільних закладів. Для розширення мережі останніх С.Русова відкриває український відділ при Фребелівському інституті в Києві, організовуються курси дошкільного виховання в Катеринославі, Воронежі, Вінниці та інших містах України.

Першим по-справжньому українським дитячим садком, який очолили вихованки С.Русової, що здійснювали виховний процес у «цілком національному дусі і по найновішим принципам», став дитячий садок, відкритий як базовий саме при українському відділенні Фребелівського інституту. С.Русова називала його «своєю вітхою» (Русова С. Колись і тепер / В 25 роковини Української Захоронки. – Львів, 1927. С. 17). Паралельно з організацією освітньо-виховної роботи С.Русова очолила видання українських дитячих книжок і педагогічної літератури та підготовку вчителів-українців, об'єднавши їх у Всеукраїнську учительську спілку. На цей період припадає вихід у світ першої фундаментальної праці Софії Русової з проблем виховання маленьких дітей під назвою «Дошкільне виховання» (1918). «Найдорожчий скарб у кожного народу, – підкреслювала авторка, – його діти, його молодь, й що свідоміше робиться громадянство, то з більшою увагою ставиться воно до виховання дітей, до забезпечення їм найкращих умов життя» (Русова С. Дошкільне виховання. – Катеринослав, 1918. – С. 3). Визначаючи шляхи і засоби розбудови початкового виховання і навчання, С.Русова стверджувала, що воно повинно базуватися «на підставах науки, відповідно до сучасних ... принципів педагогіки і психології». Водночас має бути проінтегровано «національним духом нашого народу, має закладатися ... на цілком демократичному ґрунті» (Там само).

Трагічне закінчення короткотривалого періоду української державності зумовило переїзд С.Русової до Кам'янця-Подільського, де вона працювала у відкритому тут Державному українському університеті та організувала при ньому в 1920 р. зразковий дитячий садок. На базі цього закладу здобували практичні навички учні вчительської семінарії, в якій С.Русова викладала дошкільну педагогіку.

Після остаточної втрати української незалежності Софія Русова ще деякий час залишалася в захопленому більшовиками Кам'янці-Подільському. Однак запроваджувані ними зміни в освіті й вихованні не могли задовільнити С.Русової, оскільки йшли врозріз із її ідеалами національного виховання. Наприкінці 1921 р. вона перейшла кордон, що роз'єднував тодішню Наддніпрянську Україну з її західним регіоном, і опинилася спочатку у Борщеві (Тернопільщина), а 23 грудня – у Львові.

На Різдво 1922 р. С.Русова вже була в Тарнові (Польща), де її радо прийняла родина І.Огієнка, невдовзі переїхала до Відня, а в 1923р. осіла в Празі.

На 67-му році життя, в той час, як інші жінки звичайно кидають усяку громадську роботу, С.Русова відкриває нову сторінку свого великого життєпису. Вона стає співзасновником і професором педагогіки Високого педагогічного інституту ім. М. Драгоманова, створеного українцями-емігрантами в Празі, згодом пов'язує своє науково-педагогічне життя з Українським інститутом громадознавства.

Період емігрантського життя Софії Русової наповнений активною педагогічною і громадсько-культурною діяльністю.

По-перше, вона продовжує працювати над формуванням концептуальних засад національного дошкільного виховання. Найбільш повний вияв погляди на цю проблему знайшли у її двох працях, що з'явилися друком у Празі в 1924 і 1927 рр.: «Теорія і практика дошкільного виховання» та «Нові методи дошкільного виховання»

По-друге, глибоко розробляє проблеми шкільної освіти та виховання. Актуально й сьогодні звучать думки з приводу мети, завдань і змісту навчально-виховного процесу, сформульовані в її працях «Єдина діяльна (трудова) школа» (1923), «Нова школа соціального виховання» (1924), «Дидактика» (1925), а також у численних статтях («Моральні завдання сучасної школи» (1938), «Суспільні питання виховання» (1929), «Сучасна мрія виховання» (1939) та ін.

За твердим переконанням С.Русової, кожна школа «існує для конкретного народу, який визнає її ... потрібною йому установою, коли він бачить у ній щось своє, рідне – чує свою мову, бачить свій орнамент, свої свята, чує свою пісню, бачить у школі свою працю ...» (Русова С. Суспільні питання виховання // Життя і знання. – 1929. – С. 163). Виховання, стверджувала С.Русова, повинно бути підпорядковане свідомому прагненню – «розвивати кожну дитину, як бажаного майбутнього громадянина своєї країни, свого народу», тобто бути національним (Русова С. Нові методи дошкільного виховання. – Прага, 1927. – С. 72). Його сутність вона вбачала в тому, щоб «виховати дітей в новій національній свідомості, бо хто не вмів кохати рідний край, панувати свій народ, той не зможе стати щирим горожанином усевітту ...» (Русова С. Сучасна мрія виховання // Життя і знання. – 1930. – С.166).

Відстоюючи пріоритет виховання у дітей почуттів патріотизму, національної свідомості, С.Русова водночас висловила розуміння того, що «всесвітній поступ мусить привести всі народи до... взаємного розуміння й згоди», а тому спонукала до формування доброго ставлення до інших націй і народностей. Водночас на шляху до реалізації цієї мети вона вказала на важливе завдання, яке й нині актуальне: «треба змагатися, щоб інші народи з нами познайомилися, визнали нас, нашу національну особливість», бо неприпустимими є дефініції типу: українці – не ж те саме, що й росіяни чи поляки! (Там само).

За глибоким переконанням Софії Русової, організувати навчання й виховання, покликане сформувати покоління, проймає «лювицею свідомістю й мораллю», може лише вчитель, свідомий свого високого покликання, здатний оживити навчально-виховний процес своїм творчим духом (Там само. – С.165).

По-третє, у міжвоєнний період С.Русова представляє свій народ на численних міжнародних жіночих і педагогічних зібраннях, вивчає новітню світову теорію та практику навчання й виховання і на цій основі створює низку обширних статей, у яких критично осмислює можливість використання зарубіжних освітніх систем на українському ґрунті («Стан сучасної освіти в різних краях світа», 1922; «Сучасні течії в новій педагогіці», 1932; «Деякі зо сучасної педагогіки», 1936 та ін. – більш детально – у монографії О. Джус «Творча спадщина Софії Русової періоду еміграції. – Івано-Франківськ, 2002).

Не припиняє С. Русова і своєї практичної діяльності на користь дошкільного виховання та шкільництва в цілому, зокрема організовує притулок для дітей українських емігрантів у одному з передмість Праги – Горних Черношицях. Сама педагог так писала про цю ділянку своєї роботи: «Я кермувала цим приютом коло 5 літ, і ... по щирості можу сказати, що дітям було добре й вони були ситі, веселі, оточені ласкою й добре виховані. З приюту вони безпосередньо переходили до української гімназії ...» (Русова С. Мої спомини. – С. 279).

На емігрантський період життя припадають найтісніші контакти Софії Русової із західноукраїнською громадськістю. Їхнім початком можна вважати 1876 рік, коли галичани допомагали С. Русовій «переначкувати» в підросійську Україну, заковану в кайдани сумнозвісних Валуєвського циркуляра та царського Емського указу, безцінний, але небезпечний вантаж – видані в Празі разом із чоловіком твори Т. Шевченка, другий том яких фактично «осів» у Галичині.

На початку ХХ ст. в українських часописах Львова («Літературно-науковий вісник», «Ілюстрована Україна») з'являються статті С. Русової, огляди її педагогічних праць, повідомлення про переслідування родини Русових у царській Росії.

Закономірним у цьому контексті є твердження літературознавця, дослідниці рукописної спадщини І. Франка та Лесі Українки М. Деркач-Фуртак про те, що Софія Русова, подібно до визначного українського історика Олександри Єфименко, вже перед Першою світовою війною була далеким виідеалізованим світочем для галицької жіночої молоді, життя та праця якої заохочували до прямування її шляхом. (М.Ф. Софія Русова // Нова хата. – 1926. – Ч. 11. – С. 2).

У трагічні для першої української державності дні разом з іншими працівниками Міністерства освіти Софія Русова змушена була виїхати «до братньої Галичини ... на Станіславів», у якому в той час перебував уряд ЗУНР, а звідти – на Коломию, де на неї чекав син Юрко (Русова С. Мої спомини. – Львів, 1937. – С. 222). Тоді ж у газеті «Републіка» – офіційному органі уряду ЗУНР, що виходив упродовж кількох місяців у Станіславові (Івано-Франківську), з'явилася її програмна стаття «До культурного об'єднання з Галичиною», яка визначила спільні завдання українського вчителства щодо організації національної освіти в соборній незалежній державі.

На часі пророчі заповіді С. Русової, адресовані поколінню інтелігенції Галичини та Наддніпрянської України у важкі для першої українсь-

кої державності дні: «Тільки культурна робота, тільки широке проведення в маси освіти, гасел гуманізму і моральної свідомості може перемогти ту страшну анархію, в якій зараз загибає наш такий талановитий, такий чулий до усього доброго народ. Бачачи усю небезпеку, якою загрожує нашому державному і національному існуванню цей розпад усіх народних моральних заповітів, треба якнайскорше об'єднати сили галицького і східноукраїнського учительства і в братній згоді ставати до спільної роботи. Тільки освіта і моральне виховання народу переможуть такі наслідки попереднього становища України» (Русова С. До культурного об'єднання з Галичиною // Републіка. – 1919. – 20 квітня).

На переломі 1921 – 1922 рр. львівська українська громадськість вперше відзначила 65-річчя від дня народження С. Русової та 50-річний ювілей її педагогічної діяльності. Українські часописи Львова вмістили статті педагога, огляди її громадсько-просвітницької діяльності («Світло», «Учитель»), а сама вона виступила перед освітянами галицької столиці з лекцією «Індивідуалізм у вихованні та суспільному житті» (Білецький Л. Софія Русова // Світло. – Львів, 1922. – Ч. 1-3. – С. 10-12). У 1929 р. Софія Русова доповідала на конгресі Львівської «Просвіти», 1934 року бере участь у роботі Українського жіночого конгресу у Станіславові. У квітні 1936 р. з'їзд «Союзу українок», делегатами якого були понад 400 осіб, щиро, довгими оплесками вітав прибулу до Львова «дорогу гостю» – 80-річну Софію Русову (По загальному з'їзді «Союзу українок» у Львові // Жіноча доля. – 1936. – Ч. 9. – С. 2).

У другій половині 1930-х рр. педагог і визначна культурно-освітня діячка зустрічалася з українською громадськістю Чернівців, була учасником учительського та жіночого з'їздів в Ужгороді.

Високо оцінюючи заслуги просвітительки перед західним українством, наймасовіші культурно-освітні організації краю («Взасмна поміч українського вчителства», «Просвіта», «Союз українок») обрали її своїм почесним членом, а в 1937 р. вона стала почесним головою Всеукраїнського «Союзу українок» із осідком у Львові.

Провідні культурно-освітні діячі й педагоги Західної України були одностайні в тому, що Софія Русова одна з небагатьох своїми статтями в українських часописах Галичини, Буковини й Закарпаття утримувала педагогічний світ регіону в курсі новин зарубіжної теорії та практики освіти й виховання, «побуджуючи тим рідну педагогічну думку до життя, руху та поступу» (Ярема Я. Софія Русова // Рідна школа. – 1936. –

Ч. 6. – С. 84). Яскравим підтвердженням цього можуть бути її інформаційні повідомлення про міжнародні педагогічні зібрання, вміщені в даній частині збірника праць С. Русової. У контексті стратегії сучасної вищої освіти та проблем навчання галицької молоді 1920-х–1930-х рр. особливо важливими видаються положення публікації С. Русової «Бюлетень Міжнародн. Університетського життя» (1926).

Водночас на основі глибокого аналізу західноєвропейського освітньо-виховного досвіду С. Русова створила і запропонувала освітянам Західної України цілісну теорію навчання й виховання, оперту на широкій обізнаності з умовами життя в краї та пристосовану до психології української дитини і потреб українського суспільства в умовах відсутності власної державності. Тобто західноукраїнські землі, передусім Східна Галичина, стали для педагога своєрідним плацдармом для апробації її педагогічно-просвітницьких ідей, зосереджених у творчій спадщині періоду еміграції.

Софії Русовій не судилося повернутися на рідну землю. 5 лютого 1940 р. перестало битися серце великої Громадянки й Людини, Жінки-Матері й Педагога.

Викладені основні віхи життєпису С. Русової – це не лише данина її ювілеєві, а й намагання досягнути і зрозуміти сутність її життєвого кредо, сформульованого ще на початку минулого століття: «В житті кожної шляхетної людини має світити велика ясна зірка: щаслива доля рідного народу». Нехай же відсвіт цієї великої мегі-надії допомагає і сьогоднішнім поколінням з такою ж завзятістю, безкорисливістю та свідомістю працювати над вирішенням сучасних проблем українського народу, як це робила впродовж усього життя Софія Федорівна Русова.

Зіновія Нагачевська

Розділ I

Загальні основи педагогіки.

Теорія виховання й навчання

Бойовничий нахил

Хто не помічав у дітей цього нахилу до боротьби, до опанування понад ким другим, до привласнення якої забороненої речі?

Скільки то цей нахил завдав в родині клопоту, скільки тяжких хвилин переживає мати, або караючи сина за який бойовничий виступ, або бачучи свого сина, свого коханчика, побитого, подряпаного за надто бойовничим товаришем?

Придивляючись до хлопцяого поведження, ми бачимо, що цей нахил є справді природжений, але що він не однаково мірно у всіх хлопців виявляється, а в дівчат майже не помічається. Коли ми подумаємо, яке велике значіння такий нахил може мати в громадському житті, ми не можемо не визнати необхідности цілком свідомо до нього поставитися й вияснити: чи він в громаді може бути корисним, чи він цілком шкідливий? З цього для нас стане ясне, як до нього поставитися.

Так першим ділом питаємо себе: чи в нашому сучасному житті потрібно битися, чи кулаком, чи якою зброєю, чи можна зневажати людську гідність, а деколи і людське життя так за мало, щоб за яку образу, за який зайвий доляр бити, убивати людину?

Було колись, що люде жили в дикунському стані; були вони оточені ворогами і не вміли полагоджувати свої справи інакше, як фізичною силою. Доводилося постійно боронитися від лютого звіра, або від зажерливого сусіда, що хоче загарбати чужу землю. Доводилося постійно чекати на якусь небезпеку і бути напоготові перемогти її. Але минули часи дикунства, минули ті умови життя, в яких так потрібна була сама фізична сила, фізичний захист як для кожної окремої особи, так і для цілих громад. Розум людини опанував природними перешкодами, переміг диких звірів вигаданою зброєю, культурою, установив міжнародні відносини, зменшив до можливості усякі поводи до війни, до взаємної бійки і за часи мира га спокою посунув далі науку, культуру, винаходи, опанував природу з її страшними зявищами, поставив людину на високий ступень горожанина своєї держави й всесвітнього громадянина, дикунські звичаї заступив братерством, свідомою працею, взаємною пошаною.

Чи ж потрібний людям і тепер бойовничий нахил, чи час вже його позбавитися?

Можна певно сказати, що цей час не настав і не настане мабуть ніколи й не через те він і тепер нам потрібний, що ми ще не зовсім зріклися дикунства, а через те, що усяке життя є боротьба, і людина, яка не здатна до боротьби, не має ані моральної, ані соціальної вартості.

Але з чим треба нам боротися і якими засобами?

Оскільки нам є далекий тип людини, яка своїми кулаками рада битися з людьми за кожну сварку, за кожну можливість придбати собі якогось майна, оскільки приваблює нас кожна людина, яка сміло виступає на боротьбу з таким ворогом, який перешкоджає громадянському добробуту; яка виступає на боротьбу з такими елементами, що стоять на перешкоді розвитку знання. Ми не мусимо пригноблювати нахилу бойовничого, але мусимо давати йому напрямок, відповідний потребам нашого сучасного стану розвитку.

Оттак інший раз бачимо, як нестримно несеться з гори потік, шумить, рве береги, зносить човни. А люде його стримують, відводять його непокірні дужі води по каналах, будують шлюзи, греблі і величний непоборний велетень придається де до млинів, де до електровень і, замість руйнуючого ворога стає для мешканців корисною помічною силою.

Так і з тим бойовничим нахилом: треба його направити на захист добра і на відпір злу. Дитина мусить першим ділом навчитися боротися з тим злом, яке є в ній самій: побороти свої лінощі і навчитися працювати, побороти бажання постійно виконувати лише свої забаганки, а навчитися доглядати других; жити на радість, на спокій других найближчих людей. В праці вживати не лише інтелектуальних сил, а й фізичних: вміти «побороти» той матеріял, який треба опрацювати, обробити. Треба свою бойовничу силу тримати завжди на поготові – навчитися переносити усякі незгоди – голод, холод, згау – щоб бути паном над самим собою і йти назустріч таким умовам життя, в яких доведеться страждати і від голоду, і від інших незгод.

Так мандрівник, твердо певний себе, їде відкривати нові країни, студіювати різні зявища природи на користь людности – їде і в гарячі країни, де має часто перебувати довший час без краплини води, на пекучому сонцю; їде до бігунів у країни найстрашнішого холоду, часто голодуючи – але вертається з певними новими знаннями на користь свого і других народів.

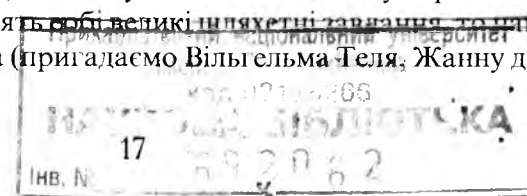
Потрібне самоопанування й громадському діячеві, коли доводиться йому за свої поступові думки боротися, змагаючись реалізувати їх на добро того громадянства, того народу, до яких він належить, і коли грається, що люде, які не розуміють поступових змагань діяча, карують його, як шкідливого мрійника, – він безстрашно прийме кару, бо він себе опанував, поборов в собі і усякий страх голоду, холоду, шидців, самої смерти.

Усе життя є боротьба – для боротьби наші діти мусять бути підготовлені, і виховання має зробити дітей дужими, смілими, а головним виховання має намітити дітям ті мети, заради яких вони мусять боротися. Треба виховати в дітях свідомість, що їх нахил бойовничий мусить служити не лише для кожного з них у боротьбі за власне життя, а головним чином для того колектива, для того народу, до якого дитина належить. Дитина мусить бути пересякнена тою думкою, що вона є органічний член того, або іншого колективу і її власне щастя цілком має бути звязане зі щастям колективу. За це щастя кожний з нас мусить боротися усякими шляхами – чи то шляхом науки, долаючи усе нові наукові знання, винаходи, поради; чи то практично, тією або другою працею.

Усе життя є боротьба, але значіння має та мета, для якої її ведеться. Один німецький філософ дуже гарно сказав: «Сила сама без мужности не приводить ні до чого, тай мужність не дасть нічого, коли нема в людині готовності до самопожертви, до організованности. Так англійці, як народ, найбільш нахильний до сили, виробили на протязі історії найбільш широке почуття права, закону, взаємної пошани; а в росіяч хоч і добре серце, а в життю панує сваволя, нема правового порядку».

Треба, щоб кожна людина, кожний народ були сильні, дужі і тільки сила дасть змогу забезпечити собі майбутнє. В боротьбі зростають нові думки за щастя, за добро, боротьбою посувається прогрес. Тільки той, хто хоч раз на життю боровся за правду, за красу, за добро, за волю, зазнав, яке то щастя вибороти хоч невелике зернятко цих скарбів для себе, для свого рідного краю. Коли оглянутися навкруги, усе здобуто боротьбою – відкриття нових земель, реформи соціального життя, визволення народів – і поки на всьому широкому світі буде хоч один покривлений, пригноблений народ, мусить йти боротьба; вона обовязкова для кожного народу, що шанує свою національну вартість.

Борці, герої, що ставлять собі великі шпехетні завдання, тоді крапкий цвіт кожного народу (пригадаємо Вільгельма Теля, Жанну д'Арк,



Гарібальді); вони не знають компроміса, вони знають, що мусять перемогти - й раді вмерти, аби досягнути святої мети.

Хіба кожна з нас – українські матері – не була б щаслива мати такого сина?

Нам кажуть: треба так виховувати дітей, щоб вони ненавиділи війну, що мусить бути мир по всій землі. Правда, бажана мрія, але вона не буде осягнена, поки усі народи не виборять собі волі і незалежності, поки всі народи не розвинуть в собі якнайширше розуміння правди, розуміння волі та взаємної пошани; поки вони не виборять собі хоч трохи багатства, яке забезпечило би їм яку-гаку економічну незалежність. А для цього ми не маємо права присипляти бойовничого інстинкту в наших дітях, але мусимо цей жвавий, життєвий інстинкт виховати на добру мету, навчити наших дітей направляти його на поліпшення добробуту нашого громадянства, на культурний, економічний розвиток нашого народу, нашого краю. Кожна мати мусить вкласти в розум своїх дітей свідоме, щире пореконання, що їх сили мають бути повернені не лише на своє персональне щастя, а на працю для свого громадянства. В життю кожної шляхетної людини має світити велика ясна зірка: щаслива доля рідного народу. Заради цього боротьба стає чистою, святою. Чим більш буде окремих народів щасливих, тим більш щастя зазнає уся людність. І боротьба за це щастя обов'язкова, і не можливо, не потрібно присипляти в дітях бойовничого інстинкту, – хай лише він іде не до егоїзму, а до героїзму!

(Дж.: Для неї – все!: Альманах «Жіночої долі» з додатком календаря на рік 1930. – Коломия, 1929. – С. 36-38)

Весна і діти

Весна вже близько! Дитячі личка ясніють, і широко розкриваються двері школи назустріч веселим промінням сонця.

Надворі кільчиться нове життя. Діти стежать залюбки за ним. Ось товстіють з кожним днем бруньки бозу, з берези звисають сережки, з-під останнього снігу тягнеться до сонця пролісок. Велика книга життя, в якій треба дітей навчити читати. Мама й виховниці, пам'ятайте про те! Скоріш ведіть дітей у поле, в ліс і починайте з дітьми найкращу науку природи.

Від ранньої весни до пізньої осені може природа стати вчителькою і виховницею. Недурно відомий педагог Спенсер наприкінці свого життя віддає з захопленням своє дитинство. Воно пробігало серед лісів та ярів його англійської батьківщини. «Правдиву природу свого краю пізнав я властиво тоді, коли розпукував ящірок та комахок, а не з ілюстрованих підручників та ботанічних городів». Тому й тепер всі нові школи будують не в мурах міста, а ген десь на окраїнах, де багато воздуха й зелені. Так як колись це бувало з монастирями. А коли вже необхідно мати школу в місті, закладають при ній принайменше город. Виховники розуміють тепер чарівний вплив природи на людську душу, зокрема на душу дитини.

При таких весняних прогуляках можна непомітно, а тривало впоїти дітям практичне знання. З течії ріки та потоків, із ріжного висихання глини, піску, крейди вчать географії, з пробудження й розмножування ріжних звірят – біології. Приглядаються жабками у ставку, трансформації гусльниці в метелика, розріжнюють птахів – ось наука зоології. Пізнають ріжні фізичні, біологічні процеси просто й природньо... Вистачить лише відповідати на безконечні питання дітей, що їм природа раз у раз насуває на думку. Тут можна також навчити їх тонко розріжнювати краски, бо лише природа вміє їх так гарно мішати. Блакитні можуть бути пролісок, незабудка, гіацинт, червоні можуть бути маки, гвоздики, ріжні відтінки вечірнього неба і т. д. А звуки в лісі! Тут можна навчитися рождіжнювати ухом, як дятел довбає кору, як шумить вітер в листях дерев, як поважно стогнуть смереки, як співає дрозд...

Діти повинні також добувати матеріал для своїх ручних робіт із природи. Глину – промити від піску, добре перетерти, щоб була м'яка, й лішити з неї звірят, птахів. Збирати дивовижні камінчики та укладати з них городи. Плекати ярину й квіти.

Але вплив природи на дітей не обмежується лише дослідями над явищами природи. Ні, природа має також загальне виховне значення для дітей.

Перш усього, фізичне. Діти перебувають якнайбільше на свіжому воздуху. Фізична втома, яку приводить зі собою кожна прогуляка, починається до здорового сну та травлення. Дальше, природа розвиває спостережливість і загострює зір і слух. Привчає дитину саму дошукуватись причини деяких явищ і розвиває в ній естетичне почуття.

До цього треба звертати дітям увагу на красу краєвидів, сходу й заходу сонця, ріжні форми дерев, шепіт ріки, шум вітру. Потім розпи-

тувати, щоби дитина висловила це своїм способом, оповіданням, малюнком або піснею.

А найважливіше завдання природи – це плекання любови до рідного краю. Враз із пізнанням його скарбів вчиться дитина цінити й шанувати те, що своє. В красі природи виявляється творча сила її Творця, і ліс стає великим храмом, в якому діти вчать славити Його.

* * *

Весна іде! Відчиняйте шкільні двері й вікна та ведіть дітей в природу, щоби вони серед неї пізнали свій Рідний Край!

(Дж.: Нова хата. – Львів, 1935. – Ч. 7. – С.2)

Дещо зо сучасної педагогіки

(Про психологічні і педагогічні заперечення двомовности)

I.

Здається, вже так багато написано про нові, найкращі методи навчання – «а возу все нет ходу» – як казав російський фабуліст Крилов. Чимало висловлено поглядів, що всяка школа, кожний вчитель мають планувати і провадити ціле навчання на підставі пізнання психології учнів, знати їхні нахили, здібності, але й тепер ми бачимо грубі відхилення від таких поглядів, які вже за століття стали аксіомами всесвітньої педагогіки, бачимо порушення їх не де-небудь в глухих неосвічених країнах, в якихось, може, відсталих приватних школах з недосвідченим педагогічним персоналом, але саме в державних школах країв Середньої Європи, які так пишаються своєю культурою.

Перш аніж критикувати ці відхилення від здорової педагогіки та дидактики, ми пригадаємо ті засади психології, які вже добре обосновані наукою для успішного виховання і навчання дітей в початкових і середніх школах цивілізованих країн. Не будемо пригадувати тут засад найвидатніших педагогів: Д'юї, Кершенштайнера, Монтесорі, – їх дослідження мають вже бути всіма педагогами засвоєні. Але заглянемо в твори тих видатних сучасних педагогів, які переводять в практику ті великі заповіді та й які ще тривкіше спирають усе виховання на психологічних підставах, як-от Торндик, Беллей, Коввін, Паркер і інші. Нехай буде, що їх поради майже всі повторюють засади їх великих попередників, але вони їх подають нам вже перевірені досвідом і науковими спостереженнями.

Отак відомий психолог Торндик каже: найбільш продуктивне навчання буде тоді, коли воно використовуватиме природні сили учня. Виховання може навіть стати шкідливим, якщо воно не спирається на інстинкти та на здібності учня. Ніяке навчання не приносить реальних наслідків, якщо воно не спирається на власні реакції дитини. Головна психологічна засада навчання – це спертися його на асоціації та на аперцепції дитини. (Методу Декролі усе покладено на них). Усе навчання має спиратися на тому, що дитина вже знає, на тих думках і на тих почуттях, які воно в ній викликає. Ніяке навчання не принесе реальних наслідків, якщо воно не викликає в учневі безпосереднього реагування в тій або в другій формі слова, чину, мистецького виразу. Тільки те нове асимілюється, що з уже пережитим, передуманим зв'язується, що викликає в дитині те інтенсивне зусилля, без якого не може провадитися жодна праця. Усякий програм навчання залишається мертвим, якщо він не викликає живого зусилля самої дитини. Так, наприклад, наука читання мусить спиратися на доброму знанню рідної мови; тому теж так утруднене навчання чужих мов. Цілковито необхідний теж найтісніший зв'язок з життям і з природними змаганнями дитини. Дітям потрібен добре обміркований програм навчання – так само, як потрібна добра фізична страва. Саме пайдорожче в кожній людині – це є її нахил до творчої праці, а вона може виявитися лише тоді, коли у дитини народився до чогось природний інтерес. Для цього творчого виразу школа мусить подати дитині різноманітні каналічки, різні засоби вільного творчого чину. Навчання має бути суцільне, науково визначене і з соціального погляду ясно пристосоване до сучасних умов життя і передане такими методами, які найкраще дають можливість дітям засвоїти матеріал. Елементарне навчання треба щодамі поширювати, каже практичний педагог Паркер, але тримаючися постійно гуманітарного завдання усього, виховання і спостерегаючи дітей, їхні зацікавлення і нахили, Паркер ще звертає увагу на постійний зв'язок школи зо соціальними вимогами часу, громадського життя і в цьому питанні звертає увагу на значну сучасну реформу читання: перехід з орального на тихе читання. Воно економізує час, навчає учня глибоко відумуватися в прочитане. Він же настоює, що для навчання потрібна образність; вона захоплює зображення, утворює настрої, що сприяє засвоєнню предмету. Але ця образність – в істо-

рії, географії – мусить бути цілком зрозуміла учневі, зв'язана з його попередніми враженнями та переживаннями. Взагалі Паркер дуже настоює, щоб уся наука в початкових школах була близькою, рідною учням. Що існує в дитині від самого народження, те має бути основою виховання. Той же автор впевняє, що приємність, задоволення зміцнює життєве зусилля, енергію всього організму, викликає його активність і цілком природну увагу.

В тому самому дусі висловлюється Торндик, який каже, що засвоїти, запам'ятати дитина може лише те, що вона правильно аперцепувала і цілком зрозуміла. Тому пояснення вчителя, виправи тощо мають бути якнайтісніше достосовані до дитячої психіки й її прикмет у різні періоди віку. Аперцепція – це головний фактор для розуміння нового; дитина може засвоїти тільки те, що зв'язане з її попереднім переживанням, що зворушує в ній якісь попередні враження, попередні знання. Завдяки цьому в дитині прокидається інтерес до нового, викликається бажання добре опрацювати нове знання і словом, і думкою, і ручною працею. В цьому процесі слово, це великий перший виразник; воно, так само як ручна праця, малюнок, ліпка тощо, виявляє, оскільки нове асимілюється в розумі учня; і тут його власне зусилля під час навчання є найкращим виявом асиміляції та й водночас засвідчує найкраще про всевиховуючий вплив школи.

Згідно з цими цілком ясними вимогами, за останні часи склалось чимало дуже гарних методів для навчання читання, географії. Для читання вживається синтетична глобальна метода; для географії й історії цілком поповнена метода рецитацій, яка по словах Вітнея, повертає шкільну класу в реальну життєву хату, повну реальних інтересів. Вона викликає природний розвиток ініціативи й активності, чистоти й оригінальності в уявленій творчості. Нова форма рецитації не схожа нічим на колишню, яка провадилась на питаннях і відповідях. Тут класа мусить бути так організована, щоби в переводженні кожної лекції дитина почувала себе чимось зобов'язаною, мусіла давати класі стільки, скільки і сама від других учнів одержує. Сама класа переминає свій вигляд; учні самі її прибирають відповідно до тої лекції, яку вони мають пережити. Кожний учень своїм знанням допомагає товаришам доповнити свої знання, мусить також відповідати на всякі запитання товаришів. В цьому, каже Вітней, і є той соціальний бік цих розмов. Вони ж цілком природно установлюють дисципліну в класі, бо в цій

розмові приймає участь ціла класа, яка й дбає за тишу і порядок в класі, що сприяють увазі усіх учнів. В кінці такої лекції-розмови учитель, роля якого в цих лекціях обмежується до складання загального плану лекції, викликає одного з учнів, щоби зробив короткий переказ цілої лекції; другий учень записує цей переказ на таблиці, а кожний учень на картонці пише деякі запитання про те, що залишилось для нього в лекції неясним. Друга лекція (чи то лекції) розпочинається з відповідей на ці запитання. Уся ця праця спирається на індивідуальному зусиллю учнів і їх активному думанню. За деякий період учитель виявляє усі помилки і неправильності в мові учнів. До кожної лекції учні читають додаткові до підручника книжки. Дуже цікаві міркування про навчання мови знаходимо в автора Мк. Мирей. Він звертає увагу на те, як часто сама мова, зокрема невідповідний підбір слів, приводить до помилкового розуміння в учнів того знання, яке їм подається. «Мова – каже він – необхідна для думання, але коли її неухважно вживати, то стає джерелом неточності. Бо слова – це лише самовільні символи знання, а самі по собі не значать нічого. Слова, які чуємо або бачимо написані, дуже часто подають нам неправильне поняття або дають речі не те значення, яке вкладає в нього промовець чи письменник. Однак навчання не все може бути чисто поглядове (от хоч би навчання географії чи історії), тому і саме навчання, і його певність дуже залежні від тієї двоїстої зброї, якою є слово, та й тому широко одчиняють двері непорозумінню і помилкам, якщо вживаємо довірливо мови як особливо міцне знаряддя для вчення». Але теперішні педагоги не ставляться досить уважливо до цих завваг, і тому про мову можна ще більше сказати те, що ми казали взагалі: що та мова, від якої у дитини збереглося найбільше аперцепцій, яка їй найрідніша, та мова і буде для неї найяснішим провідником знання. «І вчителі мусять пам'ятати – каже той же автор далі – що досвід дитини в її рідній мові, в якій вона звертається до усяких людей і на якій вона набралася стільки аперцепцій, може бути для неї найкращим засобом не тільки зрозуміти граматичні форми, але для найпевнішого зрозуміння всякої науки. Але, ясна річ, самі слова не мають якоїсь чудодійної сили, до них треба додати конкретне ознайомлення з предметами; навіть коли учень затямить слова і може швидко їх повторяти, це ще не може нас переконати в тому, що він їх певно розуміє. «Розум дитини – це не посудина, щоб наливати її водою, це теж не торба, щоби насипати її зерном. Розум дитини залишає

без уваги все те, що йому здається чужим, і гаряче вітає все, що здається йому тісно зв'язане з його досвідом, його потребами». Автор ще бажає, щоби навіть тоді, коли діти розуміють подану їм річ або думку, то щоби вони не ставились до неї рівнодушно, тільки щоби до усіх наук шкільного програму ставились з деякою симпатією, бо дітей можна до кожного предмету і до кожної лекції настроїти прихильно, що залежить від деякої підготовки перед лекцією. Подібно висказується теж Торндик: як дуже веселий настрій учнів (веселий, а не пустотливий). Їх задоволення працею підносить її інтенсивність і збільшує її позитивні наслідки.

II.

На жаль, як було вже сказано, ці всі здорові вимоги, наукові засади далеко не пройшли в життя шкіл. Розглянемо такі дефекти, які найбільше вимагають реформи та й які можуть легко бути усунені. Переглянемо спочатку предмети програми початкової і середньої школи.

Перше місце належить мові: звісно якій мові? Рідній для тих учнів, що вчать в даній школі і чийх батьки населяють місцевість. Питання про необхідність навчання дітей їх рідною мовою вже давно вирішене в педагогіці, ще з XVII стол. працями таких авторитетів, як Коменський, та й проведене в життя ще раніше творами Данте, перекладом Люгра і тепер усталене в національних школах чимало меншостей в Європі. Тільки навчання на рідній мові відповідає тим засадам педагогіки та психології, що їх виложено повище, тільки воно вможливує пояснення нового, тільки воно може викликати в учня те зусилля для засвоєння науки, ту інтенсивну активність, яка необхідна для опрацювання нового наукового матеріалу і для творчого остаточного його виразу. В тих школах, де дітей одразу зустрічають нерідною мовою навчання, годі осягнути основні завдання виховання, бо навчання в чужій мові не розбуджує думки дитини, бо воно не зв'язане ні з фізичним оточенням дитини, ані з її дитячим духовим світом. В навчанні чужою мовою постають саме ті дефекти, проти яких повстає не лише нова, а, можна сказати, багатовікова наука виховання в її найкращих представниках, таких як – Коменський, Монтень, Герbart, Руссо, Спенсер. Усе те глибоко виховуюче значення, яке має для дитини широкий розвиток рідної мови, усе широке значення рідної мови як знаряддя для засвоєння різноманітного нового наукового матеріалу, це все не в'яжеться з навчанням на чужій мові. Навчання в чу-

жій мові (все одно чи провадиться воно в початковій, чи навіть в середній школі), відразу придушує усе духове сство дитини, затримує природну активність її розуму, заглушує природну зацікавленість. Можна вчити і навчатися усяких мов, як це роблять в Межнародній Гімназії в Женеві, але вчитися, думати, засвоювати успішно нові знання можна лише на тій мові, яка для учня цілком рідна, якою він з малих літ висловлює свої переживання, свої думки, свої почуття. От тому і Женевська Межнародна Школа має окремі відділи для англійських, французьких, німецьких дітей. А проте скільки є ще таких цілком анахронічних шкіл, які починають навчання таки в I класі школи з чужої мови, чужою мовою вчать дітей грамоти і таким робом калічать дитяче мислення, подаючи дітям чужі невідомі для них слова, нічим не зв'язані з дитячими аперцепціями, з попередніми дитячими переживаннями. І доперва на другий рік починають вчити дітей їх рідної мови, і те, що з таким тяжким зусиллям дитина засвоїла на чужій мові, вона має собі перекладати на рідну. Можна уявити собі, який хаос повстає в мисленні дітей від такого подвійного процесу увласнення різних уявлень, як цим не природним методом калічаються здібності дитини, як прямо неможливим стає нормальне завдання школи: сприяти розвитку усіх духовних сил учнів та збагачувати їх уми ясними науковими знаннями. Навпаки, така система навчання тільки вводить дитину в повну пасивність, в чисто автоматичне «відсиджування» лекційних годин, спричиняє не розсудливе завчання, тільки мемористичне пліяхом виучування всього матеріалу нанам'ять без зрозуміння. Це є метода так званих двомовних, або утравквістичних шкіл. В програмах цих шкіл рідна мова учнів відіграє дуже незначну роль.

В багатьох дуже багатьох школах в I юній читання та писання відбувається в нерідній мові, а читання і писання в рідній мові розпочинається аж у II класі. Далі на рідній мові учнів провадиться природознавство (1 година в тиждень), рисунки (наука більш образна, а не словесна), ручні праці та руханка, які всі не мають великої необхідності в словесних вказівках чи поясненнях. Однак у практиці ще й ці науки в вищих класах нерідко провадяться на нерідній мові. Всі ж другі науки, які найбільше вимагають ясності слова і для пояснення самого матеріалу навчання і – з боку учнів – для вислову, всі вони ведені в таких школах у нерідній мові учня. Зокрема, великі труднощі справляє учням навчання рахунків у нерідній мові, саме того предмету, який вимагає дуже точного і повного вияснення абстрактних розумів (чисел і залежностей між ними).

Тепер, коли географія, як про це була мова вище, вже не обмежується до механічного завчання «звідси – доси», тільки це жива розмова, яка вільно ведеться цілою класою і в якій діти висловлюють не лише ті знання, що їх їм дав підручник, але взаємно діляться такими знаннями, такими враженнями, що їх отримали з-поза стін школи, – як можлива така лекція географії, коли дитину спиняє в її вислові нерідна мова, коли вона обмежена в своєму словнику, коли її думка затримується на підшукуванні найбільш підходячого слова для оригінальної думки, для творчого виразу або географічного опису. І де візьметься у дітей при цих умовах навчання та необхідна симпатія до різних предметів навчання, симпатія, на яку так дуже настоює Мк. Мирей?

Двомовна, або утравквістична школа, хто її не влаштував би, держава чи приватна особа, є не лише злим глузуванням над здоровою науковою педагогікою, але й недопустимою, в такій об'єктивній справі, як школа, образою для учнів: «Через що на нашій мові ми не вчимося свobodно усіх предметів?» Так можуть запитати себе учні, і та відповідь, на яку вони можуть натрапити, може небажано відбитися на їхньому відношенні до школи, кинути неждано жмут світла на становище їх і їх рідного народу в тій школі, яку організували й якою керують представники держави.

Двомовна школа – це педагогічний нонсенс і додаймо – життєвий злочин, яким жартувати не слід; він понижує престиж школи і значно припинює нормальний розвиток дітей і юнаків. Утравквістична школа ні з виховного, ні з якого-небудь іншого становища на виправдовує тих грошей, що на неї витрачає держава, бо з неї виходять приголомшені люди, без правдивої освіти, не виховані ні на яку творчу активну працю, з приглушеною горожанською свідомістю. На жаль, якісь незрозумілі намагання наводять деяких малотямущих педагогів уперто на думку організувати утравквістичні школи, які приносять лише шкоду і учням, і державі.

Дуже бажано, щоби разом з поширенням педагогічних наук і ясним розумінням завдань школи, основної її мети – глибоко-моральне виховання і широка, добре засвоєна наука поруч з розвитком творчої активності в учнях – вияснилась уже раз шкідливість і абсолютна не-психологічність двомовних шкіл.

(Дж.: Шлях виховання й навчання. – Львів, 1936. – Ч. 1. – С. 4-10)

Дещо про дефективних дітей у школі

Чим далі провадить психологія свої дослідження над душевними силами дітей, тим більше виявляється перед нами різноманітність їх інтелектуальних здібностей, різноманітність їх потенціальних засобів для нормального життя. Разом із тим більш підтверджується необхідність якнайкраще придивлятися до кожної дитини і що далі певніше виступає користь правильних pomірів дітей, утворення наукових тестів над дітьми, саме при вступі їх до школи. Ці тести, переведені вченими психологами та досвідченими вчителями, вже давно виявили дуже частенько незгідність межі так званого хронологічного віку дитини й так званого розумовим віком (**mental age**) дитини.

Без визначення цього справжнього розумового віку учня виривають дуже великі непорозуміння, що в майбутньому приводять у життя й розвитку дитини до дуже прикрих наслідків. Найчастіше дитину приймають у класу, що не відповідає її інтелектуальним силам; учителі вимагають від неї того, чого вона не може дати, або й такого, що для дитини запально легко. В обох випадках затримується або просто параліжується розвиток дитини. Слабо розвинені відразу починають відставати від однопітків і часто покидають школу, а більше здібні не находять у школі досить широкого терену для використання своїх вище нормальних здібностей. В обох випадках це персональні невдачі і втрати для суспільства.

Англійська педагогіка все більше звертає увагу на те, щоб школи якнайкраще опрацьовували свої шкільні й програми науки так, щоб вони були однаково задовольняючі й для дітей видатних здібностей і для дітей відсталіх від нормального типу учня. Вони домагаються системи додаткових класів, а також вільного переходу з одної класи в другу по різних предметам, що захоплюють одну або другу дитину. Дуже важне значення має в сучасних школах певна класифікація дітей по силам їх інтелекту; для цього потрібно визнати науковими тестами ментальний вік дитини.

Ментальний вік дитини – це певна сума інтелектуальних сил дитини в даний час. По словам психолога Вудроу¹ – «сказати, що дитина має такий ментальний вік, – значить просто, що вона поводить себе так і здібна те зробити, що зможе дитина нормальна такого віку. Н. пр. у дитини 11 років можуть бути сили розуму нормальної дитини лише 9 літ. По теорії іншого психолога Термана², під виразом ментальний вік треба розуміти загаль-

¹ Herbert Woodrow: «Brighness and Dullness in children». – Chicago – London. 1919.

² L. Terman: «The Intelligence of School Children». – Sydney. 1921.

ну розумову здібність, яку мають діти відповідного хронологічного віку. Ним треба користуватися задля розподілу дітей по класах. Через це ментальні тести, дуже бажані; бажано, щоб кожного учня тестували частіше, особливо в перші часи його шкільного життя.

Деякі педагоги-психологи починають із ментального тесту свої більш інтенсивні дослідження над дітьми, щоб індивідуальні особливості взяти на увагу для праці в класі. Учителі можуть кооперувати з психологами, подаючи їм багатий матеріал спостережень щодо кожної дитини в такому (на зразок) вигляді:

1) Час вступу до школи; 2) Становище батьків; 3) Національність батьків; 4) Оцінка інтелектуальності учня самим учителем; 5) Оцінка вчителем класу праці учня; 6) Оцінка вчителем 24 душевних рис учня: витримана увага, настирливість, соціальна пристосованість, уміння вести за собою товаришів, ініціатива, рівність удачі (спокійна вдача), самоконтролювання своїх емоцій, фізична самоконтроля, сила волі, веселість, мужність, юмористичні нахили, слухняність, совіслівість, здібність підлягати чужій контролі, інтелектуальна скромність, несамолюбство, кооперативність, швидкість, спритність, зовнішність, популярність серед товаришів, самовистарчальність, упорядкованість³.

Матеріал таких спостережень дав би поправді деяке знання душі кожного учня.

Буває дуже часто, що ментальний вік дитини цілком відповідає праці тої класи, що в ній вона вчиться; але праця її не йде. Дослідник дитячих ненормальностей проф. Л. Терман наводить у своїй праці кілька при-

³ Оскільки тести можуть грати немаловажну роль в розумінні дитини, покаже нам один факт із дослідів Діксона. А.В. був хлопець 12 літ і вже в VI-ій класі. Він працював зовсім незадовольняюче й учителька не перевела його в вищу класу. Батько звернувся за поясненнями до Діксона, що мав психологічний догляд за школярами. Зробили ментальний тест. Він виявив у А.В. такий щабель здібностей, що належав би хіба 1-ому з 200 учнів. Дальші дослідження виявили, що хлопець зненавидів учительку за те, що вимагала, щоб її учні виписували дефініції всіх нових для них на лекції слів, просто з словника. Коли А.В. сказав учительці, що він без того знає за слова, вчителька обвинувачувала його в брехні й не допустила до переходу в іншу класу. А поправді його класний словниковий запас був рівний словникові пересічного навіть учителя. Діксон порадив хлопцеві переступити 7-му й 8-му класу та перейти безпосередньо в високу школу. Він так і зробив та перейшов усю високу школу на добрих поступках. Професори його ніколи не дізналися, що він перескочив дві старші класи середньої школи. Таких фактів можна знайти чимало в анналах різних шкіл. Тільки добре переведений тест може прийти на допомогу в таких непорозуміннях між школою й учнем.

кладів такого розходження межі тестами та якістю шкільної праці. Деколи надзвичайна пильність учня дає йому змогу досягнути добрий успіх, не дивлячись на те, що по тестам його ментальний вік нижчий нормального. В інших випадках соромливість і брак самопевності не дають дитині добре опанувати вимоги вчителів. Так само припиняє успіхи дітей розумова інерція. Учень Леонард не робив нічого, поки його до того не примусили. Всміхнений і задоволений сидів він у класі, дивлячись просто себе й нічого не слухаючи, що говорив учитель. Запитаний, Леонард халав книгу іноді догори ногами. Випадково міг він дуже гарно оповісти те, що бачив або читав.

Навпаки, під впливом емоціональної неврівноваженості Олівія (12 літ), класифікована вище за вік своєї класи, переходила з класу в класу, але не могла робити математики. Вона на лекціях дуже хвилювалася, стукала віком скриньки, перекладала книжки, гралася своїми кучерами. В хвилини розпачі готова зомліти; але під загрозою кари приходила до свідомості. Великих успіхів не досягала.

Так само родинні любимчики в школі не вспівають, не дивлячись на свій відповідний ментальний вік. Учитель мусить додивлятися до таких учнів, вишукувати в них причину незгоди праці учня з його тестом.

Тести, звичайно дуже допомагають учителям в його розумінні праці учнів. Бувають часто для нього тяжкі ситуації. В одній сільській школі в Америці, по досліді проф. Термана, було 41 учнів: 18 із них були остільки нижчі проги хронологічного віку, що вчитель зразу поставився до них підозріло. Тести виявили, що з цих 18-19 були слабо розвинені, а 3 на межі придуркуватості. З одної родини прийшло в школу 3 дітей, а з другої 4. Школа прийняла одного з них 10-літнього в 1-у класу і він залишився в ній 4 роки. Інші за 6 літ перейшли лише 2 класи. Багато з такими дітьми тяжкої праці вчителю, багато відповідальності за те, що його учні не вспівають, за те що % відсталих у його школі вищий норми.

Тут цікавлять нас саме ті слабо розумні, відсталі діти, що їх так багато по всіх початкових і середніх школах. У 1909-ому ще році вийшла в світ книга Аира «Відсталі діти наших шкіл», що викликала дуже багато статистичних дослідів над тими пасинками долі. На жаль, ми не маємо ніякої статистики наших українських дітей. Тому мусимо користуватися найбільш американськими даними.

Проф. Страпер (Age and grade Census of School and Colleges 1911) перевірив свої анкети по 132 містах із населенням більше як 25.000 і по

150 містах із населенням менше як 25.000. Ці дослідження показали, що з 3-ох дітей одна звичайно запізнена, а з 25 – 1 підвищена в розвитку. Запізнення виявляється в 5% на 3 роки, та в 50% на 2 роки. Тести Біне над випадково зібраними дітьми 11-літніми показують, як багато з них по ментальному віку запізнені на 3-4 роки. Взагалі всі ці дослідження виявляють, що дефективних дітей по школах можна рахувати на 1-3%. Через те, що ступінь відсталості росте з віком до 15-16 літ, – то треба її якнайраніше визначити. Відсталі діти потребують особливого виховання, що може дати їм змогу й із їх слабкими інтелектуальними силами забезпечити собі в майбутньому якийсь засіб життя, а не лягати тягарем на державу або на суспільство.

Дослідження психіатрів і лікарів дають уже більш-менш певну дефініцію дітей із ненормальною інтелектуальністю. Їх поділяють по ступні їх недорозвитку на три групи: ідіоти, дурні й тумани. Ідіот (йолоп) – це крайній ступінь розумової дефективності. Він не може комунікуватися з людьми ні мовою – дуже неясною й тяжкою, – ні діяльністю. Дурень не розуміє письмо, але ще володіє мовою й може виявляти деяку організовану діяльність. Туман не йолоп, ні дурень; він ще здатний доставити собі способи до життя при сприятливих обставинах, але через свої розумові дефекти чи вроджені, чи сприйняті від малого віку, нездатний користуватися освітою звичайних шкіл, а потребує для свого виховання спеціально до його розвитку пристосованих шкіл, або додаткових класів.

Але в різних психологів ця дефініція дещо міняється. Біне так висловлюється про дефективних дітей: «Ці діти неподібні до більшості нормальних дітей! Одні з них терплять на деякі розслаблення розуму; вони не втратили цілком своїх інтелектуальних сил, але їм бракує здібностей, щоб однаково працювати з іншими учнями; вони не можуть засвоїти навіть елементарного курсу звичайної школи і через це втрачають усякий інтерес до шкільної праці. Деякі з них мають невтриманий настрій, роздратовану вдачу – весь час лекцій вони рухаються, не підлягають жадній дисципліні. Догляд одного такого ненормального учня важчий, ніж догляд за 20 нормальними. Туманів не треба віддавати до лікарні, бо вони ще не потребують ні ізоляції, ні самотности; вони не йолопи, не мають якоїсь серйозної нервової хвороби, або конвульсій; для них потрібний учитель, але не лікар. Відсталі, тумануваті діти можуть і мусять ходити до школи; вони можуть учитися, але їм

потрібне навчання, пристосоване до їх сил і цілком індивідуалізоване в спеціальних для них школах».

Видатний дослідник ненормальних дітей Др. Лей дає таку дефініцію ненормальної дитини: «В ній, каже він, виступає якась слабкість розуму, психічна перемінливість, інтелектуальна нездібність, щоб нормально реагувати на побудження, що дав їй педагогічний осередок». (Leigh: «L'arriération mentale»), Шуттльворт (Schuttleworth: «Mentally deficient children») каже так: «У минулім часі термін тумануватий прикладали до всіх щаблів відсталості, починаючи з дитини лише неповторної аж до справжнього ідіота».

По дефініції російського дослідника проф. Грабарова («Дефектологія») дитяча дефективність є це кількісна й якісна недостача реакцій організму на зовнішні подразнення. Вона може виявитися не лише в невисокій вартості реакцій, а й у зниканні окремих реакцій через те, що бракує анатомічної однастайности якогонебудь рецептора, або порушена його нормальна функціональна діяльність, як н. пр. у сліпих, глухих дітей. Через це така дитина мало пристосована до свого соціального оточення і природно від нього відпадає. Сліпота й глухота бувають або вроджені або придбані. Такі діти бувають хоча й життєздатні, але непридатні до продукційної праці; їх треба лікувати або спеціально виховувати. На 10.000 мешканців у різних країнах у період 1890-1900 р.р. нараховувалось сліпих:

в Росії	19,7	в Румунії	8,3	в Сербії	9,7
в Франції	8,5	в Швеції	6,6	в Австрії	8,1
в Швейцарії	7,2	в Італії	11,8	в Бельгії	4,8
в Болгарії	13,2	в Англії	7,8	в Данії	4,3
		в Німеччині	6,1		

Глухонімих було:

в Швейцарії	24,5	в Сербії	15,5	в Румунії	8,3
в Болгарії	10,1	в Росії	10,0	в Німеччині	8,6
в Бельгії	5,4	в Франції	5,1	в Англії	4,7
		в Австрії	11,1		

Визначити душевну хворобу неможливо так певно як яку-небудь фізичну – тиф, чи малярію; через це діагностувати розумові аномальності дуже важко і лише шляхом наукових тестів та науковими спостереженнями.

Демур («Die anormalen Kinder») каже, що часто діти до 5-6 літ не виявляють жадних ненормальностей, а далі починають потребувати особистого, до них пристосованого виховання. А коли батьки не можуть його дати, діти залишаються без потрібного догляду, неправильно одвідують школу, бігають вулицями і за 2-3 роки такого беззахисного життя дитина стає педагогічно відсталою. Але зміна умов життя, важливе виховання можуть, коли дитина не має якого мозгового дефекту, привернути на нормальний стан. Буває й так, що до 15-16 літ діти не виявляють нічого ненормального, а в ці роки в них раптом настає зміна в їх нахилах і в настрою; вони стають пасивні, якісь недоспані, повільно думають, нездатні до навчання, нечулі до кар, жорстокі до своїх найближчих. Потрібний став трест лікаря і перевірка методів виховання. Взагалі таких відсталих дітей проф. Грабаров ділить на 2 типи: діти недоподразнені й діти надподразнені; і ті й другі безпорадні й безпомічні. Перші виростають у дуже обмежених колах вражін; їх увага штучно сконцентровується в якийнебудь один напрямок – чи то в притулку, чи в дуже вбогій родині. Навпаки, занадто подразнені діти мають дуже багато вражін – часто одвідують кіно, театр, споживають гострі страви, тютюн, алкоголь і т. п. Деталізуючи термін невспіваючих дітей, Грабаров⁴ ділить їх на такі категорії: 1) Діти органічно нормальні, але різних ступнів інтелектуального розвитку та індивідуальної одарованости. 2) Педагогічно занедбані, що довгий час залишалися без усякого виховання. 3) Що мають тяжку спадщину й невірноважений стан нервової системи, істеричні та неврастеники. 4) Діти розумово дефективні, що всі поділяються на дебілів, імбецилів, ідіотів. 5) Глухі, сліпі, глухонімі. В останні часи увага і психологів і громадянства більш звернена на групу дітей до деякої міри дефективних, що не здібні засвоїти звичайне шкільне навчання й потребують спеціальних методів навчання. Їм і дають назву розумово недоспілих; вони здатні в сприятливих умовах забезпечити своє існування; але через дефекти розуму, що закладені в них або від самого народження, або в дуже ранньому віку, вони не можуть учитися в однакових клясних умовах із нормальними дітьми і скінчити навчання в один із ними час.

⁴ Грабаров: «Дефектологія», 1925. Голмс у своїй праці (Bachwad children) дає ще такі цифри душевних хворіб і їх зріст після війни в %:

1880 р. 81,6	1910 р. 204,2	1890 р. 118,2
1918 р. 217,5	1904 р. 183,6	1920 р. 220,1

За часів великої війни спостерегалось чимало військових неврозів та душевних хвороб серед дітей.

Ми бачимо, що всі ці дефініції та розгруповування дітей ще не дають певної різниці межі розумово недоспілою й відсталою дитиною, та що треба звернутися до більш детальних характеризувань дефективної дитини, що їх дають різні психологи. Так Біне зо своїх численних спостережень дає такі висновки: «Не можна, каже він, дивитися на аномальну дитину як на здорову, лише молодшу по своїому ментальному віку на 2-3 роки; аномальна дитина не може здогнати нормальну. Ненормальну дитину 11-и літ життя неможна суцільно прирівняти до нормальної дитини 9 літ. Друга, наукова теорія визнає, що аномальна дитина цілком неподібна до здорової, її не визнають запізненою в своїй духовій еволюції; затримана в одному напрямку, вона виявляє свій розвиток у іншому; інколи в ньому повільно розвивається; але ця дитина не має рівноваги, й ця невірноваженість є й саме ненормальністю. Брак координації в думках утворює порушення всього процесу думання»⁵.

Серед дефективних дітей Біне розрізняє три типи: 1) діти відсталі, 2) невірноважені й 3) середній тип, що в ньому з'єднуються і відсталість і невірноваженість. Невірноважений не має дисциплінованої волі: він ненормальний по всій своїй удачі (характеру); він балакучий, нестриманий, часто злісний, все роздратований. Ці три типи найчастіше зустрічаємо по школах, і по ступенях ненормальности розрізняємо їх на таких, що потребують лише спеціальної школи, і на таких, що їм уже потрібна санаторія або лікарня.

II.

Задля ознайомлення з типами дефективних школярів цікава праця Філіппа «Les anomalies chez les écolier». – Автор дає досить тонке розгруповання розумово аномальних дітей і таку їх клясифікацію: 1) Інтелектуально відсталі діти – невірноважені та астеники. 2) Учні розумово ненормальні через різні неврози – епілепсію, істерію і т. и. 3) Субнормальні учні – по середині межі аномальними й звичайними невдатними учнями. 4) Педагогічно відсталі і 5) Морально відсталі діти з нахилами до брехні, злодійства і т. п.

В одній і тій же дитині можуть виступати риси й відсталости й невірноважености. Розглядаючи окремо кожний із цих типів, можна

⁵ Одного 12-літнього хлопця розпитував Біне; він давав досить добрі відповіді. Але, як тільки скінчилися запитання, скінчилось напружене зусилля думати в певному порядку, – хлопець знову забалакав абсолютну нісенітницю.

побачити, що дитина є тоді відстала, коли її інтелектуальні здібності, хоча взагалі й існують, виказують розвиток значно запізнений, що стоїть нижче ніж у других дітей одного з нею віку й розвивається вона якось періодами або скоками. В цього типу можна завважити особливі нахили, прив'язаності до різних осіб, до звірів; їх настрої дуже мінливі, то нестримна веселість, то нудьга без причини. До деякої міри ці діти розуміють свої обов'язки і виконують вимоги щодо чистоти тіла та чепурності річей. Деякі з них бувають різкі й грубі в поведінці, їх змісли, рухи нормальні. Їх відсталість часто буває якась однобічна: вони часто не можуть зрозуміти деяких наук і загальний їх розвиток іде так поволі, що такі діти що далі, з кожним місяцем відстають від своїх товаришів.

Таких дітей можна чимало зустрінути по звичайних школах і цю форму дефективності зпочатку можнавилікувати. Але, на жаль, у родинному житті й у школі вона довгий час залишається непомітною: лише можна завважити деяку повільність думання, слабкість уваги а також і уяви. Та в численних клясах тяжко відразу зрозуміти індивідуальність кожного учня. Тільки по деякому часі в щоденному процесі навчання виявляється в цих дітей недостача інтелектуальних сил, бракує їм пам'яті, тяжко витворюються в їх головках асоціації, їх висновки складаються часто помилково, їх почуття не досить жваві, а розум без енергійного розгону часто залишається інертний. Деякі мають однобічну пам'ять, – н. пр. тільки до цифер, або до слів – чисто автоматичну. Інший раз такі діти виявляють непоборну лінь. Усі ці відсталі, що їх подає в своїй праці французький педагог Філіпп, показують, як обережно, поволі може вчитель відділити такого учня від класного нормального загалу й поставити на йому страшну марку дефективного.

Неврівноважений школяр є також дитина розумово аномальна, що не може затримати свою увагу ні на викладах учителя, ні на своїх власних відповідях. Постійно, навіть проти його волі, розумова, діяльність відхиляється від потрібного центра уваги. Неврівноваженість завважаємо й у фізичних рухах дитини: в своїх розвагах та забавах доходять такі діти до якоїсь безмежної розперзаності. Серед дітей цього типу є багато нервових: вони не можуть триматися одного місця: через свій перебільшений засіб експансивності мусять із сусідами ділитися своїми вражіннями; в школі не піддаються жадній дисципліні. жадному керовниц-

тву; над ними панує перемінчивий настрій. Коли ціла кляса сідає читати, вони хочять писати, і навпаки; вони живуть імпульсом, несподіваним бажанням, легко приходять у роздратованість, кусають, б'ються, в клясі дуже неприємні. Деякі діти з такого типу можуть нас відразу здивувати цілком поверховими й блискучими здібностями в якій-небудь одній науці; вони часто дуже самопевні й разом із тим жорстокі; мають злодійські нахили – вони клеptomани, піромани. Це абсолютні дефективні типи; їх треба якнайскорше відділити від нормальних дітей.

Є серед дітей того типу все ж дуже нещасливі діти! Вони мовчазні, боязкі; не мають ніякої самопевності, лякаються, якщо вчитель до них звертається, від усякого докору терплять, у ночі плачуть, кричать від приви́дів. Вони потребують уважливого психо-терапевтичного лікування.

Від нормальних, але дуже лінивих дітей треба вважливо відрізнити т. зв. дітей астеничних: їх можна пізнати по їх дуже малих успіхах у науках, по браку всякої активності; в них абсолютна інерція мозку часто об'єднується з деякими анатомічними⁶ ненормальностями. Вони постійно потребують спочинку, зрікаються всякого зусилля, індиферентні до всіх завважень. Навіть у забавах залишаються в'ялі, апатичні; лікарі називають це дитячою неврастенією (*neurasténie infantile*).

Іноді, по спостереженням психолога Дюрота, неврівноваженість охоплює цілий колектив дітей. Її викликає часто яка-небудь помилка вчителя, його неправильні методи, занадто мертве навчання, що не спирається на дитячих зацікавленнях. Іноколи несподіване обурення цілої кляси проти вчителя виявляється при якій-небудь дрібниці в поведінці вчителя, в його зовнішньому вигляді, його рухах.

Дюро ще звертає увагу на окремих тип зворушливих дітей – *les emotiennés* – як окрему групу з типу неврівноважених. Усі вони мають піднесену зворушливість, що дуже часто занадто зміцнюється. Розум у

⁶ Треба мати на увазі при огляді дитини також її анатомічний вік, цебто ступінь фізичного розвитку, що відповідав би хронологічному вікові дитини. Головними ознаками для анатомічного тесту це розвиток кістяка, поява зубів і статевий розвиток. Правильний розвиток кіостей пізнаємо з дитини по розвитку її зап'ястя. В зап'ясті, як відомо, є 8 кістей, що в певний час із хрящів у малої дитини стають кістями. Головна кість костоніс під кінець 1-го року, а все зап'ястя по 11-ох роках. Поява зубів також має свої певні періоди. Дуже важно для певної дефініції дитини порівняти її анатомічний вік із ментальним. Нормальний час статевого розвитку для хлопців від 12 1/2—18 1/2 літ; дівчата дозрівають трохи раніше; але ця ознака дуже хитається в різних расах і країнах та вихованні. Має значення також вага і зріст ненормальних у порівнанні з здоровими.

цих дітей нормальний, навіть у деякого наднормальний, але воля ослаблена, не може опанувати міцні вражіння, на які вони реагують міцніше всяких здорових людей. Із цього типу дуже часто виростає багато великих людей – мистців, проповідників, політичних героїв, що надхнено реагують на свої вражіння. Серед дітей це найбільш поширений тип; але з віком у здорових дітей ця емоціональність зменшується, а в більше нервових залишається на все життя, й стає ненормальною, якщо набирає більше інтенсивності й у дорослих людей дивує своєю диспропорцією межи силою подразнення й реакцією на нього. Великі артисти підтримують цю емоціональність у собі як джерело піднесеного настрою, захоплення якоюсь одною ідеєю, якимсь мотивом або образом, і ще підтримують цей настрій чорною кавою, вином, нічною працею, як н. пр. поет А.Мюссе, композитор Берліоз та інші.

Але серед цього ж типу неврівноважених трапляються й усякі злодії, клептомани, пиромани й різні маньяки. Почуваючи безсилля своєї слабкої волі, не маючи сили перебороти гої або інший нахил, вони звертаються за допомогою до психіатрів і деколи пересиджують немалий час у санаторіях для нервово хворих.

Деколи слабкість волі вже стає цілком паталогічним з'явищем у душевних процесах дитини. Це в так званих ебулітиків (*les ébouliques*): вони в клясі виявляють себе як цілком пасивні, підлягають усякій чужій волі, сліпо слухняні. В елементарному навчанні, коли вони мають добру пам'ять, то стають добрими учнями, але вже до середньої школи вони нездатні, а в дальшому житті зможуть виконувати праці лише під чужим керуванням.

От усі ці типи ненормальних дітей постійно зустрічаємо по школах, і елементарних, і середніх. Їх дуже тяжко виділити зо загалу учнів: до цього потрібні тести й огляди дітей. Вудров дає вказівки, що по деяким анкетам по городських школах у Америці дітей із розвитком нижче нормального знаходилось 13%, а зовсім дефективних 1%⁷ В С.-Люї огляди й трести учнів виявили, що видатних здорових дітей було 3,2%, а запізнених 32%. Це вже загрозливі цифри. Цікаво, що дефективність більш виявляється в хлопців; у дівчат вона рідша, але вже, як трапляється, то в міцній формі. По містах більше зустрічаємо дефективних – 1,2%; а по селах 0,2%; багато залишається не зазначених.

⁷ По дослідям Біне від 3% до 5%

III.

По яким же рисам пізнається в учнів дефективну запізненність? – Зовнішні ознаки бувають такі: 1) розмір голови, 2) неправильна вага й висота, особливості ушей, їх форма, розмір, 4) очі часто косі з неприродним поворотом із боку на бік, 5) форма губ, носа, чола, челюстей, 6) неправильності в розкладі, формі й числі зубів. 7) неправильний кровообіг, дихання, й травлення, 8) волосся часто вбоге на голові, виростає на інших місцях тіла⁸.

Правда, ці зовнішні ознаки трапляються й у нормальних дітей: але в дефективних вони більше заакцентовані, більше численні, особливо в уроджених. Треба лікувати дефекти, особливо ті, що найбільше шкодять здоровому сприйманню вражень – зір, уші, зуби, нюх, дотик. Щодо психічних симптомів, то Шерлок, відомий американський психолог (*Scherlok: «The feebleminded»*. London, 1911) зазначає такі: 1) Від дефектів почуваного апарату вони мають убогість уявлень; 2) Недосконалість пам'яті, що залежить від: а) слабого розуму, б) браку здібностей до асоціювання: – трапляється, що ці діти голодні, знають, де лежить хліб, а не додумуються, що можна його взяти; 3) Аномалії афективних процесів – особливо в ідіотів, що не знають жадних прив'язаностей ні до людей, ні до жадних звірів. Дуже міцно виявляють злобу, гнів, і не через те, що міцно почувають, але через те, що не мають волі, затримки, не мають нейтралізуючих афект обміркувань; велику роллю грають інстинкти їжі й руху, а інстинкт переймання дуже слабкий, що перешкоджає їм поступати в своєму розвитку; їм бракує гармонії межи їх нахилами й тою метою, що до неї тягне їх нахил, часто мають ненормальні нахили до неприємного, до поганого. Ця неврівноваженість у нахилах приводить їх часто до статевих ексцесів; 4) Обмеженість волевої уваги, що різно виявляється: а) в індіферентизмі до свого зовнішнього оточення – завдяки ненормальностям рецептивного апарату; ніщо в них не задержується в свідомості: часто приходить апатія, що ослаблює всяке зусилля; б) розумова апатія остільки опановує дитину, що вона не може її перемогти, й уявлення не досягають тої свідомості, що необхідна для утворення асоціацій; в) лінивий у думанні не має поглядів, бо він не може думати абстрактно не може провадити порівнянь, у нього не складається ясний комплекс ідей, а лише окремі його елементи. Навіть звичайні почуття не займають значного місця в свідомості слабкого розумного; вони також як і уявлення

⁸ Woodrow: «Brightness and Dullness in Children».

неясні, наче в сні. Інколи він підпадає під панування якогось одного вражіння й довго з-під нього не виходить.

Одним із головних симптомів тупого думання є неправильність інстинктів до їжі, до чистоти, до соромливості; рухи їх некоррелятивні, нервові, часто роблять безсоромні рухи. В ідіотів буває однаковість спритності правої й лівої руки. Мова часто порушена. Дефективні не мають гарної постаті; голова в них або занадто велика, або дуже мала, спина часто округла й рідко коли ці діти бувають стрункі, або мають гарні рухи. Тяжко довести їх до якої-будь моральної свідомості; вони цілком підлягають хвилиному своєму бажанню й уперто не роблять того, що від них вимагають.

Серед цих дітей із порушеною розумовою рівновагою часто можна завважити, що не всі здібності однаково пошкоджені; деколи одні здібності цілком пригноблені, інші яскраво розвинені, чи до музики, чи мають пам'ять на слова або на числа. Особливо часто функціонують гарно математичні здібності. В Гарвардському університеті 21-літній хлопчик викладав студентам вищу математику, а до інших наук немав ніякого розуміння. Розуміється, що для пригніщеної дитини не так важна кількість знання, як практичне розуміння, як використовувати це знання, як його пристосовувати до життя.

Різні вимірювання нормальних і дефективних дітей показали такі різниці межі ними:

<i>Діти</i>	<i>Зріст стоючи</i>	<i>Зріст сидючи</i>	<i>Вага</i>	<i>Діаметр голови</i>	<i>Обсяг голови</i>	<i>Обсяг груди</i>
Аномальні	124,0	67,9	25,5	26,1	51,6	59,3
Нормальні	128,8	68,1	25,9	29,5	52,0	59,6

Для визначення густоти крові – числа кровних кульок (гемоглобина) – брали в звичайній школі з нормальних дітей і з аномальних; усі вони народилися в один день, місяць, рік; дослід виказав, що в відсталих і кульок менше, і густота рідша. Всі ці діти належали до одної соціальної верстви.

Розсліди динамічної сили дали такі цифри: права рука нормальної дитини піднімає 20,3, а дефективної лише 16,4. Середня температура в нормальної дитини 37,2, в аномальної 36,8. Це до деякої міри пояснює їх в'ялість і задубілість їх окінчень. Серед аномальних буває до 60% сла-

бого органічного складу з затриманим живленням. Взагалі дефективних дітей легко зовні пізнати по їх зовнішньому вигляді, по їх поведінці. Біне мав до 60 фотографій нормальних і відсталих дітей, сфотографованих приблизно в однакових умовах. Свідомий учитель не помилиться в дефініції тих і других оригіналів цих фотографій.

Поведінка відсталих у класі й у родині досить характерна. Одні з них занадто рухливі, вічно чимсь схвильовані, недисципліновані. Інші занадто спокійні, якісь в'ялі, з повільними рухами, повільною мовою. Одні постійно чогось вимагають, другі цілком пасивні. Активність усе виявляється в якихось злочинах; вони з іншими дітьми все сваряться, б'ються, кулак неначе постійно в них на поготові. Пасивні часто мають сумний вираз, обличчя мало виразне: граються мало або і зовсім не граються; до цього треба їх усе заохочувати. Але межі пасивними є й такі, що, якщо їх чим розгнівити, то вони набирають страшною жорстокою лютою, даючи удари на всі боки, загрожують усякою зброєю, що попаде їм до рук – ніж, патик, сокира, граблі і т. п.

Взагалі серед дефективних у кожній групі трапляються такі особи, що не піддаються ніякій певній експертизі. Через те тяжко створити певну класифікацію. Їх треба довго, уважливо підглядати в груповому житті в класі, серед розваг, у родині. Треба часто послідовно досліджувати їх сприймання, їх органи змислів, органи рухів і самий процес їх думання.

Крім загального розумового ослаблення бувають у дітей часткові паралічі, атрофії або контрактури м'язів, пошкодження моторних центрів та змислів. Треба в тих дітей досліджувати зір і слух. У багатьох дітей слабкість розуму викликана рахітизмом, аденоїдами, слабкістю мочового міхура. Операція аденоїдів необхідна; але не все дає вона позитивні й значні наслідки. Туберкульоза серед дефективних дітей, порівнюючи, рідше розповсюджена. Трапляються межі дефективними карлики, що в 24 роки і зростом, і розумом рівні 6-7-літній дитині.

Треба частіше перевірювати в дефективних певність зору на геометричних формах, на малюнках. Одному 10-літньому хлопцеві показали раз на малюнку слона, й спитали, що це таке? – «Це людина» – відповів хлопець; але, побачивши здивування вчителя, він захотів поправитись. «Ні, каже він, це маленька дівчинка!» Цей хлопець не був дуже відсталий; мав добру мову й середньої сили розум. Через кілька місяців, набравшись трохи освіти, він став краще розпізнавати намальовані речі.

Дуже слабо розпізнають дефективні діти кольори. Лише деякі доходять до того, що відрізняють одну фарбу (без відтінків) від другої й навчаються їх називати. Чимало є межи ними дальтоністів, що не розпізнають деяких кольорових гамм.

Слух у дефективних дітей досить гарний: лише 4% досліджених дітей мали поганий, а 80% добрий слух. Досліди провадили через шепотіння на 5 метрів віддалі, через тікання годинника, або, зав'язавши очі, кажуть угадувати різні згуки. Часто слух ослаблюється через аденноїди. Поліпшення слуху та зору в випадках лише запізненого розвитку значно допомагає для оздоровлення інтелекту.

Чуливість та біль у нормальних дітей більш інтенсивна. Один 14-літній дефективний хлопець напускав собі сочкою соняшне проміння на долоню; в нього вже шкіра горіла, а він того не завважував. 10-літню дівчинку, також дефективну, вкусила оса: рука напухла, а дитина не виявляла ніякого терпіння.

Почуття дотику, нюху й смаку майже в усіх нормальні, але вони не вміють називати свої почуття. Кажуть іноді «хіна зелена».

Найбільше характерне для дефективних дітей, як уже сказано було вище, – це пошкодження рухів: усі вони мають неправильний хід, або спокійний і пасивний, наче їм тяжко піднимати ноги; інші підскакують нерівномірно, наче їх щось підштовхує, і вони роблять багато зайвих рухів, цілком для ходу непотрібних. Вони не мають почуття ритму, і треба його в них розвивати. На координацію їх безпорядних рухів дуже добре впливає музика. По всіх школах для ненормальних дітей ув Англії, Бельгії, а навіть і в Паризькій «Vicétre» – лікарні для ідіотів та епілептиків – провадять ритмічну рухавку, що виправляє хід і всі рухи; музику діти радше слухають, ніж простий приказ учителя.

Деякі дефективні діти не тримаються рівноваги. Чимало їх терплять від контрактур і паралічів окінчень; іноді мають конвульсійно сціплені пучки, в інших сильно тремтять руки. Взагалі вся їх рухливість пошкоджена чи ослаблена.

Мова пошкоджена в 30-35% ненормальних дітей: вони або загикуються, шепеляв'ять, або й зовсім мовчать; мова в них усе нерівна, часом затяжна, часом переривчаста; рідко хто з них балакає ясно й згучно. Але всяке загальне поліпшення в нервовому стані дефективного зараз відбивається на поліпшенні мови.

Детює у дефектах мови радить звертати увагу на віддиховий апарат, робити вправи на вправильнення дихання носом, ротом, висловлювати ритмічно голосівки, давати грати на трубі. При деяких хворобах горла радить звертатися до спеціаліста-лікаря. При голосному читанні одбивати ритм рукою, вірші спочатку скандувати, а потім деклямувати. При читанні або оновіданні учня виправляти кожну помилку: вчитель мусить те саме дітям якнайкрайце перечитати. Вчителю треба чимало настирливости, треба пам'ятати, що як сьогодні чого учень не зрозумів, то зрозуміє завтра; іноді над одним реченням треба чимало поміркувати, поки воно стане дітям цілком зрозуміле.

Письмо в дефективних залежить технічно від ступня здорової рухливости руки, як і від інтелектуального розвитку. Щодо малюнку, то він не може все бути певним виразником дефективности, бо й серед нормальних дітей є цілком нездатні до малювання, а серед дефективних трапляються діти з видатними здібностями до малювання, так само як мають деякі з них музичні здібності – до співу й до інструментальної гри.

В інтелектуальних процесах треба звертати найбільшу увагу на стан пам'яті, уваги й уяви в ненормальних дітей. Лей у своїй визначній праці «Розумова відсталість» (Ley: L'arriération mentale. Bruxelles, 1904) завважує різну увагу в різних типів ненормальних дітей. В одних дітей тяжко її збудити; але вона тримається в потрібному напрямку деякий час. У других вона легко появляється, але не тримається й короткий час; саме в пасивних дітей її тяжко викликати й на чомусь на деякий час сконцентрувати. В нервово невірноважених вона все розсіяна, ніяким зусиллям волі не дисциплінована. Увага в різному своїому напруженні дуже характерна в різних щаблях дефективности: в йолопів (ідіотів) її цілком нема; в імбецилів (дурнів), вона й слаба, й якась пригтемнена, невитримана на чомусь одному. І тільки в відсталих, запізненних дітей можна її викликати якимсь інтересом і на певний хоча б і не довгий час на ньому затримати. Не дивлячись на таку слабкість уваги, в деяких дефективних дітей пам'ять буває видатна, але якась однобічна. Є дефективні діти, що одразу затамлюють цілі сторінки віршів; або цілу скількість незрозумілих слів, або великих чисел і їх комбінацій. Це дитина схоплює раптом, але й дуже скоро забуває без усякої користі для свого розумового розвитку.

Уява в ненормальних дітей впливає на них деколи дуже шкідливо. Спостереження над дефективними молодими злочинцями виявили, що в них уява дуже піднесена, плястично-образова, так, що сама дитина

(чи юнак) не в силах сама собі висвітлити, що вона поправді переживала, а що тільки сама собі уявляла. Хвороблива уява цих дітей остільки опановує їх свідомість, що вони цілком захоплюються своїми мріями, які дуже часто й приводять до шкідливих злочинів.

Щоб зрозуміти стан уяви в ненормальних, треба добре освідомитися, які саме реальні вражіння з життя або з книжок найміцніше вразили юнака й опанували його уяву. Молоді злочинці часто щиро кажуть: «Я не знаю, що саме примусило мене це зробити й що було в моїй голові під час могого злочину». Частіше всього діти взагалі більше візуалісти, цебто, уява їх переповнена зоровими вражіннями.

Бувають дефективні діти з надзвичайними здібностями; але часто мають вони постійний нахил до злодійства. Цей нахил зароджується часто через дисгармонію межі піднесеними змаганнями дітей і бідністю батьківського осередку, або через завваження власного бідного матеріального становища та багатства товаришів.

Серед дітей і нормальних і дефективних буває дуже поширений нахил, свідомий і несвідомий, до злочину. Так ув одній народній школі, по анонімній анкеті виявилось, що коло 40% дітей у ранньому віці робили різні крадіжки. Але з часом самі вони з нього вилічувалися. В легких випадках і виховникам можна обмежитися до вичікування, поки добра свідомість дітей сама відведе їх від небезпечних звичок.

Але бувають випадки, що вимагають рішучих заходів, якщо дитина виявляє тривалі злі нахили. Треба тоді дізнатися, що викликає таку ненормальну поведінку? Такими причинами можуть бути: сугестія товариства, слабкість волі, нерівновага межі бажаннями дитини, її змаганнями й реальними життєвими обставинами⁹. Чимало сприяють тому родинні умови життя. По одній анкеті Генлі одержав такі відомості: Найбільше відбивається на дітях спадковість у батьків злодіїв, алкоголіків і на дітях дефективних злочинців. Впливають тут і факти сварки батьків, розпад родини, злидні. Безпритульність, неморальний хатній осередок, хвороби; часті переходи з одної школи до другої.

Треба перш за все змінити хатне оточення такої дитини, подбати про зміну товариства, зміну праці. Важливе виховання, добрий вплив і товаришів, і вчителя мають велике значення. Коли не можна

⁹ Hanley: «Individual Delinquent». Індивідуальність злочинця.

взяти дитину з родини, бажано, щоб до неї постійно приходив такий старший порадник, до якого вона могла б поставитися цілком довірно і він своїми розмовами, порадами, якоюсь спільною працею впливав би на розум і серце занедбаної дитини, викликав би в неї самої зусилля перебороти шкідливі нахили. Ці нахили деколи довго не помітні для вчителя й для батьків, а який-небудь несподіваний чин – виявить у дитині надзвичайну моторну здібність – схопити щось і з кишені товариша, зламати замок у шухлядці, перескочити високу огорожу для крадіжки овочів і т. и. вражіння від різних річей, людей і місцевостей. Слухова уява менше розвинена ніж зорова. Якщо уява занадто інтенсивна, дитина живе в цілком мрійному своєму житті, в мрійній, чарівній країні. Що далі, самі мрії не задовольняють уже дитину; вони лише спокушають її реалізувати в той або інший спосіб ці мрії. Під впливом тих або інших вражінь, деколи цілком випадкових, ця спокуса загострюється й дитина вже не може перемогти свої мрійні бажання та виконує часто несподіваний злочин, гадаючи тим досягнути те, що її серце так вицохало за довгі хвили мрій. До таких дітей треба пильно придивлятися та домірковуватися, які мрії опановують їх дитячу увагу, дати їм більш нормальний життєвий нахил, поки ці мрії не викристалізувались у щось шкідливе; треба таку мрійну дитину нахилити до мистецтва, до мистецької творчости. З таких мрійних дітей під впливом поганого товариства дуже часто стають злочинники¹⁰.

Міцна уява як у нормальних, так тим більше в дефективних дітей часто нахиляє їх до брехні. Вона приймає різні форми: 1) жартовливу – «Я бачив чоловіка з трьома носами.»; 2) від замішання, засоромлености – дає дитина цілком помилкові відповіді; 3) брехня від піднесеного честолюбства, з бажання чимсь похвалитися; 4) брехня заради пімсти (або клевета); 5) брехня для самовиправдання від якогось злочину – це найбільш поширена; 6) брехня для досягнення чогось бажаного; 7) брехня для вирятуння товариша – трапляється більше межі старшими дітьми. Дефективні діти брешуть несвідомо, і самі дуже легко підпадають усякій сугестії; вірять усьому без критики. Кожну брехню треба зрозуміти, від чого вона походить і відповідно до неї ставитись, але ніколи не давати дитині звикнути до брехні, або – що ще гірше – використовувати її з успіхом.

¹⁰ Cyril Burnt: «The young Delinquent».

IV.

Як би детально ми не розглядали всі риси дефективних учнів, дуже важко рішуче ставити діагнози й переводити їх у категорію анормальних. Однаково шкідливо здорову дитину з недостатню спостережень відправити в спеціальну школу, або в санаторію, – чи дійсно хвору доречно затримувати в звичайній школі, де вона не може охопити знання, а потребує особливих методів і програмів.

Батькам ніколи по треба казати, то їх дитина анормальна, а лише переконувати їх, щоб віддали свою дитину до спеціальних клас, де їй легше буде вчитися. По французьким законам, три екзамінатори повинні приймати дитину в спеціальні класи, або спеціальну школу. Директор цієї школи й інспектор, відкіля переводять дитину та лікар. Для визначення відсталості дитини беруть на увагу її вік – хронологічний і ментальний, наскільки вони розходяться, в якій вона класі, в чому одстає від товаришів; приймають також на увагу інформації вчителя школи, різні його запити та спостереження, відомості щодо регулярного відвідування школи. Інспектор перечитує всі ці інформації, знайомиться з методами школи, відкіля виходить дитина. Сам він оглядає ще дитину для більшої певності, входить із нею в розмову, придивляється до виразу її лица та ставить деякі питання – й систематичні й випадкові. Звичайно іспит роблять із трьох предметів: читання, писання и правопису. Біне склав для цього таблицю для кожного віку.

Для читання постановив він п'ять ступнів: 1) читання по складам дуже поволі; 2) ще по складам, але скоріше й уже без помилок; 3) непевне читання цілих слів, зупинки після кожного слова, або після кількох; 4) скорі читання, але ще без виразу і 5) виразне читання з інтонаціями. Іспит триває не більше 15 хвилин. У Парижі на одному з таких іспитів виявились діти відсталі від нормальних років на 6 літ, такі, що в 14 році читали так, як читають нормальні діти в 8 літах. Були відсталі і на 2, на 4, на 5 літ; багато виявляється тут індивідуальних відмін. Крім такого інтелектуального іспиту, ставлять дитині (особливо неврівноваженого типу) психологічні запитання. Для остаточного зрозуміння дефективних дітей, збирають деякі інформації про їх родинні умови (чи вони розпечені одиначки в батьків, чи діти вдів, чи багаті, чи вбогої родини). Для деяких дефективних дітей потрібна не спеціальна школа, але санаторія серед природи.

Найбільш рішучу діагнозу ставить лікар-психіатр. Біне подає також програму лікарського огляду ненормальної дитини, а також і в Бернта ми маємо психографічну схему досліду анормальної дитини.

Спостереження Бернта показують, як легко дефективному юнакові стати злочинцем. Він каже, що пасивні дефективні діти дуже легко піддаються сугестії, під впливом товаришів легко підлягають шкідливим нахилам, злочинним змаганням. Найбільш злочинну активність і шкідливий вплив мають старші юнаки. Своїм хворим розумом вони не старші за дитину, але мають досвід своєї «вулиці» й своїми емоціями вони вже зрілі люди. Та через свою інтелектуальну відсталість їм і в школі, і поза школою доводиться єднатися з більш молодшими товаришами; їм вони міцно імпонують своїм не дитячим життєвим досвідом і дуже негативно на них впливають. Діти неврівноважені, особливо дівчатка з емоціональним темпераментом, легко набирають поганих звичок, захоплюються алкоголем, картами і т. п. Серед волокит-дітей, бездоглядних дітей вулиці майже 2/3 дефективних; у них часто виявляється страшна жорстокість. Дефективні на порозі мужности роблять часто злочини не по злочинному змаганні, але через брак волі, брак логічного думання; їм потрібний добрий осередок, праця й ці змагання тоді зникають, і діти-юнаки виростають на чесних робітників.

V.

Переглянувши вияви дефективності дітей, усе завдає собі грізне запитання, від чого вона повстає, які саме причини викликають це трагічне з'явище анормальної дитини? Більшість психологів пояснює його головним чином спадковістю та сягає своєю психологічною аналізою глибоко в хронологічні родинні матеріали. Шутльворт називає кілька сприятливих для того факторів: 20% епілепсія в родині, 16,3% розпуста батьків, 17% сифіліс, 5% кровозмішання батьків або дідів, 30% материнні різні хвороби, всякі випадки під час вагітності, вдари, падення. Бувають слаборозумні діти в нервових, але високо інтелектуальних батьків. Деяке тимчасове притушення духових сил повстає через хвороби – тиф, дифтерит, наркотики при операціях; але воно зникає з поліпшенням фізичного стану.

Проф. Грабаров подає такі причини дефективності: 1) Спадщина від дефективних батьків; 2) Інфекційні хвороби; 3) Механічні пошкодження голови дитини під час пологів; 4) Соціальні умови життя. Ці всі впливи

порушують нормальну еволюцію мозгу, нервову систему; впливають як на їх анатомічний склад, так і на їх функціональність. Процес ослаблення розуму (каже Грабаров) може початися не лише через спадковість, але й через індивідуальні причини. Тоді стан психічно-інтелектуального розвитку зафіксується на одному щаблі; інколи починається процес поворотної еволюції – диссолюційний, – коли розум щодалі більш слабне. Він виступає в випадках довгого голодування, виснаження організму, довгого часу занедбання дитини. Зміна умов життя може до деякої міри повернути нормальний стан інтелекту. Якщо під впливом спадковості розвиток мозгу рано зупиняється, то цей стан дефективності є дуже стійкий, та має нахил щодалі до погіршення.

Як бачимо, спадковість і безпосередня від батьків, і від далеких пращурів-дідів – відіграє найпершу роллю в розвитку дефективності; та чимало на це впливають соціальні фактори. Так, у часі облоги в 1570-71 рр. в Парижі з 92 зачатих дітей ні одна не народилася цілком здорова, а 29 із них були цілком дефективні. Іноді досить буває перевести дитину в цілком інші умови, з міста перевезти на село, дати їй працю, відповідну її нахилам та зацікавленням, значно індивідуалізоване навчання і такі діти поволі наближаються до нормального стану. Бельгійський психолог Лей, зробивши в своїй школі в Антверпені анкету між 172 дітьми, поділив фактори, що сприяють ненормальності, на чотири групи: I. Фактори біологічні, що впливають на дитину ще до її народження – 1) вік батьків у момент народження, їх алкоголізм, сифіліс, туберкулоза, нервові та мозгові поражения; чи не було в родині фактів самогубства або злочину? 2) когорта дитина в родині особливе має значення (чи вона перша чи остання), 3) скільки має сестер і братів, та стан їх здоров'я; II. Стан здоров'я матери в часі вагітності й породів; III. Впливи після народження: 4) розвиток самої дитини, коли почали вирізуватися зуби, коли почала ходити, балакати, тримати чистоту вдень і вночі, які перенесла хвороби; IV. Соціальні фактори оточення, виховання.

З дослідів проф. Лея видно, що дефективність більш усього виявляється в дітей алкоголіків – 42% (з 172 дітей), у туберкулозних батьків, дідів навіть дядьків – 18% і 19%, у нервової дуже матери – 19% та істеричної матери 10%.

Але дуже часто спадковість і стан здоров'я дитини викликають у нас думку про її слабкий інтелект; але, щоб його визначити, треба, щоб учитель добре знав особливі риси запізненості, щоб він упевнився, що

учень поправді має запізнений розвиток, не дивлячись на регулярне озвідування школи. По селах деколи до першої кляси посилають дитину 7-9 літ; вона за перший час не виявить такої спритності як 6-7-літня. Тяжко визначити ступінь ненормальності в дітей неврівноважених, бо в них нервовий неспокій не йде одночасно й одномірно з інтелектуальною слабкістю. Лінощі рідко спричинюють значне запізнення в успіхах учня. В здоров'ї навіть нормальної дитини бувають тимчасові інтелектуальні ослаблення, як французи кажуть, «*depressie*»; часом перед якоюсь хворобою, або після хвороби, неначе терпнуть руки, мучать сонні примари і т. ін. Потрібно тоді перебалакати з батьками й не носіпати з певним діагнозом.

Біне дає вказівки, які хвороби першого дитинства і без впливу спадковості сприяють ослабленню мозгових чинностей, вносячи отруту в мозок: так н. пр. тиф, менінгіт, дифтерит, гарячка. По словах Біне, придбана й спадкова дефективність різно відбиваються на дитині. Якщо дитина придбала тупий інтелект, вираз її обличчя не пошкоджений, але стан її не піддається лікуванню й краще одразу після певного діянозу віддати її до лікарні, до санаторії. Деякі травматичні хвороби впливають також на розвиток мозгу, як н. пр. 1) розрив при народженні якої кровоносної судини може викликати в мозгу серйозну кисту; 2) тромби артерій, які перешкоджають вільному доступу крові до мозгу, через що частина мозгу завмирає; 3) з другого боку дуже шкідливий розлив мозгово-опорної рідини, що може роз'єднати кістки черепа – так звана водянка черепа, – від чого повстає величезна гідроцефалова голова; 4) або навпаки, при недорозвитку черепа – мікроцефалія – малий череп у порівнянні з обличчям.

Часто впливають на здоров'я мозгу рахітизм, епілепсія. Деякі батьки алкоголіки примушують своїх малих дітей пити спиртні напитки; через що настає в дітей нервове розслаблення, тремтять і руки й ноги, мучать нічні примари. Треба суворо заборонити це вживання алкоголю, бо воно отрутне. Іноді деякі окремі здібності дитини виступають запізнено; появляється нерівновага в процесі думання; але це ще не є справжня дефективність. Деколи цей стан ненормальності викликають які-небудь емоціональні переживання: дитина стає до всього байдужа; пам'ять слабне; природа дитини обурюється проти всякого авторитету. Треба звернутися тоді до психіатра. Часто зміна обставин уже оздоровлює дитину.

Серед громадянства ще досі панують два погляди на дефективність дітей – одні суворо кажуть, що не варто ними клопотатися; краще звернути найбільшу увагу на дітей із видатними здібностями, бо вони можуть чимало користей дати своєму народові. Другі, навпаки, ставлять ув обов'язок кожному громадянству опікуватися цими нещасними дітьми, бо вони найчастіше жертви нашої розпусти, нашого безладдя. Давніше таких дітей просто вбивали, кидали собакам. В Швейцарії ставляться селяне до кретинів дуже зле; вони визнають їх за якихсь півстворених істот, з пошкодженою головою, що ходять із висолопленим язиком, майже не мають мови; вони валяються в своїх екскрементах і всі до них ставляться з презирством та огидливістю¹¹.

В багатьох країнах недорозвинених прираховували до біснுவатих; вони вкупі з прокаженими блукали по пустирях, по кладовищах, далеко від людей. В Англії розважали вони по ярмарках своїми кривляннями товпу, що дивилася на них, як на диких звірів і кидала їм гроші. В шпиталях поводитися з ними жорстоко, тримали їх у ланцюгах, у темних задушних помешканнях. Квакери перші підняли голос у їх обороні й завели для них перший гуманний шпиталь.

Але можна сказати, що до XIX-го століття нічого серйозного не робилось для поліпшення становища дефективних як дітей, так і дорослих. В Європі перший звернув увагу на кретинів Наполеон I; коли він вступив у Швейцарію і побачив їх, то зараз звелів зробити їх список. Тоді в одному тільки кантоні Валлісі нараховано їх до 3.000. Першу школу для дефективних дітей організували коло Зальцбургу; але за браком грошей скоро її закрили. Велике вражіння на тогочасних учених і на громадянство зробила праця Ітарда «*Le Lauvage d'Aveyron*» (Дикун із Авейрону) в 1801 році. Ітар був славетним лікарем глухонімих у Парижі в 1800 році; в цій науковій праці описав він хлопця, якого знайшли в лісі в Франції в стані абсолютного дикунства. Була це перша праця, що викликала заінтересування до тих ненормальних істот, що так наближалися до дикунів. Сам Ітар працював кілька літ над цими хворими. У 1844 році розпочав свою працю Сеген у Бісетрі (лікарня для божевільних і аномальних) у Парижі. Він ставив собі мету знайти засоби, щоб «стерти п'ятно звіря з обличчя ідіота». Для розгляду праці Сегена склалася ціла комісія з відомих лікарів. Сеген називав свій метод «фізіологічним» – «*Idiocy and*

its treatment by the Physiological Methodik. («Ідіотизм і його лікування фізіологічним методом») і перший поставив лікування розумово недорозвинених різних ступнів на науковий ґрунт. У 1840 році вийшла друком головна праця Сегена – «*Traitement moral, hygiene et education des Idiots et des enfants arriérés*» («Моральне лікування, малих ідіотів і відсталих дітей»). Основою лікування він поставив фізичне виховання й визнав аксіомою виховання перш за все змислів, а саме: 1) вправи всіх органів почуття, щоб розвинути їх функції; 2) вправи в різних функціях, щоб розвинути самі органи. Свою систему Сеген визнав, як «приспосовування фізичними засобами принципів фізіології для розвитку динамічних, зорових і рефлексивних функцій дитинства».

Майже одночасно з Сегеном, незалежно один від другого, зацікавились лікуванням розумово недорозвинених Зегерт (Segert) у Берліні та др. Гугенбюль у Швейцарії. Гугенбюль працював над глухонімими й робив досліди над ідіотами, що зустрічався з ними в своїй практиці та відкрив для них школу в Берліні. Гугенбюль з чималих успіхом лікував кретинів, перевозячи їх із темних, воєних, горами замкнених альпійських долин, на високі сонцем залиті верхи. Під той же час 1840-их років по дослідах англійських лікарів Твенінга, Гаскеля та інших, почали в Англії відкривати школи для дурнів (*imbecile*) та ідіотів. В Америці, в штаті Массачузет переведено перший перепис ідіотів, та про умови їх життя. На чолі тої комісії, що провадила перепис, стояли видатні лікарі й педагоги. В 1848 році зорганізовано на державні кошти експериментальну школу для розумово недорозвинених дітей у місті Баррі, а потім таку ж школу в Нью Йорку. В першому звідомленні цих шкіл педагоги писали: «Ми не думаємо розвинути в цих дітей такі здібності, яких вони не мають, або звести різні ступні ідіотизму до бажаного рівня розвитку й дисциплінованості; не надіємось усіх ідіотів зробити здатними підтримувати всі відносини, всі справи морального та економічного життя: – ні, ми лише намагаємось дати їм найбільший можливий розвиток усім їх приспаним здібностям і повернути їх збуджені сили на корисну діяльність під контролею дисциплінованої волі. В основі всіх наших зусиль, як непорушна основа спочиває той принцип, – що немає на світі людини без ніякої здібності абсолютно, але що всі вони лише приспані, недорозвинені, несовершенні»¹².

¹² Те саме каже відомий німецький педагог – Ціен. «Нема, каже він, таких слаборозвинених, що були б цілком нездатні до розвитку, нема дітей «*bildungsunfähig*».

¹¹ *Pedagogique Didictionary*: Monroe.

В цих школах та притулках для найслабших дітей пробуджували їх розумові сили, готували до якої-небудь корисної праці, яка забезпечувала б цим юнакам чесні засоби життя, давалося їм практичне виховання. Погляди американських педагогів у той час не були ще однакові: одні запевняли, що слаборозвинені потребують лише професійної освіти; інші визнавали можливим навчити їх письма, початкової арифметики та географії, а ще інші педагоги гадали можливим наблизити програми цих шкіл до програмів звичайної початкової школи. Відомий Бернт каже: «В кожного дефективного необхідно викликати якісь розумові зацікавлення, бо культурність є вже півшляхом до неба; і ніщо не має такої сили, щоб паралізувати погані нахили, як розвиток, пробудження великого почуття до чогось високого, гарного. Для цього потрібно дати цим дітям, ображеним природою й соціальними умовами життя, можливо широку освіту, що може бути ними привласнена».

В наші часи виховання слаборозвинених найкраще організоване в Швейцарії. В самій її державній конституції є постанова, що шкільні встанови мусять звертати увагу на виховання відсталих дітей. У 1897 році перевела влада перепис слаборозумних шкільного віку, а також і інших ненормальних дітей, глухонімих, сліпих, ідіотів – усіх нездібних до науки в звичайних школах. В організації цього перепису прийняла участь «Асоціація Швейцарських Учителів», що досліджувала дітей більш у педагогічному, ніж лікарському відношенні. З 490.252 усіх дітей шкільного віку слаборозумними визнано 7.667 – це бто 1,5%. Їх розміщено по сиротинцях, по спеціальних класах і школах,¹³ що вже існували в кожному кантоні, або на державні кошти, або з державною допомогою, або на громадські кошти. Цими встановами керує Загальна Комісія Початкового Навчання. До них приймають дитину лише після досліду за цілий рік її перебування в звичайній школі, по досліді лікаря і лише за згодою батьків. У цих спеціальних класах учителі отримують додаткову платню. Декілька кантонів на спільні кошти організували курси для підготовки вчителів для цих спеціальних курсів і шкіл.

У Німеччині Др. Сікінгер із Мангейму встановив різні форми таких установ, головним чином три роди клас: **Hauptklassen**, **Forderklassen**, **Hilfssklassen**. Майже в кожному місті в Німеччині існують спеціальні школи для дефективних 4-6 і 8-ступеневі.

В Англії школи для дефективних дітей майже всі з інтернатами з цілою серією клас; через них проходить дитина, що не піддається звичайним методам навчання.

У Франкфурті над Майном і в Лейпцігу існують зразкові школи для дефективних. На їх чолі стоїть директор, спеціально підготований психіатр і педагог. У 1903 році в Німеччині нараховували вже 583 таких спеціальних шкіл із 12.000 учнів. Багато уваги звернено на дітей заїкунів; їх дуже багато. Є спеціальні курси для вчителів, щоб рятувати дітей від заїкування. Лікування їх дає 75% виздоровлення. Німецька система шкіл та спеціальних клас для ненормальних дітей поширюється в Австрії, Італії й Англії. Для підготовки вчителів для цих шкіл перші курси були влаштовані в 1899 році в Цюріху. Вчителям викладають психологію, психіатрію; гігієну, анатомію, фізіологію, ортопедіку та різні педагогічні методи: лікування дефектів мови, соціальні та економічні знання й ті закони, що торкаються охорони і прав ненормальних осіб. Дають також підготовку до ручної праці й до ремесел.

У Данії розвиваються встанови д-ра Келлера. В Амстердамі дуже гарні три школи. В Парижі в 1912 році існувала 7-класова школа; там було по 2 учителів на 20 дітей. Але найкраще ці школи організовані в Сполучених Державах Північної Америки. Тільки організація таких шкіл дала можливість наукових спостережень над дефективними дітьми.

На основі дослідів і спостережень виникли найкращі новіші системи навчання і виховання – Рума, Монтессорі, Декролі, Дальтона. Над методами навчання дефективних дітей працює Педагогічний Інститут імені Ж.Ж.Русса в Женеві й експериментальні школи Лея, Декролі в Бельгії. Вся ця гуманна наукова праця чимало прислужилася для найкращого оздоровлення й виховання малих нещасливців. Чимало з них нашпили в цих школах і моральну дисципліну для свого поведіння по виході з них і практичну можливість забезпечити собі чесне життя.

VII.

Розгляд усіх особливих рис ненормальних дітей приводить нас до цілком природного погляду, що методи й програми звичайних шкіл для нормальних дітей цілком негідні для відсталих та слаборозумних учнів. Для ненормальних дітей мусять існувати окремі школи, або окремі класи, де вони находили б відповідну інтелектуальну атмосферу, де легко й непомітно викликалися б до чинності всі їх приспані розумові сили і нахи-

¹³ «Statistique de la Suisse livraison». 114. année 1897.

ли. В цих школах обов'язує спрощений курс навчання зв'язаних тісно межи собою наук: мусить бути звернена увага на фізичну працю дітей, на їх моторичний розвиток: треба викликати в дитини волеве зусилля, що виходить із її зацікавлення. Учитель має добре придивлятися, яку саме здібність дитини можна найлегше розбудити. В деяких дефективних дітей є нахил до арифметики, в інших до садівництва або до музики, співу. Цей нахил треба розумно заводольнити: на цьому терені зміцняється можливість сконцентрувати увагу, пам'ять, волю, дисциплінувати їх задля досягнення задоволення також того або іншого нахилу.

Матеріал треба давати все цікавий і відповідний силам дитини. Ухилятися від одноманітності, найчастіше провадити навчання розвагами. Кожне зайняття не має тривати довше як 40-30 хвилин. Учитель не має потреби поспішати; має терпеливо й поволі посуватися наперед і радіти кожним найменшим успіхом. Найтяжче вивчають дефективні діти – читання та письмо.

Ще немає (й не бажане мати) одного загального плану і програмів для навчання дефективних дітей, бо з ними потрібне тонке розуміння кожного окремого учня, абсолютна індивідуалізація виховання. Дітей на одного вчителя не повинно бути більш як 10-12. Помешкання має бути світле, соняшне, пристосоване до навчання, фізичної праці, до забав, що краще всього провадити на свіжому повітрі. По всіх установах для дефективних дітей мусить бути встановлена по нараді з лікарем відповідна страва: більш фосфатів, рибних товців, сардинок, молока, мяса. Мусить відбуватися гімнастика, масаж м'язів і т. п. по вказівкам лікаря. Треба звертати велику увагу на загальний стан здоров'я дитини; провадити систематично якнайбільше вправ зору, слуху, дотику, різноманітну руханку, головно ритмічну, танці, спів. Постійно треба стежити, до чого в дітей виявляється найбільше зацікавлення.

По анкетам Біне, інтереси дітей простують до читання, малюнку, співу, віршів, рахунку, до руханки; але більше всього таки до праці, до практичних потреб життя. Майстерня для них важніша за класу. Але необхідно навчити їх також читати, писати та рахувати хоча б у межах 1000. Декролі радить, як найшвидше викликати реакції дітей на всі ці інтереси¹⁴, радить сприяти всяким діточим активним виявам = **manifestation active**.

¹⁴ Мак Мюрі радить вести зо старшими слаборозумними дітьми розмови, що викликали б у них зацікавлення й свідоме відношення до громадського життя, н. пр. із ділянки гігієни (як берегти зуби, яка користь із страви), з історії (як ставились американці до індійських племен, як мусять вони регулювати свої відносини в майбутньому). Можна ставити на спільний розгляд і деякі питання сучасного громадського життя.

Головний фактор у вихованні дефективних залишається той самий, що й у нормальних дітей – активність, свобода самовиявлення; але фактор цей нагадує зо свідомої уваги вчителя завдяки невеликій кількості довірених йому учнів. Тут дидактичні програми (навчання) мають бути зв'язані з душевною гімнастикою учня – **gymnastique psychologique** починаючи з дисципліни інстинктів до деякої соціальної свідомости, розуміння елементарних обов'язків індивідуальних і спільнотних.

Детює подає для виховання дефективних дітей такі вказівки: виразити розвинути загальну сензитивність дитини; розвивати всі м'язи, всі члени добре пристосованою руханкою, яка викликала б діяльність і рухливість різних частин тіла (найкраще ритмічна руханка й танці). Певність рухів і ритм впливають і на розвиток розуму. Дефективні легко втомлюються, через це всі вправи й зайняття мають бути короткі й легкі. Лекції праці треба чергувати з більш тяжкими; вправи мають розвивати еластичність м'язів, поліпшити хід і загальну поставу дитини; викликати увагу, волеве зусилля; особливо добре впливають вони на дітей пасивних і вередливих, виховуючи характер дитини. Детює звертає також увагу на необхідність шкелати слух, бо це впливає на поліпшення мови; вправи зору й догику він визнає найкращим засобом для створення правильних уявлень, для концентрації уваги і розвитку пам'яті. Він визнає також труднощі навчання письма; недорозвинені діти не можуть висловити в письмі жадної своєї думки; так само в арифметиці не можна навчити їх ділення.

Дефективні діти не мають жити ізольовано; навпаки вони мусять навчитися суспільно жити, пізнати вимоги життя, набратися деякого «**savoir vivre**», – навчитися спільно працювати, взаємно один другому допомогати, коритися одному загальному закону. Їх треба навчити купувати необхідні речі, виконувати різні доручення, залагоджувати різні господарські справи, шкелати звірків і рослини. Треба щоб вони не залишалися цілком нероби. Треба дефективну дитину постійно доглядати, бо настроїй дефективного що хвилині може раптом змінитися й стати причиною неприємних подій. Не треба викликати в них ніякого нервового запалу; для них бажана можливо спокійна, весела, радісна товариська атмосфера. Учителеві потрібно багато енергії, авторитету та витриманої терпеливості: треба добре розуміти кожну дитину зокрема, знати її часто невисловлені нахили та змагання. Ніколи не сміє він забувати, що має діло з хорою малосвідомою істотою; не треба ставити її в

спокусливі умови, викликати в дитині власні змагання до морального положення, дати певне розуміння морального добра і зміцнити волю дитини для його досягнення, по можливості розвивати естетичні почуття й свідоме відношення до своїх елементарних соціальних обов'язків.

У кожній класі чи школі для слаборозумних дітей мусить бути як найбільш практичних праць. Дівчат треба навчити варити страву, прати, шити, вишивати, в'язати. Хлопців навчають шити черевики, плести кошики, робити щітки і т. п. На дефективних дітей дуже гарно впливає праця в саді, в полі, плекання худоби. Все треба, щоб праця була по силах дитини, не мала занадто примусового характеру, щоб у всіх працях панувала взаємна допомога. Один слаборозумний хлопець казав: «Якби я міг усю освіту отримати руками, це було б для мене легко!» В Лондоні в *Metropolitan Asylum*, виховують до 2.000 дефективних дітей, учать їх майже виключно ручних праць, і з цієї установи діти безпосередньо переходять на різні ремесла.

Треба дефективній дитині дати певні добрі звички до чистоти, до доброї поведінки з людьми; треба в них вишукати певну координацію рухів, зору, думання; цим дитина більш розвинеться, більш набереться необхідної самопевності в поведінці при праці, що так буде їй потрібна в житті; не дати дітям почувати себе безпомічними, бо це почуття не лише пригноблює всю енергію дитини, але ще й викликає в неї якусь задрістість до сильних товаришів, якість озлоблення проти всього світу. Треба конче дати їм у руки якусь ремесло. Самі вони якось інтуїтивно більш усього виявляють нахил до хліборобства, тягне їх ще морська служба. По одній анкеті в Америці, з 8.490 слаборозумних хлопців 13% пішло на працю до фермерів, 6% до війська, 6% до флоти.

Біне все цікавився дуже питанням, яких результатів можна досягнути в школах для слаборозумних дітей у педагогічному й соціальному відношеннях. Педагогічні наслідки дають себе знати в широті тої освіти, яку школа змогла дати дитині й у певності тих моральних основ, то вона їх заклала в душу дитини. Щодо соціальних придбань, то вони виявляються в соціальній утилізації цих дітей, якщо вони виходять із школи озброєні деяким практичним знанням для забезпечення свого життя та не лягають тягарем на кошти громадянства. Цими результатами й можна оцінювати працю тих шкіл і їх потребу.

В невеличкому німецькому місті Аусігер є школа для ненормальних дітей – *Hilfschule*, що дає дуже добрі osiągi. Вона майже суцільно обслу-

говує дітей робітників; має 4 класи. В 1-ій класі пролетарські діти складають 93%, у II-ій 88%, у III-ій та IV-ій по 89%. Недоїдання; перевтома та алкогольізм батьків, поменшання в підвалах та мансардах затроюють дитяче життя ще в лоні матери й вони родяться слаборозумні, горбаті, кривоногі від рахітизму, часто з водяною голови. В *Hilfschule* до кожної класи приймають не більш 15-19 учнів. З 1918 р. по 1925 в ній перебувало 44.182 дітей; із них хлопців 25.644, а дівчат 18.538. З цих дітей здатних до ремісничої праці вийшло хлопців 90,7%, дівчат 93,2%. Хлопців здатних до звичайної ручної праці вийшло 23,4%; до серйозної індустрії 38,5%, до хліборобства 17% і до різних інших праць 19%. З дівчат 5,9% виявили інтелегентні здібності, до індустрії 22,5%, до хліборобства 7%, господарства 23%, до домашньої праці в своїх батьків 29,3%.

В Парижі в притулку для слаборозумних – *La Salpêtrière* оцінка над ними дала такі наслідки: в 8 помітне безспірне поліпшення, 20 з сумнівним поліпшенням, 12 повернулись до своїх родин та працюють як прислуга, в прядильнях або коло шиття. Безнадійно хворих остало 60, померло 17. В Базелі в школі для слаборозумних з 1126 хлопців 58,5% вийшли з можливістю заробляти на своє життя, 29% мають деякі здібності до самостійної праці, 11,5% до жадної праці не здібні. З 1.132 дівчат із тої ж школи 66% можуть цілком добре себе забезпечити власною працею, 28% можуть працювати під доглядом, а 10% до нічого не здатні. Вибирають виходячи зо школи, ті ж самі професії – господарство, ремесло, поденну працю та сільське господарство. Щодо інтелектуального розвитку – то більшість виходить із таких шкіл уміючи читати й писати, рахувати не далі 1.000, та можуть розв'язувати прості проблеми¹⁵.

Для ненормальних дітей, головню йонаків, замало ще таких педагогічних установ. Вони виходять із них ще занадто безпомічні, з непевним розумінням зовнішнього життя; вони потребують порад, догляду, щоб не ступити на шкідливий шлях, щоб не піддатися спокусам, що не все може перебороти їх слаба воля. Потрібна для них ще ціла мережа позашкільних організацій, т. зв. патронатів, потрібні патрони-породники, що стежили б за їх поведінкою, за їх працями й подавали звідомлення Охоронним Товариствам. Потрібні спеціальні майстерні, де учні пра-

¹⁵ Крім шкіл і притулків для молодих дефективних в Англії й Америці організують ще «Hostels» – установи, де життя врегульоване, як у школі. Дефективні (особливо такі, що мають нахил до злочинства) живуть у них, як дома, але весь час у праці, або мають деякі розваги, весь час під доглядом, у товаристві відповідно підготовленої для нього людини. Вони можуть на деякий час виходити за пороги Hostel-я.

цувалиб по вказівкам їх школи й куди приймали б по рекомендації або Патронатного Товариства, або патрона-порадника. Така зразково організована майстерня існує коло Бреславля – в Плейхвітці. В Німеччині та в Швейцарії гарно організовані робітничі колонії для дефективної молоді. При колоніях існує ферма – земля, домашні звірята, коні, город; – усе обробляє молодь власними руками, заробляючи на тому по 125-150 марок на рік. Скрізь по цих установах панує взаємна допомога. Такі колонії та Патронатні Тов-а необхідні, щоб допомогти ненормальному юнакові в перших його самостійних кроках у житті, такому складному і для вбогого мало привітного. Треба не дати молодій людині поховзнутися та всгупити на шлях брехні й злочину; треба навпаки, допомогти юнакові стати до деякої міри корисним членом громадянства.

Додаток

Тести Біне-Сімона (починаючи з шкільного віку)

Ментальний вік 6 літ

1. Сказати, чи тепер ранок, чи вже пополудні.
2. Окреслити призначення хоча б трьох із цих речей – вилок, стола, стільця, коня, мами.
3. Виконати три прості доручення, подані одночасно.
4. Вказати праву руку й ліве вухо.
5. Вибрати з показаних парами головок одну найкращу, одну гарненьку, одну дуже погану.

Ментальний вік 7 літ

1. Порахувати 13 грошів розміщених ув один ряд.
2. Розказати, що бачимо на малюнку; не лише називати намальовані речі.
3. Сказати, чого бракує, коли показують малюнок без голови, або голову без одного ока, рота, носа, або коли показують тулуб без рук.
4. Перемалювати ромб.
5. Швидко назвати 4 кольори – червоний, блакитний, зелений, жовтий.

Ментальний вік 8 літ

1. Вказати різницю межі метеликом та мухою, межі деревом і склом, межі папером і картоном.
2. Перерахувати назад від 20 до 1-го в 20 секунд.
3. Назвати дні тижня в 10 секунд.
4. Повторити правильно 5 одиниць: 4 – 7 – 3 – 9 – 5.

Ментальний вік 9 літ

1. Відняти 9 від 25 (25-9 =).
2. Дати кілька окреслень річей не по їх ужитку.
3. Назвати день тижня, місяць, число його і рік.
4. В 15 секунд назвати всі місяці року.
5. Розкласти в порядку різні одиниці ваги: 6, 9, 12, 15, 18 грм.

Ментальний вік 10 літ

1. Назвати 9 різних монет.
2. Намалювати з пам'яті 2 прості геометричні фігури.
3. Повторяти 6 одиниць.
4. Відповісти розумно на просту проблему. Що треба зробити, коли хто хоче виконати щось значне.
5. В одному реченні сказати такі три слова: Нью-Йорк, гроші, річка.

Ментальний вік 11 літ

1. Знайти нісенітницю в нерозумних твердженнях.
2. Вставте три слова в одно речення.
3. В три хвилини скажіть 6 слів.
4. За 1 хвилину знайти три слова, що римують із такими словами – як день, просо, весна.
5. З 10 без порядку розставлених слів скласти за одну хвилинку одно речення.

Ментальний вік 12 літ

1. Повторити правильно 7 одиниць.
2. Вияснити значення слів милосердя, добрість, справедливість.
3. Повторити речення з 26 складів.
4. Стриматися від сугестії.
5. Розв'язати такі проблеми: Одна особа, проходжуючись у лісі Фонтенебло, одразу зупинилася, дуже злякана, й поспішила до найближчого поліцейського та оповіла, що вона бачилаисячого на дереві!... – Кого? Мій сусід мав надзвичайні гості: одного по другому лікаря, нотаря і священника. – Що трапилось у домі мого сусіда?

Анкета Термана для батьків

1. Національність, освіта, праця, ймена і вік усіх дітей.
2. Кваліфікація інтелекту кожного, кваліфікація видатних дітей по всім 20 моральним їх рисам.
3. Факти відносно часу, коли почали ходити, балакати, коли вирізувалися зуби, як були вигодувані, хвороби в малому віку і т. п.

4. Окремі вказівки щодо аденіду, дефектів уха й зору, головних недомогань, розстрою шлунка, нервозности, соромливости, якости сну. 5. Правильне одвідування школи, відносини до школи, хатне навчання й читання, як використовує позашкільний вечір, ферії, приватне навчання. 6. Вказівки на надзвичайні здібності, честолюбні змагання. 7. Зайняття, виховання й здібності батьків і дідів, а також відомості про дядьків, тіток, двоєсрідних братів, децо про видатних або дефективних рідних.

Розподіл дітей по їх здібностям у звичайних школах (Табличка Термана)

дуже відсталі 1,5%	відсталі 16,2%	середні 63,3%	видатні 15,5%	дуже видатні 3,6%
-----------------------	-------------------	------------------	------------------	----------------------

Психо-морально-фізична анкета Термана

1. Загальний інтелект (по тестам). 2. Витриманість уваги. 3. Сила волі. 4. Настирливість. 5. Підлеглисть (чужому впливові). 6. Пильність. 7. Веселість. 8. Слухняність. 9. Освідомленість. 10. Мужність. 11. Некохливість. 12. Нахил до юмору. 13. Спокійна вдача. 14. Інтелектуальна скромність. 15. Емоціональне самоопанування. 16. Фізичне самоопанування. 17. Ініціативність. 18. Загальний стан здоров'я. 19. Соціально пристосованість. 20. Нахил до керування, бути ватажком.

Американська анкета про дефективних учнів

Назва школи, її адреса. Ім'я учня, дата його уродження. До якої класи належить? Чи виявляє яке запізнення, яку неврівноваженість? Родинний стан: імена батьків; їх адреса. Професія батьків, стан їх здоров'я. Чи дитина правильно одвідує школу? З якого часу не одвідує школи? До яких клас доходив і скільки часу перебував у них? Чи не одвідував якої іншої школи? Як велось навчання учня? Яка в нього ступінь інтелектуальности? Яка пам'ять, яка увага? В яких науках поступав хоч трохи, в яких найменше? На скільки років сягає його запізненість? У чому найбільш порушує дисципліну класи? Чи учень галасливий, чи в'ялий? Чи без приводу смішливий? Як учиться дома? Як ставиться до вчителя, до товаришів? – До такої анкети добре долати зшиток учня з вправами, з його малюнками.

Бернта психографічна схема досліджування кожної аномальної дитини й юнака

1. Історичні відомості про родину, про оточення.
2. Сучасне становище родини. Особа дитини: характеристика фізична й духовна: а) розум (тести), інтелектуальність; б) вроджені здібності, окремі здібності – увага, пам'ять, уява, мова, ручна спритність; в) придбані риси: загально-культурний рівень, спеціальні нахили й придбання, читання, письмо, арифметика, малювання, нахил до комерції або до якогось ремесла.
3. Темперамент дитини: а) вроджені риси – загальна емоціональність; б) особливі інстинктивні нахили й емоції (статеві, гнівні, цікавості, мандрювання, покірливости, боязкості, любовні; в) інтереси прості й скомпліковані.

Цікаві зразки асоціацій ідей (Вудроу і Ловель)

Тисячі дітям було запропоновано слово fun – жарт, приємність – щоб одразу сказали якесь інше слово (уявлення). В них вгає в думках: з 1.000 дітей висловили: 394 – гра, 46 – бігання, 29 – веселість, 35 – м'яч, 15 – фут-баль, 38 – сміх, 11 – ховзанка, 2 – читати, 2 – їсти і т. п.

В інших таблицях дані порівнюючі відомості про відповіді дорослих і дітей на звичайнісінькі слова:

Слова	Відповіді	Дорослих	Дітей
Стіл	стілець	267	16
	їсти	63	358
Дівчинка	хлопець	350	40
	одяг	8	240
Глибокий	дрібний	180	6
	діра	32	257
Голка	нитки	160	72
	шити	134	449
Шлунок	страва	102	82
	біль	31	189
Рука	нога	294	—
	пучки	83	130

Бінетова скорочена програма

для лікарського огляду ненормальної дитини

1. Яка спадковість від батьків і побічних рідних; склад родини; хвороби.
2. Перші роки життя дитини – як розвивалася, коли прорізались зуби, коли почала ходити, говорити; які перебула хвороби; чи не мала конвульсій, чи не падала шкідливо, коли звикла до чистоти, чи не виявляла якихсь особливих моральних або матеріальних рис.
3. Сучасний фізичний і психічний стан.

Вправи для слаборозумних задля вияснення ступені їх осудів

Вияснити різницю межи словами: Дерево та скло. Муха та метелик. Камінь та яйце. – Чим подібні: Дерево та вугіль. Яблуко та груша. виправити нісенітницю в такому н. пр. реченні, що скаже маленький хлопець: «Я маю три брата Павло, Ернест та я».

Приклади підсугестійності слаборозумних: Показують стілець: «Що це таке?» – «Стілець». – «Ви помиляєтесь; придивіться – це коркотяг!» Що це таке? – «Це коркотяг!» – «А на чому ви сидите?» – «На коркотягу». – Питання для вияснення дітьми річей (їх уживання). Ось відповіді 26-літнього дурня: «Що таке дім?» – «Це щоб наймати!» – «Що таке мама?» – «Це то, що готує речі, щоб їх їсти!» – «Що таке равлик?» – «Це, щоб їсти!» – «Муха?» – «Те, що треба вбити!» – «Справедливість?» – «Це ті, що роблять зло!» (Binet: «The Intelligence of the Feeble-minded»).

Ментальний вік дітей відповідно до соціального стану батьків

Таблиця Термана (The measurement of Intelligence)

Соціальний стан	Кількість дітей	Хронолог. вік	Ментальн. вік
Професори, доктори, артисти, видавці	32	7 літ 3 міс.	9 літ 7 міс.
Землевласники, директори, орендарі	37	7 літ 10 міс.	9 літ 1 міс.
Купці	39	7 літ 6 міс.	9 літ 2 міс.
Духовенство, рахівники, 17 скарбники	17	7 літ 10 міс.	9 літ 1 міс.
Кваліфік. працівники: механіки, будівничі, металівці	73	8 літ	7 літ 10 міс.
Некваліфіковані робітники	60	8 літ	7 літ 1 міс.
Поденні	18	7 літ 10 міс.	7 літ

Анкета для досліджування дефективних дітей

I. Дати шкільного клясифікування.

1. Оцінка шкільної праці учня по кожному предмету (звичайні нотатки 1-5).
3. Вказівки надзвичайних здібностей – загальних або спеціальних.
4. Оцінка 20 моральних, інтелектуальних і фізичних рис.
5. Факти, що торкаються розваг учня, читання, фізичних дефектів, первозности, ексцентричності, моральних особливостей і т. п.

Бібліографія. – Binet: «Memoire Volonté Adaptation a l'Ecole». – Thorndike: «Educational Psychology». – New-Jork, 1914 – Ayres: «Laggards in Our Schools». 1909. – Holmes: «Backward children». – Demoor: «Die anormalen Kinder». Philippe: «Les anomalies chez les écoliers». – Scherlock: «The feeble-minded». – Ley: «L'arriération mentale Bruxelles». Burnt: «The Young Delinquent». – Henly: «Individual Delinquent». – Грабаров: «Дефективність» 1926. – Грабаров: «Вспомогательныя Школы для отсталых детей». – Сбор. под ред. Чехова-Герье. изд. Задруга 1923. – Штрамайер: «Лекції по психопатології детского возраста» 1926. – Гуревич: «Психопатологія детского возраста». 1927. изд. Сабашн.

(Дж.: Шлях виховання й навчання. – Львів, 1935. – Ч. 1. – С. 34-41; Ч. 2. – С. 73-92)

Дещо про український моральний тин: Де шукати його зразків?

Всі ми відчуваємо, що живемо на переломі двох епох у розвитку людства. Життя йде, ломить старі і творить нові форми, нові умовини, серед яких народжується нова людина з новими моральними поглядами, новою поведінкою й ідеалами. Цей процес відбувається на наших очах, ми глядимо на нього й самі беремо в ньому участь. А проте, ледви чи завдав собі хто труду спитати: що має лягти в основу всієї тієї обнови й перебудови, на якій моральній базі вона має спиратися і який тип людини має бути зразком для нашої праці, особливо в праці над організуванням селянських мас? Зокрема треба застановитися, яка є ролія національного елемента в тій загальній перебудові людства нашої доби. Чи національ-

ний елемент є позитивний, будівничий, чи може правда є по боці тих новаторів, які вважають його «пережитком», а то й перешкодою для кращого сприймання нових поглядів і нових керуючих засад життя?

У відповідь мусимо сказати: Кожний нарід уявляє з себе суму різних рис характеру, різних психологічних реакцій, різних життєвих поглядів, одним словом кожний нарід має свій власний питомий світогляд, що творився віками залежно від умов його зовнішнього життя, його природи, його історичних переживань. В цій духовій фізіономії народу є багато краси, багато моральних цінностей, які треба берегти, не відкидати їх, як бунім щось непотрібне. І власне з цього народнього світогляду, естетично й морально високого гребя при перебудові життя, при творенні нової людини брати те, що найвартніше, треба заложити основу з типово українських елементів і на ній щойно виткати новий моральний тип українця.

Шануючи скарби народньої душі ми шлекаємо зовнішні вияви творчої спадщини народу – ми зберігаємо й пособляємо розвиткові народнього мистецтва, національних танків, народньої нощі, національного орнаменту. Але для того, щоб знайти основні елементи нації, треба звернутись до найінтимнішої частини душі народу, до самих джерел його думки: до його поезії. В ній виявив нарід свої погляди на добро і зло, на красу, в ній дав синтезу свої моралі, своїх поглядів на вартість, на характер і на напрямні діл людини. В давних її рах, обрядах і звичаях переховалася народня мудрість і краса ще з поганських часів¹⁶. Це плекання народньої мітології зовсім не є підтвердженням якихсь забобонів, це лише відродження народньої поезії, як вічного джерела краси, що однаково проявляється в національній орнаменті, у вишивках, архітектурі, гончарстві і т. і. І конче треба нам ма ги на увазі ціле багатство національної творчості, народнього фольклору, організуючи народні вистави і народні свята.

В народній поезії ми находимо велике джерело для моральної синтези нашого народу. І коли переглядаємо українські пісні й думи, бачимо в них два зразки досконалої людини: матір і козака.

Мати – це, як каже прислів'я, «цвіт найцвітніший, рід найрідніший», або: «Нема в світі правди, тільки рідна мати». Правда – це в тій пословиці мати, правда в народній творчості є рівнозначна з любовю, а лю-

¹⁶ Цю народню мітологію оформлює тепер дуже вдало в Чернівцях «Жіноча Громада» в картинах «Чогири пори року», інсценізація пані Нат. Геркен-Русової, музика М. Бойченка.

бов втілена на землі в матір і на небі в Бога. Мати виступає як найбільша втіха життя:

Ой матінко, вишенько,
Що без тебе лишенько,
Що тебе ні купити,
Ані заслужити,
Що без тебе, ненько моя,
Горе в світі жити!

І навпаки, в найтяжчому житті з нелюбим чоловіком одна розрада – це потіха матері.

Іще сонце не заходило,
Як до мене щось приходило –
Приходила моя рідна
Приходила моя матінка
Порадонька моя вірна:
Вона в мене не обідала,
Життя моє тай розвідала;
Вона в мене не полудувала,
Тільки мене приголубила;
Вона в мене не барилася
Тільки сіла, пожурилася¹⁷.

В усіх народніх піснях мати є символом всепрощальної любові і безконечної саможертви. Народ створює в постаті матері таку моральну силу, як правда вічнострадална, що своїм всепрощенням налагоджує взаємини між людьми.

«Поможи ти мені сії діти опрощати» – каже мати в пісні про вдову, що своїм зусиллям вишлекала дітей і яку син виганяє з хати:

У неділю пораненько
Проганяє син неньку
Да іди мене прич од мене
Будуть нині гості в мене
Та все в сукнях та жупанах,
А ти мати в сирій світлі.
Та пішла мати в поле блукати...

За обиду матері в піснях і думках Бог карає. Материна молитва на морі й на землі рятує. – «Куля мине, а материне слово не мине». Її

¹⁷ Метлинський: «Народні Южноруськіє песні» 1854 р.

благословення так, як її прокльони відбиваються на долі дітей. І тому в думі про козака Самійленка Коломийця він, бачучи неминучу загибель, каже:

Ой нене ж, моя нене, матінко старенька,
Орлице сизокрила, голубко сивенька
Що ж я тобі вдіяв,
Що ти мене прокляла
Як на війну виряжала!

Мати грає теж велику роллю у вирішуванні життя дітей, зокрема синів. Вона сприяє їх героїчній службі і покликаний на війну козак співає:

Поставлю коня у вограду
А сам піду в хату на пораду
Аж моя ненька по рундуку ходить
У рученьках сорочечку носить.
Ой на, сину, сорочку, не гайся,
Щоб від того війська не зостався!

В іншій думі, про Івася Коновченка, виступає конфлікт між матір'ю, що стає в обороні родинного життя та хліборобської праці. Вона нагло благає сина залишитись в неї дома, проклинає, коли він покидає її господарство і син, вміраючи на війні, знає, що

Не булатними мечами мене порубали,
Се мене материні сльози побили.

Але фатальний розріз між родинно-хліборобським життям та патріотичним обов'язком козака, так добре підхоплений автором, показує вам у дальшій ході матір ще кращою. Вона, навіть проклявши, не перестає любити сина, так як син, хоч кориться вищому імперативові оборони землі, шанує її. Мати теж скоряється тому почуванню правди, вкінці благословить впертого сина, дарує йому найкращого коня і в думі Івась каже:

Я ж думав, що мене мати
В домі клене, проклинає,
А вона обо мні велике старання має,
Дайже мені, Боже, сей поход сходити,
Знов би я свою мати
У домі став поважати¹⁸.

І та сама матір дуже докоряє собі, коли, піддаючись почуванню обиди від дітей, відступає від своєї всепрощальної любови та клене дітей:

О Господи милостивий,
Прости Ти мені сії слова,
Що я своїх синів проклинала,
Бо я від них велику кривду мала!

Інша типова риса української матері – це мужність у переживанні горя після втрати своїх синів на війні чи дочок у нещасливим одруженні. Мати Івася Коновченка зустрічає вістку про смерть сина лише хвилиною розпукою:

К сирій землі грудю упала
В гору руки підіймала,

– але відразу схаменулася:

Сорок тисяч козацького війська
В двір свій завзивала
Троє суток ні пити ні їсти
Хліба-солі не боронила
Всіх козаків, як бояр, дарувала
Козацькою славу прославляла¹⁹.

Вдова теж гордо й відважно виховує сама всіх дітей:

Ой два сини оре, чотири молоте
А дванадцять дочок за постать заходе,
А два сини годую – у військо готую!

Це власне той тип матері, який дає нам Шевченко в поемі «Мати Покритка», це той ідеал, який нам передала народня поезія, ідеал жінки, з глибоко, віками виплеканими й безцінними для родинного та громадського життя рисами: любовію-правдою, всепрощенням і мужністю у важких життєвих умовах та великому горю.

* * *

Якщо в постаті зразкової матері персоніфікує поезія народу, любов і правду, то в характеристиці козака помітне перш-за-все змагання до волі:

Визволь же нас, милий Боже, та з неволі
Та дай ще раз засіяти козацької волі.

¹⁸ Жигецький: «Мисли».

¹⁹ Ф. Колесса: Українські народні думи.

Козака виріжнює сміливість, мужність, любов до рідного краю й відраза до будь-якої зради. Самійло Кішка каже з огидою до свого потурченого начальника:

Бодай же ти того не діждав,
Щоб я віру християнську під ноги топтав
Хоч буду до смерти біду та неволю приймати,
А буду в землі козацькій голову християнську
покладати.

– а Байда, хоч знає, які муки дожидають його, каже султанові:

Твоя, царю, віра проклятая,
Твоя, царю, дочка поганая!

Іван Богуславець, якого приманує султанівна, вже готов з нею одружитись, зректись своєї віри, щоб визволити товаришів, але обманує туркиню і втікає разом з товаришами. Одурити ворога в цій боротьбі це не гріх, зате гріх козакові обманувати рідню. Про це каже старший брат у думі про «Побіг трьох братів з Азова»:

А будемо ми, брате, перед отцем
і перед маткою олгати
То буде нас Господь милосердний
і видимо і невидимо караги.

Ось у загальних рисах моральний тип козака в нар. поезії, до якого вона ставить у варіантах ще різні вимоги. Вимоги ці вичислює подрібно інша пісня, що погрожує смертю за їх невиконання, а саме:

Що я в охотне військо одїзджав
З отцем і матерею
Прощенія не мав,
Старшого брата за брата не мав,
Старшу сестру збарзе зневажав,
Ой у груди стремнем одпихав.
Ой іще з городу вибігав,
Триста душ маленьких дітей
Конем розбивав,
Кров християнську
Безневинно проливав.
Ой іще ж я повз сорок церков пробігав
За своєю гордостю шапки не скидав,
На себе хреста не складав,

І отцівської і материний молитви не споминав
Мужикам-козакам
На день добрий не давав.

Серед усіх цих гріхів, за які розлючене Чорне Море може козака втопити, він обіцяє, як залишиться живим, «отця й матір шанувати, а близьких сусід за рідну браттю в себе мати». Це той тип козака, який кілька століть виступав як речник і заступник народніх змагань, як оборонець національних, релігійних і економічних прав, як організатор військової сили в Січі на широкі демократичні основи.

З того часу «чимало літ перевернулось», а український нарід все ще потребує таких речників, таких відважних борців його волі.

* * *

Отож, переглядаючи багатий матеріал народньої поезії, цього найбільш інтимного джерела народньої творчости, ми знайшли два головні українські моральні типи: тип матері, як реалізацію ідей гуманности, правди, любови, організованого ладу в житті громадським і родинним – для жінки, та тип козака – реалізацію лицарського духа, сміливості, невідступно відданого свому народові героя – для чоловіка.

Хіба на цих двох зразках не бажано було б виховати молоду генерацію? Замість шукати чужих зразків, різьбим характери нашої молоді на типах народом викоханих, історичною традицією ушвячених: найвища людяність, як прикмети материнського духа, лицарська сміливість і відданість ідеї, як прикмети чоловіка – ідеальні типи, якщо йде про визволення поневоленого народу.

(Джс.: Жінка. – Львів, 1936. – Ч. 18. – С. 2)

Діточі малюнки

Усім відоме велике значення діточих малюнків, як проявів душі дитини, як вислів діточих переживань. Відомий бельгійський педагог Рума правильно назвав діточе малювання «графічною мовою». Все те, на що у малої дитини нема слова, певного словесного виразу, вона накидає своїми невмілими лініями, своїм, часто несвідомим, «griffonage». І ми, педагоги, психологи, що тепер так зацікавлені інтуїтивними змаганнями дитини, з увагою вдивляємося в цю інтимну мову дитини, шукаємо в ній слідів різних її переживань.

Не можна сказати, щоб у всіх дітей було природне змагання до самовиразу шляхом малювання, але як тільки воно проявилось, треба створити умови, сприятливі для нормального розвитку цього нахилу, цієї здібності, що й сама природно зростає в дитині. Перше малювання цікавить дитину більш як один із процесів руху, без огляду на який-небудь вислід. Воно починається звичайно з переймання, під впливом оточення та сугестії. З несвідомої первісної мазні помалу виступають якісь лінії, контури, для нас незрозумілі, але дитина пояснить вам їх в переконуючий спосіб, бо дитина, малюючи, передає той образ, який залишився в її пам'яті, не шукаючи в своїх накинених контурах певної подібності. Це бажання подібності, шукання шляхів до неї приходить лише з віком дитини, часто доводить її до розпуки, як недосяжна мета, і буває рішачим моментом у розвитку діточого нахилу до малювання, – моментом, в якому дитина потребує певної допомоги. Взагалі у розвитку діточого малювання можна – на думку Люке (Lugwet: *Les dessins dun en fant*) – відмітити 4 моменти або фази: 1) несвідома, переймаюча «мазня», якої дитина бавиться хвиливе, без свідомого уявлення й можливого значення; 2) перехід до наміреної творчості (вік 5-4), коли поволі з незв'язних ліній складається більш-менш реальний образ, коли дитина береться за олівець з певним бажанням намалювати «жабу», але, намалювавши її, з новим ходом думок пояснює цю жабу як «чоловічка», – інтерпретація змінюється або через самий рисунок, або через зміну в думках молодого маляра. Тому-то діти ще не мають певних уявлень речей, вони схоплюють в них і передають у своїх малюнках лише ті риси, що їх більш усього цікавлять, додають предметам багато нових деталей. Це так зване концепціональне малювання. Іншим разом діти пробують намалювати те, що вони бачили перед ніччю тижнями. Освітлюють той предмет своєю яскравою фантазією, якщо не йде їм про подібність. В такому первісному малюнку дитина втілює свою думку, вона схоплює вже не так певні контури предмету, як його дух: у корови може бути й б ніг, і не буде очей, але роги конче будуть. У хаті може не бути вікон, але дим з комина певно буде виходити, той дим, що є символом хатнього життя. Коли дитині випадково пощастить намалювати щось дуже близького до правди, то вона так цим захоплюється, що може кілька днів по черзі усе малювати той же предмет, додаючи йому усе більш деталей реальних і фантастичних. Для педагога цей період малювання дітей є перевіркою певності діточих

спостережень, які щодалі стають чимраз численніші і все ясніше виступають з глибини діточого духовного багатства. Дитина малює все з пам'яті (в тому віці), з моделі вона не може, це для неї подвійна праця понад її сили. У кожній дитині можна побачити свій тип малюнка, на яких найбільш охоче зупинилася її творча фантазія. Далі Люке відмічає 3) моменти логічного реалізму і 4) здорової логіки і примінення перспективи (вік 10-12). Вправді, розподілення моментів у Люке не обов'язкове для усіх діточих колективів, діточий малюнок розвивається відповідно до загального розвитку дитини, є одним з показників її розвитку й того оточення, в якому дитина живе.

Які ж теми більш усього виявляються у малюнках дітей? І тут маємо деякий матеріал для порівняння: європейські дослідження діточих малюнків знаходять в них такі теми: на першому місці щодо кількості вживання стоять теми: чоловічки, групи людей, одяга, хага; далі поширені також засоби комунікації – залізниця, човни, фіри; вулиця, річка, звірі та птахи, дерева і квіти, різні меблі, ремісничі знаряддя, цятки та свята, в яких вони приймали участь. Подібні теми знаходимо і в українських дітей на Радянській Україні. В 1928 р. зроблена була анкета межі дітьми шкільного віку по школах Полтавської губ. Зібрано було 3069 малюнків від школярів та 592 від безпритульних дітей та від переступників закону, взагалі між дітьми від 7 до 18 р. На один малюнок дали 45 хвилин часу. У молодших дітей переважали цілі картини, у старших – окремі предмети; цілі картини складають 73,8%, окремі речі – 26,2%. По окремих темах дослідники дають таку таблицю:

<i>Теми</i>	<i>Хлопці</i>	<i>Дівчата</i>	<i>Разом</i>
Людина	2,3	2,5	2,4
Тварина	1,7	0,2	0,9
Городини та овочі	3,6	4,6	4,2
Рослина	4,5	4,0	4,3
Будова	6,5	4,9	5,7
Комунікація	0,6	0,2	0,4
Різні знаряддя	3,0	5,1	4,1
Геометричні орнаменти	1,3	0,7	1,0
Фантастичні	0,6	–	–
Інші теми	1,9	1,2	1,6

До цього цікаво додати, що у безпритульних дітей панують три улюблені теми. Людина (20%), але більш усього мільціонер, або взагалі хтось, хто загрожує їх свободі; будова (10,6%), засоби комунікації (9,6). Будова, як мрія, де прихилитися; засоби комунікації, як засіб шукання нової, кращої долі. Щодо рослин, то вони найчастіше виступають в малюнках дівчат літ 10-ти, відтак зникають аж до 14 літ, коли знову починають появлятися. Суцільні картини обіймають такі теми:

<i>Сюжети</i>	<i>Хлопці</i>	<i>Дівчата</i>	<i>Разом</i>
Пейзаж	3,6	0,4	2,0
Пейзаж з людьми	1,8	2,1	2,0
Пейзаж з будовою	41,5	41,7	41,6
Пейзаж з людиною і будовою	15,5	16,1	15,8
Побутові сцени	3,7	2,1	2,9
Історичні та географічні	3,0	0,8	1,9
Орнамент	2,6	3,6	3,1
Соціально-політичні	2,2	1,5	1,9
Військові теми	0,9	0,1	0,5
З трудової праці	0,4	0,5	0,5
Мертва природа	0,7	0,8	0,8
Фантастичні й карикатури	0,2	0,0	0,1
Інші	0,5	1,0	0,8

На жаль, в анкеті, проведеній по школах Київської округи, теми малюнків не подані, але ми ще маємо для порівняння малюнки маленьких емігрантів у Празі, які виявляють такі теми:

На 360 малюнків від 4 до 12 літ ми бачимо:

Одинока хата з деревами –	107
Хата з чоловічками –	47
Звірятка, птиці вкупі з людьми –	32
Самі чоловічки –	29
Побутові сцени –	25
Хата, оточена квітками –	24
Хата з квітками і чоловічками –	19
Залізниця, літаки, фіри –	19
Самі звірятка –	16
Самі квітки –	11

Ілюстрації до казок –	10
Звірятка коло хати –	3
Пейзажі –	4
Села –	9
Національні малюнки –	6

Порівнюючи теми емігрантських дітей з темами полтавських дітей, ми в процентах бачимо, що вони значно різняться завдяки різним умовам життя, різному вікові дітей. Однак, що тут помітне і спільне, – це велика кількість хат у дітей емігрантів (33,6%) і у дітей безпритульних на Україні (20%). Теж помітна різниця в темах по природі – вони більш численні у дітей емігрантів, ніж у полтавських школярів, але це треба віднести до впливу різного виховання. На жаль, не простудійоване у наших дітей кольорове малювання, а Спенсер каже, що головне захоплення дітей – це малюнок в кольорах. Взагалі, спостережень над українськими дітьми ще майже немає. Тому треба дуже вітати організацію при Київській Академії Наук «Кабинету досліджування дитячої творчості», який робить і переписи дітей, і різні виміри та спостереження. По їх працях видно, що кожний період віку дитини помітний різним характером малюнка. Розвиток малюнка, як то можна прослідити на малюнках одної дитини за якийсь період часу, іде від загальних ліній, якнайпростіших елементів, до контурів, образів, коло яких молодий малюрок веде ціле своє оповідання, і кожна добре виконана тема викликає нову працю, але не в цілі удосконалення попереднього завдання, а для нової проблеми. Розвиток малюнка не йде все послідовно, а більш зривами, скоками під впливом двох факторів: а) біологічного – стан здоров'я, міцних фізичних сил, б) соціального – оточення, зовнішні враження. У кожної дитини відповідно до її піднесеного або припущеного діапазону душевних і фізичних сил міняється тип малюнка, його характер, його яскравість. У кожної дитини є свої улюблені проблеми малювання. У одної дитини 1-2 проблеми, у другої – 3-4. Часто один сюжет у кількох дітей опрацьований неоднаково. Дівчата довший час затримуються на опрацьованні елементів, підходів до проблеми, хлопці – більш на композиції. Взагалі уважливе відношення до дитячих малюнків у значній мірі помагає зрозуміти дитячу психологію, і бажано було б провести серед українських дітей дошкільного і шкіль-

ного віку анкети, щоб краще зрозуміти діточі малюнки, а через них ближче підійти до психології дитини.

Анкета на діточі малюнки

Збираючи діточі малюнки, треба на кожному поставити ім'я, вік дитини, рік, в якому малюнок повстав. Малюнки мають бути поділені на ріжні категорії, напр.: 1) Вільне малювання. 2) Малювання на певну тему: а) призначену дитині згори, б) призначену самою дитиною. 3) Ілюстративне малювання казок, віршів, оповідань. 4) Малюнки в барвах на ріжні теми.

Питання анкети індивідуальні (вік дітей 4-14).

В котрому році життя почала дитина малювати?

Які перші предмети вималювано?

Улюблені теми?

Які проблеми можна відмітити?

Який стан здоров'я?

Треба зазначити, з якого соціального оточення походить дитина і в якій діточій установі вчиться.

(Дж.: Нова хата. – Львів, 1929. – Ч. 12. – С. 1-2)

Душа юнака та його виховання

Юнацтво – це один з головніших періодів життя і розвитку людини, як хлопця так і дівчини. Деякі психологи кажуть навіть, що це просто як друге народження, яке міняє весь організм та має рішальний вплив на моральний та інтелектуальний тип людини. В тому періоді життя кожна юначка, кожний юнак виявляють усі свої здібності, нахили, таланти й можливості.

Проте сучасна виховна психологія, яка так докладно зглибила психічний розвиток малих дітей, не дає нам майже ніяких певних дослідів ні про самий стан душі юнака, ні вказівок щодо найкращого його виховання. Усім відомо лише те, що цей період найтяжчий для керування так для батьків, як і для вчителів, тяжкий через непогамованість думок, настроїв, бажань юнака, а також через свою таємничість, бо ніколи за все життя людина не ховається так перед своїм оточенням, як хлопець і дівчина продовж цих кількох літ свого дозрівання.

Щоби краще пізнати психологію юнацького віку, бажані були б докладні спостереження й обсервації над молоддю, записані якомога об'єктивно виховниками. Тепер ми маємо для наших дослідів тільки невеликий матеріал щоденників (їх авторами є здебільша дівчата), листування юнаків між собою та часописи, що їх складає шкільна молодь, але цей матеріал дуже несистематизований, научно неперевірений. Велику психологічну й мистецьку вартість мають такі літературні твори автобіографічного характеру, як «Сповідь» Жана Жака Руссо, «Дитинство й юнацтво» Льва Толстого та «Жан Христов» Ромен Ролляна. Докладні досліді необхідні для розуміння душі юнака й юначки. Трудність цих дослідів лежить між іншим у тому, що не вся юнацька молодь проходить вищі ступні школи й тому вона залишається поза можливістю обсервації.

ПЕРШИЙ ПЕРІОД ЮНАЦТВА

Вік юнацтва можна поділити на три періоди: перший від 12 до 14 літ (т. зв. «puberté»), другий від 14 до 18 літ і третій після 18 літ, якого горішню межу важко подати, бо вона ріжна в ріжних одиниць.

Перший період замітний тим, що індивідуум почуває в собі щось нове, незрозуміле, що впливає на настрої, викликає неспокій в дитячому організмі, в дитячій душі. Першою ознакою цього періоду є несподівана неслухняність дитини, недисциплінованість, яка дратує батьків та виховників. З цієї причини виникають часто конфлікти й дитина якось віддалюється від своїх найближчих. На лекціях вона розсіяна, немов прислухається сама до себе й до свого зовнішнього оточення ставиться без уваги.

Тут бажано в дечому змінити виховну систему, злагіднити дисципліну, не допускати до можливих конфліктів, тримати дитину якнайбільше на свіжому повітрі, зменшити всі вимоги щодо інтелектуальної праці і разом із тим вигадувати для дитини таку працю, фізичну або механічну, яка опановувала б увагою дитини, не давала їй захоплюватися своїми мріями. І що найважливіше: треба м'якою ласкою наближати дитину до себе та тримати її непомітно під своїм впливом.

На жаль, саме увесь цей період визначається великою таємністю дитини, особливо перед найближчими. Дитина в цьому періоді життя рідко коли звернеться до них з запитом щодо тих процесів, які в собі почуває, скоріше шукатиме пояснень у товаришів, навіть у зовсім чужих, сторонніх осіб. Тут важно, щоб серед цих «чужих» не було таких

людей, що могли би дати в цих поясненнях щось брудне, неправдиве. Найкраще, коли сама мати, яка завжди, від першого дня народження дитини стоїть до неї найближче, у свій час (ні зарано, ні запізно) зуміє попередити свою доню, свого сина про ті великі зміни, які настають в їх організмах, зуміє піднести їх велике моральне значення, а також розвіяти ту таємничість, якою для неосвідомленого оточені ці полові процеси й яка так хвилює дитину й затримує на собі цілу її увагу. «Ми лише за це й думаємо, нам до всього іншого байдуже, нас огортає якийсь несвідомий сором перед хлопцями і страх перед майбутнім», пише одна 13-літня дівчина до подруги.

У дівчат, в цей перший період сексуального розвитку помічається деякі лінощі до науки й до всіх родинних праць, якоесь хоробливе відчуження від родинної хати, якої вони ненавидять за те, що вона відриває їх від самотнього улюбленого заняття: мріяти і мріяти. Їх хвилюють ці зміни й фізіологічні процеси, що виступають в їх організмі (менструації) та викликають в них відразу до всього, що зв'язане з сексуальними відносинами, вони ухиляються від товариства з хлопцями. Усяка дрібниця може їх знервувати, на кожному кроці вони виявляють свою опозицію. Їх уява сильно працює, вони мріють, як би вони хотіли бути багатими, гарно одягненими, щоб усі їм дивувалися і щоб могли здивувати чимсь людей.

Помічається теж у дівчат в цей час якусь сухість серця, навіть жорстокість у відносинах до мами, до братів і сестер. Навпаки в інших дівчат виявляється бажання допомогти комусь, полегшити чийсь страждання, жити виключно задля матері. Їх вдача, їх дитячі риси душі міняються – буває: сама мати не пізнає своєї доні. В тому віці дівчата змагаються до абсолютної незалежності, часто виявляють нахил до розпусти й дуже чулі є на насмішки, найменший жарт для них більш болючий, ніж сувора кара. Вони легко переходять від сміху до сліз і впадають без причини у меланхолію.

Помалу в їх мріях виступає їх ідеал: чоловік, про якого мріють. «Мій чоловік має бути багатий, щоби я не мусіла працювати поза родинною хатою, щоб ми могли подорожувати для власної найкращої приємності. Він має бути ласкавий, працездатний, твердої вдачі, не сміє курити ні грати в карти та має мене дуже любити й все робити для мого задоволення. Щоб поміж нами ніколи не виникали сварки». Ось це мрії дівчинки з міського середовища. У селянських дівчат виступає ще журба за

батьків, найбільш за маму, щоб забезпечити їй спокійну старість. Мрії дівчат щодо дітей мають поверховний характер: щоб не мати більш 1-2 дітей, щоб вони були гарні, гарно одягнені, щоб їх цілувати й тішитися ними. Так описують нам дівчат у цих переломових роках і француз Р. Mendousse: «L'âme de l'adolescente» («Душа юнака») і відомий швейцарський педагог пані Descoedres: «Le sentiment maternel chez les jeunes filles».

Хлопці в цьому періоді захоплюються порнографічною літературою й малюнками. Душевний стан хлопців, їх настроїв в цей час такий неясний, що не тільки сама дитина, але й психологи не можуть їх висловити. Дітям бракує виразів для нових переживань. Та вони не мають й охоти висловлюватися, особливо перед старшими – це період дитячих щоденників, інтимного листування з товаришами, усе це заповідувато ховається від стороннього ока. Інтелектуальні сили дитини в цей час дуже, дуже занепадають, рухи робляться невдалі, втрачають попередню координацію і зручність. Почуття моралі міняється. Дитина шукає виходу з звичайного родинного життя, тікає, мандрує, віддаляється від товариства і з якимсь одним товаришем будує шатро для самотнього незалежного життя. Нахил до ізоляваності, до самотності, наближення до природи, до її краси – це ще одна риса, спільна хлопцям і дівчатам цього віку. Наприкінці цього першого періоду і в початках другого виявляються щораз сильніше подорожні інстинкти. Усім цим змаганням треба йти назустріч, щоб їх звернути на добро самої дитини.

ДРУГИЙ ПЕРІОД ЮНАЦТВА

Другий період (від 14 до 18 року) характеризується зменшенням самотнього індивідуалізму і пробудженням громадських інстинктів. Діти захоплюються тоді організацією різних гуртків, шкільних клубів, раді обставити ці організації різними зовнішніми символами, присягою, відзнаками членів. Дитина ще більше відчужується від родини, бажас йти своїм власним шляхом, критикує старших, хоче заімпонувати своїми думками, виявляє протест проти загально принятих поглядів. Молоді дівчата і хлопці в ці роки шукають навкруги себе краси, шукають ідеалу, раді вийти за мури міста – у природу, молодь горнеться до таких організацій, як скавти, «Wandervogel» і т. і. Часто проявляється палке релігійне почуття, особливо в дівчат: їх зворушує Служба Божа з її обрядом, музикою. Схвилювані своїм органічним процесом, вони прохають у Бога заспокоєння.

В цьому періоді помічається особливий вираз юної душі – це так зване «обожання», цебто адорація або велика, палка симпатія до якоїсь особи того же полу, в більшості старшого віку. Така адорація буває двох ріжних типів: один тип – коли дитина хоче затаїти своє почування перед предметом адорації і навіть не мати з ним близького зовнішнього контакту, лише здалека дивитися, щоб не знищити чару симпатії; тоді помічається лише деяке змагання викликати увагу дорогої особи доброю поведінкою. Обожана особа ідеалізується немов щось надземське, її оточують німбом.

Другий тип адорації виявляє змагання більш фізичного наближення до свого предмету, захоплення його тілесною красою, яка викликає бажання поцілунку, пестощів. Характеристичний для такої адорації один лист 13-літньої дівчинки: «Чудесна моя Пані – я така щаслива, вона до мене озвалась! Її слова для мене такі чудові й ясні. Богу дякую дуже, дуже. Коли я ввечері повернулась додому – я плакала. Так мені було сумно та тяжко. А тепер я бачу, що я сама в тому винна. По дорозі до Пані, було мені чогось так радісно на душі. Здавалось – надо мною найясніше сонце. Так хотілось побачити Пані одну. Пестила я Пані свою єдину в думках, чудову, кохану. Сумую страшенно за Пані. Хай Пані не думають, що це так лише пусті слова, фрази, ні – це щира, велика правда. Кохаю Пані шалено гаряче, як тільки можна кохати...»

Адорація має ірраціональний характер; її предмет часто не має ніякої особливої вартості, не зв'язаний з ніяким визначним становищем. За деякий час адорація минає і дитина сама дивується своєму попередньому захопленню. Інколи юнаки захоплюються не особами живими, а історичними або літературними героями і це має куди більшу виховну вартість, але очевидно не так задовольняє перші пробудження любови, ще неясно сексуальної, більше на тлі туги за ідеалом, за чимось надзвичайним, що виходить поза межі буденного сірого життя.

Швидкі зміни в організмі, розвиток нових органів викликають різнородність почувань, змінливість настроїв, сильні емоції, що не знаходять собі ладу. Хлопець то шукає товариства і любить його, то ухиляється від своїх товаришів, замикається в собі, шукає самотності. Часто такі душевні зміни юнака страшенно дивують батьків. Ромен Роллян малює нам пильного хлопця, який довгими роками не залишив жадної лекції в школі, а тепер нагло вигадує всякі причини, щоб

ухилитися від науки та не соромиться і брехні, хоч раніш завжди говорив правду.

Так само змінюються у юнаків процеси інтелектуальні, витворюються нові зацікавлення, слабіють одні здібності, виявляються нові, які через часи дитинства не мали вияву. Часто юнаки впадають в неясну меланхолію, без конкретної причини. Дівчина пише в листі: «Чи можеш мені сказати, за чим я сумую, бо я й сама не знаю за чим. За золотими зірками на темному небі, за золотим сонцем, що за гору заходить? За чим – як би то я сама знала!»

У згаданому романі «Жан Христов» Ромен Ролляна бачимо хлопця юнака, який від напливу зайвої енергії впадає в лютість – усе хотів би спалити, знищити, його душить слина, а кінчається приступ тим, що він плаче, качається у знесиллі по землі, цілує землю, тремтить і паленіє в гарячці. Такі кризи, такі переломи настрою бувають не раз у деяких старших хлопців.

Щодо дівчат, то вони в цей період виявляють занепад енергії, соромливість, непевність в рухах. Але це назовні, внутрі вони теж почувають прибільшене почуття власної сили, змагання до свободи, незалежності й тому попадають часто в конфлікти з батьками й виховниками. Ця опозиція походить з ріжних джерел і не може бути сформульована одним поясненням.

Поволі це вічне дискутування, ця вперта опозиція проти найпростіших, ясних вимог уступає, вироблюється сила волі, щоб контролювати свої пориви. Мрійливість панує і серед дівчат і серед хлопців (менше). Вона захоплює юнацтво так сильно, що відганяє всяку увагу від конкретних вражінь. Часто ця мрійливість буває творча, вона стає основою творчих ідей, чи технічного характеру, чи мистецького та проявляється в конструкціях, в музиці, літературі, малярстві. З другого боку ця мрійливість є й небезпечна, коли занадто опановує молоду людину. Такій мрійливості найлегше піддаються юнаки, що мають добру пам'ять і розпоряджають гарним знанням.

Потрохи мрійливість уступає, молодь зачинає розуміти, що не всі бажання можуть бути в життю зреалізовані. На місце мрійливості – творяться ідеали, кристалізуються нахили і здібності, у кожного вироблюються свої улюблені заняття. Річ у тому, щоби всі ці ідеали, ці улюблені заняття були витворені самими дітьми, а не накинени з-зовні батьками або виховниками.

ТРЕТІЙ ПЕРІОД ЮНАЦТВА

Третій період юнацтва виявляється шуканням наближення до противного полу – дівчата радіють товариству хлопців і навпаки. Юнаки цікавляться своїм зовнішнім виглядом, зачіскою, часто заглядають у дзеркало. Тут прокидається нахил до писання віршів, тут часто теж родиться протест проти соціальної несправди в житті та трапляються випадки розчарування в ідеалах, виплесканих попередніми роками. Тут найбільше потрібна дружня рука старшої людини, потрібна моральна підтримка та скерування зацікавлень до реального життя, до громадської праці. В цьому періоді попередній індивідуалізм уступає місце громадським зацікавленням, що вносять новий зміст у життя юнака, нову оцінку життєвих скарбів. Тоді виявляється в юнаків воля для опанування пристрастних поривів та виступає інтелектуальний контроль власної поведінки.

Любов опромінює ці роки і коли попереднє виховання підготувало дівчину і хлопця контролювати власним розумом і волею свої фізіологічні хотіння, то це один з найщасливіших періодів життя. Тоді прокидаються всі сили, всі здібності юнака, його героїзм у змаганні до якоїсь великої мети, до великого завдання. Але тоді теж цей піднесений настрій може в невідповідних умовах життя і виховання навести юнака на шкідливий, а то й злочинний шлях. Але добре виховання може зберегти молодь від такого шляху та зробити з них одиниці благородні, корисні для громадянства.

ЯК ТРЕБА ПОВОДИТИСЯ З ЮНАКАМИ

Підсумовуючи всі психологічні спостереження над юнаками, хлопцями й дівчатами, не можна не помітити, наскільки цей період виявляє різноманітних переживань, наскільки він вимагає від нас, матерей і виховниць, пильної уваги й певного керівництва.

Воно починається від ясного попередження про перші прояви процесу дозрівання. Треба подати дитині біологічні відомості про полові органи й половий процес у найпростіших істот, у рослин, потім у звірів. Усі пояснення подавати науково, серйозно, без якихбудь легкодухих заміток, та викликати в дітях серйозне ставлення до цього універсального явища.

Далі треба і батькам і виховникам іти назустріч тим нахилам, які виявляються у молоді, не вимагати від неї сліпої слухняності, непоясненої логічною необхідністю. Треба потурати їх інтересам у виборі лектури, дораджувати їм біографії великих людей й описи наукових

подорожей. Не втомлюючи наукою (особливо дівчат), давати їм фізичну працю відповідну до їх сил, не давати вільного часу, відводити від надто великої мрійливості і як мога більше тримати хлопців і дівчат на свіжому повітрі, серед природи. Давати їм різні доручення, щоб виховувати обовязковість та почуття відповідальності.

Найпильнішу увагу треба звернути на виховання моральне, але не теоретичними викладами, а практичним справленням молоді саме на ті моральні якості, які потрібні їй у боротьбі з несвідомими і свідомими емоціями, із звірськими інстинктами. Треба розвинути в юнаках альтруїзм, пошану до людини, особливо до жінки, почуття симпатії до всього живого замість жорстокості, самоопанування звязане з гордістю, яка не дозволяє понизити себе до жадного брудного вчинку, шляхетність в усіх зносинах з людьми, пошану громадської opinii. Дівчатам постійно пригадувати їх великий природний обовязок: підготувати себе на мати, але при тому й на громадянку. Розвинути самоопанування і шляхетність у взаємних відносинах обох полів, хлопців і дівчат – це великий обовязок кожної матері, кожного виховника, бо на нормалізації цих відносин спирається найкращий шлях до біологічного й морального оновлення людства.

Перед кожною дівчиною, кожним юнаком треба ставити якусь велику мету, високий ідеал, якому вони присвячують своє чисте, нічим незаплямлене життя. Нехай ніхто не каже, що ці найвищі ідеали не говорять сьогодні до сердець молоді, що вона обтяжена боротьбою за шматок хліба й заабсорбована практичними вимогами життя. Навіть у тяжких загальних обставинах життя не вмірає в молоді бажання правди й туга за чимсь вищим від щоденної праці на насущний хліб. Розвинути ідеалізм і шукання нових, кращих норм життя можна тільки в ці переломові роки, між 14 а 20 роком. І треба ще пам'ятати, що ніяка інша молодь на світі не має перед собою такого високого ідеалу, як наша: відбудову Батьківщини. Цей ідеал не перечить найвищим ідеалам культури й гуманності та не сміє бути заплямлений негідними вчинками.

От через це питання виховання нашого мужесьького і жіночого юнацтва стає великим національним і моральним завданням. Сильною приятельською рукою треба їм допомогти прожити нормально ці критичні роки (14-20 літ) і виробити з них шляхетних громадян та достойних батьків своїх дітей.

(Дж.: Жінка. – Львів, 1937. – Ч. 3. – С. 2-3)

Значіння Соціальної Психології для виховання (Реферат у Педагогічному Семінарі Соціологічного Інституту в Празі).

I

З того часу, як ми визнали, що немає ізолизованого індивідуального життя, яке тим або другим засобом не було б зв'язане з життям якоїнебудь соціальної групи, ми упевнились, що для виховання суцільної людини необхідне розуміння не лише психології окремого індивідуума, а й тої соціальної психології, яка вивчає відношення індивідуума до колективу і колективу до індивідуума. Універсальним фактом є, що життя особи проходить посередно чи безпосередно в зносинах з більшими або меншими угрупованнями людей – чи то з громадою якого глухого села, чи міста, нації, усього світу.

Соціальна Психологія – наука ще молода, але має вже дуже визначні наукові дослідження, найбільш американських учених, які вже й дають їй певну дефініцію, з невеликими відмінами у різних дослідників.

Так Альпорт²⁰ дає таке означення: «Соціальна Психологія є наука, яка досліджує поведінку особи постільки, поскільки вона керується поведінкою других людей, або сама впливає на їх поведінку. Соціальна Психологія торкається свідомості особи постільки, поскільки вона є свідомістю соціальних об'єктів і соціальних реакцій». Другий психолог Вільямс²¹ каже, що Соціальна Психологія є наука мотивів поведінки тих людей, що живуть межі собою в соціальних відносинах». Россе (Ross – «Social Psychology») дає трохи іншу дефініцію: «Соціальна Психологія», каже він, «досліджує психічні течії, які утворюються серед людей через їх асоціацію. Вона змагається зрозуміти і пояснити ту одноманітність у почуттях, бажаннях, віруваннях і чинностях людей, яка утворюється під впливом соціальних спонук і взаїмовідносин людей». Елльвуд²² визнає соціальну психологію за відділ соціології, її проблемом є роз'яснення поведінки особи, тоді як проблемом соціології є пояснення природи і поведінки соціальної групи. Коли інтерес дослідження переноситься з особи на групу, дослід з чисто психологічного стає соціально-психологічним». У Денлепа²³ ми читаємо, що психоло-

гічне досліджування окремої людини не було б повне, якби не досліджувалися б людські групування та не аналізували тих факторів, що їх утворили, та тих взаїмовідносин, що в них існують». На думку Бернарда²⁴ «Соціальна Психологія досліджує поведінку особи в психо-соціальному осередкові, коли вона обумовлена соціальним поводженням других людей». Колективна поведінка і вплив оточення на окрему особу найбільш цікаві для соціальної психології. З усіх цих дефініцій, як і з самих наукових соціально-психологічних праць, можна зрозуміти, що Соціальна Психологія має діло з соціальними факторами, які керують людськими взаїмовідносинами, що внесли в наше життя, в наші думки і почуття другі люде, як вони сприяли розвитку нашої свідомості, на яку діяльність вони нас направили. Наші зустрічі з різними людьми, наші розмови з ними – це все є матеріял Соціальної Психології²⁵. Так само наше відношення до звичаїв, до традиції, до преси, всі наші контакти з нашим оточенням – це зміст соціально-психічних факторів, які і має досліджувати Соціальна Психологія²⁶. Сучасне життя як індивідуальне так і особисте таке складне, воно потребує все більш соціальних контактів, іде постійне приносовлювання індивідуума до оточення, а з другого боку йде вплив людини на осередок та осередка на людину. В сучасній Соціальній Психології існують два погляди: одні дослідники бачуть нахили до поведінки в нервовій системі індивідуума, яка виявляє свої реакції на соціальні спонуки, на соціальні об'єкти. Другі вчені знаходять утворення нахилів людини у впливах психосоціального осередка: в безпосередньому контакті з людьми, впливі звичаїв, традицій, установ. Увесь психосоціальний процес є результатом людських взаїмовідносин. Перші дослідники знаходять причини поведінки в природжених інстинктах, які панують в утворенні характеру людини. Але ці погляди т. зв. інстинктивістів за останні часи уступають місце тим ученим, що факторами людської поведінки визнають впливи соціального оточення. Школа інстинктивістів розвинулася в XVIII стол. працями філософів і психологів – Конта, Юма, Спенсера, Тена, Джемса, Мек Дугелда, Кіркпатріка. Школа соціальних впливів виявляла свої погля-

²⁴ Bernard: «Introduction of Social Psychologie».

²⁵ Бернард каже: «Вплив коня на поведінку людини не є матеріялом для Соціальної Психології, але вплив книги з малюнками буде, бо цей вплив утворюється психосоціальним змістом книги, малюнку, співу. Розмови людей межі собою, як один другого одурюють це також матеріял для Соціальної Психології».

²⁶ Див. Bernard: «Introduction to Social Psychology».

²⁰ Allport: «Social Psychologie».

²¹ Williams: «Principles of Social Psychology».

²² Ellwood: «Introduction to Social Psychologie».

²³ Dunlap: «An Outline of Psychobiology».

ди в працях Локка, Адама Сміта, тепер яскраво поставлена у Балдвіна, Дюї, Дуркгейма, Альпорта, Бернарда, Ватсона і др. Ці погляди ширяться і науково упевнюються. В ХХ стол. виникла ще одна теорія, пояснююча поведінку несвідомими імпульсами. Психоаналітик Фрейд відкрив чимало нових фактів цієї інтуїтивної таємничої діяльності. М.Дугел каже: «Щоб остаточно зрозуміти людину чи як окремих індивід, чи як члена колективу, необхідно визнати скриті спадчинні нахили до поведінки».

Звісно, індивідуум залишається в деякій мірі самим собою і поведіння його остається індивідуальне, бо кожний вплив зовні має йти через організм людини, а він завше складається з особливих психічних і фізіологічних сприймань і немає двох осіб, які однаково реагували б на один вплив зовні. Саме людина як індивідуум є результатом соціального поведіння і проблема особистості є безумовно соціальною проблемою, а поведінка кожної людини є соціальним фактом, бо вона є реакцією на спонуки, що йдуть з соціального оточення, від других людей. Ясно, що розглядаючи громадські групи людей, Соціальна Психологія дуже цікавиться індивідуумом, як головним учасником і керувником життя цих груп. Оскільки соціологія зайнята дослідом самих груп, як суцільних одиниць, їх утворення, час їх існування, солідарність членів і т. і. Соціальна Психологія зросла на працях соціологів, але сама ллє світло на життя колективів, на становище індивідуума в них; вона поширює наше знання індивідуума, бо вияснює, що в нашій свідомості належить нашій власній індивідуальності, а що соціальному впливові. Не може бути певної психології людських груп без суцільної і серйозної психології індивідуума. Соціальної Психології не можна протиставляти індивідуальної психології. Психологія в усіх своїх галузях є психологією індивідуума, а Соціальна Психологія є лиш її частиною, яка розглядає поведінку індивідуума в секторі його соціального оточення. Повне розуміння індивідуума і його виховання неможливе без розуміння взаїмовідносин індивідуума і соціального його оточення, а це саме й дає нам Соціальна Психологія.

II

Соціальну Психологію можна поділити на дві частини по змісту тих фактів, що вона розглядає: 1. На дослід соціального впливу на індивід і 2. На дослід індивідуального впливу на колективне життя. Роз-

глядаючи широкі соціальні з'явища в історичній перспективі, можна все зрозуміти, які з них утворилися під індивідуальним впливом – керувників, ватажків, реформаторів, геніїв, – а які навпаки, повстала під масовим соціальним впливом²⁷. І для тої і для другої частини Соціальної Психології потреба перш за все встановити, що розуміти під словом індивід.

Особовість не утворюється лише вражіннями соціального осередку, а й унутрішньою своєю організацією та спадчинними фізичними й духовними рисами. Альпорт подає таку таблицю підвалин, на яких розвивається індивідуальність:

Фізичні основи організму

Відповідні риси поведіння

1. Вроджені здібності

а) Інтелігентність (розум) і плястичність нервової системи.

1. Інтелектуальна діяльність. Умілість у спеціальних чинностях.

б) Фізіологічна особливість. Соматичний тип (швидка реакція, координованість рухів). Висцеральний (утробний) (діяльність залоз, автономічний поріг, висцеральний тон).

Риси рухливости. Риси емоціональності та гнівливости.
2. Керівництво і напрямок звичок. Реакція відносно себе і других. Компетенція і поширення вроджених особливостей – здібностей енергії, рухливости і т.п.

с) Морфологічна особливість (ріст, вага, пропорціональність тіла, колір волос, краса, сила).

2. Придбані риси.
Система звичок.

Соціалізація і характер.

(Allport: «*Social Psychologie*», p. 100)

²⁷ Так напр. такі факти, як визволення негрів північної і південної Америки сталося під могутнім впливом видатних діячів Лінкольна і Вашингтона. А поширення католицизма в одних країнах і протестанства в других сталося під впливом різних, масових національних симпатій до того або другого культу.

Цей американський учений головними рисами особи визнає – інтелектуальність, рухливість, темперамент, самовираз, соціальність. Усі вони справді мають велику вартість, як риси, сприяючі індивідууму пристосуватися до осередку й увласнити з нього найкращі впливи, звички, зразки. Першу роль у цьому пристосуванні грає інтелектуальність людини; вона дає змогу легко розв'язувати різні теоретичні і практичні проблеми, легко орієнтуватися в різних осередках, приєднуватися до соціальної групи та її законів, до осіб, із яких вона складається. Для соціального пристосування індивіда має значіння його темперамент і сила емоційності. Темперамент впливає на те, як особа може контролювати своє поведіння в групі, як вона ставиться до власних успіхів і до відношень до ньої групи.

Дуже важно знати, що викликає в індивіда емоційне піднесення і поскільки особа може ним володіти, оскільки вона експанзивна в своїх почуттях, які можуть бути відносно членів групи або позитивні або негативні. Усі ці риси складають особу, цінну в усякому колективі, ці риси керують поведінням людини, відповідним до соціальних потреб часу і місцевості. Та дуже важко встановити присутність усіх цих рис, бо вони можуть виявлятися лише в зносинах з другими особами, випадково і на протязі часу, от через що для пізнання індивідуума має велике значіння його здібність до самовиразу, бо сама особа є характерна реакція на соціальні подразнення. Для самовиразу існує – мова в жестах і нахилах до різних спеціальних умілоостей. Але це лише зовнішні дріб'язкові самовирази. Найцікавіші для нас самовирази виявляються в виконанні різних змагань, які хвилюють людину. У деяких осіб один ключ до самовиразу, якби одна мета, в яку вони вкладають усі свої зусилля; – так напр. яскравим самовиразом у Лінкольна була його діяльність задля об'єднання Північних Американських Стейтів; у Колумба – кругосвітня мандрівка і т. п. Але більшість людей живуть більш звичайними, а часто просто первісними фізіологічними змаганнями. В одних осіб змагання бувають честолюбні, у кого наукові, технічні, мистецькі. Не в усіх змагання приводять до успіху: ті мети, за які мріялось у юнацтві, дуже часто доводиться заступити чимсь іншим, шукати якоїсь іншої компенсації, при якій особі довелосьби не пристосовувати реальність до своїх власних здібностей, а навпаки, свої здібності пристосовувати до осередку. Деколи така перевірка своїх власних сил приводить особу до більш високого інтелектуального рівня аніж то могло

бути при досягненні своїх первісних бажань. Трапляються натури химерні, які своїх нахилів, змагань не виявляють у яких-небудь зовнішніх чинах, а накопичують свої вражіння всередині своєї душі; часто така самолюбленність виливається в прекрасних мистецьких творах, але з осередком, у якому вони живуть, не почувають певної гармонії. Навпаки, більш експансивні натури легше прилаштовуються до осередку, та власне їх життя не таке багате на емоційні переживання, на творчі мрії. Тяжко сказати, котрий із цих двох типів осіб має більшу вартість у соціальному житті. Міцні почуття бувають і руйнуючим фактором суспільства, бо найміцніші почуття зв'язані з нашими зв'язаними неопануваними розумом імпульсами; самі почуття, на думку одних психологів довго недобрі керівники в складному соціальному житті. Другі соціальні психологи визнають почуття за міцний елемент. Кід²⁸ каже, що поступ цивілізації спирається більше на емоції чим на указівки розуму. Неможна зробити нічого соціально великого без емоцій, надхнення, ентузіазму. В великих кризах, що переживали суспільства, емоції керували процесом оновлення і відродження народів. Типові емоції, що найбільше впливають на поведіння колективу, це – страх, гнів, симпатія. Перші дві доводять часто до соціальної дезінтеграції (тимчасового розпаду); симпатія, навпаки, об'єднує людей і забезпечує вищий розвиток гармонійного суспільного життя, – вона виявляється в здібності почувати щось так, як почувать те й інші, а також «почувати для других» – це дві найбільш соціально цінні симпатії, вони зміцнюють соціальне життя і сприяють об'єднанню широких груп. Расава і національна свідомість ґрунтуються на них. Під контролем розуму емоція симпатії є великим фактором у єднанні людей. Дюї каже: «Розділення гарячої емоції від холодного розуму складає велику моральну всесвітню трагедію наших днів». На розумній симпатії почасти будується і соціалізація людини, цебто ріст в індивідуумі спільного почуття з іншими членами групи (we-feeling – як кажуть англійці), ріст свідомості спільності. Від соціалізації залежить уся гармонія людських зносин, утворення кооперативної діяльності в групі. В своїй розвитку соціалізація переходить у процес моралізації. Починається ж вона в найменших групуваннях і контактах 2-3 осіб. Соціалізована людина кориться законам своєї групи (і чужої, в якій їй доводиться жити) не лише по примусу, а принципово. Відповідальність, участь у житті групи стає

²⁸ Kidd: «The science of power».

для неї природною – вона кориться військовій дисципліні, виплачує податки, виконує правила, вироблені для загального добра, правила читалень, бібліотек і т. п. Поводження людини мало соціалізованої буде цілком інше; його можна назвати самошуканням – коли людина йде своїм шляхом – глуха, нездатна до якої-небудь кооперації з людьми, не виконує жадної праці для соціальної мети. Такі індивіди часто стають злочинцями, з агресивними нахилами без жадної уваги до соціальних вимог життя. Така людина ніколи не пристосує свого життя до умов соціального життя через брак певно вихованої соціальної свідомості. Соціалізація в людини може бути теоретичною, практичною – в пасивному визнанні законів групи, її звичаїв, потреб; але може бути активною, практичною і виявлятися в співпраці з товаришами в організуванні спільних розваг, зборів, у благодійно-освітній діяльності.

В процесі соціалізації людини велику роль грають інстинкт боротьби й інстинкт переймання. В усіх людських угрупованнях усе помічається з боку одних членів нахил до панування, а з боку других до підлягання; і той, і другий нахил походять з дитячих літ. Можна сміло сказати, що перший нахил менш шкідливий для розвитку соціального поступу. По словам Дюї, бойовничий інстинкт розбиває тиранію традиції різних моральних і соціальних пережитків, дає вільний шлях поступові і пристосуванню до нових форм, до нових умов життя. Але цей інстинкт виявляється дуже різно і часто приймає негативний характер – від дрібного переслідування кожного свого противника (дуелісти, глядачі всяких жорстоких представлень – бій биків – дроблення слабих товаришів) і до лютої жорстокості – костри інквізиції, сучасні жахливі події в Мексиці, більшовицька Чека. Разом з цим, цей інстинкт приймає і високо гуманні напрями, коли добре каналізований чи то направлений – напр. мужність, риси шляхетного ватажка – боротьба за волю народу – Вільгельм Телль, Богдан Хмельницький, – за права жінки – пані Бутлер, Кобринська; перемога сил природи – авіяція, альпінізм, перепливання широких водних просторів, спорти. Життя є постійна боротьба; поки йде життя, інстинкт боротьби, добре каналізований, буде мати велике значіння в соціальних рухах. Агресивний егоїзм є також одним з виявів того ж інстинкту; люде з таким нахилом не піддаються впливові суспільства і мають лише свої персональні змагання без усякого відношення до інтересів суспільства. Тільки раціональне соціальне виховання може встерегти суспільство від таких некорисних членів.

III

На які ж стимули соціального оточення реагує поведження особи?

Увесь соціальний світ що далі стає складніший і це вимагає від індивіда більш високого розвитку, глибокої свідомості, правильної аналізи поведження других і певного контролю над самим собою. Праця прилаштування індивіда до осередку вимагає якоїсь запити і вона з'являється як переймання. Особа не може утворитися з одної спадкової протоплязми; багато впливає на неї соціальний осередок; для суцільного розвитку індивіда потрібні постійно нові зразки, увласнення все нових звичок, щоб мати можливість пристосовуватися до різних нових умов соціального життя. В цьому процесі значну роль грає мова; розуміння мови оточення дає нам змогу розуміти поведження других людей, яке стає поволі нашим шляхом переймання. Кожне прилаштування, що ми робимо до оточення – чи зовнішнє, чи внутрішнє, чи м'язове чи нервовє, чи свідоме чи несвідоме сприяє розвиткові нашої особи. Цей соціально-психологічний процес починається дуже рано; вже мати, що колихає на руках своє немовлятко і дає йому, і привчає до нових вражіннь, прокладає перший ще несвідомий шлях до збагачення досвіду через переймання. Малі діти ще не можуть свідомо переймати, бо не вміють ще асимілювати поведження других людей. Тільки поволі, поступово, з розвитком дитина починає переймати, бо вона має в особі інстинкт, що нахиляє її до переймання. Перші з них будуть усе безпосередні, конкретні, зовнішні, але чим вони більш стають свідомі, тим більш виявляється в них не лише елемент природжений а ще й придбаний, соціальний. Процесом переймання ми наче вбираємо в себе поведження других людей. Переймання буває суттєвнє: 1) автоматичне, коли особа безпосереднє одразу реагує на видимі стимули, напр. патовп кудись дивиться і кожний, хто проходить, починає теж туди дивитися; 2) випадкове, напр. махання хусткою, коли нам з потягу махають; 3) свідоме переймання – шукання великого зразку, змагання піднятися до нього. Суттєвнє можна визнати нераціональною формою переймання, яка значно менше сприяє розвиткові особи, чим свідоме переймання: але в утворенні поведження людини суттєвнє грає велику роль. Дитина виростає з поширенням переймань. Мета переймання; свідомо бути подібним до когось, хто користується загальною пошаною, увагою, заробити чийсь похвалу. Іноді переймання провадиться по вказівкам згори – н. пр. приписи про добрі манери, пошана

звичаїв. Переймання може не бути рабське, літеральне, може бути трохи змінене, опрацьоване власними змаганнями, власними потребами того, хто переймає. В цьому виявляється постійна творча думка, творче зусилля індивіда. Найбільш яскраво відбивається таке переймання в мистецтві, релігії, політиці, соціальному формуванні. Психологи кажуть, що мистецтво є наче міст меж перейманням людей реальних і перейманням символічних образів літератури і абстрактних соціальних вартостей – мужности, шляхетности, героїзму. На жаль, не всі люде переходять цей міст, більшість обмежується перейманням конкретних осіб, тих зразків, які можуть полекшити їм прилаштування до життя їх колективу. Треба допомогти людам – особливо молоді перейти цей міст і користуватися найвищими зразками – Будди, Христа, Сократа, які давали б широкий ідеальний синтез для контролю індивідуального поведження і тим поширювали б морально-соціальний поступ людства. Тільки треба все пам'ятати, що для переїмань потрібний ґрунт переживань, який дав би людині змогу не лише розуміти свій зразок, але й асимілюватися (зріднитися душевно) з ним. Здібність суцільно переїматися зразками, асимілюватися з ними є значним фактом для утворення соціальної єдності одного колективного поведження. Завдяки чому люде можуть жити в гурті без непорозумінь і конфліктів. Цей соціально-психологічний фактор тепер приводить люде до більш широкого межинароднього взаємного розуміння. Полекшена сучасна комунікація, преса, знання чужих мов полекшують зносини межі далекими країнами й об'єднують люде на загальних зразках поведження.

Якеб значіння ми не додавали переїманню, але складне сучасне суспільство вимагає для задоволення його потреб дуже різноманітних люде, усе нових відповідних зразків. Одним переїманням людиність не може задовольнити своїх змагань до поступу, до нових ідеалів. Тільки люде оригінальної думки і міцної сили волі могли б так впливати на соціальний осередок, щоб вести його до «нового», час від часу реформувати його, не давати йому закристалізуватися в одноманітних старих формах життя. Але ми бачимо, що навіть такі видатні індивіди, як Муссоліні, Ленін, Бріан – вносять дещо нове лише в дуже обмежені осередки, та й увласняється воно в осередкові дуже поволі. Тепер одній особі тяжко опанувати суспільство. Проблеми соціального життя розв'язуються тепер більш об'єднаною науковою працею (особливо соціальними науками) і кооперативною практичною роботою. Але окре-

мі, найбільш одарованні і оригінальне думаючі одиниці виступають бажаними керівниками соціального життя годі, коли в цьому житті раптом потрібна зміна, значна реформа, коли наче безодня розступається, відділяє сьогодні від учора і все, що довгий час підготовлялося в змаганнях народніх мас, те знаходить реалізацію в реформах, в програмах цих видатних осіб. Так ми бачимо, що оскільки соціальні установи впливають на люде, формують їх шляхом переїмання різних соціальних стимулів, остільки окремі соціалізовані міцні тілом і духом особи керують і часто міняють напрямок і форми соціального життя. Вся висока праця цивілізації – це наслідок праці надхнених піонерів; ці піонери не лише безпосередні витвори природи, а й продукти свого оточення; їх таланти розвинулись впливом соціального осередку, який і утворив з них геніальних діячів.

Пристаюючи до свого осередку, людина має свої особисті відношення до різних у ньому окремих люде і ставить себе до них у різні положення в різні відношення як у фізично-рухливі, так і в внутрішні психічні. Ці положення одної людини перед другою з початку носять підготовчий характер: чи м'язовий, чи нервовий (спортсмен перед спортом, артист перед грою). Усі положення, в які ми ставимось перед людьми, складаються відповідно до мотивів, які їх викликають – симпатія, гнів, змагання до здоров'я, до багатства, знання, краси і т. і. Не однаково наше поведження з різними людьми, бо й до нас не всі однаково ставляться; і мусимо відповідно реагувати на кожне відношення. Внутрі кожного з нас лежить бажання бути таким, яким нас визнають другі, та засоби для самовиявлення себе не все однакові: одні хочять зробити добре вражіння своїм одягом, другі добрими чинами, ще інші знаннями і т. і. Не все наше розуміння правдиво відбивається в свідомості других і ми чимало змагаємося, щоб обидві – наша і людська – характеристики одна з другою були подібні. Часто це бажання примушує нас прикидатися, грати ту роллю, яка випадала б соціальну оцінку про нас. Але в таких випадках найменша наша хиба одразу розкриває наш правдивий психічний стан, виявляється якийсь злочин, повстає конфлікт і наше становище хитається в осередкові. Для соціальної групи дуже важно, щоб, приставуючи до неї, люде ставились цілком щиро й одверто до моральних вимог групи.

Цікаво розглянути психологічні мотиви, що викликають межі людьми змагання єднатися, знаходити одну спільну мету для виконання.

Для пояснення цих мотивів є чимало соціяльних теорій. Ми зупинимося лише на двох: гак французький соціяліст L'Dantec у своїй праці – «L'égoïsme base de toute société» («Егоїзм, як основа усякого суспільства») каже, що егоїзм, власний інтерес лягають підвалиною всіх суспільних групувань. Первісно кожна людина жила «нише своїми власними інтересами, власними змаганнями. Для захисту проти ворогів їй довелося єднатися з другими людьми, об'єднуватися в певному дисциплінованому порядкуві, зрікатися деяких своїх власних нахилів, поступатися своїми звичками для загального успіху того об'єднаного колективу, який тільки й міг захистити поодинокую людину, забезпечити їй спокій і добробут. От для цього спокою та забезпеченого добробуту для окремої людини потрібна стала кооперація, контроль колективу понад одиницею. Суспільні групи закладалися на основі егоїстичних змагань людини для забезпечення її життя.

Цілком протилежну основу для соціяльного життя знаходимо в праці Hirst'a «Self and Neighbor» («Я й сусід»). Він виводить мотиви організації більш менш широких громадських об'єднань з бажання охорони молодших членів родини. «Наче вагітна жінка, що годуючи себе саму, каже Гірт, одночасно вигодує свою дитину, так і добробут цілої групи частками дається усім її членам». І ті обидва погляди не мають за собою певного наукового терену. Не можна визнати, що людина живе лише егоїстичними почуттями, з другого боку і родинний інстинкт не все поширюється в симпатію до широкого колективу. Тард (психолог-соціолог) буде суспільство на інстинкті переймання – але й це не переконуюча гіпотеза й усі ці погляди мають бути перевірені науковими досліддами.

Людські колективи складаються ще на наших очах, живуть на основі співпраці - асоціації робітників, синдикати і др. Вони можуть бути дуже нечисленні – з 2-3 членів як Альпорт їх називає face to face (лицем до лица) і можуть бути дуже численні. Тут взаємний вплив виявляється в розмовах, дискусіях, ясно виділяється яка одна більш імпонуюча людина, яка подає думки, що опановують думками других людей. У співпрацюючих групах можна досліджувати як соціяльний вплив відбивається на якості праці поодиноких одиниць. Так спроби педагога Майера в народній школі коло Вюрцбурга (Німеччина) виявили, що соціяльний вплив групи полекшує працю дітей, зміцнює її якість і скількість: тут збільшується праця слабих до можливого шабля і праця ці-

лої кляси підводиться більш менш до однакового середнього рівня. Тоді, як при поодинокій праці виступає велика нерівність учнів у спритності, енергії й якості праці. Мейман у 1904 р. також експериментував пам'ять слів у дітей: учні 8-9 рр. зятямливали значно більше слів, коли працювали в групі, аніж коли працювали поодинокю. В Гарвардській Психологічній Лябораторії (в Америці) намагались понищити вплив суперництва: було заборонено всяке порівняння виконаної праці, дітей переконували, що при експерименті не йде про жадну конкуренцію. І все ж таки діти доклали до праці найбільше уваги. Учнів захоплювало почуття, що всі вони роблять одну і ту ж працю. В одному з таких експериментів діти, що кранце виконували свою працю під впливом групування, складали 66-70% Але були і такі учні, на яких соціяльний вплив відбивався лише негативно, а саме – найкращі учні. Взагалі можна помітити, що найкраще впливає спільність праці на механічні роботи, тоді як праці, що вимагають творчого зусилля, не так підлягають соціяльному впливові і самітні праці виходять краще виконані. Багато впливає позитивно та усвідомленість учнів, що вони всі, разом мають одну сконцентровану думку і ніхто не хоче, щоб його думки були занадто загострені. Тут виробляється така гуманістична тенденція, щоб зрівноважувати свої власні судження і наблизити до думок товаришів. Виховання, частий контакт з другими людьми все привчають нас уникати крайностей як у думках, так у словах, як і в поведенні.

Вплив групи неоднаково відбивається на кожній індивідуальності, діти більш йому підлягають, але і серед дорослих соціяльному впливові не всі однаково підпадають. Чимало людей, навпаки, виявляють понижену працеву енергію в групових умовах. Це багато залежить від нервозності індивіда, від його розсіяності і від звички. Треба завважити, що слабший робітник, більш убогий лекше підпадає груповому впливові, а більш здібний, жвавий менш від нього залежить. Для середнього учня, робітника, груповий вплив є дуже сприяючий фактор. Це ще залежить і від типу праці. Там, де потрібний міцний яскравий рух, груповий вплив підносить настрої і оживлює працю (бурлаки, що тягнуть баржу); цей фактор занепадає в працях, що провадяться в більшій концентрації інтелектуальних сил. Немалу ролю в групових впливах грає соперництво, яке збільшує і скількість, і якість праці.

Цікаво ще прослідкувати, який вплив на особу роблять більш численні колективи, неорганізована юрба? Під юрбою ми розуміємо чи-

малий колектив людей, які всі разом або щось єдине підтримують, або руйнують: його реакції все виявляються в грубих емоціональних рухах, криках і цим юрба різко відрізняється від спільно працюючих колективів. Настрій юрби легко підноситься яким-небудь одним словом, одним рухом тої або іншої особи, котра може випадково стати керувником. В чинності дуже піднесеної юрби часто виявляється первісна людина, з безпосередніми емоціями і варварськими завданнями. Деякі психологи кажуть, що немає якогось «духа юрби»; коли ми вже стали на тому, що свідомість залежить від функціональності нервової системи, то цю систему мають індивіди, а не юрба; крім того самі емоції й імпульси членів юрби, – це почуття, що належать самим індивідам. Коли ми кажемо, що юрба імпульсивна, некритична, невідповідальна, так це значить лише, що люде, які її складають, підбуджені, імпульсивні і некритичні. Мабуть не прийшли вони в такий піднесений настрій на самоті, але це лише доказує ту сугестію, яку одна людина в близькому контакті з другою на неї робить. Однодумність теж не доказує можливості якогось духа юрби, навіть організованої – військо, партія, спілка. Тут колективну свідомість і поведження можна розглядати лише як агрегат (збірка) думок і реакцій окремих індивідів²⁹; так коли кажуть, що військо взяло Верден – треба розуміти, що Верден був взятий людьми, що складала військо під керуванням тої особи, генерала, який найкраще висловлював у своїх наказах завдання всіх. Коли кажуть – «юрба захопила Бастилію» – значить, це зробили громадяне, індивідуально захоплені цим чином, люде, які і самі по собі чимало років у своїй душі плекали ненависть до своїх гнобителів, тішилися надією на пімсту, на волю і цей комплекс почуття при перній сприяючій іскрі мав розжевритися в страпне революційне полум'я. При спільному чині під стінами ненависної фортеці поведження кожної поодинокі людини підносилися від свідомості, що кожна людина в цій юрбі – безпосередній сусід зліва та зправа, захоплений тим самим почуттям і змаганням. Єдність людської натури в усіх цих індивідах, зібраних у тісну юрбу, викликає в усіх однакову реакцію, однаковий засіб досягнути спільну мету. Не юрба утворила той або інший чин, викликала ті або інші емоції, вона лише зміцнила їх, реалізувала спільне індивідуальне змагання. В цих об'єднаних чинах юрби у кожного індивіда одразу складається своя мораль, своя пануюча думка, часто цілком в противності

²⁹ Allport: «Social Psychology crowd mind» p. 1-17.

всім тим законам, яким індивід за хвилину перед тим корився. Ця зміна виявляється приблизно в таких судженнях: «я мушу це зробити, бо всі того хочать; якщо мені загрожує навіть кара, то каратимуть мене з друзими; коли вся юрба цього чину бажає, то за цим є правда, бо неможливо, щоб така сила людей помилялась. Ми це робимо задля загального добра, ми виконуємо наш громадянський обов'язок». Такими судженнями все виправдуються і люде, що роблять навіть злочин, стають і визнають себе за героїв.

Так можна бачити, як індивід і соціальний осередок постійно один другого утворюють, впливають один на другий. Кожна окрема особа додає хоча й малу, але свою власну частину впливу на цілий осередок, у якому вона живе, працює. Такий постійний послідовний вплив мільйонів людей на соціальний колектив поволі реформує його, робить його поновленим від генерації до генерації.

IV.

Чим і як може педагогіка скористуватися з наукових вислідів Соціальної Психології? – Утворення соціального характеру в індивідумі є, можна сказати, головною соціальною проблемою. Виховання догпер мало допомагало розв'язуванню наших соціальних завдань. Соціальне виховання, – це моральне виховання. Якщо ми потребуємо демократії, то мусимо для неї виховувати молодь і не тільки для того, щоб підтримувати в країні соціальну єдність та порядок а й для того, щоб ця молодь могла утворити новий, кращий гуманний світ. Соціальні науки виробляють у виховників та вчителів наукове відношення до людських відношень. Гаслом нової школи є саморозвиток і соціальна служба – служба родині, громаді, державі, нації, людству. Ідеал служення другим мусить бути внесений у виховання, як ідеал життя. Таке виховання забезпечує не тільки розвиток індивідума, але й розвиток громади, нації, людства, воно ставить себе цілком до послуг.

В дитині не добачуємо тої стійкої, твердої особливості, яку бачимо тільки в дорослих людях; дитина вибудовує її поступово в своїй внутрішній реакції на зовнішній матеріал, з переймань, звичок і т. і. Дитина підпадає всій системі впливів, що навкруги неї. Виховання багато спирається на сугестію, на взаїмних відносинах товаришів, на звичці до самоконтролі, на свідомій звичці коритися зовнішньому законові. В здоровому товаристві дитина індивідуально розвиває в собі почуття справед-

ливості; вона значно відрізняється від почуття симпатії, яке починається дуже рано, як інстинкт, тоді як справедливість починається щойно з розвитком мислення, з деякого соціального досвіду. Контакт з товаришами обумовлює розуміння морального поведіння, викликає симпатичні відношення з колективом і це дуже збагачує особисте життя; дитина звикає жити не тільки своїми інтересами, а й інтересами товаришів.

Велику роль грає родина, але треба щоб у неї не вимагалось занадто великого підлягання дитини авторитетові батьків; не треба також, щоб було занадто багато шлекання дитини, ніжності, бо і те й друге однаково утворює слабих людей з емоціонально незрівноваженим характером. Оскільки ми бачимо – головним фактором розвитку людини є вся низка переймань, через які вона переходить. Мусить дитина бути оточена гарними зразками. Оскільки мати викликає в дитині перші інтимні переживання її ласка, веселість – остільки пізніше батько впливає і викликає бажання перейняти його рухи, його міць і навіть грубе поведіння. Шкода тих дітей, чия мати на цілі дні виходить на заробітки; тим зникає в них перший природний зразок для переймання і вони примушені, підлягаючи своєму інстинктові, виховуватися на чужих, часто невідповідних зразках. Дитина в своєму розвитку постійно шукає все нових зразків – в родині по батькові вона змагається перейняти старших братів, далі на вулиці захоплюється рухами, поведінням шофера, стражника, пожарника. Дитина шукає героїчних зразків; буденне життя ніколи її не задовольняє, вона уявляє себе героєм тих казок, що ми її читасм. – Вернигора, Микита Кожемяка, що опановує дракона – ці образи захоплюють її, і велику помилку роблять ті педагоги, що придушують у дитині цю шляхетну рису, змагаючись звести дитину до реального життя. Героїзм потрібний у соціальному житті, треба лише з мрійного зробити його життєвим. Треба розвинути в дитині самосвідомість, саморозуміння, оцінку своїх власних сил, свою вартість соціально, бо це значно полегшує дитині прилаштуватися до того чи іншого соціального колективу; тут дають велику допомогу організації пластунів, скоутів. Треба уникати всего, що може викликати в дитині дисгармонію межи тим, яка вона є в дійсності і якою вона хоче показатися, здаватися. Треба глибоко прищепити дитині бажання бути завжди «чесною з собою», вічно шукати найвищого, найсвітлішого зразку для поведіння і з цим зразком органічно з'єднуватися. В дитячому осередкові – чи то в школі, чи в родині, чи в позашкільних

товариствах мусить широко розвинути співпраця, взаїмна допомога, життя раціонально солідаризоване, щоб лунали і знаходили ту або другу реалізацію соціальні гасла, ідеали нових соціальних переживань.

Процес такої соціалізації дитини мусить розпочатися як найранше. Через те, що для соціального життя мусять бути корисними люди з високо розвиненими духовними здібностями, треба щоб діти всіх верств отримували найкращу освіту, широко були розвинені в них розум, усі творчі сили чи мистецькі, чи технічно-практичні. Сучасне громадянство складається не з дармоїдів, не з пасивних мрійників, але з робітників, що вносять своєю працею нові скарги в більші і менші соціальні угруповання. Почуття симпатії та справедливості мають бути поширені й охоплювати не тільки кола найближчі до дитини, але й ширші – націю, людство, весь живий світ, до якого маємо ставитися з живою любов'ю і пошаною.

Симпатія, мужність, правдивість і працездатність, освітлені високо розвинутою інтелектуальністю і науковими знаннями – отсе той індивідуальний тип, якого потребує сучасне демократичне суспільство. Цей тип мусить закластися в наших школах, такі люди дадуть красу і певність соціальному життю і поширять індивідуальні можливості до щастя не тільки окремих осіб, але й цілих народних мас.

(Дж.: Шлях виховання й навчання. – Львів, 1931. – Ч. 1. – С. 8-11; Ч. 2. – С. 46-50; Ч. 3. – С. 86-89; Ч. 4. – С. 128-131; Ч. 5. – С. 166-168)

Красзнавство в народній школі

Довгий час принципово визнана національна школа залишалася без певного конкретного терену для її практичної реалізації. Але по трохи різні нові педагогічні методи, педагогічні вимоги й засоби поволи, зпочатку помацки, а далі цілком певно находять цей терен і на ньому будують справжню національну школу та разом із тим ставлять її на відповідний шабель раціональних вимог сучасної наукової педагогіки. Ці вимоги давно звертають увагу вчительства на необхідність як з психологічного, так і з соціального боку наблизити школу до реального життя, зацікавити ним учнів і викликати в них активну обробку поданого їм на увагу життєвого матеріалу. Другою вимогою нової педагогіки є змагання оминати розірваність різних предметів навчання, знайти той комплекс, який об'єднавби їх і поставив перед дітьми

всю науку як щось суцільне і гармонійне, бо гармонія й суцільність усе приваблюють дитячий розум.

Таким комплексом для початкової її середньої школи стає в усій його складності терен широко розвиненого досліду рідного життя, рідного краю учнів, дуже вдало виявлений ув одному німецькому слові – «Heimatkunde». Національна реформована народня школа може розв'язати своє призначення лише при помочі того, що німці називають «Volksbildungsarbeit». Розуміється, необхідність родинознавства не нова ідея. Її вніс у педагогічний світ ще Коменський у XVII столітті; але в останніх часах вона набрала нових форм для своєї реалізації. Безперечно, давно було відомо, що науку географії, історії, природознавства треба розпочинати з того оточення, в якому живуть учні; на дослідах батьківщини вони пізнають її геологічний склад, гори, долини, річки, стави, небо й сонце та місяць і зорі, повітря, підсоння, звірів та рослини. Все це, як багатогранний матеріал, складається в дитини на розуміння рідної природи. Серед цієї близької для дитини природи йде життя людей із усіма їх потребами й змаганнями. Діти знають, вони мусять знати сили й багатства цієї природи і як їх видобувати собі на свою користь, як себе забезпечити перед її грізними з'явищами. В умовах цієї природи люди ведуть свою працю, щоб нагодуватися, одягнутися, придбати здоров'я, жити соціально, культурно. З лона рідної землі, з нив, лісів і вод батьківщини можна не тільки брати все потрібне для життя, але й треба щось дати, вертаючи їй через освіту, піднесення громадського життя, народньої культури. В цьому круговому обороті з батьківщини та до батьківщини саме й виявляється громадянський свідомий обов'язок, який лежить на кожному громадянині – вміння добре видобувати природні багатства рідної країни невсипучою працею – та хліборобством, скотарством, промислами – її освітою, наукою поліпшувати економічний і соціальний стан життя своїх земляків. Це є, можна сказати, соціальне значіння важливого знання своєї батьківщини.

Тут виступає ще й педагогічний бік знання – як виховання активності, пробудження власної ініціативи, що такі необхідні для виховання людини. Щоб надати родинознавству таке значіння, треба пригадати тут методи Дюї в його школі. Він також ставить школу як найближче до життя, але не статичного, тільки динамічного. Закликає він дітей до різної промислової праці – ткати, прядсти, гончарувати або орати землю. Дюї відкриває перед учнями весь динамічний процес людського

поступу – як люди, починаючи від найпростішого інструменту, дійшли до створення найскладніших машин, від найпростішої їди, одягу, будівлі – до сучасних розкішних вигадок техніки. Дюї вносить у свої години праці учнів цілу історію розвитку культури людства. Цю його методу бажано було би внести в навчання батьківщини, головню в її соціальної частині, яка знайомить учнів із життям людей. Тут конче треба додати антропо-етнографічного елементу, який може виявити динамічний хід поступу людської культури, а крім того викликати самостійну активність учня в власних завважуваннях не тільки над природою, але й над життям людей.

Всі ці міркування торкаються школи на селі, бо в місті таке повне знайомство з природою й людьми таке складне, що в міських народніх школах уся програма родинознавства мусить мати зовсім інший характер, відповідний до матеріалу, який подає мале чи велике місто. Наші міркування відносяться головним чином до селянської народньої школи. Село, не тільки в такій селянській країні, як Україна, але й навіть і в Німеччині можна сміло визнати тим центром, у якому найяскравіше виявляється і фізична природа країни і характер населення в його безпосередніх нахилах, настроях, працях, розвагах. У селі ще заховалися давнокоричні традиції, звичаї, які найкраще можуть пояснити різні вияви сучасного життя селян; село є найбільш типічним, наглядним географічним та етнографічним краєвидом, характерним у своїому соціальному житті, і це з'явище учні народньої школи мусять дослідити в усіх відносинах не тільки пасивно через виклади вчителя, але й активно, самостійно під проводом учителя, досвідченого в етнографічній науці, в її методах і матеріалі. В цьому відношенні мусить учитель добре підготувитися до розуміння свого завдання – вчити дітей живого краєзнавства. Тут самої програми мало. Йому треба розгорнути широко даний комплекс – знання свого села; він повинен покищо без відповідної підготовки зложити плян матеріалу такий широкий, як – село, не розгубитися в його багатогранності, а в деяких випадках навпаки, навіть поширити занадто обмежений офіційними програмами науковий матеріал. Ми всі добре знаємо, як мало ще досліджені наші села і як тяжко іноді виконати плян навчання села, задовольнити викликане в учнях зацікавлення до різних питань великого комплексу.

От через що необхідно, щоб для цієї праці вчителі були можливо краще ознайомлені з методами навчання географії й етнографії. Якщо

початкова селянська школа мусить дати своїм учням глибше розуміння і знання свого села, вона мусить допустити в шкільні стіни місцевий фольклор, а для цього сам учитель мусить знати, що таке фольклор, мусить розуміти, що в місцевому фольклорі є психологічно здорове, життєве і що є вже завмерлим атавізмом, пережите народом, минуле, але таке, що має своє колишнє *raison d'être*, зв'язане з колишніми іншими умовами життя, щаблем освіти.

II.

Національна школа мусить дати своїм учням розуміння села. Але це село не є сучасним лише феноменом, не народилось воно як Венера за одну хвилину; його життя склалося віками й було кероване певними фізичними умовами й певним світоглядом. Учні мають придивитися, як люди працею й освітою впродовж віків опанували природу й прояснили свій світогляд. Вони мають досліджувати своє село історично, географічно, етнографічно, соціологічно з боку господарства, природознавства й мистецтва. Коротко кажучи, знати всю територію села. Для цього все село з його природою й населенням стає великою лабораторією, в якій працюють учні, рідняться з ним, переймаються всім тим характером того населення, яке, живучи безліч часу на своїй землі, створило свої звичаї, свою мову, свої розваги, свою красу орнаменту й поезію слова, красу рідної мелодії. Учень, який вивчив активно власними дослідженнями такий комплекс села, – цілком природно стане близьким цьому селу, зрозуміє те минуле, якого він сам є членом, більш свідомо поставиться до своїх обов'язків для населення. Фольклорними знаннями можна охопити найважливіші питання сучасного життя села, знайти первісні коріння власності, релігії, громадянства, господарства та винести назовні всі ті творчі народні сили, які вилились у первісній літературі народу, в усьому його мистецтві. Етнографічні дослідження грали все велику роль в самоосвідомленні кожної нації; на них виховувались цілі покоління національних діячів, письменників, наукових працівників. На Україні етнографія ще в минулому столітті розвинулася в одну з головних галузей науки про громадознавство. Вчені збрали багато сирого матеріалу, але він дотепер мало вивчений, мало науково опрацьований. Але етнографія не є наукою, яка може припинити свої дослідження на якому-небудь часі, як не припиняється народне життя, в яких умовах не доводилося би

народові жити. Щоби йти на працю серед народу, треба мати відкриті очі на його світогляд, на те, як він своєю творчою думкою реагує на силу різноманітних вражень, які зовні впливають на його працю, побут і світогляд, що склалися віками та в останніх часах перенесли такі глибокі поранення. Професор М. Грушевський каже: «Між завданнями й обов'язками цивілізованої держави звичайно рахується також і береження та роблення доступними для досліду й вивчення культурних вартостей, які служать і можуть послужити до пізнання краю та його людности, її сучасного й минулого життя. Потрібні музії, збірки зразків природних багатств краю, історичних споминів, останків старої техніки, якою провадили колись господарку та промислову працю». – «Кожні 10 літ, – каже далі Грушевський – роблять важливі спустошення в побуті й старому світогляді народних мас. Особливо за час війни та революції полони, табори, вражіння в чужих краях вищої культури, праця чужих полонян на наших ланах і фабриках, соціалістична агітація, участь у сільрадах, різних комітетах, колективізація... все це поставило навіть стару генерацію села в контакт із новими думками, аспіраціями, з новими знаряддями праці, формами життя. Старе летить у вогонь».

Неможна оставити без досліду поступову еволюцію народнього побуту. Потрібні важливі дослідження не тільки матеріальної культури. Треба пізнати також інтелектуальні та естетичні пережитки й ті обряди, що виростили з моментів господарського життя. Ця велика праця єднає верхи інтелектуальних діячів із селом, з фабрикою, виявляє необхідність спільної праці в збиранні сирого матеріалу та його науковій обробці. І таким об'єднуючим фактором стає народній учитель і його праця в народній школі і в позашкільних освітніх установах, у хатах-читальнях, у селянських і робітничих організаціях. Це дає можливість зв'язати широкі маси населення з наукою, захопити їх у процес наукової праці. Серед учительства треба би закладати гуртки для краєзнавчої праці, методичні курси для її переведення, видавати описи різних місцевостей, районів із фізично-географічним та історично-літературним змістом.

III.

Краєзнавча праця в школі має свої дидактичні особливості і педагогічні завдання. Діти привчаються робити деякі завдання й дослідження над живим матеріалом. Вони мають н. пр. записати казку від бабу-

сі, любиму пісню в селі, легенди, що ще оповідають старі люде про різні місцевості коло села, про улюблених героїв, про яких вони пам'ятають. Діти повинні записувати різні загадки, прислів'я, розваги, народній календар, детально позаписувати святочні обряди, добові (весняні, літні і т. и.). Ці дитячі й школярські записи треба збирати з різних шкіл і стежити, як широко (по району) поширилась та або інша пісня, казка, легенда, які в них з'явилися варіанти. Робити з дітьми діяграми, мапи про розміщення різних хліборобських культур, вписувати в свій шкільний календар різні народні свята, ті або інші, хоча й незначні історичні події (коли збудована церква, коли повстала школа, кооператива, пошта і т. и.). Краєзнавча робота в школі об'єднує всі майже шкільні дисципліни, всі окремі науки в один комплекс: краєву історію, географію, природознавство, мову, літературу, арифметику, геометрію, мистецтво (малюнок, спів), економіку (кооперація, торг), фольклор (розваги, свята). Особливо важний фольклор у навчанні народньої літератури, яку діти досліджують безпосередньо на своїх власних матеріалах не тільки зі старих селянських творів – усім відомих казок, сатиричних та інших пісень, але й на новоскладених, на деякі сучасні події, що схвилювали село й відбилися в його творчості вдалою імпровізацією. Вже давно розуміли педагоги потребу допустити в школу дитячий фольклор, народні забави з піснями, народні казки, бо це все дає життя, зближає шкільну дитину до села, хати, не відриває її від рідного оточення. Але ця привабливість дитячого фольклору в школі не може бути випадкова, відокремлена, тільки зв'язана з загальним шкільним комплексом навчання, частиною програми етнографічного вивчення села та його населення.

Можна, розуміється, спитати, чи такі детальні етнографічні знання мають вартість у шкільній програмі. Чи вони корисні не тільки з національного погляду, але й загально педагогічного? – Відповідь на це можна найти найперше в німців, які кажуть: «Ob wir die höchsten Unterrichts- und Erziehungsaufgaben lösen, oder ob wir die tiefst liegenden Grundlagen des Unterrichts herstellen wollen, immer führt uns der Weg durch die Heimat»³⁰. (Teklenburg – «Schule und Heimat» – 1923). Державна німецька вчительська конференція в 1920 р. ухвалила «все навчання поставити на «Heimatkundlichen Gründen». І відповідно до тих педагогіч-

³⁰ «Чи бажаємо розв'язати найвищі навчальні й виховні завдання, чи хочемо встановити найглибші основи науки, все веде нас до того шляху через батьківщину».

но-дидактичних принципів німецького вчительства друкують педагогічні видавництва велику кількість усяких підручників, книжок для необхідного читання не тільки взагалі про Німеччину, але й про окремі її частини, країни та окремі питання, або господарські, або будівлі та шлях розселення по селах, типи сіл, особливості їх у різних частинах Німеччини. Так н. пр. у прекрасній збірці методичних підручників (Відень – Лейпціг) находимо в тій справі зразкову працю Альбіна Фукса «Heimatkunde auf allen Unterrichtsstufen» – Preisgekrönte Arbeit – 1920 р. В цій праці зібрав актор багато не тільки географічно-історичного елементу, але й етнографічно-мистецького, помістив чимало екскурсій і самочинних праць учнів, та заохочує все німецьке вчительство до самостійних дослідів над рідним фольклором. Багато також працює коло цієї справи чеське вчительство, яке видало чимало цікавих дослідів про різні райони Чехії, Моравії, Словаччини та окремі місцевості. Серед таких праць вибивається збірне видання кількох учителів – «Za Domowem – Vlasiveda Cesko-slovenska» – в трьох книжках. Тут у белетристичній формі описана мандрівка по всій Чехії; – тут її міста, села, промисловість, географічні відомості, пісні, народні прислів'я, історичні спомини.

Цей ентузіазм німецьких педагогів ув опрацьовуванні всяких засобів для найкращого вивчення батьківщини зовсім зрозумілий у зв'язку з відомим молодим патріотизмом усіх німців. Але ми находимо цей ентузіазм і в радянських педагогічних виданнях. Радянські педагоги на Україні промовляють палко й уводять практично в школу й у позашкільні освітні встанови детальні програми краєзнавства на Україні. Вони заводять усякі етнографічні організації – і не тільки по великих університетських містах – Одеса, Київ і ін. – але й по малих містечках: Тульчин – «Крайове Товариство», Остер – «Наукове Товариство Краєознавства», Луганськ, Лубни, Вінниця влаштовують музеї крайознавства. В Користишеві, Умані, Маріуполі й ін. відбулися місцеві з'їзди – а 1924 р. навіть всесоюзний з'їзд по краєзнавству. Декуди влаштовують курси для підготовки вчителів для навчання краєзнавства в трудшкoлі.

Досвід шкільної краєзнавчої праці висунув ще потребу організувати при тих товариствах секції шкільного краєзнавства, щоби вони стали дійсними керуючими осередками в цій галузі загальної краєзнавчої роботи. Така секція при Ново-Олександрівській трудшкoлі обробляє

методику краєзнавчої праці в школі – готує пляни, програми, методи збирання матеріалів, опрацьовує анкети³¹ для опису села. В журналі «Краєзнавство» (1926–27 рр.) знаходиться ціла низка статей про цю справу – головню про введення краєзнавства в трудшколу. Невідомо, як ці бажання реалізують педагоги по селянських трудшколах при тому загальному негативному стані, в якому перебуває тепер народня освіта на Україні, при тій невідготовці вчителів, яка панує серед учительства на Радянській Україні.

IV.

Послухаймо цілком об'єктивного дослідника педагогічних вартостей навчання різних предметів шкільної програми, англійського педагога Бейглея. Його погляди на виховничу вартість краєзнавства знаходимо в книжці «The Educative Process». В XV розділі свого глибокого наукового досліджу він розглядає, яку вартість можуть мати різні шкільні науки. Ці вартості Бейглей ділить на 5 клас: а) утилітарна, б) умовна, в) підготовча, г) теоретична і г) сантиментальна. Утилітарна вартість того або іншого знання виявляється тим, що його безпосереднє використання може допомогти до розв'язання різних проблем і становищ у житті. Якщо ж, як моряк, знаю, що одночасний спад барометра віщує міцну бурю, я можу завчасно врятувати себе й свій човен. «Широко кажучи, все життя є прилаштуванням до оточення, до обставин; усе, що полегшує це прилаштування, має свою вартість із боку користі. Все, що зберігає час, працю, енергію, що збільшує багатство, матеріальний розквіт, має свою корисну вартість. І географія має таку вартість. Бейглей доводить це кількома прикладами. Так для еміграційного руху подає географія детальні відомості про країни, найбільше придатні для заселення і тим чином хоронить нас від небезпечних помилок. Географія подає також економічні знання, потрібні купцям для правильного зазначення тих базарів, тих усесвітніх торговельних центрів, до яких вони могли би висилати свої судна з деяким крамом. Окрім такої загальної вартості для всіх цікавих на знання, Бейглей відзначає ще спеціальні користі для людей, що пра-

³¹ Подаємо зразки таких анкет: 1. Історія заселення села. 2. Пам'ятки старовини. 3. Характер розселення села (чи вздовж дороги, чи навкруги озера, чи горою, скільки вулиць, майдани, назвиська). 4. Житло – матеріал, плян хати, середня величина й висота, холодні будинки, чим опалюють, колодязі – яка кількість їх у селі. 5. Одяг – жіночий, мужеський, дитячий, зимовий, літній, буденний, святочний. 6. Мова, чи одна на селі, чи кілька, яка панує? 7. Освітні встанови – школа, пошта, бібліотека, й ін. культурні встанови («Просвіта»).

цюють у деяких спеціальних галузях. – Хлібороб потребує агрикультурних знань, торговець – економічних. У хліборобських районах по середніх школах треба завести спеціальні заняття для вивчення умов, інтересів і потреб хліборобського краю і населення³².

Вже одного того пояснення Бейглея досить, щоби внести в наше навчання краєзнавства те розуміння вартості предмету, яке він признає географії, як науці про країни й про населення. Можна ще до цього додати кілька його слів про приготовчу вартість географії. «Навчання географії, каже Бейглей, – необхідне для раціонального розуміння сучасних подій. Географія, охоплюючи різні галузі природознавства – геологію, ботаніку, зоологію й ін., має дати дітям розуміння відношення всеї того світу природи до людського життя, до його потреб. Тут дитина дістає наче синтезу тих відносин між людиною та її оточенням»³³. Усі ці слова саме доводять вагу завдань краєзнавства. Можна ще додати до географічного опису природи й населення деякі історичні додатки про те, як поволі розвивалися ці відносини між людиною й природою її оточення. До того ще краєзнавство задовольняє й «сантиментальну» вартість предмету в дитячих дослідках народньої літератури, пісні, орнаменту. Естетичне навчання, на думку Бейглея, має зайняти в школі таку ж певну вартість, як і навчання арифметики або мови. З соціального погляду сучасні педагоги також кажуть, що фактор оточення, в якому живе дитина, є дуже важний у житті людини й у вихованні. Велике значіння має також раціональне використання цього чинника. Учитель не сміє забувати, що на цей фактор міцно впливає расовий досвід і має з ним знайомити учнів³⁴. Школа має підготувати індивідуальність не для минулого життя, не для якихсь утій далекого майбутнього, але для безпосереднього будучого, якого вимоги можуть бути досить певно виявлені. Якщо вона того не зробить, школа сама себе не виправдує³⁵. Сучасне виховання прямує до того, щоби підготувати людину до «служби» чи своїй громаді, чи батьківщині, чи всесвітові. Але найперша така служба своїй громаді, країні. Вона вимагає найкращого її знання, розуміння народнього життя. В демократичному світі великою людиною буде та, яка зможе громадянству принести найбільш послуг³⁶.

³² Бейглей «Виховуючий Процес», стор. 224–229.

³³ Там же, стор. 232.

³⁴ Hovarth: «Educational Review», 1902. Vol. XXIV. Pag. 161.

³⁵ J. Devey: «School and Society». 1899.

³⁶ Bizzel and Duncan: «Present day Tendencies in Education». 1919. Pag. 16–17.

Признавши слушність дефініціям Бейглея, що краєзнавство має свою вартість у програмах початкової й середньої школи, в її виховуючому призначенні, поглянемо тепер, чи можна признати педагогічне вартим цей предмет із боку тих метод, якими послуговуємося при навчанні його в школі? В сучасній школі найкращою метою для розвитку інтелектуальних сил учня вважають методу активної, можливо найбільше самостійної праці. В цьому сходяться і Лай і Дюї і Бейглей і Торнтон і чимало інших психологів і педагогів. Знання, які не виходять із самочинності учня, подібні до ліків, що не викликають ув організмі потрібної реакції. Ця самочинність потрібна не лише для накопичення знання, але також і його впорядкування. його організації.

Можна легко ствердити, що краєзнавство якнайкраще відповідає методі активної праці учнів. Може воно стати одним із найбільше сприяючих предметів для розвитку в учнях самостійного судження на підвалинах самостійно опрацьованого матеріалу. Звісно – в цій самостійній праці скрізь має виявлятися (особливо з початку) керівництво вчителя як у виборі матеріалу для тої чи іншої теми, так і при встановленні методи. Але саму працю мусять виконати учні власними силами та й власними силами осягати успіхи з переведеної праці. Про те вже говорив старий Спенсер, що дітей треба наводити на те, щоби вони робили свої власні заключення, свої власні досліди.

Плян краєзнавчих праць у народній школі повинен на нашу думку – бути більше-менше так зложений:

1) Найперше сам учитель мусить ясно обмежити простір дитячих спостережень, обмежити не лише той простір, на якому вестимуть діти досліди й вибирати об'єкт відповідно до розвитку дітей.

2) Усе село (весь той комплекс, що може бути призначений на один рік науки) стає великою лябораторією, природною демонстрацією, в якій дитина безпосередно стикається з об'єктами своїх спостережень і яка відкриває перед учнем різні процеси, різні відносини, до яких додівляючись, учень може знайти деякі закони, що ними керують.

3) З цієї лябораторії учні збирають усілякий матеріал, який вони групують, класифікують та з якого складають шкільний музей – геологічний, мінералогічний, ботанічний, зоологічний, технічний (інструментальний), побутовий (одяг, посуда і т. і.), археологічний, сучасно-культурний. Колекції збирають самі учні, та й мебель, щоб їх ховати (скриньки, полицки), по можливості, роблять також самі учні. Своїми коле-

кціями вони обмінюються з учнями інших шкіл сусідніх сіл. Всю кореспонденцію, всі пересилки ведуть самі учні (звісно, під постійним доглядом і порадами вчителя).

4) Шкільні екскурсії, як засіб поширення терену спостережень, порівняння різного матеріалу дослідів, знайомство з чимсь спеціально цікавим. Кожна екскурсія має бути підготована в клясі, мати певне завдання і бути переведена вчителем із певним знанням тої місцевости, по якій вона ведеться; діти мають бути попереджені, на що саме мають звертати увагу.

5) Зразковий садок, у якому діти роблять різні ботанічні, господарські досвіди, досліджують процеси ростинного життя й умови, що сприяють найкращому ростові різних ростин.

6) Крім цих праць діти при краєзнавчому навчанні: а) описують свою хату (з усіми помірами), свій двір, сад; б) перемальовують деякі орнаменти – коло печі, коло вікон (для чого мусять мати спеціальні альбоми) – на рушниках, скатертях і т. п.; в) підраховують двори й хати села, рисують шлян; г) ліплять хату, церкву з глини (або вирізують із картону); г) рисують ману місцевости від одного села до другого, або ману течії місцевої річки; д) роблять виписки з місцевого літопису села: коли воно заложене, коли повсталала церква, школа, кооператива, пошта, лікарня, кіно, бібліотека, залізниця і т. п.; е) роблять діяграми про ріст населення, учнів у школі, розвиток кооперативи і т. п.; є) записують пісні, казки, забави, легенди, загадки – різні варіанти й усякі зразки народньої літератури.

Таким чином можна сказати, що краєзнавство поправді може стати тим продуктивним комплексом, у якому нарастають усі активні сили дитини, розбуджується її самочинність і перед нею з'являються доступні для її розуму заключення.

На цьому комплексі – селі поправді можна провадити всі науки звичайної програми. Так – мова має силу сприяючих для її вивчення моментів. Через безпосереднє слухання чистої народньої мови може дитина входити цілим серцем у розуміння народньої літератури та її краси. Крім того в цьому комплексі виконують учні численні письмєнні праці в формі записів, описів, кореспонденції з іншими школами, та інші праці на різні теми, що витікають із розроблювання комплексу. Статистичні досліди, поміри, діяграми, різні підрахунки – все це дає різноманітний матеріал для аритметики й геометрії. Географічні мате-

ріяли ведуть до справжнього розуміння географічних явищ і законів. Антропогеографія в зв'язку з фольклором дає гарну підготовку для розуміння історії.

Але перед нами одна перешкода в правильному переведенні в школі науки краєзнавства, як найкращого засобу для розвитку національної свідомості учнів – це невідповідність учителів! – Обов'язково потрібно по всіх учительських семінаріях та інститутах завести катедри етнографії, як науки, методи її навчання, а також і самого збирання матеріалів. Треба виробити загальний план і програму досліджування села самими учнями. Звісно, в такому плані мають бути лише загальні постанови, які можуть мінятися в залежності від місцевості й особливості населення. Розуміється, потрібні й деякі підручники, література, яка допомогала б учителям доцільно переводити цей комплекс села, як найкращий терен для націоналізації школи й виховання свідомих, активних громадян-патріотів.

(Дж.: Шлях виховання й навчання. – Львів, 1933. Ч. 1. – С. 25-33)

Молодь серед хаосу

Сучасний світ переживає часи небувалого хаосу: старі принципи відкинуті, в них людство зневірилося, а нових керівничих засад ще не встановлено. Усі шляхи до правди немов перештукались і люди не знають, куди їм іти, хоч усі мають вражіння, що йдуть назустріч чомусь новому. Серед цього загального хаосу тільки одна наука, не зупиняючись ні на один мент, завжди йде вперед, щодня приносить нові винаходи, нові технічні завоювання. Але рівнобіжно з цим матеріальним поступом, з цими технічними перемогами, що забезпечують щораз більший комфорт персональному життю, рівнобіжно з цією вірою в матеріальну силу – не росте, на жаль, моральна сила, не росте соціальна правда. Навпаки, економічна всесвітня криза, розпад родинного життя, збільшене число самогубств – виявляють усю глибоку неправду сучасного життя. Всі міжнародні взаємини ведуться брехнею, обопільним недовірям.

І серед цього морального хаосу, серед усе більшої економічної безпорадності росте сучасна молодь, шукає нових шляхів, нових, більш правдивих форм життя. І чи ж можна дивуватися, що серед

цієї молоді йде страшенна диференціація думок, напрямків, принципів життя! Сучасна молодь ніби на розпутьті, вона розпучливо кидається в найбільш протилежні світогляди й завзято змагається між собою. Рівночасно заперечує всьому, що надбали старші, кидає визов старшій генерації.

Пригляньмося теперішній молоді в різних країнах.

В Німеччині здавна звертали якнайпильнішу увагу на виховання молоді; їй присвячують і сьогодні найбільше ваги та виховують на піонерів націонал-соціалістичного режиму. Молодь загіншотизована відданістю своєму головному вождеві. Вона вірить в нього та в себе; політикою її годують зранку до вечора. Захоплюється вона силою і порядком. Рішуче відкидає всякі формули й засади, що були провідними перед сучасним ладом. Войовничий дух захопив хлопців і дівчат. Культ сили і природи лягли в основу моралі сучасної німецької молоді. Розум, милосердя, це в їх понятті пережитки без ваги, єдине, що має вартість – віра в економічну силу, єдине змагання – уподібнити себе до великого вождя, йому коритися, його наслідувати. Власної думки німецька молодь добровільно зрікається, щоб з більшою відданістю виконувати прикази свого Führer'a. ... Вона вірить, що охорона чистоти німецької раси принесе обнову народові та з запалом працює в таборах праці, пронагуючи ідеї провідника. Німецька молодь не має самостійної думки і своє призначення бачить вона єдино в виконванні приказів свого вождя...

В подібних умовах живе й розвивається італійська молодь. Вона теж безмежно вірить у свого провідника та переймає не лише думки Муссоліні, але й його рухи та всю його зовнішню поведінку.

В інших умовах виростає французьке молоде покоління. У Франції молодь не має провідника, вона блукає поміж усякими системами думання: соціалістичного, комуністичного, монархістичного. У Франції душею молоді граються партії, накидаються на неї та використовують її до своїх цілей. Молодь опинилася серед хаосу, в якому розпадаються усі старі традиції, серед загальної руїни колись такої блискучої та веселої Франції, що вела перед всесвітнього культурного поступу. На французьку молодь паде обов'язок вивести дорогу батьківщину з цього хаосу і тому вона свідомо своєї місії, творить всякі скрайно розбіжні угруповання та з ненавистю ставиться до всіх старих, колись дуже почесних, поступових діячів.

Що ж можна сказати про нашу сучасну молодь, яка живе в таких неоднакових політично-культурних обставинах: одна під залізною рукою Сталіна; друга, емігрантська на чужині, без усякого проводу; третя [сконфісовано – ред.] що бореться на рідній землі за відродження народу.

Не маючи під ногами рідного терену, емігрантська молодь не складає зброї, гаряче веде теоретичну підготовчу працю, леліючи мрію про незалежну державу. Вона не має провідника, який своєю духовою силою, широким політичним розумом обєднав би її та вказав теоретичний і практичний шлях до святої мети. Вона йде сама, навманя та переживає глибоку трагедію. Виросла на чужині, відірвана від свого краю, вона не знає свого народу. Вона віддає свої молоді сили невідомому Богові, нереальній Україні, яку любить, ніколи її не бачивши. Правда, в рідних українських патріотів ця любов підсичується споминами, рідною мовою, народньою традицією, проте тим болючіші й тяжчі переживання. Не один раз молодий студент звертається до матері з гірким докором: «Мамо, чому ми на чужині? Чому зробила ти мене безбатченком?» Молодь дорікає старшим бездільністю, дорікає тим, що в 1917-20 роки їх батьки не врятували самостійності молоді української держави, що вони покинули Україну, допустивши на неї окупантів і дозволивши накинути ланцюги неволі на український народ. Молодь еміграційна зневірена в старших громадянах, зневірена в їх політичних шляхах, зневірена навіть в їх щирості та відданості великій меті. Вона відходить від старших, організується сама, зрікаючись старих форм і традицій. І якщо ця українська емігрантська молодь зуміє визбутися дрібязкових розходжень між собою, якщо зуміє об'єднатися для спільної мети, вона безперечно будуватиме майбутнє та сповнить свою відповідальну місію: допоможе українському народові збудувати незалежну велику державу, не повторюючи в своїй великій праці помилок попередніх будівничих.

Мало втішного можна сказати про життя української молоді в Сове-тах. Там іде штучне жорстоке формування цілої молоді на новий людський тип – комуніста, марксиста, іде страшна матеріалізація молоді душі. Зробивши з теорії Маркса непохитний закон, більшовики підводять усе життя, увесь світогляд молоді під його залізні вимоги. З серця найменшої дитини вони виривають, одне по одному, оці гуманні почування, що відрізняють людину від звіра, і що дають людині найвище щастя, найсвітліше моральне вдоволення: любов до матері і до батька, до рідного краю, до Бога, як до найвищого морального ідеалу,

любов до кожного ближнього. У комуністів усе зведено до грубого матеріалізму: «Скажи мені» – пише один з їх філософів – що ти їси, і я скажу тобі, хто ти такий!» Видатний більшовицький педагог Луначарський сказав: «Ми ненавидимо християнство і християн, геть з любов'ю до ближнього, нам потрібна не любов, а ненависть». На думку Леніна, «щастя людини в тому, щоб забезпечити своє матеріальне існування». З релігією ведеться безупинна боротьба, машина, трактор заступають бога. Мистецтво має лише агітаційну вартість і той мистець, що цього завдання не виконує, загибає. Юнаки мусять бути здорові, міцні, бо вони борці за новий соціалістичний лад.

Але де юнакові взяти віру в ці комуністичні заповіді, коли навкруги він бачить економічну руїну цілого краю, а людей перероблених в автомати без жадної волі, думок, без почуття правди, братолюб'я? Усі особливі прикмети і здібності знищив знаменитий «конформізм».

І настає у радянської молоді трагічна порожнеча душі, що доводить її до самогубства, як єдиного виходу з неможливо тяжкого життя. З листів та щоденників цих жертв матеріалістичного світогляду читаємо: хлопець не має сили виносити це життя невилітної голодної людини, без усякої віри в краще майбутнє, він кінчить самогубством. Дівчина перед своєю смертю пише: «Життя таке сумне, не можу довше витримати». Друга пише: «Усе навкруги жахливе! Ми могли б ще жити, коли б збожеволіли, але ми ще розумно думасмо й тому не можемо жити!» «Життя таке сумне» – пишуть інші дівчата «усе жахливе, усе сіре... Ми душимось!... Не можемо більш терпіти». Страшні наслідки порожнечі душі, неволі, недостачі творчої думки, автоматизму життя. В таких умовах гине наша молодь на Великій Україні!

Молодь [сконфісовано – ред.] це справжня наша надія, це дійсна наша основа, на якій будуватимемо наше майбутнє. Вона живе на рідній землі, виростає серед рідного народу і для нього може реально працювати. В рідному оточенні вона може організуватися для доброї й цінної праці, бо власними очима бачить, яка праця в кожний час найкорисніша для народу.

Проте і серед [сконфісовано – ред.] молоді спостерігаємо явища, що ведуть до депресії й розкладу: антагонізми, незгоди, дрібязкове розпорощення, безвиглядна боротьба за принциповість.

Правда, наша молодь живе серед крайно прикрих, безвиглядних умовин: постійне почування образи й жалю, постійні перешкоди у пра-

ці, матеріальна нужда та боротьба зо злиднями; вона потребує особливо великої моральної сили, гарту, відваги й самопожертви, щоби витривати на становищі будівничих народного життя. Та саме у вихованні оцих великих духових прикмет, незломности й мужности характеру, її правильний шлях. Тільки сильна воля, високий інтелект, чистий, непохитний характер може дати повну духову незалежність та пошану до поглядів другої людини. Український нарід потребує юнаків з незалежною самостійною думкою та з виробленими характерами, а не манекенів.

Наша молодь пройнята величезним патріотичним запалом, вона готова на всякі героїчні чини та дивиться без страху самій смерті в очі. Та вона мусить пам'ятати, що жити для Батьківщини, жити й посвячувати для неї всі молоді сили, це найтяжче та найвідповідальніше завдання.

І підсумовуючи все, що ми сказали про умови життя і пастрої повеснної молоді, треба ствердити, що вона гарячково шукає нових шляхів, що вона загартована в боротьбі з життєвими труднощами, готова на всякі героїчні чини, але вона мало щаслива.

Кажуть, що між ріжними генераціями не може бути згоди, не може бути порозуміння. Ось завдання для нас, жінок. Треба нам мати для нашої молоді чуле серце, треба нам ставитись до неї з увагою, з вирозумінням, треба нам подати помічну руку молодим дівчатам і хлопцям, що так трагічно переживають долю свого народу та мають таке важке особисте життя.

Перше, на що мусити жіноцтво звернути увагу, це родинні відносини: в родині мусить панувати свобода, довіря і взаємна пошана між батьками й дітьми, в родинному житті діти мусять бачити у своїх батьків повну згоду між словом і ділом, відсутність грімких фраз, легковаження матеріалістичних вигод, відсутність дрібязковости. Батькам, а особливо матерям, треба розумітись на нових ідеологічних течіях і не висовувати наперед свої старі традиції. Матері мусять заховати свій страх за дітей в глибину душі і з кожної доні, з кожного сина виховувати борця за велику ідею – чи цією ідеєю буде національна боротьба, чи наука, чи мистецтво. Українське родинне життя треба конче реформувати, щоб в ньому панувала свобода і пошана думки та взаємне довіря; треба починати це з дитячого віку і продовжувати через усе юнацтво і молоді роки.

Багато страждань зазнає наша молодь від економічних умов. Скільки то талановитої молоді за браком засобів не має змоги виявити усі

свої творчі сили! Треба нам уже по середніх школах слідкувати за видатними учнями й ученицями, це діло головним чином учительок і виховательок, і бажано, щоб серед жіночих і мішаних шкіл було якнайбільше жіночого персоналу, який уважливо приглядався би до дівчат, до їх здібностей та подавав їм допомогу, щоб не гинули даремно ніякі творчі можливості нашого народу, а щоб приносили свій малий чи більший вклад у загальну національну культурну скарбницю.

Безперечно, психольогічні розходження між старшим і молодшим поколінням мусять бути, так як і мусить бути диференція думок між одним поколінням. Це річ природна і конечна. Один гіндуський мислитель правильно сказав: «Коли б усі люди були подібні до мене і думали так як я, тоді життя було б таке скучне, що я повісився б на першому зручному дереві». Так, але диференція думок і поглядів не повинна бути перешкодою в спільному прямованні до одної мети, в спільному змаганні до ідеалу.

(Дж.: Жінка. – Львів, 1938. – Ч. 4. – С. 4)

Моральні завдання сучасної школи

Відомий швейцарський педагог казав: виховання є значний фактор в переродженні суспільства, воно є ініціативний двигун майбутнього. Ще ніколи виховання не мало такого високого значення, як тепер. Життя не стоїть на місці, воно усе ускладнюється за розвитком торгу і промисловості; соціальні, політичні та економічні проблеми стають перед нами дуже численні і тяжкі. Наш добробут і наше становище серед других народів примушує нас звернути особливу увагу на виховання. Воно йде рука в руку з розвитком техніки. Люди темні – люди, як кажуть американці, «з джунглі» – не можуть поводитись з машинами, з новими тонкими знаряддями. Тільки освічений народ може зміцнити народний матеріальний добробут. Ми не можемо не визнати, що виховання (не лише освіта) є могутня соціальна сила. Ми мусимо пам'ятати, що яке виховання ми дамо нашим дітям сьогодні, широко одіб'ється завтра в усьому характері нашого національного життя. Ми стоїмо перед новими ситуаціями, перед новими завданнями, каже відомий педагог-психолог Кільпатрик. Усе старе навчання має бути опрацьоване відповідно новим умовам життя.

Для виконання цього великого завдання школа має стати життєвою майстернею, де учні навчаються інтелектуального зусилля і самоопанування, привчаються усе своє життя підтягнути під поняття свободи і порядку. В наші часи більш чим коли люди потребують урівноваженого суспільства. В громадській атмосфері накопичилось занадто багато компромісів, софізмів, панує якась тривожність і загальний неспокій. Ми стоїмо наче на порозі нового відродження, яким людство змагається піднятися в ХХ віці культурно вище за минулий ХІХ. Наукою захоплюється молодь, але більше усього – технікою, тими науковими винаходами, які забезпечують комфорт життя, полегшують працю, комунікацію. Разом з цим сучасна молодь захоплюється героїчним спортом: переплисти Ламанці, перелетіти океани, героїчно дивлячись смерті в вічі, певна себе і тільки себе. Усі традиції, усі старі гасла відкинуті, і згага на нове захоплює молодь. Мало взаємного єднання, величезна диференціація моральних поглядів, шукання нових шляхів, утворення нових завдань, нових кумирів. Епоха дуже цікава, але ми бачимо, як серед цих різноманітних змагань, нових умов персонального і громадського життя легко згубити правдивий шлях до вічних гуманістичних завдань, як тяжко залишитися здоровим духом і міцним для завоювання нових культурних вартостей, не понижуючи свій людський стан. Молодь має бути підготованою, щоб іти назустріч новому життю, де в процесі трансформації цю підготовку мусить дати школа в найширшому значенні цього слова. Вона має перш за все дати людству молодь міцну, чулу, творчу, захоплену духом героїзму, піонерства, щоб можна було передати в руки такої молоді долю майбутнього, щоб вона могла вести далі усі завойовування науки, усі соціально-політичні проблеми шляхом правди і взаємної пошани як межі окремими особами, так і народами.

Велике сучасне значення школи і учителів-виховників. На одному Педагогічному Конгресі в Римі в 1935 р. було сказано: «Загальна основа виховуючої праці учителів середніх шкіл – це є культ своєї Нації і Батьківщини, бо кожна Нація може тим більш бути корисною для Всесвіту, оскільки інтенсивно вона може реалізувати свої власні етнічні вартості». Це є певна база для виховання кожного народу, але, крім того, є й другі вимоги від школи. Виховання в наші часи, як це каже видатний бельгійський педагог-психолог Декролімас, має «навчити дітей користуватися свободою і визнавати порядок, давати кожній дитині повну свободу виявляти свою особовість». Знищити в школі сво-

боду – це значить знищити творчі зусилля, це вбити в дітях всяку особовість, навпаки, треба дати кожній дитині можливість чину. Інтимну природу дитини не можна і не треба трансформувати, але придивлятися до неї, розвивати усі здібності і пам'ятати, що кожна особа є велика цінність, нова школа працює над утворенням осіб суцільних, міцних і духом, і тілом. Таких осіб суспільство сьогодні потребує більш, ніж коли раніш. Ніякі матеріальні багатства народу не мають вартості, коли вони здобуті ціною поневолення людей, ціною нівеляції їх духовних постатей, пригноблення їх особистостей, їх характерів для досягнення штучного єдинства думок, бажань, змагань. Життя кожної нації багате лише в своєму різноманітному рухові, в своєму вільному розвитку кожних особових здібностей. Кожна нація велика своїми міцними незалежними діячами. Завданням школи є не випускати зі своїх стін одноманітних горожан – наче такими ж серіями, як авто з заводу Шкоди або Форда. Ні, усе багатство нації в людях, в особах, усе життя її в вільному розвитку усіх здібностей її горожан. І школа мусить шанувати в своїх учнях їх різноманітне ество, з якого утворюється особа, мусить давати різноманітні можливості для самовиразу. Основна думка Декролі – допомогти дитині в процесі самовизнання, викликати в кожного учня процес свідомого самовиховання, бо тільки сам учень може під впливом розуму заволодіти своїми інстинктами, регулювати свої імпульси, свої почуття, вести охоче свою працю, маючи в цьому самовихованні дві мети: розвинути усі природні скарби, щоб стати людиною в найкращому розумінні, і – знати, яку користь принести власним життям другим. В цьому процесі школа має допомогти дітям, і це її головне завдання: замало щороку випускати по maturі одноманітну масу учнів, наповнених знаннями про фараонів, алгебраїчні вираховування, і цілком не підготованих до життя, до виконання своїх людських, громадських обов'язків. Українському народові особливо потрібна не тільки сама вже освічена більш-менш маса, йому потрібні міцні духом діячі, потрібні особи з міцним характером і ясним розумінням народного життя, науково освідомлені про його потреби. Українському народові в тяжких умовах його життя потрібна духовна еліта, видатні особи, яких так бракувало в Україні в 1917 р., бракувало в цілому історичному її житті. Він може величатися своїми героями, які з любови до нього, до волі йшли на смерть, але він не мав державних мужів, які знали б, як утворити і як вести державне життя. Мало бути вченим

або мистцем в тій або другій галузі науки чи мистецтва, треба бути вихованим морально, мати міцну волю і ясний розум, і це може дати лише розумне шкільне виховання, даючи учням свobodно розвивати свою особистість під дисциплінованим керуванням розуму, і колективне життя, щоби воно не нівелювало особовости учня, навпаки, ставало для всіх лише сприяючим осередком вільного розвитку особи, гармонійною організацією, в якій усі індивідуальні свободи мусять урівноважитися під законом розуму, великодушія, мужности, правди.

Кожна школа має мати національний характер, в програмі навчання перше місце належить предметам національним – мова, література, історія, географія свого народу, його давні закони, його психічно-етнічні риси. Разом з цим вона мусять бути життєва, діти мають працювати в господарстві, працювати коло якого-небудь ремесла, уся школа – це одна спільнота, в якій діти не висиджують по п'ять годин нерухомо, пасивно, набираючись теоретичного знання, а де вони, починаючи з другої класи, до деякої міри автономно ведуть своє класове життя, а коли треба, то й приєднуються до загального життя цілої школи. В теоретичному навчанні треба якнайбільш викликати самодіяльність, власну обробку різних наукових проблем, найменш сконцентрувати процес навчання на пасивному вислуханні лекцій або на підручниках. Треба викликати в дітях зацікавлення до самостійних дослідів, до власних винаходів. Діти взагалі приходять до школи з бажанням задовольнити свою цікавість, треба підтримати її на весь шкільний час, розвинути приємне зусилля опанувати різні труднощі чи власною силою, чи шляхом взаємної допомоги.

Кожна класа має свою честь бути одною з найкращих в науці і поведінню. І до цього веде спільна праця і учителя, і дітей. Як тільки в першій класі діти привчилися до класової дисципліни, до шкільних правил – їм вже дається більшу або меншу автономію, щоби більш чи менше самоврядування. Завдання першої форми самоврядування – це доручити класі самій дбати за свої усі зовнішні матеріальні потреби; друга стадія самоврядування – це культурні потреби й моральні вимоги. Класа дбає, щоби усі учні добре вчилися, ставить собі метою, щоби не було серед нього одставших, має бути взаємна допомога, допомога видатних учнів слабім. Виховники мають піддержувати індивідуальну ініціативу учнів, їх безпосередню творчість, давати їм свободу діла і не змагатися привести життя до одноманітного конформізму, давати можливість розвитку

найкращих здібностей, найчесніших нахилів. Зовні, згори в усякому разі не можна створити характер тої або другої особи. Характери складаються в вільному, моральному груповому житті: в групі формується самоопанування, народжується зусилля досягнути якусь спільну мету, в груповому житті помалу твориться індивідуальний ідеал, не просто ідеал інженера, пілота, смирителя звірів (як це часто буває у хлопців літ 13), а ідеал більш широкий, гуманний, гарний. Чим раніш дитина захопиться таким ідеалом, тим раніш її індивідуальність виявиться, тим яскравіш виступить її особа, і коли вона цілком з'єднається з своїм ідеалом, коли вона і своє поведіння, і життя мужньо поставить в найближче відношення з ним – тоді виявиться її характер, міцна особовість. Дитина годиться стати вибранцем, виробляє в собі героїчну мужність, щоби якнайкраще зреалізувати вимоги свого ідеалу – Свєрдрупа, Гарібальді, Богуна для хлопців, Жанни д'Арк, Лесі Українки для дівчат.

Свобідне групове виховання має поволі виховувати свободу мислі, свободу душі, бо в цьому і є духовна величність людини, тільки вони дають життю вартість і красу, і завданням людини є досягнути перш за все свободу над самим собою, щоби опанувати свої інстинкти, свої імпульси, емоції так, щоби межі ними і розумом панувала повна гармонія, повний, так сказати б. порядок, рівновага в духовому житті кожної людини. І кожне суспільство, кожна соціальна група має свою красу, свою моральну силу, коли вона вмєє з найширшою свободою організувати порядок. Те і досягають нові школи: французька Ля Рош в Нормандії, німецька під Гайдербергом і багато других. Усі вони мають інтернати, мають власне поле і садки для шкільного господарства, в якому працюють учні, мають організоване самоврядування, і в кожній групі дітей прийнятий є шеф, свідомий у відповідальності своєї праці, яку приймає як честь. У групі є свобода і порядок, чистота, краса декоративна, а межі дітьми пошана раз даної обіцянки, одвертість і простота відношень. Шефові доводиться вкладати в свою працю чимало обміркованости, сердечного відношення до дітей, уміння користуватися їх довір'ям і мати понад товаришами моральний авторитет. З цих класових чи групових шефів-капітанів, як їх зовуть в школі Ля Рош, складається Рада, яка щотижня сходиться на товариську пораду, бо перед молодими виховниками часто постають дуже скомпліковані психологічні і моральні питання. Ця Рада має свого представника в Загальній Шкільній Раді. Отже, з таких капітанів і виховується та еліта, яка нам так потрібна для розбудови нашої держави.

Серед численних кімнат по цих нових школах звертають увагу на так звані «хати абсолютної мовчанки». Вони завше віддалені від гармидеру, крику центрального життя, літом на це призначають окремі закутини під деревами або невеличкі павільйони. Вони потрібні, бо кожній людині потрібні хвилини, коли вона око на око з собою може переглянути своє поведення, свої таємні думки. В кожній людині є два ества: одне зовнішнє, яке формується зовнішніми впливами. І є глибоке внутрішнє я, яке виявляється в інтуїції, в несподіваних реакціях, в невідкупленому голосі власної совісти, який російський педагог філософ Зеньківський називає «істинний голос Божий»... І треба давати дитині прислухатися до цього голосу, заглянути в своє оце внутрішнє я, бо, каже той же Зеньківський, «глибина його неісчерпаєма», в нім лежить корінь оригінальності, відрубної від других людей, в нім закладені іскри творчих сил людини. Щоб найкраще освідомити собі духове життя, треба час від часу послаблювати вплив зовнішніх вражень, прислухатися, як під звичайною периферією духового і фізичного життя пробивається інше, наше власне, індивідуальне життя, наростає своя власна доля, своє добре і зле. Ця психологія така близька до Індуської релігійної філософії, має своє правдиве значення в вихованні, а через «хати мовчання» – хвилини єднання з своїм глибоким я – мають своє місце як один з глибоких виховуючих, навіть утворюючих релігійно людину, бо шукання добра безкомпромісового і є шукання Бога.

Оглядаючи усе, що за останні часи обговорюється в нових педагогічних дослідах, можна бачити, яку скомпліковану працю вимагає систематичне виховання і від виховників, і від самих учнів, бо нема морального поступу без самоопанування, без власного свідомого ставлення учнів перед ідеєю Добра і Зла, перед своїми обов'язками, перед людством, перед своїм народом, перед родиною. Але разом з цим велике і значення виховання в наші дні. Якщо ми почали свій маленький дослід словами Ферієра, який визнає виховання за значний фактор спеціальної трансформації, – то можна його закінчити практичним прикладом іспанського педагога Кабал'єро, який в Південній Америці, в Колумбії, з дикунства новими школами за кілька років перевів країну в культурний стан. Українському народові не так бракує масової культури, як саме людей високого рівня морального і інтелектуального розвитку, людей, щиро відданих ідеї, неспідлеглих жадним компромісам, з міцною волею і ясним розумінням свого громадського обов'язку і чесно-

го його виконання. Українському народові потрібна моральна, широко освічена еліта, і цю еліту може дати школа, і лише при спільній праці так як виховників і професорів, як і самих учнів. Школа має стати добре організованою одиницею, в якій панує свобода самоопанування, взаємне довір'я і широка самостійна, активна творча праця.

(Дж.: Рідна школа. – Львів, 1938. – Ч. 7. – С. 109-113)

Націоналізм та інтернаціоналізм у вихованні

Що далі розвиваються людський поступ та людська культура, тим ширше ставляться завдання виховання, тим складніші ідеї та принципи, що ним керують. Якщо колись досить було виготовити з дитини або ледве грамотну істоту або фахівця тої чи іншої професії, то тепер дитина, яка скінчить школу, мусить мати таку освіту, яка дасть їй не лише грамоту, не лише ту або другу фахову підготовку для підтримки свого існування, – вона мусить ще дати дитині розуміння життя, людських відносин, самосвідомість, як горожанина, члена свого рідного суспільства, частки свого рідного народу, та ще й розуміння взаємних відносин межи різними народами, межи членами вселюдности, всесвіта. Ми переживаємо такий час, коли жадна людина не може для свого нормального життя відмежуватися ані від свого суспільства, від свого народу, ані жадний народ не може відходити від зносин з різними другими близькими й далекими народами. Особа не може вповні розвинутися, якщо вона не стоятиме в безпосередньому єднанні з суспільством. Народ не зможе розвинути усі свої продуктивні сили, не стоячи в найближчих зносинах з другими народами, він не зможе без цього і задовольнити свої потреби. Розуміння такого постійного єднання людей межи собою, розвиток найміцнішого почуття самопошани і почуття братолюб'я мусить давати всім дітям сучасне виховання.

Осягнути такої мети можливо лише шляхом національним, бо тільки певне національне виховання може розвинути в людині національну самосвідомість і привести її до розуміння межинароднього єднання. Діти мусять, якнайраніше знати, що вони мають братів та сестер не лише в своїй родині, не тільки в своєму рідному краї, а й по усьому світові, серед усіх народів. Діти мусять якнайраніш зрозуміти, що як би люде не відрізнялися межи собою мовою, звичаями, працею – вони

усі діти єдиного Бога і не може їх життя бути щасливим без взаємної згоди, взаємної допомоги.

Таке широке розуміння свого положення серед всесвіта і своїх обов'язків до нього дається в школі найкраще проведенням навчання все-світньої історії та географії, через знайомство в долею, з характером різних народів, щоб мати змогу порівняти їх і межі собою і з своїм рідним народом. А знайомство з чужими мовами дає кожній людині змогу вступати з чужими народами в безпосередні зносини; через літературу цих чужих, часто дуже далеких народів можна дізнатися про душу цих народів, про їх ідейні змагання і побачити, оскільки вони чи близькі, чи далекі нашому душевному світові, оскільки наша дитина може уявити собі можливість спільної праці з тим чи з другим народом, з яким з них вона уявляє собі можливість йти рука в руку в співпраці в загальному поступові. Таке широке розуміння близости до людей усіх рас, усіх націй дає свідоме почуття єдності людей, рятує від гіркого почуття самотности або одірванности; воно підносить наші сили для участі в загальній культурній праці всесвіта.

Чимало сприяють для такого психічного взаємного розуміння різні галузі мистецтва, які мусять якнайбільше ширитися межі дітьми, особливо музика і театр, а також і картини та скульптурні твори. Але музика і драматичні твори можуть стояти в цій справі на першому місці, бо вони особливо правдиво передають усі відокремленности психіки різних народів, а також виявляють ту взаємну близькість межі ними, завдяки якій великі твори різних національних майстрів так широко оцінюються по всьому світові, так міцно впливають на всіх.

Звісно, один з найкращих засобів знайомитися з різними народами це мандрівки до них. Мандрівки можуть бути улаштовані різними засобами: як поодинокі подорожі в ті або другі країни, або як спільні екскурсії, яким завше в усіх країнах дається широка матеріальна і культурна допомога в усіх державах. Крім того, для найкращого взаємного обзнайомлення тепер організовано межі різними державами т. зв. обмін дітей³⁷ (меж Францією, Англією, Норвегією, Голлядією) коли діти французи приїждять в Англію і деякий час живуть в англійських родинах, ходять до шкіл, а англійські діти так само приїждять до Франції. На такий обмін

³⁷ Разом з цим тепер досить широко практикується листування межі учнями шкіл по різних країнах. Листи пишуться або в рідній мові кореспондентів, або в якій пануючій міжнародній. Іноді це листування приймає дуже ширий, дружній характер.

дітей збираються товариством спеціальні кошти. Усі ці засоби справді наче порушають усякі кордони, усі територіяльні межі і створюють з культурного всесвіту ніби одну родину, в якій усі діти однаково дорогі.

Але шлях до такої міжнародної спільности лежить, як ми вже казали, через правдиве національне виховання. Тільки та дитина, яка вихована в доброму знайомстві з своїм рідним краєм, в любові до свого народу, може зацікавитися життям і других народів, може зрозуміти спільність інтересів широкого людства. Колись до націоналізму ставилися з підозрінням, боячись виявів якого звірячого шовінізму. Але треба завше відрізняти агресивний шовінізм від здорового гуманного націоналізму. Без глибокої національної свідомости нема ані мистецтва, ані культури, ані ідеалізму, і все народне життя зводиться до торговельного базару, або до науково-технічної лабораторії; викреслюється з життя уся краса оригінального творчої натхнення, людина губить свою власну кольорову привабливість.

В чому ж виявляється ця краса, ця привабливість?

Вона захована в мові, в мелодії пісні, в гармонії ліній і кольорів орнаменту та будівництва, в різних рисах темперамента.

Кожна дитина має розвиватися в національних умовах життя, щоб бажано, щоб діти були оточені річами більш-менш національної техніки, щоб чули вони рідну мову в найчистішому вислові, рідну пісню в сольовому та хоровому виконанні; з найранішого віку діти слухають, переживають твори народнього рідного епосу. Перше знайомство з географією має провадитися через природознавство, добре детальне обзнайомлення з рідною місцевою природою, через близькі і дальші екскурсії, в яких діти саме набираються безпосередніх вражень від рідного краю, його природи, його географічних контурів, життя та праці його населення. Потроху екскурсії мусять охоплювати ширші райони, щоб ширилося уявлення рідного краю, поглиблювалося почуття його суцільности, тісного з ним звязку. Географія рідного краю, це перший камінь для фундамента, на якому найкраще будуватиметься свідомий національний патріотизм.

На цьому фундаментові накладається знання рідної історії, теж в можливо більш конкретних враженнях, в археологічних матеріалах, в пам'ятках минулої культури. Історія в сучасному її освітленні має більш усього зупиняти увагу дітей не на військових подіях, не на зачіпних змаганнях рідного народу, а на його культурних внесках, на його моральних пере-

могах, на технічних та наукових відкриттях і т. и. Близькі дитячому серцеві мають бути історичні постаті героїв, що життя своє офірували за правду, за долю рідного народу, за гуманні або наукові змагання.

Діти мусять бути якнайкраще обзнайомлені з рідною літературою, з життєписом письменників; багато поетичних творів мусять знати напам'ять, щоб проїнятися музикою їх вірша.

Школа мусить бути вбрана національними виробами, портретами письменників, героїв історії, пейзажами рідних місцевостей³⁸. Діти мусять бути обзнайомлені з народними типовими працями, ремеслами. Так вихована дитина, ставши людиною, буде почувати себе на певному рідному ґрунті, не почуватиме себе самотньою і зможе найкраще зрозуміти, які потреби свого краю, свого народу вона може задовольнити своїми загально розумовими і фаховими здібностями. Так вихована людина зрозуміє, які взагалі потреби кожного народу мусять бути задоволені. Кохаючи свій рідний край, вона шукатиме, з яким іншим краєм він має найбільш спільного; вона зацікавиться долею різних народів, їх минулим, їх сучасними змаганнями до спільної для всесвіта мети – наближення до правди, до абсолютної краси життя.

Першими зв'язками межи національним вихованням і інтернаціональним, звісно, стає мистецтво в його найбільш доступних для дитини галузях: літературі та музиці. Після перших оповідань з рідного епосу, треба знайомити дітей з казками других народів. В більш старшому вікові 8-12 літ робити порівняння й наводити дітей на той вислідок, що в усіх казках можна помітити загальні теми – перемогу добра, правди, краси над злом, неправдою, юродством. Дітям старшого віку читати поеми різних народів і одмічати, що скрізь головною рисою героїв був завзятий, активний патріотизм. Історичні біографії добре читати паралельно, за своїх рідних і за чужих героїв.

В музиці довгий час триматися своїх національних мелодій і лише поволі вносити в репертуар народні пісні других народів³⁹. При можливості найкращого опанування чужих мов, бажано якнайраніш давати дітям читати найкращі змістом, доступні їх віку твори чужомовних авторів – Лотті, Доде, Лафонтена, Уїда, Киплінга і др.

³⁸ В школах треба провадити національні свята, дітям конечно треба розяснити народні звичаї, розказати народні легенди, повіря і т.и.

³⁹ Для нас, українців, найбільш рідними йдуть народні пісні Італії і старовинні французькі.

В наших сучасних школах вже введено навчання «соціології» це теж одна з тих наук, яка дає поняття про формування суспільства в різних народів у різні моменти їх розвитку. Це теж наводить учня на порівняння, наближає до бажаного вислідку близости й різноманітності в засобах упорядкування суспільного життя.

Як це не здається інший раз дивно, але страшна жорстока, братовбивча війна 1914-1920 рр. викликала в душах найкращих людей ХХ століття одно велике бажання, – об'єднати усі народи одним ширим братерством. Провести це змагання в життя можна тільки через школу, шляхом виховання, підготовки людей через усі ступні школи, конче починаючи в дошкільних установах, – до широкого братерства з усіма народами. А щоб ця мета не перевернулася на сентиментальну, не життєву фікцію, треба осягати її шляхом певного вироблення національної свідомости, самопошани і саморозуміння в кожному народі. Тільки через широку націоналізацію виховання, школи, можна виховати людей з широкими міжнародними інтересами та симпатіями, людей однаково здатних і до праці на своєму рідному ґрунті і здібних працювати на різних міжнародних теренах. Підготовка таких дорогих для всесвітнього поступу діячів може провадитися лише через суто національне виховання, як ми хотіли в коротких словах його вияснити і як це розуміють найкращі педагоги Всесвітньої Учительської Федерації і як це висловлювалось на всесвітньому Конгресі Федерації в Единбурзі в 1925 р.

(Дж.: Наш світ: Альманах «Жіночої долі» з додатком календаря на рік 1928. – Коломия, 1927. – С. 55-58)

Педагогічні основи нової школи⁴⁰

Можна сміло сказати, що одним із наслідків страшної всесвітньої війни є та увага, яку вся Європа звернула на дітей, на їх рятування, на їх виховання. Правда, ця увага не однаково справедливо звернена на всіх дітей, і не можна сказати, щоб були зроблені усі можливі і потрібні зусилля для порятунку цих безневинних жертв війни і економічної руйни, що довела нашу Україну до того страшного голоду, який

⁴⁰ Ми з тим більшою присмістю і задоволенням містимо статтю нашої широко відомої й заслуженої діячки на полі педагогічній, що саме ці принципи покладено в основу і наших шкіл в таборах. – Ред. *(Тобто в таборах інтерюованих у Польщі. – Упор.)*

уніс мільйони дорослих і дітей, викинув безпомічних сиріт на широкий світ. Але там, в тих культурних країнах Європи, де руїна не доходила до таких страшених явищ, – там справді думка найкращих людей уважливо ставиться до виховання, виробляє нові принципи, ставить нові завдання, яких вимагало оновлене після війни життя. Для цього життя потрібна і нова людина з більшою ініціативою, з вільною думкою і міцною волею; і до розвитку цих цінних рис і прямує сучасна педагогіка. І тут вона йде не лише на зустріч життю, а й підлягає вимогам науки. Психологія своїми спостереженнями, своїм детальним науковим аналізом – експериментом – виголосила нове гасло – виховання і навчання мусять відповідати законам розвитку дитини; не дитина має підлягати тим або іншим методам і засобам, а всі наші методи навчання, наші засоби виховання мають їти відповідно потребам душі, розуму дитини, потребам її організму. З цього і вийшла нова педагогічна течія для утворення живої діяльної школи, а нові демократичні умови соціального життя роблять цю нову психологічну школу єдиною, національною з початку до верху однаково приступною для всіх верств народу.

Три принципи висуваються новою педагогікою для виховання нових громадян: активність, індивідуалізація і соціалізація виховання. Психологія ґрунтовно виявила що особливою рисою дитинства є активність, рухливість і цілком природно проголосила війну старій мертвій нерухомій школі. Дитина є сама жвавість, її тіло для свого розвитку вимагає можливо більшої рухливості, її думка не переносить косности, вона постійно опрацьовує все, що вражає її почуття, її змисли, вона ставить сама собі постійні запитання і намагається сама знайти їм пояснення, відповіді. Ґрунтуючись на цій психологічній рисі, спільній усім здоровим нормальним дітям, доводиться і всьому навчанню дати відповідний активний характер, нерухома кляса має переробитися в рухливу лабораторію; екскурсія, живе ознайомлення з оточенням повинні змінити клясу з її пасивним викладом і мертвим підручником, власна праця дитини має самостійно опрацьовувати те або інше питання, яке раніше формально роз'яснялося чужим авторитетним розумом.

На допомогу самостійному розумовому процесові приходить рука і всі змисли дитини, головним чином зір і дотик. На першу роль висунулися науки природознавства, географія, техніка. Сучасним, економічно зруйнованим країнам потрібні люде, які володіють ру-

кою, розуміють закони і скарби природи і можуть своїм знанням, самостійно розвиненою думкою оволодіти цими скарбами тай по самому своєму змістові ці науки найкраще відповідають інтересам дитини.

Тому, що діяльність є ґрунт життя, то треба давати дітям змогу скільки можливо рухатися, викликати їх акцію – це буде найкращою підготовкою їх до життя, каже французький педагогічний журнал «Education». В школі мусить провадитися ручна праця, яка розвиває м'язи дитини і виробляє координовану дисципліну рухів, яка міцно впливає і на духовну рівновагу, навчає стримуватися і прямувати своїми зусиллями до певної мети. Ручна праця з її безпосереднім практичним задоволенням дає дітям радість, а такий чудовий дезинфектор, що мов сонце дає найкраще життя всім добрим нахилам і вигонить темні примари, які від ріжних невдачних умов життя инколи й обсідають душу дитини. Активно, власними спостереженнями, власною працею мають провадитися в новій школі всі науки природознавства, арифметики, географія. Науки історико-філологічні теж в більшості мають бути опрацьовані самими дітьми в формі історичних колекцій, записові народних легенд, в екскурсіях до історичних місцевостей, в драматизації ріжних історичних епізодів, у власних рефератах самих учнів. Велике значення теж надається новою школою літературі – її найкращому розумінню з найніжнішого віку. Література подається дітям в найкращих рідних національних і всесвітніх зразках; кожний твір має завданням захопити дитину так, щоб вона цілком пройнялася його красою, його формою і змістом. Бо справді, немає кращого фактора морального виховання, як глибоке, правдиве слово. Але до нього мало тільки пасивно прислухатися, його треба вбрати в свою душу. Нова течія в англійських школах звертає на це велику увагу: там розказують, а старшим дітям дають самостійно читати лише найкращі твори і діти ці твори мусять перетворити як найкраще своєю власною акцією: вони переказують твір, ілюструють його своїми малюнками, драматизують малі в простих драматичних рухавках, старші в більш складних виставах, або в т.зв. театрі маріонеток або тіней. В Англії сами вчителі дивуються оскільки дитяча душа, дитяче уявлення може чуло реагувати на містецькі словесні твори. Треба, щоб учитель добре розумів стан духовного розвитку свого вихованця, його душевні нахили і був широко ознайомлений з своєю і з перекладною всесвітньою літературою, щоб мати

широкий ріжноманітний матеріал для читання і оповідання⁴¹. Не треба звісне діло, ганятися за числом книжок, навпаки кожна книжка мусить бути активно дітьми опрацьована. Тому, що для нас ця праця ще досить нова дуже бажано біло б, щоб учителі вели записи, яка книга яке вражіння зробила на дітей, і як вона була ними опрацьована. Це поширило б наш досвід і збільшило б кількість наших спостережень над душевними переживаннями дітей ріжного віку.

Так ми бачимо, що не тільки науки природознавства, а й такі більш теоретичні фільологічно-історичні науки, які раніше трималися лише книги, підручники, тепер набірають жвавого життєвого змісту, методу і ставлять собі завдання не нагромадження фактів, імен, дат, а розуміння і активне опрацьовання.

Звісно, природознавство дає ще багатший матеріал для дитячих безпосередніх спостережень і для самостійної лабораторної праці: виплекування звірків, улаштування акваріумів, тераріумів, оброблення свого саду і огороду, екскурсії для географічних оглядів, липіння і малюнок для опрацьовання географічного матеріалу. Таке живе активне навчання, відповідаючи психологічно дитячим інтересам, виробляє в дітях діяльну людину, з самостійною думкою і власною ініціативою. А таких людей і потребує сучасне громадянство. Але щоб цей принцип дав найкращі наслідки вихователь мусить ще додержуватися другого сучасного педагогічного принципу: індивідуалізації виховання. Принцип цей вимагає від вихователя глибокої прозорливості і обережності.

II.

Історія і події останніх років показали нам, яке велике значіння має міцна індивідуальність для громадської праці, для перебудовування політичного й соціального життя ріжних народів.

З'явився у чехів Массарик і край визволився, живе новим, здоровим життям. І поки у нас не з'явиться міцна, позитивна особа, яка скупить навкруги себе всі національні сили, доти не буде ладу, не буде самостійної держави. Для історії потрібні люде з волею, з ініціативою, а не пішки, що раді повертатися на всі боки відповідно тому, де фортуна сприяє, які готові приймати без самостійного обміркування всякого промовця, що і сам викидає їх без власного переконання. Нам потрібні

⁴¹ На жаль саме цього матеріалу більш за все і бракує українській школі, і треба напружити всі зусилля, щоби збільшити для нашої молоді літературного матеріалу.

свідомі громадяне, особи з виразним духовним обличчям, з певними переконаннями й міцною волею, щоби втілити гасла в життя. Для цього треба з самого початку дивитися на дитину, як на індивідуальність, яка має свої права для розвитку і у якої ми мусимо спостерегти усі її особові риси, щоби дати їм вільний розвиток.

Але оскільки нам потрібні добрі, розумні, чесні громадяне, остільки ми мусимо серед цих індивідуальних рис розглядати: які в своєму розвитку можуть сприяти і які можуть йому пошкодити. Таким рисам не треба давати змоги переважати і навіть розвиватися. Усі риси індивідуальності бажано знати, бажано їм дати виявитися чи в іграх, чи в відносинах з другими людьми, чи в заняттях. Усякий нахил до тієї або іншої науки, мистецтва, праці мусить бути підтриманий усіма силами: жадна крапля талану, здібностей не має бути втрачена, бо це громадський скарб. Для того, щоб вчитель міг так придивлятися до кожного свого учня, школа мусить бути цілком реформована.

1. Вона не може бути такою масовою школою, якою була стара, що вміщала по 40-60 учнів в одній класі, доручених або одному вчителєві-вихователєві, або кільком учителям-викладачам, які знали лише свій виклад, а поза тим вже не мали нічого спільного зі своїми учнями. Тепер вихователєві доручається лише невелика групка дітей, не більш 20-25, і він мусить їх знати, як добрий батько знає своїх дітей. Між учнями і вихователєм мусять існувати товариські відношення, зо рїті ласкою, підтримані моральним авторитетом «старшого товариша». Крім того, нова школа не є лише школа навчання, де втискається в голови учнів ріжноманітні науки, які часто не мають між собою зрозумілого для учнів звязку – історія, після неї годинка хемії, а за нею година німецької мови, далі астрономія і т.і.

Нова школа дає щодня гармонійно звязаний комплекс занять, яким пояснюють, поширюють ріжноманітними засобами який небудь один предмет, при чому об'єднуються на цей день справді ріжні науки – історія, географія, література. Опрацьоване власними силами дитини, освітлене широким звязком трьох рідних наук, питання чи подія виростає в уявлення дітей і найкраще ними запоминається. Така метода, звязана з самостійною працею дітей і її перевіркою вчителем, куди тісніш з'єднує учнів з їх учителями, аніж колишня – «одзвони і з колокольні долой!»

Крім того нова школа вже не обмежується класною працею, вона повна життя – екскурсії, руханки, спорт, кооператив, драматичні ви-

стави, шкільні свята, всі ці різноманітні вияви шкільного життя дають змогу вчителю-вихователю простежити, спостерегти різноманітні вияви характеру, нахилів дітей: різні їх особисті риси, змагання, здібності. Тепер, в новій школі, дитина не лише вчиться, вона живе в шкільній атмосфері, вона вільно виявляє себе перед вихователем і звикає бачити в ньому справді старшого товариша, якого авторитет не пригнічуючий її особу, не постійно висуваючий, а авторитет, що справді допомагає жити, ухилятися від небезпеки, навчає не різкою, не грубим словом, а власним життям, зразком свого поведіння.

В таких умовах шкільного життя, шкільних відношень і учнів між собою учнів з учителем може виховання справді цілком індивідуалізуватися і кожний учень одержить від школи той максимум, якого вимагають його персональні інтереси, здібності, нахили і сам дасть своїй школі, своєму оточенню максимум вільно виявленої енергії, духовної творчої ініціативи.

Але саме на цьому пункті треба зупинитися: що саме мусить виявити індивідуальність, щоби задовольнити сучасні вимоги виховання? Індивідуальність мусить виявити можливо більш творчої ініціативи, розуму і гуманного відношення до людей. Індивідуальність мусить можливо більше наблизитися до ідеалу всесторонне розвинутої людини, правдиво чесного працьовитого громадянина свого краю. І для того щоб досягнути такого ідеалу, виховання має бути не тільки індивідуальним, а ще в великій мірі соціальним.

III.

Ніяка найбільш розвинена індивідуальність не може уявляти собі, що вона живе одна, поодиноким, виключно для задоволення своїх власних потреб і змагань. Ні. Вона живе в соціальному оточенні. Воно одно дає їй потрібний осередок життя, воно одно дає і кожній індивідуальності той або другий напрям життя; дає головне, чим людина найбільше відрізняється від скотини, від звіря, (правда, деякий інстинкт довгу виявляють і звірі), дає свідоме розуміння своїх обов'язків перед людьми, перед найближчою громадою, перед її рідним народом.

Тепер, коли для нормального виховання втрапився авторитет релігійний, його можуть замінити лише соціальний імператив і мистецтво, як культ краси і правди. Естетичне виховання тепер визнане, як великий фактор для утворення відповідного настрою, нахилу до краси, з

якою так тісно з давніх давен з'єднувалася правда, добро. Мистецтво у вихованні підносить настрої дітей, змягчає і овінує життя чарами краси і природно утворює настрої високогуманний.

Але міцніші мистецтва впливає на дітей соціальний імператив; йому вони повинні коритися, бо без соціального оточення, без тісного зв'язку з громадою дитина почуває себе безсилою, ні на що не потрібною.

Нова школа цілком ставиться на соціальний ґрунт; ігри, рухавки, спорт, праця, лабораторія, екскурсії, свята, це усе суть вияви соціального товариського життя.

В ньому кожна дитина, кожний учень почуває себе частиною могутнього цілого, об'єднаною однаковими змаганнями, однаковими працями і розвагами, однаковими інтересами. Відповідна, гарна шкільна атмосфера зараз відбивається на усьому цьому соціальному цілому і утворює те, що зветься громадською думкою.

Кожна індивідуальність шкільна вносить туди де-що своє особисте і кожна індивідуальність, яка б вона не була міцна, знає, що вона повинна де в чому обмежити свою особисту свободу, свої особисті змагання, щоб не пошкодити усьому цілому; це утворює найкраще почуття обов'язку для кожної особи для загального добра, яке необхідне для кожної його частини, для кожної особи. Конкретне соціальне життя, яке тепер мусить панувати в нових школах, виробить справжню моральну дисципліну, утворить той ідеал людини-громадянина, який вмислужити вірно громаді, не втрачуючи своєї індивідуальної суцільності та самостійності, який вмислужити сам в безініціативну пішку.

Такі принципи, змагання і вимоги нової школи. Усі вони можуть сконкретизуватися нескоро, для нової школи потрібний перш за все новий учитель. Підготовка кадрів таких учителів не може завершитися дуже скоро, бо це вимагає радикальної реформи усіх наших педагогічних шкіл; не може вона статися скоро ще і через те, що нові школи вимагають численного контингенту учителів – не один на 60-80 учнів, а один на 20-25.

Не може нова школа працювати одразу в таких зруйнованих країнах, як наша Україна, бо бракує технічних знарядь, лабораторних пристосувань, наглядних посібників; самі будинки старих шкіл часто цілком не відповідають новим педагогічним вимогам – нема умивальень,

лабораторій і читалень, часто бракує саду чи огороду. Але це усе не настільки важне, головне – вчитель. Він має проїнятися новими принципами, від нього залежить їх глибока перевірка і їх провадження в шкільному житті.

Що нові принципи потребують перевірки, не значить, що до них ставимось з сумнівом. Ні, вони занадто правдиві, згідні з природою дитини, щоб можна було в них сумніватися.

Але діло йде про те, щоб їх пристосовувати до певного гуртка дітей, відповідно психології данної дитини. Так напр., я бачу, як ще не усталився погляд педагогів на дисципліну. Вона визнається необхідною, але ще багато розходяться що до засобів її досягнути. І тут треба визнати, що наші українські педагоги, які не визнають жадних фізичних кар, стоять майже впереді між педагогами різних культурних народів.

Потрібно ще додати, що які б всесвітні принципи не давала наукова і практична педагогіка, а кожна школа, кожна педагогічна ячейка мусить дати перш за все дітям національне виховання. В національному мистецтві, в рідній природі знаходиться найкращий матеріал для розвитку розуму і почуття дітей. Тільки той народ може наблизитися до незалежного, вільного життя, хто зуміє створити свою національну школу (як Англичане, Німці) і над її підготовкою мусимо всі працювати усіма силами.

(Дж.: Український сурмач. – Щипйорно, Каліш, 1923. – Ч. 51. – С. 2-3; Ч. 53. – С. 2-3)

Парова машина

Чи стежили ви, як закипає вода в чайнику? Чи бачили ви, як у той час на чайнику підскакує покришка?

Колись давно-давно вже сидів отак собі хлопчик тай стежив за чайником, в якому дуже кипіла вода. З носика чайника цілими хмарами виходила пара, а кришка на чайнику підскакувала. З під країв кришки так само йшла густа пара. Хлопчик дивувався – чому підскакувала кришка. Він уважно придивлявся та хотів конче зрозуміти. Зрештою догадався, що коли пара не може зразу вийти з чайника через носик, то вона починає штовхати кришку, щоби знайти з під неї для себе вихід. Хлопчик замислився. – «Яка пара мабуть сильна – думав він. – коли

підносить залізну кришечку. А чи змогла б вона піднести й інші річи?» Отак подумавши хлопчик той зробив декілька спроб. Спробував й всі спроби вдалися. Тоді зробив він невеличку машину, яка при допомозі пари могла підносити й штовхати різні річи.

Це й була перша парова машина.

З початку не дуже добре вона працювала, але було то не довго.

За деякий час на цю машину звернув увагу один чоловік, на ймення Джеймс Уайт. Він значно справив ту машину і через те став відомим як винахідник парової машини.

Чимало часу минуло після того, як жив Джеймс Уайт. Чимало в світі винайдено нових річей і додано до першої машини. Тепер тою машиною люде користуються і на землі і на воді – паротяги, пароплави, парові плуги, парові молотілки. Де раніш вживали силу скотини, силу вітру чи водоспаду, – тепер там люде стремлять до використання парової машини. А зробили тую машину завдяки тій пильній увазі, з якою колись давно малий хлопчик придивлявся до того як у чайнику кипіла вода.

Хлопчика того звали – Фультон.

(Дж.: Молоді каменярі (Додаток до «Громадського голосу»). – Львів, 1928. – Ч. 1. – С. 2)

По всіх світах: Мандрівка з дітками як вступ до географії (Переклад Софії Русової)

Ми живемо на землі. Разом з нами в різних країнах на землі живе багато багато дітей і деякі з них живуть дуже далеко від нас. Всі вони наші всесвітні братчики і сестрички. Одні з них живуть в таких країнах, де буває гаряче цілий рік. Другі навпаки мають рідні оселі там, де більшу частину року панує холод, мороз і вся земля вкрита снігом. Є інші дітки, що живуть по таких країнах, де ані занадто гаряче, ані дуже холодно.

Давайте помандруємо до сих різних країн, щоб побачити всі чудернацькі речі і явища, що там бувають, щоб познакомитись з тими різними народами, що до їх належать наші далекі брати і сестри. А предусім треба нам дещо знати взагалі про весь світ і дещо про нашу рідну країну.

Ви вже чували, що земля, де живуть люде, є велика куля, наче мяч. Правда, ми не помічаємо сього, нам воно здається скрізь площиною.

Але пригадайте собі маленьку божу коровку, як вона повзе по яблуці. Вона бачить навкруги себе лише дуже невеличкий простір і яблуко зовсім не здається їй кругле. Земля, на якій ми живемо, в кілька мільйонів разів бфльша за яблуко. Через те, хоча ми й знаємо, що земля кругла, ми сего не помічаємо і скрізь бачимо тільки плоскі простори.

Земля така велика, що як би ми хотіли пішки обійти її, то йшли б чимало років. Наші товариші і дівчата, що залишилися б дома, напевне вже вчилися би по висших школах, як ми повернулись би до дому.

Але чи можна обійти цілу землю навкруги? Яким шляхом ми не пішли би в нашу мандрівку, через деякий час ми конче прийшли б до великих водних просторів, що звуться океанами. Бо наша земна куля складається з твердої землі і води і коли ми справді хочемо об'їхати цілу землю навкруги, то прийдеться нам їздити не тільки залізницями, а й по воді пароплавами.

(Дж.: Пчолка. – Ужгород, 1929. – Ч. 1. – С. 20-21)

Природознавство в сучасному вихованню

Природа і дитина – це такі два явища, які так тісно між собою зв'язані, що їх не можна відокремити, не пошкодивши нормальному розвитку дитини. Варто глянути на дитину, коли вона з тісної камениці вийде на поле, або в садок якого весняного ранку: усе обличчя її виявляє захоплення, очі блищать, вона наче одразу хоче втягнути в себе усі пахощі повітря, усе сяйво сонця і теплу ласку його промінів, хоче вислухати усі пісні птахів і цвіркотання комашок. Одразу вона набирає надзвичайної рухливості, її охоплює бажання бігати, стрибати, здоганяти метелика, перестрибувати через усякі рови, лізти на дерево. За якої півгодинки на блідих, часто виснажених щічках мешканки міських камениць з'являється здорова краса і дитина виявляє здорову рухливість і жвавість, яких так бракувало їй в чотирох стінах помешкання. Цьому впливови природи однаково підлягають і малі й великі діти, і вплив цей має велике значіння для виховання. Сучасна педагогія звернула на природознавство свою увагу, поставила його на чолі усього плану навчання, внесла його в життя усіх дитячих закладів, захоронок, дитячих садів і т.и. Дух Руссо мав би задоволення, бачучи, як його ідея, його ґрунтовний принцип виховання починає потроху криста-

лізуватися: думки Фребеля теж визнавали велике значіння природних умов життя дитини і його дитячі установи носять назвище «Дитячий Сад». Справді найкращі дитячі притулки, школи бажано було б улаштувати не інакше як серед природи в правдивому садку, де дитина може підлягати впливови природи. Цей вплив виявляється: 1) в фізичних вражіннях – добрий вплив повітря на здоров'я дитини, 2) естетичних, 3) наукових, 4) моральних. Ані родина, ані школа (ріжних шаблів) в нас не звертає досить увага на ту фізичну користь, яку має дитина від найближчих зносин з природою. Ніщо так не зміцнює мязи, як рухи на свіжому повітрі; як літом так зимою; тут дитина дише усіма своїми легенями, набирає кисеню і кров жваво переливається по її жилах, освіжує мозок, годує нерви, мязи. Дитина після доброї ховзанки зимою вертає до дому повна сили, рівноваги, веселого настрою. Або в літі, після гарної купелі в річці або в ставочку, коли усе тіло мов обновилося в чистій присмній воді, з яким добрим смаком дитина їсть, обідає, чи підвечіркує, почуваючи в собі наче нові сили, готова до усяких екскурсій, проходів, не знаючи втоми, радіючи новим напруженням наче поновлених сил. У нас ще літом і весною діти свобідно користуються свіжим повітрям і взагалі фізичним впливом природи. Але зимою кожда має наче барикадою обставляє своїх дітей від холодного подиха, кучкає їх так, що діти виходячи на коротку прогульку ледве можуть рухатися і не йдуть а мов шливуть коло своєї мами чи няні.

Англіїці і американці цілком інакше ставляться до холодного повітря: вони визнають дуже корисне вживання чистого і холодного зимового повітря. Вони відчиняють широкі вікна в клясах і учні вчаться в теплих светерах і помічено, що думка їх працює куди жвавіше, ніж коли вчаться в слабо провітреній кімнаті. Англіїці і американці улаштовують коло кожної школи ховзанки, гулянки. Літом в них панує спорт на човнах, який дуже розвиває легені і мязи рук. Дуже шириться тепер організація для слабших фізично дітей, т. зв. організація лісових шкіл, де діти і літом і зимою проводять весь день під відкритим небом, або на веранді, там і вчаться, там і граються, там літом і спочивають. Вже статистичні записи виявили, як по таких школах діти ростуть і важать куди більше, аніж у звичайних умовах життя і як проходять їх слабости і вони набирають здоров'я. Такі школи є в Німеччині, в Франції, в Англії і як бажано було б утворити таку українську школу в наших Карпатах, де один запах наших красунь смерек даватиме оздоровляю-

чий подих для наших дітей так виснажених важкими економічними умовами життя в великих містах.

Тут річ іде не про санаторію, де вже дітей доводиться лічити від тяжкої хвороби, а про справжню школу, де діти мають нормальні умови життя і де лише поліпшена і збільшена страва, бо свіже повітря загострює апетит. Дуже бажано було б, щоби наші нові школи взагалі мали нахил якомога більше улаштуватися не серед кам'яних мурів, не в тісних кам'яницях, в бурхливих центрах міст, а навпаки десь наприкінці міста, щоб кожна школа мала свій простір, свою територію для саду. Жадна фізична праця не впливає так добре на дітей як праця в саді, сіянка квітів та плекання; збір цих рослин, цієї садовини має добрий вплив на фізичне здоров'я дітей і дуже гарно впливає на їх моральне виховання. На допомогу родинам для посилення дітей в такі може і далекі від центра міста околиці мусить прийти мійський уряд даючи дітям дозвіл користуватися даремно трамваями, а школа з свого боку мусить продовжити час перебування дітей в школі, щоби як найкраще використати і наукою і працею і іграми природні умови, в яких буде складатися шкільне життя.

Не один фізичний вплив природи має своє значіння у вихованні. Не можна обминути і морально-естетичний Дехто з педагогів кажуть, що діти не розуміють красу природи в тому широкому значінні, як розуміємо її ми – дорослі люди. Але найважливіші спостереження виявляють щось протилежне, а саме, що чула душа дитини не може не відчувати ту велику красу, яку виявляє природа в її великих і дрібних явищах. Однак дитина не завжди вміє висловити настрої, своє захоплення, їй частіше бракує слів, виразів, але її почуття, вражіння легко зрозуміти по виразу обличчя, по загальному настрою. Цілком зрозуміло, що мала дитина цікавиться дрібними явищами природи, їй приємно збирати гарненькі мушлі на березі моря, не захоплюючись красою безмежного водяного простору, який уперше часто непереможно лякає дитину. Краса метеликів, квіток завжди з малого віку захоплює дитину, дає їй велику радість. Дитина серед квітчастої луки сама себе не пам'ятає від радощів – рве квітки, вбирає в себе їх пахощі, сама в них ховається, вона плете з них віночки, ланцюжки і дуже тішиться ними, сама себе в них вбирає. Але разом з такою детальною ласкою до дрібних скарбів природи, на дитину впливають і більше широкі явища природи. Гляньте на дитину, коли вона уперше серед степу широкого бачить захід сонця, як захоплюють її різ-

нобарвні відтінки зорі, ці останні проміння сонця, що ховаються за безмежним обрієм: скільки питань закидає вона схвильовано в цей величний момент. Так само міцне вражіння робить на дитину великий ліс з високими деревами, з таємничими сутінками, що залягають далі меж ними, з тим спокоем, що нагадає тишу церкви і разом з тим повен життя невидимого, але живого. Величність лісу завжди впливає на дітей, вони одразу стихають, оглядаються на високі дерева, прислухуються до співу пташок і в очах їх світить тихе, глибоке задоволення. І тільки через деякий час, коли це захоплення величною красою ліса заспокоїться, тоді лише можна розпочати з дітьми яку ігру, спів, або оповідання. Краще всього в цей перший мент дати дітям спокій, а там сісти під яким деревом і, або гарно продеклямувати який небудь вірш, в якому добре висловлена була краса лісу; або зробити оповідання, де зміст близько був зв'язаний з лісом. Ми певно переконані, що ніякі твори людського мистецтва – малюнки, статуї не дадуть дитині такого безпосереднього почуття краси, такого щирого естетичного настрою, як це зробить природа; і не в якій небудь надзвичайно величній своїй красі, а в усіх найпростіших формах, як: ліс, лука з квітками, степ, ставок, річка.

Треба однак звернути увагу дитини на ту красу, яку виявляє природа, треба переживати разом з дітьми це захоплення, а не проходити повз неї холодним і невразливим. Завжди пригадуються мені слова Жорж Занд, як вона була вдячна своїй нені, що та, гаряче закохана в красу природи брала свою доню на прогульки і збуджувала в ній увагу і до заходу сонця і до таємно величного лісу.

Естетичне почуття краси природи створює в душі дитини настрої близький до релігійного. Воно викликає думку, хто створив усю цю красу і скільки в ній безпосередньої правди. З того моменту, коли краса об'єднується з правдою, естетизм вже набирає моральної сили; той настрої викликаний в душі дитини красою, вже стає моральним, він творить лагідність і змагання до добра; злість, заздрість, вередування кудись відходять ген далеко і добро опановує серцем, настроєм дитини. Такі настрої мають велике значіння у вихованні, вони підносять розуміння дитини, її моральну свідомість наближають до ідеалу.

Разом з цим праця серед природи, головне садівництво вже цілком реально впливає дуже гарно на моральне виховання, викликаючи любов до праці, витриманість, любов до плеканих рослин. Також дуже важно давати дітям плекати різних звірків, не тільки kota або собаку, а й їжака,

або крілів, голубів або другу пташку, тримати кур, гусей, уток, рибок в акваріумі. Треба щоб дитина звикала берегти, годувати, тримати в чистоті усіх цих коханців, пам'ятати за них, знаючи, що усякий недогляд може трагічно відбитися на життю живих істот. Ласка до них є перший вияв почуття симпатії, альтруїзму і на розвиток цих відносин треба звертати увагу і в родинному житті і в усіх дитячих установах. Вони викликають в першу чергу свідоме розуміння відповідальності, обов'язку і це моральне виховання, як бачимо, теж дуже тісно зв'язане з природою. Любов до рослин, до звірів дає особливий зміст життю дитини, поширює її знання, вимагає уваги самостійних спостережень. І це вже наводить нас на зазначення ще того наукового матеріалу, який дає природа нашим дітям. Справді дитина навчається робити свої власні спостереження, складає асоціації, свої висліди ще за довгий час до того, щоб ми керували цим процесом, щоб ми підклали їй той або другий матеріал для самостійного досліджування. Але дуже рано можна помітити, що дитина цікавиться більш усього усім живим, усім, що своїм рухом виявляє таємниче життя: мама ходить, бере на руки, бавить своїми рухами, муха влетить в хату, кружляє, бубонить, кіт ходить, зникає, стрибає, лапами миється. Ось що найбільше викликає цікавість маленької дитини з першого року життя. І ми мусимо йдучи послідовно відповідно інтересам дитини давати і надалі подібний матеріал, себто наворотати спостереження дитини на різні явища живої природи, давати їй перше всього біологічні знання, давати робити спостереження над життям усяких звірків, пташенят, рибок, комахок. Треба утворювати в дитячих установах теріоми і акваріуми, щоби дитина могла стежити за життям їх мешканців. Ніщо так, як природа, не дає тільки цікавого, різноманітного матеріалу для навчання, ніщо так не розвиває самостійну думку – порівняння, спостереження, аналіз і синтез, як постійні дослідження різних фактів і явищ природи в безпосередньому знайомстві з нею. В усіх перших концентрах школи, починаючи з дитячих садків, до висшого центру, пануючими науками тепер признані різні галузі природознавства, перше всього біологічні науки – зоологія, ботаніка, антропологія (оповідання і відомості з життя некультурних народів), географія (фізична), астрономія, як наука про звізди, що завжди так цікавлять дітей. Найкращий засіб для проведення в школах цього світознавства, є метод екскурсійний, коли діти в часі екскурсій спеціально звертають увагу на те, з чим хоче вчитель їх ознайомити. – Буде се або розцвіт весною цибулькових рослин, або дальший розвиток жабячої ікри, або праця води після

дощу, чи після таяння снігу і т.п. В екскурсії, найкраще виступають усі впливи природи: фізично впливає екскурсія, діти почувають себе бадьорими, жвавими, бачуть себе членами одного суцільного комплексу, помагають один одному, діляться враженнями, хто більш зробив спостережень, зібрав матеріалу. Скільки нових питань виникає за кожною екскурсією, які цікаві розмови ведуться поміж самими учнями, або поміж учнями і учителем. А яка краса, коли ніч в часі повороту заставить учасників екскурсії розглядати небо засіяне зорями, і всі чари теплої ясної, проїнятої пахощами ночі. Такі враження ніколи не забуваються, вони перлами застеляють ці перші наукові дослідження, вони об'єднують в свідомості дітей враження науки, краси, приємної розваги і щирого шукання правди, наукової реальної правди. З таких екскурсантів легко можуть вигворитися майбутні дослідники природи, вчені географи-мандрівці далеких ще маловідомих країн.

Велике значіння має природознавство задля перших кроків пробудження дитячої свідомості. Нова педагогія справедливо вимагає тримати дитину, якомога ближче до природи, викликати любов до неї.

Бо немає науки, в якій було б так багато правди й краси, як в природознавстві, а правда й краса це головні фактори сучасного виховання. Краса й правда нехай панують в усіх тілесних і духовних рухах і змаганнях дитини, як панують вони в природі.

(Дж.: Світло. – Львів, 1922. – Ч. 4-6. – С. 79-83)

Соціальне виховання.

Його значіння в громадському житті

(Виклад у Семінарі в «Українському Інституті Громадознавства» в Празі)

I.

Вже кілька літ у педагогічній літературі вживається постійно термін – «Соціальне виховання», але що саме треба розуміти під цими двома словами, далеко ще невияснено ані в педагогічних теоріях, ані в практиці самого виховання.

Часто навіть повстають вагання, як привести до згоди ці дві нові педагогічні течії – індивідуалізація виховання та його соціалізація? Оскі-

льки перша спирається майже виключно на повному розвитку всіх душевних сил дитини, остільки друга, користуючись теж усіма потрібними вказівками психології, ґрунтується на соціалізмі, визнає величезний вплив на дитину не тільки спадщини й індивідуального ества, а й соціального оточення в широкому розумінні цього фактора.

Мета індивідуального виховання – дати широкий, вільний розвиток усім духовим силам та здібностям дитини, який підніме її особливу вартість і дасть майбутній людині змогу бути корисною для малого чи великого кола громадянства. Соціальне виховання намагається розвинути в дитині ті особливі риси, які надалі дадуть їй змогу стати найкращим громадянином, а що громадянству найбільш потрібні особи з добре розвинутими здібностями, то ми бачимо, що мета виховання і соціальна й індивідуальна одна, але шляхи до її досягнення неоднакові, й увага виховника зосереджується інший раз то більше на психологічному аналізі душі дитини, то на тих обставинах, впливах, які можуть найраніше, найпевніше викликати у дитини громадянську свідомість. Це різне відношення до виховання дитини стоїть у простій залежності від самої різниці меж обома науками – між психологією та соціологією: соціологія розглядає людину тільки з соціального боку, психологія з індивідуального.

Соціологія більш усього цікавиться становищем людини в громаді, різними соціальними відношеннями, обов'язками. Психологія заглядає глибоко в душу індивіда і змагається зрозуміти всю його свідому й несвідому духову природу. І виходить, що соціологія вивчає особу через громаду і відносно її зв'язку з громадою, а психологія навпаки підходить до розуміння громади через знання тих індивідуумів, що її складають й утворюється нова наука в об'єднанні психології і соціології, т. зв. «Соціальна психологія». Взагалі можна сказати, що обидві науки, соціологія і психологія, остільки необхідні для виховання, що тільки при енергійному співробітництві обох, воно може досягнути своєї мети. Але що індивідуальність є невіддільна від громади, так само як і громада є тільки колектив індивідуальностей, то кожний виховник має постійно дбати, щоб індивідуальний розвиток дитини не міг взяти шкідливого для громади напрямку і щоб з другого боку громада не пригноблювала особу й не устанавлювала якогось загального рівня людей, у якому видатним індивідуальностям не можна було б виявити своєї оригінальності.

Ця теорія хоч і стоїть перед нами зовсім ясно, але проведення її в вихованні дасть тяжке завдання і, можна сміло сказати вимагає суціль-

ної реформи всього виховання. Стара школа цілком ігнорувала це бажання об'єднання індивідуального та соціального завдання виховання. Соціальні інтереси, впливи, змагання здавалися не так ще давно, чимсь зовсім далеким, чужим і напів шкідливим для школи. Учні виховувалися як окремі суб'єкти, підготовлені для тої чи другої кар'єри або спеціальності. Тільки поступова демократизація всіх форм життя змінила світогляд і поставила перед педагогами, перед школою нову вимогу виховання громадянина, підготовку особи до громадянства, до активної і відповідальної участі кожного в громадському житті – політичному, культурному, соціальному. Для цього не вистачає одного накопичення знання, недосить розвинути самий інтелект, треба виховувати почуття та емоції дитини, не тільки закласти в її свідомість розуміння того, що вона мусить робити, треба викликати в неї саме бажання так зробити, виховати звичку постійно керуватися в своїх чинах не тільки своїми власними інтересами, а й інтересами товаришів, співгромадян. Дитина, яка виховується виключно індивідуально, та ще на самоті, ізольована від товариського оточення, (як то буває з синами-одиначками, та ще й у замкнених родині) все виростає егоїстом або зі страшно нерегульованим душевним миром, з піднесеною потребою любові і невмінням любити. Тільки соціальне виховання може привести людину до свідомого активного братерства, щобто, дати найвище моральне виховання, бо як каже Шевченко: «Добро найкраще на світі то братолюб'є». Досягнути його самим розвитком індивідуума неможливо, бо цей високий розвиток підготовлює самотнього героя, часто вмюючи тільки панувати понад громадянством, тоді як потрібні такі видатні особи, які можуть легко стояти на чолі різних соціальних колективів.

Ясна справа – соціальні інстинкти існують у кожній особі, але щоб їх розвинути і добре направити, потрібне таке виховання і така шкільна організація, яка відповідала б сучасним соціальним вимогам, щобто – вона мусить бути демократичного типу з високим моральним ідеалом. Це питання має вже цілу літературу і талановитих дослідників, серед яких видаються такі педагоги, як: Руме, Дурхгейм, Скот, Сміт, Берсон.

Видатні індивідуалісти педагоги, як: Декромє та Фербертер не ігнорують ані впливу соціального оточення на дитину, ані потреби в оновленій соціальній організації школи.

Цікаво як уся нова педагогічна література остаточно-вияснює справу соціального виховання.

II.

Найперше розглянемо ті впливи, які соціальне і фізичне оточення утворюють на дітей: Ми знаємо багато прикладів у праці Рума, яка вийшла ще в 1914 р. й уся складається з підсумків різних наукових спостережень, анкет, порівнянь. І от усі ці наукові дослідження виявляють страшенно міцну підлеглисть дитини її фізичному і соціальному оточенню, доводять до такого визнання, що діти, які живуть у різних соціально-економічних умовах, більш межи собою відрізняються, чим діти, що належать до різних рас, різних націй. Умови життя – помешкання, їжа, повітря дають величезні відміни. Так анкета Меккенза про-дітей, що живуть в 1-2-3-4 кімнатах, показує що межи дітьми першої і четвертої категорії вага різниться на 10 ¹/₄ фунт. для хлопців і 11.7 фунт. для дівчаток; у рості ріжниця для хлопців на 11.08 см. і на 11.84 см. для дівчат. Смертність для дітей 1-ої категорії – 32.7% і для 4-ої – 11.2%.

Цікаво ще глянути на обслідування самого Рума в Брюсселі, в школі. де діти визначалися дуже слабими інтелектуальними здібностями, були брехливі і злодійкуваті. Зібрані за них відомости виявили, що більшість цих дітей не мають матернього плекання (мати або вмерла, або цілий день на роботі не вдома), живуть по 5-10 душ в одній кімнаті, дуже погано годуються (більш картоплею, хлібом та кавою). Нема чого дивуватися, що дехто з цих дітей старцюють, другі блукають коло відкритих каварень, хапають недоїдки, донивають недопитки. Один із цих учнів з'єднався з трьома товаришами для дрібнозлодійських або жебрацьких учинків. Тут ми вже добачаєм і фізичний і інтелектуальний і моральний наслідок впливів несприятливого оточення. Якби не були природні здібности дитини, хронічне недоїдання, а часом і голодування не можуть не затримати її інтелектуальний і моральний розвиток. Проти фізичного занепаду дітей засоби вже майже знайдені в поліпшенні санітарних умов шкільного життя, в організації шкіл на повітрі, дитячих санаторій і т.п. Але для забезпечення правильного інтелектуального та морального розвитку дітей, треба висунути соціальні засоби, бо діти, якаб не була їх спадчинність, їх душевна індивідуальність, майже все виростають під впливом того соціального оточення, в якому вони живуть.

Людина утворюється такою або іншою відповідно до контакту з тими або іншими людьми та соціальними колективами. Цей контакт придушує ті або другі інстинкти і викликає до життя одні або зміцняє другі. «Тільки глянемо на всесвітню мапу, каже Руме, і ми побачимо, що не

осягли найбільшої культури ті країни, що мають великі міста, мають такі центри, в яких люде в тісному співжитті провадять одні на других найміцніший ріжноманітний вплив». Зпочатку діти, до 5-6 років, не виявляють жадних соціальних нахилів, навпаки вони довший час перебувають індивідуалістами та навіть егоїстами. Але як тільки в дитини розвинеться мова, цей яскравий вираз для соціального контакту, можна побачити, що в неї одночасно пробуджується змагання до товаришування зпочатку з цяцьками – вона з ними не тільки бавиться, вона розмовляє з ними, за них балакає, з ними ділиться думками. З цього порогу дитина вже потрохи переходить і на єднання з живими товаришами і тут виступає велика роль дитячих садків, у яких діти без жадного насильства поволі починають находити собі товаришів з подібними нахилами, змаганнями й однакового фізичного та інтелектуального розвитку. Це дуже важний момент у душевному житті дитини, коли вона перестає бути одинокою, мало самосвідомою, а пізнає сама себе від порівняння себе з другими одного віку з нею дітьми, пізнає всю привабливість єднання з ними, почуває себе членом якогось колективу, групи з'єднаної спільними інтересами, близькими почуттями і тільки з цього моменту починається справді розвиток усіх індивідуальних рис дитини, які реагують на соціальні контакти, а саме – любов, зависть, ревність, пошана другої особи і самопошана, честолюбство, щирість і т. і.

І дуже цікаві ті спостереження, які слід кожному виховникові при цьому робити, слідкуючи, як соціалізація життя впливає на характер дитини. Зі шкільним віком соціальний інстинкт дітей набирає вже такої свідомости, що стає керуючим фактором у вихованні дитини, в її поведінці. І вплив цей зміцнюється що далі більш, виявляючись особливо інтенсивно в вік 14-16 літ, причому може мати однаково міцний і позитивний і негативний характер, як нпр. в групі ровіці занедбаних дітей, уличних злодійчуків, заарештованих і перевірених деякий час у тюрмі, тут вплив оточення досягає сили сугестії і штовхає дитину на зло, на безповоротний шлях злочинства; і тільки абсолютна зміна умов життя може перемогти сумні наслідки недобрих впливів на дітей, як ми це бачимо в знаменитій соціальній опіці в Америці, в якій діти-злочинники цілком перероджуються на добрих робітників і громадян. Хоч ми й визнаєм чималу підлеглисть соціальному інстинктові в старших дітях, але й у них, коли вони не пройшли через соціальне виховання, ще помічається багато егоцентризму і часто сама групіровка дітей складається не заради якої-

небудь соціальної мети, а тільки з-за персональної користі: так двоє дітей здружуються заради взаємної допомоги проти міцніших товаришів; банда організується для кращого, безпечнішого проведення крадіжок. Але, збираючи матеріали, пояснюючі ґрунти, на якому асоціюються діти, Руме дає нам зразки і більш громадського впливу: так в одній школі в Брюсселі зорганізувались в театральну групу, тайну від шкільного начальства: вони найняли собі якийсь льох і там давали платні публичні вистави з цілком свого репертуару, який вигадує сам голова групи. Четверо дітей в одній початковій школі літ 12–14 зорганізувались в літературний клуб і до них приєдналося чимало учнів.

Дуже цікаву форму групування можна бачити в американських Children-society (хлопчачих бандах). До них належить велика кількість американських школярів. З 1034 запитаних хлопців, 861 належали до якої групи; 87% з них 10-15 років; з 54 обслідуваних таких товариств майже всі щодня мають свої збори. Чи в день чи в ночі, збираються на вулиці на якому роздоріжжі, або стодолах, чи в лісі. Групується по вулицям, по районах і кожне має своє прізвище і $\frac{2}{3}$, з них мають вожака. Приймають до товариства на деяких умовах, особливо цінують у членах такі риси як чесність, фізичну спритність, мужність.

Метою товариств є організація забав, спорту водяного і земного, бігу на лещатах, лижвах, боротьби, злочинки, мандрівки, таборового життя, театральних вистав, гри в карти, палення цигар. Хлопці і дівчата майже ніколи не зєднуються, а поодинокі групування дівчат мають більш філіантропійні завдання або освітні.

Крім численних групувань соціальний інстинкт ще виявляється в потребі дружби, в почутті ніжної персональної симпатії. Міцна щира дружба не завязується межи дітьми одразу, буває що вони довго шукають найбільш підходячого друга, часто міняють друзів, поки вже в більш старших клясах не завяжуть довголітню щирю приязнь. Тут цікаво спостерегти, які саме риси приваблюють дітей одно другого; але на цьому терені ще занадто мало маємо спостережень. Одно тільки відомо всім психологам, що дитяча душа потребує ласки, симпатії, любови і не загальної, а персональної; кожна дитина потребує щоб хтось любив її більше за всіх; вона не може нормально розвиватися без материнської любови і ласки; от чому діти, що розвиваються в притулках без такої особливої до кожного любови, не будуть ані такі веселі ані такі урівноважені як діти, що виростають коло любячої матері.

Соціальний інстинкт ще виявляється в бажанні досягнення громадської похвали; – це вияв, який може бути і позитивним і негативним фактором, особливо, коли він звязаний зі змаганням дитини до самовияву, або егоїзму. Стенлі Гель і Смит дають цікаві свої спостереження, чим саме діти гадають найбільш викликати похвалу сторонніх людей, а саме: малі діти м'язовим своїм розвитком (як воно бігає, лазить); молодші і старші, а особливо дівчата – своєю одежою: старші афектацією манер, мови. Взагалі сторонній осуд або похвала впливають дуже міцно на якість дитячої праці. Це почуття викликає у дітей бажання перемогти в праці товаришів, конкуренцію, соперництво, зависть і з цим фактором треба поводитися дуже обережно.

Беручи на увагу все значіння соціальних впливів на дитину, вже починаючи з 4-ох років можна впевнитися, оскільки соціальне виховання може стати міцним фактором для виховання нації. Нова школа, яка вже поставилась свідомо до своїх соціально педагогічних обовязків, шукає тих засобів, які найкраще можуть сприяти соціальному вихованню учнів; ці засоби вже визнані теоретичною наукою і практичним досвідом, але ще мало поширені по школах і не користуються повним довірям офіційних педагогів. Ці засоби такі: першим ділом товариська атмосфера в усій школі і довірливі відносини між учителем та учнями: самоврядування школярів, коєдукація, природна групування дітей, яка має численну неповоротну клясу замінити малочисленими рухливими групами, реформа методів навчання з пасивного в активний і деяка зміна в самому програмі наук, призначених для середньої школи.

III.

Школа здавна по всіх країнах завжди була соціальною інституцією, але виховання дається дитині не одною школою; другі соціальні організації теж дуже часто мають виховуючий вплив – як нпр. церква, держава, клуби, кіно, театр, мітинги і т. д. Школа є лише найкраще кристалізованим до виховання фактором і мусить дати учням як найкращу підготовку до життя, але до найкращого життя, яке вона находити у сучасному стані громадянства; вона мусить внести трохи ідеалізації, щоби молодь була готова до майбутнього, до реалізації того ідеалу, який ще живе лише в серцях найкращих громадян і який школа мусить змагатися реалізувати в своєму внутрішньому житті, бо мертва й невпливова та школа, яка обмежує своє виховання лише теоретичними порадами, а не впорядковує учням правдивий осередок соціаль-

ного життя, зі соціальними взаємовідносинами. Ще Аристотель казав, що людина без товариства стане або звіром, або богом. Людина, як цілком самостійна клітина, це лиш абстракція. Усі наші думки, ідеї, наші надії та страхиття, наші знання, наша моральна свідомість – все це ми маємо поза нашим фізичним організмом. Але ми живемо не самим фізичним існуванням, але й духовим, розумовим, і цей бік нашої істоти в найбільшій часті складається з наших соціальних контактів. Людина і сама себе остільки шанує, оскільки вона від других має докази своєї вартості. Зі суб'єктивної точки погляду виховання складається зі системи вражінь і виразів. З об'єктивних точок воно є засобом, щоби стимулювати в дитині вражіння та вирази. Індивідуально психологічний розвиток міряється широтою та інтенсивністю і частим повторенням цих духовних явищ. Школа стає осередком для цих духовних вражінь, які переробляються у свідомості дитини не тільки відповідно її індивідуальному душевному складові, а відповідно і тому соціальному осередкові, в якому вони приймаються. Тут соціологічний бік урівноважує психологічно-індивідуальний і дає необхідну широту порівняння для певного судження. Але щоби вплив соціального оточення справді мав силу, осередок, в якому розвивається дитина, не мусить бути занадто широким і складатися з дуже великої кількості різноманітних осіб; тут іде питання про ті саме соціальні групи, які можуть найкраще стати для дитини справді соціально-виховуючим осередком. Звісно, першою такою групою являється родина. Ставляючись до неї соціологічно, Шедден розяснює так її функції: «родинна група, каже він, яскраво характеризується глибоко вкоріненими інстинктами що до товаришування мушчин та жінок, любячою охороною матері своїх дітей, бойовим опікунчим становищем батька що до залежного від нього, взаємною постійною ревністю, страхом зради і усиленною соціалізацією молодих членів і кооперацією братів». Ця соціальна група уявляє зі себе зовсім особливий тип такої соціальної групи, в якій помішані і два поли, і ріжний вік, і ріжний ступень влади⁴². Звісно, родина є найстаріша соціальна одиниця, її головне призначення забезпечення та виховання дітей. З ростом соціального життя ця форма, ця соціальна одиниця що-далі губить свої певні підвалини, свою первісну фізіономію; економічні умови розкладають родину, вимагаючи від батьків праці поза хатою, а інколи й поза межами села чи міста, де залишаються діти й мати. Різноманітна праця жінки, цілком необхідна для матеріального добробуту родини, сучасні права та обов'язки жінки, усе це одриває мати від родинного огни-

ща, розлучає дітей з матір'ю. І хочби як високо ми не ставили значіння родини в моральному відношенні і для урівноваження соціального життя, ми не можемо не бачити, що для охорони малих, для їх виховання, сучасна родина не може виконати усе, що для цього потрібно, і це викликає необхідність творення нових соціальних органів, яким родина моглаб спокійно передати хочаб частину своїх колишніх обов'язків відносно дітей. Так повстали яслі, які спочатку обслуговували родини робітників, а тепер, з демократизацією всіх умов життя і з постійним поширенням інтересів жіночого життя – артистичні, наукові, громадські, економічні і т. і. – ці яслі стають необхідними для немовлят усіх верств громадянства. Але само слово «немовлятки», щоб-то діти, що не мають першого соціального фактору для взаємних відносин, не дає цим організаціям соціального внутрішнього характеру життя. Вони соціальні лиш остільки, оскільки обслуговують значну соціальну функцію збереження підростаючого контингенту малих, на яке не здатна сучасна родина. Те, що розуміється під словом соціальне виховання, розпочинається з того часу, коли об'єднуються діти вже з пробудженим соціальним інстинктом, щоб-то діти 4-5 літ, і для них соціальне життя устанавлюється в дитячих садках, дитячих хатах, у школі, на гральних майданах. Та якби не розрізнялися ці організації по своїх формах і назвиськах, можна певно сказати, що першою соціальною формою об'єднання дітей, починаючи з 4-х літ, є ігра. Ця форма є всевітня, в усі часи свідомого життя людности як у первісних народів, так і у найкультурніших. Ігра та праця завжди були й будуть тими природними процесами, в яких соціальні нахили, почуття й соціальна свідомість найкраще виявляються й розвиваються. Професор соціології Смит⁴³ ставить групування дітей коло гри, як одно з значніших соціальних групувань після родини. Він дорікає батькам та педагогам, що вони не надають дитячим та соціальним іграм досить уваги і бачить в громадянстві нелевне відношення до ігор та розваг дітей та молоді: деякі навіть радіб стримати цей природний у людей і звірів інстинкт, друті ставляться до цього питання цілком неухважливо і лиш невелика частина свідомих людей розуміють, що ігри дітей і молоді треба поставити в найкращі умови для розвитку фізичних сил дитини, так і для їх інтелектуальних вартостей. Тут в іграх розвивається дитяча думка і шляхом переймання, і через уяву, творчість, тут загострюються змисли, спритність і саморозуміння. Дитина в ігрі навчається найкраще свідомо ставитися до своїх власних сил, до того, що вона може і чого не може зробити. Саме ж головне – це

⁴² Див. Shedd «Educational Sociology» ст. 55.

⁴³ Smith: «An introduction to educational Sociology».

вплив ігри на соціальний або моральний розвиток. Гра гуманізує учасників, усіх захоплює в одно єдине змагання спільного загального інтересу, за ради якого інший раз доводиться і перенести деякі страждання, і ці переживання найміцніше скріплюють товаришування. Ігра ж розвиває почуття законності й справедливості в правильному розподіленні обов'язків, привілеїв і нагород у грі. Правилам у грі мають усі коритися, бо вони дають зміст ігрі, бо вони й ухвалені загалом, через що і мають для загалу певне значіння. Хто не хоче їм коритися, або постійне їх нарушує, або обдурює товаришів, того викидають з ігри, а де-коли і просто з товариства. Такі кари завжди міцно впливають на дітей, особливо на старших з них, і тут найкраще на все життя виявляються особи, нездатні до громадського життя і навпаки, виявляються індивідуальності і сами по собі дужі і цілком проїняті соціальною свідомістю. Рума⁴⁴ дає нам кілька характеристик таких юних «лідерів» і по ним ми можемо бачити, які саме риси більше за все оцінюються групою граючих: одні (14) кажуть, що шефом мусить бути найстарший, другі (13) найбільший (фізично), 13 кажуть, що це мусить бути найкращий грач, 10 – найкращий борець, 6 – той, хто сам бажає керувати, 6 – у кого добра вдача, великодушна, 5 – найміцніший, 4 – хто вигадує найкращі гри, 3 – найхитріший, 2 – хто найліпше в школі вчиться, 1 – у кого грошей найбільше. На жаль, ми не маємо досить спостережень, оскільки всі члени гравального майдану (або іншої якої організації для гри) підлягають добровільно цьому лідерові, як часто змінюють їх і за які провини, з яких причин. Сміт каже, що ніщо, краще за спільних ігор не розвиває звичку до кооперації. Цією звичкою, яка дається в найбільше пластичний період дитячого морального, він пояснює ту легкість і організованість, з якою англійці та американці впорядковують широкі кооперативні підприємства. «Вони одні в усьому цивілізованому світі, каже Сміт, з успіхом здатні працювати в партійній системі урядування. Німеччина, Франція, Італія, Австрія, занепадають через те, що їх горожане виховані занадто індивідуально і не можуть щось чинити «en masse», без диктату. Декада за декадою в міру того, як наше громадське життя стає складніше, а кооперативні підприємства стають майже універсальні, організовані ігри стають більше необхідними і мусять стати пануючим фактором виховання наших дітей і нашої молоді»⁴⁵.

Не можна забувати й індивідуально-психологічного значіння гри; – в ній розвиваються творчі сили дитини, а творчих людей так потрі-

бує кожне громадянство для свого поступу. Гра дає радість, а ніщо не сприяє так доброму напрямкові всіх моральних сил дитини, як радісний настрій. Гра наближає дитину до такого настрою, в якому артисти, майстри мистецтва творять свої найкращі твори. Потреба до гри залишається теж у дорослих, особливо у видатних людей. Рузвельт міг усе забути, граючи в теніс. Бачучи, як потрібна гра для дітей, і батьки, і виховники, і філантропи й урядовці мусять змагатися, щоб діти як найширше й як найкраще мали змогу задовольняти цей свій інстинкт, який добре направлений стає одним зі значніших факторів соціального виховання. Ясно, що і кожна школа, яка ставить собі завдання виховати своїх учнів на правдивих горожан, мусить звернути повну увагу на організацію відповідних для кожного віку ігор і не боятися де-якого керування ними, щоби вони справді доводили дітей до найкращого розуміння соціальної та моральної вартості правильного проведення ігри. Але це керування мусить бути дуже тактовним і найменше помітним для дітей, щоби не придушити їх самодіяльності, самовиховання.

Велике соціальне значіння має у вихованні праця. Як індивідуальна вона сприяє розвиткові творчих сил дитини, волі й витриманості. Як колективна теж підносить соціальну свідомість, особливо, коли вона набуває спільного значіння, прямує до спільної мети, як наприклад, праця для прикраси шкільного будинку або кляси, праця корисна для цілого колективу, підготовка шкільних свят, шкільних вистав тощо. Такі спільні праці витворюють колективне зусилля, колективний інтерес і справді об'єднують учнів, членів тої або іншої групи в одну робочу громаду.⁴⁶

⁴⁶ Треба тільки зауважити, що не всі праці найкраще виконуються колективно. Психологічні спостереження вже дають на це певні вказівки. У Рума ми знаходимо дані різних експериментів Майєра (Mayer: «Über Einzel- und Gesamtleistung des Schulkindes». Leipzig. 1904), які приводять до таких вислідків: спільна праця дає більш значні наслідки, аніж ізольована, індивідуальна праця, але тут грає чималу роль самий рід праці і темперамент учня. Експерименти вияснили, що спільна праця сприяє виравам пам'яті і більш механічним, як напр. диктант. Мойман теж спостерігав, що хатні праці учнів тим краще виконуються, чим більш вони вимагають індивідуального зусилля, діяльності вищих інтелектуальних здібностей. Спільна праця завжди простує до уніфікації якості праці та часу її виконання. Це походить від психічного нахилу кожного колективу до одноманітності і може легко переходити в небажаний консерватизм і навіть в обскурантизм. Ось через що сучасна школа має обороняти учнів – від такої уніформності і даючи спільну працю, індивідуально її розрізнити, щоби в атмосфері спільної праці цілого колективу викликалось рівне індивідуальне зусилля та інтерес. (Рума, ст. 139-140).

⁴⁴ Див.: «Pedagogie sociale»

⁴⁵ Smith: «An introduction to educational Sociology», ст. 85.

До праці у дитини є таке природне інстинктовне змагання, як і до всякого руху і виховання має використати ці обидва нахили для більше продукційного життя; для найкращого розвитку громадянської спільності, яких вимагає той енергійний економічний поступ, що розвертається в наші часи перед кожним народом. Ми мусимо підготувати дітей до їх призвання до нового життя в демократичному громадянстві. Ще ніколи виховання не набірало такого соціального значіння, як тепер. Воно постійно мусить координувати свої змагання з потребами громадського життя і кожний виховник, кожний учитель мусить розуміти свою функцію в сучасному житті. Його праця набірає універсального інтересу тай необхідне, щоби не тільки батьки учнів, а й громадянство в цілому ставилось до неї з розумним співчуттям.

Що далі, то соціальна еволюція йде скоріше. Жадна біжуча чверть віку не подібна до попередньої, кожна має свою фізіономію. Постійно виникають нові потреби народу, нові ідеї в громадянстві. Щоби відповідати їм, виховання не може бути закристилізованим, воно має бути підлеглим до реформи. Щобго не мінятися радикально щодня, слідкуючи за пануючим настроєм. Ні! Якщо наш час потребує великої реформи і в методах, і в організації школи, то це залежить від того, що наш час є епохальний, коли все громадянство, всі народи переживають глибоку зміну соціальних форм життя, яке правдиво конкретно демократизується, коли людність від слів переводить свої найкращі принципи в само життя. В такі часи, як наприклад в епоху Відродження або Французької Революції ясно, що й виховання нашого часу, наша школа мають пережити не повільну еволюційну реформу, а революційну трансформацію. І якщо вчитель свідомо визнається в методах навчання, в завданнях того виховання, яке він проводить, він мусить постійно розумним обмірковуванням критикувати і свої методи, і свої педагогічні засоби, щоби в кожний час направляти їх так, щоби з його рук виходили горожане добре підготовані до того життя, в якому вони мають жити й працювати. Виховання, стаючи соціальним, не може ані відставати від потреб і вимог віку, ані відходити від них занадто назад, додержуючись світогляду минулого часу, ані тягти занадто вперед до ще не досить оформленого громадянством ідеалу. Школа – це та соціальна організація, в якій соціальні потреби й змагання мають урівноважитися і з якої мають виходити ані люде законсервовані в традиціях минулого, ані мрійники-ідеалісти, не здатні до практичного сучасного життя. І зрозуміти цю рівновагу,

вишлепати справжніх громадян свого народу, свого часу може лише соціально зорганізована школа і свідомий учитель, добре перенятий законами соціології як науки і чуло розуміючий народне життя його часу.

Учитель мусить знати не тільки психологію свого учня, знати найголовніші рухи в громадянстві, розуміти сучасні моральні ідеали народу й обміркувати, якими засобами ті ідеали провести в шкільне життя, щоби ними пройнялася дитяча душа. Результатом такого виховання, каже Скот в своїому досліді «*Sociale Education*» є розпалення в серці учня само-себе годуючого вогню і найкращим доказом осягнення мети виховання буде для учителя переконання, що цей вогонь і на далі може вже нам горіти без постійного підпалу. Але осягнути такий результат можна лише правдивим соціальним вихованням у школі.

Сама школа на всіх своїх ступнях завжди була соціальною організацією, завжди існувала як необхідний орган соціального життя. Не діти її вигадали, а дорослі порушують вільне життя дитини, щоби дитина навчилася бути корисним членом громадянства, посилають її до школи вчитися читати, писати, рахувати і коритися якомусь закону. Раніш цим законом був приказ учителя, тепер цей закон утворюється з одного боку з інтенсивного розвитку індивідуальної моралі, з другого з вимог оточення, товариської солідарности, соціалізованої шкільної атмосфери. В такій атмосфері кожний учень розвивається вільно, кожний колектив почуває себе незалежним, а в ньому кожний член свідомо розуміє свої обовязки, свою відповідальність. Індивідуальна праця над самоутриманням, над самоконтролюванням своїх вчинків ґрунтується на соціальних відносинах. Поодинокі особа, ізольована від усякого громадського колективу, не може розуміти жадної відповідальности, жадних обовязків до других істот, бо все наше моральне мислення складається зі зносин з іншими людьми. Всі моральні потреби і змагання людини відкриваються перед нею в асоціації з другими людьми. З такого вільного контакту найкраще виявляється кожна окрема індивідуальність учня. І Скот і Дурґейм⁴⁷ звертають увагу на ту старанну диференціацію, яка помічається в сучасному громадянстві, потреб, праці, занять, професій. Сучасні держави і нації, каже Скот, характеризуються різноманітністю індивідуальних характерів, і якщо школа буде змагатися, щоби кожний учень був цілком однаковий зі своїм сусідом, вона не буде сприяти поступові культури й індустрії, бо в усіх працях вимагається і цінується найбільш індивідуальна творчість, ін-

⁴⁷ E. Durkheim: *Education et Sociologie*.

дивідуальна ініціатива. Школа мусить не лише їх розвинути в кожному учні, а направити на добро, на користь колективу. А щоби це досягнути, школа мусить іти тим же шляхом, яким іде всяке громадянство, щоби диференціюватися, поділитися на групи. Належачи до тої чи іншої групи, кожний член групи найкраще сам себе знаходить у спільних групових інтересах, нахилах, знаходить, кому квалішому може допомогти, у кого сильнішого сам знайти допомогу. Не може школа бути якимось однородним величезним тілом, яким вона хотіла бути до цього часу; вона мусить складатися з різноманітних груп і тільки один ідеал, одно морально-соціально змагання мусить одухотворяти всі ці групи, об'єднати їх у загальному зусиллі до ідеалу, в якому об'єднуються учні й учителі.

До цього часу лише деякі нові ідеально натхнені школи організувалися таким шляхом і між цими школами, школи Дью, Геба, Декролі, Бедаль вже досягли виразні результати. До цього часу школа Дью при університеті в Чикаго була одною з найцікавіших педагогічних лабораторій, де професор Дью випрацьовував такі методи, такі засоби, які найкраще реалізували його принципи виховання. Він намічає 4 головні проблеми, які кожна школа від самого початку своєї праці мусить собі поставити: 1) вивчення особи дитини та постійні зносини з родиною і хатнім життям дітей; 2) збирання можливо багато різноманітного матеріалу для праці, для спостережень учнів, який на 75 проц. впливав би на формальний розвиток їх інтелекту; 3) єднання необхідно формального навчання – грамоти й арифметики – з предметами, цікавими самі по собі для учнів; 4) розвиток індивідуальної уваги, що може бути забезпечене поділенням дітей на малі групи, в 8-10 учнів. Дью пропонує групи, відповідні різним спільним здібностям та інтересам. Але тут виникає таке питання: тільки ті групи будуть життєві та працездатні, які складаються самі собою, а не утворюються самим учителем. Учитель, каже Скот, може сприяти їх організації, але ніколи не мусить бути їх провідником. Який небудь більше видатний учень чи учениця по загальній ухвалі стануть на чолі групи і група буде до них звертатися, а не до вчителя, в різних питаннях, у різних випадках конфлікту учнів з учителем. В одній класі може повстати кілька груп і вчитель, який не захоче з цим рахуватися, згубить усякий свій авторитет; а добрі відносини з групами цілком залежать від тактовності самого вчителя. Він мусить жити інтересами кожної групи, входити в їх життя, але не як авторитетний керівник; його поради мають бути цінні по їх ро-

зумности, а не з персональної авторитетности. Розуміється, групування дітей, шлях для утворення цього групування, не можуть бути закриті сталізовані певними непорушними правилами, вони можуть дуже відрізнятися в різних школах, відповідно різним темпераментам, різній вдачі так дітей, як і самого вчителя. Групи можуть складатися тимчасово для різної мети, міняти свій склад, але головною їх соціальною та психологічною й позитивною рисою буде їх природне самостійне утворення. Так в одній школі, описує Скот, дітям пропонувано висловитися, що саме вони хотіли б робити у вільні від науки години. «Коли ви обміркуєте це питання, сказала дітям учителька, ви прийдете мені сказати, чи то ваші поодинокі бажання, чи групами, чи всі громадою». Але між учителями була змова, що вони можуть ухвалити лише такі бажання дітей, які справді і по технічному свому виконанні, і по матеріалам, яких вони потребують, можуть бути реалізовані і варті реалізації взагалі. Прийшло трьох хлопців 8-9 літ, які хотіли зайнятися друкуванням. Діти самі взялись добути через своїх батьків необхідне знаряддя і пропонували в першу чергу надрукувати на окремих аркушах ті слова, які дуже трудні в правописі й які з цих аркушів учні найкраще виучать, бо один примірник буде стояти на столі кожного учня. – «Скільки часу вам потрібно для вашої праці?» – запитала вчителька. «Три або чотири півгодинки», відповіли учні. Вчителька призначила для їх праці години від 11 до 12 у кожний понеділок, середу, п'ятницю. Вони помістилися в задньому кутку класу й обіцяли поводитися так тихо, щоби нікому не перешкоджати. Скоро до них приєдналося багато учнів; алеж одного дня вчителька помітила, що група не працює коло своєї наміченої праці і сказала, що як тільки вони не будуть виконувати ту працю, яку вони собі визначили на цей час, то хай краще ідуть на свої місця. Але учні дали таке пояснення: «Наша група так поширилась, що більше йде часу на балачки, а праці це дуже перешкоджує». Сама група себе зменшила і праця тоді пішла з попереднім успіхом. На чолі групи стояв провідник, хоч і не носив цього імені. Деякі праці виносилися додому, де їх дуже цінили. Друга група складалася куховарська: вона збирала різні нові рецепти всяких нових страв, важила, рахувала дози їх і працювала в тісній згоді членів її; працювали в ній і хлопці і дівчата і скоро теж розклалися на дві-три підгрупи. Далі складалася група фотографів, група драматичних вистав і т.п. Були такі діти, що не належали до жадних груп і працювали в окремих групах по ви-

бору вчительки з великою охотою. Вони були найкваліфікованіші фізично. Вплив на характер, вдачу окремих дітей цих вільних груп був надзвичайний. За лінощі, за неухважливість, групи виключали своїх членів; розвивалася індивідуальна творча уява, пошана до групової праці, правил її, розвивалася організаційна ініціатива. В другій школі, про яку теж оповідав Скот, в Колорадо, виконувалися групою такі широкі підприємства, як будівля цілого дому. В нашій короткій замітці неможливо привести всі ті цікаві приклади різноманітних самоповстаючих груп учнів, про які оповідає Скот і як вони, окрім спеціальних праць, ще проводилися і для дослідів по тим або іншим предметам загального шкільного програму – історії, літератури, мистецтва – збирання гарних малюнків – і природознавству, і математики, і як добре ці групові праці відбилися на загальному розвитку інтелекту.

Хоч як плідотворна праця дітей, поділених на групи, було б великою помилкою, давши дітям вільно розбитися на групи, відповідно їх інтересам, не дати їм також природного об'єднання суцільного шкільного і класного колектива: всі члени окремих груп мусять почувати себе разом з тим членами суцільної шкільної громади. І для цього існує те самоврядування, яке сучасну реформовану школу найбільш наближає до життя і дає ґрунт для розвитку горожанського почуття. В нових школах самоврядуванню учнів доручено майже все господарство школи і це краще за все розвиває почуття обов'язку, відповідальності перед громадянством. В руки самоврядуючих класних і загально-шкільних управ переходить тепер дисциплінарна частина виховання й учитель не має права без обмірковування з радістю накласти на учня таку чи іншу кару. Цікаві події з цього нового шкільного життя оповідає нам Скот.

IV.

Окрім садоврядування учнів школи, окрім поділу їх на групи до колективної праці та спільних ігор – на соціалізацію світогляду учнів мають не малий вплив самонавчання і програм шкільного навчання. З усіх наук, що здавна входили в цей програм, на розвиток громадської свідомости найбільше впливали історія та географія. Вони викликали національну свідомість і розуміння міжнародних взаїмовідносин. При новішому методі історичних викладів, коли увага учнів звертається не на військові події, а на культурний розвиток усіх народів, на поступ соціального життя це значіння збільшується. Але крім цих звичайних наук шкільного програму,

нові школи цілком раціонально вводять такі науки, які потрібні учням для кращого розуміння соціального життя й своєї ролі в ньому. Так провадиться необхідний процес «соціалізації» шкільних програм. Під словом соціалізація треба розуміти пристосовування програму навчання і своїм змістом і обсягом до природи дитини, якою вона є, та до її погреб в тому громадянстві в якому вона житиме. Чим ближче, каже Сміт, школа наблизиться до всього найкращого в людському громадянстві, тим ширший буде її вплив на піднесення громадянства. І так само чим краще школа дасть кожній дитині те виховання, якого вона потребує, в тому або другому суспільстві і такими засобами, що дитина найкраще його прийме, тим більше школа матиме значіння для всього життя дитини. І навпаки, чим глибша прірва між різними типами знань, потрібними для життя і тими, що подаються школою, тим менший вплив школи на майбутнє життя учня. Цей термін соціалізації програму не треба змішувати ані з практикуляцією, ані з професіоналізацією. Соціалізація не зводить шкільного програму до якихось практичних інформацій, або до одного професійного уміння. Ні, вона ще вище підносить усі гуманні науки і розяснює всебічно ідеал культурного поступу. А цей поступ це не лише зміцнення продуктивних сил країни, а й удосконалення звичаїв, моральних вимог, естетичного смаку. Соціалізація програму може дати правдиву оцінку всього культурного шляху, що пройшла людськість за історичні часи її життя, знання та розуміння тих різноманітних умов в яких різні народи розвивалися й знаходили вміння використовувати знання в житті. Соціалізований програм може бути дуже широкий, але може де в чому мінятися, пристосовуючися до місцевости й до часу: він може відкидати деякі мало придатні в житті або занадто спеціальні предмети й вводити нові, які або мають місце значіння або сприяють взагалі конечній меті соціального виховання. Розуміється в усякому і соціалізованому шкільному програму мають значіння для всіх і скрізь як усі науки, що виясняють учням, що таке людина, що таке природа, громадянство, і через те гігієна, біологія і взагалі природознавство, географія, мови, історія, математика. Але змаганням нової педагогіки є найближче пристосовування шкільного програму не тільки до потреб, до нахилів кожної дитини. Над цією проблемою працюють найкращі педагоги Англії, Америки, Німеччини, Японії, Австрії та інших країн Європи. Тут об'єднуються не одно лиш економічно-продуктивне значіння виховання, а напрямок до виховання правдивих горожан, корисних для громадянства, здібних не до одного матеріального, а й до мо-

рального, артистичного життя. Такий соціалізований програм стане одним з найміцніших факторів для вироблення характеру, бо він включає в собі не лише теоретичні виклади, а й різноманітну організаційну діяльність самих дітей – ігри, драматизації, свята, клуби, гуртки, класні організації, самоврядування, вільні групові праці, лабораторні дослідив поза-класні спостереження, екскурсії і т.п. Ціле організоване життя, в якому учень звикає бути активним членом різних організацій, в якому мораль, культурність, горожанство не передається учням словесно, себто карами, а входить в нього як воздух, яким він дихає, захоплює його розум і серце і непомітно розвиває в дитині все добре, найкраще, що ховалося в ній глибоко, поза «порогом свідомости» і в несприятливих умовах могло б заглухнути, не давши буйного розквіту, або навіть перевернутися в негативні риси шкідливі для громадянства, як наприклад, зайва енергія, якій не дано потрібного виявлення.

Метод в соціалізованому навчанні, звісно, теж грає велику роль, він теж мусить відрізнятись від того, яким він був у старій школі; мусить бути якнайбільш активним з боку учнів, вживати постійно порівнювальний шлях і впливати не лише на розум дитини, а й на її уяву, на емоції, на серце. І ці методи найкраще реалізуються в груповій організації учнів для навчання. Сміт підкреслює такі позитивні наслідки подібної організації: 1) вона дає ґрунт для інтимного постійного контакту вчителя з діяльністю дітей, завдяки якому він краще може зрозуміти працю дитячого інтелекту, яким шляхом вона у кожного учня провадиться; 2) вона викликає в учнів товариський дух і поміж себе, а також і між учнями та вчителем, підносить авторитет учителя не завдяки якомусь регулямінові, а завдяки його персональному впливові, його корисній допомозі; 3) вона зміцнює зацікавленість учня в процесі навчання, бо вносить в нього елементи самокерування, власного напрямку; 4) вона в маленькому колі працюючої групи викликає природні стимули суперництва, самолюбства в певній мірі; 5) вона навчає більш видатних учнів вести групу, бути її справжнім провідником; 6) вона вносить дух кооперації в працю учнів, навчає їх необхідному узгодженню думок і діяльності, взаємним уступкам; 7) вона приносить природну демократичну атмосферу, в якій усі діти сходяться на спільній праці, як співробітники і в таких умовах, в яких визнається лише по якості самих робітників.

Наприкінці не можемо не додати кілька загальних думок. Придивляючись до життя і соціального і персонального, не можна не бачити,

що виховання в наші часи не може ґрунтуватися на одній психології, на одному найширшому розвиткові особи, усіх здібностей, усіх духовних і фізичних сил дитини. Особа ізольована, сама по собі – це абстракт; вона має моральну та інтелектуальну вартість лиш у відносинах з другими особами; її фізичний та інтелектуальний розвиток потрібний їй не лише для власного персонального життя, а для найкращого співжиття з ким небудь іншим. Ізоляція – це пекло для кожної людини. Робінзон був фізично й духовно добре розвиненою особою, з міцним інстинктом життя; але чи довго він витримав свою ізоляцію, хоча б і в товаристві одного Пятниці? Ось через що найкраще обдаровані люди в одиночному, в самоті божеволіють, сходять з глузду. Ось чого люди, одірвані від рідного оточення, позбавлені співробітництва з власним товариством, рідним громадянством знервовуються і гублять моральну рівновагу. От це усе переконує нас, що виховання не може бути лише психологічно персональне, а мусить бути й соціальне, школа мусить стати тою соціальною інституцією, яка провадить дитину від вузько-родинного виховання через дитячий сад, ігральні майдани в широко-соціальний колектив і веде учня через національно-громадське виховання до всесвіту, до загальнолюдського братерства. Один заклик лунає від Японської далекі держави і старих європейських культур, заклик нової цивілізації, який кличе всі народи до кооперації, до ліги, до соціального оновлення життя, в якому пануватиме не право найміцнішої особи, а право найкраще організованої для спільної праці громади, на принципах демократичної кооперації й обопільної допомоги. Але для такої значної шкільної реформи на зустріч змаганням педагогіки мусить прийти не лише психологія, а й друга ще молодша наука – соціологія. Вона не може ігнорувати потреб педагогіки. Рума справедливо вимагає, щоб було організовано інститут або лабораторію соціологічних дослідів із пристосованням їх до виховання дітей. Тут складалисьби різні анкети, спостереження що до соціального інстинкту дітей, дослідження впливу різного оточення на дітей; він об'єднувавби педагогів, батьків з науковими діячами і своїм органом поширювавби в громадянстві правдиве розуміння завдань, мети соціального виховання, тримаючи ідеал його постійно на височині соціалістичного розуміння ідеалу найширшого соціального життя.

(Дж.: Шлях виховання й навчання. – Львів, 1930. – Ч. 1. – С. 4-9; Ч. 2. – С. 36-44; Ч. 3. – С. 65-68)

Суспільні питання виховання

З поступом людськості щодо поліпшення видів суспільного життя і умов життя народних мас ставляться нові вимоги до школи, нові завдання для виховання. Ці вимоги і завдання стають ще ширші, складніші, вони охоплюють не лише умовий розвиток дітей, а їх чуттєве (емоціональне) життя, їх моральну свідомість, їх професійну підготовку. Як нинішня доба не визнає можливим відосіблене життя окремої людини без жадних зв'язків з громадою, в якій вона живе, без яких-будь обов'язків перед нею, як не може тепер ні один народ відосібнитися від інших і не виконувати різнманітних обов'язків щодо них, так не може виховання не усупільнюватися. Звісно, щаслива та країна, де вимоги як до школи, так і до виховання взагалі, як і до самого громадянства, так і до державного нагляду не стають в розріз між собою. Але саме означення, якого додержуються сучасні педагоги, – усупільнення школи – вказує на те, що школа має йти назустріч вимогам цілого громадянства, працювати саме на користь цілого народу, вести його шляхом вселюдського поступу.

Які ж саме суспільні питання ставляться нашими часами перед школою, як головною установою виховання? Ці питання розв'язуються новими вказівками суспільних і психологічних наук, а саме: 1) Кого виховувати і вчити? 2) Який ідеал плекати в душах майбутніх громадян? 3) Як утворити для учнів шкільний та позашкільний осередок, сприятливий моральному розвитку молоді? 4) Як в'яжуться в новій школі процеси національного і суспільного виховання?

У розв'язанні цих дуже важливих питань є головне завдання сучасної школи.

Кого ж учити?

Тепер, коли родина далеко менше плекає свою дитину, коли господарські (економічні) умови життя гонять батьків геть із своєї хати на фабрику, в контору, скрізь, де вони можуть найти заробіток, дитина або виростає на вулиці без усякого виховання, або йде в школу, і школа, починаючи з дитячого садка, мусить заступити дитині родину. Це значно ускладнює завдання школи, але разом з тим дає їй велику вартість: їй родина, громадянство доручають своїх дітей не на саме навчання, а на суцільну підготовку до життя. Із сучасної школи має вийти молодь не лише з умом, повним загальнонаукового знання, не лише морально піднесена в розумінні своїх обов'язків як в особистому, так і

громадському житті, але й з певною професійною вмільстю. Школа має приймати усіх дітей, провести їх усіх з несвідомих, нерозумних істот на корисних для громадянства діячів, робітників. Раніш чималий відсоток слаборозумних (3% на Радянській Україні тепер) дітей залишався поза школою і лягав тяжкою вагою на громадянство і на родини. Але ці слабкі недорозвинені, дефективні діти – вислід ненормальних умов нашого життя – мусять теж мати можливу до їх сил освіту, щоб стати свідомими робітниками, а не тягарем для громадянства. Питання недорозвинених дітей вимагає від учителя великої уваги; в кожній школі, в кожній класі він має їх найскоріше помістити і відділити від здорових учнів, бо чим раніш кожна недорозвинена дитина буде поставлена у відповідні її здоров'ю умови, тим легше й певніше можна провадити і виховання та розвиток її приспаних здібностей. Тепер завдяки працям здібних видатних психологів-педагогів: Декролі, Рума, Лей і інших, риси недорозвиненості ясно означені і намічені найкращі методи, при яких ці глибоко нещасні діти можуть набратися елементарного знання і працездатності. Для них мусять бути особливі школи, вони не мусять даремно сидіти в звичайних школах, не розуміючи їх науки і витрачаючи дорогий час, замість щоби підготуватися до чесного життя.

Велику відповідальність несе учитель, як не догляне цих учнів, що з сумними, байдужими обличчями нудяться в кутках класу, нічим не зацікавлені, і по 2-3 роки залишаються в одній класі, або таких, що з розвиненою хоробливою увагою не можуть її ні на чому зосередити, нервово рухаються під час лекції, порушуючи усяку дисципліну. Цим типам не місце в звичайній школі, і учитель мусить їх якнайскорше за оглядом лікаря-психіатра перевести в осібні школи. Недорозвиненим, слабоумним дітям не має бути закритий шлях навчання ручної праці, і школи для них мають існувати у відповідній кількості.

Друга справа, на яку теж учитель має звернути увагу, – це те, що зветься діти-злочинники. Звідки вони беруться? З тієї ж звичайної школи. Спостереження учителя щодо індивідуальності кожного учня дають змогу запримітити перші вияви нахилу до злочинства. Уся шкільна наука, шкільне виховання має паралізувати ці нахили, утворити в учнях інтереси цілком далекі від усякої неморальної діяльності. Але є різні темпераменти, різні спадковості, різні реагування на життєві враження, учитель мусить їх розуміти і усією своєю особою, усім своїм особистим впливом боротися з такими шкідливими настроями. Особ-

ливо в наші часи, коли родина так мало додатно впливає на своїх дітей, коли родинні умови життя здебільше від'ємні для розвитку міцної моральної свідомості у юнака, та ще в критичну його добу – між 15-17 роком життя. Звичайна школа мусить усіма силами допомагати дітям боротися із своїми злими нахилами, знаходити для кожної індивідуальності придатні засоби, щоби викликати інші інтереси, дати новий напрямок думкам і бажанням дитини. Але й ті діти, яких не змогла звичайна школа повернути на порядний шлях, не повинні залишатися надалі без виховання. В тюрмах, в усіх карних установах, де перебувають молоді злочинники, повинна бути зорганізована школа, повинен стояти коло них учитель з глибоким психологічним розумінням своїх хворих учнів, з серцем, огрітим любов'ю до них, і з певним розумінням свого суспільно-педагогічного завдання: вернути цих дітей громадянству, до ґрунту вилікуваних, готових служити йому своєю працею. Багато самовідданості вимагає ця праця від учителя, чимало уважливості спостережливості, бо треба пам'ятати, що рятувати суспільство від злочинства може не тюрма, не сувора кара, а лише школа, лише учитель, що розуміє усю свою велику працю – не давати молоді ступати на шлях злочинний, а тих, що ступили на нього, рятувати усією сплою свого розуму, свого серця, свого морального впливу.

Так виглядає відповідь на перше питання, кого учити: всю молодь, усіх дітей, як нормальних, так і недорозвинених, як звичайно моральних, так і злочинно-аморальних. Всім школа має дати ті знання, те виховання, при якому ці діти не ляжуть тягарем на суспільство, а стануть діяльними, чесними робітниками, корисними і для себе самих, і для свого осередку, в якому їм доведеться жити, а може, і для цілого суспільства.

Друге питання, друга суспільна проблема звичайної ніколи: який ідеал шкелати в душах майбутніх громадян?

Передовсім поставимо собі ще одно питання: чи треба шкелати якийсь ідеал у дитячих душах? Чи не досить того, що школа дасть їм декілька категоричних імперативів (безумовних наказів), за якими сформувати свою поведінку, кілька елементарних заповітів, з якими учні зможуть прожити чесно, корисно, нікому – ні собі, ні іншим не перешкоджати. Звісно, можна цим і обмежити завдання школи і, бачачи сучасну моральну анархію, задовольнитися, щоби вкорінити в душах учнів кілька заповітів. Але з суспільного боку це не розв'яже питання, бо суспільне завдання школи є приготувати правдивих громадян, тобто людей, які в кожному потрібну хви-

лю готові життя своє офірувати на досягнення якого-небудь суспільного здобутку – чи то буде мета наукова, чи політична, чи виключно суспільна. Адже ж такої самовідданості не вимагає жодний кодекс моралі. А ми мусимо жити чимось вищим понад такий кодекс, ми маємо щось любити понад міру і служити чомусь понад буденним, нормальним життям. А це вище і є ідеал, він впливає в душі молоді щось світле, прекрасне, наповнює їх сміливістю, щоби не лише служити йому, а й робити усе потрібне, щоби цей ідеал панував у нашому осередку, в суспільстві і здійснювався у видимому суспільному добрі, в такій або іншій суспільній, політичній реформі, в національному відродженні, науковому просвітленні. Малозначна буде така школа, яка не ставить перед учнями якого великого ідеалу, бо без нього нема суспільства, нема нації.

Звісно, мало сказати, що ідеал потрібний, бажано вяснити, що розуміти під цим відірваним словом. Багато є філософічних його означень: не будемо на них зупинятися, можна обмежитися таким поясненням: ідеал – це є те найкраще, що кожний народ проіс протягом віків культурного існування, за що він боровся, що постійно змагався покласти як підвалину свого народного (громадського) життя. Цей ідеал і формується краще всього в змаганнях до волі, до щастя, до братерства. Наука, суспільно-політичні форми життя, господарські умови праці, моральні взаємні відносини між людьми – усе мусить лише сприяти здійснюванню цього ідеалу, і для цього здійснювання школа має підготувати діячів, борців з ясною свідомістю того, що від здійснення залежить і особистий, і суспільний добробут. Учні повинні бути науково освідомлені, при яких формах державного життя кожний народ зможе користуватися найбільшою кількістю волі і щастя, які здобутки науки сприятимуть цьому найкраще, при якому моральному розвитку може встановитися братерство не лише між окремими людьми, а й між народами, як найвищий суспільний ідеал. Учні мусять науково пересвідчитися, що воля не є свавільство, а лише повний розвиток особи без усякого порушення прав другої, що воля може панувати в суспільстві лише тоді, коли громадяни дотримуються своїх суспільних і державних законів. Таку певну суспільну свідомість підростаюче покоління може одержати лише в школі, де усе виховання буде збудоване на суспільному підкладі. Це доводить нас до розгляду третього суспільного питання, а саме: до утворення такого шкільного і позашкільного осередку, який сприяв би суспільному розвитку учнів.

Нова школа так зосередила в своїх руках усе виховання молоді, що поза школою залишається дуже мало чинників виховання, бо в школі тепер провадиться не лише умове заняття, не лише проходить ціле життя дитини з її чуттєвими (емоціональними) переживаннями, суспільними обов'язками, фізичними іграми, спортом, ручною працею. Сучасна школа є правдивий зразок суцільної держави, держави демократичної в найкращому значенні слова, з можливим здійснюванням ідеалів волі, щастя, братерства. В цих гаслах діти мають бути ведені з самого малого віку, від їх вступу у першу виховуючу клітину – в дитячий садок. На усіх щаблях шкільного навчання діти мають бути щасливі – щасливі тим, що вони в осередку любові, тим, що мають змогу задовольняти свою природню рухливість, творити те, що наростає в їх умі, почувати себе з кожним шкільним днем свідомішими, самостійнішими. Діти з самого початку мають користуватися волею і разом з тим розуміти суспільну силу закону й коритися йому не з ляку перед карою, не з поневолення повагою учителя, але на підставі суспільної товариської умови, на підставі свідомого визнання його користи для спільного групового життя. З першого об'єднання дітей мають між ними розвинутися братерські взаємні відносини, які, починаючи з маленьких (нечисленних) груп, щодалі охоплюють ширше коло взаємних відносин. Мусить панувати взаємна допомога, єдність, зусилля для виконання тої або іншої праці, для доведення її до кінця, мусить бути спільне почуття честі, що не дає робити щось негідне, що понизило б вартість класової, групової шкільної спільноти. Діти повинні мати змогу в класах об'єднуватися в невеличкі групи, де вони почувують себе більш сердечно, в які їх єднають спільні нахили, інтереси. Разом з тим повинні існувати і ширші організації, які з'єднують учнів і різного віку, і різних здібностей коло чогось усім однаково цікавого, як город, музика, кооператива, театральна вистава, екскурсія, шкільне або класове свято. В таких широких колективах діти навчаються підлягати одному виробничому керманичеві, пильнувати не своїх особистих інтересів, а суспільних. При школі мають бути різноманітні гурти, і малі, і широкі, в них-то й розв'язується суспільна проблема виховання, в них виховуються майбутні громадяни.

Діяльність школи не замикається в її будинку, в її садах та городах. Учні раз у раз мають пам'ятати, що вони належать до свого села, до свого міста, і привчатися до думки, що всіма своїми силами, здібностями, ділами вони мають насамперед послужити своєму найближчому

осередкові. Особливо це лягає як обов'язок на старших учнів. Від них село має право чекати допомоги: на випадок пожежі вони рятують від нещастя, вони в часі збільшеної хліборобської праці гуртками з'являються на допомогу. Школа й село мають бути в зв'язку із собою, у взаємному порозумінні.

При такому послідовно проведеному усуспільненню шкільного виховання чи є місце в шкільному оновленому житті для національного виховання? Жодна правильна, розумно поставлена школа не може бути і не буде ненаціональною. Школа існує для конкретного народу, який визнає її своєю дорогою для себе, потрібною йому установою, коли він бачить у ній щось своє, рідне – чує свою мову, бачить свій орнамент, свої свята, чує свою пісню, бачить у школі свою працю. Все це мусить відбиватися в шкільному житті. Кожна школа, щоби бути близькою своєму народові, повинна бути пройнята його духом. Її учні мають виховуватися, вчитися на елементах національної творчості, повинні ознайомитися з світоглядом нації, як він виявився в її народній творчості, звичаєвому праві, в давніх громадських звичаях та установах. Учні повинні добре знати природу рідного краю, історію та літературу рідного народу, знати промисел, працю, професійні нахили і господарські умови життя цього народу і завжди через усе своє шкільне навчання свідомо ставитися до своїх національних обов'язків. Усяке усуспільнення дітей без їх національного виховання було б лише абстрактною (відірваною від дійсного ґрунту) метою, висіло б у повітрі, якби воно не провадилося на національному підкладі. Школа виховує громадян французьких, японських, німецьких відповідно до того, серед якого народу вона працює, для якого народу вона готує громадських діячів. Яке уявлення ширше, чи суспільне, чи національне, залежить від широти розуміння самої суспільної мети школи. Ця мета – виховати свідомих громадян, які в усякому суспільстві свідомо ставилися б до своїх суспільних обов'язків і чесно їх виконували. Є лише національні суспільства, бо інтернаціональні вже мають другий колорит – науковий, мистецький, професійний, торговий і т. п. Але людина, добре національно вихована, в кожному суспільстві знатиме свої обов'язки... Національний елемент у вихованні є один з додатніших, треба лише не вносити в нього жадних назадницьких поглядів, жадної піднесеної чутливості. Наш народ не є найкращий на усьому світі, він такий, який є, нам дорогий, і служити йому ми повинні до власного згину.

Це ті суспільні питання сучасної школи, на які варто звернути увагу і учительству, і громадянству. Їх є ще більше, ніж тут наведено в цій короткій замітці. Задля них існує ціла література на усіх мовах культурного світу. Але щоби розв'язати ці питання, треба добре до цього підготовленого учителя, з широким світоглядом, національно вихованого. Треба, щоб поставити школу на висоті її суспільного значення, поставити учителя в кращі суспільні та господарські умови життя. Роль і праця учителя в нових школах справді велика, він є правдивий «апостол правди і науки». Ця праця захоплює кожную порядну людину, дає максимальне моральне задоволення. Та від мало підготованого, виснаженого, від усіх залежного учителя тяжко вимагати розв'язання суспільних питань школи. Треба насамперед поліпшити стан учительства, бо час не чекає. Поступи іде наперед, і для того, щоб громадянство і народні маси могли якнайкраще використовувати нові форми демократичного державного життя, нові здобутки поступу в усіх галузях – цим масам потрібна освіта і освіта, потрібне суспільне виховання, якого можна чекати лише від національно-суспільної школи.

(Дж.: Життя і знання. – Львів, 1929. – Ч. 6. – С. 161-163)

Сучасна мрія виховання

В Женеві від 23 липня до 3 серпня 1929 р. відбувся міжнародний Конгрес «Всесвітньої Федерації педагогічних товариств»... З усіх кінців світу з'їхалося коло 2000 учасників, найбільше учителів та професорів. За ці 10 днів на всіх секціях Конгресу, на усіх його публічних зборах, в усіх промовах видатних учених лунало одне слово – інтернаціоналізм, висловлювалося одне почуття – братерство між народами. Уся праця Конгресу була зосереджена на одному завданні – знайти найкращі засоби, щоб у сучасній молоді виплекати почуття й розуміння необхідності дружніх відносин між народами всього світу. Це завдання й було цим гаслом, в ім'я якого заклалися велика всесвітня учительська федерація. Після страшної всесвітньої війни, після страхіть російської революції уся людність схаменулася, зрозуміла, що такого вибуху взаємної ворожнечі, зажерливості не повинно бути вдруге. Замість зненависті та страшного національного егоїзму треба виплекати в собі таку людяність, виробити такі дружні взаємні відносини одного народу до другого, при яких війна стала би неможливим пе-

режитком і поступ міг би скрізь вільно ширитися в умовах забезпеченого всіма народами миру. Ясна річ, що для поширення таких думок і для їх здійснення в житті довелось в першій мірі звернутися до учителів, щоб виховували в сучасного молодого покоління засади миру й любови. За цю працю з захопленням у першу чергу стало учительство З'єднаних Держав Півн. Америки, що об'єдналося в одну федерацію, яка має за собою вже три всесвітні Конгреси – в Единбурзі, Торонто й останній у Женеві. На цьому останньому вона вже подала точки, на яких гадає працювати, намітила шляхи, якими найкраще можна виховання і навчання довести до бажаного розвитку в дітях широкого почуття симпатії до всіх людей, до якої б раси вони не належали, яку б віру не ісповідували.

Головним змаганням федерації було вияснити, що нове розуміння виховання не повинно й не може викликати спору між почуттям патріотизму кожної окремої країни і всесвітнім добрим відношенням до усіх країн і народів, що виховання горожанина всесвіту ні в чім не може перешкодити вихованню горожанина власної країни. Для вияснення цих питань треба було розважити:

1) яку філософічну підвалину або просто, які певні засади мають керувати вихованням для розуміння всесвіту, всесвітніх відносин і розвитку в дітях товариського почуття до всіх народів;

2) які засади і які матеріали висунути для підготовки самих учителів до цього педагогічного завдання;

3) який матеріал подати для шкіл усяких ступнів для поширення між учнями знайомості з усесвітом.

Після багатьох дискусій і ріжних змін установлено вкінці загальні тези. У тезах сказано, що великим завданням нашого часу є утворення нового нахилу розуму, який найкраще розумів би характер, практичні досягнення й традиції других народів і який переходив би поза межі національних кордонів, не змагаючись їх руйнувати. Заховуючи лояльність до власної народності, треба розвивати таке розуміння всесвіту і доброго до нього почуття, щоби не втратити при цьому жадної риси, потрібної для виховання доброго національного горожанства... Таке знайомство з усесвітом і добре до нього відношення треба усіма силами розвинути у всіх установах сучасного громадянства, воно повинно мати вплив на скріплення миру по всьому світу і повинно відбиватися в нових формах поведження людей, особливо тих осіб, які мають змогу впливати на взаємні міжнародні зносини.

З цього має випливати, що всі мирові трактати, змови, організації можуть здійснюватися з успіхом лише тоді, коли формуються на підвалинах широго, симпатичного взаємного розуміння між тими націями, між якими вони складаються. Расові та національні упередження... мають своє походження в глибоких нетрях первісної свідомості... і можуть бути до деякої міри відхилені, зм'ягчені програмою виховання, яка має розпочатися з раннього віку дитини і продовжуватися протягом усієї формуючої доби розвитку дитини. А виховання, надаване школою й такими установами, як родина, преса, церква, уряд, має у повільному еволюційному процесі змагати до утворення бажаних змін у соціальному життю й соціальному світогляді. Тому, щоб діти одержали таке навчання, яке з них може утворити частину покоління, прийнятого повищою свідомістю й мораллю, треба звернути всі зусилля для підготовки потрібних для такого навчання учителів. Ми мусимо в учительських установах виробити всі потрібні курси, методи, матеріали, необхідні для проведення серед дітей такого навчання й виховання братерського міжнародного почуття. На основі всесвітнього взаємного розуміння, проведеного через усі школи, можемо мобілізувати всесвітню думку в напрямку мирного розв'язання усякого конфлікту...

Щодо самих дітей, то для розвитку в них почуття близькості до дітей інших народів намічались майже ті самі практичні засоби, що їх уже ухвалили організації молоді Червоного Хреста: пересилка дітей па тимчасове перебування між дітьми різних народів, свято 18 травня, як день міжнародного єднання, по всіх школах. В 1929 р. це міжнародне діточе привітання було особливо гарно виконане...

В навчанні, для гуманізації дітей, можна багато зробити особливо в географії, історії, літературі. Треба ці лекції робити якомога більше генетичними, користуватися всякими драматизаціями з життя чужих народів, театром ляльок, оповіданнями з життя чужих великих людей, вчити теж генетично чужих мов. Усі діти дуже чулі до гуманізму, їх легко виховати в дусі міжнародного єднання, вони несвідомі політичних кордонів і расових привілеїв. Але, щоб учительство всіх народів могло широко захопитися ідеалами міжнародного братерства, треба чогось більшого, ніж їх наукова та педагогічна підготовка. Треба, щоб усі народи, усі країни на світі стали в однакове міжнародне становище, були кожна собі рівна й незалежна, щоб одна країна не була трактована другою, як підлегла їй колонія, щоб була по усьому світу воля думки

й слова, незалежна національна школа. Тільки при зрівнянні політичного життя може поставитися один народ до другого з довір'ям і пошаною. Шевченко вже 70 літ тому проголосив: «добро найкраще на світі – то братолюбіє», та ми й досі не бачимо реалізації цього клича в міжнародних зносинах і, слухаючи усіх промов за міжнародну солідарність і кооперацію, чимало націй можуть ще гірко всміхатися і про себе казати: «Теплий кожух, та не на мене шитий!»

Звісне діло, ми, українці, не гірше інших народів розуміємо, що все-світній поступ мусить привести всі народи до взаємної знайомості, взаємного розуміння й згоди. Перед нами ще трудніше завдання: треба змагатися, щоб інші народи з нами познайомилися, визнали нас, нашу національну особливість, бо тепер на жадному конгресі нас не видко, а коли з'явиться якийсь український делегат, то мусить наслухатися таких дефініцій: Українці, це ж те саме, що росіяни!» – «Ні, це другий народ» – «Другий народ, то Ви поляк? Хто Ви такий?» і т. д.

Інтернаціональна згода, міжнародне братерство – це не с утопія, а все-таки це є мрія, до якої йдуть усі думки найкращих сучасних ідеалістів, але ця мрія, змагання до її реалізації ні в якому разі не має зменшити, ослабити національне почуття кожного народу та його національне виховання. Діти повинні, не втрачаючи своєї національної свідомості, набиратися гуманізму, широко знайомитися з усіма народами по всіх школах, по всіх освітніх установах. Цей шлях, звісно, найпевніший, приведе всі народи до кращого майбутнього. Мусимо виховувати дітей в повній національній свідомості, відданості до свого народу, бо хто не вміє кохати рідний край, шанувати свій народ, той не зможе стати щирим горожанином усесвіту. І не так порібні ці космополіти-горожани, як бажано виховати чуло-гуманних людей, які з пошаною й симпатією ставляться до всіх народів, працюють над визволенням свого й чужого народів. Леся Українка в своїх творах яскраво намалювала нам, як кохаючи свій народ, можна розуміти страждання других народів. Тому-то ми й віримо, що шлях до здійснення великої мрії міжнародного єднання лежить через виховання національної свідомості кожного народу й через культурну працю для визволення всіх народів на землі, осяяній одним сонцем правди і любови.

(Дж.: Життя і знання. – Львів, 1930. – Ч. 6. – С. 165-166)

Що наша молодь читає

Перед нами декілька журналів учнів ржевницької української гімназії. Увага психологів і педагогів звернена тепер головню на виховання юнацтва. Одначе в руках тих, що займаються питанням новітнього виховання молоді, так мало матеріялу про дійсний стан світосприймання в тої молоді. Тому журнали, в яких висловлюються безпосередньо наші діти, мають дорогу цінність для спостережень над духовим і фізичним станом наших дітей.

Психологи й педагоги відмічають період життя юнака й молодої дівчини від 12 до 20 літ за дуже важний для їх розвитку. За цею межею так сказати б, кінчається вже дитина, а починається людина. В цьому періоді юнацтва молодь звичайно буйна. Вона веде якусь внутрішню боротьбу сама з собою. Змагається з своїм розумом проти інстинктів, з широкими поривами власної душі. В молодому хлопцеві, чи дівчині збуджується почуття самостійности, відокремішности. Вони перестають уважати старших людей за свої взірці. Навпаки мають амбіцію створити щось таке, доконати такого діла, щоб через те стали самі для когось взірцем до наслідування.

В цей період розкриваються перед юнаком досі незнані простори, збуджуються в душі невідомі змагання й пориви. В ці роки дуже піднесено працює розум і серце над розвязкою відвічної загадки всесвіту, себто над питанням життя, що воно таке й пощо воно? Багато думають про призначення людства й поодинокі людини. Укладають шляхи всесвітнього поступу. Змагають до світла, науки, правди життя. Прагнуть все своє життя віддати одній, дорогій для них меті.

Але цих шукань й прагнень не проявляють якось пляново, спокійно, обмірковано, а більш чуттєво, емоціонально. Юнак кидається в різні сторони, мов човен на бурхливому морі. Не знають, як себе здержати, як себе віднайти. Кидаються до науки й хочуть при її допомозі утворити собі якийсь світогляд і поставити його на певному ґрунті. І тут, на жаль, навіть висока школа (тепер і молоді хлопці й дівчата вже в вісімнадцять літ вступають до університету) з своєю цілою і енциклопедією знання не приходить їм на допомогу. Вона ж намагається тільки з своїх учнів створити спеціалістів-професіоналів, придатних до практичної праці.

І так потрохи, без кермівної дружньої допомоги, молодь справді згодом поринає в своїй «науковій спеціальності». «Практика життя» опановує молодь, світогляд остається гейби невикінчений, а його міс-

це заступає карієризм і служення Мамоні. І ми дорікаємо молоді її матеріялізм, а в цьому чимала вина вищих шкіл, в яких молодь проживає свої критичні роки.

Тому, як я вже повище згадала, кожний журнал, що в ньому висловлюється сама молодь безпосередньо, є незвичайно цікавим документом її внутрішнього життя та її поривів.

Пічну від журналу для найстаршої молоді, бо молодих громадян і громадян, від «Пластунські (пластові?) Вісті», що є органом пластунів-емігрантів і виходить у Празі. Увесь цей журнал є виявом збірної життя й намаганням до тої збірности. В збірному житті індивідуальне «я» людини йде в тінь, бо на чоло висувається спільна воля й зусилля гурту людей. В цьому журналі проявляється характеристична для молодих мандрівників любов до природи й велике привязання до своєї батьківщини. Ніби й на те тільки мандрується по світі, щоб під кінець мандрівки свій рідний край визнати за найкращий. З цього журналу можна довідатись, що пластуни організують для своїх товаришів емігрантів літні табори, прогульки на Підкарпаття, щоб ті бодай в часі ферій могли почути рідне слово, побути бодай місяць-два з народом та відновити свої духові звязки з ним. Тут і подаються звіти з усяких громадських виступів пластунів.

Коли ми вже при пластунах, то не можна не згадати, що одним з найдіяльніших є кружок пластунів при ржевницькій гімназії.

Приємно довідатися з «Пластових Вістей», що наша пластова молодь так багато уваги й старань присвячує міжнародній пропаганді українського мистецтва й імени загалом. Але все це – праця й намагання збірности, без індивідуального, психологічного змісту.

Спорідненим з цим журналом щодо, так сказати б, віку своїх читачів, зате наскрізь індивідуальним журналом є прекрасно редагований «Світ Молоді», що вже пятий рік виходить у Коломиї. Це справді журнал дівочої молоді, в якому знаходять вираз усі ті питання, які хвилюють молодь, і які вона хоче розв'язати, або усунути з свого життя. Такі дискусійні статті, як «Мішані подружжя», «Жінка й праця», «Рівноправність, чи упокорення» доказують тільки, що наша дівоча молодь торкається глибше проблем життя і вона хоче їх власними силами розв'язати. Інколи в журналі нуртують дуже глибокі питання – питання найвищої любови до свого народу й землі. В новій програмі на 1937 рік журнал сповіщає, що в нього та сама дорога, що була й

попередніми роками: «виховувати жіночу молодь на життєздатних, пристосованих до найтяжчих вимог життя одиниць, закріпляти в нашій жіночій молоді почуття органічної любови до свого народу й виховувати її на характерних жінок». І цю мету вони мусять досягнути, бо справді підходять до неї правильно. В цьому журналі можна найкраще спостерігати-обсервувати характеристичні риси молоді: певність себе й шукання нових доріг у своїм житті. (Гл. статтю «Ми – українська молодь»). Дальшою такою характеристичною рисою для молоді є бажання мандрівок. Вона теж досить помітно проявляється в «Світі Молоді». Гарний журнал «Світ Молоді» і його невеличкі місячні книжечки немало світу вносять і у душі й головоньки своїх читачок.

Про решту журналів, що їх читає молодь ржевницької гімназії, напишу згодом. Мушу наперед сказати, що не бракує там і таких «журналів», що називаються «М'яв», а редагують їх... малі, людські «котенята».

(Дж.: Жіноча доля. – Коломия, 1937. – Ч. 8-9. – С. 18-19)

Виховне значіння дитячого театру

Загальне значіння театру для виховання молоді та народних мас остаточно визнане і щодалі стає в соціальному житті важним чинником, головню в деяких добах, коли необхідно зосередити увагу народних мас на тому або другому питанню соціального переживання, або на якій особливій течії народнього життя.

Ми знаємо, який вплив мали на Україні в XVI – XVII віках духовні спектаклі (вистави) і комічно-сатиричні додатки до них, як вони ворушили патріотичну свідомість українського народу. Знаємо теж, яку національно-патріотичну роль грав мандрівний ляльковий театр (вертеп) в Чехії під час її боротьби за своє визволення в XIX в. А за наших часів теж нова школа визнала значіння театру і як засіб навчання, і як знаряддя виховання.

Театр, як чарівне образове виявлення різних людських переживань, театр, як жива ілюстрація давноминулих фактів та героїв історії – є найкращою метою, бо він дуже близький, рідний діточій душі. Вже з наймолодшого віку дитина змагається в живих рухах, у власних малюнках переживати усе те, що захопило її увагу, що доторкнулось невидимих ниток її душевного життя.

Перший засіб можливого для неї переживання є, звичайно, діточа гра, забава. З неї потрохи утворилась драматизація, якою так користуються в діточих садках для розвитку мови, для регуляції уваги, для зосередження діточої уваги на тому, чи іншому моменті драматизованої казки, на найбільш характерному з її героїв. І от з цього моменту введення драматизації починається психічне виховання дитини, йде повільне навчання дитини розуміти чужу душу, розвиток великого людського скарбу: симпатії для чужого переживання.

В малих дітей це може намічатися дуже злегка, в драматизації найпростіших психічних конфліктів, в накреслюванні елементарних, дитині зрозумілих психічних профілів. Та дітям від 10 років вгору для цієї великої мети психічного розвитку, поширення таланту розуміти інших людей – вже потрібний театр, потрібна гра, якою всі діти з природи захоплюються і над якою вони вже самі свідомо потроху призадумуються.

Перші театральні вистави, які нам доводилось провадити з дітьми, були взяті з життя звірят, яких діти мали виставити відповідно до тої первісної характеристики, яку ми прив'язуємо до різних звірів. Ставили «Козу Дерезу» (опера Лисенка), «Бичок Третячок» (або «Солом'яний бичок» – в перерібці народньої казки О.Олесем). Потім ми дали п'єсу, де кожному малому артистові дісталася така роль, що він грав сам себе: «Своїм шляхом» – Велинської. Дальше грали діти «Жнива» Васильченка, де представлено різноманітні типи і до того ж незнаного для емігрантських дітей селянського побуту. П'єса весела, недовга і діти добре справилися зі своїми ролями. Тоді можна було спробувати, чи зрозуміють діти ще більш нове для них переживання, до того з деяким драматизмом. І так радісно було побачити, як глибоко вони заглянули в душу тих людей, яких їм доводилося втілювати, з якою щирістю вони грали. Це було «До світла» Черкасенка, з життя Т.Шевченка. Усі артисти: Шевченко, його сестра Катря, його приятелька Оксана, дяк, мацуха – виявили справді мистецьку гру. Цей успіх вразив нас. Ми приглянулися до нашої трупи: вона склалась 4 роки тому зі справжніх дітей – тепер грали вже молоденькі дівчата та юнаки літ 14-16. І ми спробували розбудити в них не тільки розуміння особової душі – а й розуміння соціальних умов життя їх народу, ми взяли п'єсу Галини Журби «Меланка». П'єса обєднала коло 20 артистів і в головних ролях пройшла з повним успіхом. Діточий театр стає учителем у вихованні дітей, він безпосередно пробуджує в них розуміння чужої душі, без чого немож-

ливе співжиття між людьми – він викликає почуття національної спільноти, національний патріотизм, без якого не може йти діло визволення народу, та віддана служба йому.

Окрім цього театр має ще й інший гарний вплив на дітей: він об'єднує гурток виконавців одною спільною працею, якої успіх залежить від доброго виконання кожним свого завдання. Це привчає дітей дбати за загальний успіх справи, а не тільки за свій особистий. Гарна обстановка: костюми (в більшості наші народні), гарне освітлення, танці, яка небудь музика, співи – усе це робить естетичне враження і сприяє розвиткові мистецького почуття. Разом з цим театр дає широку можливість дітям виявити самостійну думку, виконувати самостійні завдання: самим створити декорації, реквізити, самим зібрати необхідні гроші, матеріял – так, щоб бідність школи не стала перешкодою для організації театру серед учнів, театру не випадкового, а плянового, систематично обміркованого, відповідного вікові дітей та їх нахилам. Як у кожній педагогічній справі, треба й тут підтримувати діточу творчість, пропонувати старшим писати самим пєси до свого театру. В школі декотрі діти літ 8-10 виконують пєси, які самі склали. Це тим важніше для нас, що нам бракує тут дуже підходячої літератури. Є казкова, фантастична драматична література для дітей малих, яка для своєї постановки вимагає великих грошових витрат, а часто має лиш зовнішній декоративний інтерес. Для дітей старших не має майже нічого. Дещо гарного матеріялу можна найти у Васильченка, у Черкасенка, можна взяти окремі дії з творів наших класиків: Шевченка (Назар Стодоля, Гайдамаки), Гобілевича, Старицького, дещо в Яновської. Треба довго шукати й перебирати нашу загальну літературу, щоб скласти відповідний репертуар, а по селах де взяти таку більшу бібліотеку? Бажане було б, щоб наші талановиті письменники доклали своїх рук до тієї важкої потреби наших дітей. А поки що хай би по великих наших містах гурток з педагогів і письменників склав з існуючої драматичної літератури покажчик найкращих творів для віку 10-16 літ, бо це є вік, коли формуються глибокі нетри дитячої душі, коли закладаються підвалини під розвиток чесних, діяльних громадян. Для їх виховання і потрібний добре організований театр самих дітей.

(Джс.: Рідна школа. – Львів, 1935. – Ч. 5. – С. 71-71)

Розділ II

Історія педагогіки, визначні персоналії української та зарубіжної педагогічної думки

Бюлетень Міжнародн. Університетського життя
Bulletin de L'Office International de Renseignements
Universitaires.
Geneve. V. 2-5.1925.

На III Міжнародньому Соціологічному конгресі в 1924 р. було визнано необхідним утворити таку міжнародню установу, яка б організувала кооперацію між ріжними національними і інтернаціональними установами, об'єднаними коло одного спільного центра. Із цього приводу конгрес ухвалив такі резолюції:

1. Щоб у кожній країні був утворений інститут, який об'єднував би всю місцеву культурну і національну працю. Інститут матиме свій інформаційний і пропагандистський бюлетень, який подаватиме всі відомости для загального органу Міжнароднього Інституту.

2. Щоб якнайбільше розвинулася діяльність Бюро міжнародніх обмінів культурних цінностей, щоб вони не провадились механічно, а щоб Бюро справді стало органом пропаганди й інформації.

3. Щоб ще інтенсивніше провадилась допомога інтелігенції тих країн, де її розвиткові перешкоджають економічнїя умови.

4. Щоб зміцнився рух обміну професорів та студентів між ріжними країнами, між центрами вищої науки в ріжних містах.

5. Щоб скоріш спромоглися організувати Міжнародній Університет матеріяльним коштом ріжних держав Європи.

6. Щоб була організована Міжнародня конфедерація інтелігентних робітників і щоб вона була в тісному контакті з федерацією робітників фізичної праці; обидві мали б один спільний центр в Міжнароднім Бюрі Праці

Усі ці резолюції якнайкраще виявляють дух часу, який тепер панує в усьому культурному світі. Придивляючись до ріжних проявів сучасного громадського життя в Європі, Америці, Азії, можна сміливо сказати, що його гаслом є змагання до найвищого наукового і морального розвитку і до найтіснішого об'єднання всіх культурних сил усіх народів.

І це об'єднання на наших очах провадиться і ріжноманітними місячниками, які не можуть вже в своєму програмі обмежуватися лише своїми національними інтересами, і бюлетнями різних наукових товариств, які теж охоплюють діяльність всевітньої інтелігенції, а ще краще виявляють це гасло численні конгреси, на яких об'єднуються представники культурних сил всього світу. На цих конгресах виступає думка не лише видатних вчених і видатних соціальних діячів, а й того середнього культурного діяча, який іноді своєю відданою працею стає необхідним фактором в поширенні розвитку найвищих ідеалів нашого часу. В цьому широкому культурному єднанні одну з видатних праць виконує комісія інтелектуальної співпраці при Лізі Націй, яка має свій орган «Бюлетень повідомлень про життя Університетів». Цей бюлетень подає силу дуже цікавих повідомлень з області нових організаційних завдань. Так, ще в №№ за 1924 р. ми знаходимо дуже цікавий доклад секретаря комісії п. Галецького про інтелектуальне життя в країнах «Нової Центральної Європи».

До цього докладу сам автор пропонує такі резолюції:

1. Потрібно обміркувати проект міжнародньої каси позичок і кредитів, швидкої допомоги професорам в їх наукових подорожах, а також для допомоги Університетам в закупці лабораторних знарядь.

2. Звернутися до державних урядів, щоб вони видавали і професорам такі ж подорожні льюти, які вже даються студентським організаціям.

3. Сприяти утворенню різних вищих шкіл в різних країнах для того, щоб зміцнити інтелектуальні звязки Східної і Центральної Європи з Західною, а також бажано сприяти улаштуванню між-національних комісій для найтіснішого звязку між вищими школами різних націй.

4. Дуже важно допомагати науковим працям професорів різних вищих шкіл, бо це корисно для наукових придбань усього світу. Галецький особливо настоює на необхідности культурних звязків між різними країнами, бо Західна Європа цілком незнайома з станом «Нової Центральної Європи». Одною з блискучих реалізацій деяких побажань п. Галецького є так звана «Fondation Universitaire» в Бельгії, що об'єднує всі бельгійські університети. Організовано її ще за часів війни в 1916 р. з такою думкою, що така організація може стати одним з певніших факторів національної відбудови. Але вже в р. 1920 ця організація бере на себе більш широкі обовязки – вона призначає окремі фонди

для стипендій студентам в американських і других Університетах, стипендії тим молодим людям, які працюють по науковим дослідям.

Вона ж допомагає обміну професорів і ріжним науковим виданням. Матеріальні засоби для цієї бельгійської організації давалися не тільки бельгійським урядом та воєнними установами Бельгії, а й ріжними англійськими, та американськими організаціями (Commision for Relief) а також Національним бельгійським Комітетом допомоги та харчування, і тепер ця «Fondation Universitaire» мала в 1923 р. капітал в 56.292.700 фр. Позички 336 молодим хлопцям і 18 дівчатам доходили до 884.250 фр.¹ Позички давалися пересічно од 2 до 4 тисяч фр. Повертати їх вимагається не пізніше десяти років. Видаються також субсидії професорам і ріжним науковим дослідувачам, їм (25 осіб) пересічно видавалося від 1.000-12.000 фр.

Крім того, ця бельгійська установа дає субсидії ріжним науковим виданням. Вона має до послуг професорів чудовий будинок з салями для конференцій і покоями для чужоземних професорів, які тимчасово працюють в Брюсселі. Завдяки такій установі кожний бельгієць, які б не були його матеріальні засоби, здібний до університетської освіти, може не тільки її мати, але й удосконалюватись у своїм фаху в якому чужому Університеті, продовжувати свої досліді і має змогу надрукувати наслідки своїх дослідів.

В 30-й книзі Бюлетеня можна ознайомитися з діяльністю майже усіх університетів на світі: з польськими у Вільні, Львові, Варшаві, Познані; але ніде ані слівця не сказано всупереч всім голосним заявам про необхідність вищої освіти для всіх, що є народ, який не має своєї вищої школи, що є українські студенти в Галичині, які не тільки не мають в рідному краєві ніяких стипендій, а можуть лише потайно з ризиком тюремного заточення слухати лекції з вищої науки, або їхати жебрати на право вищої освіти по чужих державах і, до дому вертаючись, знову перетримувати всі університетські іспити, як того вимагає польський уряд; на їх стан комісія міжнародньої допомоги не звертає жадної уваги, хоч на зборах її ставиться питання, як урівняти всі вимоги всіх університетів, щоб визнати права докторів, який би вони не скінчили університет, аби вони мали той minimum знання, який може бути визнаним міжнародньою університетською комісією.

В тому ж 3-му ч. Бюлетеня є вже офіційальна заява Голандського Уряду, які саме вимоги він ставить за для докторату студентів чужозе-

¹ Чимало з цих боржників уже починають повертати свої позички.

мних університетів; в 6-му ч. є офіційні заяви Канади і Франції як вони вирівнюють вимоги від студентів різних чужоземних університетів і які вищі школи по різних факультетах вони визнають або рівноправними з їхніми, або навіть вищими.

Взагалі читача українця здивує, як мало в тому Бюлетені взагалі згадується про українських студентів, як навіть слова «український» «Українець» наче тонуть в назві «руський», так, напр., в звіті роздачі 100.000 лір, які Італійський Червоний Хрест офірував на допомогу російським інтелігентам, як в самій Росії, так і поза її кордонами, одмічається «Спілка російських студентів в Польщі» (850 злот.) – чи та спілка існує чи ні, – складається вона більш з Українців.

Цікаві теж ті росіяне, що одержали 800 марок німецьких, як члени єврейського т-ва (Verband Jüdischer Studenenverein in Deutschland). За українських студентів згадує «Bulletin» лише порівнюючи кількість чужоземних студентів по різних університетах Сполучених Штатів Північної Америки: в 1921-22 р. їх було 4, в 1922-23 – 7, в 1924-25 – 4. Чи не замало їх нараховано, чи може вони теж... мимовільно чи свідомо вписались в сумі студентів росіян (433 в 1924-25 р.). Так само українці забуті і з боку зацікавлення ними в працях наукових: так в 2-му ч. «Bulletin» проведена дуже цікава праця – яка галузь науки по різних школах найбільше цікавить слухачів, перелічені майже всі університети на світі, і тільки в Ляйпцізькому знайшлися такі чудні слухачі, що цікавились і працювали коло «українських текстів». Таке маєш враження, наче серед усіх народів світа мовчить один цей 40 мільйоновий народ, що дав чималі культурні цінності. Але тепер під тягаром як большевиків, що не визнають Ліги Націй, так і Поляків, що дуже виразно з нею приятелюють, Український народ не приймає жадної участі у всесвітньому університетському і загально-освітньому рухові. Кого в цьому обвинувачувати? Чи не самі українці, зневірившись в усяких симпатіях Західної Європи не дають жадних відомостей про своє інтелектуальне життя, чи справді можна гадати, що це життя припинилося і український народ останніми часами не творить працею своїх інтелігентних сил жадних культурних цінностей. Аджеж Бюлетень подає інформації і про маленькі провінційальні університети у Франції (Пуатьє), в Америці, а щож робиться в Київському університеті? В Українській Академії Наук? Про це ані згука, ані слова!

Цікаві інформації подає Бюлетень про інтернаціональне Т-во Жінок, що покінчили вищу освіту: в червні б. р. воно мало в Брюселі

VII-й З'їзд, на якому були представниці таких національних філій, аффіліюваних Т-в: Піденна Африка, Сполуч. Амер. Штати, Австралія, Австрія, Бельгія, Болгарія, Канада, Данія, Фінляндія, Франція, Англія, Нова Зеландія, Норвегія, Голандія, Швеція, Швейцарія, Чехословачія. В склад Т-ва входять дипломовані жінки 23 країн. Конгрес має відомости, що такіж асоціації заклалися в Естонії, Мексиці, Німеччині і на Україні і він висловлює надію, що ці асоціації скоро увійдуть в інтернаціональну федерацію.

Взагалі це Т-во дуже діяльне, воно розробляє різні питання – напр. розглядає підручники по історії, щоб зробити їх більш відповідними до інтернаціональних інтересів, воно збирає гроші для стипендій жінкам, які мають бажання продовжувати свої наукові дослідження. Так, Італійська секція призначила стипендію для жінки, якої вона б нації не була, яка б хотіла працювати в Італії чи по наукових дослідках, чи по мистецтву. Австралійська секція дає дві стипендії по 500 доларів кожна для поїздки з науковою метою до Австралії². Фінляндська секція вже видала 2 стипендії двом студенткам, які поїхали продовжувати свою освіту до Америки. Чимало утворено і міжнародних стипендій і на конгресі обміркувалось, кому з 28 кандидаток їх видати. Намічались і деякі завдання Т-в: – бути в тісній співпраці з усім всесвітнім інтернаціональним рухом.

Піднято було питання про поширення шляхів для діяльності жінок з університетською освітою на терені торгу та промисловости. На цьому ж жіночому конгресі піднято було питання, якою мовою можна якнайкраще зноситися між націями, питання дуже важне для проведення праці на різних інтернаціональних конгресах, які тепер витрачають так багато часу на переклади промов та викладів на різні мови. Ще дуже цікаве питання піднято в одному з засідань Загальної Комісії інтернаціональної кооперації – за найкраще наукове використання кінематографів і контроль за фільмами.

Взагалі Бюлетень дає багато цікавих інформацій про всесвітній рух вищої освіти, про найкращу організацію взаємної допомоги в видавництві наукових праць, в організації бібліотек і широкого обміну бібліографічних інформацій.

(Дж.: Суспільство. – Прага, 1926. – Ч. III-IV. – С. 146-150)

² Нам відомо, що такі самі секції заклалися в Галичині і серед пражської української жіночої еміграції.

В інтернаціональному Педагогічному Бюро в Женеві

Як усім відомо, Женева стала за останніх десять літ центром, де реалізуються всякі змагання до міжнародного об'єднання, до взаємного пізнання й розуміння. Всі народи стараються брати участь у цьому змаганні, щоби дійти до взаємного порозуміння.

Для нас, виховників, звісно, найцікавіші змагання у цьому напрямку на полі виховання, і мені здається, що ми, українці, не повинні тратити й тут можливості приєднатися до всесвітнього руху – взаємного міжнародного знайомства. Наша участь в Міжнародному Педагогічному Бюро вже нам забезпечена завдяки Голові Українського Клубу в Женеві п. Бачинському, який вніс на виставку діточих книжок з усього світу і нашу невеличку збірку діточої літератури (38 книжок). Але гірко дивитися, яке малесеньке містечко займають вони у порівнянні з другими країнами – Чехією, Італією і т. д. Слід би розвинути акцію в цьому напрямку, і тому я хочу познайомити ближче читачів з діяльністю Женевського Педагогічного Бюро.

Під час мого побуту в Женеві познайомилась я з п. Вебер, яка завідує книжковою секцією Бюро й яка, вислухавши мене, дуже прихильно поставилася до нашої справи. Вона вказала мені на свій реферат п. н. «Діточа література і міжнародна співпраця», який міг би послужити нам, як інформативний матеріал про змагання й працю Бюро. В цьому рефераті є, окрім списку одержаних книжок, і пояснення про спосіб організування й мету такої збірки, а також засоби, якими можна переводити збирання книжок, і користи, які ці книжки дадуть дітям і виховникам різних країн.

Від самого початку своєї діяльності почало Педагогічне Бюро стремити до того, щоби діточа література стала дійсним засобом для зближення дітей різних країн і народів. Зрозуміло, що переклади найбільш улюблених діточих книжок на різні мови можуть стати одним із таких чинників, але для цього треба знати діточу літературу й діточий смак у різних країнах. І тому Педагогічне Бюро й почало працю анкетною (яку подаю в перекладі) і зорганізувало постійну виставку діточих книжок. Все це могло дати цінний психологічний матеріал для дослідів над різницями між молодими читачами різних країн, а з другого боку, спільних їхніх прикмет в різному віці. Тому Бюро цікавлять перш усього книжки, які:

- 1) розвивають у дітей приязнь для других народів;
- 2) найбільш улюблені діточі книжки, що дають правдивий образ життя дітей в даній країні;

- 3) діточі малюнки, що відповідають першим двом;
- 4) діточі класики всіх країн, як найкраща спадщина для молоді;
- 5) книжки, твори, написані самими дітьми.

Щодо класиків, то вони справді відомі дітям майже усього світу – Робінзон, Гуллівер, Кіхот і др. Ми, українці, не можемо виставити таких відомих творів, але в нас є багато оповідань, які варто було би переложити на інші мови, нр. твори І.Франка або Черкасенка. А наша багата скарбниця народної творчості дала нам казки й думи, які конче треба би розповсюдити на чужих мовах серед дітей усього світу. Правда, в нашій діточій літературі ще мало лунає звуків міжнародної симпатії, панує думка національно-героїчна – вище цілком зрозуміле в тих обставинах, в яких живе наш нарід. Але широко гуманні почування мають талановитих виразників у нашій діточій літературі. І тому треба би зайнятися цими перекладами наших найкращих творів, а також постійно посилати всі нові діточі видання до Педагогічного Бюро в Женеві... В нашому часі не личить нам ізоловатись від культурного світу, а навпаки, голосно виявляти все, що маємо найкращого.

* * *

Гадаю, що шановні читачі зрозуміють велике значення нашої участі в цій жвавій міжнародній організації і піддержать її, дбаючи про видання найкращих діточих книжок і перекладаючи їх на чужі мови.

АНКЕТА

- 1) Які є класики в діточій літературі вашої країни?
- 2) Які книжки найбільш улюблені у дітей і дають найкращий образ життя у вашій країні? На якій основі думаєте, що ті або другі книжки улюблені дітьми?
- 3) Чи є у вашій діточій літературі книжки, що зміцнюють у дітей симпатію до других народів?
- 4) Чи є у вашій діточій літературі книжки з малюнками, що тому ж сприяють і дають правдиву картину місцевого діточого життя?
- 5) Чи є у вас книжки, написані самими дітьми?
- 6) Чи яка з означених вами книжок була переложена на чужі мови? Які саме?
- 7) Чи вже розписували у вашій країні таку анкету? Коли і хто?
- 8) Чи був оголошений вислід цієї анкети? Який і де?

9) Чи знаєте видавців, книгарів, учителів, батьків або товариства, що могли би зацікавитися нашими дослідями? Подайте адреси.

10) Чи цікавлять вас майбутні наслідки цієї анкети?

Прохаємо прислати нам книжки й подати рівночасно коротке пояснення, для якого віку дитини вона догідна та які її добрі або лихі прикмети?

(Дж.: Нова хата. – Львів, 1931. – Ч. 3. – С. 148-149)

В Камянецькому університеті

(Вражіння з останніх часів)

Камянецький університет святкував цього року своє трьохрічне існування. Святкування було сумне, бо весь час промова Чалого (політкома), ректора, призначеного з Харкова, і рїжних представників комуністичних організацій хотіли нас упевнити, що тільки за останній рік університет з «буржуазної» організації переробився на правдиво пролетарську і тільки тепер набирає значіння для «пролетарської культури». Але і політком, і ректор страшенно силкувалися, щоб ювілейне свято Камянецького університету під їх керуванням проходило як найжвавіш. Після нудних одноманітних комуністичних промов усі отримали в «комунальному» буфеті по шматку хліба з ковбасою і одному пирогу з повидлом. Крім того, о 1 годині вночі слухали концерт, а після 2 години молодь танцювала до рана. Кілька разів Чалий підходив до мене, кажучи: «ну, щож: не погане вийшло наше свято».

Я розуміла, що йому хотілося чути від мене, що це свято не гірше годішнього, «петлюрівського», але цього він не почув, і було б тільки глянути на обличчя у великій, ледве слабою електрикою освіченій салі, щоб упевнитися, що ані веселого настрою, ані безпечної молодої жвавости на них не видно: усі лиця виснажені, втомлені, очі наче згасли і не знають веселих мрій; коло вуст позлягали гіркі зморшки.

І справді: університетській колегії і університетській молоді – студентам і студенткам довелось зазнати перед ювілеєм тяжких часів. В серпні приїхав призначений з Харкова ректор, галичанин Сидоряк, і одразу перевернув університет на якусь хуторну установу, в якій ніхто і не згадував про наукові питання, а лише всі зусилля звертали на здобування харчу, на оброблення землі, на збір продуктів з городу, на утилізацію садовини. На

першому ж засіданні професорської ради (яке стало майже і останнім), призначений ректор залякав нас усіх примарою голода, яка наче б то насувається на Камянець. Від нього один рятунок – господарська робота в колективі. Усім були роздані робітничі картки, які заведено було ще весною Чалим. Кожному призначений був мінімум праці на городі, 8 годин щодня, осібні «контролери» (з комуністів) одмічали, чи виконано той мінімум. До роботи примушували усіх професорів, молодих і старих, усіх студентів, членів родин професорів від 14 до 72 літ.

Спочатку працювали, як в Писанії сказано – 6 днів на тижню. Потім комуністи перестали визнавати неділю й вимагали праці й на 7-й день тижня. Не зробив мінімуму – нема тобі обіду з академічної їдальні (а інших харчових засобів ні у кого нема утримання грошового – жадного)! І ось настає неділя, обовязкова праця не була ще оголошена, але комуністи вже працювали. До їдальні сходяться, як звичайно, професори з судками та горнятками, зійшлись поважні діячі науки, старі й молоді, але у них вимагають недільного мінімуму, – а коли його немає, то геть з судками, ставайте в останню чергу: як задовольнимо «справжніх робітників, то може й вам дамо». І стають професори в далекий хвіст, бо дома ж не варили, а діти хочуть їсти, треба ковтати мовчки гірку образу. Але приходить Чалий і протестує. Ні, лайдакам нема обіда й голосно промовляє: «та краще собакам віддати, як залишаться обіди». І справді, 230 порцій в цю неділю було викинуто, а професори повернулися додому з порожніми судками.

Не жаль було б роботи: осінь стояла напрочуд гарна й робота могла б іти нормально – обривали тютюн, копали картоплю, збирали баклажани. Врожай був добрий і на комунальному зразковому полі продуктів було сила. Але ректор цим не задовольнився, він почав хазяйнувати й на усіх приватних професорських городах. Усе літо й весну люде тяжко працювали на своїх невеличких участках, надіялись себе забезпечити роудиною. Але ректор мав на це іншу думку й поширив слово комунальний на усі города – аджеж не було окремих осіб, увесь університет це ж є один лише колектив.

Жадний професор не може нічого мати власного: дрова по квартирах ходили й одбирали, то що вже тут казати за родину. На полі стояла сторожа з комуністів і лапала кожного, хто осмілювався з власного городу накопати кошик бараболі або нарвати з десяток огірків: це ж належало до колективу.

На жаль, і колективу мало довелося скористатися цими продуктами. Виявилось, що ані політком, ані ректор не розуміються на господарських справах: тютюну пропало на мільйони карб., погнили баклажани, перемерзла наскрізь капуста. Повидло, для якого професорські жони цілий місяць різали яблука з розкішного Панівецького саду (університетська дача), скисло, довелося його викидати з барил. Так ошукані були всі члени колектива, пропала їх праця, загинуло продуктів на десятки мільйонів.

А тим часом, поки праця провадилася на городах, бібліотека й читальня університету стояли закриті, професори не мали ані змоги, ані часу готувати свої курси. А студенти зіжджалися звід усюди, багато учителів з Катеринославщини приїхало шукати науки, переходили студенти й з одеського університету, бо там читалися лекції по російському, а тут вони шукали українського оточення.

Камянецький університет справді виявляє з себе український науково-культурний центр за для всього півдня України. Він мав уже добру традицію. Але яке було розчарування цих приїзжих, коли замість університету з певним науковим життям – господарський колектив! Літом політком і ріжні розпорядження з Харкова обіцяли студентам повне забезпечення і грошима, і пайком. Ці обіцянки не реалізувались з осені і приїзжа молодь опинилась без квартир, без грошового чи пайкового забезпечення, на одному академічному обіді – чорна брудна юшка на перше, квасоля або мамалига на друге. Довелося студентам хапатися яких небудь посад, учителі-студенти кинулись до шкіл. Але «колектив» з ректором на чолі вимагав «мінімуму» – цеб то праці цілого дня. Коли ж заробляти? А де ж наука, заради якої покинуто було і рідну оселю, і заробіток? Молодь опинилася в скрутному становищі і матеріальному, і моральному. На академічних обідах прожити неможливо, а на вечерю вона мала лише шматок хліба, у декого присмачений перцем, що залишився від дорожньої провізії.

Але з матеріальною негодою молодь легко примиряється – моральний стан був гірше: на студентів кричав пан ректор, як на хлопців, від них вимагали якихсь profession de foi; професори, затуркані своїм матеріальним забезпеченням або працювали на городі, або йшли гуртками в ліс рубати дерево на дрова.

Початок лекцій усе відкладався на далі і розпочався лише в кінці листопаду, коли добра частина студентства вже почала розїздитися.

Та й в цей час обставини не сприяли упорядкованому ходу лекцій. Частина професорів їздила по млинах, щоб змолоти хліб з університетського поля, друга була заклопотана шуканням собі помешкання, бо ректор одмовив професорам квартирі в самому будинкові при університеті; їх передали комуністам, що працювали в колективі. Лише ті професори могли залишатися, які стояли на якій будь адміністративній посаді.

Взагалі і політком і ректор зневажали професорську колегію всіма засобами. Професорська рада скликала лише тоді, коли або Чалий або Сидоряк потребували для своїх вигадок санкцію колегії. Виступати проти цих «начальників», значило ризикувати бути викинутим з колегії професорської, бути зарахованим контрреволюціонером, ворогом «Советської Росії». Так було з проф. Клепацьким, який мав мужність на одному зібранні колектива висловити осуд його господарської діяльності. На одному засіданні ради Чалий пипно висловився, коли професори не згожувалися з його пропозицією: «Не пройде рік, як на цих фотелях будуть сидіти не контрреволюціонери, а червоні комуністи». І він почав провадити таких червоних професорів, пропонуючи молодого К. (Кулика). Коли йому осмілилися зауважити, що ця особа не має і середньої освіти, і жадних наукових праць, він почав глузувати над професорською засліпленістю й рутиною, вимагав відкинути всяку традицію і прийняти навіть без пробної лекції кандидата, якого він і Сидоряк пропонували.

З науковою справою ці керовники університету були цілком незнайомі. Вони бралися самі читати лекції і по економічним наукам, і по біологічним і соціальним. Лекції Сидоряка по порівнюючій анатомії викликали лише сміх у студентів, і його слухало лише 4-6 студентів. Чалий зібрався викладати педагогіку, та перешкодило йому те, що його викликано до Харкова на суд за його шкідливу діяльність в Камянецькому університеті.

На педагогіку звернено велику увагу. До двох звичайних факультетів – Соціального (Історично-філологічного та правничого) і Біологічно-Математичного додано ще факультет Соціального виховання, який організував з особливою увагою сам Сидоряк при допомозі двох секретарів: тов. Ковалевської і тов. Федорова. Факультет мав своїм завданням формувати учителів комуністів, дати їм «останнє слово науки» – як казав Сидоряк, забуваючи, що наука

лежить далеко аж за кордоном, в «буржуазній» Європі, з якою радянська влада не хоче мати нічого спільного. Але учительство не дуже хапалося бігти на цей факультет Соц. Виховання, цілий місяць кількість слухачів обмежувалася 6-ма. Тоді звернулись, як завжди в радянській державі, до примусу: Віднарос (Відділ народньої освіти) приказав місцевим учителям одвідувати лекції Соц. Виховання. Так на початку грудня склалася аудиторія з 40 слухачів. При факультеті мала бути улаштована лабораторія по експериментальній педагогії і по психології. Але це все тільки на словах, бо нема ані досвідчених в цій справі людей, ані приладів.

Трохи окремо від університету працює Сільсько-господарський Інститут і завдяки цьому ведеться в ньому краще впорядковане життя. Має свою колегію лекторів, своє майно, свою їдальню.

Багато студентів і професорів залюбки покидають наш зруйнований Університет і переходять до Сільсько-господарського Інституту.

Мимохіть встає питання: нащо було руйнувати гарно організовану інституцію, коли радянська влада виголошує велику потребу в культурі, в освіті? Нащо було знищувати автономію університету, даючи абсолютну владу таким далеким від науки людям як сучасний ректор Кам'янецького університета? Професори тікають. З весни, коли ректором був Феорів і наукове життя йшло нормально, до Кам'янецького університету зголошувалися наукові сили і з Києва, і з Одеси, і з Харкова – усіх приваблювала організованість наукових справ. Тоді ми страхалися, щоб у нашу колегію не влилось занадто багато чужих елементів і всім цим бажаним читати у нас свою науку ставилося умовою викладати її по українськи. Але з осені, коли почалося царювання Чалого й Сидоряка, ніхто не заявлявся більш, а ті, що зголошувалися, не приїздили. Так університет утратив такі наукові сили, як геолог Лучицький, філолог Соні й інші. Кому охота їхати в неволю? Всі люде в Кам'янці живуть убого, але мають свій вільний розпорядок життя. В університеті ж панує такий пригноблений настрій, що прямо дихати не можна. Усе формалізовано, всевладно панує колектив. А як саме? В серпні, наприклад, приведено з Харкова 4000 арш. «мануфактури», спеціально для професорського складу; до грудня вона не була роздана, а лишилося її дуже мало... Лише в грудні по робочих книжках, вираховуючи усі наші мінімуми, давали кому 3, кому 7, кому – 14 (!) арш. поганенького ситцю (серед самої зими).

Церкву університетську зачинено – в ній улаштовано якийсь музей. В бібліотеці, семінаріумі, читальні не можна працювати, бо вони не опалюються.

Так функціонує в неосвічених азійських руках наш дорогий Кам'янецький університет, який мав бути найкращим науковим огнищем, вікном до наукової Європи для величезної території південної України. Загибає і Київський університет. Азійська темнота бере в полон наші веселі степи.

Лектор Кам. Унів. С.Русова.

(Дж.: Українська трибуна. – Варшава, 1921. – Ч. 194. – С. 2-3)

В китайській школі

*Оцей переклад з англійського присвячую Галі Дорошенко, учениці дівочої школи ім. Шевченка у Львові.
Софія Русова*

Очевидно, це кричала кітка: «Мяу!», а потім голосно на цілу школу так жалісно: «Мя-у-у-у!» Тінг Пінг не дуже вважав на годині, він і почув кітку. Ляо Ер, що сидів поруч Тінг Пінга, теж чув, як кричить кітка, але він з того пісмівувався і знов брався голосно вчити свою лекцію, як то завжди водиться в китайських школах і не наслукував більш когячого м'явкання.

Тінг Пінг вже догадався, що в школі була десь справжня жива кітка. Він тримав свою книжку просто перед собою, буцім то вчився, але весь час пильно наслукував те м'явкання. «Мя-у-у!» – голосила киця і це «мяу» було таке сумне, неначе кітка переживала справді якесь нещастя. Тінг Пінг глянув понад книжку на вчителя, але вчитель був дуже старенький, трохи глухенький, сидів спокійно за своїм столиком і попивав чай. Вас певно дивує, що вчитель підчас науки пив чайок. Проте Джао Ші був добрим учителем, правдивим китайським учителем. Він завжди мав запасний горщик гарячого чаю на своєму столику, бо в старих китайських школах учителям вільно було пити чай в клясі, якщо почували спрагу.

Поки Тінг Пінг глядів на вчителя, Джао Ші взяв свій горщик з чаєм і потягнув з нього великий ковтень смачного китайського чаю. Потім

він перекашлявся і сказав, дивлячись на Тінг Пінга (мабуть не чув, як плакала киця): «Тінг Пінг! Чи ти вже вивчив свою лекцію? Ходи до мене та перекажи її».

В китайських школах, де вчиться багато малих хлопців, усі мусять вивчити цілу лекцію напам'ять. І вчать вони її всі разом голосно. Чи не видалося б вам це смішним, якби в нашій школі ціла кляса вчилася уголос, та ще кожний якнайголосніше вигукував: «жаба, жаба, жаба», поки не вивчить розкладати слова на склади? І китайський учитель найбільш любить того учня, що найзавзятіше вигукує своє завдання. Звичайно Тінг Пінг вчився дуже голосно й вчитель гадав, що хлопець вже добре вивчив свою лекцію. Але Джао Ші не знав, що Тінг Пінг сьогодні зовсім не вчився, а весь час прислухувався до котячого м'явкання. Коли Джао Ші закликав його, він швидко встав і вийшов на середину кляси.

Інші хлопці далі безсупинно вигукували якнайголосніше. Вони сиділи на таких високих ослінчиках, що ногами не досягали долівки. Перед кожним учнем стояв столик, на столику лежала книжка. Столик Джао Ші стояв на підвищенні. Тінг Пінг піднявся на підвищення вчителя і низенько йому поклонився. Джао Ші взяв від нього книжку. Тінг Пінг по китайському звичаю зараз повернувся спиною до вчителя – завжди, коли учень відповідає свою лекцію, він мусить ставати до вчителя спиною. Джао Ші сказав: «Бай шу!», що значило: «перекажуй свою лекцію напам'ять».

І Тінг Пінг розпочав. Лекція лунала, наче пісня. Він виголошував її дуже швидко, ніде не помилявся, поки – поки не почув знову м'явкання. Він одразу зупинився. Невже-ж учитель не чув? Хлопець озирнувся через плече, але Джао Ші спокійно дивився на учнів у клясі. Дехто з них чув теж котяче м'явкання і сміявся, затулюючи лице книжкою.

І де вона могла бути та кицька? Величезні дерев'яні двері були зачинені, усі вікна в клясі були з паперу і в холодну пору вчитель ніколи їх не відмикав. Ні одної шафи в кімнаті не було. Ну, де-ж могла бути та кицька?

Тінг Пінг так глибоко задумався над цим питанням, що зупинився при здавці лекції й весь здригнувся, коли почув слова вчителя:

«Хм, хм, ну Тінг Пінг, чого-ж ти зупинився?»

Джао Ші був чогось дуже сердитий і пив великими ковтками просто зі шийки червоного чайника. Тінг Пінг злякався, але-ж він не міг розповісти вчителю про кицьку і тільки сказав:

«Джао Ші, я дуже поганий учень. Прошу вас, віддайте мені мою книжку, я ще повчу мою лекцію. Я дуже поганий хлопець».

Джао Ші сказав: «Возьми книжку, дитя моє. Швидко, та тепер вже добре вчися. Я не рад, що ти такий поганий хлопець».

Тінг Пінг взяв книжку і повернувся на своє місце. Усі хлопці нагомос виспівували свої лекції, але весь час споглядали на Тінг Пінга, як він вертав на свій ослінчик, в один хлопець заспівав йому: «Кицька викрала тобі лекцію з рота. Дурень ти, що так цікавишся котячим м'явканням. Що тобі за діло до тої кицьки?» Але Тінг Пінг був добросердний хлопець – він хотів знайти бідну кицьку і дізнатися, що їй сталося. Він зовсім не був годен вчитися. Він уодно прислухувався до м'явкання й міркував, відки воно йшло і що на це робити. Крізь дірку в паперовому вікні пробивався гарний золотий промінчик і лягав ясною стрічкою на книжку Тінг Пінга. Хлопець відкрив книжку і намагався вчити.

Вам певно смішною видалася б та книжка. Її фронт, заголовна сторінка була ззаду, а слова не йшли, як у нас, зліва вправо, а стояли рядками згори додолу. Адже-ж Тінг Пінг був китайським учнем і потребував по-китайськи зложеної й видрукованої книжки. Але він ніяк не міг примусити себе вчитися. Він зняв з голови свою кругленьку чорну шапочку і бавився червоним кутасиком, що був наверху. Він оглядав свої блакитні черевики, які мама попила йому з блакитного сукна. Та при цьому він заодно тільки й думав: чого та кицька плаче і де вона може бути? Коли настане перерва в науці, він відшукає її. Може вона ранена? Може вона десь сховалася і не може відтіть вилізти? Тінг Пінг думав, чи не сказати б про цю кицьку вчителю, та саме в цю хвилину задзвонив дзвінок і вчитель вигнав усіх учнів гратися на сонці.

Тінг Пінг удавав, наче він хоче сховати книжку в свою блакитну торбу і не вийшов з іншими хлопцями з кляси. До нього прийшов знадвору його найкращий товариш Фу Лян. Коли він побачив, що Тінг Пінг роздивляється скрізь по кімнаті, шукаючи за кицькою, він теж почав її шукати.

«Вона ж не під столом?» – говорив Тінг Пінг.

«Ні, там нема – казав Фу Лян – я вже перешукав кожен куток у школі, ніде нема тут кицьки».

«Але слухай! – кликнув Тінг Пінг – чуєш? вона знов плаче».

«Чую – відповів Фу Лян – і мені воно здається голосніше, як стою коло твого столика».

Тут Тінг Пінгві прийшла нова думка до голови. Під школою був малий льох-пивниця і Тінг Пінг сказав: «А ти не думаєш, що кицька може бути під долівкою?»

«Під долівкою? Ану, давай, піднесемо одну дошку» – відповів Фу Лян.

І оба товариші взялися виривати дошку з долівки, та ледви вони її підняли, увійшов Джао Ші. Засів у своєму великому кріслі, сплеснув у долоні і хлопці збіглися до кляси.

«Тінг Пінг, чи ти вже вивчив свою лекцію?» – закричав Джао Ші.

Тінг Пінг дуже злякався, але таки не перестав думати за ту кицьку. Як завжди щирий і правдомовний, він підійшов до столика Джао Ші і сказав: «Джао Ші, я не вивчив моєї лекції, я маю вам дещо сказати».

«Що? Що таке? Ти ще не вивчив лекції? Що ж таке сталося?»

І Тінг Пінг розповів усе про кицьку, що так довго м'явкала, а він боявся, що вона хора і що він і Фу Лян думають, що вона під долівкою.

Тоді Джао Ші, прикидуючись буцім то сердитим, сказав: «Добре, добре, ми це зараз побачимо». І він зійшов зі свого підвищення до столика Тінг Пінга і взявся помагати хлопцям піднести дошку, під якою найголосніше лунало м'явкання. І справді – як тільки підважили дошку, в темні льоху блиснули чийсь очі, як дві зелені зіроньки і з льоху вискочила жива, чорна кицька, потерлася носом об ноги Тінг Пінга, немов дякуючи йому за визволення і швидко вибігла з кляси.

Усі хлопці зібралися дивитися на цю історію, а Тінг Пінг аж сів на радіощах. А Джао Ші дивився на нього й підсміхав:

«Ти сьогодні чогось нового вивчив, Тінг Пінг. Помогти комусь у біді чи в нещасті, це краще, ніж вивчити кілька лекцій. Ну, а тепер, хлопці, на місця! Ти, Тінг Пінг, мусиш тепер добре вивчити все завдане. Кицька може сама собі бавитися, поки не скінчимо науки. Потім можете собі її взяти й занести додому».

Джао Ші повернувся на своє підвищення до свого столика, і здорово ковтнув чайку. А Тінг Пінг був такий щасливий, що дуже скоро вивчив свою лекцію і краще за всіх інших хлопців.

(Дж.: На сліді. – Львів, 1936. – Ч. 8. – С. 134-135)

Виховання і соціологія Дюркгейма

(рецензія)

Еміль Дюркгейм. Виховання і Соціологія. З вступним словом П. Фоконне. (Emile Durkheim. Education et Sociologie. Paris. Felix Alcan).

Відносини між наукою про виховання й навчання та соціологією ще залишилися не вияснені. На це питання і кидає світло книга Дюркгейма. Дюркгейм є визначний педагог-теоретик, що кілька літ читав у Бордо на літературному факультеті теорію педагогіки і викладав у Сорбоні «Науку про виховання».

У всіх своїх викладах він вияснює і підтверджує численними доказами історичними, соціологічними та психологічними, що виховання є справа соціальна, вона буде різна в різних громадянських колективах, буде різна у кожного народу і на ньому буде відбиватися усе моральне, релігійне і політичне єство народу. По цьому питанню особливу цікавість має саме 3-ій розділ – «Педагогіка і соціологія», де Дюркгейм ставить безпосереднє цю аксіому, що виховання є цілком справа соціальна, як своїм походженням, так і своїми функціями і що через це педагогіка залежить від соціології більш, аніж від якої іпшої науки, і ця аксіома панує у Дюркгейма в усьому теоретичному розумінню педагогіки. Він каже: «до останніх часів педагогіки однодушно бачили у вихованні індивідуальну справу і в психології бачили найкращу, правдиву керівницю. Як для Канта, так і для Мілля, для Гербарта, і для Спенсера виховання має реалізувати в кожному індивідумі органічні атрибути людської природи взагалі, доводячи їх до найвищого ступеня удосконалення. Як очевидну істину ставили, що виховання є єдине і одно, яке підходить до всіх людей, в яких би історичних та соціальних умовах вони не жили. І до такого одного абстрактного ідеалу теоретики виховання змагаються його підвести. Додержувались тих думок, що людська природа одна і завдання педагогіки складалося в тому, щоб знайти ті засоби, якими б акція виховання впливала на загаль людський. Виховник нічого не має додати до природнього твору людини, а лише мусить викликати до діяльності усі енергійні сили людини, як фізичні, так і інтелектуальні; дбати, щоб вони не атрофувалися б від інертності або не пішли б яким ненормальним напрямком. Усі умови місцеві, часу і осередку, в якому людина живе, втрачають в такому разі для педагога усяке значіння, бо уся його увага звернена лише на внут-

рішній розвиток дитини і, ясне діло, при таких вимогах педагогіка залежить цілком від психології, з якою вона так тісно останніми часами і звязана. Дюркгейм заперечує такий індивідуалістичний погляд на виховання, наводить багато доказів з історії, а більш усього з соціальних вимог сучасного життя, заради яких не може бути «одної педагогіки для всіх народів, для всіх верств одного громадянства. Кожна дитина мусить бути підготовлена, вихована перш за все для того осередка, в якому вона живе». Тут Дюркгейм, на нашу думку, занадто диференціює виховання. «Кожна професія, каже він, творить таке осередовище, яке потребує особливих здібностей, спеціального знання, в якому панують ті чи інші думки, звичаї і людина спеціалізується не з внутрішнього власного нахилу, а через те, що громадянство потребує таких або інших робітників, і диференціація виховання провадиться і для громадянства, і самим громадянством» (стор. 111). Так, навіть ту ненормальність в сучасному нашому житті, як поділ на робітників виключно інтелектуальних і виключно фізичної праці – Дюркгейм визнає необхідним, «щоб з того часу, як інтелектуальне життя громадянства осягло деякого розвитку, воно мало людей, які виключно присвячували б свої сили, які не робили б нічого – лише думали б» (стор. 112). Він визнає, що такі люде однобічні, бо вся їх активна енергія переведена в думку, але вони необхідні для наукового поступу. Підходячи до виховання з своєї виключно соціологічної думки, Дюркгейм одначе визнає, що у кожного народу існує деяка кількість думок, почувань, які виховання мусить внести в свідомість всіх дітей, до якої б соціальної категорії вони не належали, і таке загальне виховання і визнається справним, необхідним для кожного. І знов цілою низкою історичних прикладів Дюркгейм підтвержує, що вона, ця загальна освіта, утворилась скрізь не инакше, як через потребу громадянства, і через це саме вона ставала різною в кожній державі, в кожную історичну епоху і не може бути однаковою і в наші часи; громадянство в різних країнах ставить виховнику різні вимоги, потребує розвитку тих або інших здібностей; «вчора – каже Дюркгейм – мужність ставала на першому місці з усіма тими здібностями, яких вимагала військова звичайність. Сьогодні потрібна думка, міркування; завтра може естетична виточеність в розумінні мистецтва. Таким чином і тепер, як і колись, наш педагогічний ідеал в усіх своїх деталях утворюється самим громадянством. Воно накреслює нам портрети такої людини, якою ми мусимо бути». (119). Завдяки таким своїм погля-

дам Дюркгейм дає відповідну дефініцію виховання: воно є методична соціалізація молодого покоління. Дуже гарно її пояснює: в кожному з нас, каже він, існує дві істоти (*deux êtres*) які, хоч і відділені одна від другої лише абстрактно, все ж і реально одна від другої дуже відрізняються. Одна створена лише з таких душевних станів, які лише відносяться до нас самих та до нашого індивідуального життя – це й є те, що можна було б назвати індивідуальною істотою. Друга – це є ціла система думок, почувань, звичок, які не виявляють нашу власну індивідуальність, а належать тій групі, або тим різним групам, в які ми входимо як частина; так, наприклад, релігійні вірування і їх культ, національні або професійні традиції, колективна думка взагалі. Вони всі разом утворюють з нас соціальну істоту. Остаточна мета виховання і є сконструювати в кожній дитині оцю соціальну істоту». (120). До природної істоти, народженої для егоїзму, виховання, на думку Дюркгейма, додає таку, що здатна для соціального і морального життя: воно не лише розвиває всі природні сили індивідуального організму – воно в людині утворює нову людину, утворює з усього того найкращого, що в нас є, що дає життю і вартість, і шляхетність. Таку творчу силу має лише людське виховання, у звірів є лише дресировка, передача досвіду батьків дітям майже така, до якої дізнався б звір і своїм власним досвідом, дякуючи тим інстинктам, що передаються спадщиною.

Але соціальне життя людей настільки скомпліковане, що однієї спадщини людині замало і підготувати до нього може лише виховання. І для цього не вистачить однієї психології. «Соціологія одна», переконано каже Дюркгейм, «може допомогти нам зрозуміти виховання, звязуючи його до тих соціальних умов, від яких воно залежить» (126). Але в виробі засобів, методів для кращого осягнення мети може допомогти психологія: вона вкаже, на які нахили, на які духовні сили спиратися, щоб, напр., викликати у дитини почуття патріотизму або гуманності.

Але і тут Дюркгейм виставляє громадянство, як законодавчу силу і щодо вибору засобів у вихованні: воно одно на протязі віків впливало найміцніше на всі реформи педагогіки, як щодо напрямку самого навчання, так і в вихованні тих або інших духовних сил учня – чи спиратися на його інтелект чи на його емоції, чи на його волю.

Взагалі цей дослід Дюркгейма – «Педагогіка і Соціологія» – найцікавіша частина книги. Він закінчує її тим висновком, що хоч соціологія не може дати нам до рук самі засоби для педагогічної практики, але

вона може дати дещо більшого і значнішого – а саме: вона дає нам ціле коло думок, які мають стати душею педагогічної практики, керують нею і дають усьому вихованню певний зміст, без якого вся педагогічна діяльність не дала б бажаних наслідків.

Цікаві також I та II розділи книги Дюркгейма, в яких він намагається дати певну дефініцію як теорії педагогіки, так і науки про виховання, що в наші часи дуже часто не розрізняють.

В розділі I він обмірковує, що треба розуміти за словом виховання, яка його природа й роль. Переглядаючи історичні дефініції, що саме є виховання, Дюркгейм бачить в них лише помилкове розуміння самої суті виховання і висловлює такі здорові думки:

«Даремно було б нам гадати, що ми можемо виховати наших дітей, каже Дюркгейм, як нам того бажається. Є соціальні звичаї, з якими ми мусимо рахуватися: якщо ми занадто від них відхилимося, вони помстяться на наших дітях. І коли діти стануть дорослими, вони не зможуть жити серед своїх сучасників, з якими в них немає жадної гармонії, як виховаємо їх в ідеях занадто архаїчних або занадто поступових, діти виростуть не для свого часу, а тим самим не матимуть нормальних умов життя. Кожна доба має свій регулятивний тип виховання, від якого не можна ухилитися, щоб не наштовхнутися на міцний відпір» (42).

Цей тип-регулятор складається не нами індивідуально, він є продукт (твір) спільного життя, а також цілої низки попередніх поколінь. Історична доба утворила ціле коло поглядів на людську природу, на індивідуум, на право й обов'язок, на громадянство, на науку, поступ, на мистецтво й це все в кожного народу складає його національний дух і всяке виховання, визнає Дюркгейм, чи багатого, чи вбогого, чи того, хто готується до ліберальних кар'єр, чи того, хто йде до ремісничої праці, має затвердити його в свідомості учнів. Але далі Дюркгейм, як і в 4 розділі, і тут вимагає певної диференціації виховання відповідно ріжним соціальним осередкам і приходиться до такої дефініції самого виховання (49):

«Виховання є чин, який дорослі генерації роблять на ті покоління, які ще не дозріли для соціального життя. Воно має викликати і розвинути у дитини кілька станів фізичних, моральних та інтелектуальних, яких вимагають від неї політичне громадянство в своїй цілості і той більш приватний осередок, в якому вона живе». Тут Дюркгейм знову доводить усе значіння впливу громадянства на особу, і не визнає мож-

ливим ніякого антагонізму між громадянством і індивідуумом, вплив громадянства не є якийсь примусовий, він є, на думку Д., природний і найкращий, бо викликає найвищі моральні змагання людини.

Надаючи таке соціальне значіння вихованню, Д. визнає зацікавленість в ньому держави. На його думку, усе виховання в деякій мірі підлягає вимогам держави, хоч і не має тут бути державної монополії, але тільки держава судить, які спеціальні гарантії представляє той або другий вчитель чи виховник; контроль держави поширюється на усі приватні школи.

В II розділі – «Природа і метод педагогіки» – Дюркгейм дає дефініцію тієї ріжниці, яка є між вихованням і педагогікою. «Виховання, каже він, є чин; що роблять щодо дітей їх батьки та вчителі» (74)³. Він так, як і інші педагоги, визнає виховання несвідоме, яке впливає на дитину в кожний час її життя від осередка, який її оточує. Щодо педагогіки, то вона, як каже Д., уся складається не з акцій, а з теорій, які пояснюють розуміння, а не практичні засоби. Педагогіка часто далеко відходить від сучасного їй практичного виховання, як це можна бачити в епосі реформ нових поглядів; бувають періоди, коли теорія педагогіки майже зовсім завмирає (в перші часи християнства). Дюркгейм, перебираючи історично ріжні педагогічні теорії, не може певно висловитися, що саме є педагогіка, чи вона наука, чи мистецтво. Це старий спір серед педагогів, і, на жаль, усі ріжні погляди на педагогіку, які приводить Д., не дають йому певного розв'язання, і він лише підкреслює те, що вже давно встановлено, а саме, що педагогіка має спиратися на дві науки – на соціологію і на психологію і мати під собою певний історичний ґрунт. Але Д. цілком не згадує другі науки, на які постійно педагог-практик і педагог-творець тих або других теорій має спиратися – це науки, на які спирається фізичне виховання і яке щодалі займає більш значне місце в складанні того або другого плану виховання. Останній розділ книги Дюркгейма – «Роль і еволюція середньої освіти у Франції» – є його вступна лекція до курсу, який він провадив студентам Сорбонни.

Він може з цікавістю бути прочитаний для загального розуміння завдань середньої освіти, яка тепер переживає кризу не тільки в одній Франції.

Книга Дюркгейма – «Виховання й Соціологія», складається з статей та вступних лекцій. Вони написані живо, в гарній викладовій фор-

³ Приводимо її дослівно: L'education c'est l'action exercée sur les enfants par les parents et les maitres.

мі й усі провадять одну думку автора: школа, усе виховання є справа цілком соціальна. В усіх 4-х окремих розділах книги є чимало повторень. З деякими думками автора – як напр. про занадто велику диференціацію виховання й освіти в різних соціальних осередках, не можна цілком згоджуватися, бо деякі питання не остаточно розв'язані. Але для поширення важного положення автора, давно вже прийнятого в педагогічній науці, цеб-то тісний зв'язок педагогіки з соціологією для вияснення цієї улюбленої автором тези, його статті дадуть чимало цікавого освітлення й певних доказів.

В передмові Фоконне дає дуже гарний синтез усіх праць Дюркгейма і знайомить з деякими його педагогічними працями, які ще ненадруковані, а перед смертю були ним зовсім підготовлені до друку. Але й ті невеличкі праці, які тепер об'єднані в одній книзі, свідчать про глибоке розуміння їх автора завдань і значіння виховання, одного з міцніших факторів в соціальному житті кожного народу.

(Дж.: Суспільство. – Прага, 1926. – Ч. III-IV. – С. 139-142)

Виховні обов'язки

Один сірійський поет Kahlil Gubran подає у своїй цікавій книжці «The Prophet» деякі вказівки про відносини між батьками та дітьми. Зпочатку його завваги загальні:

– Ваші діти, каже він, це не ваші діти. Ні, вони сини та дочки життя, що дає їм свої бажання, свої змагання.

– Вони з вас виходять, але не від вас.

– Вони живуть із вами, але не належать вам. Можете віддати їм свою любов, але не передати думок чи світогляду, бо вони мають свої власні думки, свій світогляд.

– Можете дбати про їх тіло, але не формувати їхньої душі. Їхні душі живуть у клопотах завтрашнього дня, що ви його не можете зрозуміти.

– Ви можете змагатись, щоб були подібні до них. Але не шукайте способів, щоб уподібнити їх до себе. Їхнє життя не йде назад і навіть не рахується з учорашнім днем.

– Що ж ми, батьки, повинні виконувати для них? Які обов'язки має супроти них держава? На що наші діти мають абсолютне право?

1. Кожна дитина має право на міцне здорове тіло.

2. Суспільство повинно забезпечити кожному дитину від злиднів, від нестачі їжі, від браку лікарської допомоги.

3. Кожна дитина має право на освіту, що її не може одержати на вулиці. Державний лад, що не пробує впровадити серед своїх дітей усього, що потрібно для їх здоров'я, не може бути добрий.

4. Ми обов'язані забезпечити кожній дитині право на розвій свого розуму. Мусимо числитись із тими інтелектуальними силами, що їх принесла на світ Божий. Але розвивати їх, не збивати дитячого розуму з правильного шляху, не калічити, не псувати його. Матеріал, що ми подаємо дітям, повинен спонукувати їх думати самостійно.

5. Мусимо навчити наших дітей працювати руками. Навіть у віці машин є ще досить праці для рук. А молода людина мусить рівномірно розвивати всі свої сили.

(Дж.: Нова хата. – Львів, 1938. – Ч. 4. – С. 11)

Глобальна метода в народніх школах Чехословаччини

Глобальна метода навчання письма все більше шириться в чеських школах. З практичних досвідів учительства народніх шкіл у тій ділянці виросла вже ціла педагогічна чеська література. Тут уже заблибли імена видавчих чеських педагогів-теоретиків – проф. Пршігоди та практиків – Музіла, Врани Конвіцької й інших. Їх спроби навчання чеського письма глобальною методою розв'язують остаточно те питання, що стільки літ перешкоджало вживанню цієї методи. Чеський педагогічний світ формулював це питання конкретно: «Чи ця метода придатна тільки для англійської мови, чи взагалі для всіх мов?»

Практика в чеських школах виявила всю психологічну й педагогічну вартість глобальної методи й ті гарні результати, які вона дає в процесі навчання читання.

Глобальна метода – цебто охоплення предмету, не починаючи з його подробиць, але з суцільного його вияву – повстала з дослідів сучасних психологів, що встановили особливість дитячого думання. Дитина пізнає всі предмети синтетично, в їх цілостях, але не подробицях. Вона бачить перед собою дерево, але не тополю, не березу, в їх особливих подробицях. Перед дитиною стоїть усе «дядя» – чи він буде брюнет, чи блондин, чи в синьому, чи в чорному одягу. Ідучи назустріч цій харак-

терній психологічній рисі дитини, педагоги визнали більш доцільним і в навчанні письма подавати дітям суцільні слова, але не їх частини-згуки та склади. Крім того, охоплюючи процес навчання письма в одну загальну схему такого чи іншого способу виразу якоїсь думки, сучасні педагоги і в навчання письма вносять одразу те саме розуміння процесу навчання та подають дітям слово й речення, як вираз цілої думки або окремого предмету, – його уявлення. Це привело до глобальної методи, що її так гарно з'ясував педагог-психолог Декролі у своїй славетній школі в Брюсселі.

Інтуїтивно до такої методи підходили видатні педагоги й раніш; так ще в 1787 році педагог Ніколас Адам у своєму підручнику – «Вірний засіб навчання мови» – висловлював дуже подібні думки. – «Треба дивуватися, – писав він, – що досі вчать дітей читати зовсім не так, якби то було потрібно. Їх довго мучать затилюванням літер, згуків, складів, у яких вони нічого не розуміють, бо в цих елементах немає для дітей нічого привабливого. Коли ви хочете познайомити дитину з яким предметом, н. пр. одягом, ви не почнете з того, що покажете їй окремо рукав, комір, кишені; ні, ви одразу покажете одяг і скажете – це пальто. Чому не вживати нам такого засобу?»

Другий також давний французький педагог, Жакото, радив починати навчання письма з цілих фраз і сміло висловлював такий категоричний погляд: «За 6 лекцій, на 50 фразах із Телемака⁴ можна навчити читати». – Але треба завважити, що Жакото мав дорослих учнів.

Тільки в наші часи методи наочного навчання – глобальну методу майже остаточно обробили в своїх працях Паркер у Англії, Амейд, Рукіє і проф. Далем у Бельгії; розробляють її, як уже було сказано, й чеські вчителі. Всі ці праці дають уже певний доказ, що ця метода може бути придатна для всіх мов і має найкращий вплив на розумовий розвиток дитини. Дотепер «нема справжнього підручника про цю методу, та навряд чи він може коли бути, бо ця метода дає вчителю повну свободу комбінувати курс навчання письма, як із цілим курсом навчання початкової школи, так і з особливими інтересами дітей його класу.

Проф. Пршігода цілком правильно каже, що найкраще розв'язувати питання зв'язку лекцій читання з загальним курсом науки тоді, коли сам учитель складає першу читанку з тих слів, із тих фраз, що в даній лекції викликали б у дітях найбільше зацікавлення. Але в такому випадку

⁴ Fenelon: «Telemanque» – класична французька поема XVII стол. Авторка.

треба, щоб учитель якнайскорше находив і подавав дітям виїмки з літературних творів – віршів, оповідань, щоб не тримати дитину надто довго на провінціональній мові. Найголовніше в ідео-наочній мові методі – це те, що з самої першої лекції ідея має бути зв'язана з словом, із фразою. Бельгійський проф. Далем визнає це цілком природним, бо раз ми вже визнали, що діти думають синтетично, то вони фразу лекше розуміють, ніж окреме слово. Тут повторюють діти слуховим шляхом увласнені фрази з перших розмов із мамою, що не каже їм ні згуків, ні складів, але суцільні фрази. Виділяти слова з фраз шляхом повторювання однакових слів діти починають уже на 3-4 лекції. Як приклад Далем дає такі фрази: «мама готує каву», «мама ріже хліб», «мама наливає каву». На черговій лекції він повторює вже інше слово: «ранком їм хліб», «мама ріже хліб», «мій хліб дуже смачний» і т. д. Так сплітаються фрази з новим словом у репертуар уже відомих дитині слів.

Взагалі в навчанні глобальною метою виступають чотири моменти: 1. Перша реакція дітей на поданий матеріал; 2. Відгадування; 3. Порівнювання; 4. Аналіза окремих літер. У першому моменті важно звернути увагу, які саме слова лекше затилюють діти та які літери краще засвоюють. У німецькій літературі є вже ціла низка дослідів над літерами; н. пр. Месмер⁵ ділить літери на домінуючі (д, б, г, к, ф, л, т, й, А, Б, Ц, Д, Е) і на індіферентні (а, м, п, р, в) і слова з домінуваннями. При тому короткі слова лекше западають у зорову пам'ять дітей. Має також значення й самобутний ритм слова.

Ці досліді Месмера перевірили чеські вчителі й підтвердили їх. Також і деякі англійські педагоги стверджують те спостереження, що слова одного складу літер лекше діти читають, а інші тяжче. Розуміється, тут виступають різні індивідуальності дітей; але є й загальні спостереження. В фразах лекше слова затилювати, ніж ізольовані, бо тут на допомогу їм виступає 2-ий момент навчання – в і д г а д у в а н н я. Через те, що при глобальній методі все читання є свідоме і межі словами фрази зв'язок свідомий, то часто діти по змісту фрази вгадують незнайоме слово. Н. пр. «Трава є зелена»; – діти вперше бачать слово «зелена», але по відношенні до «трави» відгадують його. Це показує, що учень думає про те, що читає. Іноді можна між відомими словами фрази вставити зовсім незнайоме, яке діти легко відгадують. Цим засобом не треба зловжи-

⁵ Messmer: «Zur Psychologie des Lesens bei Kindern und Erwachsenen». Його досліді торкаються тільки німецьких слів.

вати, але він привчає дітей ставитися з увагою до читання, до його змісту і легко відгадувати нові слова.

Третім моментом, що підготовляє до аналізу, є порівнювання слів межи собою, при чому глобальна метода вимагає порівнювання цілого слова з цілим, короткого з довгим; далі порівнюємо слова цілком неподібні, потім більш одно до другого подібне: «Pan – Jan, pes – les, tam – dam». Це привчає дітей придивлятися до складу слів, до неоднакових подробиць одного й другого. Далі треба підібрати низку слів одної родини, та завважувати, які в них подібні частини. Цю працю виконують діти дуже радо, але розпочинати її можна тільки на 2-ому або 3-ому місяці науки, коли діти матимуть чималий запас різноманітних слів. Але і тут треба мати на увазі можливу при глобальній методі індивідуалізацію серед учнів; – деякі діти скорше завважують подробиці різного складу слів і провадять аналізу майже самостійно. Для виділення одної літери в чеських школах переробляють такі порівняння:

pes, pan, pokoj, povidam,
to, ten, tolik, trava,
couvercle, couverture, couteau, couper

Деколи ті склади, що діти мають їх вияснити, обмальовують фарбою, або друкують товстим друком. На цих вправах переконуються діти, що кожне слово розкладається на літери (згуки) і склади. Тепер їх творчість прямує до того, щоби з літер складати які завгодно слова, зо слів фрази; далі складати свій журнал, свої казки, оповідання.

Цікаво скільки слів вивчають діти глобальною методою за 1-ий рік навчання? – Успіх навчання залежить від кількості слів, яку зможуть діти засвоїти. Пршігода каже, що число слів не в кожній школі однако-ве; в одній вивчають денно по 5-6 слів, або 4-5. До травня вивчають діти в одній школі 700-800 слів, в другій 265-290. Потрібні часті повторювання слів – до 15 разів, та ще й у забавах. В першій книжці, складеній по методі глобального навчання (склала її вчителька Врана Конвіцка, «Деті»), вже є 10.153 слів, та 655 опрацьованих фраз. – «Плавати, каже Пршігода, навчаються діти плаваючи, а читати – читаючи». Не одного народнього вчителя здивує може, що в Індіянополісі діти в II-ій класі народньої школи перечитали, окрім шкільної читанки в 96 сторінок, ще й додаткових книжочок у 580-1160 сторін. Це, розуміється,

можливо тільки при глобальній методі, що дає дітям охоту до читання вповні свідомого.

Пристаючи до складання першої книжки для учнів глобальною методою, Пршігода радить брати на увагу всі зовнішні й внутрішні умови для кращого влекнення дітям процесу читання. Він переконаний, що така книжка не вимагає дуже грубого друку (вистарчає так в 2 $\frac{1}{2}$ мм); більше значення мають промежутки поміж лініями, що додає друкові більше ясности й виразистости. Малюнки тут уже не мають допоміжного значення та служать тільки для втіхи дітям.

Але чи буде ця перша книжка в руках дітей, що вчилися глобальною методою, доступною також їх словному багатству?... Ми вже бачили, що в першому році діти пізнають 700-800 слів, а в книжці їх є 10.153. Як поставляться вони до тих нових слів? – Тут їм допоможе відома вже аналіза слів, що її переходили вони в школі на 5-6 місяці, та крім того звичка догадуватися по змісту, що це нове слово значить у цілій фразі. Крім того, автори першої книжки з великою увагою ставляться до самого словника в першій книжці, підбираючи для неї найбільш знайомі, часто вживані слова.

В процесі навчання глобальною методою велику роль грає мовчазне, тихе читання, а також добре пристосовані забави. В психолога Саймона («Pedagogie Experimentale Ecriture – Lecture») ми знаходимо обширні пояснення значення тихого читання. Воно заощаджує нам час і сприяє виробленню доброго голосного читання. При тихому читанні зорове пізнавання слів іде скоріше, ніж м'язові рухи при послідовних артикуляціях. Звичка до мовчазного читання допомагає правильному, свідомо виразному читанню, бо очі звикли охоплювати довгість фрази приблизно в 10 літер. З такою звичкою при голосному читанні привикає учень застановлятися на кожному слові. Мовчазне читання треба провадити з перших лекцій глобальної методи. Тут приходять у допомогу методичні засоби Монтессорі. Учень передають написані накази, які він має мовчки виконати; н. пр., підніми руку, іди до таблиці й намалюй прапор і т. и. Поступово, що далі, накази і взагалі все «листування» стає більш складним. Дітям взагалі подобається процес мовчазного читання, бо він дає їм свідомість, що вони вже можуть самостійно читати.

Не всі вчителі визнають потребу провадити з учнями забави для кращого навчання читання глобальною методою, бо вона сама на кожній лекції розвивається так жваво, що діти мають від неї втіху. Взага-

лі в кожному підручнику глобальної методи знаходиться ціла низка забав. (Подає їх чимало і Прішгода, і Далем, і Декролі, і Паркер). Ми гадаємо з них декілька цікавіших⁶.

Таксамо не всі вчителі визнають потребу малюнків до нових слів. Слово має само своїм виглядом затриматися в пам'яті учня без допомоги іншого зорового вражіння. Малюнки необхідні тільки для слабумних, дефективних дітей. Але з цим можна не погодитися. Необхідність або зайвість малюнку багато залежить від того, в якому віці провадимо навчання. На вік дитини, гідний для навчання письма, є багато різних поглядів. Захоплений глобальною методою сам др. Декролі визнавав можливим навчати по 1 слову через деякий час і 2-літню дитину. Монтесорі починала навчання з дітьми 4-ох років. Саймон на основі тестів, переведених серед дітей 4-5 літ, та 5-6, 6-7, упевнено каже, що найкраще починати навчання читання не раніш 6-7 літ. І справді нащо малій дитині читання, нащо їй книжка – вона і не гігієнічна, і суха. Хай бодай до 6-7 літ дитина живе вільно, своїми власними мріями; хай живе якнайближче природи, а книжні вражіння дістане в оповіданнях мами. Чимало було хитань у поглядах педагогів на відношення глобальної методи до навчання читання й письма. Поширювалася пропозиція відсунути навчання писання до хвили, коли діти аналізуватимуть слова, підготовляти писання кресленням (пером) і малюванням, а

⁶ 1) Друкують на машинці на грубом папері окремі фрази та окремі слова й роздають їх дітям, щоби вони з них склали ті самі й нові фрази.

2) Заклята скринька. – В скриньку зо сірників кладуть малюнки різних річей, звірів; їх назви наклеюють на накривці скриньки. Потім розкидають малюнки, а діти мають їх знов поскладати в відповідні скриньки. Так само малюнки можуть відповідати цілій фразі.

3) Для скорого читання роблять драбину з картону; на кожному щаблі слово; діти бавляться ...хто скорше дочитає до найвишого слова, або зійде до найнижчого.

мама
рука
хліб
вода

4) На шкільній таблиці прибито кілька малюнків (або й просто покладено речі); діти підшукують слова, або попереставляють їх так, щоби повстало кілька фраз: н. пр. «чорний олівець лежить коло книжки» і т. п.

5) Учитель приготує з картону кружок; по краях його є надрізи, в них вставлені слова; діти стоять колом; коли перд учнем коло зо словом зупиниться, мусить його перечитати; за перчитане слово дістає фант; той виграє, хто матиме їх найбільше...

писання починати в лютому або в березні. Я не завважувала поважнішої перешкоди при навчанні писання в глобальній методі. Доводилося мені вчити 5-6-літніх дітей глобальною методою. Кожне нове слово вони вписували, як уміли, друкованими літерами, в свої зшитки, а окремі літери, звісно, навчались писати разом із аналізом слів, так десь у кінці листопаду або в грудні. Вживали ми також малюнків і забав. Навчання слів і фраз ішло безпосередно разом із лекціями природознавства. Першим словом було «кіт»; першою фразою «кіт ловить мишу». В забаві завішували діти на kota і на мишу картки з їх назвами. Нові слова і фрази розвішували ми перший раз по стінах кляси, вживали малюнків, до яких діти приставляли слова і, навпаки, до слова приставляли малюнок. Але тому, що це навчання провадили ми в дитячому садку, з дітьми не старшими, як 6 літ, то на одній лекції не вивчали ми більше, як 2-3 слів. Взагалі в глобальній методі нема жадних несподіванок; діти люблять ці лекції, аби тільки матеріял, заготовлений учителем, був цікавий. До аналізу підходять діти майже самі та люблять із розрізаних слів складати свої фрази й короткі казки. Глобальна метода дуже розвиває дітей, їх творчу думку, викликає зацікавлення до читання. Тепер, коли на практиці англійських, французьких та чеських шкіл можна було переконатися, що глобальна метода дає гарні осяги, на якій мові її не вживали би, – дуже бажано, щоб вона була введена в характері досвідів по українських початкових школах. Але до цього треба приступати дуже вважливо, щоб не попусвати справи. Добре було б, якби заклався десь гурток, що підготовився б до цього теоретично, зробив би кілька спроб серед дітей 5-6 і 6-7 літ, щоб підобрав загальний матеріял для читання, а найі оловніше, щоб вибрав із українського словника 2-3 тисячі звичайних, коротких; і не дуже довгих слів, якими в перший час учителі могли б орудувати, як їм того треба. Не погано було б скласти і тимчасовий підручник, який можна було б поширити серед учительства як спробу, на перевірку. Навчання глобальною методою внесло би в українські початкові школи новий фактор для самостійної дитячої творчости та розумового розвитку, а вчителям дало б чимале вдоволення при доброму її переведенні.

(Дж.: Шлях виховання й навчання. – Львів, 1933. – Ч. 4. – С. 139-144)

Два міжнародні конгреси

В серпні українська колонія в Подебрадах вітала гостей, що з'їхалися туди з різних країн світа до т. зв. «Літньої соціальної школи», яку що-року в різних країнах Європи організує «Жіноча Ліга мира й волі». До цього часу у склад цієї Ліги ввійшли такі нації і країни: Австралія, Болгарія, Данія, Фінляндія, Франція, Ірландія, Італія, Канада, Угорщина, Голяндія, Німеччина, Нова Зеландія, Норвегія, Польща, Австрія, Греція, Сполучені Держави, Швеція, Швейцарія, Україна, Великобританія. Крім того, забажали вступити, і прийнято такі країни: Бельгія, Китай, Чехословаччина, Японія, Югославія, Литва, Мехіко, Перу, Румунія, Іспанія, Сирія, Уругвай. Україну прийнято на тогорічному з'їзді Ліги в Відні. Подебради визнано для Літньої школи за добре, спокійне місце і за те, що там можливо як-слід розміститися і для праці, і для недовгого перебування гостей від 14. до 29. серпня. За головне питання для цього з'їзду визначено: які можуть бути мирові заступництва проти утисків і як найкраще працювати задля соціальної справедливості. Призначувано цю Школу, як і завше, більше за все для молоді, щоб вона, як сказано в офіційній програмі, могла ознайомитися з благородними ідеями всього світа й пристати до співробітництва для утворення кращої майбутності та ще й для того, щоб молодь познайомилася з представниками різних народів, того «svet-a v malem», якого і за все життя не пізнала б.

Для викладів запрошено представників науки і публіцистики з усього світа і питання про мир, про пацифікацію Європи мало обмірковуватися з усіх точок погляду. Вже 15 серпня, на сірому тлі провінціального подебрадського життя, стали з'являтися представниці різних націй, і в головному парку залунали різні мови. На конгрес з'їхалися: Французки, Англійки, Американки, Іспанки, Болгарки, Хорватки, Чешки, Польки, Сербки, Росіянки (тільки як представники празького російського студентства). Україну заступали 2 делегатки: пані Залізняка із Відня і пані сенаторка Левчанівська. Крім того, подебрадський організаційний чеський комітет запросив мене бути на з'їзді представницею української колонії в Подебрадах і допомагати йому в організації свят у часі конгресу.

З викладів особливо зацікавили слухачів виклади Француза Pierre-a Nupr-a: «Честь праці» і «Політична й господарська охорона Європи». Булгаков, не знаючи жадної європейської мови, читав свій виклад

«Толстой і соціальний мир» – по-російськи, і той виклад зараз же перекладали коротко на 4 мови. Виклад цей викликав довгі жваві дебати, таксамо, як і виклад архієпископа з Югославії Миколи Веліміровича: «Ідея християнства й мир» (по-англійськи). Але ці переклади на 4 мови (чеську, французьку, німецьку, англійську) страшенно перешкоджали нормальному порядковому дебат і забирали дуже багато часу. З німецьких викладів зацікавили публіку виклади д. Больдшайда: «Насила чи пацифізм?» і пані Фертунг: «Рівноправність жінок, як підстава соціальної справедливості». З особливою увагою вислухано чисто науковий виклад бельгійського відомого педагога Декролі: «Дитячі типи й боєвничий інстинкт». З чеських викладів мав великий вплив виклад пана Голджі, міністра хліборобства: «Аграрні реформи, як фактор пацифікації» і професора Тіллі: «Хельшицький і його ідея міжнароднього миру». На жаль, мало успіху мала цікава промова професора калькутського університету Калідаша Нага: «Індійське думання й соціальний мир». Всі ці виклади, звісно, мали лише теоретичне значіння, конкретні політичні питання заборонено було піднімати, але, ясна річ, люди знайомилися, обмінювалися думками, ділилися своєю місцевою національною (Югославянки) і матеріальною не долею; напр., Німкinya з'явилася на конгрес демонстративно боса з простим рюкзаком на спині, й тільки на другий, чи на третій день з'їзду вбула черевики – хоч і на босу ногу!

Політичні питання піднято в окремії комісії, коли на кінець з'їзду приїхала президентка Ліги, Англійка Miss Marschall. Ця особа цілком віддана своїй ідеї. Їздить скрізь по Європі, обороняючи пригнічені народи, пропагуючи ідею мира. На вигляд дуже ніжної комплекції із хворою ногою, яку вона час-од-часу мусить витягати. Вона відразу дала серйозний напрямок справам цієї Літньої Школи й виявила щиру симпатію до нас, Українок. Почався розгляд відповідей, розісланих Лігою до всіх національних меншостей, щоб вияснити їх політичне становище в державах, що панують. Прочитано й відповіді Галичанок про становище українського народу в Польщі. В цих відповідях подано статистику населення за національними й релігійними відмінами й висловлено протест проти офіційної статистики, яка провадиться без участі меншостей і зараховує значну кількість укр. населення до польської нації. В цих відповідях дуже красномовні цифри у графі народньої освіти. Для 65% населення, для Українців, існує: початкових шкіл 1930, польських – 1872 і ще утравістичних – 385. До того ж, через те, що по

селах нема самоврядування, а всіма справами завідує урядовий (польський) комісар, школи з українською викладавою мовою переробляють на польські, і в дійсності українських шкіл залишилося всього 930. Населення забирає своїх дітей з польських шкіл, не боячись кари, які за це накладає на них влада. Досі 35 000 дітей покинуло народні школи з польською мовою. Що до середніх шкіл, то з 54 державних і 39 приватних гімназій – українською мовою викладається лише в 5; учительських семінарій українських немає. На Волині, де Українці становлять 70% населення, українські школи творять лише 22% усіх шкіл, а на Поліссі, де Українців 75% усього населення, українських шкіл усього 2%, на Холщині ж і на Підляшші нема жадної української школи.

На питання анкети, які саме вимоги меншостей, секція «Ліги миру й волі» в Галичині висловила за 1. таку кількість українських шкіл, яка відповідала б кількості населення; щоб приватні українські школи повернено на кошт держави; щоб приватний український університет визнано державним; щоб уряд припинив переслідування шкільної та позашкільної освіти українською мовою, 2) щоб цензуру, яка переслідує лише українську пресу, скасовано; 3) щоб припинено переслідування кооперативних і добродійних українських товариств і не залишано їх без державних субсидій, 4) щоб не переслідувано українську мову в судах Волині, Полісся, Підляшша й Холщини, 5) щоб була правдива воля віри.

Цікава була теж відповідь на запитання: чи існує різниця меж виборчими правами меншостей і правами пануючої нації? На території меншостей, на основі конституції Польщі, один мандат припадає на подвійну кількість населення, і це значно обмежує виборчі права нації на її етнографічному терені, й тому меншости вимагають більш справедливого розділу мандатів, пропорційно до кількості населення на всій території. Й на остаточне запитання анкети, що секція пропонує для пацифікації країни, галицька секція подала таку відповідь: – «Головні підвалини мира – це право вільного самовизначення для всіх націй» (*arbitre libre pour toutes les nations*). Найвища мета кожної нації – утворення власної держави. Націям, які з тих чи інших політичних причин живуть у чужій державі й займають суцільною масою свою територію, мусить бути дана територіяльна автономія, а масам, які не мають суцільної етнографічної території – автономія персональна. Контроля й гарантія прав меншостей мусить належати Лізі націй, непорозуміння, які можуть на цьому терені виникати, передаються на суд міжнародного трибуналу»

Ці відповіді, хоч як витримано вони складені, досить добре виявляють реальне становище українського народу в Польщі. Ефектно було слухати ці відповіді після пишного викладу Польки про братерські почуття, якими дихає польська держава до всіх народів, та як вона радо йде назустріч пацифікації Європи, і ще багато грандіозних солодкозвучних висловів про красу мира і братерства⁷, і т. д.

Але ці пишні фрази не замилили очей пані Маршаль, і на приватному засіданні, де вона бажала довести Українок до якоїсь згоди з Польками, вона гаряче дорікала Польку: «Я розмовляла», казала вона, «з багатьма Поляками й Польками, але я не зустріла нікого, хто б хотів зрозуміти жажливе становище українського народу, якого на його власній землі позбавлено всяких людських прав». Я не буду тут приводити всіх її докорів, але на всі її заяви ми чули від представниці польського громадянства одну відповідь: «Але, пані, ми завоювали цю землю, наша кров за це лилася, цей народ ми перемогли!» Правдиво відповідали їй на це французькі пані, що за кров нема чого згадувати, бо вона лилася з ран обох народів! Звісно, до згоди не могло прийти, але моральна наша перемога була для всіх ясна й виразна⁸. І коли після того на публичних зборах наша сенаторка, пані Левчанівська у промові (французькою й німецькою мовою), дуже гарно доказували, як «чудова» конституція Польщі стоїть оддаль од реальної акції польської адміністрації й як у її відношеннях до української нації бракує лояльності, справедливості і

⁷ А коли я потім запитала референтку, чом же ці великі принципи ігнорує польський уряд, і як погодити з її відчитом ті жажливі насильства, які він реально провадить у Галичині, вона здивовано глянула на мене і запитала: «А що ж такого жажливого робиться в Галичині, хіба в чому порушується закон?»

⁸ Представницею польської Секції Ліги мира й волі була та сама пані, яка хотіла подавати в польський суд брошуру «Aux Femmes du Monde Civilise». Вона підійшла до мене й між нами відбулася така приємна розмова:

— Це ви розповсюджували в Римі цю брошуру?

— Я.

— Але ж там написана брехня!

— Прошу вказати яка?

— Ви там пишете, що життя Українців у Польщі є суцільна Голгофа?

— Так, пані, це найвірніша правда.

— Ви нас прирівнюєте до большевиків?

— Так, пані, цілком правдиво: польський уряд поводить з українським народом не згірш, як то роблять большевики, тільки то дикуни, від яких усього можна чекати, а Поляки – це народ цивілізований у східній Європі!! – Відповідь – жовч і лють у рухах моєї співбесідниці.

братерства, то цю промову прийняли голосними оплесками межинародні слухачі, й чеські жінки привітали китицями нашу сенаторку.

Взагалі на цьому маленькому, але все ж таки міжнародньому з'їзді українська колонія в Подебрадах задемонструвала себе як-найкраще, і нашим подебрадським студентам можна висловити щиро подяку за їх щиро участь у цій національній справі. Ініціативу влаштування всіх українських виступів взяла на себе «Ліга української культури». На жаль, у вечір, коли призначено спів хорів українського і чеського, йшов дощ і чудове виконання наших № № не могло бути як-слід оцінене.

Вистава тривала три дні і, хоча була невелика кількістю експонатів, але була так естетично улаштована, що робила на чужинців приємне враження, і вони з захопленням купували де-які речі, які власники виставили на продаж. Дещо з цієї вистави – етнографічні манекени (ляльки), хутір (праця проф. Ю.Русова) пішли в подебрадський етнографічний чеський музей.

На одному з публичних засідань Школи прочитано й український виклад (по французьки): «Почуття братерства до народів в українській поезії». Виклад прийнято ласкаво, але президія дослухалась в ньому політичних акордів і не допустила до дискусії над ним.

Багато до гарного відношення конгреса до Українців причинилися приватні знайомства наших студентів із його членами. Студенти зустрічали членів на двірці, вели з ними балачки й по-французьки, й по-німецьки, брали участь у вечірках, які улаштовувано приватно після вечірніх засідань, і українська мова мішалася тут з усіма мовами Європи. Але коли представниці славянських націй схотіли влаштувати все-славянську вечірку, ми цієї думки не підтримали: щиро, по-братерському ставлячись до всіх славянських народів, тут репрезентованих, -- до Чехів, Болгар, Сербів, Словінців, ми гадали, що це не настав такий психологічний момент, щоб ми мали змогу щиро вечіркувати з Росіянами й Поляками...

Школа «Соціяльний Мир» закінчилась досить несподіваним актом громадянського настрою. З ініціативи Болгарки складено заклик до всієї християнської людности, щоб якогось дня, 16 грудня 1923. р. всі християни всіх ісповідань пішли в церкви, та просили Бога припинити межі народами сварки й посіяти на всій грішній землі вічний мир і братерство!... Очевидячки – мала надія на всякі земні уряди і людські організації, що вже наївні душі аж до Бога звертаються...

Просто з подебрадського з'їзду довелось потрапити на міжнародній з'їзді середньої школи, зорганізований міжнароднім бюро національних федерацій персоналу середніх шкіл (федерація об'єднує вже 15 націй і відбула вже 4 конгреси в справі середньошкільного навчання: в Парижі, Штрасбурзі, Люксембурзі, в Генті в Бельгії – п'ятий зібрався був у Празі під протекторатом президента Масарика). В конгресі брали участь тільки товариства вчителів, які вже прийнято до федерації. Нас, українське вчителство, закликали, як гостей, без права голосу в офіційних привітаннях, але з правом участі в дискусіях. Такими гістьми були ми, професор Ярема й я, як представники Українського Педагогічного Інституту, пп. Комарецький і Іваненко – від матуральних курсів. На конгресі були делегати вчит. Товариств Франції, Бельгії, Люксембургу, Норвегії, Швеції, Польщі, Латвії, Туреччини, Італії, Еспанії, Югославії, Англії (не виступав публично). Конгрес зібрався у Празі тому, що «Чеська вчительська спілка» в цьому році святкує 40-літній ювілей, і президент спілки, Жаковец, головував на з'їзді, а панували на ньому Французи⁹.

Наша участь в цьому вчительському з'їзді, ясна річ, не могла дати нам якихсь конкретних наслідків, але вона вияснила нам конечну потребу використати наше перебування в Європі на те, щоб єднатись із міжнародніми організаціями, ввійти в цей культурно-інтернаціональний рух, який справді панує тепер у цілому цивілізованому світі¹⁰.

⁹ Федерація й повстала з ініціативи французького вчителства ще в 1913. р., але війна на цілих 7 літ припинила її діяльність, і перший конгрес по її відновленню, зібрався 1920. р. у Штрасбурзі. Федерація не має постійного президента, справами кермують генеральний секретар інтернаціонального бюро федерації д. Бельшет і секретар Інтернаціонального Бюлетеня – орган федерації – пан Клявіср. На конгресах головує місцевий президент. У склад федерації входить об'єднане вчителство різних країн. Коли ми запитали, чи можемо ми, українське вчителство, об'єднане на еміграції, вступити, як певне товариство, у склад федерації, нас одразу запитали, з якої ми країни? І коли ми пояснили, хто ми, нам відповіли, що не можемо, бо в статуті репрезентовані, федеруються організації різних країн – держав, а еміграція – oh! c' est un cas imprevu! – це непередбачений випадок! Але при ближчому знайомстві члени бюро обіцяли розглянути наші умови й щось зробити нам на користь. Отже перед нами стає негайна потреба скласти, відновити нашу українську «Учительську Спілку» й домагатися, щоб нас прийнято до міжнародньої організації.

¹⁰ Це треба робити тим більше, що всі чужинці, як мені довелось бачити на різних конгресах, ставляться до нас із симпатією, а цим шляхом ми тільки посуваємо нашу справу. Так, напр., чому б не з'єднатись нашої молоді з дуже симпатичним рухом всієї європейської молоді, яка об'єднується для рятування дітей від фізичної смерті й мора-

Щодо педагогічних праць конгресу, то вони провадилися на чотирох засіданнях і присвячені були трьом питанням: підготовки вчительського персоналу, моральне виховання і зв'язок школи й родини. На ці всі теми мали виклади чехословацькі вчителі, а представники других націй лише вели над ними дебати. В викладі дра Халюпного, професора університету в Брні, були основні такі точки: педагогічне підготовлення мусить спиратися на філософію й соціологію; перша допоможе розібратися в класифікації наук і дасть змогу в кожній спеціальності не загубити почуття всесвіта – *le sentiment de l'universes*. Крім

льно-інтелектуального занепаду. Зорганізувався він спочатку коло товариства Червоного Хреста і французьких *eclairer*, або скавтів, має свій міжнародній секретаріат у Женеві, робить з'їзди, видає брошури для поширення серед молоді пацифізму, взаємного єднання. На останньому їх конгресі в Брюселі 1922 р. постановлено, щоб усі національні товариства учнів увійшли в рух міжнародної молоді. На тому ж конгресі подана була гарна думка організувати величезний табор – притулок для хворих, слабих дітей усіх націй на 1000 дітей. Місцевість обрано в Горішній Австрії. Щоб зібрати потрібні для здійснення такої благородної мети кошти, зорганізована молодь звернулася до президента бельгійської Ліги середньошкільного навчання п. Ван-Леде, що видрукував заклик, щоб учні всіх шкіл жертвували на цю справу 1 су (5 сант.) (*un sou pour rendre la sante a 100 enfants chetifs!*...). Як же ж нашій молоді не приєднатися до цього руху й не додати своїх кілька су, щоб мати змогу прислати й наших декілька слабих дітей до того ж таки дитячого табору. Коло Червоного Чеського Хреста вже з'єдналося 1500000 учнів (з 5000 класів). Їх гасло: «Щасливі діти на цілому світі». У своїй омові короткому заклику вони кажуть: «*řidruzte se k nam, řasujte z pamě!*» І наш обов'язок поширити цю думку між усіма школярами по українських школах і на емірації, й на українських землях і у Польщі та Румунії.

Не менше симпатична вже не міжнародна, а національна «Ліга приятелів середньої школи» в бельгійському місті Генті. Вона повстала 1917. р. для відродження середньої школи після німецької інвазії, яка все зруйнувала. За кілька місяців вона вже налічувала 300 членів. Тепер за 6 літ праці вона має їх 900 – усе або батьки учнів, або колишні учні та приватні особи, приятелі середньої школи. Ця Ліга ставить собі метою допомагати розвиткові середніх шкіл у Генті й допомагати її учням організацією стипендій і других форм допомоги, підтримувати учнів, що закінчили школу, добуваючи їм працю й зарібок. Зорганізовано пансион-інтернат, 4 бібліотеки для учнів не тільки Гента, а й сусідніх міст. Що-року Ліга на поповнення книгозбірень видає 2000 фр. Влаштовувано чудові свята (*Les Flogaeles*). Допомога шириться на всі середні школи всієї Фландрії, утворено «Палац дітей» (*Le Palais de l'enfant*), з чудовими салями для забав, викладів, кінематограф, кімнати для розміщення дітей-екскурсантів із других міст і країн.

Я так детально зупинилася на цьому товаристві, бо саме Бельгійці з Гента ставилися до нас з найбільшою прихильністю і пропонували нам прислати до них українських студентів, і що вони улаштують їх ув університеті в Генті... Може, ці слова не кинули вони в повітря, як жарт, а гадаю, що треба зав'язати з ними більш офіційні зносини і списатися з ними.

того, т. зв. прикладна філософія, етика, конечно для педагога, щоб добре поставити моральне виховання. Крім того, для загального розвитку педагога потрібне знайомства з філософією мистецтва і з естетикою, психологією дитини й експериментальною педагогікою. Щодо практичного підготовки педагога, то його можна зібрати двома словами: любов і наука, цебто, учитель мусить добре опанувати свою науку і любити дитину, любити свою працю. Зрезюмовуючи свій виклад, професор Халюпні поставив такі вимоги: педагогічне підготовлення вчителя мусить бути глибоке й тягтися не менше 4 років, і щоб за цей час учитель мав змогу добре, не хапаючись, засвоїти всі потрібні для нього дисципліни, треба педагогічне підготовлення поглиблювати відповідно до сучасного розвитку наук, щоб воно йшло поруч із науковим підготовленням. Французи висловлювалися проти такого нагромадження наук і широкого підготовлення вчителя.

Представник нашого Українського Педагогічного Інституту висловив, навпаки, повне співчуття чеським поглядам, пояснив програму Українського Педагогічного Інституту, ...додаючи, що, на нашу думку, школа в кожній країні повинна бути національна, й підготовлення вчителя мусить провадитися на національному ґрунті. Цю думку в деякій мірі введено і в остаточну резолюцію в цій справі, а саме: конгрес визнає, що перша вимога для вчителя – широкий культурний розвиток, з'єднаний із ґрунтовним знанням своєї спеціальної науки, визнає теж, що педагогічне підготовлення мусить провадитися на основі традицій і потреб кожної нації; головна прикмета педагога – розвинене філософічно власне покликання вчителя. Конгрес висловив побажання, щоб у навчанні кожної науки, для розвитку в дітях духа ініціативи, вживати історичної методи викладу самої науки в її поступневому розвитку (думка Італійця Феретті).

У справі виховання, після викладу Чеха п. Кліма, йшли довго дебати, чи треба мораль викладати, як окремих систематичний предмет, чи створити таке моральне осередовище, де вже навчання пройняте мораллю і має виховниче значіння. Я знов тут виступала і, звісно, промовляла проти систематичного штучного навчання моралі, а за утворення високо піднесеного середовища й розвитку самим життям ув учнів благородних нахилів, почуття обов'язку й любови. Мої слова дуже прихильно зустрінула публіка, і з ними згодився пан Клявієр, але, після довгих дискусій, у резолюції перемога зосталася за французькими думками, які ви-

лилися в таку форму: 1) організація навчання моралі буде завше шанувати волю віри й волю думки; 2) в якій формі й не провадилось би це навчання, конгрес гадає, що середня школа самим своїм навчанням уже опановує силу морального виховання; 3) він міркує, що моральне навчання має довести дитину до індивідуального критичного й розсудливого розвитку, який допоможе їй знайти добро. Можна сміло сказати, що ця резолюція щодо своєї неясности нічого не дає. До неї додано ще такі побажання: моральне навчання має провадити вчитель філософії, а для цього в вищих школах треба завести курс філософії, де була б і логіка, і психологія, і критична безстороння історія моральних ідей і метафізичних теорій. І це в середній школі!

Щодо 3. питання – спільна праця школи й родини, то тут прийнято таку резолюцію, яка зовсім не виходила з дискусій і яку зроблено дуже на швидко: конгрес визнає, що співробітництво межі родиною і школою дуже бажане й може подати велику за допомогу середньо-шкільному навчанням, а також викликати почуття солідарности межі різними школами, та тільки це співробітництво не дає права батькам утручатися в організацію і діяльність середніх шкіл, а ще менше, в призначування і звільнювання вчителів.

На закінчення конгресу п. Бельтет звернувся до нас, жінок, із подякою за співробітництво й висловився дуже характеристично для Француза: «Досі ми гадали», казав він, «що жінки можуть лише оздобляти наші збори своєю присутністю, тепер ми бачимо, що вони можуть працювати з нами й давати нам розумні поради!»

Нас прошено ще на два бенкети цього конгресу. Перший, офіційний, давав міністер, другий – учительська чеська спілка. Доводилось і тут виступати, як українській делегації. На першому я висловила подяку чеській державі за її братерські відносини до української еміграції, на другому не вдержалася – сказала дещо за Україну. Попередній промовець Француз, трохи на підпитку, завірив, що Франція співчуває всім пригнобленим націям і побажав усім націям, представленим у цій салі, «добробуту!» Я піймало його на цьому слові «prosperite!» і сказала: «Я забираю слово від нації, яка не тільки не має того «добробуту», а й не має жадної волі, жадної незалежности, й через те не має й такої національної школи, над утворенням якої так славно вже 40 років працює «Спілка чеських учителів». Але майбутність належить нам – l'avenir a nous, бо український народ молодий, дужий і талановитий народ (га-

рячі оплески) і він своїми власними зусиллями поверне собі й волю й незалежність. Тоді, скористувавшись досвідом боротьби чеського учительства, ми збудуємо свою національну школу на найкращих підвалинах сучасної педагогіки».

Так пройшли за це літо три конгреси з участю українських жінок. Поки-що вони не дали нам матеріяльних наслідків, але все тісніше вони з'єднують, зближують нас морально з найкращими всесвітніми культурними товариствами.

(Дж.: Нова Україна. – Прага, 1923. – Ч. 10. – С. 159-164)

Десятилітній Ювілей Української Реальної Гімназії в Чехословаччині

Наша гімназія на чужині святкує свій десятилітній ювілей. Мабуть ще багато людей серед української еміграції в Празі памятають із яким хвилюванням зустрічали ми цих перших її учнів, дітей, що їхали до Праги як до ріднього центра української еміграції, їхали з жажливих концентраційно-військових польських таборів, де вони разом із батьками тяжко переживали страшні наслідки нашої військової поразки.

Ось як пише професор Кобизський в першому гімназіяльному звіті за 1926-27 р. за початок нашої гімназії поза межами ріднього краю:

«21-го листопада 1921 р. армія Української Народньої Республіки під натиском большевиків залишила рідні терени й перейшла за ріку Збруч, де була обеззброєна й інтернована вояками в декількох таборах. В рядах цієї армії опинилось більше сотні українських дітей – переважно сиріт, що під час військових подій на Україні втратили своїх батьків і знайшли собі притулок серед війська. Положення цих дітей у таборах було жажливе. Жили вони в загальних бараках серед козаків, не мали ні одягу, ні взуття і чим далі тим більш деморалізувались. Виникла думка зібрати всіх дітей до одного табору і утворити для них школу. Завдяки моральній і матеріяльній допомозі з боку американської спілки християнської молоді (У.М.С.А.) цю думку вдалось зреалізувати й 3-го січня 1922 р. в таборі Щепйорні (біля Каліша) повстала школа Українських Пластунів, в якій зібрано 150 дітей.

У школі відкрито перші 5 класів із програмою «єдиної української школи». Крім загально-освітніх предметів було також заведено навчан-

ня ремесел, а саме: шевство, кравецтво, бджолярство й оправа книжок. Школа ця мала великі позитивні наслідки, але над нею вже в 1923 р. повисла загроза припинення її існування, бо в той час польська влада почала ліквідувати табори інтернованих, а разом з таборами мусіла ліквідуватися й школа. Перед педагогічною радою школи повстало питання: як зберегти школу, як заховати дітей від денационалізації. Педагогічна рада зверталась на всі боки з проською про допомогу для школи, губила вже надію на успіх, коли раптом в листопаді 1923 р. завідувачий школою одержав повідомлення від голови Українського Громадського Комітету в ЧСР, від п. Микити Шаповала, що чеський народ в особі п. Міністра д-ра Гірси й чеського червоного хреста приходять на допомогу українським дітям-сиротам і для них вже вислані до Варшави візи... і 18-го грудня 1923 р. 29 українських дітей зі школи Українських Пластунів під проводом своїх двох учителів і одного лікаря, який був висланий чеським червоним хрестом в Богумін (кордон з Польщею) назустріч дітям, прибули до Праги»¹¹.

Так, діти прибули до Праги – це був чулий порив шляхотної душі Шаповала й Д-ра Гірси.

Відповідно тій освіті, яку діти одержали в таборівій школі, їх поділили на групи й організували курси, приблизні програмі III, IV, V, VI класів. Але скоро виклопотано в чеському уряді не тільки дозвіл на відкриття української гімназії в Празі, але й потрібну для того грошову допомогу в 450.000 кч. на рік. І саме тоді, коли на Україні була зруйнована школа, коли на всіх землях українських йшла лише боротьба за національну школу, в братній, словянській державі, в її історичному головному місті в Празі, українці мали свою рідню, незалежну школу й середню й високу. Педагогічний Український Інститут взяв школу під свою опіку й 1-го травня 1925 р. призначив їй директора-професора психології Д-ра Ярему, якому й довелось організувати справжню середню школу.

Навчання провадилось в чеській гімназії в після-обіденні години. Але остаточно затверджена була українська гімназія, як «приватна» Українська Реформована Реальна Гімназія декретом Міністерства Шкільництва й Народньої Освіти 29 травня 1926 р. і перший рік систематичного упорядкованого навчання розпочався 1-го вересня цього року. Правда, ще 4 дні на тиждень і не в своєму будинкові, а в хлопчій чеській школі при Кармелітській вулиці в годинах від 13-19 функціону-

вали такі класи: II, IV, VI та VII. Ще приватно були курси, що підготувляли дітей до I та III класи, на відкриття яких ще не дано було урядового дозволу і вчили дітей вчителі безплатно.

Асігновано було на рік на школу й інтернат для дітей (сиріт і чії батьки живуть поза Прагою) коло 450.000 кч. на 10 місяців. В літні місяці гімназія не функціонує, діти передаються чи батькам чи добрим людям.

Окрім тих 29 дітей, що приїхали з таборів за перший рік існування гімназії їх назбиралось 74, а саме: 29 з Великої України, 29 з Галичини, 2 з других українських земель, з Чехії 8 (дехто виступив зі школи).

Найбільш були православної віри. Інтернати були: хлопчій та дівочий, в кожному було один вихователь і одна вихователька. Кермувала ним головним чином господарська комісія, на чолі її стояв делегат від Сенату Педагогічного Інституту і 2 представників від Педагогічної Ради гімназії.

Що до професорського складу в гімназії, їх зібралось із лікарем разом 34 особи, усі з відповідним педагогічним стажем (кваліфікацією). Це були люди, що працювали не за страх, а за совість. Треба історично зафіксувати імена тих професорів, які усі 10 літ працювали не тільки читаючи лекції, а організуючи життя української гімназії, далеко закладеної від ріднього краю дітей. Не легка була їх праця та їх персональне життя. Часто доводилось їм й не солодко їсти (від нерегулярної оплати їх праці) і не солодко спати від моральних обставин емігрантського життя. Ось ті, які 10 літ віддавали чесно свої фізичні і інтелектуальні сили на добробут учнів єдиної української гімназії: В. Богацька – французька мова; Майстренко – хімія, фізика, природознавство; Паливода – малювання, ручна праця; Подільський – латина і географія; Пасічник – українська мова; Риндик – нарисна геометрія.

З молодших учителів треба ще одмітити п. Яковенка, який хоч і працює лише 7 літ, але теж вкладає багато душі й знання в свою працю-організацію хору та оркестри.

Так само, можна лише з пошаною та з подякою ставитися до осіб директорів п. Яреми, п. Артемовича та п. Кобзинського. На жаль, цього останнього дуже рано застукала смерть, в самому розцвіті сил і праці.

З переїздом гімназії до Ржевниць все життя унормувалось, хоч відсутність одного суцільного будинку для школи й інтернату значно ускладнюють організований лад, бо всі діти живуть у трьох інтернатах, вчаться в одній віллі, а годуються де інде. І на цих переходах із одного

¹¹ Див. звідомлення укр. приват. реформ. реальної гімназії за 1926-27 р.р.

будинку до другого діти зимою легко застуджуються. Але Ржевниця маленьке місто, в якому не має таких великих будинків, що обєднали б школу з інтернатом. Тільки з переходом до Праги і стабілізацією, українська гімназія зможе стати в такеж нормальне положення, в якому живуть другі чужинецькі школи в Празі. За це енергійно клопочуть і гімназіальна адміністрація й українське громадянство, це обіцяє і самий Уряд Чехословацької республіки.

Переглядаючи «хроніку» гімназіального життя в звітах гімназії за 10 літ її існування, можна оцінити працю всього учительського й адміністративного збору в нашій Ржевницькій гімназії і як інтенсивно провадилася в ній не лише шкільна, а й позашкільна справа.

Як у Подєбрадах Українська Господарська Академія, так і Реальна гімназія в Ржевницях, склали маленькі, але міцні духовно оази української національної свідомості й можна бачити по тому юнацтву, що скінчило цю гімназію, що ця свідомість глибоко запала в душі наших дітей.

З першого ж року, трудами проф. Подільського був закладений пласт і широко поставлений. Завязані були звязки з чеськими другими чужинецькими пластовими організаціями. Під керівництвом проф. Подільського відбувалось безліч екскурсій наукових і природничих, організовані були курені хлопців і окремо курені дівчат, Спортова комісія, шахові турніри, літні табори. В 1926-29 р.р. Пласт мав 101 членів. Приймав видатну участь у пластовому Джемборі й усе під гаслом «Бути готовим, завжди робити добро і служити Богові й ближньому», під девізом «Служба Україні». Він же читає усім учням цікаві доклади. Так само чимало слухають діти цікавих докладів, деякі з малюнками ліхтаря від других своїх професорів: Січинського, Пасічника й др. Дітей возять до Праги, коли там робиться щось українське цікаве – концерти в пам'ять Шевченка, Франка, спектаклі Садовського. В самій гімназії в Ржевниці завжди провадяться усі визначні дні українсько-чеського календаря – роковини чеської республіки, дні народження Президента ЧСР і усі наші свята. На Різдво гімназія зачинається, усім дітям видаються безплатні квитки по усій Чехословаччині, щоб їхали до батьків, сироти до добрих людей і треба віддати честь чеським родинам на Словаччині і по других місцевостях, і українським на Підкарпатті – вони завше з ласкою ставляться до малих і великих гостей. Так само роблять і на Великдень та на літніх феріях. Гімназія й інтернат зачинаються, а діти розїзджаються, тільки учителі залишаються на «грибовій дієті». Старші діти заробляють на польових роботах у своїх опікунів.

Але дуже скоро адміністрація гімназії бачила, що одних тих грошей, що дає чеський уряд не вистарчає на потреби учнів: вони ще їздили неодягнені, ні взуті. Треба було організувати для них громадську матеріальну допомогу. Усі учителі обклали себе процентовим виплатом. До цього приєднався й службовий персонал гімназії. Празьке громадянство відізнавалось своїми жертвами. Митрополит А.Шептицький через руки С.Русової пожертвував 334 кч., навіть з Канади прислано було (з Монреалю) 340 кч. від української громади, так що організований 1-го січня 1930 р. «Допомоговий Комітет» за перший рік свого існування зібрав 17.154 кч. і мав на своєму опікуванні 18 учнів: 5 дівчат і 13 хлопців.

Крім того, Товариство «Рідна Школа» в Ржевницях давала підтримку 5 гімназістам.

Щире відношення до виховання дітей (учнів) навело колегію професорів на думку ввійти як в найбільший контакт із їх батьками, чим викликана була організація «Комітету батьків» в 1930 р. Цей комітет 1-2 рази на рік скликав загальні збори батьків і давав звіти у своїх змаганнях не тільки допомогти дітям економічно, але й допомагаючи їм в їх моральному розвитку, складаючи для них бібліотеку, улаштуваючи вечірки, щоб повеселити дітей, оточуючи їх родинною ласкою. В склад цього комітету могли входити сторонні від гімназії особи, але обовязково директор гімназії і представник професорської колегії. Цей комітет між іншими справами підніс питання за підручники, висловив необхідність поновити їх, видати деякі конспекти професорів, а головне висловив бажання, щоб професори української гімназії користувались, як найбільш українськими підручниками, яких тепер вже можна діставати із Києва чи Львова. І Батьківський Комітет, і члени Рідної Школи, і Допомогового Комітету разом з професорами і п. Директором постійно мали клопотатися в Міністерстві за саме існування гімназії, за її матеріальне забезпечення, за відкриття першої класи й т. п.

Хоча з самого початку організації української гімназії вона називалася «приватною» (див. 1-ий звіт 1926-27 р.), але на протязі кількох літ не можна було знати – чия-ж вона справді, хто відповідає за суцільний лад в усіх її внутрішніх справах і зовнішніх зносинах з Міністерством, з Червоним Хрестом і т. п. До деякої міри гімназія належала Педагогічному Українському Інституту, як практична школа, де студенти Інституту давали учням свої пробні лекції. Але позаяк Інститут був вже на шляху ліквідації, уряд передав гімназію під опіку «Товариства допо-

моги українським школам» і на чолі його поставив Кураторію; в склад неї входили представники чеського Міністерства освіти. Головою Кураторії був директор чеської гімназії, а членами кількох українців (по вибору). В першій Кураторії з них були професор Педагогічного Інституту Гула, проф. Подебрадської Академії Комарецький, проф. гімназії Лисянський і Чернявський. Крім того, були 2 представники Міністерства Закордонних Справ (як діло йшло за школу емігрантську). В 1934–34 р. в склад Кураторії війшли, як заступник голови проф. Н.Григорійв, в члени проф. Білецький та інж. Галька. Кураторія схвалює бюджет гімназії, вирішує кого з учнів звільнити від платні.

Так прожила Українська Гімназія 9 літ (останній звіт маємо лише за 1934–1935 рік).

В останньому році – 1936 р. настали деякі реформи в житті гімназії – призначено директора-письменника Г.Омельченка, доцента Українського Високого Педагогічного Інституту. В складі професорів зроблені зміни, закликано було кілька професорів Педагогічного Інституту – проф. Білецького, Іваненка, Феденка. Також змінився склад вихователів. Під школу найнято новий будинок, який хоча теж має свої дефекти, але куди краще колишнього. Під їдальню найнято таку велику залу, що тепер усі діти мають змогу усі разом і одночасно й учні й учителі вільно їсти: снідати, обідати й вечеряти. Це внесло більш ладу, аніж було раніш. Раніш діти їли в кілька черг. Тепер вони усі сходяться в певну годину під доглядом вихователів. Взагалі, все життя стало значно більш організоване. По святах та неділях зараз після снідання дітям читають коротенькі наукові реферати, для яких закликає п. Директор не лише з персоналу учительського, а й сторонніх українських учених, напр. шановний Сенатор Шелухин пояснив дітям походження назви «Україна». Це все якось освіжує моральну атмосферу навколо гімназії, ставить гімназію в можливо найближчі зносини з прازьким українським громадянством.

Велику заповогу може дати й громадянство, ставлячись як найближче до дітей, чи беручи окремих сиріт під своє родинне опікування, так і придивлячись до правдивого стану гімназії і по мірі можливості приходити до неї з моральною й матеріальною заповогою. Грошовий стан дуже обмежений в цьому році, тому що багато вступило нових учнів. Не вистарчає грошей на кращу їжу, а це може зараз відбитись на фізичнім і інтелектуальнім стані дітей; від батьків емігрантів – в більшості

селян і робітників, не можна вимагати високої плати. Чеський уряд навряд чи збільшить свою доповогу й усе українське громадянство по всіх кутках його еміграційного розселення, добре зробило б як би поповгло українським дітям в Ржевничах. Памятаймо, що українська гімназія на чужині є скарб для наших дітей, бажано лише, щоб вона як найскорше стабілізувалась і перейшла до Праги, заняла своє достойне місце серед гімназій других народів.

(Дж.: Рідна школа. – Львів, 1936. – Ч. 21. – С. 307-309)

До культурного об'єднання з Галичиною

З тої самої хвилини, як сталося політичне об'єднання Східної України з Західною, виникло бажання такого ж об'єднання і культурного. В цьому напрямкові між обома частинками України вже давно йшла робота в досить тісному контакті. В годину тяжких утисків національної освіти у Східній Україні Галичина подавала нам завше свою братню доповогу. І лише дякуючи цій заповозі Наддніпрянська Україна за тяжкі часи 70 і 80 років минулого століття змогла захистити свого літературу, свою культурну свідомість і не дати їй остаточно вмерти. Се була братня доповога, яка дала корисні наслідки для обох частин України, се поклато певний обов'язок для спільної національно-культурної роботи. Сей зв'язок тепер освячений тією братньою кров'ю, яку галицькі найкращі сини проливають на ланах нашої України, боронячи нашу волю від наступів віковичного ворога нашої національної визволення. Така доповога є свята братня офіра, яку наш народ ніколи не зможе забути і яка лягає ще певнішим непохитним ґрунтом для вічного братерського об'єднання як політичного, так і культурного і економічного життя двох країн, населених одним народом, лише розведених тяжкими віковими умовами історії. Тепер обидві країни визволені, і надалі стелиться перед нами один спільний світлий шлях вільного розвитку усіх творчих сил українського народу.

До сього часу сей шлях був дуже важкий, вкритий терном, і несли на своїх плечах увесь тягар національної освіти учителі Галичини і Східної України. За останні 30–40 літ до війни галицькому вчителству обрїі значно посвітлішали, і вони змогли куди краще зорганізувати свої сили і утворити українську початкову й середню школи і українську

позашкільну освіту, яких Україна Східна не зазнала до останніх двох літ. Тепер, коли перед нами відкриті усі можливості до освітньої праці, бажано було би спільно вибудувати її якнайкраще. Для того треба використовувати і теоретичну свідомість нашого учительства, і практичний досвід галицьких учителів.

Бажано було б вкрити Східну Україну такою мережею різноманітних професійних шкіл, які закладані були різними кооперативними організаціями і «Просвітами» у Галичині, такою ж мережею селянських бібліотек, які так багато сприяли розвиткові народа; бажано було б організувати нашу молодь в такі товариства «Соколи» і «Січи», які так гарно виховували галицьку молодь в патріотично-витриманому настрою; бажано перейняти у Галичан організацію національних свят, що так піднімає національну свідомість і молоді, і дорослого люду.

Щоби спільно проводити усі найкращі форми і засоби як шкільної, так і позашкільної освіти, треба сполучити сили українського учительства. До сього часу в Галичині існувало чимало учительських організацій-товариств, які мали свої друковані органи – «Каменярі», «Прапор» і др. Вони не тільки забезпечували собі професійні інтереси, а й проводили національно-політичну роботу (щодо виборів у сейм, у державну раду) і культурну боротьбу за національну освіту.

Наше українське вчительство до революції не мало змоги організуватися цілком одверто, не мало майже ніякої можливості проводити яку-небудь конкретну національно-освітню роботу, воно об'єднувалося в невеличкі потайні гуртки; так об'єднувалися вони навкруги видавництва «Український Вчитель», коло журналу «Світло» і т. п. Але з перших часів визволення, на численному з'їзді учителів у серпні 1917 р. в Києві заклалася Всеукраїнська Учительська Спілка, яка тепер має вже 20.000 членів. Се вже ряди свідомих зорганізованих робітників, які можуть провадити усю освітню роботу.

Дуже бажано, щоби галицьке учительство теж приєдналося до Всеукраїнської Учительської Спілки окремішними місцевими спілками, цілком автономними і одночасно спільно об'єднаними з Всеукраїнською Спілкою. Таке об'єднання буде дуже корисне для всієї справи — найкращого проведення в усій Україні народньої освіти.

Перед зорганізованим всеукраїнським учительством лежать величезні і дуже відповідальні завдання. 1) Воно приймає безпосередню участь в організації шкільної і позашкільної освіти, а також і в управ-

лінні семи справами. 2) Воно приймає безпосередню участь в складанні, виданні і постачанні усіх шкіл підручниками. 3) Воно виробляє нові форми позашкільної освіти, приймає участь у складанні нових планів і програм єдиної трудової школи. 4) Воно дбає за краще матеріальне становище учителів і за поширення освіти і свідомости серед самих учителів. 5) Виробляє усякі засоби, щоби творчі сили нашого народу знаходили змогу вільно виявлятися і розвиватися.

Перед такими великими завданнями, яких вимагає темний стан нашого народу і які обов'язково викликають дуже інтенсивну роботу від кожного правдивого учителя, треба конче організовано об'єднатися всьому українському вчителству Східної і Західної України. Час не жде, треба якнайскоріше об'єднати усі сили, щоби побороти той звірячий настрій, який захопив наші народні маси під впливом гої попередньої темноти, в якій їх насилком тримав московський уряд, і того штучного пробудження жорстокости, яке провадилося весь час війни між мільйонами москалів. Тільки культурна робота, тільки широке проведення в маси освіти, гасел гуманізму і моральної свідомости може перемогти ту страшну анархію, в якій зараз загигає наш талановитий, такий чулий до усього доброго народ. Бачачи усю небезпеку, якою загрожує нашому державному і національному існуванню сей розпад усіх народних моральних заповітів, треба якнайскоріше об'єднати сили галицького і східноукраїнського учительства і в братній згоді ставати до спільної роботи. Тільки освіта і моральне виховання народу переможуть такі наслідки попереднього становища України.

(Дж.: Република. – Станиславів, 1919. – 20 квітня)

До Риму на два конгреси

I.

Проїхатися в Італію річ завше дуже приємна, але ми, Українці, давно втратили змогу й бажання мандрувати кудись просто для насолоди. Ми зсонуємося з місця або з конечности, або заради можливості осягнути щонебудь корисне для нашої справи, для нашого громадянства. І страх, що справу хоча й порушиш, та нічого не осягнеш, стоїть, як грізний привид, увесь час подорожі. Але покинути, хоч на короткий

час, буденні Подебради й побути в улюбленому, знайомому мені, Римі було надзвичайно приємно. Через Відень довелось переїжджати 1. травня, по Ring-у дефілювали численні процесії, я бачила зблизька чеську кольонію, кондукторів, поштарів. Був гарний соняшний день, і легкий вітер грався червоними й різноколіровими прапорами з різноманітними соціалістичними написами. А після обіду перед Rathaus-ом діти, хлопці й дівчата, різного віку, робили різні гімнастичні вправи – хлопці, всі в білому з червоними поясами, дівчата з білих блюзах і темних штанах, бігали наввипередки навкруги Ring-у, один оббіг у три хвилини, прибіг перший при голосних оплесках численної юрби глядачів, яка наповнювала всі сходи й арки Rathaus-у й усі сади перед ним. А ввечері я вже Schnellzug-ом у III. класі прямувала до Риму.

В одному компартименті зі мною їде чеська родина – voyage de plaisir – з далекоглядями, картою, італійськими «conversation», журяться, що мальовничий Земерінг проїздимо вночі, але зараз засинають. Земерінг – перший перестанок із Відня. В вікно, осяяне місячним сяйвом, справді дуже мальовничо, просто над дорогою, здіймаються гори, скелі, й до самого полотна залізниці підходять ялини. З цього пункту гори вже постійно встають перед нами, Schnellzug, як божевільний, улітає в тунелі, гуркотить страшенно в їх чорних стінах; за скільки хвилин вилітає з таємно-темних склепінь і знов, люто роздираючи нічне повітря, з уїдлигим свистком вривається у другий тунель, і так усю ніч. Ранком бачимо білі крейдяні гори зі шпильчастими верхами, з майже простовисними схилами, в долинах густо розкидані міста й містечка мов сваряться за кожний клаптик рівної землі межі цими горами. Невдовго тепер їхати австрійськими землями, дуже швидко зникає німецька мова, й ось кордон Італії. Австрійські Німці суворо, але поверхово оглядають наші речі, паспорти. Але з Італійцями вже певности не можна мати, особливо з українським паспортом. Через щось я здалась підозрілою митовому урядовцеві – всім повертає паспорти, а мені киває головою: прошу, мовляв, за мною. Поганий початок, особливо, коли я бачу, що він веде мене в медичний покій. Не без великих і комічних непорозумінь виясняється, що він хоче залишити мене в карантині, гадаючи, що я безпосередно їду з України. Конгресовий білет визволяє мене, настрої урядовця змінюється, й donna одержує дозвіл їхати далі. Що далі, то краєвиди стають привабливіші, білі стіжки гір стають рожеві у промінні сонця, з гір ізбігають потоки й бистрими каламутними

хвилями течуть то з одного, то з другого боку дороги. На невеликих полях грядками колоситься вже пшениця; конюшина, вже покошена, стоїть у невеличких копицях; білі італійські бики працюють у садах та городах. Ми їдемо благословенною Льомбардією; скрізь рядами ростуть морви-шовковиці, з дерева на дерево перекинута виноградна лоза. А поїзд летить із тунеля в тунель, проїжджаємо славні колись італійсько-австрійські кріпости. Щодалі на південь, рослинність стає розкішніша – плятани, фігові дерева обступають невеличкі двірці, де-не-де сіріють оливні дерева й кипарис струнко піднімає в повітря свій темний силует. А небо синє, блакитне – таке небо тільки на Україні та в Італії, повітря все пройняте сонцем і якимось чудовими неясними пахощами. Ось гори відійшли вже далеко на захід, ми простуємо до Венеції, й на маленькій станції Местра доводиться покидати швидкий поїзд і їхати звичайною валкою на Больонію, а там чекати до третьої години ночі, щоб ізнову сісти на якийсь trainsomnibus, бо до Риму йдуть лише швидкі з II. й I. класом.

Вже ранком в'їжджаємо в Тоскану і проїздимо красуню Фльоренцію – батьківщину Данте. Збудована на кількох горбках, вона чарує навіть своїми найостанніми вулицями, повз які проходив потяг. Скрізь гарні будинки, оздоблені садами. Вже з'явилися красуні півдня, круглоголові пінії, і купці високі, вкриті білими й червоними рожами. Гори знов підходять до нас, але це вже не Альпи, а італійські Апеніни, кам'яні, темні, голі, але долини осяють у якомусь радісному освітленні, в чарівних барвах зелені садів.

А ось і величний, віковичний Рим. Усе той самий маленький мізерний двірець, що був і 20 літ назад, і водограй перед ним. Тільки сила силенна моторів – трамваї, автомобілі, автобуси, циклетки – нагадує поступ моторної індустрії за цю половину століття. Багато і фіякрів, зручних, дешевих, од яких ми вже поодвикали в Відні і в Празі. Сонце, гаряче, золоте сонце заливає вулиці, товсті могутні пальми в садах, здається, так і вбирають в себе його проміння, а з-за високих стін різних вілл усе так-само сумують темні кипариси. На кутках вулиць – гори квітів; червоні, рожеві, білі, їх беруть цілими снопами звичайними руками, не надаючи їм тої великої вартости, з якою дивимося на них ми, північні «torestieri» (чужинці). А ось і широке з алеєю плятанів Corso d'Italia, де колись перебувала наша римська місія. І серед гарних, але чужих піній, кипарисів залунала рідна мова, рідна гостинність ...

II.

Педагогічний конгрес уже розпочався. «Міністр сказав чудову промову, людей дуже багато, успіх надзвичайний», – оповідає мені сіньюора С., яка й закликала мене на з'їзд. Зараз увечері чай у графині Спалетті. Їду на чай. Темні від слущених жалюзій кімнати вражають не просторістю, а височінню. Скрізь гобелси, і межі ними маленька, старенька, з білим волоссям, утомленим виглядом графиня-президентка конгресу. Мене аж двічі їй представляють знайомі мені з гагського конгресу сіньюоріни, але видно, що в тому кінографічному руху юрби вона вже втратила всяку можливість зятямплювати людські постаті; я ж користуюсь цим і, сама страшенно втомлена триденною подорожжю, пезаю з пишного сальону додому.

Далі йдуть що-дня засідання конгресу. Донни виступають із доповідями, обороняють родинне виховання, моральне виховання. Виступає славний проф. де Санктіс, читає просторий науковий реферат про відповідальність батьків у здоров'ї фізичному й моральному дітей, читає поважно, з певністю своїх вислідів, перевірених довгорічними спостереженнями. Його вітають голосними оплесками і просять надрукувати реферат. Далі йде що-дня ціла низка рефератів, які тут не місце переказувати, але видно, що в усіх¹² питаннях на конгресі йде боротьба старої школи, з її представниками-формалістами, та молодої, що не встигла ще вбитися в силу.

Неділя була присвячена оглядові старого Риму, його форуму, його чудових руїн. Я застала їх цей раз якимись наче поновленими, багато насіяно квіток, усе пообгороджуване, але форум ніколи не втратить своєї краси¹³.

¹² Питання на цьому конгресі ставлено такі: 1. Важне соціальне значіння родинного виховання; 2. Батьки й усі виховники дітей, їх підготовлення; 3. Виховання особи дитини; 4. Значіння доккілля, прикладу і звички; 5. Фізичне виховання, як основа виховання характеру; 6. Як викликати любов до правди і культ краси; 7. Як виховати любов і жалість до рослин, звірів та всього живого; 8. Виховання полове й коедукція; 9. Виховання національної свідомости; 10. Виховання релігійного почуття; 11. Співробітництво межі школою й родиною; 12. Як поширити принципи й методи родинного виховання. Монтезорі не брала участі в конгресі, її вчителька читала її реферат – четвертий.

¹³ Тен у своїй «Мандрівці по Італії» справедливо каже: «З форумом ніщо в світі не зрівняється – ані гори, ані горбки, ніякі будинки, ніякі другі з'явища, ні природні, ні штучні, не можуть із ним зрівнятися; це такий твір людських рук, який має тепер щось цілком природне в самих своїх руїнах, своєму розпаді. Серед блискучого повітря він виступає зі своїми окремими верхами, чорними прірвами, червонястою масою, мертвою, нерухомою, наче обгорнутий таємничим подихом далекої минулості, давно-колишнього життя.»

Тут вас захоплює подих давнини, ви можете цілими годинами сидіти серед цих мовчазних свідків минулого й дивитися на чудові три колюни Кастора й Полюкса, на величні стіни палацу Нерона, на чудові арки Пінакотеки з її банями-куполами, гімнастичними саями, кольонадами для філософічних розмов, і перед вами встає те колишнє життя – змислове, святочне й філософічне серед цього чудового підсоння, чудової природи, яка й тепер обгортає ці руїни цілими мережевами витких рослин, зелених, гарних, вони наче ховають, охороняють ці руїни від шкідливого впливу часів, повертають їм їхню красу. І скільки чудових статуй уже витягнуто з цих руїн, скільки дорогоцінних одламків іще вкриває туг землю. Тільки дивуєшся, де бралась та мистецька творча сила в цих колишніх поган, і куди вона поділася, коли порівняєш сучасні мистецькі твори Італійців. Було колись – не вернеться, і хай не вертається, бо воно трималося поневоленням мільйонів задля насолоди якої тисячі патрицій, що у святочному своєму безробітному існуванні викохували свій смак, свої насолоди, своє змагання до краси. Сучасна доба навпаки – шукає долі для мільйонів, вимагає праці вселюдської, волі загальної. В такі часи, на жаль, гине мистецтво, панує техніка, й навкруги форуму тріскають автомобілі, автобуси, дзвонять трамваї, і в ясному повітрі гудуть аероплани...

Сьогодні останній день з'їзду, треба вимагати у президентки права ще щось сказати про Україну, щоб знали, що вона не якась Патагонія, що в нас теж є деякі педагогічні думки. Графиня ласкаво згоджується, але на дуже коротке слово. Вона затуркана, кінець конгресу, і всі маркизи, віконтеси хотять іще щось сказати, і директор інститута глухонімих, і член релігійної конгрегації, а тут іще якась Українка; але молоденькі дівчата підносять їй чудові квітки, які цілим яскраво-барвистим снопом лягають перед нею на столі, старе розумне обличчя роз'яснюється, й вона дає слово чужинці. Я говорю, що дуже рада бачити, що й українські й італійські педагоги йдуть тими самими шляхами до найкращого виховання. Ми, мовляв, теж надаємо велике значіння родинному вихованню, але там, де багьки кидають свою хату для заробітку, де жінка мусить виконувати свої обов'язки громадянки, бо в нас жінки мають усі політичні права, – там дитина вже не має родинного виховання, й родину заступають соціальні організації, але й вони мусять кермуватися найкращими принципами родинного виховання – певним розумінням усіх індивідуальних рис кожної дитини й рівною, ніжною

любов'ю до дітей. Наші дитячі садки вже перейняли методи Монтесорі, але її педагогічний матеріал ми націоналізуємо й беремо його більше з природи. Ми багато працювали коло національного виховання і провадимо його з наймолодшого віку дитини, оточуємо її народньою творчістю – народньою музикою, орнаментом, казкою, рухавками-іграми народніми (президентка мені дзвонить, щоб я кінчала, я говорю далі). Не вважаючи на всі страждання, які переживає наш народ, ми утворили єдину, для всіх рівну національну школу, і стараємося, щоб у ній панувала радість життя, культ правди й краси, й моральний обов'язок, утворили школу-лябораторію, з ручною-працею, де працює не лише пам'ять, а виявляються всі здібності дитини. Такою школою ми гадаємо приготувати для свого краю чесних громадян із певним розумінням свого морального, соціального й патріотичного обов'язку. На цьому я дякую президентці за те, що дала мені можливість поділитися з шановним конгресом педагогічними думками українських учителів. Мені плескають, і я, хвалити Бога, можу покинути конгрес. Іду до вілли Боргезе побачити свою стару укоханку, статую Канови. Лежить на ліжку сестра Наполеона, як і 20 літ тому, на тих же мармурових подушках, і хочеться доторкнутися до них, щоб упевнитися, що це не справжня легка подушка, а лише твердий холодний мармур, та ж чудова рука підпирає гарну голівку. Цей італійський мармур у руках італійських скульпторів це щось живе, гнучке, прозоре, надзвичайне! У другій кімнаті нові для мене краси – Схоплення Прозерпіни Берніні – щось надзвичайне силою й виразністю рухів, і ще одна висока жіноча постать: із чорного мармурового вбрання виступають білі руки й голова, ці фалди убрання чудові, вся постать жива. Італійські різьбарі роблять із мarmуру те, що ми можемо виявляти лише або словом або малюнком (звісно, не футуристичним!). На мarmурі можете простежити цілий жанр італійського вуличного життя. Ось дівчинка захищає голуба від гадюки – з якою ніжністю вона дивиться на свою голубку, яким життям наче рухаються фалди її спіднички. Ось другий хлопчик стискає гуску, гуска розкрила дзьоб, ледви може вже кричати, а маленький Геркулес із радістю перемоги все її стискає (скарби Капітолія). Тут побачите і класичного рибалку з Тибру, з голими грудьми, в широкому селянському брилі – це все мarmур. А ось грачі в кости – скільки краси в руках їх рук, скільки виразу в мarmурових очах. Усі типи Риму – і старого п'яницю, й вуличних діток, і красунь-танцюристок, і ремісників – усіх по-

бачите в цих мarmурових оповіданнях, порозкиданих по всіх музеях Риму. І не тільки людей, а й римських улюблених голубів у всіх їх позах і рухах, биків, і овечок, побачите їх тут же, не виходячи з Риму в його околиці, під доглядом пастуха, або й так, як вільно пасуться по схилах історичних горбів. Римський мarmур не тільки вабить очі, він говорить, він оповідає і про давноминуле і про сучасне життя, що так і грає мажорним ладом на всіх вулицях Риму.

На 5 годину нас запрошено в Castel del s' Angelo на чай. Ніколи я не була в цьому на-пів-зруйнованому круглому високому будинку, що здійсмається темною величезною масою над самим Тибром. Колись збудований, як спальня цісаря Августа, за часів перших переслідувань християн він був для них в'язницею, в середньовіччі був кріпостю й політичною тюрмою. Нам показували покої, де жив арештований папа Павло, його сувору спальню, яка так і стоїть, наче її в'язень тільки-що вийшов, його салю, чудово розмальовану ще досі яскравими фресками, показували той маленький, як колодязь, із усіх боків обмурований дворик, де він самітно гуляв. Із салі видко лише верхи собора св. Петра, але зі старовинної галерії, що йде навкруги круглого будинку, розлягається весь Рим; коло широких вікон цієї кам'яної галерії порозставлені столики, стільці, молоденькі сінйоріни розносять на картонових тапях морожене й ріжні тістечка, приємне помаранчеве холодне питво, замість чаю. Потім вузькими сходами, що нагадують мені сходи Софійського собору, ми піднімаємося на самий дах Castella – широкий поміст, із якого можна добре бачити й захід сонця, й увесь чудовий безмежний Рим. З одного боку, кольонада собора св. Петра з величезним Ватиканом – палац папи й музей, з другого – довгий жовтий Квірінал – палац короля, висока вежа, з якої Нерон дивився на пожежу Рима, круглі широкі бані церков, на високому горбку серед дерев здійсмається могутня кінна статуя Гарібальді, а з другого боку біліють струнки білі кольони нового величного монументу, присвяченого пам'яті останньої війни. Під нами Тибр із трьома мостами. Один із них стародавній із почорнілими статуями святих, що тримають у руках тернові вінки. Цим мостом водили в'язнів до кастеля. На даху величезна статуя янгола з мечем, який він уже вкладає в піхву. Кажуть, що колись у Римі лютувала чума, люде мерли, й не було рятунку. І ось одної ночі з'явився над кастелем янгол, і після цієї ночі ущухла чума, потрохи зникла, і на пам'ятку цієї легенди на кастелі поставлено цього янгола. Вертаюсь

додому тим старовинним мостом, і думається мені, що Україна переживає тепер такі самі часи, як колись перші християни, й за кожне слово любови до неї недолюдки розпинають наших братів.

Інші дні присвячуємо оглядові шкіл і різних педагогічних установ. Простуємо до Institut de S. Gregorio. Там, де величний колізей підставляє сонцю круглі стіни, де Рим буде свої нові квартали, примостився невеличкий приватний захисток для дітей, заснований 1911. р. гуртком жінок; тепер той притулок одержав велике помешкання якогось монастиря. Але це помешкання ще ремонтується і прилаштовуються до різноманітних потреб установи, і в цій праці бере діяльну участь місцеве населення, зацікавлене в її існуванні. Сама установа дуже симпатична, міститься поки-що в невеликих павільонах, панує тут така чистота, стільки світла, сонця, ласкавої уваги до дітей, як рідко доводилось мені бачити підчас моїх численних оглядин таких установ. Нам показувала цю інституцію сама директорка, молода, дуже жвава Італійка. Тут має захист 45 дітей найбідніших жінок; сюди беруть немовлят і дають на двох по одній мамці; дітей тримають до трьох років. Коло них ходять, окрім мамок, курсистки, бо при цьому притулку улаштовано підготовні курси, що підготовляють керманічок захистків, добрих помічниць для дитячих садків. Я бачила, як вони доглядають діток, видно, що з них будуть добрі діячки, так вони уважливо, з любов'ю ставляться до цих немовлят. Слухачок – 12 інтерністок, що живуть у притулку, і 25 екстерністок. Курс – трилітній. Пансіон і помешкання (кожна має окрему маленьку кімнатку) – 10 лір на день. Дітей приймають переважно від туберкульозних матерів або сироти. Туберкульозних тримають ув окремому павільоні. Маленькі лежать у великих кошиках у саду, на сонечку, укриті від мух ковдрами. Старшенькі стоять і пересуваються в малих загородках, дуже веселі, здоровенькі на вигляд. Це ж саме товариство має дитячу амбуляторію, куди того року 1921–22. р.р. приходило до 1200 хлопчиків, і їм давали допомогу й харчами й ліками. Дуже гарне вражіння робить цей Інститут – видко щирю працю й розуміння потреб дітей.

Другий день призначений був на огляд міських римських шкіл. Взятю, як тип нових шкіл, яких тепер Рим має 18 – школу коло Лятерану Reggiero Burgho. Величезна будівля на три поверхи вміщає понад 1000 дітей. Хлопці від дівчат цілком одділені, мають окрему дирекцію, окре-

мих учителів, хлопці – чоловіків, дівчата – жінок. Школа в Італії обов'язкова, світська й безплатна¹⁴. Релігії вчать на бажання батьків після звичайних шкільних годин. Ця обов'язкова безплатна школа складається з 6 клас і дитячого садка. В кожній класі на всі предмети один вчитель. Окремо ще є вчитель співу, малювання і в дівчат – шиття і плетення панчіх. Заведено ручну працю, але як окрему годину після шкільних лекцій, а не як методу навчання. Існує дуже гарно влаштована столярня, де учні роблять досить гарні ножі, лавки, невелике підручне приладдя для геометрії. Малювання з натури теж дуже добре поставлене. Для нашої нашої діти проспівали нам свій національний гімн і народню пісеньку, і в одній класі, коли ми попали на лекцію географії, вони нам усі на своїх географічних атлясах показали, де є Україна. Але коли я закликала їх прийти на Україну, вони не згодилися; найшовся тільки один сміливий хлопець і сказав, що коли він буде моряком, то поїде на Чорне Море. Діти дістають у школі добрий обід – зупу (при нас із артишоків) із білим хлібом і чашку шоколяди. При школі є ванни, цебто дуні з теплою й холодною водою, для кожної дитини окреме закрите місце, де вона може змитися милом. Такий душ кожна дитина бере по черзі раз, два в тиждні. Крім того, при класах є умивальники на руки. Школи під доглядом лікаря-гігієніста – один лікар на три міські школи. (Саме підчас нашого огляду дітям щепили віспу). Для розваги мають велике подвір'я, де вони бігають із опукою, граються.

Маленькі діти три-чотирирічні, і хлопчики, й дівчата, зібрані в дитячому садку, дуже мило бавляться, й рухавка їх цілком подібна до нашої «Подоряночки». Дуже гарну дівочу школу бачила я ще в другій частині міста – школа імени принцеси Олени. Там, крім офіційної програми, яку міністерство видає для кожної класи, кожна вчителька деталізує його на місяці, на дні і ці програми обмірковує з начальницею. В дитячому садку дуже багато діток, розподілені вони на кілька клас за віком 3-4, 4-5, 5-6 років. Додержуються там більше матеріялу Фребля, роблять гарні праці з паперу, з рафії, але ні глини, ні безпосереднього дитячого малюнку я ніде не бачила. Школи Монтесорі закриті; ревізія міністерства їх розкритикувала, і школи, зоставшись без субсидії, всі довелось позакривати. Їм закидають брак усякої дисципліни й за малий розвиток, з яким діти з casa del bambino приходять до елементарних шкіл.

¹⁴ Підручники й писемне приладдя дають різні патронати.

Для дитячих садків і для народних шкіл персонал готують у вчительських семінаріях, *schola normale*, окремо в жіночих і чоловічих. Курс – трирічний. З елементарної обов'язкової школи діти 10–12 років переходять у додаткову трирічну, й з цієї школи – *complémentaire* – можуть уступати до вчительської семінарії, через те я й бачила там дуже молоденьких дівчат років 15–16. Але весь цей плян навчання має бути з осені цілком змінений, бо в міністерстві переводять шкільну загальну реформу. Гігієнічний догляд за дітьми сентралізований в *Instituto igienico*, де для вчителів читають спеціальні курси гігієни. При інституті є досить великий музей моделів, малюнків і статистичних таблиць, що пояснюють усякі дитячі недуги, їх наслідки, наслідки туберкульозу й алькоголізму; показують дуже детально поживність різної харчі, звертають особливу увагу на зуби дітей, ніс, вуха, очі. Виявляється, що, при чудовому підсонні Італії, люде там страшенно слабують не тільки на різні нашкірні хвороби, а й на туберкульозу, яка дає найбільший одсоток серед малих дітей. При інституті є величезна дитяча амбулаторія. Взагалі після війни Італійці пильно взяли ся за фізичне виховання своєї молоді, зорганізовано численні скавти, санаторії, скрізь є медичний догляд.

Щодо розваг, то італійська молодь має таку специфічно італійську, якої не має жадна друга країна, – *teatro del piccolo*, театр маріонеток. Розпочатий іще перед війною 1914. р. невеличким товариством педагогів і артистів, цей театр тепер доведено до такого мистецького стану, обставлено так артистично співами, чудовими декораціями, що досить велика зала *teatro del piccolo* постійно заповнена не тільки самими дітьми – сюди приводять їх цілими школами – а й багатьома дорослими, одне слово, на цих виставах буває вся безжурна весела Італія з її співами, танцями, жвавими рухами, швидкою мельодійною мовою. Для репертуару беруть не тільки народні сценки або дитячі казки, а переробляють навіть такі серйозні п'єси, як «Буря» Шекспіра, різні опери – *Elisire d'amore*. Співає артист за лаштунками, але маріонетка й рота розкриває, і робить такі ритмічно відповідні рухи, що виходить повна ілюзія. *Teatro del piccolo* тепер поїхав навіть на гостинні виступи до Лондону, де тішиться великим успіхом. Дуже бажано було б використати *teatro del piccolo* і для наших українських дітей.

III.

Від 12. травня почались засідання суфражисток. Українське жіноцтво репрезентують три жінки: пні Зеленівська з Берліну, пні Онацька з Риму і пні Русова з Праги. Усі три вони делегатки різних галицьких і сміграційних організацій українських жінок. Але що жадна українська жіноча організація не звязана ще з інтернаціональною організацією суфражисток, то доводиться подавати статут товариства, і Шведка, пні Вексель (*Wecksell*), розглядає його, чи він одповідає загальному статуту. Тимчасом ми займаємо місця, нам роздають пакети з програмами, відозвами, резолюціями й конгресовим значком. Ми причіплюємо свої українські бутон'єрки й ходимо на ці прелімінарні засідання, шукаючи всякого приводу, щоби вставити своє слово за українську жінку.

Першим таким приводом була дискусія про моральне виховання жінки. Виступаю я, як голова «Національної ради українських жінок» і демонструю ту деморалізацію, яку московські комуністи принесли на сучасну Україну, звертаюсь до інтернаціональної жіночої організації, щоб вона висловила свій протест проти тих умов життя, в яких гине наша молодь, бо виховання дає не лише родина, а й те середовище, в якому живе молодь. І в середовищу, де, мовляв, панує майже соціалізація жінок, моралі бути не може. Зо мною згоджуються, але резолюція, яку ми подали з цього приводу голові комісії, залишається в її портфелі, бо взагалі всі резолюції складають зарані в центральному комітеті, і конгрес їх майже завше стверджує з невеликими відмінами й додатками.

В наділю в 9. годині ввечір нас усіх зарощують на вечір-галю комітету італійських жінок. Гарні салі *palazzo del esposizione* повні люде, серед моря жіночих убрань де-не-де виступають і чоловічі постаті, але вони не виділяються, бо серед жіночих убрань панує чорний колір. В Італії жінки майже всі в чорному, й як гарно вони його носять, і в тяжких оксамитових сукнях, і в легких прозорих, задрапірованих чудовими мережевами, звеселяючи сумний колір ніжною квіткою або намистом із червоних або білих, рожевих коралів! Яскраві барви вбрання тут побачиш серед простих жінок, і різнобарвні з повним браком смаку межі Англіяками. Вечір-галю не представляє майже нічого цікавого, концерт дуже слабенький, співає невеличкий жіночий хор та якась співачка з негарним голосом. Морожене й тісточка теж треба брати мало не борючись. Але приваблює краса самого помешкання, сила квітів, снопами розкладених по столах, букетами в великих посудах, цілими деревами в вазонах. На столах – якісь ого-

лошення, жіноча газета й т. п. Публика все це розхапує. Наша землячка кладе на цей стіл кілька примірників брошури про становище української жінки французькою та англійською мовою, й ми дуже тішимся, що за кілька хвилин усі наші книжки порозхоплювали міжнародні читачі.

В неділю ми мали білет на вхід у собор св. Петра для того, щоб побачити папу, якого мали винести на врочистість *beatificazione* кардинала Беллярміна. Папу справді винесли в кріслі на ношах, і він давав благословення на всі боки. Але не він цікавив нас; нас захопила знов уся та чудова велична краса собора св. Петра, яка виявляє всю силу релігійного натхнення, що кермувала будівничими, які створили цей великий монумент. Розміри собора, його височінь і багатство свідчать, які юрби фанатиків віри приваблювали до себе і вміщали в собі ці мармурові стіни. Чудові органи губляться під високими склепіннями, серед великої кількості різних відділів великого собору. Ще імпазантіше вражіння робить собор св. Павла за брамою, на кінці Риму. Тут майже немає блискучого золота, немає яскравих барвистих малюнків, уся краса в його кольонадах, у простоті ліній і їх гармонії; білий холодний мармур дає настрій якоїсь величної недосяжної чистоти! І образи мальовані всі в такому суворо витриманому настрою, фігури св. Павла й його співробітників майже всі з мозаїки. На невеличкий сад виходить кольонада собора з малюнками різних емблем, і символів християнства, й окремих святих. Чимсь таким далеким, первісним подихає й од цих малюнків, і від тої Кампанії, що стелиться вже перед цими кольонами, й від тієї старої брами, з якої, каже легенда, в-останнє вийшов св. Павло. Тут почувається не той пишний католицький Рим, серед якого пишається величний св. Петро, а й той давній Рим перших часів християнства, де жила ще безпосередня щира віра. В Римі так ясно можна пережити такі характеристичні різні історичні моменти – Рим античний, Рим форуму й Каракалевих купелів, Рим катакомб перших віків християнства і Рим католицький, усесвітня столиця світової релігії. А тепер, коли я вдруге приїхала до Риму, я побачила, пережила новий момент життя – Рим, як центр відродження життя Італії, Рим нового руху, що почувається на кожному кроці й наче синтезує всі попередні моменти історичного життя Риму, який у сучасному стані більш за все нагадує Рим Кольо-ді-Рієнці, Рим Брута, й на те відродження наче радісно дивиться чудова статуя Гарібальді на високому горбі Янікуля, оздоблена раз-у-раз свіжими квітками...

В понеділок 14. травня читають прийняття нашої організації до суффражистського союзу, а в 11. год. на святочному відкритті з'їзду Муссоліні вітає з'їзд. Він каже, що італійська жінка за час війни виявила стільки моральної сили, так активно виявляла свій патріотизм, що можна визнати її цілком здатною до політичних прав, до права голосу в рідному парламенті, та що й він має надію, що, мовляв, це право справді Італійки дістануть – право голосу. Оплески гарячі переривають його промову, він кінчає тим, що політична емансипація жінки потребує від неї значного підготовання: треба їй дати змогу мати освіту, виховання, й на це, мовляв, зверне увагу сучасний уряд Італії. Жінки підносять Муссоліні чудові квітки, фашистська молодь, що оточує прем'єра, задоволене усміхається, й усю салю обхоплює зворушення. Але ось, обік із Муссоліні, на підвищенні з'являється сива жінка в блакитному убранні – це широко відома президентка суффражистської спілки – пані Чопмон Кот із Нью-Йорку. Вона говорить довго, гортанною англійською мовою, якої більш половина салі не розуміє, але говорить із певною самоповагою, не бачучи виразної усмішки на жорстоких устах Муссоліні. Її промова досить цікава, вона спокійно, поважно дає огляд історії всього суффражистського руху, зазначає, що жінка має такий самий розум, як і чоловік, таке саме сумління, силу, слабощі, має однакові з чоловіком змагання. Оповідає, скільки зусиль робили жінки, як героїчно вели боротьбу за свої права, за своє визнання, наскільки війна сприяла піднесенню становища жінки через діяльність, через той свідомий патріотизм, який жінки виявили в усіх країнах, захоплених усесвітньою війною. Але конкретних наслідків жінки ще не одержали в тих країнах, де й до війни не зазнавали рівності. Віктор Гюґо називав XIX. вік – віком жінки, й, хоч у цей вік жінка не одержала майже ніде остаточної перемоги, але це справді був вік жіночої емансипації й як-найінтенсивнішої боротьби за неї. Вік XX. вже бачить реалізацію благородних змагань жінки. З 6 частин світа у чотирьох – жінки мають уже право голосу: Європа, Північна Америка, Австралія, Африка, скрізь по кольоніях Великобританії жінки беруть участь у парламентах. Залишається Азія, де цьому стоїть на перешкоді віра, та Південна Америка, яка своєю культурою так сильно підлягає латинським народам, що як-тільки жінки латинських націй в Європі одержать своє право, республіки американського півдня не загаять визнати політичні права жінки. Тепер, казала пані Чопман Кот, на IX. конгресі маємо представництво

жінок 40 націй (з 60 існуючих), щобто, від $\frac{2}{3}$ всього світа, що 25 держав дали вже жінкам усі політичні права нарівні з чоловіками; дві держави дали поки-що лише право участі в міщанських радах; у 15 країнах жінки ще ведуть боротьбу за свої політичні права. Ораторка звертається до Муссоліні, як до особи, про яку тепер у всьому світі найбільше говорять, із такими словами: «В очах мільонів людей ви великий герой, і всі знають, що ніщо вас не злякає, навіть громадська думка, коли вона справедлива. Дехто каже, що ви оборонець порядку, єдності, патріотизму, що ви змагаєте до кращої вищої культури. Ці змагання й ми підтримуємо, вони теж увіходять і в наш ідеал, ми добиваємося скрізь однакової освіти для чоловіка й жінки, шкіл для всіх дітей, праці й справедливої платні для всіх; ми бажали б кращої опіки над усіма дітьми, щоб вони в свій час ізмогли установити кращі форми життя на цілому світі. Ми не займаємося політикою й не думаємо порушувати мирного життя Італії, але, подаючи вам нашу анкету, ми сміємо висловити надію, що ваш уряд, шановний пане Муссоліні, доведе італійську жінку до її політичної зрілості». Після того вона вказала на велику силу й поширеність суфражистського руху, на те, що він іде по цілій землі від північного бігуна до південного, у присланих до суфражистського альянсу організаціях працюють представниці 5 рас усесвіту – кавказької, монгольської, маляйської, полінезійської й індійської, 5 великих вір – християнської, жидівської, буддійської, мусульманської й релігії Конфуція. Ніяка чоловіча організація не нараховує такої численної мирної армії, об'єднаної одною думкою, одним зусиллям, одною зброєю – справедливістю, одним гаслом – «у всьому значному – єдність, у незначному – воля, в усьому милосердя».

Після обіду йшли далі засідання всіх 4 комісій, ввечері відбувалися публичні мітинги, на які збиралася повнісінька величезна зала *palazzo del espositione*. Найцікавішим таким мітінгом був вечір у середу 16. травня, коли виступали жінки-парляментарки. Їм давали по 10 хвилин на промову. Від нас, Українок, була записана до слова пані Левчанівська, як депутатка-Українка в польському парламенті. Але через хоробу дитини вона не приїхала, й жінок депутаток-Українок довелося репрезентувати мені, як членові Центральної Ради. Мені призначили виступати першою, й я вітала величезні збори інтернаціонального конгресу «від імени тієї Центральної Ради, яка для всіх Українців є парламент перманентний, котрого діяльність лише тимчасово перервала большевицька

окупація». Додержуючися правил конгресу, я не могла висловити нічого політичного, але з моєї промови виходило ясно страшне становище жінки під окупацією большевиків на Великій Україні й під утисками Поляків у Галичині. Звісно, всього не скажеш за 10 хвилин, я швидко почула стук молотка по столі президентки, й мусила закінчити привітанням до всіх вільних жінок усього світу й до Італійок, висловивши надію, що наші зусилля, наша боротьба за волю й незалежність нашого краю тут, на батьківщині Гарібальді, напевне знайдуть співчуття. Гарячі оплески були для мене найкращою відповіддю. Такими ж оплесками вітали мене і всередині моєї промови, коли, говорячи про Поляків, я сказала, що «українська жінка ніколи не зрадить національної справи свого народу», бо ці слова якраз відповідають сучасному настроєві Італійців. І, справді, я одержала після промови багато доказів співчуття й цілком рідної ласки від людей, яких я вперше бачила. Після мене промовляла Данка, потім Полька, пані Шебеко. Вона пишню оповідала, яка тепер Польща велика, й як вона дбас за добробут усіх народів, що входять у її склад. І, хоча їй теж шескали за те, що вона промовляла не чужою, а італійською мовою, але видко було, що їй мало хто вірив. Вона ж була така незадоволена своєю промовою, що дорікала президентці за те, що вона дає мені таку волю слова.

Другий цікавий вечірній мітинг був у п'ятницю, коли промовляли представниці далеких екзотичних країн, де вже почалася емансипація жінок – тихенька соромлива Китайка, мікроскопічна Японка з тонюсеньким голосочком, чудова красуня Єгиптянка, Індійка в барвистому шалю, що всю її обгортав од голови до ніг, залишаючи обличчя відкритим. На другий день нам довелось на одній дрібниці ще раз переконатись у співчутті цього інтернаціонального громадянства до нашої України. Обговорювано справу вкладок кожної національної організації у спільну касу альянсу. Всі скаржились, що після війни не можуть багато давати. Полька, яка вчора так пишню оповідала про величність польської держави, тепер заспівала Лазаря: Польща, мовляв, така бідна, переживає таку кризу, цю вона не може внести більше, як 100 лір. Тоді член нашої делегації, пані З., підійшла до трибуни президенток, кажучи: «Наша Україна була колись дуже багата, тепер вона цілком зруйнована, але ми, Українки, розуміємо, що треба взаємно допомагати, й ми даємо 150 лір.» Вибух оплесків покритв її слова. Президентка обняла паню З. з словами: «*Cette chere Ukraine!*» Це була справді хви-

лина маленького тріумфу, від якого поззеленіло обличчя представниці ворожої нам нації.

Настали останні дні конгресу, і треба було поспішити з нашим головним завданням – скласти міжнародний комітет охорони української жінки. Комітет цей склався з жінок різних країн: Австралії, Нової Зеландії, Америки, Швеції, Англії, Італії. Другим більш-менш конкретним наслідком нашої участі в конгресі можна визнати обіцянки одної інтернаціональної студенської організації взяти кількох наших студенток і студентів на стипендію в італійських університетах. Може, справді ці обіцянки зреалізуються в якусь конкретну допомогу нашій молоді, яка так прагне освіти...

За час конгресу впорядковано кілька різних гесертіон – прийнять, де нас вітали морозом, ласощами, але всі вони, через велику кількість людей і великі простори, де вони влаштувалися, були дуже безладні й не могли сприяти нашому об'єднанню з окремими членами конгресу.

Найкраще вражіння полишило в нас прийняття в товаристві вчительок, де співала дуже гарна співачка-меццосопрано, й де, не зважаючи на тісне помешкання, можна було вести якісь розмови і знайомитися з різними потрібними нам жінками. Друге значне прийняття було в чеського посла в його чудовому палаці, на набережжі Тибру. Туди запрошено лише декого з представниць слав'янських держав і видатних 2–3 Італійок. Палац, де розташувалося чеське посольство – це перлина сучасного італійського мистецтва. Куди не глянеш – скрізь такі чудові зразки малярства, скульптури, чудові килими через усю величезну салю. Дуже гостинно нам подано чай, морозене, ласощі. Я дякувала послові, як представникові чеського уряду, за все, що цей уряд робить для української еміграції.

Конгрес закінчився виборами нової управи; старенька розумна Чепман Кот, після 19 років невтомної праці, відійшла на становище почесної президентки, а активною головою обрали колишню секретарку, паню Амбі. Наша делегація сфотографувалася, щоб подати ці фотографії до часописів італійських та американських¹⁵. Наслідками нашої участі в конгресі можна вважати: 1) афіліція наша на правах визнаної

¹⁵ Вона складалася з 4 Українок: пані Зеленівська (з Берліну), пані Липовецька (з Турину), що нам дуже допомогла своїми зв'язками з італійською пресою і з урядовими сферами Риму, пані Онацька (з самого Риму), яка дуже гостинно нас усіх вітала і приймала, й я (з Праги).

держави до одної з могутніших сучасних інтернаціональних організацій, що може допомогти нам і матеріально й морально, 2. складення комітету охорони української жінки, яке підносило, що жінка під окупацією, й польською, й большевицькою, в такому страшному становищі, що потребує міжнародної охорони, й 3. обіцянки й різних товариств, і самого міністерства народної освіти (до якого я ходила з доручення віденської Ліги української культури) дати кілька стипендій нашій молоді, що студіює. Це все «слова», але, живучи в Європі, не можна не вступати в її могутні організації, в нашому становищі не можна не нагадувати цивілізованій людності про українську справу, не апелювати до всесвітньої справедливості, не можна не вчитися в усевітніх союзах організаційної творчості і громадського будівництва.

На жаль, у нашій делегації не було Галичанок, і не вся українська еміграція була в ній репрезентована. З Каліша наші інтерповані жінки прислали меморіал про своє злиденне життя. Я подала цей меморіал самій президентці і просила її не тільки висловити їм моральне співчуття, а й подати їм матеріальну допомогу в їх матеріальній біді. Вона обіцяла мені вважно розглянути цей меморіал і зробити все можливе. Українські жінки з Румунії надіслали своє привітання конгресові, яке теж передано президії. Взагалі на конгресі звернено увагу на українську жінку, на українську справу, зав'язано дружні зносини з жінками майже всього світу, а це й є завше головна мета всяких неполітичних інтернаціональних з'їздів.

(Дж.: Нова Україна. – Прага, 1923. – Ч. 7-8. – С. 229-241)

Думки португальського диктатора про виховання

Усі ми педагоги знаємо, що виховання, ніколи в широкому розумінні слова, мусять бути незалежні від державного імперативу, що їх організують науково підготовані педагоги. Але за останні 10-15 літ, коли на наших очах різні держави заводили у себе величезні реформи, змагались дати молодим генераціям зовсім інший моральний світогляд, ясно що в цих змаганнях вони могли опертися лише на цілком новий, державі потрібний напрямок виховання. Так ми бачимо грубо матеріялістичний напрямок, що в Совітах (і на Україні) охоплює дитину з першого пробудження її свідомості, бачимо як Мусоліні власною владою організує мо-

лодь в військово-національні угруповання – т. зв. «Balillas». В Німеччині нове виховання, шкільна програма, усе міцно підлягає націонал-соціаліст. течії, якою керує канцлер Гітлер. Звісно, кожна державна течія не може не відбиватися на такому чулому організмі, як народне виховання. Але те, що сучасні диктатори роблять зо школою, то занадто нагадує простісеньку фабрикацію «нових» людей, не як вихованців звісних загальних гуманітарних принципів, з широким світовим обрієм, а як потрібних для певного часу знарядів. І серед тої справжньої бурі, яка тепер хвилює усім світом, загрожує основам всесвітній цивілізації, люде, яким дороге правдиве виховання людства, його безупинній ріст, поступ з первісної бездіяльності до найвисшого інтелектуально-душевного розвитку – ці люде зупиняються перед сучасним відношенням до фабрикації нових людей з великим сумнівом в його доцільність.

Звісно, ніколи виховання не залишалося в віддаленні від панівних, нових, політичних, моральних течій часу, але брало з них деякі риси, вимоги, які – хоч і внесені в наукову педагогіку, як напр. школи, Кершенштерна, будували усе виховання на самих державних вимогах. І тепер стає перед нами природне бажання, поставити ці вимоги на чомусь більш загальнолюдському, абсолютному. І ми з радістю прислухаємося до слів португальського диктатора Салазара, який куди ширше дивиться на завдання виховання португальського народу. І в багатьох його думках ми Українці можемо знайти щось дуже рідне, відповідне нашим змаганням до ідеалу виховання. Салазар ставиться з великою увагою до серця людини, бачить в ньому головний принцип чину, наче воно і не підлегле зовнішньому примусові, але в дійсності воно і панує в житті і реформує його. Він жаліється, що досі Португальці дуже мало звертали увагу на фізичне виховання, не плекали тіло, – осередок людських здібностей, яке може їх приводити або до рівноваги або цілком привести дисгармонію, робити їх в творчому відношенні безплідними або навпаки дуже плодючими, що досі в Португалії не зверталось майже ніякої уваги на волю, яка є головний мотор людського життя. Що до інтелекту, то насильюючи пам'ять, каже Салазар: «ми (португальці) змагались виповнити його готовим знанням, де коли правдивим, а деколи і брехливим, ми розвиваємо культуру і не дбаємо, щоби розвинути ініціативу розуму, а навпаки, він стає пасивним»¹⁶. І те виховання, яке він хоче дати португальському народові особливо в цей момент національного відродження мусить

виходити з віри в Португалію, віри народа в його батьківщину і черпати своє надхнення в здоровому націоналізмі. Треба любити і знати Португалію, її минуле, повне героїчної величності, знати в сучасному її матеріальні і моральні можливості, уміти розгадувати її майбутнє повне краси, поступу, гармонії. Треба любити і добре знати Португалію, Ми не хочемо серед наших людей атлетів ані рахитників, а простісенько людей здорових, щоб замість анормальних, зденервованих, схвилюваних людей, нам виховували людей з прямою волею, спокійних, терплячих, витриманих, щоб в сфері знання було лише можливістю навчання і відкривати такі нові речі, яких ще не має по книжках. І усе це має так добре бути скомбіноване, щоб ми, як нація, могли в наш час знайти значіння пропорцій, якого нам бракує, освітити реальним світом наш розум життя і цей реальний об'єктивний світ заступить ті хмари і дим, які наповнюють голови нашої молоді» (стор. 57). Але разом з цим Салазар попережає своїх вихователів не дуже захоплюватися минулою славою Португалії її колишніми великими героями, бо їх великі чини не привели Португалію до сучасного добробуту. Колись Португальці мали Васкадегама, завойовували Бразилію, перекидали свою владу по той бік Гібральтару – а тепер, – в Америці панують Іспанія, Італія, Франція; в колоніях наші земляки ведуть маленькій торг і мало вигідні професії; у Норвегії купують треску і свій крам перевозять на суднах Англії і маленької Голяндії. Нова директива мусить бути поставлена перед вихователями і перед нацією, а саме: використати величезні здібності раси і нестралізувати найбільші її недостачі.

Салазарові дорікають, що він замало поборює анальфаетизм, що в Португалії досить великий, але він на це має свій погляд. В 1933 р. на народню освіту асигновано на 5 міл. більше, чим в попередньому році. Португальський диктатор не забуває, що його край і бідний, і невеликий, і вчиться в таких же малих та небагатих державах як Норвегія. Він не дозволяє собі на манію величності. Вчителів треба як найбільш в кожному селі, містечку, але не з такими високими поборами, бо ця витрата обійшлась би державі неможливо високо, міл. в 300-400, крім грошей на будівлю необхідних шкіл – міл. на 500-600 Салазар визнає необхідним по містах в особливо значних селах і місточках зберегти учителів з найкращою підготовкою і високою платнею. Але по усіх найскромніших селах утворити маленькі освітні установи в яких вчили б люде за маленьку винагороду. При цьому великий диктатор для при-

¹⁶ Див. Книгу Ферро: Antonio – Salazar – Le Portugalet zon chef, стор. 52-53.

кладу пригадує перші початки свого навчання, коли його батько, незадоволений малими успіхами, які він робив в звичайній школі в містечку, (бо школа була переповнена учнями) виписав його з тої школи і посилав його на науку до одного вбогого селянина, який вчив їх в чужій хаті, без державної заповомоги, за невеличку платню від кожного учня. Звісно, це дуже зворушливо, що великий португальський диктатор таким шляхом одержав свою першу освіту і став славетним професором математики в Кембріджському Університеті, а тепер прем'єр-міністром фінансів. Але йшли також дискусії і на Великій Україні – але літ 60 тому назад: що саме продуктивніше? обмежене число добрих шкіл, з учителями високо підготовленими чи маленька шкілька та в кожному селі? На мою гадку, численний аналіфаетизм можна побороти лише упорядковуючи хоч які класи грамоти з яких діти могли б одразу переходити хоч в 2-гу класу звичайної державної або громадської школи. Правда, що Салазар приводить до порядку страшенно зруйнований державний бюджет Португалії і приходиться йому вчитися цього у маленьких державах, як напр. Норвегія, яка за кілька літ осягла в освіті свого народу блискучі висліди. А всеж таки до виховання дітей цей наймолодший диктатор ставиться з щирою увагою. Він визнає виховання одною з найважливіших праць ново наставленої державної влади. «Ми мусимо, каже він автору книги про його державні погляди, розглядати дітей як мушкетерів та жінок завтрашнього дня, коли ми хочемо змінити духовий склад (інтелектуальність португальця, є той первісний (vièrge) терен, який вихованням може бути найкраще використаний»¹⁷). Для своєї великої праці Салазар потребує нових людей, як потребує їх і Муссоліні, але завше говорячи про це нове виховання з сильним розвитком волі, на базі здорового фізичного виховання, про індивідуальну цінність для кожної праці, яку він так рад доручити португальській молоді, він каже знаменні для нас слова: реформа виховання, як і усе національне відродження має виходити з віри в батьківщину, з любові до неї і правдивого її знання і черпати своє надхнення в здоровому націоналізмові, а не в теоретичних принципах, потрібних для підтримання самого диктатора.

(Дж.: Рідна школа. – Львів, 1937. – Ч. 15-16. – С. 224-225)

¹⁷ Книга Антоніо Ферро: Salazar – Le Portugal et son chef, стор. 186-189 та 221.

Eugène Devand: «La pedagogie scolavire en Russie Sovietique».

La doctrine. Paris, 1932

(репензія)

Чимало було писано про практичне становище освіти в Світській Росії, але в книзі Деванд ми находимо детальний розгляд тої теорії, тих принципів, що на них збудована ця освіта, що ними мають керуватися педагоги в цілому бездольному «Союзі» Радянських Республік. І хоча сам автор книги не належить до видатних представників «Нової Школи», його розгляд не лише цікавий тим, що дає правдиве освітлення тій школі, що нею чимало чужинців захоплювалось, але й наводить на деякі загальні міркування щодо тих основ, що на них мусить спиратися наше сучасне виховання.

В Світському вихованні нема місця для ніяких міркувань; там усе грубо, впевнено зазначено. Так ректор Московського Університету, корифей сучасної російської педагогіки сміло каже на одному Міжнародному Конгресі (Педагогічний Конгрес у Лейпську 1928 р.): «Для нас педагогіка не є та наука, що навчас, як сприяти розвиткові дитини; для нас педагогіка є теорією навчання й виховання широких народніх мас ув епоху великої боротьби та великої едифікації інтересів революційного пролетаріату». І він каже: «Педагог мусить розглядати свого учня, як предмет реальний, конкретний, що його мається обробити в бажаному зміслі, ради бажаної мети». Проіняті наукою Маркса, всі педагоги мають вносити в свою виховуючу й навчаючу діяльність найбільший матеріалізм. Ми можемо впевнено казати, промовляє один із організаторів світської школи, Пістрак; «що світська школа єдина на всьому світі, яка ставить собі завданням підготувати людей до матеріалістичної революційної філософії і дати їм єдину соціальну ідеологію, спрямовану до тих саме цілей. Основна ціль трудової школи це витворити майбутнього борця за комунізм і творця нового ладу».

Якими шляхами підготувати до цього учнів? Науковим ознайомленням із природною, землею, металами, рослинами, звірями, зорями – як із матерією для використання її продуктивною працею, і це знайомство мусить бути суцільно проіняте соціальним розумінням. Чи буде професор фізики оповідати про електрику, чи буде зоолог розглядати рака – учень мусить розуміти, що він на цих лекціях не лише учень, а й молодий громадянин Світської Республіки і мусить усіма силами сприяти великій справі будови соціалізму. З природою людина єдна-

ється шляхом праці. Праця, на думку Совітів, є центром усієї діяльності в школі, її сенсом існування, але ця праця перш за все мусить бути корисна, мусить бути продуктивна. Продукція стає головним фактором совітської економіки. З цим фактором вони золотий край, повний природних скарбів, довели до повної руїни, а населення, що давніше обробляло найбагатішу землю в поті чола, привели до голоду. Виходячи з чисто матеріялістичного світогляду, Совіти продуктивну працю, як шлях до збагачення краю, поставили головним завданням виховання і як найкраще для нього знаряддя обожествили машину. Трудове виховання зведено в Совітах до того, щоб дитина навчилась техніки вживати різних знарядів, керувати машиною, правити фабрикацією різних корисних предметів. І є такі фанатики цього політехнічного виховання, що починають його в дитячих садках, вимагають, щоб у кожній донкільній установі були, замість цяцьок, справжні машини, що їх діти навчались би пускати в рух. Машина, каже Деван, «вимела з школи Бога і шляхом абсолютно індустріального виховання витворить «новий тип людини». Є люде, каже далі автор, «які гадають, що якщо б Совітам це вдалось, тоді всі сграждання мільонів, їх злидні, смерть, не страшні» (стор. 166).

Ця нова людина має не лише бути пройнята матеріялістичними принципами, не лише мусить бути віддана «продуктивній праці, не лише бути охоплена почуттям гарячої ненависти, нова людина (слова Леніна – стор. 169), «мусить своїми переконаннями панувати понад мільонами розсіяними по всьому величезному просторі Росії й утворити в них єдину волю – бо без цього ми неминуче будемо розбиті». Заради цього кожному вчителеві поставлено такі вимоги: 1) окрім загальної і педагогічної освіти, він (учитель) має бути, по словам славетної Крупської, (ст. 27) – колективістом – цебто розуміти будову соціалізму; 2) організатором; 3) піонером комуністичного виховання; 4) мати широкий політехнічний обрій та розумітися як на індустрії так і на хліборобстві; 5) людиною, що здатна постійно навчатися і по книжках і по фільмах – щоб не відставати від поступового життя.

«П'ятилітка» для комуніста не є простим рахунковим словом, це символ чогось величного, достойного, що викликає захоплення, віру в перемогу цілого світу. Сприяти її успіху – це акт нової Совітської релігії. Розуміється, совітський матеріялізм не допускає ніякої релігії, ніякого ідеалізму – лише одну матеріяльну продукцію і ненависть до «во-

рогів комунізму». Щодо старої християнської віри, то Луначарський (організатор Совітської Школи) одверто каже: «Ми ненавидимо християнство і християн. Навіть найкращі з них – це наші найгірші вороги. Вони проголошують любов до ближнього і всепрощення (miserecorde), а й те й друге протилежне нашим принципам. Християнська любов є перешкодою в розвитку революції. Геть із любов'ю до ближнього. Нам потрібна ненависть, ми мусимо вміти ненавидіти, тільки ненавистю ми запануємо над світом» (стор. 184).

Деван подас всі ті педагогічні засоби, ті всілякі анкети про навчання, що їх ширить совітська влада серед учнів усіх шкіл, від дитячого саду до університету.

От-так і ці принципи виховання й навчання, що ними мусять керуватися всі педагоги безмежної совітської держави й усі, на горе, зв'язані з нею Республіки.

(Дж.: Шлях виховання й навчання. – Львів, 1935. – Ч. 3. – С. 192-193)

Звіт за Міжнародний Педагогічний Конгрес в Женеві делегата від Укр. Педаг. Інст. в Празі (рукопис)

Конгрес був скликаний World Federation of Educational Associations (Міжнародною Федерацією Педагогічних Товариств). Президентом його був сам Голова Федерації ... Августус Томас. Метою Конгресу було обміркування засобів і програм для найкращого виконання нових завдань педагогіки – виховати в дітях, в молоді щире почуття єднання з другими народами, внести в загальне навчання можливо більше матеріалу для ознайомлення одного народу з другими. Це змагання до зостановлення приятельських зносин межі дітьми різних народів виявлялось не лише в викладах і дискусіях по різних секціях, а й в численній літературі, виставленій ріжними організаціями по питанню установлення ... взаємних близьких зносин межі дітьми різних країн і народів, а саме організації Молоді Червоного Хреста, Ліги Націй і Secours des Enfants (Поміч Дітям), Інтернаціональної Женевсь-

кої Школи і др. Конгрес тривав 9 днів з 24-го липня до 3-го серпня. Поділився він на 17 секцій: 1) Секція дошкільного виховання, 2) Середньої школи, 3) Дефективних дітей, 4) Школи і родини, 5, 6, 7-а присвячені були міжнародному вихованню і підготовки для нього учителів, вони постійно засідали разом. 8) Гігієна і школа, 9) Бібліотечна, 10) Підготовки бібліотекарів; 10) Боротьби з анальфabetизмом, 11) За утворення світового Атласа, 12) Нової Програми Школи в інтернаціональному дусі, і др.

Позаяк усі секції працювали одночасно, неможливо було одвідати їх усі. Цікавили мене більш усього 5-6-7 і там я одвідувала усі їх збори. На перших члени Ліги Націй докладали усе значення і необхідність нового виховання на началах міжнародного ознайомлення і розвитку в дітях почуття братерства до усіх народів. На других зборах проф. Сміт (Smith) роздавав аудиторії груди Університета в Індіані. Тут був вже розроблений Членами Федерації плян-програма навчання в напрямку міжнародному. На 3-х зборах один французський проф. читав дуже цікавий виклад S'Histoire du [...] – цебто вносив у навчання всесвітньої історії нову тему – історію життя робітників, як вони об'єднувались, виконували прекрасні будови – піраміди, готичні церкви. Крім того, в цих же секціях один іспанський делегат прочитав по французьки доклад за необхідність організувати для підготовки учителів особі курси з програм інтернаціонального навчання з поширеними і особливо освіченими знаннями по історії і географії. На останньому засіданню проф. Бове розповів за ті успіхи, що зробила ідея міжнародного єднання за ті два роки, що пройшли від Пражського З'їзду – Мир і Школа (в 1927 р.). В цій же 6-й секції читав свій доклад делегат проф. С. Русова (Педагогічн. Україн. Інститут з Праги) «Дещо з психології українських дітей на ізгнанні та їх малюнки». Доклад зацікавив декого з членів Конгресу, що виявилось в дуже щирих приватних розмовах межі членами. На других секціях найбільш цікаві були засідання бібліотечних секцій, на яких керувала відома польська діячка Радлинська, секції боротьби з анальфabetизмом, де більш усього виступали делегати з Китаю; на останньому засіданню одної з педагогічних секцій з цікавим докладом за «активну школу» виступав делегат Чешський і в дискусіях, викликаних їм, приймав участь видатний Швейцарський педагог Фер'єр.

¹⁸ Нерозбірливо – упорядники.

Багато цікавості викликало на Конгресі утворення т. зв. «Атласа Цивілізації», який мав дати для міжнародного навчання певний матеріал для ознайомлення з кожним народом, з кожною країною особливо. Керівниками в цій справі виступали п. Отле і пані Одерфельд. Розроблявся також в низці зібрань т. зв. Плян [...] як плян майбутньої міжнародної школи. З приводу утворення «Атласа Цивілізації» делегати славянських земель збирались окремо щоб скласти резолюцію, що славянські народи радо приєднуються до цієї справи і обіцяють своє щире співробітництво. Але самої резолюції мені не пощастило отримати, бо вона була довший час недрукована. В зборах славян приймали участь делегати Сербії, Чехії, Польщі, Болгарії, української еміграції. Був і один росіянин, але не делегат, а скоріш «гість», який своїми занадто оригінальними розмовами вносив чимало непорозумінь в спільну бесіду. Цікаво теж, що на одному з засідань з приводу Атласу було висловлено одним французом деякий сумнів щоб в цьому Атласі не виникло яких небудь конфліктів щодо визнання кордонів різних держав. І зараз виявилось, що вже такий конфлікт стався на мапах (картах) Польщі з Німеччиною з приводу кордонів Познані.

Окрім праць по секціям проводилися ще публичні засідання на яких читалися доклади видатних вчених – Мальша «О значенні Міжнародного виховання», Екари «Данте і школа», якогось Японського графа ... «Сучасна освіта в Японії», одної жінки члена Рейхстага – пані [...] «Загальна і професійна освіта» і др. Вечера були присвячені або святочним зборам, на яких місцева влада витала конгресистів – в чудовому палаці Ейнар, і в Коммунальному Залі, куди прикликани були місцеві музики, які демонстрували національні співи – відомі «їдоли» гірських пастухів і їх пастуші струменти. Дві вистави в театрі демонстрували чудову школу Далькроза ...

Цікаві були ті вечірні збори Конгресу, на яких виступали з привітаннями делегати різних народів – але лише офіційні державні представники мали це право та ще делегати широких всесвітніх асоціацій Европ. і Амер. держави; Азія: Китай, Японія, Індія, С. Домінго; Чехія (при імені президента Масарика грім оплесків), Ірландія.

На конгресі була улаштована виставка, пристосована до нової керуючої ідеї виховання – взаємного знайомства усіх народів і їх доброго єднання. Виставлені були експонати 40 націй. Великі гарні compartments за-

¹⁹ Нерозбірливо – упорядники.

ймала Чехія, Польща, Австрія, Німеччина, Ліга Націй, Молодь Червоного Хреста, Виставки книгарень; маленькими учасниками виступали Болгарія і Румунія; Українські книжки і невеликий стіл з малюнками українських дітей гимназії і притулку в Чехосл. Республіці. Делегат Укр. Пед. Інст. виступав з промовами кілька разів: одного разу проти одного Німця, який з лютою завзятістю пропонував знищити усякий націоналізм, як пережиток давнього дикого почуття. Я казала, що таке знищення почуття національного тільки пошкодить розвитку міжнародного єднання, бо хто не любить свій край – не прив'язується до чужого. Є націоналізм і націон. – агресивний, якого треба уникати, але націоналізм свідомий, творчий треба берегти, бо він вносить чимало скарбів у культуру всього світа і т. п. Другий раз я виступала від імені Педаг. Укр. Інститута субсидійованого Чеським Мін-твом в підтримку попозиції організувати при учительських Висших Школах окремі курси для міжнародної підготовки учителів. Читала доклад про психологію дітей українських засланців, казала за добре відношення до них Чеської влади. Позаяк виступати з привітанням можливо було лише офіційним представникам держав, то моє привітання не було оголошено, а було взято для надрукування в трудах Конгресу.

(Дж.: ЦДАВО України. – Ф. 3972, оп. 1, спр. 81, арк. 2-8)

Колись і тепер

Ідея дошкільного виховання дуже поволі реалізувалася у нас на Україні та й реалізувалася вона проти усіх психологічних і педагогічних вимог не на рідній мові дітей, а на державній російській. Перший дитячий сад був відкритий в Києві в 1872 році сестрами Ліндфорс. Український елемент у ньому був лише в українських піснях, які провадила жінка Миколи В. Лисенка (Ольга Олександрівна Лисенко), та в тих казках, що на перемінках оповідала дітям маленька дочка Старицького Маня. Оповідала і справжні народні українські казки, а ще більш своєї власної творчості, повні буйної фантазії, якими вона захоплювала своїх маленьких слухачів та слухачок, що не спускали з неї очей. Діти були з кругів професорів-росіян і т. зв. малоросів, і нікому й на думку не приходило, щоби можна було в Києві вести цю дитячу установу на українській мові. Пізніше ця справа цілком перейшла в руки росіян – баронеси Беллінггаузен, пані Лубенець і других.

У Києві зорганізовано Товариство дошкільного виховання, відкрито кілька диточих садів та модних в той час (час війни і перед війною) «Очагів». Українізація дитячих садів почалася перед війною і в часі революції 1917 р. Мене покликали на курси дошкільного виховання, і на цих курсах провадилася теоретично принципова українізація дитячих садів, і першою її конкретизацією були народні дитячі садки по селах (у Валках Воронезької губ. і на Київщині). Ці селянські дитячі садки в більшості повставали з тих захистів і захоронок, що їх земства організували вліті по селах для охорони від пожеж, які часто спричинювали небережні забави дітей, що у час жнив лишалися цілком самі на селах. І тут відразу почувся брак відповідних фребелічок-садівниць українок – їх не давав ані Київський Фребелівський Інститут, ані Петроградський.

Коли до наших селянських українських садків покликали з Петрограду найкращих слухачок Інституту по рекомендації відомої письменниці Калмикової – вони спадали до нас, наче з планети Марса. Вони нічого не розуміли, що це за Україна, що за мова, якої вони не розуміли, і що робити з цими «хахлятами». Скільки з них гірко плакали над своїм «Петроградським» паперовим фребелівським матеріалом, над своєю абсолютною нездатністю вести справу, до якої Петроградський Педагогічний Інститут їх зовсім не приготував – вести селянський український дитячий сад. І справді, це була така нова праця, до якої не були підготовані і слухачки Київського Фребелівського Інституту, серед яких свідомих українок було хіба 3-4. Знову виявилось, що фребелівський матеріал далеко не увесь може бути тут придатним; довелося більш використовувати те, що було під руками і до чого діти звикли в своєму життю: пісок, глину, кремінчики, солону, різні рослини – мак, бароблю, будяки для різноманітних ручних праць, замість паперового матеріалу Фребеля та штучних приладів Монтессорі, на які не вистачало грошей, що їх давало земство. Але зате дітей годували 2-3 рази на день, провадили з ними веселі ігри, теж не фребелівські, а свої, народні, вуличні та хатні або ті, що їх пастухи на полі провадили.

Ця нова праця захоплювала усіх, хто до неї наближався, але бракувало свідомих робітниць. Пристосовувалися до неї найкраще учительки, але, вже втомлені зимовою працею, вони не витримували довгий час ще більш тяжку цих літніх захоронок. Потребувалось чимало ініціативи, власної творчої праці. Організувалися курси дошкільного виховання в Катеринославі, Києві, Воронежі, Вінниці і других містах, але

в той історичний період уся свідомо українська молодь захоплювалася політикою, партійними теоретичними суперечками, і ніхто не хотів нас зрозуміти, що саме в той момент свідомій українці і треба було хоч під яким приводом іти на село, працювати серед селян. Тим більш, що ці дитячі захоронки відразу дуже зв'язані були з селянським життям. Жінки – один з впливових факторів у селі – цікавилися ними, приносили харчі для дітей, зносили рядна, різне знадб'я для найкращого улаштування захоронки. Чимало сприяли розвиткові наших дитячих садів ті захоронки, що їх організував у час війни Союз Городів, на чолі якого працював наш відомий діяч Дмитро Дорошенко. В захоронках працювала пані Лавриненко, дочка лікаря в Чернігові. Вона не була свідомою україною, балакала завжди по-російськи, але коли їй довелося стати серед української дітвори, перевозити з Галичини осиротілих діток, улаштовувати для них притулки та захоронки, вона повела їх цілком в національному дусі і виявила чудову ініціативу у виборі ріжнотипного природного, місцевого матеріалу, і виставка в Києві праць дітей біженців під її проводом справді виявила багато творчості, цілком перемогла традиційний фребелівський, чужий паперовий одноманітний матеріал. У Лавриненко усі праці дітей велися не тільки природним матеріалом, але і вироблялися естетично цілком в характері, в стилі українського мистецтва. Велика шкода, що невідомо де заподілися усі її альбоми зі зразками праць і вже зроблених дітьми, і щойно намічених в такому ж національному напрямкові.

Після 1917 р. зацікавилися дитячими садками «Просвіти» і відкрили їх по селах і містах, але й вони жалувались, що бракує провідниць. Щоб їх підготувати, відкрили при Фребелівському Інституті український відділ, але соромно було перед директором п. Зінковським, який ішов нам назустріч – і бачив, як на український відділ приходило усього 5-6 слухачок. А ми ж закликали до них найкращих професорів – Ореста Левицького і других, та наші українки не зацікавилися. І довелося мені бачити, як багато моїх слухачок-жидівок із захопленням бралися за свої рідні захоронки, які визначалися доброю організацією, а українських працівниць ніде не можна було знайти. Але гарний український дитячий сад таки пощастило зорганізувати в самому Києві на Бібіковському бульварі (недалеко від жидівського базару). Вели його мої ж дві курсистки і в цілком національному дусі, і по найновіших принципах. Це була моя втіха – цей дитячий, перший справжнє україн-

ський садок, і я сміло могла уважати його як зразковий при українським відділі Фребелівського Інституту. Такий же зразковий садок зорганізовано в 1920 р. в Кам'янці-Подільському при моїй університетській кафедрі педагогіки. Хоч він мав дуже погане поміщення, хоча діти (професорські діти) приходили трохи не голі-босі, хоча без сварок та суперечок не можна було здобути дітям доброго харчу, але енергійна завідуюча частенько годувала діток добрим борщем (в Кам'янці, де колись було тої городини повно скрізь, не можна було випрохати у большевицьких комітетів для бідних діток ані капусти, ані буряка!), а то й пирогами. На цьому садку вчилися учні учительської семінарії, де я викладала про дошкільне виховання.

Коли запанували большевики на Поділля, селянські дитячі сади не розвивалися. Селяни ставилися до усіх нових установ з великим зневір'ям, і коли ми намагалися з пансю В. пояснити селянам, що дитячий сад є поміч для жінок, особливо під час жнив, то селяни нам відповідали: «Отож бо й то, зменшіть жінці працю, вона й розпаскудиться. Не треба нам цих дитячих садів!» Усього більш селяни боялися таких чуток, що дітей «записують в сади», щоб потім завести їх в Московщину.

З появою большевиків дошкільне виховання стало на новий ступінь. Скоро приїхав до Кам'янця якийсь молодий жидок по імені Гринько і почав нам «роз'яснити», що дитячі сади вже не задовільняють ідеалів большевиків; для певного виховання (читай «комуністичного») діти мусять цілком жити в тій установі, і не тільки це робиться для сиріт, а й родини не вміють виховувати в дусі часу, і усіх дітей треба розмістити по «Дитячих хатах». В дитячих хатах мали жити діти і зовсім ніжного віку, і старші – літ 15-16. Мої докази і проти взагалі інтернатів для дітей, що мають родину, і проти такої мішанини дітей різного віку, були прийняті молодим «педагогом», як застарілі думки одсталого від духу часу «товариша». І почалася організація «Дитячих хат». І справді, були там і 3-літні ніжні безпомічні дітки, були і справжні злодійкуваті хлопці 15-16 літ, що у часи війни та революції перейшли через огонь і воду. Бачила я ці «хати» і в Кам'янці, і в Вінниці – вони робили тяжке враження. Діти голодні, в лахмітті, без жадного виховання. Не було в їх життю ніякого певного плану – ладу, як не було і в навчанні жадної системи. Усе було якесь ходульне, ніхто до цих дітей не підходив зі щирою ласкою. Особливо сумно було в одному, так званому «Інтернаціональному», інтернаті у Вінниці. Він називався інтернаціональним,

бо там жили діти жидів, росіян та українців. Лунала одна російська мова. Чудовий будинок, лікар єврей на чолі, годують по вирахованим «кальоріям» – доглядають дітей якісь гарненькі панночки, які не мають жадного інтересу до цих вбогих діток.

Але в Києві нашим українцям удалося зберегти і форму дитячих садів. Склався цілий комітет (в 1920 р.), на чолі якого працювала дуже енергійна українка Оля Дорошенко. На Подолі, на Лук'янівці і ще десь були дуже гарно зорганізовані українські дитячі сади. Оля Дорошенко і по своїй освіті – вона скінчила харківські курси дошкільного виховання – і по своїй завзятій енергії боролася з росіянами за кожний дитячий сад, притулок, майдан, щоб його якнайкраще українізувати, і вміла здобути в чужого уряду потрібні для цієї справи немалі гроші. Яка доля була цих установ після 1920 р., коли я їх оглядала, не знаю, як і взагалі стан сучасного дошкільного виховання на Великій Україні для мене неясний.

II.

Так погрохи розвивалися на Великій Україні дитячі сади, поволі зріло розуміння ідеї дошкільного виховання та її життєва реалізація. Тепер ніхто не споритиме про необхідність дитячих садів і саме національних дитячих садів, в яких діти з самого ніжного віку були б оточені рідною культурою, де б вони чули рідну мову і виховувалися на найкращих зразках рідної літератури. Але поруч з цим для нас ще неясно, яка метода мусить панувати в наших садках, оскільки їх національний тип не перешкоджає нам вживати ті нові методи, системи, плани навчання, які тепер загальноприйняті педагогікою та психологією, яких стало придержуються найкращі сучасні дитячі сади по всій Європі та в Америці.

Можна сміло сказати, що в наші часи панують дві системи початкового виховання та навчання — система Монтезорі і система Декролі. Яка з них більш була б відповідна темпераментові української дитини, яка з них краще сприяла б її найширшому інтелектуальному розвитку? На нашу думку, той принцип автонавчання, пробудження власних інтелектуальних сил працею самої дитини, принцип, який лежить в основі і системи Монтезорі, і системи Декролі, – цей принцип мусить лежати як основний і в наших українських дошкільних установах, але якими засобами? Коли ми переглянемо матеріал Мон-

тезорі, признаючи його певну витриманість і систематичність, ми не можемо одночасно не признати його страшенно сухим; нічого не дає він уяві, не може розбудити дитячого зацікавлення, усі вправи робляться автоматично. В програмі Монтезорі не відведено жадного місця літературі, поезії, дуже мало місця – природі. Дитина прикована до матеріалу, прикована не в значенні якогось над нею насильства, а через те, що вона розвивається в дуже обмеженому крузі вражень, нема ані предметових лекцій, ані малюнків, ані екскурсій. Із Монтезорі найкраще взяти вправи на змисли, але провадити їх не на такому дорогому матеріалі, а більш природному. Музику цілком інакше провадити б – більш на розвиткові ритму, мелодій, на різноманітному репертуарі пісень, на простих інструментах для розвитку слуху, а знайомство з нотами конечно з дитячого саду перенести в школу. Ми мусимо у Монтезорі взяти її принцип індивідуальної свободи, але знаючи національний нахил нашого темпераменту, не можемо занадто концентруватися на прикметах індивідуальної особливості, а мусимо як можна більш соціалізувати наших дітей іграми (більш усього), та спільними працями, яких так боїться Монтезорі. Дитячий сад є гурток дітей зі спільними інтересами, перейнятий одним захопленням, одним змаганням, він не може бути лише зібранням окремих осіб. Провідниця мусить індивідуалізувати своє виховання, засоби навчання відповідно до кожної дитини, і під її наглядом задля цього не може бути одночасно більш 15-20 дітей, але самі діти мусять якнайбільше почувати себе зв'язаними одне з другим, почувати тісну єдність свого гуртка. Ми мусимо взяти у Монтезорі принцип волі, свободи для кожної дитини для виявлення її власних змагань, власних інтересів і творчих сил.

Ми мусимо по вимогах Монтезорі підготувати таких провідниць дошкільних установ, які зуміють ставитися до дітей з необхідною увагою і пошаною, не нав'язуючи їм ані готових шаблонів праці, ані поспішаючи зі своєю допомогою, не придавлювати власного самостійного зусилля дитини. Але в наших дошкільних установах мусить панувати мова – в формі розвитку дитячої мови, як виразу власної думки, власної уяви дитини; в формі оповідань народного фольклору; в формі загадок, драматизацій, виучування віршів. В нашому садку мусить панувати природа, діти мусять стояти до неї якнайближче, спостерігати її явища, плекати рослини, кохатися в красі природи. В наших дитячих

установах мусить панувати наша рідна пісня! Комбінуючи це все, можна сміло сказати, що система Декролі з широкими асоціаціями ідей, з цікавою багатою програмою і ґрунтована на можливо більш інтенсивному пробудженні творчих сил дитини – ця система краще підійшла б до темпераменту, до інтелектуальності наших дітей, починаючи з 5 літ. Але зупинятися на її детальному роз'ясненні тут нема місця.

Оскільки система Декролі розвиває в дітях цілі ланцюги асоціацій, уявлень, зв'язаних з життям в широкому його розумінні, оскільки нова система американських вчителів – система проблем, проєктів дуже гарно розвиває в дітях синтез, уміння в одному проєкті зібрати цілу більшу або меншу кількість спостережень, признак, одержаних аналітичним шляхом, які усі зібрані до купи синтезують те або друге явище, яке й виявляється в ручній праці в формі готового проєкту. Наприклад: на картоні скотний двір (після окремого розгляду домашніх животин або засобом ліпки, або наклейки, або картонажем, або сполученням кількох засобів), або зима з усіма її ознаками, явищами і т. і. Це дає дітям наче закінчену дефініцію, мету для їх аналітичної праці і правдиво розвиває здібність до узагальнення окремих думок, до приведення їх в одне гармонійне суцільне. І ця проєктивна праця може бути дуже гарно сполучена з метою Декролі, і було б дуже побажаним, щоб обі вони націоналізувалися в наших дошкільних установах і дали нашим дуже здібним, вразливим дітям найкраще виховання і цікаву методу та матеріал для їх інтелектуального розвитку.

(Дж.: У зб. : В 25 роковини Української захоронки. – Львів, 1927. – С. 15-21)

На чужині і дома: Лист із Праги

Серед сумного емігрантського життя гарними і приємними переживанням виступають такі факти, як відкриття незалежної вищої рідної школи, хоч і на чужій території. Таким приємним явищем було в Празі відкриття Вищого Українського Педагогічного Інституту 7-го липня. Цей Інститут, закладений в центрі Європи, в тій Чехії, яка завше так уперто вела боротьбу за національну школу, має стати справді педагогічним осередком, що зможе виготовити і добрих учителів для всіх

ступнів Єдиної Трудової Школи, і таких інструкторів по організації освіти. А цих інструкторів незвичайно потребує тепер наш рідний край, доведений до стану абсолютного дикунства, завдяки всім експериментам окупантів.

Урочисте відкриття Інституту проводилося в присутності представників Чеської влади. Сам пан президент Республіки не міг ушанувати відкриття своєю присутністю, але прислав дуже щире привітання. Голова Громадського Комітету – фундатор Інституту – в своїй промові вияснив велике національне значіння нової Української Вищої Школи на території Чехословаччини. Промова директора Інституту професора Л.Т.Білецького була цілком академічна і вияснила, в яких нових педагогічних принципах буде провадитися навчання в Інституті. Обидві промови викликали гучні оплески численної аудиторії.

Після того були висловлені привітання від представників Чеського Уряду, Чеського Університету і від різних українських інституцій; хор студентів проспівав гімн Чеський і український. Увечері в українському клубі «Українська Хата» свято закінчилося товариською вечерею, на яку зійшлися представники різних українських організацій, молодь Празька і Подєбрадська. День відкриття Інституту як раз припав на двохлітнє заснування Громадського Комітету в Празі. Користуючись нагодою, Голова Комітету в короткій промові зазначив головні результати діяльності Комітету за ці два роки: 4000 українських емігрантів одержали від Комітету ту чи іншу допомогу, відкрита станиця для тимчасового перебування емігрантів, амбулаторія, курси для селян, дві вищі школи та інші.

Тепер Громадський Комітет клопочеться про організацію санаторії для студентів, виснажених тяжкими умовами попереднього життя, бо де-які з них приїхали і до Праги і до Подєбрад – з початками туберкульозу і тому вимагають негайної допомоги. Тимчасове перебування в санаторії, дець на Словаччині, було б для них дуже корисним. Крім того Гром. Комітет розпочинає організацію широкого видавництва наукових українських книжок і підручників.

З такими широкими завданнями Празький Укр. Гром. Комітет вступає в 3-й рік своєї діяльності.

(Дж.: Трибуна України. – Варшава, 1923. – Ч. 5-7. – С. 118-119)

I

Серед усіх культурних скарбів людства книга займає шановне місце. Вона є не лише велике джерело насолоди з боку тих високо мистецьких вражінь, які дає мистецький літературний твір; книга не є лише найкращий науковий учитель, вона є ще той міцний зв'язок сучасного періоду культурного життя з давно минулим і з далеким майбутнім, вона є багата скарбниця усіх думок, що думало-гадало людство на протязі віків, усього того рівнобарвного почуття краси, добра й зла, яке пережито людьми на різних щаблях свого морального, інтелектуального і мистецького розвитку.

Не дурно великі письменники і культурні діячі завше так високо ставили книгу й бачили в ній наймогутнішого по своєму демократизмі фактора загальної освіти.

Книга є наша найкраща спадщина, на нас лежить обов'язок не ховати її, а ширити, давати їй змогу гуляти по білому світові.

Той нарід, який має численну літературу й видатних письменників, є могутній володар, якого не приспить ніяка недоля.

«Книга є людина – каже Масарик – більше того, вона є дух людини і найкращий її приятель».

«Гарна книга, – каже Гарне – своїми чистими проміннями оживляє серця і дає їм духовну міць».

Книгу треба шанувати, культурні країни тепер це дуже добре розуміють і заходжуються найкраще видавати її з доброго паперу, добрим друком і з гарною обкладкою, щоби книга не лише змістом, а й зовнішнім виглядом приваблювала до себе читача й викликала в нього обережне з нею поводження.

Друге змагання діячів культури, це можливо широке розповсюдження книжки.

На заході Європи є вже країни, де в кожній хатині селянина можна знайти декілька улюблених книжок (в Голандії, Данії, в Норвегії), й де купівля книжок визнається потрібним видатком родинного кошторису. Але це відносно дуже невелика сума грошей, яку може вбога маса офірувати на таку науково мистецьку насолоду.

І визнаючи користь книжок усякий державний уряд мусить вжити усі можливі засоби, щоби поширити книгу, наблизити її до читача. Ні-

яка школа не може досягнути своїх змагань, коли учні не мають змоги доповнювати лекцій своїх учителів не лише одними підручниками, а й популярними та науковими – й художніми книжками. Жадна освіта не може мати певного ґрунту без широкої можливості для народньої маси користуватися книжками.

І тут виступає значна роль приступних для всіх книгозбірень.

Вони мусять розвиватися в двох напрямках: держава, вищі наукові організації, вищі загальні і спеціальні школи організують величезні упорядковані склади книжкової бібліотеки, де скупчуються книжки на всіх мовах з різних галузей науки і мистецтва, – це мають бути чудові, коштовні храми науки з дверима широко відчиненими для кожного читача, кожного, хто хоче поширити свою освіту, або опрацювати ту чи іншу науку.

Такі величні бібліотеки звичайно можуть існувати лише в великих центрах культури, як то суть – Париська – Національна, Британського Музею в Лондоні, чудові бібліотеки в містах Північної Америки.

На Україні починалися вже закладати такі книгозбірні в Києві, але страшні обставини політичного життя перервали цю культурну справу закладання національних бібліотек з коштовних творів усього світу.

Другий шлях ширення книг у саму народню масу є закладання скрізь народніх усім доступних бібліотек, які давалиб змогу усьому населенню й молодому і старшому користуватися книжкою як знаряддям самоосвіти, утворення самосвідомості і поширення інтелектуального обрію. Такі книгозбірні мусять бути у кожному селі.

У нас на Україні за часів царизму намічалася ціла мережка книгозбірень організованих земством, але що вони склалися з російських книжок, то майже не вживалися населенням. Тепер книгозбірень по українських селах значно побільшало, але тому, що видавничий рух майже припинився, книгозбірні не мають книжок, або наповнюються нідочого нездатними московськими агітаційними брошурами.

Для кожної молодої демократичної держави, яка будує своє демократичне життя на самосвідомості населення, школа і книгозбірня суть найміцнішими підвалинами для її нормального розвитку.

Цікаво оглянути, як ця справа урегульована в такій молодій державі, як Чехословацька Республіка.

II.

Свідоме відношення до значіння народніх книгозбірень висловлюються в Чехії ще в сорокових роках минулого століття в статтях Гавличка (в часописові «Pražsky Nowiny») й Рейра в німецькому журналі «Entwicklung und Organisation der Volksbibliotheken».

Народня книгозбірня визнається однаково значним новітнім фактором як і музей, як і школа. Організатором народніх бібліотек могли бути або держава, або земське самоврядування або сама волость, селянська громада, або ріжноманітні товариства, або й приватні особи, як то більше всього трапляється в Америці, де багато бібліотек закладені ріжними мільярдерами.

Але книгозбірня є о стільки громадська справа, що вона не може належати приватній особі, не може й керуватися окремою людиною й в чеському статистичному збірникові звідки ми й будемо брати відомости про розвиток народніх книгозбірень, цілком правдиво зазначається, хто може бути кращим власником і керовником народньої книгозбірні. Товариства часто добре ведуть цю справу, але вони самі в собі не мають досить певности, держава внесла б в справу занадто великий бюрократизм і напевно деяку цензуру; кращою одиницею для провадження бібліотечної справи була б сама селянська громада, бо кожда книгозбірня має як найкраще пристосовуватися до місцевих умов громадського життя і до вимог місцевого населення, а держава має лише викликати організацію бібліотек, підтримувати їх матеріально і направляти їх до найкращого виконання своїх завдань.

Перепись статистична виявила, що 1. грудня 1905 р. народніх бібліотек у Чехії налічувалося 3.208 з них чеських 2.718, а німецьких 490. Виходить, що одна чеська народня книгозбірня приходилася на 1.446 громадян, одна німецька на 3.770. Всі книгозбірні в тому переписові поділені на три групи: 1) книгозбірні, що існують на кошти громад і взагалі утримуються одиницями самоврядування, 2) що утримуються всякими товариствами, при чому одні зі складок книжок не менше 500 томів, а 3) менш цієї скількості.

Цікавіші відомости матимемо, коли порівнаємо розвиток чеських книгозбірень за три періоди, обслідувані урядовою статисткою, а саме: в 1897, 1905 і 1910 рр.

Найстарша бібліотека була організована в 1817 році і складалася більше з релігійних книжок. В 1897 р. було 240 чеських бібліотек з 170.908

т. книжок та 29 німецьких з 25.037 т. Ще були дві украквістичні з 253899 том. З них наукових – одна чеська і одна німецька.

Доходи всіх книгозбірень складали 70,572 Кор. Видатки рівнялися 75.946 кор.

В 1905 р. книгозбірень вже існувало 3.208; з них було чеських 2.718, а німецьких 490. Виходила одна чеська книгозбірня на 1.446 душ населення й одна німецька на 3.770, а взагалі одна книгозбірня на 1.776 душ.

В 1910 р. всіх бібліотек було в Чехії 4.451, з них чеських 3.885, а німецьких 568. Тепер уже одна чеська книгозбірня приходилася на 1.092 громадян. Многолюдні громади мають більше книгозбірень, так серед громад, що мають по 10.000 душ, громади з книгозбірнями складають 94.5 прц.

По власниках, себто, хто утримував книгозбірні бачило, що з першої групи 591 книгозбірень належала громадам, 474 – товариствам, в купі громадам і товариствам 67 і округам 68. Що до другої групи то 201 книгозбірень належало ріжним товариствам, а з третьої групи 2.260 чеських книгозбірень належать товариствам. Ті, що належать общинам (громадам) мають найпевніше забезпечення.

Товариства, які утримують книгозбірні, дуже ріжноманітні: тут і сокольські «сполки» і вільні пожарні дружини, мисливські, гуртки для самоосвіти, ремісничі і споживчі товариства, учительські й студентські організації, видко, що всі ці громадські об'єднані сили розуміють значіння народніх книгозбірень і першим своїм виступом організують їх. Також на кошти ріжних товариств в 27 громадах працювали мандрівні бібліотеки.

Особливо в цім напрямку проявив себе освітний Союз. Багато й приватних осіб енергійно працювало в цій справі.

Рівнобіжно з кількістю книгозбірень виростала і кількість книжок, якою могла в них користуватися людність. Так у 1903 р. в книгозбірнях першої групи було 520.030 ріжних творів, в 569.561 том., в другій групі 151.989 творів в 165.531 томів, і в третій групі знаходилося 338.746 томів. Всього по всіх книгозбірнях було 1,073.838 том., себто на одну книгозбірню пересічно приводилося 335 том. а на 1000 мешканців – 187 томів.

Мінімум книжок в книгозбірні був 83 томи, але в Літомишлі в народній бібліотеці було 26.042 томи, а в Празі чотири народніх книгозбірні мали 70.541 том. Але переважають книгозбірні в 200–500 томів. Чим більші громади, тим і бібліотеки мають більше книжок. На 1910 р. побільшало книжок, порівнюючи з попереднім терміном у всіх чеських книгозбірнях на 8.28 прц., а в деяких то й на 49 прц.

Що до персоналу, який обслуговував ці книгозбірні, то майже весь він складається з добровольців, які безплатно віддають свою працю. Звичайно всю справу провадить одна особа, іноді 2–3. Тільки в 54 книгозбірнях були платні урядовці, але й то найбільше по великих книгозбірнях в містах, де від бібліотекаря вимагається відповідна наукова підготовка. Така почесна праця об'єднувала кількості людей і несли її більш усього вчителі 1.808 душ, місцеві хлібороби – 652 душі, місцеві урядовці – 133 душі, робітники, священники й студенти – 15, професорів – 5 й ин. Але ця добровольна праця велася так впорядковано, що справа провадилася скрізь цілком добре.

Так само видно, що й поміщення книгозбірень знаходилися безплатно. Власних у 1905 р. книгозбірні з першої групи мали лише 2, решта – 97, 1 прц. розміщалися в безплатних квартирах і тільки 25 книгозбірень в нанятих; при чому 46 прц. безплатно влаштовувалися в школах або в квартирі вчителя, 19 прц. – в будинках, що належали до общин. З книгозбірень другої групи жадна не мала власного льокалю і так само більша частина розміщалися безплатно. З усіх зареєстрованих бібліотек першої групи – 115 громадських, 72 товариських і 8 мішаних брали за абонамент книжок плату. В другій групі плату беруть 39 бібліотек чеських і 40 німецьких, при сьому з них 27 беруть плату лише з нечленів своїх товариств. Але це не впливає негативно на вживання книжок, навпаки цифри доказують, що в бібліотеках платних провадиться з більшою інтензивністю, ніж у безплатних. По цифрах 1936 р. в книгозбірнях першої групи було абонентів 70.603 видач – 869.911 і виданих творів 1,367.463. У книгозбірнях другої групи було абонентів 16.994, видач книжок 235.506 і 1,659.424 виданих томів. Виходить у середнім у книгозбірнях обох груп на одного абонента 7,7 том. і абоненти представляють з себе 1.7 прц. всього населення того часу Королівства Чеського.

На перший вигляд, каже автор статистичного розгляду, цей відсоток здається замалим, але треба пам'ятати, що це число є мінімальне, бо 89 книгозбірень не дали кількості абонентів, не взято зовсім на увагу малі книгозбірні (3-ої групи). Додаю, що цю можливу кількість маємо наблизити до 2.39 прц. Треба ще завважити, що з загальної кількості мешканців треба виключити дітей дошкільного віку, які не користуються книгозбірнями, бо не вміють читати, а також і дітей 6–14 літ, бо вони забезпечені шкільними бібліотеками і не беруть книжок зі звичайних книгозбірень.

Помічається той факт, що в більш численних на книги бібліотеках іде й більш інтенсивний обмін книжок. Також і великолюдні громади звісно давали більшу кількість читачів і взятих ними книг. Помічалося також, що в молодих книгозбірнях, закладаних після 1900 р. кількість книжок, узятих на абонамент була в двічі більша, бо інтерес до книги росте, а молоді книгозбірні мали свіжий матеріал до читання. Впливало також і помешкання, де містилася книгозбірня. Найбільш читачів її відвідало в помешканнях у будинкові сільського управління, або в громадському, або в німецькій школі. Взагалі добре помешкання значно впливало на збільшення кількості читачів. Таке збільшення книгозбірень у 1905 р. цікаво порівняти з 1910 р. Як помешкання, так і працюючий персонал майже так само ґрунтуються на безплатності самих будинків і самої праці. А саме: 41.1% розміщалося в школах у квартирі вчителя, 25% у домах сільських громад. З усіх книгозбірень 59.7% помешкання були визнані задовольняючими. Власних помешкань було 5, на три збільшилося проти 1905 р. Що до вживаних книжок, то 1910 р. книгозбірні першої групи мали абонентів 104.846 і взято для читання томів 2,154.947, друга група показує 25.644 абонентів і 770.488 томів. Але дуже багато книгозбірень не дали таких відомостей. Також відсоток читачів значно зменшений проти дійсності, але й він (4.52 прц. всіх мешканців) значно більший за 1905 р. На одного абонента припадає 13.9 том. (коефіцієнт читальності) взятих для читання. На 1000 осіб (Чехів) приходилося 631 том. взятих для читання. Зменшилася також кількість книгозбірень, які брали платню за абонамент в 1905 р.; вони склали 56.9% в другій групі, про третю групу не має відомостей.

В 1910 р. маємо вказівки що до книжкового складу книгозбірень; в 362 книгозбірнях, які подали відомости було 294.968 том., з них красне письменство складало 71.9 прц., наукові й популярні 24.3 прц. На абонамент белетристики взято 89 прц., а наукових і популярних 9.7 прц. Один белетристичний твір обернувся 3.1 рази (коефіцієнт обертаємості), а науковий і популярний – 1 раз. В 1910 р. бачимо вплив на розвиток книгозбірень тих саме умов, як і в 1905 р., помешкання, старий вік книгозбірень, кількість книжок, людність самої громади й свіжий приплив книжок. Мандруючі книгозбірні мали й у 1905 і 1910 р.р. більше читачів ніж постійні, але кількість узятих книжок є менша. Звісно, в різних районах інтенсивність читання неоднакова, в деяких на сто мешканців приходиться 5–10 том. а в інших доходять до 200–300 том. Ріжні міста теж

визначалися неоднаковою інтенсивністю читання: так у Літомишлі на одного читача приходилося виданих 88.6 том. а в інших лише 20. Найбільшу кількість книжок видали книгозбірні в Празі та її околицях (220.898 том. та 72.380 том.) і по інших містах (96.035 та 35.707 том.)

Розглянемо ще, які мали здобутки та видатки всі ці народні книгозбірні. Далеко не всі вони дали відповідні цифри. Доводиться користувати в цій справі відомостями про невелику кількість книгозбірень, прибутки в яких були від 10 кор. за рік до 50.000 кор. Тут рахувалися лише гроші, не бралось на увагу запомоги дровами, безплатним помешканням, книжками. З цих грошових прибутків 57.49 проц. припадало на допомогу від громад, 9.87 проц. на допомогу від товариств, 9.49 проц. від плати за вживання книжок. Але й запомога громад була дуже неоднаковою та ріжнилася від 2 кор. до 8973 кор. В книгозбірнях другої групи теж 53.49 проц. прибутків складає допомога різних товариств, 27.77 проц. платня за вживання книжок і 10.99 проц. запомога від приватних осіб. Усі книгозбірні всіх груп, що подали відомости, мали в 1905 р. 189.638 кор. прибутків (з них чеські мали 14893 кор. а німецькі 40.707 кор. Усі видатки склали суму в 163.917 кор. для всіх книгозбірень першої групи, а для другої групи 20.637 кор. разом 184.554 кор. З цих грошей книгозбірні першої групи витрачають 25.87 проц. на урядування, 41.26 проц. на купівлю книжок і газет, 16.86 проц. на опрау, 11.08 проц. на помешкання опал і освітлення. В другій групі 48.6 проц. на купівлю книжок і газет, 26.4 проц. на опрау, 9.8 проц. на помешкання, 0.8 проц. на урядування. В 1897 р. на одну книгозбірню припадало 332.4 кор. а в 1905 р. 234.8 кор. На жаль немає такої рівнобіжної цифри для 1910 р.

Обік з ріжноманітними бібліотеками в Чехії організовані й читальні. Ми зупинилися на їх становищі в 1910 р. Читалень тоді було 12: з них 8 було чеських, з утравістичних і 1 німецька. Найстарша з них (в 1832 р.) німецька Lesehalle des Nordböhmisches Gewerbemuseums в Ліберцях. Усі читальні утримуються ріжними товариствами, музеями і одна державна.

Що до їх літературного матеріалу, то він майже цілком складався з самих часописей, так в 6 читальнях видавалося 511 часописів, в 1 німецькій 184 і в 2 утравістичних 193. На одну читальню припадало по 99 часописів. Кожна читальня була пересічно одчинена 232 дні в році, на 2-8 годин денно.

III.

В такому стані чеські книгозбірні й читальні зустріли славний 1918 рік, коли Чехія після многовікової національної боротьби оголосила свою державну незалежність і обєднала в одну республіку землі Моравії, Словаччини і Закарпатської України.

І звісно першою державною думкою було в цей час, як мога краще поставити скрізь по всіх цих землях народню освіту. Цілком природно, що заради цього мусіла держава звернути увагу на народні книгозбірні й утворити такі умови для їхнього розвитку, в яких вони мали б змогу сприяти розвиткові народніх мас і самі стояли б на певному науковому ґрунті.

Вже 5. листопада 1919 р. виданий був закон, який примушував кожду громаду мати й утримувати для своїх доступну книгозбірню й щоб кількість їх послідовно збільшувалася до 1930 р. Цей закон вітали навіть німецькі часописи, як щось і зовсім нового, яке виявляє правдиву енергію держави задля упорядкування становища бібліотек. Щоб цей закон провадився не на словах, а справді реально, в кождім судовім окрузі Міністерство призначає кілька районів доглядачів, які їздять і вимагають від сільських громад (бо по містах уже 90 проц. має книгозбірні) необхідних коштів і помешкання для книгозбірень. Догляд за існуючими бібліотеками доручено державним інструкторам, які подають бібліотекарям поради й вказівки. Крім того для підготовки самих бібліотекарів влаштовуються спеціальні курси й річні бібліотекарські школи. Для врядування кожда бібліотека має свою Раду, яку на думку Чехів дуже бажано складати з людей непартійних, що кохаються лише в освіті й можуть у виборі книжок додержатися повного об'єктивізму.

Але найкраще в змаганнях Чехів біля впорядкування народніх бібліотек є їхнє піклування за освіту й підготовку самих бібліотекарів: для бібліотекарів у містах не менш як з 10.000 мешканців вимагається пройти однорічну школу в Празі і в деяких містах. Задля менших книгозбірень трьохтижневі курси й для найменших, де в громаді немає більш 2.000 мешканців – 2–3 денні курси.

Д-р Чалябек у своїй статті «Z naseho verejného kniharstva» звертає увагу на те, то в знаменитому законі 5-го листопада не вказано жадних кар тим громадам, які не виконують вимоги закона що до книгозбірень. Але хоча за три роки в законі помічено було чимало дефектів і вимагається його «новелізація», та користь від нього вже в житті справдилася.

Так у південних округах чеських усі міста більше як з 2.000 мешканців вже всі мають бібліотеки і навіть у менших місцевостях, завдяки догляду інспекторів, справа йде цілком задовольняюче.

Не забуті також інтереси менших національностей. По параграфу 4 бібліотечного закону всяка громада, в якій рахується не менш як 400 осіб іншої національності, мусить мати публічну книгозбірню з книг на мові тієї меншости, а як нема школи тієї нації, де б могла міститися та бібліотека, то зробити для неї окремих відділ в загальній книгозбірні. А там, де не більше 50 мешканців належить до меншости, там громада мусить призначити кошти для мандрівної книгозбірні. Якщо цього не зробить громада, то Міністерство Освіти зробить це само на кошти громади. Коштів справді часто бракує в цей скрутний час для широкого розвитку книгозбірень. Одна дорожнеча на книжки вже страшенно перекаждає цій справі. Так напр. шкільні бібліотеки вже кілька літ не поповняли свого книжного інвентаря. Звісно, новий міністр освіти не міг звернути на це уваги. Правда, Чехи правдиво кажуть: «Ми ще за панування Австрії навчилися закладати книгозбірні без грошей. Кожда свідома людина вважала своїм обов'язком підтримувати всяку освітню установу. І тепер це ще не остало пережитком. І тепер знаходяться для книгозбірень безплатні мешкання, чимало бібліотекарів зрікаються усякої плати за свою працю. Але разом із цим люди, що добре розуміють культурне значіння книгозбірень кажуть, що не досить поставити десь скриньку з книжками, зафіркованими різними «Соколами», «Бесідами» і т. п. Треба, щоб сам державний уряд давав грошеву допомогу, як це зробив бельгійський уряд, що субвенціонує всі ті селянські і міські книгозбірні, які своїм помешканням і іншими даними відповідають державним вимогам щодо народних книгозбірень. Там держава дає 3/4 платні бібліотекарів, яка залежить від кількості годин його праці. Такої допомоги від держави конечно потребували би й чеські книгозбірні. Особливо чеська преса вимагає, щоб піднесена була освіта бібліотекаря, щоб він міг бути порадиником читачам, а також міг мати рішучий голос в раді задля вибору книжок при їх купівлі. Вимагається від бібліотекаря освіта середньої школи й ще свідоцтво спеціальних курсів.

Для допомоги бібліотекарям уже складено на зразок підручника дві книжки (одна для малих, друга для великих книгозбірень). Тут даються вказівки по класифікації й значуванні книг, по складанню різних каталогів, як провадити справу випозичування книжок, інтроліга-

торська справа, як вести статистику, як улаштувати мандрівні книгозбірні, подається плян помешкання й надрукований закон 5. листопада. Взагалі одночасно з турботами про поширення й добрий стан народних бібліотек в чеській пресі, присвяченій бібліологічним питанням, помічається змагання піднести серед широкого загалу значіння самого процесу читання, щоб він був як найкориснішим, щоб розвинути пошану до книжки й навчити ставитися до неї обережно.

Таких вказівок багато можна найти в чеському часописові «Nase kniha», де даються поради, як поводитися з книгою, де читаємо: «правильне читання є до деякої міри мистецтво. Кепсько читає той, хто поспішає, ковтає цілі сторінки. Добра книга при добрім читанню має викликати в читача почуття радощів або суму, надії, які пережив автор книги. Має залишити в нашій душі глибоке довге вражіння. Після многих літ, коли дрібниці вже вилетіли з нашої пам'яті, самий твір викликає те саме добре почуття».

Всі ці ґрунтовні заходи для поширення книги, ці щирі змагання привернути увагу суспільства до значіння книги на користь доброго свідомого читання показують, що молода Чехословацька республіка одразу добре зрозуміла, що головний ґрунт, на якому всяка держава може нормально виростати, є широка освіта народних мас.

А в справі їх свідомого освічення є книгозбірня й школа – чинники однакової ваги, які вимагають від громадянства найбільш свідомої ініціативи, а від держави більш широкої заемоги.

(Дж.: Українське книгознавство. – Подєбради, 1922. – Ч. 3. – С. 4-15; Народня просвіта. – Львів, 1923. – Ч. 1. – С. 2-6)

Національна школа у різних народів¹⁹ (рукопис)

Чи може бути школа у якого народу не національною? Чи може вона дати певну освіту, моральне горожанське виховання, якщо вона не стоїть на певному національному ґрунті. Ми бачимо, що досі є пригноблені народи, які мусять задовольнитися нав'язаною їм ззовні чужими пере-

¹⁹ Рукопис статті містить низку пропущених аркушів. Його текст впорядковано з максимальним урахуванням цілісного сприйняття тексту. В основному збережено авторську орфографію і пунктуацію. (Упорядники).

можцями школою, без усякого національного звязку з корінним населенням. Разом з цим ми бачим, на якому низькому рівні стоять ті народи, що справді не мають своєї національної школи, яким перешкоджають розвинути свою національну культуру. От через що у всіх народів перше свідоме національне почуття виявлялось перш за все в боротьбі за рідну школу, і ця рідна національна школа стає для кожного народу його найдорожчим скарбом, джерелом його забезпеченого майбутнього розвитку. Цікаво переглянути, як різні народи різними шляхами здобували собі цей дорогий скарб, дуже важно зрозуміти, що саме ми тепер розуміємо під цими термінами – національне виховання, національна школа. В цей історичний час, який ми тепер переживаємо самий термін – «національна школа» лунає наче якимсь пережитком, який не йде в згоді з тим широким науковим, політичним інтернаціоналізмом та соціальним і культурним постійним міжнародним контактом, яке характеризує сучасне всесвітнє життя. Для періоду після світової війни ХХ в. особливо характерне змагання після такого взаємного мордування розпочати більш об'єднане життя, спільними зусиллями піднести вартість життя, ділитися своїми творчими скарбами, позичати один в другого знання, зміцнити загальний економічний стан різних держав, різних народів, – доказом тому ці численні міжнародні конгреси останнього часу, ті всесвітні організації і товариства, які складаються для досягнення якої однієї спільної мети чи економічної, чи добродійної, чи моральної, як напр. заклалося всесвітнє Твариство Педагогічне – Федерація Учителів усього світу, або Товариство Nouvelle Ege для поширення нових педагогічних принципів, нових типів шкіл.

Але в самий цей всесвітній контакт ще яснійш виникає думка у кожного народу за його власну роль у всесвітньому інтелектуальному рухові, чи має кожна нація перейматися чужими придбаннями, переселятися в нові чужоземні шати, чи навпаки, – кожна нація має право і обов'язок вносити свої, нею еумасе утворені культурні скарби і усяке чуже вбрання обережно переробляти на свій власний смак і міру. Ніколи (після національних рухів 1848 р.) так не загострювалося серед вселюдності бажання виявити свою національну свідомість, свою особливість від других націй і своє право на своє особливе незалежне життя, незалежний свій культурний розвиток, як в наші часи.

Щоб розібратися в цих змаганнях різних народів, бажано упевнитися, що саме є нація, як розуміє її сучасна соціологія. Наука каже:

нація є щось вічне; віра в творчі сили тої або іншої нації дає їй дічам той піднесений «effortvital», яким вони підтримують усе життя нації. Нація є таке соціальне об'єднання людей, які розмовляють одною мовою, живуть на одному більш менш природою обмеженому терені; приблизно в одному кліматі, звязаних межи собою одним темпераментом, одною історичною долею, які розвинулися під багатомовним впливом одних фізичних умов життя. Кожна національність є органічна складова частини великої людської всесвітньої родини і повинна відповідно своєму темпераменту, своїм здібностям і природній продуктивності – внести свою частину до загальної культури. Кожна нація вкладає свою відмінну від інших націй цінність до загальної скарбниці. Оскільки ідеї по усьому світові космополітичні, остільки їх практична реалізація завше виявляється в національних формах. Жорес каже в одній з своїх палких соціалістичних промов: «Демократія і нація на завше зостаються головними умовами вищого розвитку вселюдності. Нового широкого об'єднання людність може досягнути тільки через розквіт демократичної автономії націй і через використання усіх творчих сил поодиноких націй для нових проблем людності». «Кожний народ», каже другий французький учений Рів'єр, «вносить свою необхідну і скарбовну частку для розв'язання найважливіших всесвітніх проблем; саме в наші часи бажано вихованням збудити в душах молоді піднесення почуття патріотизму і викликати в душі кожного народу свідомість щодо своєї відповідальності в своїй участі во всесвітньому поступові». Разом з цим може ніколи кожний народ не потребував такого наближення до других народів, такого упорядкованого обміна і економічного і культурного, як саме тепер. Виступає скрізь проблема рівноваги межи національною справою і міжнародною. І оскільки раніш націоналізм часто трактувався, як шовінізм, шкодливий для поступу, остільки тепер він визнається необхідним щаблем розвитку для розуміння більш широкого міжнародного єднання. І недавній міжнародний З'їзд Всесвітньої Федерації Учителів в Едінбурзі (1925 р.) ухвалив виховувати це необхідне в наші часи почуття міжнародної єдності саме на терені національної свідомості, національного патріотизму. Ще Гумбольдт сказав: «те, що хочете внести в життя нації, внесіть в її школи». Треба через національну школу виховати не лише патріотів свого краю, а й людей широкого міжнародного єднання. Тепер міцнійш, аніж коли почувається соціальна і психологіч-

на вимога від виховання, щоб воно у кожного народу провадилось на національному ґрунті. Хто уміє всією душею любити свій рідний край, той і до других країн і народів поставиться з гуманізмом, зрозуміє недолю далекого народу і принесе свою працю на користь всесвітнього поступу. Ці вимоги націоналізувати виховання викликані не лише соціальними та політичними міркуваннями, а й психологічними та педагогічними. На міжнародному З'їзді учителів-членів Тов-тва «Ege Nouvelle» президентка його Беатриче Ензор казала: «Нема жадної користі навязувати якому народу одну всесвітню систему виховання». Кожна різна нація вимагає різного виховання. Чимало невдач зустріли б ті педагоги, які систему, добру для дітей Англо-Саксонських націй навязували б Індусам або Єгиптянам. Кожна нація має свій характерний психологічний тип, який треба в вихованні не тільки шанувати (рахуватися з ним), а й використовувати для найкращого досягнення головної мети. Вже замічено було, що дещо в методі Монтесорі, що так підходить для розвитку Італійських дітей, не підходить для Англійських і других. Так напр. французький хлопчик раніш реагує на заклик до його інтелекту і пізнійш до його естетичного почуття. На темперамент, на нахили дітей різних націй треба звертати увагу.

Від цих загальних міркувань підійдемо ближче до більш конкретного питання – що саме треба в наші часи розуміти під уявленням – національна школа. Раніш головною її ознакою була та рідна населення мова, на якій провадилася уся шкільна наука. Мова – це увесь народ! Кажуть фламандці. Рідна література є та лабораторія, в якій провадиться переробка елементів загально-людської культури відповідно психічним моральним потребам – даного народу, в ній вселюдські елементи зливаються з початками рідної культури. То треба завше намятати, що загальна людська культура не накладається механічно зовні на яку національну, а мусить з нею амальгамуватися²⁰. Тут треба звернути увагу, що в наші часи під шкільною мовою треба визнавати не лише державну мову або літературну, а й кожний місцевий діалект, який по вимогам сучасної педагогіки мусить входити в перші роки навчання початкової школи. Питання о ролі діалектів тепер дуже уважливо розглядається і в філології, і в методиці навчання мови. В Італії, де мова розпадається на силу провінціальних діалектів на їх місце в школах звернуло увагу Міністерство Освіти. На знайомство з ними (особливо з дуже одмінним сіцилійсь-

²⁰ Див. Точковський: «Національна справа».

ким діалектом) дивляться не тільки як на фактор, запомагающий дітям різних країн Італії розуміти шкільну науку, а як на фактор захищаючий пошану до особливого характеру населення цих країн, запомагаючий молодому поколінню підтримувати контакт зі складом життя батьків і дідів, без перешкоди для нового культурного життя тої молоді. «Не треба», каже один з міністерських італійських наказів, «навязувати школі якусь інтелектуальную одноманітність, одвертаючи молодь від тих джерел самобутності, які відбиваються в традиційному життю населення, в його звичаях, його діалектах»²¹. ...

... Велике значення для національного виховання має той етнографічний ґрунт, на якому учитель, добре з цією наукою ознайомлений, буде усе шкільне життя, вносить в нього усе, що збереглося найкращого з національного фольклора. Бажано, щоб шкільні будинки були в національному стилі, щоб націон. орнамент панував і для окраси класу і в технічно містечьких працях учня, щоб шкільні свята носили можливо більш яскраво етнографічний колорит, щоб легенди і усі другі зразки ... національної літератури вносилися б якнайширше в програми навчання літератури.

Так вияснивши собі, що розуміти під словом нація і обміркувавши ті чинники, які дають молоді національне виховання, цікаво переглянути ті школи, які носять ... національний характер ...

Школа у народів Югославії

Згадаємо слова Каутського (Serbien Belgien in der Geschichte): Серед нових держав найбільш іднонаціональною є Югославія, але не треба забувати, що югославський народ є поки що лише ідейна концепція, яку визнає невеликий гурт інтелігентів, що нації – Серби, Хорвати, Словінці будуть існувати завше. Проблема Югословії як національної держави дуже складна: Можна сміло додати до цих слів відомого економіста-соціолога, що такій державі можна лише пропонувати федеративну форму існування, бо з'єднати під одну державну владу такі різні нації по своїй культурі як Черногорців і Хорватів, таких різних по темпераменту, як Серби і Словінці – це з боку задоволення національних потреб і не бажано, і нелегко. Варто зупинитися на розвитку

²¹ Дивись Salvator Salomone Marino. Costumi ed Usanze di Contadini di Sicilia.

культури у Хорватів, Сербів і Словінців, щоб одразу побачити, оскільки вона одмінна у кожного з цих народів, оскільки різна їх релігія, остільки розрізняються в цих народів умови їх історичного і політичного життя. Оглянемо найширше культуру того народу, який тепер стоїть начебто на чолі об'єднаної держави - Сербів.

Заснувателами перших шкіл в Сербії були ченці в XII ст. Це був Св. Савва, який перший їх заводив. Вчили тільки грамоті та вірі. В XIV ст. по містах почали заводити такі школи, де вчили не самої грамоти, а й арифметики, грецької мови. Ще в XIII ст. Цариця Елена улаштувала першу школу для вбогих сербських дівчат. Але саме в той час – XIV ст., коли для цілої Європи розпочалось відродження, Сербія була завойована Турками і для неї настав довгий період страждання і темноти. Уся освіта сховалась в монастирі, заховані в горах: там переписувалися старі манускрипти, складались історичні хроніки, заводились потайні школи. По селах де не де теж потайно теж існували цілком потайні школи. Яка небудь людина збирала коло себе учнів і навчала, і оповідала за свої мандрівки до Іерусалима. Але умови життя були остільки тяжкі, що частина населення емігрувала – в 1690 р. 100000 д. Ця еміграція усю свою працю поклала на запомогу рідному краю. В XVII в. по той бік Дунаю нараховували 500000 сербських емігрантів. Вони почали відкривати сербські школи і де можливо було середні... в 1732 р. в Карловцях відкрита була єдина латинська школа; школа Рума ... 1777 р. проіснувала досить довго. З широким програмом, з малярськими професорами. Перший сербський ліцей в Угорщині був заснований Еммануїлом Козачинським; він для освідомлення їздив в Росію і ... русифіціював і школу, і підручники. Вона не довго проіснувала. Справжня середня школа після 50-ти прохань та змагань відкрилася в Карловцях в 1791 р., а 20 літ пізнійш одкрита середня школа в Новому Саді, який в той час справедливо визнавався Сербськими Атенами. Ці дві школи мали дуже добрих вчителів і довгий час були огнищем інтелектуального життя Сербів, їх культури,... національного руха. Вони утримувалися на благодійні кошти. Скоро після відкриття Новосадський ліцей був поширен до 8-ми класів. Але аж до революції 1848 р. навчання в ньому провадилося по латині, лише Закон Божий вчили по сербськи. Після 1848 р. в ньому стала проходитися сербська мова як один з предметів навчання і тільки в 1860 р. усе навчання почало провадитися по сербськи. Але це

усе було на еміграції; в самій Сербії в тисках Турок нічого було і думати за освіту. Лише після повстання Кара Георгиевича, ... стало в Сербії вільнійш, і в 1808 р. в Белграді відкрита була Висша Школа, з якої пізнійш повстав Сербський Університет. В 1-й рік існування Висшої Школи в неї було усього 1 професор на усі науки і 11 учнів, між ними знаменитий Вук Караджич, заснователь Сербської граматики. Але школа швидко виростала, в неї вчили історію, географію, статистику, філософію, природні науки, римське право, німецьку мову. Курс був трьохрічний. Але Турки перемагають Сербію. Школу закривають і вона відроджується лише в 30-х роках XIX ст. – після повстання Милоша Обреновича. В 1833 р. під назвиськом Ліцея бувша Білградська Висша Школа переноситься до Крапчевца, де в ті часи була столиця нещасної Сербії. Цей Ліцей мав 6 класів, по 10 літ додали ще 7-му класу, а далі і 8 (при міністрі Стояну Новаковичу). В 1863 р. в Белграді улаштована 1-ша дівоча гімназія. Взагалі в розвитку Сербської середньої школи можна одмітити хронологічні зміни: в 1850 р. починає панувати класицизм, по гімназіях вчать і грецьку, і латинську мову; в 1863 р. на перше місце в навчання ставиться рідна сербська мова, класицизм відходить. В 1874 р. зростає значення природознавства та математики. Остання велика реформа в 1898 р. майже досі панує в сербських школах. Так по цілих 8 літ вчать ріжні 11 наук.

Найбільше годин (30 на тиждень) присвячується сербській мові і математиці (32 години на тиждень). Вчать мови – німецьку, французьку і російську. Ні в програмі, ні в організації сербських шкіл не виявилось чогось суто національного. За часи страшної війни 1914-18 р. усі вчителі пішли до війська. За 1914-15 р. тільки 12 шкіл змогли деяк закінчити свій рік навчання, вже уся Сербія була зайнята ворогами і серед відступаючої армії було аж 2500 учнів. Їх зібрали в найбільш для того часу певні місця в Скударі та в Салоніки. Але тут прийшли на помоч Сербії її союзники – Франція забрала до себе цих нещасних дітей, а 2 групи ... по 150 учнів кожна були передані Англії. В 1816 р. більшість сербських дітей зібрались в Корфу, невелика кількість в Алжирі та на Корсиці. До Франції знов переслано 2000. Для учнів старше 18 літ організовані притулки во Франції. Другі послані в військові батальйони, дехто вступив во французькі школи. Во Франції в 1916 р. зібралось до 3000 дітей. В Ніцці і на Рів'єрі організован спеціальний сербський ліцей. Сербські діти ще вчилися по французьких школах,

проходили з сербськими учителями сербську мову, сербську історію та географію і тримали по ним іспити. Сербські діти були оточені широкою ласкою і заботою французів. В Англії сербськими школярами занялось Товариство Serbian Relief Fund: 300 хлопців були розподілені по 12 містах в пансіони, більш усього в ... Оксфорді та Кембриджі. Наприкінці 1918 р. по англійських Університетах було 33 сербських студенти, в школах господарських 30, по комерційних школах 28, а більшість по низших школах. Найгірше становище сербських учнів-біженців було в Росії. Там їх ніде в учебні установи не определили, а возили чогось на Волгу, в Сибір і через Тихий океан вони повернулися додому. Але позаяк вони весь час були з сербськими учителями, то за всю довгу подорож вони вчилися і в вагонах, і на пароплавах, і на усіх зостановках, на стоянках, іноді під пальмами, скрізь. Після перемир'я повернули додому та що вони застали – уся маленька Сербія виявляла ... одну руїну, більшість учителів пала на війні, молодь теж. Шкільні будинки розвалені, спалені; родини розкидані, голод, усякі хвороби, усе населення в розпачу, шкільна молодь не знає де, по усій Європі розвіяна – хто в полоні, хто в біженстві, понереростали шкільний вік, викинуті з нормального життя. Треба було якнайскорше справити будинки, зібрати і учнів, і учителів, скласти нашвидку якийсь новий плян освіти, відповідний новому державному складу Сербії, а Міністерство, втомлене війною, немало жадних засобів. Лише потроху опановували тяжкими обставинами. Вже наприкінці 1918 р. розпочалося навчання. в Лицеї в Бетолі, далі в Крагуєваці, Белграді, Хабацу, а в квітні 1919 вже в усіх середніх школах Сербії та Чорногорії, хоча й бракувало олівців, паперу. Усе треба було об'єднати, не порушуючи окрему особливість кожної частини нової держави. Утворен був спільний Комітет Народної Освіти з представниками Хорватії, Боснії, Герцеговини, Словенії, Далматії, Воєводства Сербії. В своїх засіданнях Комітет виніс такі постанови: єдина середня школа однакова по усій території. З 4-и класи вона розвоюється в напрямку класичному гуманітарному (з латинською мовою) і реальному, з живими двома мовами (французька, правда, починається з 2-ї класи). Постановили об'єднати термінологію – яка в кожній мові одрізнялась. Бракувало учителів. Занадто мало було професійних шкіл, усе були лицеї. Шкільний рік поділен був на три семестри, з класи до класи іспити знищені, а залишалися лише вступні.

Учительки були зрівняні в правах з учителями. Програм початкової школи так утворен, щоб з неї безпосередно можна було вступати до середньої. І початкова, і середня школи безплатні. Тілесні і образливі кари знищені. В кожній школі заведені бібліотеки для учнів і для учителів, бідним учням даються підручники, при кожній школі повстають серед учнів літературні товариства з окремими секціями музики, малювання та гімнастики. Усі шкільні закони пропонуються Загальною Радою освіти і Учительським Товариством в Комісію Народної Освіти, в якій головує ректор Белградського Університета, а серед її членів є представник Міністерства і голова Товариства Учителів. Цими положеннями виявляється напрямок як найбільше зв'язати освіту з учительством; але за ці ще перші часи сербське учительство далеко не стояло на відповідній висоті, багато серед нього було без відповідального ценза, багато чужинців, особливо росіян; це не могло сприяти націоналізації школи. Правда, уряд одразу призначив три шкільних національних свята: Св.Савви – 17 січня, Кирила і Мефодія – 26 травня та ще «Видав Дан» як кінець шкільного року 28 червня. Серед учнів дуже поширен футбол і спорт на човнах. Шкільних будинків ще мало і по школах деяких збирається до 1200 учнів.

Як бачимо, Сербська школа ще не виявила своєї певної національної фізіономії. Найбільш національного характеру мають освітні інституції – Задруги і Матиці. Задруги пережили кілька періодів розвитку. Король Мілан ставився до них підозріло, страхався їх політичного та партійного напрямку. Але кількість їх зростала і скоро перебільшилася погребу населення – і так багато з них розпалося. В 1905 р. вони улаштували так багато ... крамниць, що крамарі запротестували. Одною з головніших завдань Задруг було ширення народної освіти, вони закладали книгозбірні, ширили в населенні книгу, але темнота населення була страшна. В 1914 р. грамотних було по селах усього 6%. Особливо темнота по тих місцевостях, що пізнійш визволилися з під Турції. Науковим центром є Сербська Королівська Академія в Белграді. вона поділяється на кілька відділів, має свої видання: Глас, Споменник; для наукових видань має особливі фонди, які заповідаються видатними особами, які теж складають гроші на стипендії, на наукові подорожі по Сербії. Тепер пануючою думкою у Сербів – це об'єднання освітніх інтересів усіх Сербів.

Перша Матиця Сербська («Бджолина матка») була відкрита в 1826 р., а в 1835 вже була закрита. Але в 1837 знову відкрита. З 1844 р. розпочала

видання книжок. В початку ХХ ст. має чудовий будинок в Новому Саді, видає молоді чимало стипендій для навчання; щороку видає народний Календар, видає Науковий журнал – літопис сербської Матици. Але як вона дешево не пускала книжки, вони в народну масу не йшли. Було ще Тов-тво Хорватських письменників, Книгове Тов-тво Св. Ієронима – теж для ширення книжок. Воно видрукувало герб Хорватського Королівства.

Щодо Хорватів, то в них більш панував вплив Західної Європи і школи з'явилися дуже рано. Вже в кінці ІХ ст. є сліди національної шкільної освіти, завдяки ченцям бенедиктинцям, бо Хорвати були католики. Перший ліцей був улаштован в ХІІІ ст. в монастирі в Леноглаві, спочатку тільки духовний, а потім світський, улаштован теж монахами, так званими Павлістами, великими патріотами, які в освітній праці суперничали з Ієзуїтами, які в 1607 р. відкрили ліцей 5-ти класний в Загребі, який скоро мав коло 300 учнів і скоро мав 6 класів. На кінці ХІІІ ст. в Хорватії було 5 ліцеїв – висший був в Загребі, другі нижчі в Оссеці, Понеу, Вераддину, Ріску, усі вони були в руках Ієзуїтів. Коли розпався Орден, вони перейшли до держави і по едикту Марії Терези усі зведені до п'ятикласних. Головною мовою навчання була латинь, рідна хорватська допускалася лише в низших класах. Все навчання було в руках Церкви, тільки після венгерського повстання Сербам, що емігрували від Турецького гніту в ХІІІ в. Венгри обіцяли залишити усі національні права. Але дуже скоро почалось їх онімечування. Боротьба почалась з боротьби за свою автономну церкву. До визволення Сербії Культурним центром Сербської еміграції був Буда Пешт, а потім Новий Сад. Еміграція постачала Королю Милошу урядовців та правників. Ще в 1794 р. в Карловицах була закладена православна сербська семінарія куди приймали лише з середнешкільної освітою, а з неї виходило духовенство вже з висшою освітою. В 1791 р. в тому місті утворилася гімназія для православної молоді. Така ж гімназія утворилася в 1810 р. і в Новому Саді. По Конституції 1868 р. ... «Віруючі Карловецької метрополії мають уповноваження самостійно закладати і організувати свої церковні школи і завсідувати майном, призначеним на їх утримання». Як не змагались мадяри мадяризувати сербське населення, церковна автономія чимало захищала національні

права, уряд постійно з нею боровся, не дозволяв скликати Собори. В 1905 р. Сербів в 5 парафіях було 635.949. Завдяки своїй церковній автономії Сербі мали усе ж таки більш національних прав, ніж другі народності Венгерської держави. В 1904 р. вони мали 859 початкових шкіл з сербською викладовою мовою. Але уряд усіма силами боровся проти цієї освіти. Так три сербських парафії в Темешварі з населенням в 6000 д. маючи 1000 дітей шкільного віку не мали жадної школи, хоч як не клопотався за них сам народ. В одній з цих парафій населення почало ... будувати школу, але не одержуючи нізвідки запомоги, мусліло припинити будівлю. В другій парафії школа була остільки стара, що в неї дітям неможливо було вчитися, то парафіяльний священик хотів вчити дітей в своєму домі – йому це було заборонено. Щоб боротися з безграмотністю, студенти Загребського Університета об'єдналися. Але при тих умовах політичного життя це не було можливо, народня маса шукала рятунку в еміграції, емігрувала в Канаду, Сполучені Штати Америки; більш інтелігентна частина мадяризувалася та німеччилася. Але патріоти не припиняли своєї праці і скрізь організували національні просвітні установи. Більш усього перешкождало, що при цілковитій єдності мови сербської і хорватської їх розсіднувало два ріжних алфавіта. Щоб добитись згоди в цьому питанню, скликано було з'їзд у Люблянах, на який з'їхалося 2000 духовних і світських діячів – але наслідків не дав з'їзд ніяких. Вбогість та темність селян залишалася тим ґрунтом, на якому могла пишню розквітися мадяризація ... В 1859 р. рідна мова вже допускається і в старших класах. Перед всесвітньою війною стан освіти в Хорватії був такий (в 1913-14 р.).

Ліцеїв повних – 9, в них професорів 219 – учнів 2950.

Ліцеїв реальних – 8, в них професорів 307 – учнів 3650.

Ліцеїв дівочих – 4, в них професорів 37 – учнів 510.

Бюджет на них складався з 1.709.268 кор. австрійських.

Вузькою полозою понад Адриатичним морем тягнеться Далмація, населення теж з Хорватів, але з деякими національними відмінами і з особим назвиськом іллірійських хорватів. Наполеон І заклав там маленьке Іллірське королівство, де вільно в школах вживалася словенська мова. Але це проіснувало недовго. Режим Меттерніха після такого радикального перечерчування усієї карти Європи після Наполеона не допускав жадного національно політичного руху, через що іллірський слабкий національний рух, відомий як ілліризм, – прийняв не політич-

ний, а чисто літературний напрямок. По усіх Хорватських школах Мадяри змагалися ввести обов'язковою мадярську мову, в початку 1843 р. заборонено було навіть вживати слово ілліреський, але в той самий рік на сеймі в Загребі пролунала перша промова на хорватській мові – депутат Кукулевича. «Ми, казав він, сини Слави, яка населила своїми дітьми увесь світ, а сама тепер лежить дуже пригноблена в темноті та неправді через те, що пригноблені мови її синів. В 1897 р. Хорватський Сейм постановляє по усіх школах замість латині ввести хорватську. Організується перша Хорватська Читальня, Товариство для видання і поширення книжок; його член Драшкович організує школи, Хорватський театр в Загребі. За кілька місяців зібрано 2500 флоринів на Матицу Іллірську. «Іллірська Данниця» друкує вірші, різні твори, щоб викликати національну свідомість. Один з тогочасних письменників сміло писав: «Хай клятий ворог знає, що Іллірія не дасть себе закувати в соромні ланцюги». Для об'єднання своїх патріотичних зусиль Хорвати прийняли мову сербську, граматику Вука Караджича, але їх роз'єднував алфавіт. На жаль, самі серби дивились на Хорватський національний рух – на ілліризм як на сектанство, ставились до нього вороже. Тільки десятки літ мадярського пригноблення та австрійської неправдивої політики змогла звести сербів та хорватів до згоди, до коаліції в Загребі. По точках цієї згоди (1868 р.) хорватська мова визнається і в законодавстві, і в парламенті, в залізнодорожній службі, в делегаціях. Не дивлячись на протести Венгрії, в 1873 р. Хорватським баном обрано було відомого поета та патріота Мажуранича. В 1874 р. в Загребі відкрит Університет Хорватський, Південно-Славянська Академія Наук та Мистецтва²². Але в 1908 р. призначений баном Хорватії барон Раух з дорученням придушити усякий національний хорватський рух. З 1908 р. до 1913 Хорватів гнітять усіма засобами, але боротьба за права нації іде. Студенти покидають Загребський Університет, емігрують до Пражського. Після анексії до Австрії, Боснії та Герцеговини іде ціла низка політичних процесів, в яких палких патріотів обвинувачували в зраді. За них в пресі заступався Масарик, сучасний президент Чехословацької Республіки. Ідея Великої Сербії хвилювала лише інтелігенцію, народ, селяни її не знали. Усяка автономія була припинена, панував бюрократичний абсолютизм. В 1914 р. усі партії об'єднуються, щоб установити один загальний (для Хорватів і Сербів) латинський алфа-

²² Вона була улаштована ще в 1867 р., але тільки в 70-х роках виявила жваву працю.

віт. В 1913 р. Папа Пій Х заборонив в церкві м. Спелато божу службу на славянській мові, хоча б вона відправлялася і по католицьким книжкам. Це так страшенно обурило далматське духовенство, що воно на своєму з'їзді постановило не поминати в своїх молитвах ані папу, ані того силекона, який згодився виконати приказ папи. Пій Х так ненавидів глаголицю, що з своїх власних коштів призначив нагороду тим священикам, що зречуться її вживати по церквах. В селах почались повстання на захист рідної мови в службі божій і священики на свій страх продовжували служити по славянськи. Папі довелося на цей час зрестися власного приказу.

В Далмації найчистіше славянське населення, а темнота страшена; до війни зверх 300 сел не мали шкіл, а де й були, то усе однокласні, залізних доріг не було – і там, де залізницею можна було б приїхати за 4 години, тепер людей витрачають по 44 години. Безграмотні по селах склали 99%.

В таких тяжких політичних умовах, в яких перебували ці славянські народи в межах Австро-Венгерської держави, утворити національну школу було неможливо. Зусилля всіх патріотів прямували лише до того щоб зберегти населенню його рідну мову, дати хоч яку-небудь освіту, провести в народну масу її рідну книжку, захистити віру народу. Ще тяжче було обстоювати свої національні права Словінцям, які не мали своєї компактно населеної території, а розселені в 7 австрійських землях в Штирії, де вони складають 29,3% населення, Карінтії – 21,2%, Крайні – 94,3%, в Трієсті і його окрузі – 29,8% (тепер одійшли до Італії), в Гориці та Граднику 61,8% і в Устрії 14,2% (Італія). В 1910 р. Словенців нараховували в Австро-Венгрії 1.252.940 д. (4,4%). Коли Наполеон утворив Іллірію, то і Словінцям посвітлійшала доля: залунала рідна мова по школах, з'явилися підручники. З поворотом в Австрійську Державу звісно знову розпочались переслідування, але 1843 р. знову підноситься національний рух серед Словінців. В Граці виникає студентське товариство для збирання народних пісень, при Університеті закладається катедра словінської мови (хоч і на німецькій викладовій мові), з'являються словінські вчені та поети. В Люблянці видаються маленькі, ще кепсько надруковані народні книжечки. Вони мали велике значення, ... несли національне гасло в маси, так само впливали на національну свідомість 5-и випусків «Пчела Країнська». Видавалася і політична часопись Novice, але в неї бракувало політичної єдності. В 1861

р. організуються народні читальні ... з 19.386 підписами – вимагається рівне право місцевої мови в школі і в управленні, об'єднання усіх словінських земель і крайова автономія. Читальні множаться в цілу мережу, закладаються гуртки співочі, аматорів; збираються численні політичні мітинги з вимогою національних прав. Словінці були католики, духовенство стояло близько до народної маси і чимало працювало для її освіти. Найкраще національне становище займали Словінці в Крайні, де право Словінської мови було визнано законом і в сеймі, і в управлінні, в школах мовою навчання була словінська. Гірш усього було в Карінтії, де в 1861 р. було лише 28 чисто Словінських шкіл, а в 56 школах навчання велось і по німецьки, і по словінськи. Школи ставали в руках австрійського уряду знаряддям німечення дітей, дітей лають, карають, якщо вони поміж себе балакають по словінськи. Бракувало учителів словенців, в учительській семінарії в Клагенфурті на 200 учнів – 20-25 словенців. В місцевостях, де більшість населення словінці і живе лише кілька німецьких навіть бездітних родин, заводять двохмовні школи, а в середній школі виключно німецька викладава мова. Через це Словінці майже не мають рідної інтелігенції, бо взагалі словінцям трудно проходити німецьку школу і мало їх кінчає середню школу. Завдяки цьому німецька інтелігенція займає усі посади урядовців і вільні професії – лікарів, адвокатів і т. и. В 1913 р. частина словінських депутатів в Штирійському Сеймі пропонувала такий проект згоди: щоб місцева Шкільна Рада поділялася на 2 відділи – 1 для опікування німецькими школами, 2-й – словінськими і мішаними. Проект був цілком відкинутий і на втіху словінців намісник Штирії граф Клари дозволив відкрити одну мужеську та 1 жіночу словінську школу. В такому політичному становищі Словінці мали лише вести боротьбу за свої національні права і неможливо було скласти який план організації шкіл, найбільш відповідний потребам населення ... Ця праця тепер в їх руках і майбутнє покаже як ця справа буде розвязана в молодій Югославянській Державі.

Що сказати за один теж нечисленний, але дуже свідомий славянський народ Лужичане? У них ми теж бачимо невмируще змагання до національного існування, бачимо настирливу боротьбу за свою мову. Оточене міцною Німецькою нацією ... Лужичане в XVII і XVIII ст. переживають страшний утиск і з боку німецького уряду, і з боку німецького духовенства. Ці дві сили спокійно упевнено чекали, коли

цей маленький народ остаточно згубить свою національну свідомість. Але лужичане мали своє рідне духовенство. В XVII ст. пастор Френцель видає Нове Письмо на народній мові. Лякаючись впливу православія, католицьке духовенство теж розпочинає видання молитовників та катехизм на лужицькій мові. В 1679 р. виходить перша граматика і латинсько-сербський словник. Френцель не мав змоги видати Біблію на лужицькій мові, а після його смерті праця завмирає на 100 літ. Але в XVIII ст. погроху знову розпочинається видання релігійних книжок і підручників та разом зміцнюється і німецька реакція. В 1731 р. одмовляють в причастії тим лужичанам, що не знають німецької мови. На за допомогу знову, як і у других славянських народів, приходять еміграція: Лужичане католики улаштувують в Празі сербську духовну семінарію, де панувала національна свідомість і з неї виходили священики-патріоти. Вони організували ... проповідницьке товариство при Лейпцигському Університеті і таке саме в м. Віттенберзі. В цих товариствах заяріла іскра лужицького національного духа; вона не розжеврювалася в яскраве полум'я, але і не вгасала, не дивлячись ніякі німецькі утиски. Після Віденського Конгресу Лужичане були поділені межі Саксонією та Прусією. Ні там, ані тут ніхто не рахувався з їх національними осідливостями, не визнавав їх національні права. І от в 30-х роках виступає на працю видатний патріот Смолер, який піднімає знову національну свідомість, і вже з цього часу національний рух не припиняється. Смолер записує народні пісні і видає часопис «Новини». Навкруги його цілий гурт національних діячів. Молодий Йордан видає лужицький тижневик, пишеться наукова граматика лужицької мови. В 1845 р. вони улаштувують перший концерт з народних пісень. Організується Лужицька «Матица», і культурному руху додається політичний напрямок. Патріоти вимагають рівних прав для сербськолужицької мови в школі, які має німецька мова, а також в суді і в церкві. В Лужицькому національному рухові можна бачити, як постійно він підноситься зусиллям окремих видатних патріотів, які присвячували йому усі свої сили, аби лише цей рух не замирав, аби не вмирала народність в таких тяжких умовах життя. Особливе значення мала праця Смолера, він знаходив різні засоби для підтримки її. Так від Росіян він здобув грошову за допомогу для будинку під Сербсько-Лужицьку Матицю. На початку XX ст. Лужичане виступили на політичну боротьбу з німецьким урядом, виста-

вили своїх кандидатів у парламент, заклалося ціле Товариство «Селянських Виборців», яке мало кілька філій по селах. Студентські Збори постійно висловлювались за необхідність об'єднання для боротьби проти онімечення Школи і Церкву. Були такі місцевості, де діти середніх шкіл були цілком онімечені і на сербську мову дивились як на мову темних людей. На одних Зборах Селянського Виборного Товариства було ухвалено: «Збори Сербів в Радворі вимагають обов'язкового додержання законних постанов щодо сербської мови при навчанні сербських дітей через усі 8 р. навчання». Перед війною в 1912 р. усі Лужицько-Сербські організації об'єдналися в одну Спілку і ювілейне свято Кирила-Методія вийшло правдивою маніфестацією. Тепер після війни Луличане усі об'єднані в Німеччині і користуються значно більшою національною свободою.

Школа в Індії

Сучасний патріотичний рух в Індії відбився не тільки в політичних і соціальних змаганнях поводитирів його, а й в утворенні своєї оригінальної школи. До сього часу індуське населення в більшості своєї багатомільйонної кількості залишилось цілком темним, цегто аналь-фаетним, і ті мільйони фунтів ст., які щороку витрачає Англійський уряд на освіту в Індії, розвіюються на її величезному просторі і серед численності її населення як капля карміну в хвилях океану. Але народ Індуський має таку старовинну свою цивілізацію, що він має ... право з деяким презирством і ворожнечею ставитися до тої поверхової культури, яку приносять йому Англичане і своїми звичаями, і своїми школами. Довгий час пригноблена чужим гнітом національна свідомість за останні часи прокинулася, і на чолі руху стали такі видатні діячі як поет Тагор і політичний діяч Ганді. Кожний з них організував школу – свою, якнайближче відповідну і характеру Індусів, і їх давній культурі і вклали в неї свої найкращі змагання, своє філософське credo, цілком згідне з Індуською філософією – школа Ганді особливо пройнята і його філософією, і тими моральними вимогами, які утворені сучасним станом Індії.

Ганді носив в свою політичну боротьбу чимало морального елемента, він був ворогом усякої кровопролитної боротьби і мріяв перемогти зловживання англійського уряду витриманим моральним зусиллям усього індуського населення – зректись усякої співпраці з чужим урядом, від

усяких посад і призначень урядових, від усяких державних позичок, від усяких англійських судів і ... приватного арбітражу, бойкот від державних шкіл, відкрита пропаганда незалежності Індії. Для проведення такої моральної і соціальної боротьби для Ганді потрібні були своя школа і свої учителі, які реалізували б високий ідеал Ганді, не лякаючись того шляху страждання, самовідданості, яких вимогала ця реалізація. Потрібні були люди з свобідною душею, які б не знали страху «ані перед царями, кастами, родинами, людьми, дикими звірами, ані перд смертю». В той час уже були в Індії школи під англійським доглядом, кілька університетів, були і такі, в яких ще жили деякі іскорки національної культури – Ашрам вже 45 літ як був центром мусульмансько-індуської культури, вища школа в Khalsa – була центром культури сикхів і Бенарес чисто індуський. Але усі вони були схоластичні, відсталі, вони субсидіювались англійським урядом. Ганді вирішив завести нові – крапці. В листопаді 1920 р. він почав організувати в Ахмедобаде національний індуський університет. Його гаслом була єдина незалежна Індія, охорона діалектів індуської мови і утворення різних джерел, різних можливостей для національного відродження Індії. Ганді стояв на тому ґрунті, що систематичні досліджування азійських культур остільки ж мають значення, як і та освіта, що дається дослідом усієї східної науки. Він підкреслював величезну цінність скарбів мов санскриту – арабської, перської, індуської, щоб в них шукати шлях для ... піднесення національної культури східних народів, для утворення нової культури на ґрунті колишньої минулої, яка і мусить стати синтезом тих різних цивілізацій, що впливали на Індію і утворювали душу індуського народу. Мета усього цього зусилля – не тільки об'єднання, а гармонійне єднання. Учні школи Ганді мають навчатися усім релігіям, що існують на землі. Індуська мова обов'язкова, бо вона є національною мовою населення, не відкинута і англійська мова, і другі європейські, але вони внесені до програм вищих класів наприкінці усього курсу, тоді як діалекти вчать через увесь курс. В школі провадились і гуманні науки, і професійна освіта для того, щоб цим згладжувати ще дуже міцні в Індії кастові відміни. Школа Ганді не визнавала їх, не визнавала ... якої виключності, яких отвержених людей. І освіта, і виховання мали підтримувати дух рівності і незалежності. В менших класах була заведена ручна праця, і Ганді визнавав корисним, щоб своєю працею дитина щось заробляла на свою школу, на своє навчання, щоб звикала з наймолодшого віку своєю працею забезпечувати своє життя і

привчатися бути незалежною. В школу Ганді могли вступати і дорослі, і діти 4 літ. Усе навчання потребує не менш 10 літ. Діти живуть в інтернаті і відділені від батьків, які зрікаються усякого контролю, втручання в шкільну справу. Діти одягнені дуже просто, їдять суто вегетаріанську страву, не мають жадних канікул, але кожний тиждень вони мають 1 ½ дня на свою вільну персональну працю. Три місяця на рік присвячені пішим екскурсіям по Індії, учні мусять навчитися читати на усіх 5 головних діалектах індуської мови. На індуській мові вчать історію, географію, математику, науки економічні. В програмі також внесені класичні індуські промисли – хліборобство та ручне ткацтво. Уся освіта пройнята релігійним духом, пошаною до усіх людей, до жінок. Щоб утворити нову Індію, звісно необхідно утворити нових людей – певних, смілих, правдивих індусів, треба організувати священний легіон, який став би солюю землею індуської, а таким легіоном і могли стати учителя. Ганді вірив, що вони знайдуться, вірив у можливість їх суцільної відданості справі, і ті вимоги моральні, які він їм ставить, палають піднесеним ентузіазмом. Беручись за свою високу працю учителя, мали давати такі обіцянки (обіти): 1) бути суто правдивими – жадна брехня не мусить вживатися навіть якби б... вона доводила до добра батьківщини, 2) не вбивати, не піднімати руку навіть на злочинників, не гніватися на них, любити їх; завше виступати проти усякої тиранії, але не чинити зла тирану, а перемогти його моральними засобами, та не коритися тирану, хоча б він загрожував смертю, 3) мусять триматися ціломудрень, перевіряти розумом ... звірячі інстинкти нашої натури. До своєї жінки ставитися з пошаною, як до друга, 4) бути стриманим в їжі, їсти лише посільки їжа необхідна для нормального здоров'я, 5) бути чесним... 6) зрестися усякої власності, від усяких розкошів ... якомога зубожувати своє життя і не вживати річей, які носять на собі хоч найменші ознаки неправди (обману) або експлуатації робітників.

Головне, чого Ганді вимагав від учителів, – це мужності, безстрашності і обороняти свої ідеали не фізичною зброєю, а силою духа. Ганді казав: Європу не можна назвати світом Християнства, вона вклоняється Мамоні, єдина мета європейського життя утворення матеріальних скарбів ... скарбів душі вона не шукає; європейська цивілізація зводить з ума людину, робить її невільником золота; Європа є пекло задля робітників, в неї підринається жизнездатність цілих верств населення. До англійських професорів у Ганді щира ненависть. Вони, каже він, оду-

чили індусів від їх рідної мови, вони нашим дітям внушають, що вони належать до низшої раси²³. Вони визнають лише інтелект, зневажають промислову працю і освіту. Їх виключно літературна освіта є злочин перед народом, в якому 80% хліборобів. В своєму фаталізмі Ганді готовий кинути геть усі машини – цей кумир західної цивілізації, визнавав необхідним в боротьбі з чужинцями три фактора – активний відпір силою любові, віри та самовідданості: «Я вирішив, – каже Ганді, – дати Індії Закон колишній, Закон Страждання і Самовідданості».

Такі були ґрунтовні підвалини індуської школи Ганді, віра в свою рідну, хоч і минулу культуру, віра в людиність індуську, здатну до відродження. І другий не менш відомий патріот цього часу – Тагор – захоплювався його мораллю, але не ухвалював його політичний шлях. «Ми мусимо бути вдячні Ганді, казав Тагор, за те, що він доказав, що в Індії ще можлива віра в божественність походження людини». Разом з тим Тагор не співчував політичній боротьбі, яку провадив Ганді ... і казав: «я проти усього, що починається з слова не, я молось за те, щоб Індія стала представницею об'єднання усіх націй на світі. Єднання є щось позитивне, і через те воно не може іти шляхом негативним. Усяка активна спроба розлучити нас із Заходом є спокуса на наше духовне самогубство. Сучасність належить Заходу. Ми, Схід, мусимо від нього просвіщатися. Звісно дуже недобре, що ми так давно відірвані від своєї власної цивілізації, через це західна культура стоїть у нас не на приналежному їй місці. Жадний народ не може і кроку вперед ступити, відділивши цілком свою долю від других народів. Або усім вкупі відродитися, або усім за разом загинути»²⁴. Тагор призиває усі вільні сили Індії до співпраці і каже: «Пробудження усього світу: кожна нація, яка замкнеться сама в собі, піде проти духу нового часу. Ми мусимо усі стати горожанами усього світу. Станемо молитися Тому, Хто дає нам мудрість, щоб з'єднав нас усіх в правдивому розумінню один другого».

²³ Майже те саме каже і представник офіційної індуської сучасної освіти ... Страшенно зло чужинецького панування саме в тому, що воно зневолило (понаробило) нашу уяву і наш інтелект і одірвало нас від славетних традицій нашої національної освіти. Ми тепер якись легкодухі ляльки штучно перейманої ... системи виховання, яка абсолютно не відповідає специфічному характеру нашого расового генія, вона вкрала в нас наші власні духовні цінності і перспективи – вона відняла в нас усяку оригінальність та ініціативу. Наш перший обов'язок перед нашою молоддю так відродити наші ідеали виховання, щоб скоординувати в корисне і щасливе об'єднання усю дорогу мудрість нашого Сходу, його культури з найвищими знаннями всесвітнього мистецтва.

²⁴ Modern Review, November, 1921.

Ганді на усі ці слова замирення протиставляв голод Індії, безпомічність її населення. Гандісти в своїй пресі писали: «не треба чекати щоб одна країна стала турбуватися потребами іншої, та навіть, якби така запомога і була можлива, вона не бажана»... [Арк. 108 відсутней – *упор.*]

... Тагор не може без прикрості згадувати ці непорушні заслони розставлені в суворому незмінному порядку, наче в залі суда, або в нотаріальній конторі; не може Тагор миритися з цією книжною наукою, такою далекою від життя дитини. Ми одриваємо дитину від землі, каже Тагор: однімаємо в дитини її вільну мову, щоб ввести її в граматику. Дитина народжується у світі живих істот, звуків, образів, ми вганяємо її в осередок якихось грамофонів, вона любить рух, свіже повітря, її засуджують на непорушність в закритих помешканнях. Спочатку дитина не протестує проти такої недолі, вона своїм щирим стражданням дає отпір цій системі такого виховання, але кари, суворість вихователів пермагають дитину і вона мовчки несе свій хрест. Першою вимогою в своїй школі Тагор ставить волю рухів, жадних обмежень, відповідно нашим звичаям, хай діти лазять по деревах, грають з землею – це їх природне змагання і право. Хлопці в школі Тагора знайомі з кожним деревом, знають, на якому можна найкраще умоститися, по якому краще влізти, з якого нарвати найкращого овочу і т. и. Ліс вони знають не тільки з ботанічного розуміння, а як свою власну хату, яку вони вміють використовувати, знають усі дерева та куці і землю ... Тагор визнає дуже потрібним для хлопців ходити босими. «Наука нашої ноги», каже індуський поет. «Так складено, що наші ноги цілком добре тримають нас і коли ми на них стоїмо, і коли ходимо. Як тільки починаємо взуватися, п'ятка губить своє природне положення і свою чулу дотикливість. Я не пропоную, щоб люди зреклися всякого взуття, але позаяк наші ноги суть тою частиною нашого тіла, яка найбільш безпосередньо дотикається землі (а земля наша мати), то побажано, щоб хоч наші діти якнайбільш ходили босі, привчались уникати колючок, прокладати найзручніші стежки і в лісі, і на полі. Діти мають знати, що весь світ не є салон, куди не можна увійти без черевиків, що є крім того некультуривована природа і треба вміти в неї рухатися». На думку Тагора, дітям треба дозволяти жити трохи первісним життям, в тісному контексті з землею, водою, сонцем, повітрям, небом. В цьому одбивається уся старовинна індуська філософія найближчого єднання людини з природою. Тагору шкода дитини, яку одразу обгортають усяким правилами нашого штучного життя, навчать її за-

чиняти вікна, спускати заслони проти сонця, оточувати себе не скарбами природи, а дрібними, дорогими ні для чого непотрібними речами, яких вимагають «культурні» обставини життя з незрозумілими для дитини вимогами нашого далекого від природи життя.

В усіх теоретичних міркуваннях Тагора одбивається глибока моральна філософія Індусів. Виховання, каже він, має метою дати дитині розуміння правди (істини) в її гармонічному єднанні з наукою і з життям. Колись життя було остільки просте, що усі елементи, з яких складається, людина, були в гармонії межі собою. Пізнійш почали відділяти здібності розуму від дупевних (*spirituelles*), і від тілесних, і школа почала більш усього розвивати інтелект і фізичні сили дитини, її душа залишається без усякого піклування...

«В Індії, – каже Тагор, – ми досі з приязню згадуємо ті античні колонії в лісі, де вчили наші мудреці. Вони виховували молодь в інтимному наближенні до вічного життя. Учні виростали не в академічному науковому оточенні, і не в монастирській ізольованості, а серед життя: вони пасли скотину, збирали дрова і ставились з любов'ю до усіх живих створень, вони жили в духовній свободі і в єднанні з Богом». Свою школу Тагор відкрив теж не в місті і не в селі а в пустинній місцевості. Його *ashram* (що по індуськи означає святилище в лісі) стоїть на краю великого голого степу, по якому розкидано лише кілька фінікових пальм та куців. Аж до обрію тянуться невеличкі бугри з червоного гравію і каміння. На південь в напрямку до села коло алеї пальм виблискує озеро. З села до міста через цей степ селянами, що йдуть на базар, протоптана широка стежка. На одному невисокому бугрі виступає верхня частина храму і дах будинка, оточеного купами високих дерев. ... школа в Сантінікетані, ... існує ... більш 15 літ, а розпочалася з десятком молодих учнів. Матеріальних засобів вона мала дуже небагато, але тут була вложена душа Тагора, його високий ідеал, для осягнення якого чимало довелось йому думати, працювати, постійно реформувати школу. Тут було тихо, уся місцевість наче пройнята ... присутністю когось величного; серед спокою лунали сміх, пісні дітей і зливалися з звуками природи. Внутрі школи панувала культурно-мистецька атмосфера. Сам Тагор ... не був педагогом, але на його щастя він знайшов собі помічника, справжнього педагога, такого ж натхненного ентузіаста, захопленого новою справою – утворення національно гуманної школи в Індії. Йому було усьо-

го 19 літ і він присвятив усього себе на виховання ... Навчання проводилось без підручників, без книжок. Юний вихователь читав часто розкішну яку ... поему Шеллі, або драму Шекспіра, вона пояснялася і дуже міцно вражала молоду аудиторію, виучували пісні та гімни Тагора, виставляли його драматичні твори з певним розумінням мистецької краси. Тагор сам учив літературі та чужим мовам. Дітей зустрічають і проводжають гімнами, двічі на день дітям дається ¼ години для самостійного «думання», не для гри, а для «самоуглублення». Вчать діти на дворі. Кожний розкладає свій килимчик під тим чи під другим деревом, там і пишуть, і читають. Діти самі упорядковують своє життя: носять воду, збирають дрова в лісі. Гуманізм виховується теж безпосереднім життям. При школі є шпиталь і для учнів, і для населення. Учні по черзі доглядають хворих, приносять їх, коли треба, з сусідніх сіл. Коли яка біда трапиться, де яка пожежа, чи хвороба, учні школи Тагора там перші допомагають щиро, розумно. В школі не забувають і фізичне виховання, і на усяких конкурсах, спортах її учні завше заслуговують призи.

І школа Ганді, і школа Тагора правдиво індуські національні школи...

Болгарська школа

... Болгарія, як відомо, мала свій високий культурний розвиток в X та XI століттях, коли вона була незалежною державою. І цей короткий період правдиво зветься Золотим Віком в історичному життю Болгарського народу. Мистецтва почали розвиватися на цілком національному терені, зростала національна Церква і національна література. Але вже в 1398 р. Болгарія була завойована Турками і до 1878 р. не знала свого ані політичного, ані національного життя, і тільки слава недовгого її державного існування не забувалася народом і пізнійш стала тим ґрунтом, на якому в XIX в. і могло розпочатися відродження болгарського народу. З XVIII в. і на Болгар, і на Сербів почали міцно впливати Греки, і наслідком цього впливу постало суцільне поневолення Болгарської Церкви фанаріотським духовенством. Усе, що в Болгарії хоч трохи піднімалося понад темною масою народу, усе захоплювалося фанаріотською культурою, називало себе Греками і з презирством ставилось до свого рідного, до болгарської мови, звичаїв, літератури. Пробудження національної свідомості розпочалося лише в кінці XVIII в. В 1762 р. чернець болгарин Пассій написав невеличку книжку – Історію Болгарського

народу, його царів, його святих. Це було першою іскрою, яка збудила національну свідомість пригніченого болгарського народу. Розпочалася ціла низка повстань, не затихаюча через цілих 100 літ. Вони привели Болгарію до визволення з під тяжкої неволі. Цьому визволенню чимало сприяла болгарська емігрантська література, яку творили найкращі Болгарські патріоти поза межами рідного краю. Вони ж закладали в чужих державах свої болгарські школи, бо на рідній землі вони були неможливі, на своїй батьківщині болгарський народ мусів вдовольнитися грецькими школами, в яких нічого болгарського не було.

В початку XIX в. вийшли перші підручники для народних шкіл. Національне пробудження зосереджувалося в Габрові. Велике враження зробила книга Венеліна «Древні і сучасні Болгаре», яка вийшла в Москві. Вона нагадала Болгарам їх минулу славу, освітила сором неволі, турецького та грецького панування. В Габрові організована була перша болгарська школа, коло неї скупчились болгарські патріоти, національне відродження скоро йшло нанерід, почалась боротьба з грецьким духовенством, ... організації вкрили усю Болгарію, працювали в самому Константинополі. Багаті болгарські купці давали гроші на патріотичні справи. Патріарх змагався усякими засобами задупити болгарську «Крамолу», але патріотам пощастило в 1870 р. відділитися від Константинопольського патріарха і установити болгарську самостійну національну церкву. Але серед болгарських патріотів (особливо серед тих, що працювали в Константинополі), не було єдності, старші люде одстоювали компромісову боротьбу, без явних виступів, зовнішню лояльність перед Турками. Молодь дотримувалася більш радикального шляху, вона мала свій орган «Гайда!», якого редагував Славейков. Він перклав Біблію на нову болгарську мову і багато працював для утворення літературної мови. Гайдучество поширилося по всій Болгарії як стародавній традиційний засіб боротьби, йшли в гори, з доброю зброєю, убивали Турків, чорбаджів, але це не давало добрих наслідків; повстанців ловили, вішали, вбивали. Так вбитий був поет болгарського відродження Христо Ботев, Василій Левський і багато других. Молодь болгарська уходила на еміграцію в Швейцарію, в Румунію, в Росію, організовувала революційні комітети, розсилала революційні прокламації, разом з повстанцями робила декілька озброєних виступів. Але вибитися з під гніту не мали сили, поки не допомогла їм Росія. Першими озброєними дружинами прийшли українці на за-

помогу болгарським повстанцям. По усій Україні збирали на них гроші, організовані були комітети для їх підтримки. І це усе раніш, аніж російський уряд офіційно виступив на захист «братів болгар». На Берлінському Конгресі в 1878 р. Болгарія була визнана незалежною державою.

І як тільки в 1878 р. спали кайдани з болгарського народу, розпочався міцний рух для піднесення рідної освіти і одразу виявилася та особлива риса болгарської школи – її близькість до народних мас. Коли в 1878 році англійський мандрівець Мак Гахан проїздив по Болгарії, він здивовано писав в Лондонські часописи, що майже в кожному болгарському селі він знаходив школу, уряджену або на гроші приватних осіб, або на копшти селянських комітетів. В перші часи після визволення школи не могли мати підтримки від державного уряду, і це одразу дало болгарським школам їх незалежність і звязало з селянським населенням. Головні змагання того часу були висловлені на конгресі в Шумлі: 1) Школа має бути в кожному селі для усіх дітей, 2) батьки, що не посилають дітей до школи, підлягають карі, 3) шкільний рік в 9 місяців, 4) обов'язкове відвідування школи з 6 літ, 5) учителі мусять мати спеціальну освіту, 6) учитель має на своїй відповідальности лише одну свою шкільну справу – педагогічну, 7) батьки не втручаються в шкільну педагогічну справу, 8) населення мусить обрати шкільний комітет ...

Чеська школа

Можна сміло сказати, що ні у одного славянського народу боротьба за національну школу не проводилася так послідовно, настирливо вік за віком, десятиріччя за десятиріччям, приносячи Чеському народу усе нові культурні національні придбання. Борючись взагалі з німцями за свою національну незалежність, вони усі зусилля вкладали в свою боротьбу за школу, за освіту на рідній мові, з надзвичайною енергією добували вони на протязі усього панування Німців рівне право з ними в усіх галузях народної освіти. Чехи тим більш мали права на ці вимоги, що і самі вони не були якимсь темним народом без жадної самосвідомості. Ні, вже з XI ст. можна слідкувати, як в Чехії розвинулася освіта, вона була така бажана задля усього народу, що мали нею займатися і Церква, і кожна секта релігійна. Гуситський рух дуже причинився пробуджуванню народній самосвідомості. Немало теж сприяла цьому ... рання організація Університету (1348 р.). Він одразу взяв

на себе догляд шкільного навчання і уважливо дбав за тим, щоб підносити його рівень. Прада, гуситські війни утворили релігійний розділ шкіл, деяку постійну нерівновагу межі школами католицькими та гуситськими. Для перших чимало успіху принесли Іезуїти, коли вони прийшли до Праги в 1556 р. Вони відкрили вищу Школу Св. Климента, яка довго конкурувала з Карловим Університетом. Чимало освіти розповсюдили в народній масі т. зв. браття Мораване (в кінці XV ст.), а на Мораві секта піаристів. Але після страшної війни, що закінчилася боєм на Білій Горі, в Чехії стала така руїна (1620 р.), така абсолютна підлеглисть німецькій державі, що усяка національна освіта загинула і розпочалося завзяте онімечення усього народного життя і в Чехії, і на Мораві, страшенна централізація усієї влади під впливом Марії Терези в Відні. Декретом 1765 р. по усіх школах поширювалося навчання на німецькій мові, скрізь нищилася чеська. Німецька мова стала урядовою, знання її для усіх обов'язковим. Багато чеських заможних родин покинули рідний знівечений край, на далекій чужині шукали кращої долі. По містах чеська національна свідомість цілком була занедбана, і панство і міщанство зрікалися своєї мови, перймаючи звичаї і мову німецьку, так що на кінець XVIII ст. залишилися лише невеличкі гуртки свідомих чеських патріотів. Але серед них повстали славетні вчені, вони самі походили з народної маси, бачили, як знущалися над нею державні володарі, поскінчивши висші школи, віддали усі свої сили та знання на підтримку національних потреб народу, його національної культури. Коли в 1774 р. по всіх чеських школах законом установлено вчити німецькою мовою, то німецькі учителі і урядовці гадали, що за які 50-60 літ вони цілком понімечуть чеський народ. Не пощастило їм цього зробити. Потроху виявлялось, що національна свідомість ще не придушена, один до другого збиралися докупити чеські патріоти. І вже в 1778 р. в Празі закладено Чеське Наукове Товариство, ще раніш – 1775 р. – заклався Чеський Видавничий Фонд, потроху з'являлися праці за історію Чехії, видавалися збірники народних пісень, граматики тої мови, яку німці так силкувалися знищити. Патріоти і члени Наукового Тов-тва поклали собі за обов'язок завше межі собою, в родинях балакати по чеськи. Один з тогочасних чеських вчених – Добровський склав «Історію мови та письменства чеського народу», другий вчений філолог Юнгман зібрав і склав «Словник чеських слів»; він поперекладав на чеську мову деякі найкращі

твори французьких, англійських та німецьких письменників і цим він значно сприяв розвитку чеської мови. Під впливом цих вчених ціла група чеських вчених розробляли свою рідну мову, утворювали чеське письменство, чеську науку. Чеське громадянство почало читати чеські книжки, зацікавилось тим, що ... гарне наукове, писане простою мовою хліборобів.

У 1792 р. австрійський уряд примушений був настирливими вимогами Чехів завести в Празькому Університеті катедри чеської мови та письменства – ... але по школах середніх ще до 1816 р. мова чеська була виключена. В 1816 р. осягли того, щоб по усіх гімназіях, де вчать діти чеські та німецькі, учителі знали чеську мову. Закладається товариство учителів середніх шкіл. В народних школах вчили вже майже по чеськи. Але особливо енергійна пішла боротьба за рідну школу, коли організувалася при празькому чеському Музеї Матиця Чеська, яка збирала гроші на улаштування приватних чеських шкіл і гімназій, бо австрійський уряд не хотів давати на них гроші. В 1830 р. видатний поет чеський Коляр видав свою поему «Доня Слави», яка стала улюбленим поетичним твором для усіх славянських народів, бо уся вона була одною палкою хвалою усіх славян за їх боротьбу за незалежність від різних гнобителів... З чеськими патріотами та вченими товаришували діячі других славянських народів, поволі росла думка всеславянського єднання і визволення. Імя Шафарика лунало серед наукових діячів усієї Європи. Почали виходити часописи та місячники на чеській мові. Палацький на зборах Тов-тва (коло Чеського Музея) запропонував видати перший науковий місячник. Знайшлися такі пани, які йому в вічі засміялись, кажучи, що на таке видання немає ще в Чехії читачів. Тоді Палацький в запалі сказав: «Коли б я був і останнім нащадком свого народу, то я за свій обов'язок мав би працювати на те, щоб мій нарід зоставив по собі поважний спомин у всесвітньому житті». Французька революція 1848 р. горячою течією визволення захопила славянські народи. Чеський Парламент голосно виступив за національні права свого народу. Історик Палацький і письменник Гавличек склали програму незалежного становища Чехії. В 1849 р. пропонувалося кілька планів реформи середньої і висшої освіти (План Чупра – правдивої національної демократизації освіти; План Еразма Вочеля ґрунтувався на збудженні національної свідомості, на розвитку почуття і на вартості реального знання; План професора Юнгмана для

свого часу був дуже поступовий). Міністерський рескрипт 1849 р. визнав в школах і в суді равенство німецької та чеської мови. Але вже в 1851 р. в Австрійському урядові запанувала така реакція, такий абсолютизм, що знов уся освіта почала онімечуватися і усі зусилля і чеського учительства, і громадянства простували до того, щоб вибороти права чеської мови у висшій і середній школі.

В ті часи пооткривалися нормальні школи для підготовки учителів. Тільки після нещасливої війни Австрії з Німеччиною в 1866 р. цісар видав маніфест, яким визнавалися історичні права Чехії. Але конкретно цей маніфест нічого не дав Чехії. В 1879 р. чеські послы внесли в Австрійській Рейхстаг певні вимоги. 1. Усі урядовці мусять знати не одну німецьку, а й чеську мову. 2. По усіх державних інституціях мусять вживатися обидві мови. 3. Університет у Празі мусять мати два повних відділи – німецький і чеський. Не відразу, а лише в 1882 р., були виконані ці вимоги. Але боротьба за школу мусила продовжуватися. Німецький уряд не давав грошей на школи чеські, не субсидював чеські приватні школи. З промов різних послів на чеських сеймах виступає яскрава картина цієї боротьби за кожную школу, за кожний чеський підручник. Так, в 1889-90 р. народні чеські школи переповнені учнями, в 800 однокласових чеських школах буває і по 136 учнів і по 242; в двокласових по 265 і по 478, бо усіх таких шкіл тільки 245. Жодна чеська трикласова школа не налічує менш 160-142 учнів, бо таких чеських шкіл є лише 32. ... по закону в кожній шкільній окрузі має бути хоча б одна міська школа, але в усіх чеських округах їх нема жадної, а в деяких німецьких округах є по 5 по 4. І доводиться чеським дітям ходити до німецьких шкіл, де вони складають аж 36,2%. І це справедливо посол Адашек називає онімечиваням чеських дітей. З чеських шкіл конфіскуються хронологічні таблиці історії Чехії, мапи земель Чеських.

З середніми школами справа йшла ще гірше: німці мали їх 88, а Чехи лише 36. Більшість їх утримується або приватними коштами, або громадськими, бо держава їх не бере на державний кошт, і не запомагали тут жадні петиції, прохання.

Ще гірш було становище освіти у Словаків, що тепер входять у склад населення Чехословацької Республіки. Словаки 800 літ бідували під владою Мадяр. Вони розселені цілими комітатами, а також островками серед мадярського населення. Уся Словаччина була приєднана до

Венгрії на началах автономії, але ці начала не були проведені в життя. Початок національної літератури можна віднести до 1678 р., коли вийшла книга євангелічного священика Горчички – «Neofogum latino slovenicum». Тут автор вихвалює словінську мову і висловлює жаль, що немає кому подбати за її розвиток. Лише через 100 літ після цієї книги виникає деяка міцна літературна течія і письменство починає розвиватися. В 1790 р. Бернолак видає словацьку граматику, а в 1803 р. в Пресбурзі утворюється катедра чесько-словацької мови та літератури. З Пресбургського ліцея вийшли славетні вчені Палацький, Шафарик, поет Колар, славний своєю поемою «Доня Слава». В 1828 р. закладається літературне товариство «Jednota Literaturna». Вчений патріот Штур утворив з неї Інститут для навчання чесько-словацької мови та літератури, коло якого гуртувався гурток народників. В 1843 р. мадяре зазідали на Інститут в політ. зрадї. Але патріотичний рух продовжувався, в 1844 р. заклалося Товариство «Татрин»; воно почало видавати часопись «Slovenskje Narodnje Novini» з белетристичним додатком «Татранський Орел». В 1842 р. словаки подали імператору Фердинанду V прохання розглянути їх національні потреби; прохали захистити їх від образливого поводження щодо них з боку мадяр; вимагали утворити в Університеті в Буда Пешті катедру словацької мови, призначити особих цензорів для словацької преси. В 1847 р. в Словаччині поширився нечуваний кооперативний рух; заклалося до 500 гуртків ощадності; організовувалися книгарні, недільні школки, громадські бібліотеки. Позаяк конституція 1848 р. дуже піднесла права мадяр понад словаками, вони улаштовують політичний з'їзд, на якому ясно виставили принципи національного рівноправства та народньої справи і незалежності. Словаки далі вимагають дозволу на загальний з'їзд усіх братерських народів, що підлягали мадярській владі. Але в відповідь на ці вимоги мадярська влада розпочала нові переслідування проти усіх підлеглих їй народів. В Венгрії виникло повстання проти династії Венгерської. І хорвати, і словаки підтримували це повстання. Воно було задушено і після того розпочалася страшенна реакція в уряді (1859-1861 рр.). Матицю Словацьку дуже урізали в її правах. В 1868 р. венгерський Парламент прийняв закон, по якому державною мовою визнавалася венгерська, а усі народні мови вживалися ... лише по нижчих класах, а в 1907 р. ці мови зовсім викинуть з усіх шкіл. Преса словацька була пригноблена, проти письменників велися усякі переслі-

дування. За перод в 10 літ – 1898 – 1909 рр. за політичні злочини засуджено коло 500 словаків, проведено 89 процесів. Проти часопису Narodni Novinu було постановлено 17 судових обвинувачень. Словацькі патріоти розуміли, що майбутня доля Словаччини спирається на культурну взаємність з чехами, словацька молодь ішла до Чеських шкіл. Після світової війни 1914-18, як тільки проголошена була Чехія і Словаччина однією незалежною Республікою, уся освітня справа в молодій державі стала на свій певний національний ґрунт. Коли в 1880 р. на Словаччині один учень приходився на 220 мешканців, то тепер (в 1922 р.) він приходиться на 120 м. Усе навчання безшлатне, усім доступне. І ми можемо щиро сказати, що боротьбою на протязі майже 3-х віків, боротьбою, в якій приймали участь представники усіх верств Чеського народу, обидві братні нації мають тепер кожний свою національну школу. ...

Заключення

Переглянувши процес пробудження національної свідомости у різних народів, ми бачимо як він тісно зв'язан з утворенням у кожного народу своєї рідної національної школи. Ми бачимо, як коло утворення такої школи працюють різні верстви суспільства, як у деяких народів вона розпочиналася на чужині, працею емігрантів і як її розвиток скрізь тісно зв'язаний з розвитком національної літератури, з піднесенням взагалі національної свідомости, національної культури. Школа є остільки з'явище соціальне, остільки витвір суспільства кожного народу в певний момент розвитку, що й націоналізація школи може статися лише тоді, коли національна свідомість опанує не лише яким гуртком інтелігентних патріотів, а захопить і глибоко народню масу чи селян (в Болгарії), чи робітників (в Каталонії). Бачимо теж, як націоналізація школи, коли її провадять такі верстви, як шляхта та духовенство (як в Польщі), легко переходить в шовінізм та національний егоїзм. Приклад України та Чехії показує нам, яку велику роллю в націоналізації школи грало учительство, те учительство, що само вийшло з народного осередка і суцільно віддавалося відродженню свого народу. Можна сміло сказати, що в цьому процесі Чеське, Болгарське та Українське Учительство виконало з честю свій історичний обов'язок.

Щодо змісту процесу націоналізації школи, він сам собою стає перед нами і яскравіш виявляється в Болгарії, Каталонії, Індії, цебто

він не обмежується одним введенням рідної мови та піднесенням навчанням рідної історії («rolonica» у Поляків) та географії рідного краю. Ні, цей процес ставить школу на ґрунт народного управління місцевої організації, він пристосовує усе навчання до народного світогляду, до індивідуальної народної культури (Індія).

Радіючи тому, що націоналізація освіти вже ставиться широко і відповідно вимогам кожного народу, треба при цьому пам'ятати, що націоналізація освіти, школи ніде не мусить приводити до шовінізму, що це є найкращий шлях до самоосвідомлення кожного народу і наближення його до розуміння життя других найближчих і далеких народів, до щирого єднання з ними. Шлях до взаємного міжнародного порозуміння йде через широку і повну націоналізацію освіти, через вільний розвиток національної культури кожного народу. І поки усі народи не матимуть свою власну школу, пристосовану до народної психології, економіки і естетики, не може утворитися межи різними народами щирого єднання і порозуміння.

4 / VII 1927 р. Прага.

(Дж.: ЦДАВО України. – Ф. 3889, оп. 2, спр. 1, арк. 3-66 зв.)

Новий план навчання в народних школах Бельгії

Бельгія вже давно славилася новими педагогічними принципами свого великого педагога-психолога д-ра Декролі, але в той час як його нове розуміння планів і метод навчання прийняли з пошаною і великим ентузіазмом усі світової слави педагоги і прихильники Декролі, його педагогічні нові основи зреалізовано лише в Аргентині ще за життя Декролі та частину по деяких приватних школах. В самій же батьківщині великого реформатора його ідеї зреалізовано в одній т. зв. Новій Школі – Еколь Нуувель – в Брюсселі, а науково розроблював психологічні теорії славнозвісний Інститут Декролі теж в Брюсселі. Але рух за оновлення весь час зростав по всій Бельгії і потрохи вносив по різних школах нові педагогічні вимоги та, як кажуть бельгійські педагоги, скрізь наростала революційна хвиля проти старої школи і цю педагогічну революцію підготував Декролі і його співробітники і прихильники. Останніми часами дуже ускладнилась праця бельгійського вчительства і офіційного інспекторату. З одного боку їх захоплював новий рух, ті теорії нової школи, з другого боку вязали їм руки офіцій-

ні програми, застарілі міністерські інструкції. Але на щастя бельгійської школи цей рух дійшов до самого міністерства освіти і в 1934р. міністер призначив собі на пораду видатних того часу бельгійських педагогів, а також високоосвіченого директора народних шкіл п. Бюез. Діло пішло дуже жваво, а коли вступив на міністерський пост п. Бове, він цілком добре і сміло довершив її. Міністер Бове сам прийшов у Школу Декролі, виголосив там дуже піднесену промову, прислухався там, як велось в ній виховання і навчання і, виходячи зі школи, сказав: «Ця школа – це мрія моїх дитячих літ!»

За 1934 – 1935 рік по всій Бельгії центральна влада визначила по усіх шкільних кантонах педагогічні конференції, на яких мали обмірковуватися такі ... тези для підготовки реформи шкільного плану і нових метод навчання і виховання:

1. Навчання в народних школах має бути виховуюче, конкретне, просто експериментальне і мусить спиратися на безпосередньому дитячому спостереженню і досвіді.

2. Визначені вчителі мають висловити свої погляди на проведення цих спостережень в 1 і 2 ступнів школи і показати як вони навчають дітей тої природи, що їх оточує.

3. Дискусія про ці думки і практичні з неї наслідки.

4. Створення можливого зв'язку межи усіма предметами навчання, можливе взаємне доповнення – мовою, малюнком, географією, економікою.

Тут і пригадуються відомі методи Декролі – поступово поширених асоціацій, що так зацікавлюють дітей, коли, відповідаючи на їх звичайні запитання, на їх інтереси – так поширюється самостійну працю їх розуму.

В 1935 р. з Брюсселі зорганізовано Міжнародну Виставу. Вона мала за завдання оновити усі шляхи економічного і культурного життя Бельгії. Шкільний відділ був найбагатше представлений, усе що було нового, ще не визнаного офіційно, але вже теоретично одобреного, було тут зібране. Так, бельгійська народня школа на цій Виставі виявила себе цілком готовою до нової реформи.

15 червня 1935 р. появився міністерський обіжник. Це був як вибух педарди, але вибух радісний, як заклик до щастя, до нової нормальної праці. Він голосно відбився в серцях учительства і свідомих батьків. Обіжник не розривав зв'язку з минулим, – що було в ньому доброго, він залишав, але освічував його новим раціональним світлом. Він відки-

дав як шкідливі старі енциклопедичні програми, скорочував на майбутнє кількість обов'язкових предметів, він ставив основою навчання спостереження, дослід оточення, як метод намічав – центри дитячих інтересів; він звертав увагу на 2 головні науки, на рідну мову і на математику, вони визнавалися основами усього навчання. Серед статей, присланих з приводу реформи школи різними видатними в усьому світі педагогами, найцікавіші були думки Чарля Баллі (з Швейцарії) і пані Гамаїд, яка вже 25 літ веде школу Декролі в Брюсселі. Баллі зупиняється на цих словах вступу пляну навчання, який каже: «Найголовніша проблема – то є рідна мова – це майже єдиний справжній предмет навчання». На думку Баллі, рідна мова в новій школі мусить стати центральним зерном, мотором усього навчання за усі 4 роки початкового навчання, бо рідна школа є головне знаряддя для виразу і взаємних зносин людей, рідна мова, каже відомий педагог, «тісно пов'язана з життям дитини із загальним життям народу. Але головною умовою успіху навчання є, щоб не силувати дитину вживати мову, яку дитина не знає і яка її паралізує своєю незрозумілістю. Треба дозволити дитині вільно висловлюватися на тій мові, яка їй є найрідніша, дитина радо розмовляє як може, захоплюється своєю балачкою, часто іррише проти правил граматики, але не треба перешкоджати дитині в вільному, хоч і не завжди коректному вислові своїх вражень, своїх думок». На думку Баллі вільна розмова дитини в її рідній мові є справжнє джерело краси цієї мови, її багатства, яке може для освіченого слухача дати ключ до складання синтаксису розмовної мови. Баллі висловлюється проти сучасного теоретичного вчення граматики і надіється, що в Новій Школі її заступлять практичні вправи, зв'язані з життям дитини і що сучасна схоластична граматика перетвориться в «активну», «рухливу», усю збудовану на творчості дітей, на їх самостійних практиках. Так само і для навчання орфографії треба створити цілу експериментальну методику. Усі вказівки п. Баллі особливо цінні в Бельгії, де живуть побіч 2 народи, кожний з окремою мовою, з власною культурою, для них обох має велике значення повнокровне плекання своєї рідної мови і знаходження найкращих методів для її повнішого навчання.

Не менш цікаві і зауваження пані Гамаїд – одної з найстарших послідовниць вчення Декролі; і вона радіє, що в новому пляні вимогою навчання є: «Досвід оточення шляхом активного спостереження». П. Гамаїд з гордістю каже: «треба і як я 26 літ виконувати програму Декролі,

треба було просліджувати розвиток навичок дітей, вивчених на цих спостереженнях, щоб оцінити багатство ідеї методи, її психологічну, педагогічну і соціальну цінність». Як вірна учениця великого вчителя, п. Гамаїд з захопленням зупиняється на усіх статтях нового пляну, що відповідають думкам Декролі, як напр: «Ми не хочемо створити з наших дітей складу знання, а хочемо, щоб вони ставали самі сильними бючими джерелами, хочемо приготувати їх, щоб могли добре управляти і своїми думками, і своїм поведженням». З тої хвилини, як учитель не є зв'язаним інструкціями, він може проявити чималу ініціативу й особисту думку в своїому поведженні з дітьми і в методологічних засобах; він шануватиме свободу дітей, вимагаючи від них лише те, що кожній може і мусить по обов'язку зробити. Для цього каже п. Гамаїд: «учитель мусить знати, зрозуміти і любити своїх учнів». Велику увагу вона звертає на прогульки, що дозволяють дітям безпосередно знайомитися з своїм позашкільним оточенням і його діяльністю, не лише з самою природою, а і з людьми, що дає дітям розуміти свої відносини з людським близьким до них осередком. П. Гамаїд притримується усіх метод свого учителя (центри інтересів, асоціації) і особливо рекомендує гольобальний метод навчання грамоти – читання та писання. Ця метода з великим успіхом вживається в початкових школах і дитячих садках Англії, Бельгії, Америки, почасті Франції, але через щось в останні часи відкинуто її по многих школах Чехії і зовсім не приймається по наших школах на Підкарпатті, хоча її запропонувало міністер. освіти. На мою думку, вона є дуже раціональна і дає дитині широкі можливості для творчої думки. Не припадає вона по наших школах з 2-ох причин: одно -що до неї не підготовлені наші учителі, бо до того необхідно мати досвід або зразок, в якій-небудь експериментальній школі; друге – що вона вимагає багато матеріалу; тут не обійдеться одним «буквариком», він не потрібний, потрібна більша кількість карточок, рухома книжка, творча діяльність самих дітей, багато малюнків. – Поки школа немає цього, поки немає досвідченого вчительства – ця метода неможлива, непридатна. Особливо в класах, де багато учнів, та ще там, де від учнів вимагається, аби найскорше хоча би яка грамотність.

Але сама по собі ця метода дуже сприяє розвиткові дитини і дуже добре вживати її в старших групах дитячих садків.

Далека від нас Бельгія, але не можна не радіти, що вже в одній невеликій, але дуже культурній країні Європи, державна школа самим мі-

ніст. освіти поставлена на правдивий терен сучасної педагогіки і дитячої психології. На тернистому шляху розвитку нашої національної школи ми разом з педагогами цілого світу вітаємо плян Нової Школи в Бельгії як радісну дату в історії всесвітньої педагогіки. Люде, які ще не втратили усяку віру – надію в крапц майбутність людського життя щиро вітають смілу реформу міністра Бове і усіми скромними зусиллями радо підготовлятимуть належний терен в кожній країні до щасливого визволення рідної школи від усіх перешкод для її раціонального розвитку.

(Дж.: Рідна школа. – Львів, 1938. – Ч. 20. – С. 208-210)

О. Декролі

(Посмертна згадка)

15 вересня м. р. помер Овідій Декролі, великий педагог-психолог, що глибоко зрозумів душу дитини і на психологічних даних збудував свою нову педагогіку. Її характеризують три моменти: спостереження, асоціювання, вираз. В його особі з'єднувались: лікар, психолог і педагог; наукові дисципліни, що їх знання необхідні доброму виховникові. Але в нього було щось більше. Це була високо шляхетна людина, що любила дітей, особливо бездольних, і з щирим ентузіазмом дала світові свою методу навчання, яку бельгійський педагог Дюбоа назвав вічною, бо збудована на певних психологічних законах розвитку дитини.

Її можна пристосувати до різного дитячого осередку, різних країн, скрізь буде вона розвивати дитячий розум.

Я мала щастя знати Декролі. Він приїздив до Подєбрад, здається, в 1924 р., і читав лекції на літніх курсах Ліги Миру та Свободи. Він робив враження шляхетної, безмежно доброї людини і ставився до мене як до українки з милою прихильністю.

Декролі народився в Бельгії 1871 р., вчився в місті Малін, далі в університеті в Генті і, закінчивши його, залишився асистентом клініки. Від 1896 до 1899 працював науково в Берліні й Парижі, згодом у Брюсселі. По довгій праці над ненормальними дітьми організує своє спеціальне навчання ненормальних дітей. У Брюсселі зорганізував свою першу школу для нормальних дітей під кличем «для життя через життя». Усе його життя – це неперестанна гарячкова праця над досвідом пси-

хології дітей і коло наукового скріплення методи: ми бачимо Декролі лектором, референтом трохи не по усьому світу; праці друкує в численних педагогічних і психологічних виданнях, працює у вищих школах Брюсселя, головує в численних організаціях, що займалися опікою над дітьми і вихованням учительства для нової методи навчання. Вироблює свою нову психологічну теорію глобальности дитячого мислення, і його пояснення функцій цієї глобалізації роблять справжній переворот в сучасній методиці. Він вияснив, що діти увласняють собі предмети в загальному уявленні без деталей, якими дитина щойно поволі доповнює загальний образ, глобалізація дає живі, багаті уявлення і стоїть, на думку творця теорії, між розумом, інтуїцією й інстинктом, а тим самим знаменує наш перехід від простого животного життя до людського, інтелектуального життя, коли вже можлива індуктивна праця й обробка деталей. Глобалізація захоплює дітей, бо цілком відповідає їх шляхові самонавчання. Оберігав школярів від перевтоми. Ця метода вже виявила свої добрі наслідки ще до проголошення методи Декролі в навчанні малювання, коли в початку ХХ віку дали дітям волю малювати образи, як вони дитині самі з'являються. Пам'ятаю, як покійний Холодний гарячо схопив усю психологічну правду цієї методи і увів її в своїй школі в Києві... Методи Декролі вживають з великим успіхом при навчанні читання. Відома помічниця великого учителя, пані Гамаїд, каже, що прикладаючи до дітей цю глобальну методу навчання, не згукми чи літерами, а фразами й словами досягала того, що в класі на Великдень усі діти читали легко, за виключенням одної учениці.

Педагоги вже здавна шукають, як об'єднати навчання, щоб дитина одержувала щось суцільне, а не розкидані негармонійно по годинах. Проти цього виступає т. зв. Дальгонівський план, але занадто зовнішньо. Робила теж спроби і метода комплексів, але теж занадто штучно, тоді як метода Декролі спирається психологічно на природному ході розвитку дитячого мислення й на загальних дитячих інтересах, і вона відповідає на віковічні запитання вселюдної цікавості: хто я такий? що мене оточує? яке моє відношення до усього близького й далекого світу? При навчанні методою Декролі учень не почуває себе лиш громадянином тієї або другої громади, але частиною всього живого всесвіту, до якого і ставиться з відповідною пошаною і любов'ю. Цей учень розуміє історію людського поступу і як треба його розвивати: і власними силами, і скупченим громадським зусиллям. І ця метода приводить

учня до свідомости свого людського обов'язку, бо вона пройнята живою й діяльною симпатією до усього живого й до суцільної природи.

Метода Декролі послугується трьома психічними процесами. Обсервація – спостереження самої дитини, що її влегшують (колекції предметів, малюнки, книжки й часописи, які діти самі з допомогою учительки збирають, кіно, екскурсії й інші засоби наглядного навчання). Асоціація ставить кожний спостережений предмет або з'явище у близьке чи дальше відношення до інших чимось подібних предметів, вияснює взаємний зв'язок і залежність.

Асоціальний процес відбувається в асоціації часу (історичні науки), простору (географія), в ділянці естетики й етики (культура й мистецтво).

Процес виявлення дітьми своїх вражень доконується мовою, малюнком, ручною працею, рухами, грою й драматизацією. Цей процес помагає розвитку дитячої творчості, так у праці виконаній індивідуально, як і спільним гуртовим зусиллям.

На одному з педагогічних конгресів довелося мені бачити силу цих самостійних дитячих праць; особливо вражали дитячі театральні композиції. Цікаві були теж синтетичні колективні малюнки Школи Ермітажа. Кожний цикл знання, що проходять учні шляхом обсервації та асоціації, представляють різними засобами на таблиці. Коли училися про лен, на таблиці є і зразки лену, і матерії з нього, і малюнок або модель веретена та прялки, і зображення поля з блакитно квітчастим леном, і пісня про нього. Такі таблиці ми робили в притулку, і вони помагали витворити синтезу пізнаних правд. Далі синтеза поширюється, на таблиці зображені усі текстильні матеріали: конопля, бавовна, шовк, лен, вовна і т. д. У тісному зв'язку з лекціями спостереження йде математика, письмо й читання.

Діти зразу важать, мірять об'єм, вживають спочатку будь-яких засобів (каштани і т. і.). У письмі записують результати свого досліду, коментують якусь маленьку історію. Діти багато пишуть свого, багато читають різних книжок, які поширюють їх процес асоціації, роблять самостійні конференції, в першій році хоральні, в другій вже записані в зшитках. До цих конференцій діти готуються як до свята, збирають усякий матеріал. І тут виявляється часто багато творчих сил, фантазій і тонких спостережень.

Не забуваймо, що Декролі не лиш педагог, а й лікар-психолог і психіатр, який весь вік цікавився дослідями дитячої душі. У його школі в

Ермітажі робили постійно помічення над дітьми на основі виробленої ним програми. Кожний учень(-иця) мав свою характеристику; уважливо стежили, які риси з часом змінюються, які під впливом виховання зникають. Учительки в школах Декролі мають багато праці не лише педагогічної, а й психологічної. Але й не є лиш пасивними спостерігачками, як у школах Монтесорі, де вона має вже виготовлений незмінний матеріал для навчання. Ні, в школах Декролі учителька живе одним життям з дітьми; вона сама захоплюється працею і захоплює дітей, відкриваючи їм часто різні шляхи для кращого експериментування, для тих або других спостережень. Вона працює спільно з дітьми і цим привчає їх до соціального життя, в якому однаково ушанована індивідуальна й колективна праця. Декролі радить розділити працю між учительками не на різні предмети навчання, а на основі тих духових процесів, що їм діти в класі віддаються. А саме – одні роблять помічення, другі працюють в асоціаціях. Точно означеного поділу на години нема в школі Декролі.

Як довго лиш діти цікавляться тією або другою наукою, треба її поглибити й виявити з різних боків, бо поки є інтерес, є й зусилля, і це зусилля куди жвавіше й діяльніше, аніж викликане звичкою чи дисципліною. Тому й нема у Декролі ані щогодинної зміни різноманітних наук, як нема в класі одного вчителя, що говорить, нема пасивних учнів, які б нерухомо його слухали. Є діти зацікавлені, діяльні, які творять самі собі різні шляхи для найкращого увласнення знання.

Ось основні принципи Декролі:

- 1) Школа мусить бути серед природи, щоби діти мали можливість спостерігати всякі її з'явища.
- 2) У школі має бути коедукція.
- 3) Класи мусять бути робітнями, не аудиторіями.
- 4) У класах не повинно бути більш 25 учнів.
- 5) Школа має співпрацювати з родинами.
- 6) У школі панує не зовнішня, а внутрішня духовна карність.
- 7) Взаємна допомога учнів приводить їх природно до колективної, добре організованої праці.

Декролі перевищив інших педагогів, все ж таки є між ним і іншими теоретиками зв'язок. Він близький до Фребеля осередками інтересу, до Монтесорі увагою на розвиток зовнішніх почуттів, який у школі Декролі теж грає велику роль в процесах спостережень. До Кершенштайнера –

значінням, яке він додає трудовому принципіві у школі, до Дюї тією первісною культурою, яку в його школах вносять для розуміння початку поступу і пробудження дитячої ініціативи в вигалуванні первісних технічних знарядів. Він об'єднав їх педагогічні висновки в свою психологічну методу глобального навчання. Він вкупі зі своїми співробітницями утворив нову школу, що зриває з пасивною школою слухання і нерухомості. У його школі є спільна праця учнів, а учитель – це не громовладний Зевс. Школа Декролі діяльна, товариська і психологічна.

Декролі дав нам програму для дослідів над дитиною у брошурі *L'examen affectif chez l'enfant*. Ця програма поділена на чотири часті:

- I. Вияснення егоцентричних змагань.
- II. Ексоцентричні змагання.
- III. Змагання до діяльності.
- IV. Особливі інтелектуальні риси окремої дитини.

Декролі визнає особливе життєве значення в комбінації трьох нахилів: до переймання, до гри й до зацікавлення. Тому й дуже корисні помічення над ігрою дітей, бо тоді виявляється, чим саме в даний час цікавиться дитина і що вона хоче перейняти.

Декролі велить спостерігати взаємні відносини між чуттєвими, інтелектуальними і ефективними функціями, бо нема ізольованих функцій, а всі взаємно одна на другу впливають. Декролі разом з другими видатними психологами – Поєм, Фуе (Paulhan, Fouille) і др. визнає, що виховання – це інтелектуалізація й соціалізація інстинктів, діяння нахилів і їх перетворення в почуття вищого ступня (гляди, *L'examen affectif* у дитини стр. 6). Це означення надає виховній системі Декролі ідеалістичну закраску, чого не зустрічаємо у сучасних реформаторів виховання, ані у Кершенштайнера, ні у Монтессорі. Своєю любов'ю до дітей і вірою в виховання – це Песталоцці ХХ в.

Коло нього жваво й з ентузіазмом працює цілий гурток помічників.

Варто назвати Гамайд, Деген, Десман, Моншан. Тепер вже в Бельгії офіційно визнана метода Декролі і школи його одержують державне утримання; оцінена прихильно в різних державах південної Америки, Туреччині і Радянщині. Але щоб ця метода не втрачала своєї високої вартости, треба її проводити уміло, треба не старих педагогів-формалістиків, а молодих ентузіастів, озброєних наукою, бо мало професій на світі вимагає такого ентузіазму, такої щирої відданости своїй ідеї і праці, як педагогічна. Бельгійський педагог Дюбоа добре висловився

про свого товарища: «він панує понад своєю епохою: незрівняний апостол школи для життя через життя, він йшов з чолом, поверненим до Майбутнього...»

На його столі знайдено по його смерті папірець, на якому стояли ці думки: «Велика радість того, хто прямував до одної мети впродовж більш чверти століття і в хвилині відходу на вічний відпочинок бачить, що його праця не марна, а що, хоч його не стане, другі продовжатимуть її...».

(Дж.: Українська школа. – Львів, 1933. – Ч. 1-2. – С. 7-13)

Освіта на Україні

(рукопис)

Український народ здавна мав велику прихильність до освіти і вже в XVI-XVII ст. мав свої школи, які закладалися особими Товариствами т.зв. Братствами і підтримувалися духовенством і багатими землевласниками, більш усього на Волині, в Галичині, Київщині. В цих школах вчилися і дівчата і хлопчики, вчилися діти усіх верств громадянства – й вбогі й багаті, усі докупи, при чому учителю завше ставилося в обов'язок поводитися з усіма учнями однаково ласково. Програм цих правдиво народних шкіл був подібен тим початковим школам, які в той час існували в Німеччині, Польщі – а саме: релігія, мова, арифметика, мови латинська і грецька, також література, римовка і графіка. При козачих організаціях теж існували школи грамоти на Черниговщині, та на Полтавщині їх було досить багато як видно з т.зв. Румянцевської переписі, яка провадилася в XVIII в. і чимало ще могла нарахувати таких полкових козачих шкіл. А в XVII в. Україна визволившись з під Поляків перейшла до рук Московських Царів, які пригнобили усю національну незалежність України, почали переслідування проти української мови, забороняли друкувати книжки поукраїнськи, позакривали українські школи і народ, який утворив першу вищу школу на Славянському сході – Київську Академію – тепер під угисками росіян залишився цілком без освіти, бо свої школи були закриті, а російських не було. Та ніхто не розумів би науки на російській мові, бо вона значно відрізняється від української, не менш як болгарська від чеської і нікому не прийшло б на думку в Болгарії вчити по чеськи або в Чехії поболгарськи. Але в XIX ст. росіяне почали заводити свої російські школи на Україні з російськими підручниками і вчителями росія-

нами. Українці не розуміли такої шкільної науки і забували саму грамоту як тільки кінчали школу, але росіянам до цього було байдуже – вони не визнавали нічого українського, а школярів наших ляляли як дурнів, неспосібних навіть розуміти російську мову.

Так тяглося через увесь XIX в. і освіта на Україні занепадала усе більш і більш. Нарід збудився з свого тяжкого сну лише в 17-му році коли Україна визволилася з під російського тиску і почала жити своїм власним незалежним життям. І тоді виявилися палки змагання народу до рідної зрозумілої школи, до рідної книжки. Перші українські видавництва в Києві в 1917-1919 роках не постачали задовольняти вимоги замовлення з сел і маленьких міст, школи відкривалися скрізь самімі селянськими і мійськими громадами. Селяне не задовольнялися початковими школами з мінімальним програмом, вони зверталися до уряду за допомогою, щоб одкривати селянські гимназії і таких гимназій за часи міністерства Степенко (перший Український міністр освіти, закликаний Центральною Радою) народилося сотні і скоро ціла мережа шкіл рідних, відповідних потребам народу устлала усю Україну. Це був справді національний рух до освіти за визволення з примусового сну, в якому Російська царська влада тримала силком усю Україну не протязі 2 ½ віків.

Але не довго змогла Україна радіти своїй незалежності, недовго могла вона тішатися своїми національними школами і знову опинилася вона під владою росіян. Вони опанували її веселими степами, стародавніми містами усіма її скарбами що мала вона від природи. Усе загарибали ненажерливі сусіде, усе зруйнували і припинили увесь розкішний розвіток національної культури. Росіяне йшли з улесливими гаслами волі, єднання, визнання національних прав Українського народу і одразу почали руйнувати край, вивозючи в Московщину увесь наш хліб, наш цукор, усе, що попадало їм до рук; вони розстрілювали наших найкращих діячів і почали переслідувати усе що мало яку печать національно українську. І знов занепадала на Україні рідна школа, комуністи росіяне ще гірше Царського уряду переслідують нашу культуру, закривають українські школи, перетворюють їх на російські, ширють по Україні російські книжки, російські підручники на видання українських не дають ніяких засобів.

Український Міністр Народної Освіти п. Холодний від 19 р. розробив з допомогою компетентних педагогів широкий план реформи школи відповідни принципам нової педагогіки, він склав план і програм

7 літньої єдиної трудової школи – для дітей від 7 до 14 літ, з додатковим дитячим садом для малих дітей (4-6) літ. Большевики користувалися циею готовою думкою, але не визнаючи послідовності, в якій реформа одразу не підготувавши до нового типу шкіл учителів не на[...]шували ані підручників, ані жадних шкільних знарядь, вони усі гимназії (8 річні) усі народні (4 річні) перевернули на «трудоі» школи. Витрачаючи усі гроши (по царської традиції) на військо і на Чека (колишні жандармерія) большевики не визнавали потрібним давати гроши ані на українські школи, ані українському вчителству, потроху непомітно «перед Європою», перед якою брехали що визнають Україну як автономну націю – перевертали українські школи (на Катеринославщині, на Поділлі і др.) в російські, або й простісенько закривали – за браком помешкання! Голодні обідрані, босі учителя кидали школи, бралися за яку просту працю або за хліборобство щоб хоч як не як не загинути з дітьми з голоду. Тепер можна сміло сказати: української школи державної на Україні немає. Тільки діяки села, де люде ще не загинули від голоду і епидемій, самімі селянами заводяться українські школи, по яких вчителі годую село, а він сам, позбавлений усяких підручників, з своєї голови веде примітивну шкільну науку але по волі населення на рідної мові.

Багато вихвалялися большевики тим, що дуже опікуються долею дітей-сиріт, розробили на папері цілий план «детських домов» (дитячих хат), притулків для дітей-злочинців і т.п. Але ці усі дитячі установи в життю (а не на папері) остільки недобре улаштовані, що діти з них радо тікають або зовсім здеморалізуються, приймають комунізм як ухвала усякому злочійству і крадуть скрізь, де зможуть. Взагалі уся педагогіка большевиків зводиться на різні експерименти понад дітьми і позаяк ці експерименти проводяться людьми цілком невідомими, без ясного розуміння дитини, то усі вони дуже невдалі, псуєть дітей і деморалізують цілі покоління.

Багато балакали большевики за виховання народних масс через театр і заводили театральне вистави і на вокзалах, і в потягах, і по селах. Але не маючи жодного мистецького репертуара, жадних скільки небудь гарних лаштунків вони подавали такі вистави які не могли ні в якому разі сприяти розвітковій художнього почуття, а скоріш деморалізували народне почуття добра і краси. А що до тих дитячих вистав, які утворюються на революційні свята, то це лише виснажування і дітей артистів, і дітей глядачів в брудних публичних

помешканнях, середь гармідеру грубої публіки – червоноармійців та чекістів.

Ще за часи царських переслідувань найкращі українські письменники почали складати дитячу літературу. Вона не могла бути численна за браком коштів і через тяжкі переслідування, але по своїй якості вона може сміло стати поруч з другими славянськими книжками для дітей. Вона продовжує складатися на Галиччині і на еміграції. За останні 2-3 роки вийшло чи мало дуже гарних дитячих книжок на українській мові в Празі, Відні, Берліні, Львові. Але, на жаль, більшовики не дають змоги пересилати ці книжки на Україну і там українські діти залишаються без книжок, а тут, на еміграції, книжки лежать і видавництвам не повертаються усі їх витрати на друк. З найкращих письменників для дітей можна назвати Глібова – Байки, Коцюбинській, Гринченко, Черкасенко – оповідання. Багато шириться межі дітьми чудова народня українська література, казки, думи, пісні.

Таке сучасне становище освіти на Україні: народ не має своєї школи, не має своєї книги діти замість того щоб вчитися по школах або виховуватися по притулках залишаються зовсім безпритульними. Збираються бандами на вокзалах по шляхах і здобувають собі їду зовсім не культурними, більш «комуністичними» засобами. Багато висловлено і написано високих думок за діяльне громадське виховання в урядових паперах Радянських Комісаріатів, але конкретно, в життю російські комуністи зруйнували ті школи, що український уряд 1917-1919 р. в згоді з щирим бажанням населення утворив по всій Україні і не зуміли дати народу жадної йому рідної національної школи.

(Дж.: ЦДАВО України. – Ф. 3889, оп. 2, спр. 5, 11 арк.)

Освіта на Україні в більшовицькім освітленню

(рецензія)

В Берліні вийшла з кінцем 1922. р. книга М. Астермана – з передмовою д. Гринька. Заголовок цієї книги не може не зацікавити кожного Українця: «Erziehungs- und Bildungswesen in der Ukrainischen Sozialistischen Rate-Republik». Хоча передмова д. Гринька й показує, ким і чим інспірована вся книга «німецького» автора, хоча відома мета її появи – обдурити та почванитися перед заходом, що, мовляв, ось хто ми такі, але всетаки вона

пояснює нам теоритичний стан освіти на Україні, як його уявляють собі ті «народні» комісари, що стоять на чолі загальної народньої освіти в «совітській» республіці. Пан Астерман виступає як захоплений прихильник новозбудованої (переважно на папері) більшовицької школи; він бачить у ній перемогу соціального будівництва, нового виховання громадян-соціалістів, бачить тут поширення ідеалів Кершенштайнера, Зайделя і др. німецьких пседагогів-реформаторів. Разом із цим ми маємо й офіційний документ «радянської» влади, який видано в Харкові в 1921 р. «Порадник по соціальному вихованню дітей», упорядкував Ценсоцвих, наркомосвіти У.С.Р.Р. випуск I», теж із передмовою д. Гринька. Ці два джерела разом, із нашими особистими враженнями можуть дати деякий певний нарис, як утворюють більшовики освіту на Україні.

Перше, що захоплює в «радянській» Україні п. Астермана, а власне самого д. Гринька й тих, що з їх наказу появилася ця книжка – це та «централізація» всього апарату народньої освіти, яка тут панує. Почуваючи, оскільки самий термін централізації до деякої міри протилежний розумінню свободи та місцевої автономії, він каже, що ця «централізація» управління народньою освітою більш подібна до її «концентрації в руках народнього» комісаріята, який декретами своїми регулює усю працю освіти, знову одну, як і колись – від «хладных фінських берегов» до Чорного моря. Народня освіта, каже п. Астерман, не стоїть у «радянському» управлінню якось поодинокі, хоч вона й має свою окрему раду під головуванням Народнього Комісара Освіти, але туди входять представники від усіх других галузів управління – господарства, військового, народнього здоров'я та інші. Комісія Народньої Освіти має в числі своїх членів і представника «південного», або як у дужках називає д. Астерман – «української-всеросійської центральної ради», що сама поділяється на такі окремі комітети:

1. відділ соціального виховання, який у свою чергу ділиться на такі установи: загальна рада, центральна комісія про малолітніх злочинців, організаційна комісія, науково-педагогічна, охорона дітей, дитячі установи;

2. відділ професійної освіти: загальна комісія, промислово-технічна, професійна освіта робітників, сільсько-господарська, соціально-економічна, медична, мистецька;

3. відділ політичної освіти поділяється на: загальна комісія, науково-політичної пропаганди, політичної пропаганди й агітацію, мистецтва й його пропаганди (певно, тут мистецтво розглядається як галузь цілком на

послугах політичної пропаганди; всі могли бачити в Києві ці страховинні плакати, якими оздоблювано всі його найкращі вулиці, плякати, на яких, звичайно, якийнебудь «герой-пролетарій мстився над негідним буржуєм», і кров червоним морем заповняла ці «мистецькі» агітаційні плакати), комісія для боротьби з неграмотністю, ремеслово-культурна комісія партійних шкіл. Ця комісія, на жаль, не пояснена у своїх функціях, які дуже цікаво протиставити тій думці, що всі школи мають бути державні, приватної ініціативи не допущено жадної, та й з партій визнано лише одну – комуністичну, то значить, ця комісія йде проти загального порядку й, як окрема держава в цілій державі, насаджує якісь свої «партійні школи»;

4. відділ всеукраїнського видавництва: редакційна комісія, поширення видань і продаж (?), бухгалтерія й – mehrere übliche praktische Abteilungen – так загадково намічається зміст діяльності: цього 4-го відділу комісаріату народньої освіти, де через щось одокремлено не всю освіту на Україні, а лише видавничу справу.

Д. Астерманові дуже подобається, що в цих різних відділах школа не поділяється на нижчу та вищу, а вся вона обслуговується як єдина в тій або другій лише своїй ріжноманітності – чи соціальна, чи фахова; так, напр., освіта робітників не є щось окреме, а лише частина загально-промислової освіти усього дорослого населення.

Окрім цієї суспільної системи управління народньою освітою в «радянській» республіці, існують і окремі установи, звязані з нею, як, напр., опіка над ученими, де на чолі цього комітету стоїть народній комісар освіти і комісар постачання. Цей комітет має своїм завданням поліпшувати тяжке матеріальне становище професорів різних вищих і професійних шкіл та забезпечує їх провізією. Крім того, існує т. зв. методологічний комітет, який, мовляв, розробляє пляни, програми й методи навчання, видає підручники й наукові монографії. У звязку з управлінням освітою стоїть комітет забезпечення вчителів і охорони дітей, а також іще комітет для архівних справ, у якому збирають матеріали для історії революції. Автори книжки захоплюються тим, що на засіданнях ніби-то ведуться широко принципіві розмови, вислухуються повідомлення з місць. Щоб на місцях провадилися добре всі принципіві вимоги Центрального Комітету, існує, мовляв, цілий інститут інструкторів, які буцім-то ревізують усі освітні установи. Таких установ утворено в «радянській» Україні на папері дуже багато. Вони належать до ріжноманітних типів, як напр.: 1. майдани, 2. дитячі сади, 3. денні ди-

тячі хати, 4. дитячі хати у справжнім своїм складі, 5. дитячі місця, 6. установи для охорони дітей, 7. установи для дефективних дітей, 8. постійні масові дитячі установи. До речі, майже всі ці установи закладало українське міністерство освіти в 1917-18. р.р.; організацію дитячих майданів і дитячих садків науково всебічно обмірковано і в міністерстві і в фреблівському київському інституті, й у практиці дуже гарно провадили її слухачки київського, петербурзького й харківського педагогічного інституту. В Харкові п. Мартинова в 1918. р. прислала до міністерства широке звітлення з зорганізованих нею численних майданів. З дитячими садками справа теж розвивалася як-найкраще, особливо на Київщині й на Вороніжщині, де вони ширилися по селах заходами земства й набирали селянського життєвого характеру.

Але, додержуючись такого погляду, що все, що існувало до большевицької навали на Україні, є щось буржуазне, що нові гасла, проголошені московськими «комуністами», вимагають цілком нової перебудови освітніх установ, вони згадали Плятонівські державні школи-притулки, які захоплювали в руки держави малих грецьких громадян, щоб перетворити їх у справжніх державних мужів, перейнятих лишень тими ідеями й тими поглядами, які давали їм державне виховання. Большевики мають у своїх освітніх заходах одну мету, одне завдання – утворити з дітей подібних до себе «комуністів», одданих тим принципам, якими їх напихають у закритих, схованих од усякого зокільного впливу славетних «дитячих хатах», що стали найулюбленішою педагогічною установою большевиків. Їх раціональність, їх необхідність доказують і в офіційному порадику, вихваляє її й книжка Астермана, і з захопленням вихвалює в своїй невеличкій книжці п. Яновська²⁵. Скрізь ті самі доводи: сім'я руйнується, мати-жінка потребує визволу, щоб стати громадянкою, діти заваджають, вони залишаються без догляду: установи, які приймають їх на пів дня, не мають сили дати їм належне виховання, бо побіч із школою, з дитячим садком, на них впливає родина, вулиця, довкілля, а це все такі осередки, які, на думку большевиків, можуть лише перешкаджати офіційному, однородному впливові школи.

З приводу цього багато можна дечого сказати. Я пам'ятаю, як на селі, куди ми з головою Кам'янецького Совнаркому приїхали організувати дитячий сад і гадали захопити населення оцим саме визволенням жінки, один дядько одповів:

²⁵ Див. «Нова Україна», кн. I-II, стор. 263.

– Воно, звісно, чому не зібрати дітей, тільки я вам так скажу: як забрати в матері діти, то вона, вибачайте, гуляща стане, бо що ж їй робити, як не загуляти, коли нема біля неї дітей!

Це, звичайно, думка селянина, неосвіченої, старосвітської людини, але ці слова є відгуком певної народньої моралі, не зіпсованої ще новими деморалізаторськими впливами салдатні, погано зрозумілих гасел визволення. З другого боку, візьмемо вимоги видатних педагогів, спомини найкращих поетів, яке в них виявляється велике значіння родини для гуманного виховання людини, яку значну роль грає в них постать матері – символу найвищої любові й самовіданності! Ми бачимо, що протягом історії почуття матері не перешкаджало виявові високого патріотизму й гуманності – мати Коріоляна, Гракхів, і багато більш простих постатей матерів-патріоток, особливо на нашій Україні. Але большевикам непотрібні ні почуття патріотизму, ані гуманізму, ні ніякі героїчно-шляхетні почування, які визнають усі народи за найкращі скарби культури, їм потрібні лишень «комуністи» (і то в московському розумінні), а що не всяка мати й не кожна родина пересвідчилися щодо краси того «комунізму», який силою накидають на Україну²⁶, то як же можна доручати виховання таким «буржуазним» осередкам! Ні, треба вирвати дитину з її рідного вогнища і втиснути в кадри «організованих дитячих колективів».

Правда, після війни, тифу, революції залишилося на Україні така сила дітей-сиріт і пів-сиріт, що для них необхідні численні притулки, яким краще дати нове назвисько «Дитяча Хата», в одміну від тих захистків-притулків, саме ім'я яких за часи до революції заробило собі дуже погану репутацію. Але не можливо всі дитячі установи зводити до одного типу «Дитячої Хати» й об'єднувати в них дітей від 4 до 15 років. Такі спроби роблено не раз ув історичному розвитку педагогічних ідей: школи *asiles* при монастирях середньовіччя, школи-захистки Німеччини після реформації, Пор-Рояль у Парижі, інститути Катерини II. – всі вони загинули в безпродуктивних зусиллях зламати дитину на свій принциповий зразок. Дитина не шматок м'якої глини, з якої хоч яка мистецька рука не зможе виліпити, що схоче. Перебуваючи 10-11 літ у закритій атмосфері «Дитячої Хати», дитина, ясна річ, перейметься її атмосферою, але не сирота, яка залишила там за стіною цієї офіційної хати своє хоч і злиденне вогнище, де мати сьогодні поб'є, а завтра

²⁶ Пригадаймо тільки, як комісар С.Чалий силою насаджував «комунізм» серед професури кам'янецького університету.

приголубить так, як не зуміє жадна керманічка, де кожна дитина справді особа, а не дрібничка величезного колективу, така дитина довго не звикне до чужої хати, й ми знаємо чимало випадків утечі²⁷ малих дітей із найкраще обставлених дитячих «будинків» (у Винниці, Кам'янці).

Для сиріт справді такі «будинки» необхідні, й можна було б лише вітати зусилля большевиків упорядкувати як-найкраще ті притулки, де мільйони жертв війни й революції мусять одержати державно-громадянське виховання. Коли б це не було тільки їхньою звичайною паперовою балаканиною. Але і в самій організації цих «будинків» чимало хиб. Ось як п. Гринько з чужих слів розказує, що таке, «на його думку», «дитячий будинок»: «Грунтовне завдання кожного дитячого закладу, отже й «будинку» – дати задоволення всім дитячим запитам. Визначними рисами дитини є без сумніву жадоба активності, бажання гратись, громадські інстинкти, цікавість і потреба естетичних емоцій. Усі ці потреби мусять узяти до уваги керманічі, але все-таки процес виховання повинен бути єдиний, не повинно бути окремого навчання для розвитку тої, чи іншої здібності. Кожне заняття дитини повинно натурально походити з безпосередньої потреби, її особистого бажання, або викликатися потребами колективного життя. Зміст праці дитячого «будинку» не можна обмежувати пляном чи розподілом часу, бо, визначивши плян, ми б тим саме порушили перше правило – звязали б волю дитини. Ми сказали, що все в «будинку» повинно походити від бажань і потреб дітей і залежати від внутрішнього життя кожного окремого індивідуума і всього колектива. Отже першою умовою правильного розвитку дитини й можливості задовольнити всі її потреби повинна бути цілковита свобода. І заради цієї свободи в «будинках» пропонується не вводити жадних групових занять, дітям дається вільний вибір їх. Тут ми бачимо той саме принцип «Дом свободного ребенка», який так жадливо провадився в Москві і по короткому досвіді його цілком одкинуто, як деморалізаційну форму виховання. Але в той «Дом» сходилися діти, хоч декільки виховані, з інтелігентних родин, а в сучасні «дитячі будинки» сходяться часто діти не тільки з вулиці, довгий час занедбані, але такі, що до 10-12 літ перейшли через вогонь і воду, пройшли справжню школу розбещеності, в задах армії, евакуації і по других етапах страшного життя на Україні за останні три роки – із таких дітей, вихованих у абсолютній волі, без розуміння свого обов'язку, не вихо-

²⁷ Див. хроніка в «Новій Укр.» за березень стор. 157.

вається державний народ. Узагалі для того, щоб виховати, як хоче Гринько, «сильних» морально й фізично людей, не можна дітям давати абсолютну волю, не можна до того індивідуалізувати життя, щоб не визнавати групових занять.

Коли правда, що в «дитячих будинках» на кожного керманіча припадає не більш 20-25 дітей, то з них можна скласти добру психологічно й інтелектуально об'єднану групу, яка у спільних працях і заняттях найкраще товаришувала б і сама себе дисциплінувала. Цей принцип – абсолютної волі дитини – не підготовлені керманічі розуміють так, що не втручаються в життя дітей, не кермують їх настроєм, не викликають у дітях ані зацікавленості, ані почуття, і в «будинках» панує Содома й Гомора, діти, нічим не заняті, бавляться й нудьгують, а керманіч чекає, поки в них прокинеться те або друге бажання, інтерес, цікавість. Зібрати дітей різного віку в один «будиночок» – це велика відповідальність, бо підготовлених педагогів нема, а ставлять до цієї справи молодих людей, яким нема ніякого діла ні до дітей, ані до їх психології, й «Дитячі Будинки» перетворюються в казарми, де не виховуються ані люде звичайні, ані комуністи. Хіба що московські «комуністи».

Коли керманічка належить іще до підготованого кола педагогів, то вона ще зуміє об'єднати нову течію з ґрунтовною педагогічною базою й поставиться до своїх учнів як рідна; там хоч трохи панує тепла атмосфера, яка нагадує дітям родинний затишок, а в більшості «домів» діти не мають ані морального, ані інтелектуального розвитку: вони окрадають сусідів, б'ються й, ходячи за продуктами (обов'язок господарської праці!), роблять на вулицях бешкети. Босі, обідрані, завше голодні – вони викликають і жах, і безмежні жалкощі, як справжні конкретні жертви всієї недолі, яку переживає Україна.

Правда, п. Астерман намагається змалювати більш ясну, ідилічну картинку життя «дитячих будинків», але й йому кажуть казати: «Дитячий будиночок» об'єднує всі спільні інтереси комуністичного громадянства, де виплікуються їх поки-що для нас незрозумілі звичаї, їх завдання. Смішно було б тут говорити за якубудь методу в роботі, або якісь педагогічні заходи. Справа стоїть у цих «будинках» так, що як діти разом із педагогами не забезпечать себе паливом, то будуть мерзнути, не подбають про їжу – залишаться голодні, не почистять свою кімнату – будуть жити серед бруду. Все, чого вимагає всяка культурна людина в розумному спільному життю, тут робиться зусиллями всієї комуни. І

яка б робота не була тяжка, й як би не тяжко було добувати для комуни всі засоби життя – це необхідно: роби сам, ніхто тобі не допоможе, й як що инколи й дасться зокола така запомога, то вона свідомо утворювалася, так, що діти залишаються переконані, що галушки просто з неба не падають. Таке самоврядування, самозабезпечення дітей не походить із якоїнебудь обміркованої педагогічної теореме. Це є вимога необхідности, що викликана браком учителів і прислуги. Це результат того самоврядування дітей, які сюди прийшли з вулиці й інстинктивно, несвідомо приладжують свої способи і шляхи самоурядування, і цим, може, рятують і свої установи. Мимоволі, придивляючись до цих дитячих установ, до життя дітей у цих «дитячих будинках», пригадують-ся колишні дитячі хрестові походи».

Ці слова пояснюють нам, що тут панує не педагогічне виховання, а потреби життя. Заради боротьби за життя влаштовують городи, склади палива, діти входять у необмежений контакт із усякими апровізаційними установами, і весь «дитячий будиночок» змагається стати найбільш продукційним вогнищем. Без цього смерть серед універсальної руїни, «дитячі доми» тільки такою підвищеною спільною акцією й можуть урятувати своє населення. Тут не педагогічна думка – а реальний страх загибелі. Для самоурядування один «дитячий будиночок» подає руку другому – т. зв. «дитячі городки», які подібні до якихось федерацій, як каже пан Астерман, і можуть спільними засобами влаштовувати спільні прядільні, їдальні, ванни, бібліотеки й т. п. Цьому сприяє й те, що по великих містах «дитячі доми» розміщують (як каже й Астерман) у найкращих панських будинках (Денікінський палац у Таганрозі, губернаторський дім у Чернигові, палац князя Святополка Мірського в Харкові).

Не можна не визнати деяких спроб большевиків у рятуванні дітей. Що зпочатку робилося було, тепер, за Нена, це навіть у тих спробах закинуто! Для цього серед молоді ширилась організація так званих сестер і братів, які підбирали дітей на вулиці, захищали малих злочинців од в'язниць, і всіма способами збирали їх у колектори (децо на зразок карантини), де дитина перебувала деякий час для огляду лікарського й педагогічного, щоб придивитися, куди її найкраще надалі примістити.

Велике значіння надається також (звичайно, як усе добре, тільки на папері!) літнім майданам, дитячим святкам, де збирається, як каже д. Гринько «неорганізоване дитинство», щоб далі об'єднатися в дитячому саду, дитячому будинку, або в школі-клубі.

Читачі наші, мабуть, помітили, що в перелічених установах соціального виховання не названо школи, та, на думку більшовиків, школи вже віджили свій вік, це буржуазна установа. В офіційному Пораднику ми читаємо: «Школа для дітей до 15 літ, яку Радянська Держава дістала в 1920 р. як спадщину минулого режиму, склалася як організація, зв'язана з індивідуалістичною сім'єю. З другого боку, вона винесла на собі весь тягар реакційної державної влади. Природно, що вона не могла розвиватися поруч із революційною боротьбою й будівництвом. На Україні, де так часто мінялися режими в перші два роки громадянської війни, вона прийняла лише безпосередні й бокові удари та не зазнала революційної ломки й нового керівництва. У 1920 р. радянська влада знайшла її у стані важкої задубілости пригніченою новиною, розмірами й невідкладністю завдань, що на неї насували»²⁸.

І «радянська» влада почала над нею ті експерименти, які цілком ізбавили з глузду учителів і перевертали учнів у неуків, котрі самі не розуміли, чи з ними граються, чи сама наука кудись ізникла й визнана непотрібною? Пан Астерман теж установлює факт, що горожанська війна, руїна шкільних будинків і всього шкільного інвентаря, втеча учителів фактично знищила школу на Україні, а нові вимоги нової влади й не намірялися її відроджувати, бо ця влада не визнавала ні старої, ні нової трудової єдиної школи, так обмірковано проєктованої нашим міністр. освіти. Нижчі класи – діти до 15 літ зараховані в 7-річну літню трудову школу, Sommer-Arbeitschule; учні старших класів од 16 літ мають іти в фахові техніки, де за 2-3 р. мають проходити той або другий фах у розмірі середньої школи: техніки – медична підготовляє фершалів; технічна – заводських робітників, педагогічна – учителів. Найбільш, каже Астерман, ніби то звертала увагу влада, на утворення на Україні сільсько-господарських шкіл, а також технічних шкіл для робітників. Одною з найкращих таких шкіл і Астерман визнає школу в Юзівці й досить детально її описує. Юзівка є центр нашої кам'яновугільної продукції. Сама Юзівка стоїть на лабіринті підземних шахт, у яких до революції працювали сотки шахтарів. Самі робітничі казарми займають 9 будинків. Недалеко від них була торговельна школа, але вона цілком зруйнована. За останній час на цих руїнах побудовано дуже гарну технічну школу, зі слів Астермана, з чудовими машинами; це одна з найбільших технічних шкіл на Україні. Вона вшанована ВИЦИКОМ, за особним декретом – червоним робітничим прапором (!) — roter

²⁸ Дивись Порадник, стор. 14-15.

Arbeiterstandarte. Учні техніки – все юзівські робітники й шахтарі, які вже 15 літ працюють під землею. Будівничий цієї техніки, простий ямар, улаштував електромеханічний відділ, турбіни, газо-генератори. Тут витворюється електричний ток на 3 тисячі вольт, і тут усе, починаючи від найменшого цвяпка й кінчаючи складним знаряддям, зробили й вирахували ті самі прості робітники, які кілька літ працювали на місцевих шахтах, тут розумієш, каже п. Астерман «силу докладеної до цього ініціативи та енергії». Але ж, коли один український професор приїхав оглянути юзівську техніку, після кількох місяців її праці, він уже тут не бачив чуда, а лише цілком раціонально поставлену й усім потрібним забезпечену технічну школу. І честь усього цього створення належить молодому ямареві, малоосвіченому: він зібрав остатки зруйнованої фабрики, почасти сам виготовив, дещо позабірав назад у тих грабітелів, що її руйнували. І тепер блискучий повопфарбований дах не виявляє, з яких дрібних шматків він складений, комини виведені, шибки в вікнах повставляні. Чи ж це не викликає здивування, що така тяжка праця вся зроблена сучасними студентами різних фахів під кермою молодого простого ямара? Ми можемо назвати юзівську техніку, каже п. Астерман, ідеалом не за його абсолютними якостями, але завдяки тому напрямкові, який він вносить у всю систему фахової освіти на Україні²⁹. І цей напрямок формулює Астерман так: кожна техніка мусить відповідати своїм фахом місцевому промислові; так юзівська техніка складається з 90% юзівських робітників і шахтарів. Техніка не мусить закладатися з наказу згори, а з ініціативи місцевого населення, й існувати не стільки на засоби з центра, скільки своїми власними засобами, як це робить Юзівка, яка забезпечує існування самої школи й життя студентів різними кооперативами. За останній час техніка освітила електрикою всі будинки Юзівки, влаштувала електричну піч, щоб пекти хліб на студентів і професорів.

Такій організації професійної освіти, ясна річ, не можна не співчувати.

Щодо загально-освітньої школи, то вона у стадії організації, й їй дають назву школи-клубу. Тут серйозного навчання нема, йдуть спостереження дітей над природою, творчі праці самих дітей. Програми і пляни цих шкіл-клубів немов би розроблюються на численних конференціях, на численних курсах ніби-то роз'яснюються учителям. П. Астерман нараховує таких конференцій (і місцевих і центральних) за 1921 р. – 1012, в них узяло участь 86, 513 співробітників. (Чому не 1000000? Які

²⁹ Див. стор. 59-61. Asterm.

докази? Інформації п. Гринька ?) Обік із соціяльним вихованням, іде (все, розуміється, на папері!) політична освіта дорослого населення, яка ніби приймає такі форми: 1. робітничі клуби, що існують (?) при кожній фабриці й об'єднуються в районні клуби; 2. художні майстерні-ательє (?) для робітників; 3. читальні існують у всякому великому селі (?) й одірають роллю селянських клубів; 4. боротьба з безграмотністю (вона ведеться так ніби-то енергійно, що тепер, як хоче нас запевнити п. Астерман, жадному червоноармійцеві не видають утримання, «як що він не може на розписці написати своє ім'я і прізвище, і тепер нема червоноармійця, який би не вмів читати газету»³⁰); 5. Просвіти, що ведуть по селах культурну роботу (дивно читати, що наші Просвіти ще залишилися в нас на Україні, як каже «німецький» «дослідувач» їх нарахувують до 4000); 6. ще одною формою освіти стає «НародняХата»

³⁰ Щодо цієї боротьби з безграмотністю, то вона ведеться вже так пастирливо, що прості «дядьки», здивовані кажуть: «От що диво: дітей не вчать зовсім, а забралися за таких, що їм уже помірати час!» Ми маємо цілу книгу, большеницьке видання, присвячене веденню цієї «боротьби». Це практичний підручник складений під редагуванням Д.Елькіної: «Ликвидаторам неграмотности» 1921 р. де, як і в усіх таких «радянських» виданнях, тут виявлені безмежні наміри, широчезні завдання і звичайні фрази про гріхи буржуазної культури. Формуються цілі армії інструкторів щодо навчання грамоті тих людей, які вже до неї не можуть мати інтересу. Але в цій книжці є цікаві деталі, що добре характеризують ту руїну матеріяльну, серед якої большевицькі діячі насаджують грамоту. Цей деталь – інструкція: «как обойтись без бумага, без нерьев, без чернил, без карандашей» (стор. 112). Між инчим, іде пишеться в цій книжці: «цивилизованные разбойники (цебто, Європа) хотели нас лишить духовной пищи, не пропуская к нам ни одного лоскутка бумаги, ни одной банки чернил, ни одного пера, хотели довести нас до состояния диких зверей. Номер не прошел (??). Советского духа не угасишь. Прошло три года – ми живы, почти вполне здоровы (терпимь папір усяку брехню! А мільони, що вмерли за ці 2 роки!), крепко бьем своих врагов и количество школ увеличили во много раз» – на папері! І от у 20 культурнім віку, на суші Європи, а не на островах Гаїті, з'являється народ, який, замість оновляти промисловість, – виробляти папір, чорнило, олівці – каже: обійдемося без цих продуктів буржуазної культури, й навчає, як замість чорнила вживати буряковий сік, замість паперу – «закопченые горшечные черепки», замість олівця – свинцовые пули, гудзики, ложки. Хіба це не є той примітивний нігілізм, який є національною рисою Москалів і який завше відхиляє їх од справжньої культури й захоплює їх якоюсь примітивною, нікому в ХХ віці непотрібною творчістю! Боротьба з неграмотністю, звісно, провадиться, як і все в «радянській» державі, насильством і з допомогою губерніяльних і повітових чека: з примусом індивідуальним – щоб і пекар, поки сходить тісто на хліб, не тратив часу, а вчився (стр. 62), з агітацією, яка і в цій справі доручається «комуністам»: «Агитатор должен всюду, неустанно на все лады твердить и доказывать, что в ликвидации неграмотности – наше спасение». Нещасний агітатор! Хто йому тепер повірить!

по селах і по містах (це пункти, на які «совітська» Рада звертає велику увагу й використовує як центр для політичної пропаганди що їй сприяють і тенденційно підібрані книжки по селянських та міських бібліотеках; по цих бібліотеках-читальнях ніби-то дають пояснення незрозумілих місць у книжці); 8. совітські партійні школи – це ніби постійні установи, що дають освіту не лише для підгоювання пропагандистів, але освічують і членів Совітської Ради та поділяються, відповідно до того, на різні ступні: окружні школи, губерніяльні, школи головного міста Харкова. Для політичної пропаганди служать і мистецькі установи – театри, мистецькі гуртки, кіна, мандрівні вистави, оркестри, хори, студії. Всі вони підлягають головному комітетові для політичної освіти. Вистав дають, справді, безліч по усіх селах України, й я пам'ятаю, як один селянин на Поділлі казав: «Тут їсти нема чого, а вони тягнуть останне на цей театр. Кому тут на думку театр прийде, коли так тяжко живеться!» Вистави дають у потягах, на усіх вузлових станціях, де в помешканнях клубу завше стоїть розбитий нещасний якийсь рояль Ерара й на ньому червоноармійці вибивають якінебудь свої новомодні романси. Всі ці різноманітні «освітні» установи на Україні працюють, каже п. Астерман, за певним «операційним плином», тут нічого не робиться випадково, або автономно, все підлягає детальному кермуванню згори, усе диктують «декрети», які дуже часто один другому суперечать, а нещасне українське вчителство мусить йому підлягати, бо всяке невиконане слово – це саботаж, це контрреволюція, це петлюрівщина – найстрашніше слово, за яким близько вимальовуються льохи чека. І сам п. Астерман, закінчуючи огляд усіх цих установ, каже: «Скептичний читач може запитати, чи всі ці зверхні форми мають свій нутрішній зміст, чи це лише назверхне овивало, яке ховає порожню установу – дірку – eine Null? Ото ж навіть і цьому добродієві замуляло сумління від занадто безцеремонної «поведінки» з правдою! Таке ж питання ставлять і здивовані громадяни Української Республіки. А п. Астерман поясняє собі це питання тим, що «сучасні люде не можуть цей рух, цю, можна сказати, космічну, стихійну течію ясно зрозуміти й об'єктивно оцінити»³¹!» А для пояснення сучасної організації освіти, він знову оповідає, скільки Україна постраждала від війни, від революції, й як її наукова та педагогічна думка не освіжувалася від 1914 р., як державна влада большевицька потрохи «відроджувала» вищі шко-

³¹ Див. стор. 47.

ли. З великими зусиллями і швидко кількість студентів перевищила кількість студентів до війни. В вищих школах введено, мовляв, як-найсуворіший режим, час учення студентів у колишніх університетах, тепер інститутах, скорочено по змозі, а робітні години збільшено. І з апльобом додає п. Астерман: «У злидених фінансах України, при її інтелектуальному обезлюдненню, кожна страчена година, кожний подертий аркуш паперу – це ворожий учинок проти народніх інтересів³²».

Інститут поділяється на три факультети: природознавчий, правничий, фізйольогічний. Правничий обіймає не лише правничі науки, але й науку народнього господарства. Два других мають завданням підготувати вчителів, таким робом, сучасні інститути поділяються на такі три відділи: факультет соціального виховання, факультет професійної освіти й факультет політичної освіти. Змінена й система навчання по вищих школах: виклади значно зменшено й до кожної науки поутворено ніби-то семінари, екскурсії, лябораторії, кабінети, майстерні, підвищено індивідуальну самостійну працю студентів, і ця праця йде разом із працею професорів, і всі разом, тут як і в дитячих будинках, усі забезпечують собі матеріальні засоби до життя. Так, як каже Астерман, київська політехніка була цілком зруйнована, але після твердої праці за кілька місяців і професори і студенти буцім-то відродили все господарство, а тепер мають місячних прибутків на кілька мільярдів і що-місяця йому зменшують (розуміється!) допомогу з центру. П. Астерман приводить другий приклад такого господарського розвитку – кам'янецький господарський інститут, що вже ніби-то не потребує від державної влади жадної допомоги, бо має кількасот акрів власної землі. Він «доставив для голодних кілька вагонів хліба й один вагон од студентів сухих фруктів Просто в Москву на адресу федеративного управління!»

Так блискучо виступають ці факти в освітленню непомірно-ретельного прихильника большевизму, а коли бачиш їх у безпосередній правді життя, то це далеко не так. Кам'янецький університет під гнітом большевицького комісара перетворився з наукової інституції у споживче товариство без доброго господаря, бо всі продукти або були гнилі, або перемерзали без доброго догляду; професори замість готувати й читати лекції, копали картоплю й буряки, звозили все це до мітичного кооперативу, яким розпоряджався лише комісар та ректор, а професори і студенти голодували в буквальному значінні слова та мовчки дивились, як плоди їх трудів

вивозили «на адресу федеративного управління до Москви». А коли голодний студент, що працював на комунальному городі зів дві баклажани – його увільнено з кам'янецького університету за злочин проти комуністичної ідеї! Оце конкретна реабілітація вищої школи на Україні! Але непоміркованому апольоетові «радянських» порядків здається, що, тільки зробивши університети форпостами господарського життя народу, можна на Україні відродити добробут і науку. Ну, та це буржуазна вигадка, хай і студенти і професори її забувають П. Астерман згадує різні часописи, які ніби-то виявляють одродження науки на Україні – великий педагогічний журнал «Шлях освіти», а власне: Пути просвещения, «Наука на Украине», «Шлях до комунізму», а власне – Путь к коммунизму, бо все це місячники (!) московські. Гонорар за наукову працю визначали один-два фунти хліба на день, а на місяць 10 фунтів борошна й 5 пачок сірників, 1/4 фунт. тютюну, кілька фунтів крупів і 20 грамів олії. Вишагорода, як бачимо, досить скромна! І коли один професор у Кам'янці прохав додати йому щонебудь на старого 72 літнього батька, то йому суворо відповіли що «для старих радянська влада з'організувала вже притулки й богодільні!»

Ми закінчимо розгляд книги п. Астермана деякими резолюціями, що їх винесли всеукраїнська вчительська конференція: 1. через зменшення армії, з воєнного бюджету треба перенести суми на освіту, на вчителів і на дітей; 2. продовжувати збори грошей на місцях для дітей; 3. збирати відсотки від усіх робітничих організацій на дітей; 4. діти, які не мають жадних батьків, мають бути прийняті в дитячі будинки, або взяті гуртками громадян на своє утримання, щоб приміщати їх ув окремих родин, або просто, щоб родини брали сироти до себе. В усіх цих випадках «брати соціальної заповомоги» стежать за становищем цих дітей.

Щодо кількості дитячих установ, то до 1. січня 1923. р. ніби-то було установ соціального виховання ось кілько:

<i>Установи</i>	<i>Кількість</i>	<i>Учні</i>	<i>Педагоги</i>
дитячі будинки	1570	101465	16065
колектори	114	7040	1218
захоронки для дефект. дітей	50	1613	575
денні захоронки	378	17988	2062
дитячі садочки	597	29027	2809
школи	20589	1838528	93726
Разом	23298	1995661	116421

³² Див. стор. 51

Відділ політичної освіти:

шкіл для анальфabetів	4558
курсів	60
партійних шкіл	37
клубів	1828
селянських. народ. хат	12
просвіт	3976
читалень	5715
мистецьких зібрань	3061
книгозбірень	3737
студій-ательє	168
народних домів	352
музеїв	118
театрів	1673
кін	163
агітаційних пунктів	163
разом:	25621

Установ для професійної освіти:

Установи	Кількість	Учні	Педагоги
інститути	36	46047	6761
техніки	246	42565	7134
проф. школи	579	43081	9883
курси	132	10995	4234
	1043	142688	28012
Разом	49962	2138349	204433

9,8% становлять установи, які опікуються сиротами, занедбаними дітьми. З 1434000 дітей на Україні, що голодують, 67158 було приміщених у дитячих будинках до 1 червня 1922. р. П. Астерман доводить із економічної діяльності освітніх установ, що вони засіяли 50000 десятин. Три господарські школи в Харківській губ. мали в 1922 р. такий збір збіжжя:

ріжного хліба	3100	пудів
круп	600	пудів
картоплі	8000	пудів
сіна	800	пудів
цукрових буряків	3800	пудів
квасолі	50	пудів
моркви	100	пудів
огірків	10000	шт.
капусти	7000	головок
солони	3000	пудів

Київська політехніка за 5 місяців випродкувала на 5 мільярдів карб., одеська за свій кошт зремонтувала свої будинки – 100 мільон. карб., і виготовила фабрикатів на суму 700 мільярдів карб.

З усіх цих цифр одна наводить чималий сум, що в усіх дитячих установах учиться на цілій Україні лише 1995 661 та, ще ж то це все статистичні дані з комісарських джерел! Та діти ті не гак учаться, як «забезпечують своє мінімум їжі». І всі вищі школи таксамо займаються не моральною, не розумовою продукцією, а лише власними руками матеріально забезпечують себе від фізичної загибелі, бо все прямує до одної мети – якось то пережити лихоліття – і це все на нашій багатій, Богом обдарованій Україні!

Ці страшні роки 1918-1922 треба цілком викреслити, вони не дали ніяких культурних скарбів, вони не посунули нашої науки ані на крок. Але вони виразно негативно зарисувалися в уяві українського народу; в соціальних і національних питаннях він багато дечого дізнався, та не з дитячих будинків, не зо школи-клубу, й не з агітаційних театральних вистав, а з того життя, яке переживас власною шкірою, якого й п-ові Астерманові не могли заборонити заховати, і він мусів сказати, «що українські селяни ще тисячами вмірають від голоду, обтяжені великими поборами, ще не сподіваються досить гарного врожаю», – в такому тяжкому хоробливому стані живе наш народ і з правдивим зневір'ям дивиться, як окупанти силкуються відірвати від нього дітей, як вони насаджують якісь ніби нові форми освіти, до яких не підготовлене ані саме населення, ані вчительство, та як іще при тому русифікують їх. В одній із цифрових таблиць Астермана видно, що тільки в Кременчузькій губернії бракує – 900 учителів.

Можна лише одне сказати, прочитавши книгу п. Астермана: вся освіта на Україні занадто тенденційна, збудована на дуже гарних теоріях «Self help», індивідуального саморозвитку, але конкретно з усіх цих дитячих будинків, шкіл, клубів, 90 % дітей не отримують жадного морального виховання, не набіраються жадної систематичної освіти. Щоб провадити екскурсії, навчити дітей спостерігати, по-творчому працювати – потрібні керманічі, самі морально витримані, й хоч як-не-як підготовані до своєї дуже відповідальної праці. Одне можна сказати – в часи такої лихої долі, яку переживає Україна, є дещо добре, – що певну кількість розпорочених занедбаних дітей чиясь рука збрала під один дах, нагодувала гарячою юшкою. Але чи не вийдуть вони і з цих дитячих палаців покаліченими морально й неукраїнічними інтелектуально, з такими звірячими інстинктами, як і ті, що досі тиняються самітні по пустирях, годуючись на смітниках українських міст? Виховання є праця тонкого виробу, воно вимагає психологічної чуткости, високої інтелігентности – особливо з такими нещасними дітьми – справжніми жертвами війни й революції.

А на Україні – хіба, ж воно це все тепер практикується?

Колись В.Гюго казав зо своїм звичайним перебільшенням: «Як би мені сказали, що революція загубить життя одної дитини, я б одмовився від революції». Може, як би ті, що розпочали світову війну, уявили собі ці тисячі дітей-сиріт, викинутих на пустинні шляхи, на розбещену вулицю, вони б затримали свою страшну гру. А тепер над цими нашими українськими сиротами окупанти виробляють усякі експерименти, голосно не визнаючи ніякої педагогіки, – але за те кажуть своему на-півнімецькому, напівросійському агенту роздирати собі горло за них та нахабно ставити їх обік із першорядними сучасними педагогами!

(Дж.: Нова Україна. – Прага, 1923. – Ч. 5. – С. 146-153; Ч. 6. – С. 146-151)

П. І. Холодний

Є такі люди, з якими зустріч підносить віру в добро й зміцнює пошану до людства. І це враження роблять вони не своєю діяльністю ані своїми творами, лише самим внутрішнім змістом своєї істоти, – своєю душею, коли вживати старомодного виразу. Таким був Петро Іванович Холодний. Його згадують усі не лише як визначного маляра, про-

фесора хімії та видатного українського діяча, але як гуманного й глибоко культурного чоловіка, яким він був у громадському й приватному житті. Раз узявши на себе якийсь обов'язок, він ніс його до кінця, не схиляючись під його вагою, не змагаючись під яким-небудь компромісом скинути його з себе. Петро Іванович не знав компромісів: усе життя своє він віддав мистецтву й Україні, віддав суцільно й чесно.

* * *

Я знала Холодного в різні часи його життя. Повернувшись з Петрограду до Києва в 1909 р., я вперше почула від В.Г.Тучапської про професора київського політехніку П.Холодного, який збирається влаштувати торговельну школу на нових педагогічних основах. В 1910 р. закликало мене до цієї комерційної школи на вчительку Французької мови. Довкруги цієї школи згуртувалася громада виховників та вчителів, захоплених своєю працею та бажанням якнайкраще поставити школу. Торговельні школи під той час користувались симпатіями суспільства, вони-бо не підлягали на Україні ненависному міністерству освіти, завдяки чому користувались деякою свободою в своїй організації та доброті вчителів. Вони були громадськими, а не державними установами.

Наша школа так і звалась – «Комерційне Училище 1-го Товариства Вчителів». На чолі школи стояв Петро Іванович Холодний. В наших педагогічних нарадах панували щирі товариські зносини. Він ніколи не виявляв директорського абсолютизму, а поради свої опирав завжди на логіку й психологічну інтуїцію. Глибока інтуїція Петра Івановича помагала йому краще всіх нас розуміти душу дитини. Між ним і дітьми панували якісь особливі відносини, пройняті взаємним довір'ям і ніжною приязню. От провинився в дечому учень, а виховник, не розуміючи причини такого вчинку, й відсилає його до «директора». За деякий час обоє, й учень і директор, вертають до кляси, оба з веселими задоволеними обличчями. Ніякої кари не треба, усе ясно, і хлопець ніколи не повторить свого «злочину», бо він же дав Петрові Івановичу свою обіцянку.

Комерційна школа в ті часи, звісно, провадила навчання російською мовою та й учнями були не лише українці, але росіяни й жида, але любов до всього українського, що жила в душі П.І., неначе освітлювала всю атмосферу школи та давала їй певний національний характер.

Школу цю провадив Петро Іванович аж до 1917 р., коли покликано його на становище заступника міністра при міністерстві Народної

Освіти. Він віддавсь увесь новій широкій праці, знаючи, яка вона в той мент необхідна для вільної Української Республіки. Він працював тут кілька літ: змінювалися міністри, змінювалися пануючі партійні настрої, а Холодний вів свою освітню працю, організовував середні школи по селах і спільно з найкращими тогочасними українськими педагогами виробив план та програму Трудової Єдиної Школи.

Найближче довелося мені пізнати Петра Івановича в часах евакуації. В Кам'янці ми жили в одному помешканні наприкінці міста коло величезного міського парку. Невеселі були ці часи. П.І. тяжко сумував за своєю родиною, та весь відданий праці, він ні одного разу не дозволив собі взяти відпустку, щоби їх провідати. Єдиною його розвагою було малювання. В його кімнаті на мольберті завжди стояли нариси великих картин. Йому хотілося намалювати маніфестацію в Кам'янці – юрба йде мостом, на задньому плані висувається старовинна турецька фортеця, а на переді зарисовуються постаті тогочасних українських діячів-лідерів. Не знаю, чи докінчив він цю велику картину. В той час він захоплювався також малюванням портретів визначних українців. Але найбільше любив Холодний малювати краєвиди. Всього раненько перед службою та йде малювати в парк: йому хочеться передати осінні розкішні барви парку, то знов зимовими ранками схопити яскраву непорушну білість снігу.

Коли нас недоля закинула в Рівне, оцінили ми як слід погідну вдачу Петра Івановича. Завжди спокійний, веселий, рівнодушний до емігрантських злиднів, які він із нами поділяв, ставився до всіх нас, зайнятих у його міністерстві, так щиро, по-товариськи, ділився своїми засобами, підтримував настрої і наші надії, що коли згадую той час, я глибоко йому вдячна. Не забути мені Великодня 1920 р., який ми провели в Рівному без шеляга при душі, на черствому хлібі. Щоби розвіяти пригноблений настрої, зібрав нас П.І. та повів на прогульку за місто. Була весна, й хоч Рівненська рівнина не визначається особливою красою, надобали ми за містом великий ліс, а в ньому повно перших весняних квітів. П.І. став збирати їх та оповідати перекази про кожну, яких він знав безліч із уст народніх. Ми затягнули пісню й оживилися шукаючи квітів. І хоч на поворотній дорозі зловила нас перша весняна буря, ми трохи відійшли від того страшного суму, що гнітив нас у таке велике свято. Почували себе більш бадьорими, готовими перетерпіти лихі часи.

Коли в 1920 р. пощастило нашій владі зайняти Київ, переїхав П.І. туди разом із міністерством. Він щиро вірив у те, що наша влада проде-

ржиться, й почав там працювати з усім властивим йому запалом. Коли довелося відтягатись від Києва, він усе не хотів вірити нашій невдачі й з властивою йому обов'язковістю працював до останньої хвилини, так що встиг вихопитись з Києва вже з останніми возами амуніції. Та по дорозі й амуніцію розібрали, а вози приєднались до своїх відділів. Заступник міністра Холодний пішки в розпутицю добився за три тижні мандрівки до свого «портфеля» в Кам'янці. Як сьогодні бачу його, коли він увійшов до нашого помешкання в Кам'янці, оброслий на обличчі, на голові кучері скуйовджені, одіж і черевики брудні від болота. Радість яка – Холодний повернув, живий і здоровий! І з гумором став оповідати про свою Енеїду.

З Тарнова Холодний не пішов, як ми всі, шукати добра на чужині, а просто в краї став працювати, присвятивши себе улюбленому заняттю – мистецтву. Під його вмілою рукою перемінилися шаблонні церковні ікони в одухотворені художні малюнки. Під час останнього мого побачення з ним у Львові показав він мені невикінчену ще велику картину – «Христос у Гефсеманському саду»; стільки було в ній релігійного одухотворення, що зразу видно було: це не тільки художньо намальовано, але й глибоко пережито. Та П.І. все, що робив, переживав та глибоко вдумувався в кожне питання.

Таким-то був Петро Іванович Холодний. Україна була для нього не символом, не теоретичним настроєм, а дорогим та рідним божеством, якому присвятив він усе своє життя, всі творчі сили, та працював чесно – безкорисно, забуваючи про тім особисті інтереси. Помер П.І. на чужині у Варшаві, далеко від рідної Переяславщини. Не стало на Україні одного з найкращих синів її з хрустально чистою душею.

(Дж.: Нова хата. – Львів, 1931. – Ч. 4. – С. 5-6)

Педагог-ідеаліст Адольф Ферріс

В останніх 10 літах у педагогіці, що далі краще і певніше встановляється розуміння «діяльної школи». Назва ця по назві «трудова школа» так і залишається за тою новою зразковою школою, яка все ще тільки поволі формується в різних країнах Європи й Америки. Її перша організація була задумана невеликим гуртком видатних і відданих педагогів – Бедлей, Ліц, Редді – ще зараз після тяжкої всесвітньої війни. Фер-

рієр став захопленим апостолом нової школи, її проплагатором, присвятив її розясненню і практичному втіленню все своє життя.

Він народився в 1879 р. в Женеві, там і живе і працює. Женева і Брюссель у наші часи стали центрами, де головним чином розвиваються і назрівають нові раціональні педагогічні думки. В Брюсселі вони і реалізуються під керуванням видатного психолога і педагога Декролі, а в Женеві науково їх розроблюють в Інституті Ж.Ж.Русса і практично пристосовують до життя в Інтернаціональній Школі.

З дідів-прадідів Феррієр належав до протестантської інтелігенції, що емігрувала з Франції літ 200 тому. Доктор соціології, людина глибоко наукової праці, автор «Закону Прогресу в Біології і Соціології», він читає лекції і в Університеті в Женеві і в Інституті Русса; його слово що далі набирає все більше авторитету. Він працює в світлі великих філософічних і педагогічних думок Русса, Монтессорі, Гюйо, Берсона, Геддінга, Дюї, Клапареда, Декролі. Він не задовольняється невеличкою аудиторією своїх женеvських студентів, але разом з французьким соціологом Демолін (фундатором першої нової школи у Франції «Ecole des Roches») він організує в 1899 р. Міжнародне Бюро Нових Шкіл. В 1921 р. Феррієра постигло страшне нещастя – він оглух і втратив слух остаточно в 1925 р. Але він не падає духом, з такою ж енергією як і передше він продовжує свою працю; він бажаний член усіх психологічних і педагогічних конгресів, скрізь він з захопленням читає виклади, організує нові установи для досліджування різних педагогічних і психологічних завдань, змагань, питань. Він їздить у різні країни (навіть такі далекі як Китай), досліджує дітей, серед учителів і батьків ширить свої думки, свої переконання, від усіх усюд збирає матеріали, документи для зрозуміння дитини. Через таку дослідчу працю складаються у Феррієра ґрунтовні принципи, що освітлюють йому всю його працю. Три науки дають певні вказівки для виховання: Соціологія оперта на Біології і Психології; всі три вони подають немовби ключ до розуміння життя, один динамічний принцип; життєвий порив (*elan vital*), могутню волю, яка опановує всіма перешкодами і підтримує життя зпочатку несвідомо а далі з ростом людини з повною свідомістю самого себе й усього світу. Остаточно цей життєвий порив ще неперевірений експериментально й науково, але він визнається як наслідок чималих досвідів і для Феррієра він стає важною гіпотезою для його дослідів; він стає найкращим виразом тої або іншої особи. В постійності цієї

риси грає роль спадковість, яка сприяє різноманітності і стає фактором консервативно-психо-біологічним. Через це Феррієр визнає метою Генетичної Психології науково досліджувати проблеми спадковості й установляти психологічні типи чим дуже захоплюється.

На розумінні цих типів а також на знанні дитячих інтересів³³ має, на його думку, спиратися нове виховання. Він ставить як абецетку нової педагогіки: цінити в дитині життєвий порив, визволяти її творчу енергію а для цього добре знати її інстинкти, слідкувати за їх розвитком, давати їм здорову годівлю, каналізувати їх вияви, обмежувати їх, утворюючи коло дитини відповідний шкільний осередок. Шанувати в дитині право бути такою, яка вона є, але наводячи її на певну стежку поведінки. З такими думками Феррієр підходить до розв'язання головного питання всієї його праці: Що є «діяльна школа»? Це є, каже він, перш за все осередок, атмосфера, самоуправління (*self-governement*), взаємна допомога; спільна діяльність, загальна згода учнів. Ці елементи утворюють цю атмосферу, досвід і знання учителя та організують цей осередок.

У ньому провадяться: 1) Індивідуальна праця (для технічних праць – письмо, математика, ортографія і ін.); вона регулюється відповідно до здібностей кожного учня, але стоїть у певних відносинах із організованою колективною працею. 2) Колективну працю принаровлюється до принесених учнями матеріалів і згідно з тим встановлюється тему, яку ставляється на денний порядок. 3) Вільна індивідуальна праця, в якій дитина сама робить спостереження, досліди і координує їх або, в залежності від колективної лекції, або відповідно своїм зацікавленням. 4) Вільна колективна праця – влаштування кляси, ручна праця, короткі близькі прогульки, шкільний журнал, підготовка до вистав, вечірок, виставок (*exposition*) і різні чинності, утворені вільною ініціативою самих дітей.

В цій школі дитина а не учитель стає центром усього організованого шкільного життя. Щоб досягнути цю мету нам потрібні, каже Феррієр, не учителі-урядовці, але виховники, які мусять єднати в собі твердість яс-

³³ Ці інтереси дитини виявляються так: від 4-6 років ігра і розвіяні інтереси, 7-9 інтереси еґоцентричні, безпосередньо зв'язані з потребами дитини; 10-12 конкретні спеціальні інтереси – до колективізації, до окремих монографій (історичних і географічних); 13-15 інтереси абстрактно-емпіричні; 16-17 інтереси абстрактні – складні.

«Ось, каже Феррієр, певна основа, на якій має спиратися наша педагогіка. Одмовлятися виходить з реальних потреб дитини, значить викликати в неї змагання утворювати собі подвійне життя: одно своє власне а друге наше зовнішнє, цілком їй не цікаве».

Див. журнал: *La psychologie et la vie* 1929. 8.

ного знання (психологічних законів) і гнучку увагу, та, ще головне, мусять мати любов, без якої ніщо не таланить. Бо каже женецький ідеаліст: «духове сяйво утворює чудеса там, де ні талант, ані великий розум або вся всесвітня наука без любови нічого не збудують доброго».

В невеличкій журнальній статті «Закон Поступу» Феррієр дає нам кілька морально-філософських думок, необхідних для виховників: Життя є перемога. Перемога є боротьба – боротьба ідей, зусиль, розумінь. У цій життєвій боротьбі індивідумів і колективів панує один вождь невидимий але всемогутній – Розум. Не слабкий індивідуальний розум, непевний, що часто вагається і помиляється. Я зву Розумом всесвітній лад, порядок, освітлений наукою, утворюючий правдиві скрізь закони. Чинити відповідно Розуму – це значить чинити по науці. Я маю право бажати, домагатися лише того, що згідне з Розумом, оскільки мій розум в силах це досягнути. Якщо я чиню інакше, я чиню або аморально, або ненормально, чи кажучи певніше, або абіологічно або антибіологічно. Кожна помилка з цього боку визначиться нещастям чи сучасним чи майбутнім; усяка правда, навпаки, дає можливість придбати щастя в житті, щастя в найвищому значінні слова – не егоїстичного, але такого, що світить по цілому світу жити відповідно до обов'язку людини, робити найбільше по моїм силам, відповідно до директив Світового Розуму.

Для цього Феррієр вимагає найкращого розвитку волі. Вона мусить, каже Феррієр, опанувати поведінку людини, її інстинкти її організм. І свідомість моєї волевої перемоги вносить радість у моє життя. Радість і могутність – два вияви зміцненої життєвої енергії. Опанувати себе – це значить навчитися опанувати й обставини: моя центральна воля не є щось абстрактне; це є енергія, яка постійно росте, шириться і дає людині самовпевненість. Хто має звичку самодисциплінування, той має душу вождя: він підчинив свої інстинкти, свої змагання приказам Розуму і покорив егоїзм, бо егоїзм визнаний вузьким, нерозумним, дрібним; навпаки, інстинкт альтруїзму, який є в кожній людині – стає зрозумілим, як розумний і шляхетний. Він задовольняє все, що в людині є найкраще а в громадянстві найдорожче. В елементарному, первісному житті егоїзм може й необхідна зброя, але на вищому шаблі життя він стає перешкодою, ворогом, тоді інтереси одної людини зустрічаються з інтересами громадянства. І ось Феррієр сміло каже: «Тут Розум має своє задоволення в тому, щоби людина віддавала себе або своєму ближньому, або громадянству, або мистецтву, або науці – це-

бто віддавала себе вселюдському поступові, всесвітньому зростові духового життя. Але ця відданість альтруїстична, що дає найкращу радість, не може бути без волевого самоопанування.

Цього, каже Феррієр, навчає нас простий закон поступу. Життя викликало психологію – науку життя і ця наука має керувати, зміцнювати й направляти життя на його славному але тяжкому шляху.

Такий Феррієр у своїх етично-психологічних вимогах. Подивимося далі, які його педагогічні змагання, як уявляє він собі нову «діяльну школу». Першим ділом він критикує стару школу: вона подавляє дитину своїми протиприродними вимогами, карами, пасивно впливаючою дисципліною. Все, чого дитина вчиться без інтересу, не дає їй знання. Звички можуть виховувати дитину, лише коли вона їх набирається не зі страху, але власним досвідом, власним поглядом. Кожна нормальна дитина має в собі здібність захоплюватися, зацікавлюватися знанням, шукати самопокращення. Зацікавлення є головний фактор, що викликає в дитині увагу, зусилля як найбільше плідного, корисного. Викликати в дитині найбільшу енергію, ініціативу, безпосередню активність – це все, що є в дитині найкраще і до цього найкращого мусить звертатися учитель, мусить ставитись з яснорозумною любов'ю.

Розпочавши свою педагогічну практику (в Бексе) Феррієр узяв за вихідну точку безпосередність своїх учнів. Низкою запитань він навів дітей на визначення всіх потреб людини того соціального колективу, в якому вони живуть, тих природних предметів, які вони вживають. Необхідно щоб у школу ввійшла дитяча активність, реальна, багата ініціативою, різноманітна, жвава і безпосередно дитяча. Розвивати дитину Феррієр як і Фребель хоче знутри а не нав'язувати якусь зовнішню дисципліну і змолоду привчати дитину до самоопанування.

В соціальному загальному житті, каже Феррієр, вмирає нав'язаний людям порядок (лад), він зникає перед новим ладом, усіми визнаним добровільно за згодою всіх. Шкільний учитель має широко розкрити двері цьому новому соціальному ладові; активній школі належить підготувати діячів нового життя. «Діяльна школа» – викликає Феррієр – хвилююча реальність для кількох виховників, пусте слово без реального змісту для багатьох, каприз (вередливий вияв) педагогічної моди». Феррієр відділяє «діяльну школу» від «трудової» – Arbeitsschule. – В ній мусить панувати життєвий порив (elan vital) самої дитини, її безпосередні інтереси,

її потреба чину, життя, творчості, потреба в постійному наростанні сили думки, сили волі, освітленої свідомістю і розумом, роз'яснюючим усі темні матеріальні й егоїстичні змагання неосвіченої людської натури. Тільки активна школа, шануюча всі потреби дитячого організму й її інтелекту, може дати дитині можливість повного розквіту її правдивої природи. Насилувати природу дитини – це значить підготувати з неї або брехуна-хитруна, або проти всього світу обуреного повстанця. Засобами для природного виховання дитини Феррієр визнає:

Гра, яку він характеризує як: 1) вільно поставлену мету, 2) засоби, подунані для її досягнення; 3) приємність, зв'язана з виконанням цих засобів і цієї мети; 4) задоволення по досягненні мети. Будівля. – Під цим словом треба розуміти всякий творчий вираз дитини: вона має бути індивідуальна і колективна. Процес навчання провадиться, можливо більш, творчою ініціативою, слідуючи методами більш усього Декролі, часті Дальтона і складається з таких моментів: 1) Спостереження дітей навкруги інтересу або ними самими викликаного, або суггерованого їм учителем, коли праця для задоволення інтересу спостереження. 2) Інформації, які збирають самі діти, шукаючи матеріалу або безпосередньо в природі або по книжках (інший раз по музеях). 3) Розподіл матеріалів по різних ковертах. 4) Вираз дитячих вражень, обробка теми, предмету або письмом або ручною працею. Усі письменні праці дітей, їх малюнки, всякі композиції, ручна праця по можливості складаються в великий зшиток. Наслідки бувають дуже гарні, діти працюють з захопленням. Так одна учениця власним зусиллям й ініціативою склала дві величезні синоптичні таблиці по історії: всі історичні з'явища від Ісуса Христа до 1000 р. на одній таблиці, від 1000 р. до наших часів, з головними фактами, іменами й датами.

Чималу роль у процесі навчання грають екскурсії; вони організуються, як один з засобів колективної праці. Як програму³⁴ дуже вільно провадиться програму Декролі для дітей 10-12 літ. Але Феррієр справедливо каже, що програма має бути в розумі самого учителя а не додержуватися строго формально. Бувають дні, коли діти чимнебудь щиро зацікавлені, самі ставлять тему і треба її спільними зусиллями вивиснювати. Феррієр проти енциклопедичності середньої школи.

В початку школи колективна праця все частіше провадиться, чим індивідуальна; потрохи одчиняються шкільні двері творчій ініціативі самих дітей шляхом конференцій-розмов. Далі колективна праця вже

лише закінчувала, синтезувала індивідуальні досліді: діти розкладали на столі свої картки, що писали за різні предмети дослідів, їх проектували, логічно упорядковували; на шкільній таблиці давали спільно обмірковону схему досліді, редагували й записували в зшитки. Але пізніше і цю синтетичну працю провадив кожний учень персонально а колективна праця виявлялася в спільних конференціях, накресленні пляну якоїсь екскурсії, нових дослідів і т. і.

В своїй книзі «Практика Діяльної Школи» Феррієр подає численні зразки різноманітних праць учнів, завдань, різних екскурсій, характеристик різних учнів. Безперечно він розуміє, що всі середні школи в жадній державі не можуть одразу стати новими діяльними школами, але він настоює водночас, що не можна надалі системагично порушувати всі вимоги психології в справі виховання й навчання, як то дотепер роблять старі школи. В своїй книжці «Transformons l'Ecole» (трансформуємо школу) він взиває і батьків і державних мужів – щоб дати мільйонам дорослих молодих істот можливість правильно розвивати і

³⁴ Загальна програма Міжнародної Школи в Женеві класа 10-11 літ.

Французька мова	4 г.
Англійська мова	4 г.
Арифметика	4 г.
Загальна культура *)	4 г.
Історія	2 г.
Ручна праця	4 г.
Спів	1-1 г.
Малюнок	1 г.
Спорт	2 г.
Культура національна	2 г.

До цього вже в слідуєчому році (12-13 літ) додають і заміняють загальну культуру міжнародною культурою.

*) Загальну культуру викладають по французьки. Вона подає учням широкі теми зі всесвітньої економіки – страва, одяг і т.п. по програмі і методі Декролі. В години національної культури діти гуртуються по національностям і вивчають характерні риси своєї нації – історію, географію, мистецтво, мову, літературу і т.і.

Міжнародна культура дає учням на географічній основі знайомство з землею, відношення країн до широти і довжини, значіння єдності всего світу, відношення економічних з'явищ до географічних і політичних. Мета – дати дітям розуміння всесвіту, вселюдської солідарности. В 14 літах учні приступають до навчання латини і німецької мови. В 16 літах додають французьку літературу, уміння перекладати з одної мови на другу і технічний малюнок. В останній класі – 18 літні учні – мають 4-7 годин філософії (психології та логіки) і ще 2 години на історію мистецтва. Ручна праця входить у програм молодших клас, але її поза програмом переводять у лабораторіях і майстернях.

свої інтелектуальні здібності і свої емоції. Він вимагає для школярів більш здоров'я, більш щастя-радощів, більш доброти а менш нудьги. Феррієр приводить слова педагога Ангело Патрі: «Трансформуйте школу так, щоб дитина ставала індивідуальною особою, щоб вона в школі могла розвинути відповідно своїм індивідуальним змаганням а не підлягала формуванню якоїсь середньої істоти».

Він накидає коротку програму майбутньої народної школи і подає свій проект реформи всього виховання в Швейцарії, який він подав ще в 1919 р. в секретаріат «Ліги реформ після війни». Феррієр гадає, що сучасну школу неварто змінити а вносити лише найпотрібніші реформи, щоб урятувати учнів від цілком антипсихологічних вимог старої школи; нові методи не вводити там, де вчитель уже має певні звички до своїх традиційних.

Становище учителя мусить бути негайно поліпшене економічно і морально; для нього мусять бути організовані курси, вчені подорожі для поширення його педагогічного знання. Що до методів та програм, то оновлені школи мусять наближатися до т. зв. Arbeitsschule – «школи праці», з ручною працею, яка вимагатиме поширення шкільного помешкання і шкільного бюджету на різні знаряддя. Це навчання матиме виховуюче завдання а не професійне (принцип Дюїя, не Блонського). Мають бути влаштовані курси ручної праці для вчителів. Бажана організація серед учнів самоврядування, але ані вона ані ручна праця не можуть бути обов'язкові в школах з непередготованими вчителями, тільки можна на цьому шляху допомагати неосвідомленим учителям. По трохи відрікатися від годинного розпорядку і вносити більш звязности, навіть семестровости в розподіл ручних наук в класі, щоб не було сучасних скоків від 1 години географії до рахунку, від французької мови до хемії і т. д. А саму програму Феррієр складає відповідно до віку учнів. Суворо забороняє курсів, диктованих вчителем; заміняє підручники записками самих учнів, писаних учителем на шкільній таблиці, як вислід цілої лекції.

Пропонуючи всі ці можливі реформи, Феррієр усе таки тримається тої думки, що вони не скоро можуть реалізувати психо-педагогічні принципи і вимоги Нової Активної Школи; він приводить слова одної дуже гарної учительки в Швейцарії: «Слід булоб спалити всі старі школи і їх учителів перевести на іншу працю, та на новому терені з новими учителями творити найкращу школу, найкраще виховання».

Феррієр і сам визнає болючу потребу в добре освідомлених, добре науково підготованих учителях і нагадує урядам необхідність реформувати учительські інститути, семінарії, не допускати до шкіл неакредитованих учителів, давати їй психологічно розвинених виховників.

Феррієр – глухий, бездольний світить людям стоїм ентузіазмом щодо справи виховання, він вірить у його велике значіння для поліпшення соціального життя, вірить у його гарний вплив на розвиток високо обдарованих гуманних людей, осіб, що своєю працею справді внесуть золоті промінні в наше сіре вбоге сучасне життя. Хотілосяб, щоб усі вчителі, батьки, урядовці, що стоять коло шкільної справи, захопились ентузіазмом Феррієра і доклалиб усіх зусиль, щоб дати своєму народові правдиве, психологічно-наукове освітлене виховання і потрібну науку. Така школа навчилаб кожний народ зняти з себе всякі ланцюхи неволі, залежности і темноти, навчилаб людей усякого становища постійно йти назустріч поступові і своїм дітям давати широко гуманну і наукову орієнтацію як у громадському так і в особистому житті.

(Дж.: Шлях виховання й навчання. – Львів, 1931. – Ч. 7. – С. 252-259)

Педагогічний рух

Конгрес Світового Союзу Освітніх Товариств відбувся в Женеві від дня 25. липня до 4 серпня 1929 р., в яким беруть участь усі культурні народи земського гльобу. Чи Україна, властиво український нарід, був там у якій небудь формі заступлений³⁵, про це нам тут нічого незвісно, а пора нам призвичаювати других і себе до кола вольних народів.

(Дж.: Шлях виховання й навчання. – Львів, 1929. – Ч. 7-8-9. – С. 25-26)

³⁵ *Заввага Редакції.* Український нарід репрезентувала на Конгресі Вп. С.Ф.Русова, професор Українського Вишого Педагогічного Інституту ім. М. Драгоманова в Празі. про сам конгрес помістила Вп. Проф. На сторінках «Діла» (Ч. 172 з 4 серпня ц.р.) комунікат такого змісту: в Женеві відкрився 25 липня Інтернаціональний Конгрес «Світового Союзу Освітніх Товариств». При ньому величезна виставка педагогічних праць і знаряддя та методологічних зразків усього світу. Вона займає цілий поверх палати т. зв. Plain Palais. В цьому морі предметів в трьох місцях находимо і український матеріял: діточі праці і малюнки української гімназії (під Прагою) й дитячого захистку в Подебрадах, різні педагогічні українські книжки і діточі журнали.

**Педагогічний семінар проф. С.Русової
в Українському Соціологічному інституті
(рукопис)**

A-I Школа на Україні:

1. Школа за князівської доби (монастирська)
2. Школа братська
3. Київська Академія
4. Харківський Колегіум
5. Недільна школа
6. Школа грамоти
7. Земська школа
8. Школа доби відродження (1916-1917 рр.)
9. Трудова школа (проект україн. міністерства)
10. Сучасна школа.

II Дошкільне виховання

Навкруги лунають всілякі мови, панує, як і на всіх конгресах, англійська; ходять представники усяких рас: білої, чорної, жовтої. Велично виступають індуси в білих торбанах на голові, путаючись в довгому убранні; короткими кроками поспішають дві японки, з ласкавим усміхом проходить гарна мусулманка і хапають за очі жіночі та чоловічі вбрання європейських та американських народів.

Кожний учасник конгресу має на грудях стяжку, що показує, якою мовою можна до людини звернутися: блакитня – означує, що французькою, червона – англійською, жовта – німецькою, біла – есперанто. Трапляються такі особи, що мають стяжки всіх 4-ох кольорів.

В перший день усіх членів витали члени організаційного бюро, а саме проф. Бове (директор інституту Ж. Ж. Руссо, на якому і лежать головні організаційні обов'язки) – і представник м. Женеви. На другий день було вже більш офіційне відкриття конгресу в «Міській Салі», де учасників витали теж урядові представники. Для розваги конгресистів були покликані члени Музичного Товариства, які грали на національних інструментах і співали народні пісні гірських пастухів. Аж 27-го почались засідання секцій, яких можна нарахувати 17. На конгресі провідну роль грають представники Ліги Націй.

Дня 29 липня ввечері було святочне засідання конгресу, на якому виступали з привітаннями офіційні представники різних держав. Англійська мова перемішувалася з французькою. Виступали: Бельгія, Сирія, Естонія, Чехословаччина, Єгипет, Домінго, Швеція, Китай, Канада, Індія. Найбільше оплесків викликала помова старого індуса і чехословацького професора, особливо при імені президента Масарика. Індус скаржився, що його нарід має мало шкіл, та й в тих вчать не на рідних індуських мовах, а на англійській; він казав за бідність (!) Індії, і благав від європейців симпатії для народів Азії.

Учасників зіхалося вже поверх 2000. Конгрес протягнувся до 4-го серпня.

III Позашкільна освіта

1. За старих часів
2. Земська
3. Просвіти
4. Сучасна політосвіта

Б. Школа в Галичині

1. Історія освіти в Галичині
2. Відродження національної школи
3. Сучасна школа в Галичині
4. Школа на Буковині в минувшині і тепер
5. Українська освіта на Підкарпатті раніш і тепер
6. Галицька «Просвіта», її розвиток і сучасний стан

В. Загальні питання

1. Прищеплення дитині соціальних звиків як вимога сучасної педагогіки
2. Реферування нових педаг. дослідів
3. Нові течії в психології: бігевйоризм, рефлексологія та ин.
4. Соціологія, як основа педагогії
5. Нові форми шкільних організацій
6. Нові вимоги позакласного навчання
7. Сучасне дошкільне виховання
8. Національна школа в різних країнах

(Дж.: ЦДАВО України. – Ф. 3793, оп. 1, спр. 207, арк. 2-2 зв.)

**1 листопада в українській гімназії
в Ржевниці**

Багато разів була я присутня на різних святкуваннях нашого історичного дня 1 листопада. Чимало чула пишних промов, ґрунтовних рефератів на тему тих вікопомних подій. Але жадні ці маніфестаційні сходи старшого громадянства не зробили на мене такого глибокого вражіння, як оце скромне святкування в українській гімназії в невеличкому чеському місті Ржевниці.

Якось забулось, що це все ж таки не рідна хата, не свій власний терен, а тільки еміграційний куток; але цей куток майже цілком заповнений нашими дітьми, нашою молоддю; куток, в якому твориться велика праця виховання наших майбутніх громадян. Сподіваємося, що

ці молоді майбутні українські громадяни, вже не як безпомічні емігранти на чужій землі, а як вільні сини своєї визволеної, вільної батьківщини понесуть їй свою працю, свої знання.

Свято відбулося в великій салі, заставленій столами, стільцями; це – їдальня гімназії. З одного боку підвищення, наче маленька сцена. На ній за довгим столом сидить шановний провід гімназії – директор і професори; в глибині хор хлопців і дівчат.

І от коли професори скінчили свої речеві промови, виступила сама молодь. Почались деклямації, промови й співи учнів. Зворушливі були деклямації віршів, а особливо поеми М.Вороного «Євшан зілля»; промовляв до серця не тільки сам пророчистий зміст, але й те, що це гарно виголошували вірші діти мішаних українських родин, які ще два місяці тому, вступаючи до гімназії, майже словечка не знали по українськи.

Старші учні VIII класу висловлювали свої власні думки за наше 1 листопада – і скільки в цих думках було і гіркої правди, і такого щирого, відданого патріотизму! Гаряче трикратне «Слава Україні й українському народові!» в той мент було правдивою відповіддю молодому промовцеві.

Між деклямаціями й промовами хор дуже гарно співав народніх українських пісень. Свято закінчилося відспіванням національного гимну. А в салі вже розносили величезні миски борщу; пахло цією традиційною українською стравою й надавало цим сходам якогось тепло-го родинного характеру. Вірилось, що не вічно ми будемо емігрантами; що це молоде покоління справді понесе всі свої сили туди, на схід, на Україну, де ласкаво зустрине її золоте гаряче сонце.

А покищо можна тільки радіти, що гімназія в Ржевниці дійсно не тільки вчить наші діти, але й виховує їх на чесних, правдивих українських робітників.

(Дж.: Жіноча доля – Коломия, 1936. – Ч. 23. – С. 6)

Правила й програми для вступу до Інститутів, Технікумів, Робфаків та профшкіл УСРР на 1925-1926 р. (рецензія)

Останніми часами на Радянській Україні виходить багато і теоретичних і практичних педагогічних книжок і хоч вони доходять до нас далеко нерегулярно, але й по них можна стежити здалека як розвивається народ-

на освіта на нашій Україні. Звісно певного знання ми по цих книжках набратися навряд чи зможемо, бо слова радянських заяв не завше відповідають життєвій дійсності. Зостаючись на терені абсолютної об'єктивності ми лише передаємо в короткій рецензії найцікавіші відомості.

Так в книзі «Правила і програми» в вступі д. Ряппо подає короткий огляд наукової освіти на Україні за 1925-26 р., хоч треба зауважити, що писався цей огляд в 1924 р. (див. 1 стор.). Рік 1924-25 д. Ряппо визнає за поворотний рік в справі народньої освіти на Україні і характерними при-метами такого поворота, які він визнає, могу передати лише безпосередніми словами автора, бо стиль характерний: 1) «місцевий бюджет зміц-нився і грошова реформа з успіхом переведена, наше сільське господар-ство наближається до довійськової норми, у великій індустрії визнача-лося загальне піднесення. 2) Стабілізація шкільної мережі і охоплення шкіл соцвиху вповні місцевим бюджетом. 3) Загальне оживлення шкіль-ної роботи і встановлення більш менш нормальних занять. 4) Розгор-тання планової і масової ліквідації неписьменности почалося тільки в минулому році. 5) В справі середньої вищої освіти рішуча ліквідація фе-одальної спадщини колишньої школи, чітка реорганізація школи спеці-яльної капіталістичної, виявлення справжніх форм соціалістичної робі-тничої освіти й планомірна пролетаризація вузів³⁶. 6) Наслідком зміц-нення Радянської Влади і двохрічної підготовки визначився масовий ухил учителів на бік радянського будівництва. 7) Яскраве досягнення стано-вить стихійне зростання дитячого комуністичного руху, що підготов-лює справжню революцію в справі спеціального виховання дітей³⁷. 8) Політосвіта починається перекидатися на село, охоплюючи що далі все ширші шари селянства, стаючи могутньою силою, що формує радянсь-ку ідеологію і суспільність на селі. 9) Українізація масової школи наростає по всьому фронту, захоплюючи одну шкільну ланку за другу (?) аж до вищої школи. 10) Нова книга починає помітно просуватися по всім культурно-освітнім каналам від центру до низової периферії, наближа-ючись до повного задоволення потреб масової школи».

На останніх двох тезисах д. Ряппо хотілося б трохи зупинитися. Звісно, можна лише гарячо вітати українізацію української (!) школи,

³⁶ Як розуміти ці слова – «пролетаризація» – чи так що вищі школи пролетаризо-вані вбожеством своїм чи що пролетаріят наповнює Вузи. Але він ще ніде не мав підго-товки до вищої школи.

³⁷ Цей «комуністичний рух» вже виявлявся і в 1920 р., коли учні ново тоді заведе-них Дитячих Домів цілком комуністично користувались овочами усіх садів і огородів.

але цей освітній напрямок оголошувався ще в 1919 році, і мало втіхи в тому, що українізація школи через 6 літ з низу до верху не стоїть певно, а тільки «захоплює одну шкільну ланку за другою». Шкода, що в книзі нема хоч якої небудь статистики яка б вияснила який % усіх Інститутів та технікумів та профшкіл справді мають національне навчання – цебто українську мову і навчання. Д. Ряппо не пояснює яка це «нова книга» задовольняє «потреби масової школи» але в програмах і правилах професійних шкіл рекомендуються усе російські підручники, як наприклад рекомендовані художні твори для «уrozumіння капіталу»: Островський: «Свои люди сочтемся»; феодалних відношень: Тургенев: «Дворянское гнездо», Пушкін: «Дубровский»; фінансового капіталу: Арцибашев – «Міліони»; класову боротьбу: Горький – «Мать». Визначені коло їх де-які українські книжки, але видно, що продукція «нових» українських книжок йде досить повільно, і потреби масової школи більш задовольняє і стара і нова російська книга. Що до підручників то вони майже усі рекомендуються російські, як то: Дышлер: «Організація колективного господарства». Раєвський: «Плодовая школа і плодовою сад», – навіть для садівництва, нашого природнього фаха не видає підручника на українській мові, щож вже казати за такі високі науки як фізика – Постников: «Курс физики», Зав'ялов: «Анатомія і фізіологія человека» і т. д. і т. д. по усіх науках. Тільки для сільського господарства винайшлося дві книжки: Терниченко – «Грунтознавство» та «Загальне і часткове хліборобство». Не знаю, чи з таким книжним матеріалом українізація освіти і ще через шість літ буде «охоплювати» різні ступені шкіл ...

Що до других тезисів д. Ряппо, зупинимось на конктах. Місцеві внески справді, хоч і примусово, але піднялись в 1922-23 р. їх вносилося 7.025.805 крб., а в 1924-25 р. 35.843.936 крб., більш аніж в 5 раз, а державні внески за цей час лише подвоїлися з 10.167.256 крб. Додаючи ще деякі внески з промисловости автор установлює загальний бюджет на народню освіту У.С.С.Р. в 1924- 25 р. в 64.531.360 крб. З нього йде на витрати:

Адміністративно-організаційні	2,5%
Соціяльне виховання	51,9%
Політосвіта	15,3%
Профосвіта	28,8%
Головнаука	1,5%

З цих цифр д. Ряппо підкреслює, що на наукові установи і на вищу освіту йде не більше 20%, а 80% на масову освіту (стор. 5). В бюджеті Головпрофосвіти на заробітню платню йде 53,03%, на стипендію учнів 21,6%, на учебну частину 3,3%, ремонт 3,4%. Хвалить Бога, з останнього року установлено мінімум в оплаті учителів, скільки то вони наголодалися, виснажилися поки дочекалися «старого мінімуму». А з стипендіями для полетарського студентства кепсько йде діло: їх набралось 15.600, і на місяць за 18 крб. не проживе жадний студент, от через що надалі вирішено збільшити і кількість стипендій і саму стипендію до 25 крб на місяць. Що до студентських інтернатів, то вони в такому поганому стані, що далеко не сприяють здоровому життю молоді (стор. 6).

Досить неясно висловлено на стор. 12 про «українізацію масової школи», але в усякому разі можна лише вітати такі слова офіційного видання: «перед Головпрофосвітою та всіма учбовими установами професійної і спеціально-наукової освіти стоїть актуальне завдання українізації. На всіх учителів і учнів покладається обовязок послідовного і поглибленого переведення його в життя» (стор.9).

Найближчими завданнями Ряппо намічас розвинення методологічної праці, утворення активних провідників нових методів роботи і підготовка молоді професури. Він присвячує цілу главу на вияснення того, як провадиться пролетаризація Вузів і почасти ставить її в залежність від того нового моменту життя Радянського Уряду на Україні, коли він «повернувся лицем до села». «Притягнення широких селянських мас до радянського будівництва, так само і політична активність селянства вимагає поширення доступу до вищої школи для дітей селян середняків і для дітей кустарів». Так, до технікумів «селянам бронірується» 50% усіх місць, на Рабфаках при «Господарських Інститутах» 45%, а в С.-Г. Інститутах 35%. Таке поширення можливости користуватися вищою освітою не можна не вітати особливо для дітей наших селян на Україні. Але на жаль на такий розполог вакансій на вищих школах вже приймає занадто класовий характер – для селян і робітників, яким в індустріяльних сферах бронірується 70% всіх місць прийому. Для т. зв. інтелігентних робітників цими правилами дуже зменшується можливість дати своїм дітям вищу освіту і це вже є державною несправедливістю, бо ще раніш Радянський Уряд голосно казав: двері вищих шкіл відкриті для всіх, а тепер вже луна-

ють (у Ряппо) такі вирази: «броніруються місця в вищій школі», а ці місця звичайно розподіляються по здібностям усіх кандидатів до якої верстви громадянства вони не належать. Що до тих програм, які подає Ряппо для усіх професійних шкіл, то розгляд їх більш належить педагогічним органам.

(Дж.: *Нова Україна. – Прага, 1926. – Ч. 3-4. – С. 151-152*)

Рабіндранат Тагор – виховник

Уже давно у творах Тагора доводилося читати дуже глибокі думки про виховання молоді, до педагогічної преси доходили відомості про його власну школу в Індії, де ці думки реалізуються. Перед кількома роками Тагор приїздив до Педагогічного Інституту Жана Жака Русса в Женеві й там дав декілька дуже цікавих філософічно-педагогічних викладів, що дуже наблизили думки європейських сучасних педагогів до поглядів на виховання індійського поета. Ця зустріч викликала в керманічів інституту, цієї видатної педагогічної установи в Європі – бажання поширити педагогічні думки Тагора серед громадянства.

В одному зі своїх творів Тагор каже: «в Європі вигнали з шкіл Бога і природу, через те в них залишилася нудота». Для нього природа не є дослідями та спостереженнями над кузьками та метеликами, він не «природознавства» бажає, а безпосереднього контакту з природою, життя дітей у природі. Для нього, правдивого Інда, ще жива традиція тих індійських шкіл, що розпочиналися в лісових нетрах, коло самотнього мудрого браміна. В тих школах не було ні ботаніки, ні зоології, там була, як каже Тагор, «релігія ліса», дерева сами говорили до людей, самий шум ліса наче постійно щось оповідав їм, давав їм мрійний спокій і наче братерськими обіймами обгортав тих, що приходили до нього чи з горем, чи зі щастям. Узагалі, щоб найкраще зрозуміти той докір, який Тагор кидає європейським школам, треба як-найближче познайомитися з його світоглядом, цим ґрунтом, на якому природно виростають усі його педагогічні погляди. Може, кому стане дивним, що ми визнаємо поета за авторитетного педагога. Але це цілком правдиво: кожний великий народний поет: Данте, Гете, Шевченко, це справді авторитетний учитель свого народу, людности. Та Тагор не тільки великий поет, а й учитель, який захоплює своїми думка-

ми, віршами, перлами своєї духової творчости, не лише свою рідну Індію, але й усесвіт. Тагор, каже один із найкращих його дослідувачів, Енгельгардт³⁸, не є ані Європейець, ані Інд. Він духово й культурно є мостом межі країнами Сходу й Заходу – Morgen- und Abendland. Він виступає реформатором навчання й виховання там, у своїй чудовій таємничій Індії, у організованій ним самим школі, що про неї він сам каже: «Якщо я й не знав, як організувати добру школу, я добре знав, якою вона не повинна бути!» Спомини про школу, що її він сам пройшов, були занадто негативні, й Тагор поставив собі за завдання наблизити школу до природи самої дитини, до великого джерела, що, на його думку, мусить кермувати всім світом – до Любови. «Дитина», каже він, «тільки народиться, вже забезпечена годівлею – молоком матері, так, що діти рівночасно пізнають і годівлю, й матір. В цьому повне задоволення їх тіла й душі, це й є перше правдиве відношення людини до оточення, цим відношенням мусить бути любов, а не якась теорія причиновости». Так Тагор пояснює й пізніші етапи життя дитини: зпочатку дитина бачить себе тісно звязаною з життям свого оточення, бачить себе як предмет уваги тих людей, що коло неї. Виростаючи, вона губиться у складніших осередках нераз таких чужих для неї, що вона інстинктивно ізольовує себе від них, звертається сама до себе. Але це одривання особи від світу не може бути остаточне, й після всяких вагань, сумнівів – людина повертає до простої елементарної правди, цебто, до єднання з усіма через – любов.

Сучасна школа, справді, чимало сприяє ізоляції дитини, вона відриває її цілком од того таємного світа, де вона набирає для себе безпосередніх сугестій. Школа стає простим дисциплінарним апаратом; вона прокладає у свідомості дітей якусь «середню лінію», за якою змагається витворити з дітей цілком одноманітні витвори. Вона не хоче знати ні життя, ні особливої вдачі дітей. Тагор дотепно каже, що, як у біблійній легенді, кожний, хто скоптував дерева знання, мав бути вигнаний із Раю, то так, мабуть, і діти заради засвоєння якогось знання мають бути вирвані зі свого раю й переведені в мертву країну, урегульовану, як фабрика. Тимчасом, діти, на його думку – навпаки, мусять упиватися чашею життя, до якого вони природно змагаються; вони інтуїційно постійно шукають якоїсь гармонії, якогось єднання з тим безмежним світом, що для них повен таємниць і що так їх приваблює. На думку Тагора, все виховання

³⁸ Rabindranath Tagore als Mensch Dichter, und Philosoph, von E. Engelhardt, Berlin, 1921, ст. 36.

мусить бути вихованням у дитині почуття симпатії до всього живого, до гармонії з усім живим світом –людьми, звіриною, рослинами.

Тут виявляється перед нами не персональна думка поета, а цілий індійський світогляд: для Індії всі мальовничі місцевості в природі – святі, вони і стають осередками богомілля. Для Індів природа цікава не лише тим, що корисна для людини, що задовольняє її потреби, а й тим, що вона допомагає людині «найти душу в доколiшньому світі». Для них святі величні гори Гімалайські, велика річка Ганг, уся природа, повна обожування й любови цього народу. В єднанні з природою Інд черпає постійне душевне високе піднесення. В усіх поемах, драмах найкращих їх поетів проходить це почуття любови до природи. Сам Рама на березі Годовари каже: «Ось місце, де й козулі, і дерева мої друзі». В Сакунталі Тагор каже: «Ніколи, ніколи стріла не повинна була доторкнутися тендітного тіла козулі, і вогонь не для того існує, щоб нищити квітки». Коли Рама мусів покинути своє царство, всі розкоші свого палацу, він оселився на горі, над річкою, і краса місцевості дала йому повну втіху: «Коли я дивлюсь на красу цієї гори, мені не шкода мого царства, й я не страждаю від розлуки з моїми друзями».

У одному своєму рефераті, що його мав Тагор у Женеві, він дав порівняння між поемами індійських поетів і поемою Мільтона «Утрачений Рай». «Зміст», каже Тагор, «майже такий самий: людина в саду Раю, і автор англійського твору могли б були тут виявити всю величність відносин людини до природи. Але, хоч поет і описує нам усю красу саду, хоча він і показує, як у ньому всі звірі жили в мирі та приязні взаємній, правдивого наближення, споріднення між ними й людиною в Мільтона нема: всі вони наче створені для прислужності людини, людина там над ними пан і господар.

Птах, звір, комаха, чи хробак – ніхто не смів ввійти – такий страшний для них був чоловік.

Ці два рядки Мільтона дуже характеристичні для розуміння європейського відношення до живої природи. І ще й на ось що Тагор звертає увагу: «що саме кохання першого чоловіка з першою жінкою не переливається в Мільтона через край, не переходить на кохання всього твору божого – природи. А в індійських поетів уся природа бере завжди участь у коханні людей. Серце, що закам'яло від горя, знову розцвітає на вид

птахів, диких звірів, дерев, яким коханці власними руками подають воду, зерно, траву. Все єднається в одну чудову симфонію любови, гармонії всього живого. І в такій світовій гармонії, світовій симпатії Тагор хоче виховувати дітей, бо ця гармонія, мовляв, не штучна якась педагогічна теорія, а змагання самої душі дитини, відповідає їй власному шуканню, нахилі, потребі. І тіло й душа дитини прагнуть, як квіти, сонця, землі, вільного повітря, а соціальні звичаї їх батьків, членів громадянства, вимагають од дітей зовсім невідповідних цьому звичок, штучної поведінки. Дітям треба лазити по деревах, уміти причеплюватися до гілок дерев так, щоб сидіти там таксамо безпечно, як на якому фотелі.

Тагор довго пояснює, як дітям потрібно ходити босими: з усіх наших органів, каже він, ноги найкраще пристосовані до знайомства з землею при допомозі дотику. Наші ноги, завжди взуті, утрачають розуміння земного поверху, не мають досвіду, куди класти ногу, щоб не поколотися колочками, щоб знаходити як-найрівніший шлях. «Ясна річ», закінчує Тагор, «я не пропоную зректися всякого взуття, але міркую, що дітям треба давати змогу пережити деякий час дитинства в цілком первісних умовах життя. Треба давати дітям волю жити відповідно до їх інтуїтивних змагань». Коли справа йдеться про те, як нам повести наші грошові справи, то ми маємо право вести їх за нашою власною думкою, ми можемо в нашому бюро розставити конторки, як нам найзручніш. Але з дитячими душами так поводитися неможливо. Не можна, мовляв, іти впоперек природи дитини. І в школі Тагора діти мали все повнісський, як-найтісніший контакт із природою. Дехто, оглянувши цю школу, виносив таке враження, що Тагор веде її в ідеалі бідності. Але це тільки на око так здається. Правда, в школі дуже мало мебелю й матеріяльного приладдя, і поет справді визнає бідність за первісну виховницю людности, що покликає до праці всі здібності людини. Але він знає, що діти зі своєї природи не аскети, що вони не потребують якогось чернечого стоїцизму, що вони повинні всі свої перші знання одержувати через свою любов до життя – і так він і робить.

Тагор улаштував свою школу 160 km від великого міста Калькути в місці, дуже сприятному для «взаємин із Богом», т. зв. «ashram» (святи місце в лісі); місце саме рівне, голе, ростуть там фігові дерева, зветься Шантинікетан, себто, Оселя мира. Маленькі струмочки вбігають із невисоких горбків. Недалеко є село, куди в'ється дорога, вкрита черво-настим порохом. У далечині видко верх храму, оточеного купками де-

рев. Там п'ятнацять літ тому назад Тагор і розпочав із десятима вихованцями свою школу, але вона довго не задовольняла бажання поета; він же ставив собі таку високу мету: хотів, щоб шляхом природнього виховання не матеріальних скарбів, не технічної вмільости досягнули його учні, а знайти вони мали бога, жити для правди, визволити свою душу через велике почуття любови. «В Індії», каже Тагор, «народ мав вікову спадщину духової мудрости». Тагор мріяв вихованням виявити її, ту мудрість, на свої власні очі, навчити дітей користуватися нею й якогось одного майбутнього дня подати її світові як «нашу вкладку в вічний усесвітній поступ». Тоді, коли Тагор придумав, нарешті, таку високу мету для виховання, він наче визволився відразу від якогось кошмару, що душив його; йому здалося, що його рідний край був поставлений наче на карту: так, «Індія мусить зрозуміти, що таке правдива свобода без ніякого ворогування, яке доводить до війни, без жадного суперництва в привласнюванні найбільшого багатства; треба в народній душі викликати такий пробуд свідомости, який ставить народ понад усякі образи і знуцання, доводить його до вільного життя у згоді з богом». І ця думка освітила весь шлях виховання в його школі; все штучне, все непотрібне мусіло відпасти. У школі панує мир, єдність, доброта. В ній нема жадного догматизму, ніяких «лекцій релігії», там багато учнів, що належать до різних сект, але вся атмосфера пройнята, як каже Тагор, «голосом безмежності, що дає особливе значіння й тихому ранковій й ясній ночі, дає незвичайну красу квіткам». Правда, инчим людям, не Індам, тяжко зрозуміти (це Тагор сам каже) всі ці асоціації, які в дітей викликають вражіння природи. І це утворює той особливий індійський світогляд, перенятий релігією не – догматичною, а – спіритуалістичною, викликає духову інтенсивну працю. Вона починається у глибині душі дитини в тому несвідомому світі, який тепер так цікавить психологів, і на цьому невідомому, але глибоко впливовому ґрунті веде Тагор навчання й виховання своїх вихованців.

Раніш, аніж ознайомитись із конкретним виглядом школи Тагора, як його об'єктивно описують педагоги, відвідачі школи, треба нам зупинитися на цій атмосфері спіритуалізму, релігійности, що утворює «атмосферу» школи, й поставити собі питання, чи вона бажана, чи вона можлива в наших школах?

Тагор просто каже: «школи Європи одкинули бога і природу». За останні часи питання про релігію в вихованні набрало великої ваги.

Хто може мати сумнів у тому, що релігійне надхнення сприяє розвитку в душі дитини й гуманізму, й ідеалізму? Хто може не бачити, що ці два слова – «гуманізм» (навіть доведений до братолюбія) і «ідеалізм» лунають гаслами нової Європи, що відроджується з руїн, утворених війною? Ці руїни це – не лише конкретно фізичні руїни міст, розпад економічний і т. и.; руїна ще страшніша повстала після 1914 – 1920 рр. – руїна моральна. Дехто почав додумуватися, що той матеріялістичний світогляд, який панував більше, ніж п'ядесять літ, у найбільш поступових людей, у якому виховувались цілі покоління людей, світогляд, що складався під впливом величезних реальних винаходів науки, що він саме й довів до того морального занепаду, який розв'язався страшною нелюдською світовою війною. Науковий матеріалізм одбився на політичному, економічному завзятому антогонізмі між поодинокими народами, в російській революції – між поодинокими верствами. Гаслом стало одне: *Ote toi de là que je m'y mette*. І в цій загальній боротьбі, в цій взаємній ненависти люде неначе задихались, здавалось, усі святощі людства, всесвіта загинуть на віки. Але найбільш чулі люде – молодь, поети, педагоги – почали шукати виходу з цієї моральної задухи, залунали нові гасла – ліга націй, червонохресні товариства молоді, міжнаціональна допомога дітям, конгреси педагогів... У людей прокинулася згага до того почуття, яке так рішуче задушила війна, свідоме вбивство – до почуття любови, до нереального, до надматеріяльного світогляду. Цим то й пояснюється надзвичайна популярність Тагора в Європі; в його творчости лунає сміло, явно та інтуїтивна потреба, що лише прокидається в Європі в душах її найкращої молоді. У творах Тагора гучно відзивається міцне визнання прояви в нашому світі великого, безсмертного, персонального бога.

Мовчазних кроків ги його не вчув?

Він йде, йде, на завше він йде,

каже Тагор у своїх поемах *Gitanjali*:

Як ніч тримає в теміні своїй
прагнення світла скритого, то так
на несвідомости моєї дні
кричить щось: хочу лиш тебе!

Хиба ці сильні слова не відповідають, справді, тим іще не висловленим хвилюванням, що турбують нас тепер?

«Життя мого життя, я повік змагатимуся зберігати серце своє чистим, знаючи, що на кожній частині мого тіла спочиває твій живий дотик, я повік змагатимусь охороняти думки свої від усякого фалшу, знаючи, що ти та правда, що пробуджує світло розуму в моїй голові, я повік змагатимусь ухилитися від усякої злоби в серці могому і тримати розквітлою мою любов, бо знаю, що ти живеш у таємничому вівтарі могого серця».

Хиба ці рядки не стають перед нами як-найкращими моральними заповідями? Але цей щирий настрій, ця «релігійна інспірація», може й, на нашу думку, мусить бути викликана в наймолодшому віці, вона не дається навчанням, жадною догматикою, або професіональністю; вона має бути однаково вільна й доступна для дітей різних вір. Для розуміння бога у школі не потрібні ні ікони, ні традиційні молитви, ані «закони божі», як лекції релігії, тут потрібні два елементи: – душа виховника, який вірить, що над нашим земним матеріальним миром є щось, що панує спіритуально,³⁹ щось, що відповідає глибоко інтуїтивним потребам дітей. У контакті релігійно настроєної душі виховника й може провадитися щира релігійна інспірація учнів, що наведе їх на шлях розуміння життя, як вічного шукання правди і братерства, а не – як накопичення багатства та перемоги над братами.

Другим міцним елементом у новому правдиво релігійному вихованні є природа. І то не та, як її тепер розуміють – не природа, як предмет дослідів, потрібних для технічного її використання, не природа, як природознавство у школі всіх ступнів, а як природа сама в собі, у своїй красі, у своєму таємному житті, в пошані до всіх її живих істот, в установлюванні гармонії між людиною і природою, розуміння того життя, що йде в природі. Тагор бачить у природі храм, де бог веде постійні невидні зносини з людиною: у квітках, у тому спокою, що дає природа найзмученішому серцю. Індійське розуміння бога – Брагми дуже близьке до того, як розуміли бога Ренан, Толстой і інші філософи нових часів. «Брагму» каже Тагор своїм учням, «треба уявляти собі трьома способами: в середині нашої душі, коли ми кажемо: ти є наша найглибша душа, ти є мій батько, постійний товариш; зокола, коли ми його споглядаємо в природі – ми кажемо: «безмежний обрій є твій віч-

³⁹ За цю потребу спіритуалістичності в вихованні багато було розмов на останньому педагогічному міжнародному конгресі в Гайдельберзі, але слова «бог» там наче боялись висловити. Але воно й є реальне втілення спіритуалістичності, втілення всіх найкращих абстракцій любови, правди й добра. І як педагоги вірять у добро глибоко підсвідомого нутра дитини, то вони повинні визнати й боговитий принцип у людини.

ний престол»; у ньому самому – тоді ми кажемо: ти єси найвища доброта, найкращий спокій, ти є єдиний і немає другого».

Читаючи таке розуміння бога в Тагора, ми, звісно, не можемо не визнати нашої близькості до нього, й він не може бентежити нас своїм ім'ям – чи Брагма, чи Саваоф, чи бог Магомета, чи бог Христа – все це бог, і він нам потрібний для життя, щоб не впасти знов у розпач матеріалізму й людиноненависть, він нам потрібний для виховання, щоб дати дітям міцний ґрунт для розвитку любови, віри у правду й добро. От через що, відкинувши всю стару біблійну науку, ми внесемо в наші школи таке релігійне високо надхнене виховання, як найкращий фактор певного гуманного й ідеалістичного піднесення дитини.

У своїй школі Тагор віддається науці, як справжній поет, цілим своїм еством. Йому часто казали: на що витрачати так багато сил, усе ж можна пояснити дітям із меншими витратами; дітям можна подавати інтелектуальну страву, поділену на порції, як бляшанки з консервами. Але таке навчання (на думку Тагора) вбиває розум. Тагор у кожную свою лекцію вносив надхнення. Він тримався принципу: не вносьте до школи природу шматками; самих дітей ведіть у природу й дайте їм услухатися, вдивлятися в її життя. В цьому, на нашу думку, ввесь ґрунт і науки й релігії.

Про школу Тагора та про її влаштування писало багато педагогів – ми вибираємо найважливіше з цих описів, те, що писали про неї педагоги Пірсан і Біз. Ще до сходу сонця хор учнів будить усю школу й закликає усіх до праці. Головний будинок школи стоїть посеред саду; поїд деревами порозкидані різні інші дуже прості будівлі – то дортуари учнів. Із них виходять учні при згуках дуже мелодійного гонга. Кожний несе свій килимок і йде самий під дерево, щоб п'ятнадцять хвилин спокійно посидіти в задумі. Потім новий гонг скликає всіх до храму, де учні хором співають гимн. Після сніданку від 8 до 1/2 12 год. провадиться навчання на вільному повітрі; групами розходяться учні під різні дерева. Вчителем був там довгий час один молодий індійський поет, фанатично відданий школі й дуже освічена людина (він недавно помер). В 12. год. обід. Після нього, через те, що стає дуже душно, з дітьми провадиться лекція праці або йде підготовання лекцій; пізніш – грашки, праця в саду; старші учні йдуть до сусіднього села й там учать дітей грамоти. Над вечір – ванна для всіх, знов кілька хвилин абсолютного спокою й думок, вечірній гимн і вечеря. Часто перед вечером ідуть різні оповідання, співи, драматичні вистави. Дисципліну підтримується новими засобами. Взагалі діти мають велику волю, для під-

тримування ладу зпосеред учнів сами вони обирають «капітана», якого всі мають слухатися. Коло нього ще 6-7 підкапітанів доглядають на свою відповідальність групу хлопців. Усі погані вчинки учнів обмірковує й судить суд із самих учнів. Відносини між учнями й учителями дуже гарні, панує якась єдність стремління у тих і других. Головного директора нема. Школою кермує комітет, обираний учителями. Кожна наука має свого керманіча; методи, підручники призначається за спільною згодою вчителів. Навчання провадиться індійською (бенгальською) мовою, англійської мови вчать могодою практичною. Діти вчать гімнастики і спорту. Їх виховують у звичках мужности, твердої волі й незалежности. Учні Тагора одержують нагороди на всіх індійських спортових змаганнях. Вони вчать і пожежництва, і як тільки де вибухне пожежа в сусідніх селах, вони перші з'являються на поміч. На терені школи є влаштований невеликий шпиталь – не лише для учнів і шкільного персоналу, а й для селян із сусідніх сіл. Сами учні з щирою ласкою ходять коло всіх хорих за вказівками шкільного лікаря. Учні ходять і по селах і там доглядають за хорими або на ношах приносять їх до свого шпиталю. Таксамо в випадках, коли це потрібно, учні Тагора вмюють ходити за маленькими дітьми. Двічі або тричі на тиждень у храмі відбувається відправа, підчас якої сам поет звертається до дітей за розв'язанням якихнебудь високозначних питань. Але й тут без сухого догматичного напрямку, – а в емоціонально-розумовому. Учні не тільки люблять Тагора, але шанують його й инакше не звуть, як «шановний вчителю».

Така є школа, яка на Сході відкриває сучасній усесвітній педагогіці нові обрії, виявляє нові змагання для відродження людства. Але нам, Українцям, ще цікаво ознайомитися, як великий поет-мисленник ставиться до одного з важних факторів виховання – до патріотизму. Тоді, коли Індія переживає стілько страждань, пригноблена чужинцями, нам цікаво, як ставиться Тагор до обов'язку кожного широкого патріота Інда. Останніми часами патріотизм зробився в нас словом, якимсь, неприємним для поступовця, словом, у якому лунав традиційний егоїзм кожного народу й яке протиставлять братерському інтернаціоналізмові та загальному пацифізмові. Але поки будуть люде на землі, жадний народ не досягне необхідного добробуту й культурного розвитку, коли не матиме патріотичної інтелігенції, розуміючи ці останні слова в їх шляхотному значінні. І Тагор у своїй праці «Nationalisme» (1920 р., Лондон) каже: «Конечною метою історії людства не може бути ані

безбарвний неясний інтернаціоналізм, ані ідолопоклончий культ нації до себе самої». Тагор не є шовініст, але в його листах, у його поемах, де він виявляє себе найправдивіше, відкривається його глибока непереможна любов до Індії й її страждань од англійського панування. Так у одному листі він пише, як його образило поведінка одного Англійця, що був гостем у домі батька Тагора, видатного Інда. Англієць з нахабністю почав розмовляти на тему низького морального рівня цілого народу, що він не здатний, мовляв, мати свій власний суд присяжних. «Мені впало в очі те абсолютне призириство, з яким ці люде до нас ставляться. Сидячи за столом Інда, користуючись його гостинністю, він без жадної ввічливости, з повним нехтуванням зневажає наш народ за столом. У кутку сальону в мене в очах усе почало застилатися туманом. Мені здавалось, що й я сам, і мій рідний край затоптаний у поросі, що він ображений, зневажений, невтішний, позбавлений усієї своєї слави! Немає слів, щоб висловити, в якому я був розпачу!»

В другому листі Тагор дуже влучно пише про те, як мають Індії ставитися до Англійців із їх високою культурою: «Якщо ми занадто високо будемо оцінювати звички Англійців, то втратимо чимало з того добра, що маємо, а придбаємо децю цілком небажане. Так, ми будемо червоніти, коли йдемо без панчіх, але не будемо червоніти, дивлячись на бальні костюми англійських пань. Ми занедбаємо наші традиційні звичаї й почнемо переймати їхню нечемність. Коротко кажучи, ми викроїмо наше життя на їх зразок, прислухаючись до їх звичок або до їх думок. І я сам до себе кажу: глиняний горщик, унікай залізного горщика! Чи він насуне в лютости, чи щоб тебе з призириством фаміліярно покленати по плечу, все це – саме: чи так, чи инакше від зустрічі буде в тебе – розколина. Пам'ятай пораду Ойдипа і тримайся віддалік. Хай металеий горщик іде на окрасу кімнат панських, тебе потребують по вбогих хатах. Побитий, із розколинами, ти нікому непотрібний, хіба як маєш щастя, то віднесуть тебе в антикварський кабінет, як щось цікаве. Але вір мені, краще, уникаючи всяких небезпечних зустріч, послугувати простій селянці, щоб вона глиняним горщиком набирала воду!»

Ми бачимо, як постійно його правдивий шляхотний патріотизм виявляється в тихому стражданні, як він не дозволяє йому переходити в воевничий. Для виховання Тагор висловлює з приводу патріотизму, з приводу тяжкого становища Індії чимало високих думок. «Цілком вихована людина», каже він, «не є владна, вона лише є досконала. Коли

ми цілком гуманні, ми не можемо один одного хапати за горло, нам того не дозволяють ані наші соціальні інстинкти, ані наші традиції морального ідеалу. Якщо ви хочете, щоб я став різником людей, ви мусите розбити мою гуманну суцільність такою дресурою, що вбиває мою волю, параліжує мою думку, мої рухи. Відірвіть людину від її природного оточення, від суцільности колективного життя, від її асоціацій краси, любови та соціальних обов'язків, і ви перетворите її в якийсь машиновий гвінт, щоб продукувати безліч багатства. Так, торг і політика обезгуманізували людей».

Тагор дає такі пророкування про майбутню долю народів: «Ми стоїмо перед такою альтернативою: або різні групи людей далі будуть одна одну нищити, або вони знайдуть правдивий ґрунт для примирення, для взаємної допомоги. Ті, що обдаровані міцною силою любови, що мріють про духове об'єднання, ті, що мають найменше ненависти до чужинців, ті, що інстинктивною симпатією вміють поставити себе на місце інших, ті й будуть найздібніші, щоб грати пануючу роль в майбутні часи. Навпаки ж, ті, що лише зміцнюють і розвивають свої боєві інстинкти, свою нетолерантність, ті будуть позбавлені влади».

Ще не можна не привести одну молитву Тагора з його поеми «Gitanjali», де вилилася вся його ніжна і така неагресивна любов до рідного краю:

де дух страху не зна, піднята вгору голова,
де вільно розвивається науки квіт,
де світ в стінах вузьких не розшматований в куски,
де з щирости глибин ідуть слова,
де ясний розуму потік не заблукавсь в звичаю
мертвій пущі і сухій,
де дух, що ним кермуєш ти, раз-в-раз іде вперед,
і думку й діло посува –
гам, в цім свободнім раї, батьку мій, дозволю,
щоб Рідний Край мій серед нього пробудивсь!..

Тут уся поступова мрія поета-патріота щодо його коханого краю рідного. Тагор бажав для Індії не багатства, не влади – а свободи, щоб могла вона розвивати вільно свої внутрішні справи, реалізувати соціальну справедливість і культивувати свій власний геній – свою релігійну

інтуїцію, щоб вивести його на всесвітній поступ. Свідомо поставитись до цього завдання й дати Індії змогу його виконати – ось той національний і патріотичний обов'язок, який заповідає педагогам великий індійський поет і виховник Рабіндрнат Тагор.

Джерела.

Bees, *The Real India*, 1908.

Morrison, *New Ideas in India*, Edinburg.

Modern Review, XI, 1921. *Problems of Indian Education*.

Romain Rolland, *Gandhi*, Paris, 1926.

Endelhardt, *Rabindranath Tagor*, Berlin. 1921.

Racinska, *Tagor educateur*, Genève, 1926.

Твори Рабіндраната Тагора.

*(Дж.: Український Високий Педагогічний
Інститут імені М. Драгоманова:
Науковий Збірник. – Прага, 1929. – Т. I. – С. 293-304)*

Середньовічні Університети

(рукопис)

Знайомство з Арабською наукою, розвиток Схоластики як діалектичного процесу в сфері інтелекту, Крестові походи – усе це будило думку, і з среди монахів почали виступати визначні мислителі (як Абельяр і др.), що в своїх наукових викладах захоплювали чимало слухачів. Від розвитку торгу виникали світські інтереси. В Італії, де був такий жвавий контакт і з Маврами і з Норманами, які приносили свою північну культуру, де ще не вмерли спомини Грецької науки і літератури, там вперше розпочались і перші висші школи в Салерно коло Неаполя, в Болоньї. Салернська школа майже виключно присвячувала свою працю медицині. Ще в VI в. тут були перекладені на латинь грецькі медичинські твори, а також і Арабські медичинські праці Альгарцари і др. За часи Крестових походів тут лікарувалося чимало поранених та хворих крестовиків. Салернська школа довго не одержувала хартії, яка б затверджувала її як університет, і значення її в цьому рухові організації Університетів невелике.

Не так було в Болоньї: там здавна провадилися усякі досліді в юридичних науках і ними були зацікавлені політичні діячі: города в Лам-

бардії силкувалися усякими засобами захистити свою незалежність як від Церковних прелатів, так і від Імператорів. Для цього досліджували Римські Закони, римське право і Болонья стала осередком цих дослідів, і вже в 1158 р. Фридрих Барбаросса видав хартію, якою правна школа Болоньська визнана була за Університет; в XII ст. до правної факульти додана була медичинська і теологічна [арк. 59-62 відсутні – упорядники].

Університетам давалися Королями великі привілеї – вони були незалежні від місцевого уряду чи церковного, чи світського – студенти не підлягали військовій службі (окрім часів облоги міста), позбавлені були усяких податків, мали для усіх членів свій університетський суд, університет мав право роздавати наукові степені, ліцензувати право навчання. Кожний університет мав своє право самоврядування, для чого було 2 форми: в Парижському професорська колегія стояла у уряду, в других університетах усе урядування було в руках студентів. Студенти різних країн об'єднувалися в «нації». Кожна «нація» вибирала свого шефа на один рік. Усі вкупі обирали ректора, в Південних Університетах майже завжди із студентів.

До Університета вступали дуже молоді – 13-14 літ: кожний нововступивший студент одержував з серед студентів одного вчителя, який був за нього і за його успіхи відповідальним. Як учень такий студент перебував 3-7 літ, поки не навчався читати звичайні тексти з граматики, риторики, логіки, вміти давати їм пояснення, правильно вживати терміни і утворювати класифікації. Тоді він міг сам навчати молодших товаришів і подати яку небуть працю і публічно захистити її тезиси. Далі послідовно кожний міг досягнути усі ступені – ліценціат, *magister*, доктор.

Первісна університетська наука була цілком книгова, і матеріал книговий був значно поширен, чимало раніш заборонених творів тепер вільно дискутувалися – твори Аристотеля панували – його Етика, Фізика, Метофізика, Трактат О Душі були допущені в усі університети. Свобода дискусій часто з вузько наукового терена переходила на політичний ґрунт, бо університет мав право на місце в Парламенті, мав право приймати участь в політичних переговорах, і часто голос Університетів виступав проти Церкви, проти Папства, впливав на скорочення прав інквізиції в північній Європі.

Одночасно з розвитком Університетів, з поширенням їх незалежності з боку Церкви змицнялися різні засоби догляду церкви за розвитком освіти.

На початку XIII віку був організований орден так зван. Францисканців або Сірих братів і Домініканців, або Чорних Братів. Їх мета була урятування грішних душ, контроль за ересями, будівля Церкви. З цього виходив і контроль за вихованням, за освітою. Домініканці спеціально мали контролювати мислителів і змагалися примоститися до Університетів. В кожному університетському місці вони закладали свій монастир і вели свою пропаганду, свої промови. Але повернути назад поступ освіти чи припинити його вже було неможливо, бажання освіти ширилося, доходило до народних мас – множились школи усяких напрямів – росли т. зв. Прикапличкові школи – при кожній каплиці на пожертвування парахвіян упорядковувалися маленькі школки, де священик мусів вчити. По містах з розвитком міщанського життя, торгу, промисловості виникали нові т. зв. гільдійські школи, де дітей навчали читати і писати, а по деяких і більш високу освіту. Ці школи закладалися на кошті професійних гільдій і теж усіма зусиллями змагалися придбати більш незалежності від Церкви, самим призначати своїх учителів. Деякі Гільдійські Школи значно славилися.

В Нідерляндах, які в той час майже стояли першими в промисловій продуктивності, заводяться перші справді народні школи з німецькою викладовою мовою, а не латинською. Вони так і звалися – «Школи письма» або «Німецькі школи». Ці школи вже не мають в собі нічого релігійного. Тут усю увагу звертали на практичні завдання: учні добре училися писати різні комерційні писма та розписки. Ці школи були дуже елементарні. Вони не мали добрих вчителів, а були здебільшого мандрівні школярі, на зразок наших бурсаків, які для заробітку бралися за навчання дітей. У 1491 р. вже робляться спроби урегулювати працю учителя, так напр. міська рада в Бамбергу видала наказ, щоб вчителі в клясі «не лаялися і не кляли дітей, і не вимагали від дітей в шкільні години ніякої другої праці, напр. дрова або на вулиці збирати шматки заліза, або носити воду, бо це відбирає у дітей час, потрібний для навчання». Цей наказ нагадує становище народної школи, як її описує Шевченко: те, що було в Європі в Середні Віки, робилося у нас в XIX столітті. Але й такі, хоч і поганенькі школи, існували лише для міських дітей, села ж не знали в цей ще досить темний час ніякої школи, ніякої освіти, і дітям селян навіть було заборонено ходити до міських шкіл. Тільки наприкінці середньовіччя по селах почали відкриватися деякі школи, раніш усього в Віртембергу; в цій здавна культурній кра-

їні в ті часи вже налічувалося 55 початкових шкіл, але лише 10 з них було по селах. З огляду на велику більшість сел над містами ці 10 шкіл не мають великого значіння. Тільки пізніше, за часів Реформації уряд звернув увагу на селян і освіта поміж ними поширилась.

Щодо теорії педагогіки, вона за часи середньовіччя мало розвинулася, хоча дещо можна знайти по видатних творах християнських письменників Августина Блаженного, Григорія Богослова і др.⁴⁰.

Більш значний вплив на теорію педагогіки мала слідуюча епоха – Відродження і Реформації.

Які ж висліди можна зробити з огляду стану виховання за період Середньовіччя? Звичайно, цей період визнається одним з найтемніших в історії Європи – і справді ми тут бачимо розпад високої науки і тонкої культури грекоримської, бачимо страшний навал дикунських юрб за часи Переселення і абсолютний довгий брак усякої освіти серед народних мас. Але разом з цим повстає перед нами нова сила – Християнство, його установи, його Церков. Воно вносить в цей хаос нову силу – ідеал; нові ідеальні гасла, моральне ушляхетнення людини до високого подвигу самозречення во ім'я ідеї, принципа. Воно принесло велике соціальне начало – рівність усіх людей перед великим ідеалом – Богом, братерство, моральну силу самоопанування. Кажуть, що воно на кілька століть затримало інтелектуальний поступ Європи, але чи був він можливий в умовах тогочасного життя – загальна війна одного народу з другим, організація відокремлених держав – чи міг цей поступ провадитися в той самий час, коли страшна деморалізація усього життя в Римі цілком природно викликала зневірря до однобічного інтелектуального розвитку, до виключно матеріалістичної культури. Ні, в той час саме почувалася потреба радикального переродження людини, вияв її морального ества, її натхненної віри в добро не матеріальне, не реальне, а високоідеалістичне. Середньовіччя є такий довгий період, що звісно в ньому виявляються різні впливи, набираються різні позитивні і негативні значення. Але правильно зауважує Монроє в своїй історії педагогіки, що Середні Віки

⁴⁰ Цікаво відмітити в педагогічних теоріях письменників цього часу їх абсолютний інтернаціоналізм: увесь світ є територія для поширення слова божого, з другого боку все життя всіх народів не є їх справжня батьківщина, бо лише царство небесне є справді для всіх бажаний край. У деяких письменників читаємо такий цікавий уривок: «хто до свого рідного краю дуже привязаний, той є слаба людина, той є сильний, для кого всяка країна є рідна (є батьківщина). Найвищої досконалости досягає та людина, для котрої вся земля є лише часове місце заслання».

мають одно суцільне освітлення, яке можна порівняти до той єдності, суцільності, які ми бачимо в будівлі якогось з готичних середньовічних храмів (напр. Notre Dame в Парижі). Скільки коло нього працювали різноманітних робітників ... і скульпторів, і ріжбарів, і простих каменярів – а всі їх зусилля створили щось одно прекрасне, усе пройняте одним почуттям – віри, любові⁴¹. В цьому довгому – 13 віків – періоді можна розглянути три окремих періоди 1. перший 4-6 віків період піднесення фанатичної віри, мучеництва, місіонерства – блискучий вияв найкращих моральних сил людини; 2. VI – X віки, віки організації монастирів, розвиток монастирськ. життя, перші ордени монахів, період активний утворення бібліотек, переписування старих наукових книжок – період шкідливий, пригноблювавший усяку вільну думку, наводящий на містицизм, вимагавший від людини абсолютної слухняности, але разом з цим період накопичення книгового багатства старогрецької науки та літератури. 3. період повільного пробудження думки, вплив Мусульман, Схоластика (як виробка логічного мислення), Абельяр, перші прояви критики. 4. X – XII віки. Протест виразний проти деморалізації Церкви, організація світських шкіл, Університети.

Щож дали для виховання Середні віки? Вони дали моральну дисципліну, перше соціальне виховання в Комунізмі і братерстві перших монастирів; вони дали гуманізацію людини, без чого не може бути і соціалізації, і внесли в школу разом з інтелектуальним розвитком розвиток почуття і волі.

(Дж.: ЦДАВО України. – Ф. 3889, оп. 2, спр. 4, арк. 1-13)

Спиридон Черкасенко, поет-педагог

(3 нагоди 25-ліття письменницької діяльності)

В 1929 р. минуло 25 літ літературної діяльності С. Черкасенка. Сама особа письменника і його творчість мають у собі стільки привабливого з боку громадської й літературної оцінки їх, що в нашій часі, коли так мало ваги надається особистій гідності, варто на них зупинитися.

Черкасенко побачив світ 24 грудня 1876 р. в селянській сім'ї в м. Новий Буг на Херсонщині. Тут провів він свої дитячі роки, ходив до школи і набирився тих вражін від селянського життя, що одухотвори-

⁴¹ Monroe. Brief Course in the Hist of Eg.

ли усю його творчу працю. Скінчивши двокласову школу в рідному селі, майбутній поет там же здобув професійну освіту в учительській семінарії. Молодим 19-літнім парубком він уже вчителює в земській школі в с. Новонавлівці на Катеринославщині. Майже 15 літ з короткими перервами тягнеться Черкасенкове учителювання то по селах степової України, то на її рудниках (Лідівські шахти). Тут С.Черкасенко глибоко спізнає життя шахтарів і малює його в своїх перших драматичних творах, в поезіях та оповіданнях. За царського режиму ця тема була дуже небезпечною та ще в устах українського поета. За свою драму «Хуртовина» Черкасенко по постанові Київської Судової Палати відсиджує у Бахмутській тюрмі цілий місяць.

Як син селянина Черкасенко не міг не полюбити України й зненавидіти її ворогів. Таким він став не з теоретичних міркувань, а через вражіння життя, як вони відбивалися в чулій, вражливій душі поета. Таким він приїхав до Києва на початку ХХ стол., таким зостався й надалі.

Я познайомилася з С.Черкасенком на І з'їзді усіх пригноблених народностей, що відбувся в Петербурзі в нашому помешканні в 1906-7 р. Тоді представники різних народів, здається, вперше зустрілися всі в одному гурті, висловлюючи свої жалі й страждання. Звісно, найбільше було розмови про народну освіту, що її царський уряд найбільше гнобив. Черкасенко був на з'їзді як предстаник українського свідомого вчителства. Був це 1906-7 рік, коли повів волі носився по цілій великій імперії, коли скрізь будилася надія на краще життя, виявлялася енергія досягнути його. Бачимо Черкасенка тоді в спілці з Шерстюком та іншими українськими вчителями. Вони складають спочатку нотаїки учительську організацію на Полтавщині, далі вона виявляється вже цілком явно і має свій орган «Світло» – 1-й педагогічний журнал українською мовою на Великій Україні. Шерстюк, Черкасенко, Малич і я – ми працюємо коло цього журналу. З рук Черкасенка й Шерстюка це виходить не просто педагогічний орган, науково-нудний, професійний, ні – це гарячий заклик до усіх учителів-українців, до усіх, хто мав живу душу, – сміло ставати до роботи, підіймати з руїн, визволити з російських ланцюгів нашу дорогу українську школу. І вчителі озвалися: виписували «Світло», присилали статті. Та не дримали й вороги. Вже в кінці 1-го року існування «Світла» мене і М.Старицьку (відповідальна редакторка) потягнуто до суду. Але це нас не лякало. Інше, страшніше горе загрожувало «Світлу»: вмирав Шерстюк в останніх нападах сухот. Оси-

ротіло «Світло», помер його гарячий, сміливий ініціатор. Але підхопили наш орган вмілі руки Черкасенка, і за його редагуванням журнал ще два роки з неменшою завзятістю виконував своє завдання.

А тут війна, революція, наче справжня «хуртовина», пронеслася через усю Україну. Черкасенко продовжує свою педагогічну працю, складає свою читанку «Рідна Школа», якої рівної і досі нема серед численних українських сучасних читанок, як мовою, так і добром уривків. Він кермує видавництвом шкільних книжок та підручників у різних тогочасних видавництвах; видає свої оповідання для дітей, в яких так гарно виявилось психологічне розуміння дитячої душі, так живо виступають в них постаті дітей в умовах шахтарського життя – безпритульні, Горбань та інші.

Але час іде. Більшовицькі навали, денікінські наїзди страшним кровопролиттям змінили усі обставини життя на Україні. Зникла всяка можливість спокійної творчої праці. Черкасенко виїздить з театром М.Садовського з Києва й опиняється в Кам'янці-Подільському. Тут, у невеличкій квартирі, з жінкою й дитиною він усе змагається жити своїм незалежним життям, своїм власним заробітком. Незалежність, гордість, змагання завжди стояти на власних ногах, не зносити ніякого владного впливу на свої переконання та свої думки – основні риси Черкасенкової вдачі.

Евакуація театру М.Садовського з Кам'янця примушує й Черкасенка покинути Україну. Він переносить і на чужину свій запал до праці. У Відні бере енергійну участь в українських видавництвах і вмілою рукою редагує й педагогічні книжки, й переклади з красного письменства.

Поетична творчість С.Черкасенка розпочалася ще за його учителювання, але виявилася в друку щойно в 1905 р. Спочатку Черкасенко пише, як і всі молоді письменники, лише вірші, та що далі зміст їх стає виразніший, і в 1920 р. письменник стає справжнім поетом поневоленого люду, поетом многострадальної України. Майже цілий том поезій, що вийшов у 1920 р., присвячений боротьбі України за волю. Скільки тут любови до краю, віри в борців за волю, у визволення України. З них і тепер, так само як і тоді, промовляє до нас правда життя, втішає безсмертна надія на визволення, чарує краса святого божевілля.

Та Черкасенко не лише поет, що в ліриці виливає свої гарячі почуття любови, ненависти, люти й надії. Найбільше він любить другу літературну форму – драму. Вона-бо ближча до життя, вона реалізує конкретні мрії й реальні життєві вражіння, спостереження. Зміст Черкасен-

кових драм та сама улюблена автором Україна – селянство, шахтарі. Його драми: «Земля», «Казка старого млина», «Про що тирса шелестіла» й інші – правдиві й життєві, правдиві психологічно: Черкасенко знає душу й жінки, й чоловіка, душу селянина й пана.

Відірваний від батьківщини, поет проте не падає на дусі, не завмирає, а, навпаки, розвивається шораз потужніше, даючи низку прегарних п'єс, пишучи й на чужі, далекі теми, на теми з української історії – «Коли народ мовчить», «Северин Наливайко».

На жаль, через тяжкі умови емігрантського життя й сучасну економічну скруту загалом, не всі ці річі могли побачити світ. Слід побажати, щоб найшлося нарешті видавництво, котре випустило б усі драми нашого письменника окремою книжкою.

Черкасенко не публіцист, а виключно поет і драматичний митець. Єдине бажання його – це, щоб його твори ішли на Україну й ширили серед рідного народу любов до батьківщини, до її волі й незалежності. Отсі свої політичні переконання довів письменник якнайкраще в протесті проти більшовицьких звірств, який оголосило друком Товариство укр. письменників і журналістів у Празі, головою якого є Черкасенко. Під цим протестом стоїть у першому ряді саме його підпис.

(Дж.: Життя і знання. – Львів, 1930. – Ч. 10-11. – С. 298-299)

Стан сучасної освіти в різних краях світа

Тільки що відбувся в Гаазі (в Голландії) Інтернаціональний Конгрес Жіночих Спілок. На цьому конгресі в комісії, присвяченій справі всесвітньої освіти і виховання дітей були подані дуже цікаві відомости, як стоїть ця справа скрізь там, де європейська культура виявила свою діяльність. В цих коротких справозданнях звісно читач не знайде якої певної статистики шкіл, але побачить, які питання більш усього хвилювали педагогів різних країн. Так, напр. величезна держава Північно-Американських Штатів нарікає, що останніми часами їй більш усього бракувало учительського персоналу. Ще до війни помічалось, що американська молодь прямовала з більшою охотою до других, краще оплачених праць, за час війни це явище ще стало виразнішим. В Штатах більша частина учительських посад і в початкових школах і в гімназіях заповнювалася жінками. Тепер освічена молода жінка знаходить

стільки вигідних праць і занять як і освічений муштина і шкільні управи переконалися, що як не поліпшиться значно економічне становище усього учительського персоналу, розпадеться уся шкільна організація, то загрожує надзвичайно бідною для усього краю. В усіх штатах і державні і приватні школи силкуються значно підняти платню учительському персоналові. Університети збирають великі суми грошей, щоб забезпечити професорам краще економічне становище не лише задля доріжні життя, а і в порівнанні з другими професіями.

Друге явище помічається в справі освіти в Штатах. За останніх 6 років намножилась кількість учительських організацій. Так Національна Асоціація для виховання тепер страшенно збільшилася представниками учительства усіх родів шкіл. Її мітинги мають велике значіння і впливають на педагогічну справу всіх штатів. Асоціація професорів Університетів тепер налічує кілька тисяч членів і багато робить, щоб поставити висшу освіту в найкращі умови розвитку.

Чимало учительських організацій об'єдналося з робітничими товариствами, які за останній час зрозуміли, що праця розуму є також праця. Усі такі товариства з великим інтересом чекають, як буде прийнято біль за утворення особного Секретаріату Виховання, який матиме своє місце в кабінеті Міністрів. Він має завдання об'єднувати і давати гармонійну суцільність усім освітнім заходам, чи походять вони від держави чи від громадянства, додати більшої вартости учительству і зрівняти права усього населення до освіти. Дуже розвиваються т. зв. технічні і літні класи в висших школах; літні школи і майдани для дітей а також сади. Вони виплекали стільки овочів та городовини, що дали справді запомогу для місцевої годівлі за час війни, коли Америка своїм хлібом і мясом годувала усю Європу. Багато заведено шкіл по селах, де діти мали змогу і ловити рибу, їздити на човнах.

Новий рух вимагає реформи в поділі років на початкову і середню освіту. Досі навчання розділялося так: 8 літ на початкову освіту і 4 на середню. Це було недобре, бо дітей занадто довго тримали на методах початкового навчання і занадто мало на освіті середньої школи. Тепер пропонують поділити період навчання на рівно: 6 для елементарної і 6 для висшої. Звернено також більше уваги на тих емігрантів, що прибувають до Америки усе в більшій кількості і не можуть похвалитися високим станом освіти. Цю працю під назвиском «Американізація» виконується скрізь у цілій державі. Емігрантів не тільки вчать ан-

глійської мови і дбають, щоб дати їм змогу можливо краще себе улаштувати на чужині.

У Великій Британії найцікавіше явище в педагогічних колах був біль 1918 р. Він поширив обов'язковий період навчання до 14 літ. Додаткове навчання обов'язкове до 16 літ і вимагає мінімуму 280 год. за рік або максимуму 324. Через сім літ обов'язковий додатковий період буде продовжений до 18 літ. Додаткове навчання безплатне. На фабриках заборонена праця дітей до 12 літ. Звернена велика увага на фізичне виховання. Усім місцевим урядам пропонується організація майданів, купелі, де діти могли б плавати. По школах вимагають більш певну лікарську опіку і організацію зубних клінік для дітей.

В нейтральних країнах Європи, які не були зруйновані війною, помічається великий поступ в справах освіти. В Нідерляндах організований цілий окремий Департамент Освіти, улегшений перехід з початкової до середньої школи і доступ до університетів. Багато організовано для дітей вечірніх клубів, святочних розваг. Розвинулася подача порад батькам, багато одчинено шкіл задля недорозвинених дітей; для дітей злочинців існує в Гаазі особня «Школа спостережень». Дітей, засуджених за який небудь злочин замість тюрми посилають до цієї школи, там за ними наглядують 3-4 місяці і годі розділюють на три групи: попованих дітей посилають в дисциплінарну школу, других посилають на село в родини селян, які навчають їх сільськогосподарським працям, третіх повертають до родини. В школі обсервації (як вона зветься) з дітьми поводяться дуже добре, вчать їх грамоті початкових наук. Між ними багато дефективних. При голландських університетах відкриті катедри педагогії. Але і в Голландії теж великий брак учителів.

Дуже цікавий був відчит про стан виховання в Норвегії. Там панує той погляд, що головний обов'язок виховання і догляду над дітьми лежить перш за все на батьках і їх заступають публичні інституції лише тоді, коли батьки не мають змоги виконати свої природні обов'язки. Закон 15. квітня 1915 р. карає недбайливого батька або опікуна тюрмою або грошевою карою. Той сам закон вимагає і для незаконної дитини однакових обов'язків від її батька. Міські муніципальні влади мусять доглядати сиріт і дітей з таких родин, де дітям незручно жити. Більшість таких дітей роздають в родини, яким що місяця платять 40-70 норв. корон. Але дуже тяжко знайти такі родини, відчиняють «Дитячі Хати». Перший дім відчинено в 1720 р. Ці «доми» удержували або приватними

особами, або різними Тов-вами, з деякою державною допомогою. Тепер таких домів є 8 з 1656 дітьми в містах і 41 по селах, з 924 дітьми. В цих домах доглядають дітей від 1-го року до 18 літ. Як додати до цього ріжні пансіони, де живуть вбогі діти, та церковні захисти, то на невеличку Норвегію приходиться 132 дитячих домів з 3710 дітьми.

Крім цього є ще тимчасові дитячі захисти для дітей, коли потрібно негайно кудись дитину примістити; а також вони служать для ріжних спостережень над дітьми, які викликають деякий сумнів в їх нормальному стані. Діти в цих захистах (Children's shelters) перебувають від 2 днів, найбільш як два роки. Таких захистів коло Христіанії 8, з них 4 на коштах міста.

Обов'язкове навчання в Норвегії від 7 до 14-15 літ. Міські школи мають три поділи з 7-ма клясами, вчать 40 тижнів на рік. Вчать релігію, норвеську мову, арифметику, письмо, читання, ремесло, спів і гімнастику, в старших клясах природознавство, ручну працю, спів. По деяких школах дівчат навчають куховарства і взагалі господарства. Чужі мови необов'язкові. Початкові школи на удержання держави і місцевого муніципалітету. Багато було зроблено обома цими урядами, щоб піднести Початкову Школу. Як найкращі чудові світлі помешкання з широкими кулуарами, прекрасними лабораторіями і шкільними садами, провадять гарні екскурсії. Села теж багато роблять для своїх шкіл. Ріжні товариства годують дітей по школах бо іноді діти приходять з досить далеко. Тепер Христіанія вже закупила землю, щоб організувати літні школи на вільному повітрі. В деяких містах є спеціально школи для відсталих дітей. Усі початкові школи в Христіанії мають кожда свого лікаря, який в певні години відвідує школи. Дітей важать, міряють, слідкують за їх фізичним розвитком. Початкові школи мають своє продовження навчання або в денних додаткових школах, або в спеціальних курсах вечірніх. Вони підготовлюють учнів до практичного життя: вчать релігію, рідну мову, господарства, малювання, рукоділля, соціологію, спів, англійську мову, гігієну, догляд за хорими, бухгалтерію, арифметику і фізику. Це дає змогу скінчивши додаткову школу відразу знайти собі заробіток. Існують ще й висші початкові школи. Вони платні (200 Кр. річно). Для підготовки до університету існують трохлітні гімназії. До них можна вступити з 16 роком життя з 5-ої групи початкової школи. Гімназії в Норвегії суть державні, мійські і приватні. Останні не одержують від держави жадної допомоги. В 1920

р. їх було: державних 15, мійських 79, приватних 14 (усього 108). При міністерстві є Рада Виховуюча, яка веде спеціальну педагогічну контролю. Вона складається з 6 педагогів і 1 лікаря. Члени призначені королем на 5 літ. Учителями в гімназіях можуть однаково бути і чоловіки й жінки з однаковою платнею, з освітою університетською.

Спеціально Норвезька вигадка кухні при початкових школах, для навчання куховарства. Багато було мітінгів, на який обміркувалося це питання, довго сперечалися педагоги, де знайти час для цього навчання, але практичний напрямок взяв перевагу. Тепер в 43 містах і в 37 селах при школах існують кухні, усього до 200 шкільних кухонь. Для підготовки вчителів до них – в Христіанії існують курси на кошти держави. Є ще мандруючі кухні від одної школи до другої. Молодих кухарок навчають про гігієнічні вимоги при варенні страв, навчають, як різноманітно використовувати національні рослини.

Гімнастика обов'язкова і в початкових школах і в гімназіях. Майдани для ігор і забав майже при усіх школах. В Христіанії і Бергені є підготовчі курси для ведення руханки на вільному повітрі. Головне питання, як саме улаштувати майдани. В 1917 р. особний комітет виробив такі три пляни майданів: 1-й тип для малих дітей з травяними горбами і левадами, і з ліском. 2-й тип – меншого обсягу з звичайними знаряддями для ігор. 3-й тип – великі майдани з інтернаціональними іграми, місцями для глядачів і т. и. В цих майданах юнацтво само управляє іграми і порядками. 1-й та 2 типи належать до шкіл і провадять свої ігри під керуванням вчителів. Багато зроблено також для зимового спорту.

Шкільних садів нараховують в Норвегії до 200, в них працює 8.000 учів. На цю справу норвезьке громадянство дивиться о стільки уважливо, що 150 комітетів працює над цим питанням і в усіх учительських семінарах відбувається курс садівництва. Перший шкільний сад відкрито приватною ініціативою в 1906 р. для 24 хлопчиків. В кожному саді є відділ для ботанічних спостережень. В 1919 р. продукти шкільних садів Христіанії дали 100.000 кор.

За останні 15 років по школах організовано щадничі каси – Savings Banks. В 1918 р. вони мали усі разом 5 $\frac{1}{2}$ міль. кор.

Дуже багато існує в Норвегії усяких шкіл для глухо-німих, сліпих, калік дітей, видно з якою чулою ласкою ставиться норвезьке громадянство до усякої страждучої, бездольної дитини. 10.000 цих бідних дітей розміщено по 14 домах з прекрасним доглядом. Таксамо багато

уваги звернено на дітей злочинних, зовсім попсованих умовами життя, або вже стоячих на порозі до злочинства. Норвезький уряд і громадянство добре зрозуміли, що ці діти потребують не тюрми, не кари, а виховання і вони від мійської Ради організують осібних доглядачів, які підбирають дітей з небезпечного шляху, по якому вони йдуть і замість тюрми приводять їх в особні захисти. Більшість таких захистів організовано по селах в здорових гарних місцевостях. В 1919 р. їх було 9, – з них 6 для хлопців, 3 для дівчат.

Крім цього звичайного необхідного в педагогічній справі ще зроблено приватною ініціативою багато іншого. Так нпр. чудово упорядкована педагогічна контроля за фільмами, щоб використовувати їх для шкільного навчання і для дитячої розваги. По думці закону жадна фільма не може бути виставлена публично, поки того не ухвалить три експерти і поставлять на малюнкові свою апробату. З 1-го жовтня 1913 р. до 1-го травня 1920 р. переглянено більш 5 міль. метрів фільм. Коло 600 фільм остаточно заборонено і коло 1700 частин вирізано з фільмів. Взагалі заборонено було до 600.000 метр. – 41% прокритикованого матеріалу. Контроля фільмів значно піднесла справжню їх вартість і на півночі фабрики фільм тепер рахуються з цією норвезькою контролею. З початку цензори почували себе мов між двома огнями, але з часом упевнились, що їх критика нікому не шкодить і лише справді захищає громадянство а тим більш молодь від деморалізації. Тепер муніципалітети в Норвегії монополізували усі кінематографи і вже за пів року Христіанія мала доходу 908.908.60 кр., які мійська управа могла призначити на культурні завдання. Тепер центральний фільмовий комітет виділив з себе невеличку комісію, щоб обміркувати вживання кінематографів по школах. Шкільні книгозбірні існували в Норвегії з половини XIX стол. але тільки з 1891 р. держава стала їх підтримувати. В 1895 р. тільки 300 шкіл (по селах) мали свої книгозбірні; тепер їх 2000. Існують також мандруючі книгозбірні в скринях по 25 книжок, які висилають на кілька місяців тим школам, котрі ще не мають книгозбірень. В приватних книгозбірнях по містах є завжди добрий відділ для дітей і окрема хата, де вони можуть читати, 1-2 рази на тиждень одна з служачих в книгозбірні оповідає дітям казки, показує кіно і т.и. Існують також в Норвегії і пластові улади, окремі для хлопців, окремі для дівчат. Дуже добре організовані робітничі хати для дітей: з ініціативи Луїзи Рінг перша така хата організована в 1886 р. Про-

поновано було школярам, чи не хочуть вони вільний від навчання час працювати над усякими виробами. В Християнії тепер таких «хат» 6. Вчатьс я ріжних деревних виробів, картонажі, переплету книжок, вишивання, вязання. В 1918 р. «хати» відвідало 2000 дітей.

Є ще окреме жіноче товариство, яке працює для морального виховання дітей, для побороування жорстокости дітей що до животин, для вироблення в дітях пошани до усякого життя в ріжних його формах. Діти не тільки не сміють мучити яких небудь звірів, навпаки вони мусять шлекати їх, рятувати від небезпеки. Це товариство має звязок з усіми школами, в 1920 р. було членами сього тов-а 63.000 дітей.

Так маленька північна країна Норвегія виявила в своєму докладі таку всесторонну, детальну і раціональну опіку над своїми дітьми, якою не могла похвалитися на конгресі жадна з великих держав Европи, ще досі зруйнованої війною. Німеччина Австрія, Угорщина говорили тільки про те, що вони більш заклопотані тим, чим нагодувати своїх діток, аніж тим, як їх вчити. Навіть пишна Франція не знайшла нічого цікавого, щоб схарактеризувати стан освіти в своєму краї. Тільки маленька Греція спромоглася на новий університет в Смірні за гроші якогось комерсанта (7 міль. франків). За то позаевропейські краї подали довгі справоздання. Особливо багато подала інформацій Австралія про ріжні свої молоді держави. Так в полудневому новому Валлісі теж іде вже цензура фільм, розвиваються гімназії і при університеті повстають нові катедри. У Вікторії ширяться діточі садки і майдани, такий саме рух помічається і в Квінсленді, одкриваються нові хліборобські школи в 1917 р. Зроблено в Квінсленді пробу мандрівної школи. Роскладається шатро на вільному повітрі. У скринях дуже легко переносних находиться усе збіжжа. Деякий час збираються діти, їх вчать грамоти і коли вони навчилися, школа намет переїздить в друге місце. При школі кухня. Південна Африка дістала один університет. Завдяки цьому шириться середня освіта. Початкова школа обовязкова.

Такі звідомлення прислано зарані до Центрального Комітету Конгресу. На самому Конгресі зорганізовано осібну комісію, в якій розглядано лише такі 4 питання: 1. Чи існує в вашій країні єдина початкова школа (Grundschule), кільки літ треває її курс, які намічені майбутні зміни? Президентка запитала, в яких саме країнах існує єдина школа і представниці Нідерляндів, Північних Американських Штатів, України, Уругвая, Греції, Югославії і південної Африки поясняли розвиток

єдиної школи в їх країні. Їх запитували, чи не помічають в цьому обєднанні дітей ріжних верств якого шкодливого впливу на звичаї, на мову дітей. Але спостереження усіх учителів виявили лише гарний вплив одних дітей на других в єдиній для всіх рівній національній школі.

2. Чи школи вашого краю мішані, як давно, які результати, чи ви визнаєте добрі наслідки мішаних шкіл; чи вони справді мішані, цеб то чи і в учительському персоналі с і мужчини і жінки, чи вони однаково отримують платню? – Майже в усіх краях мішані школи більш менш існують. Представниця України каже, що на Україні усі школи зверху до низу мішані. Представниця Швеції, Югославії, Німеччини, південної Африки і другі заявляють, що в їх країнах це робилося не принципово а заради економії і лише в початковій та висшій школі. 3. Які в вашому краю додаткові школи, що зроблено для дітей 14-18 літ – хлопців, дівчат? – Чи добрі були наслідки? З відповідей вияснилося, що обовязкове додаткове навчання існує лише в Швеції і деяких країнах Німеччини. У Франції додаткова освіта держиться майже виключно приватною ініціативою. Данія каже, що в них саме обмірковується питання, щоби утворити обовязкову додаткову освіту. 4. Чи роблено у Вас спроби самоурядовання? Але на це питання не було ясних відповідей, а Українка не дочекалася слова, щоб пояснити, що на Україні усі школи мають своє самоурядовання.

Вкінці кінців ухвалено дуже спішно майже без обмірковання резолюцію: жінки усіх країн мають впливати на свої уряди, щоби внесли в свої шкільні програми таке навчання історії і географії, яке нахилило би учнів до свідомого змагання мира і до цілком чесних відносин одного народу до другого.

Звісно можна і в географії і в історії знайти моменти, які впливають на бажання всесвітнього мира і на взаїмну пошану межи народами. Тільки на жаль в самому життю – ми Українці не бачимо нічого, що викликало б віру в можливість всесвітнього мира, віру в можливість гарних взаїмних відносин одного народу до другого.

Слухаючи звідомлення ріжних народів я переживала в душі свою власну думку: як би ми зуміли добре поставити у себе освіту, як би ми своїх дітей виховували і ширили серед усіх верств народа освіту, як би нам хоть таку маленьку незалежність мати, яку має далека півдика Англійська кольонія в Австралії, як би!

(Дж.: Світло. – Львів, 1923. – Ч. 7-12. – С. 137-143)

І. Вступ

Сучасна епоха виявила особливу увагу до виховання дітей і молоді. Демократизація політичних форм, широка участь народніх мас у політичному житті, економічні ускладнення в житті як особистому, так і громадському – все це вимагає виховання людини, пристосованої до нових потреб життя. Цей процес оновлення виховання дуже складний і виявляється в широкому розумінні справи. Особливою його рисою можна визначити одночасну революцію й еволюцію в різних його життєвих вимогах. На протязі яких 50-и літ змінились завдання виховання, методи, організація, принципи, відношення до головного предмету виховання, до самої дитини. Це відношення не лише поглибилося в тому значінні, що стало першим завданням досліджування дитячої природи, а й поширилося. Всі діти, всіх верств, діти здорові й дефективні – всі обов'язково підлягають процесові виховання; вся організація освіти змінилась. Замість вузької колишньої організації школи й навчання за високими мурами – тепер шкільна організація охоплює не лише години клясового навчання, лабораторійних дослідів, а й розвиток дітей, різні життєві справи – екскурсії, кооперацію і т. п. Методи цілком приходять інші; викликають вони в дитини не лише здібність до пасивного приймання всякого знання, але й дитячі виконуючі здібності до реалізації того знання різноманітними засобами.

Знання тепер оцінюють як міцний засіб для розвитку в дитині її творчих, діяльних змагань, для зміцнення індивідуальної самоактивності. Раніше навчав учитель, учні слухали. Поступово, через ХІХ століття визволялася в учнях ця самоактивність, учителі привикали як найменше вчити учнів, а учні привчались самі здобувати собі знання своїм власним дослідом. Дитина розвивається індивідуальним зусиллям і готується вносити в загальне людське життя свої знання та свої активні сили. І цілком послідовно методи почали спиратися на духові й фізичні зацікавлення дитини до рухливості й активності. Нова школа з пасивної, нерухомої, перетворилася на активну, чинну – трудову школу, основу на людському інстинктовому змаганні переробити по своєму творчому нахилу всякий матеріал.

Учителі й виховники вживають метод, які не лише збагачувалиб дитину, а й зміцнялиб її духові сили знаннями. В принципах виховання сталася також велика зміна. Оскільки раніше люде виховувались або на

вірних підданих у тій чи іншій державі, або на певних слуг церкві, – остільки тепер виховується просто гармонійна розвинена людина – працездатна, соціально свідомо, корисна в кожному суспільстві, в кожному громадянстві, з піднесеною любов'ю до рідного краю і з пошаною до других народів. Дитина стає об'єктом уважливих наукових дослідів, а всі діти кожного народу в кожній державі стають об'єктами обов'язкового державного плекання. Всі школи з нижчих до вищих мають бути одчинені для всіх дітей, для всієї молоді. Мають вони бути національні й відповідати новим соціально-педагогічним принципам. Дітей у кожному віці досліджують дуже уважливо, науково психологічно, а всі методи навчання, всі засоби виховання перевіряються експериментально. Виховання поправді стає наукою, в якій теорія й практика змагаються може як найбільше об'єднаним шляхом. А обидві йдуть назустріч життю, не заховуються в науковий дегермінізм, не кристалізуються в своїх принципах, а щиро обидві працюють на послугу новому громадському життю, на задоволення потреб і бажань нової людини.

Такий стан сучасного нового виховання по всій Європі, в Америці – в Північних Штатах. По настирливості своїх вимог, по гострій критиці минулого, цей рух можна назвати революційним: він хоче все минуле відкинути, збудувати вмить оце нове, нову школу, якої вимагає психологія душі дитини і соціально-економічний стан народнього життя. Але по глибині своїх принципів, по своїм моральним теоретичним вимогам цей рух є еволюційний, міцно зв'язаний із найяснішими ідеалами найкращих мислителів минулих епох. У цьому його сила. Сучасна педагогіка не відриває себе від раціональних традицій минулих епох. Вона дає їм лише ту життєву форму, якої вимагає даний час у того чи іншого народу. І в цьому нерозривному зв'язку з минулими ідеалами є його сила, його забезпеченість у майбутньому.

Придивляючись до головних виявів нової педагогіки, ми ясно бачимо, що вона, відповідно до дослідів психології і потреб життя, виставляє такі загальні вимоги: 1. В виховання мусить бути внесена можливо інтенсивна індивідуалізація; 2. Виховання має бути соціалізоване, відповідно до вказівок соціальної психології; 3. Навчання має бути відповідно до потреб життя індустріалізоване, має викликати в учневі найбільшу творчу активність. 4. І навчання і виховання мусять спиратися на глибокому певному психологічному досліджуванні, як окремої особи учня, так і цілого гуртка, колективу дітей, а також їх оточення.

Таким чином ми бачимо, що сучасна педагогіка в своєму теоретичному досліджуванні й у практичній реалізації має користуватися науковими вказівками психології, соціології та соціальної психології.

Як визнати за новим педагогічним рухом його еволюційний характер, то безумовно виникає перше питання: хто ж найбільше безпосередньо підготував його, хто історично найбільше впливав на його правильний напрямок, а далі вже ясно стануть перед нами ті постаті сучасних педагогів-теоретиків і практиків, які дали йому сучасний блискучий розквіт.

II. Попередні вдохновителі нової педагогіки

Не треба заглядати в глибину історії педагогіки, щоб упевнитися, що принципи індивідуалізації й соціалізації виховання виявлялися вже з давніх часів; грали вони чималу роль у греків; захоплювали також педагогів епохи Відродження. З кінця XVIII віку ці дві сучасні принципів підвалини виховання все більш роз'яснюються в працях не лише педагогів, але й філософів-письменників. Сміло й ясно виголошений Руссом принцип індивідуалізації виховання захопив найкращих філософів і ми бачимо, що Герbart дає йому наукову обробку. З того ж часу під впливом історичних з'явищ, виявляється необхідність соціалізації виховання.

Вже з уст Канта ми почули такі багатозначні слова: «Прийти до духової моральної свободи окрема людина сама не зможе, а лише з допомогою людей». – «Кожний – каже далі Кант – мусить так поводитися, щоби нічим не зневажити інтересів і вартості других осіб».

Фіхте пропонував масову освіту на національному ґрунті. І він і Кант утворюють перехід від індивідуалізму XVIII віку, індивідуалізму Русса, до соціалізації виховання XIX в., виголошеної в творах Песталоццо. Цей принцип значно захопив тогочасних письменників. Гете, як усе чулий до всякої правди, каже: «Як тільки ми народжуємося, починає на нас впливати зовнішній світ і впливає до кінця нашого життя. В основі ми всі «колективні» істоти. Як мало маємо такого, що могли би ми назвати своїм власним. Мусимо постійно вчитися, як у тих, що жили раніше нас, так і з тих, що з нами живуть». Ці думки поета початку XIX в. тепер стоять у всіх наукових дослідках соціальної психології й соціальної педагогіки XX в.

У Шлесермахера зустрічаємо вже цілу систему соціального виховання. В нього рішуче лунають такі твердження. «Кожна людина наро-

джується в якому небудь суспільному осередкові – в родині, державі, нації. Виховання мусить зробити її придатною до тих громадських осередків». А в Гербарта читаємо, що в «шкільному вихованні необхідно реалізувати ті саме ідеї гуманізму, які панують у суспільстві та в самому шкільному житті».

Але правдивим апостолом індивідуалізму був Ж.Ж.Руссо, а соціалізації виховання – Г.Песталоцці. В ту епоху, коли людину в Франції оцінювали лише по її привілеям та по близькості до королівського двору, Руссо сміло сказав: «Природна людина має сама по собі вартість». – «Так, усяка людина, починаючи від неписьменного селянина, а кінчаючи енциклопедистом або фаворитом короля, кожна має сама по собі вартість». – Ці слова були початком визволення особи, а в виховання внесли пильну увагу до кожного учня, до кожної дитини, яких вона здібностей не малаб. «Треба – каже Руссо в своєму романі «Nouvelle Revoise» придивлятися до природи дитини, дати їй усі умови для найліпшого природнього розвитку». – «Шукайте в дитині людину. Довгий час бажано як найменше втручатися в життя дитини, а лише пізнавати, які природні нахили в неї виявляються».

Забезпечуючи своєму учневі (Емілеві) цілком вільний індивідуальний розвиток, Руссо не посилав його до школи, бо там, де одному вчителю доручається сорок і більше учнів, не може бути розуміння їх індивідуальних особливостей. «Треба – каже він далі – прислухатися до інстинкту цікавості в дитині; він пробуджується в дитині дуже рано, має цілком безкорисний характер; треба шанувати саму цікавість до знання. Школа псує, нівечить це чисте природне бажання, викликаючи в учнях т. зв. співстарання, або даючи нагороди за добре навчання; а ще гірше, своїм нудним викладом убиває в дітях усю їх природну цікавість до науки».

Тут нема чого входити в усі подробиці Руссового «Емілія». Але можна сміло сказати, що цей твір зробив справжній переворот у всесвітній педагогіці. Те, до чого попередні педагоги і філософи підходили поволі, непевними кроками, Руссо виголосив сміло і рішуче в легкій літературній формі; він своїм «Емілем» зробив одразу на суспільство таке вражіння, після якого педагоги не могли вже встояти на старому шляху. І хоча педагогічна практика довго ще не реалізувала всіх його широких заповітів, то всеж таки ніхто з попередніх теоретиків-педагогів не зробив такого рішучого поступу в теорії й практиці виховання,

який зробив Руссо своїм «Емілем». Чимало його тез стали підвалинами нового виховання. Всяке виховання треба провадити відповідно до природи кожного учня. Від кожного виховника мусимо вимагати розуміння дитячої душі, знання індивідуальності кожного свого учня. Ідеальне виховання дає розвиток усім природним гуманним здібностям дитини. Виховання, відповідне природі, не є абстрактна теорія: вона має реалізуватися на дитині згідно з різним нахилом, різним характером, різними силами інтелекту, різною статтю і віком. Керуючим принципом є свобода, бо людина народжується вільною. Виховання має дати дитині вільний і певний розвиток її оригінальної природи так, щоби ніякі зрадливі обставини життя не могли примусити дитину відступити від своєї волі й користися чужій.

Руссо звернув увагу на правильний розвиток зовнішніх зміслів дитини, щоби вони давали найповніші сприймання й спостереження, не вводячи дитини ні в яку помилку. Він вимагав, щоби до дитини ставилися з ласкою й увагою. Дисципліна має бути природна й залежати від наслідків поведінки дитини. Як великий любитель природи, Руссо закликав сучасне йому суспільство виховувати дітей як найближче до природи, не в гучних містах, але в селах, де йде просте, зрозуміле для дитини людське життя й де оточує її жива природа.

Отсе й тези, що проголосив Руссо сміло й талановито. Звісне діло, деякі з них висловлювали й попередні педагогі. Але Руссо висловив їх у такій формі, що вони захопили все суспільство. Та й епоха була сприятлива й чуло відгукувалась на слова – визволення людини, свободи. Правда, твір Русса наказав уряд спалити; але його тези, загальні принципи «Еміля» і «Контракт Соціал» стали підвалиною Великої Деклярації Прав, що була заповітом першої французької революції. Після Русса не можна вже було йти назад і його тези й у педагогіці стали основою нових напрямків, нової системи виховання, підхопленої і розвиненої цілою плеядою молодих дослідників і в психології і в практичній та теоретичній педагогіці.

Не менший вплив мав на реформу виховання великий прихильник Русса – Генріх Песталоцці, родом також як і Руссо, зі свобідної Швейцарії. Прихильник усіх принципів Русса, він вніс і свій оригінальний клич, який відбився дуже яскраво на нових системах виховання та навчання, а саме розуміння школи й усього виховання, як соціального процесу, як реального факту громадського життя, та другий цінний

ключ – вимогу праці в програмі школи, як виховуючого елементу життя. Мало освічений і неталановитий педагог, він силою свого почуття правди зумів практично перевести свою велику інтуїцію в життя тих установ, якими керував. Думки його також були висловлені ним у сприятливий час, коли зруйнована Наполеонськими війнами Європа вся бралась до праці, вся в громадському єднанні шукала собі рятунку. Роман Песталоццюго «Лінгардт і Гертруда» є щирим признанням вартости простого селянського родинного життя й вказівкою на соціальне, громадське значіння школи на селі. Збираючи по всіх його працях ті принципи, які Песталоцці клав ув основу нормального, на його думку, навчання й виховання, ми матимем справжню абетку нового, реформованого виховання. Головний елемент, який він вніс у свої педагогічні вимоги, це праця. Усе виховання й навчання, на його думку, повинно будуватися на праці учня; вона є центральною умовою виховання; тільки з творчої праці виникає справжнє знання. Праця розвиває наші душевні сили. Дійсність стає для нас живою лише тоді, коли ми самі опрацюємо її на основі нашого знання.

Гертруда радить своєму сусідові: «Перш за все навчи своїх дітей добре працювати, чесно заробляти свій хліб». Сама наука, мораль, релігія, мистецтво мусить перевірятися на живій справі; без цього вони втрачають свою силу, виснажуються, не маючи коріння в житті. Треба, щоб умілість ішла поруч із навчанням. Усяке навчання йде легше процесом самонавчання, самостійним його опрацюванням. При всякій праці стає людина більше здібною до добра. В праці об'єднуються і розум і воля.

Ці окремі речення Песталоццюго, висловлені ним із певним переконанням на початку ХІХ століття, можна цілком прийняти за визнання праці, як методи навчання й фактора виховання, висловленої також швайцарським педагогом – Феррієром у ХХ столітті. В праці Песталоццюго пощастило знайти той центральний принцип, навкруги якого могла якнайкраще розвинути нову раціональну систему виховання й навчання. І принцип цей був тим більше певний, що він походив із глибини народнього життя, був зв'язаний народнім світоглядом не одного лише швайцарського народу, серед якого працював і проводив свої спостереження Песталоцці. Він відповідав на давні життєві і принципові переконання всіх народніх мас взагалі. Цей принцип відповідав також і демократичному суспільному життю: він був дуже своєчасно виголошений і підхоплений відразу тогочасними філософами та педа-

гогами (Фребель, Герbart, Рітхі і др.); він ліг ув основу нового виховання й навчання.

Таксамо пощастило Песталоццюму й з другим його керуючим принципом – соціалізацією виховання. Перекоаний прихильник індивідуалізму Русса, Песталоцці, не вважаючи на це, голосно й сміло сказав: «Моральні обов'язки тільки й пізнаються в зносинах з людьми. Тим то всяке виховання мусить бути індивідуальне й соціальне й ніяка педагогіка не може ігнорувати цього факту. Під впливом громадянства людина сама себе виробляє й дає сама собі закон життя. Педагогіка мусить ставитися на соціальний ґрунт; вона виховує для життя, бо й сама є виявом, є частиною життя. Метою виховання є правдива гуманність, моральний розвиток, а мораль кожної людини не може не бути зв'язана з соціальними умовами, в яких вона живе».

Разом з цими вимогами до соціалізації виховання, Песталоцці залишається індивідуалістом. Людина, каже він, є центром навчання. Кожна дитина формується в своїх власних індивідуальних силах. Він попереджає афоризми Фребеля, кажучи: «Знання в тобі, дитино; вір сама в себе!» Він вимагає, щоби виховання зміцняло в кожній дитині її активність, бо вона є головним ґрунтом для навчання й виховання.

Песталоцці голосив ще один з певних факторів сучасної педагогіки – освіта, виховання для всіх! Він ставив таку вимогу, щоб усі державні та громадські установи об'єдналися ув одному завданні: дати народнім масам, дати робітникам необхідну освіту. Щоб усі діти цілого народу мали вільний доступ до науки, до мистецтва. «Сором – каже він – тій країні, де говорять за свободу народу й нічого не роблять для забезпечення дітей освітою!» В улаштуванні освіти Песталоцці вимагав участі самого народу, як він це образно описав у своїому романі «Лінгардт і Гертруда».

Так ми можемо сміло визнати Русса та Песталоццю справжніми апостолами нової педагогіки, тих нових принципів і вимог, які прямують до визволення людини від усякого дикунства, які ведуть народи до найкращих форм життя, в яких моглиб правдиво реалізуватися свобода, гуманність і творча активність народніх мас.

Ще одно їм'я все приєднується до цих велетнів педагогічної думки – це їм'я Фребеля, який на практиці розпочав реалізувати великі заповіти Русса й Песталоццюго в своїй оригінальній установі – в «дитячому садку». В нього ми бачимо подібну щирю відданість дітям, ту ж віру в виховання, яка все одушевляла й працю Песталоццюго, в яких би тяж-

ких умовах їм не доводилося працювати; вони мали від неї моральне задоволення. Треба визнати той факт, що з ініціативи Фребеля розпочалася реалізація великих принципів: самоактивність, свободний розвиток дитячих душевних та фізичних сил, гуманізація й соціалізація шкільного життя, демократизація освіти (народні дитячі сади). От через що цілком справедливо можна Фребеля приєднати до тих двох великих теоретиків-педагогів, що своїми думками зрушили педагогіку з її традиційних, закрystalізованих підвалин, мов свіжим здоровим вітром здули порох із старих нерухомих клясних ослонів і внесли в кляси, починаючи з дитячих садків, рух, веселість, взаємну ласку й знання.

Так принципи, виголошені великими педагогами кінця XVIII віку і початку XIX, й XX вв., починають входити вже в практику нової школи, нового виховання. Ми тепер уже маємо цілі групи талановитих педагогів і психологів, які проводять у життя нові методи, нові організаційні засоби виховання. Вони можуть бути зведені до таких форм, із котрих кожна має своїх найбільше виразних діячів:

Психологічний ґрунт виховання й навчання – Лай, Мейман, Декролі і др.

Індивідуалізація в навчанні й вихованні – Феррієр, Декролі, Шарельман, Монтессорі, Гансберг.

Соціалізація – Наторп, Дуркгейм, Бергеман, Скот, Блага, Рума.

Індустріалізація – Кершенштейнер, Дюї, Лай, Блонський.

Проф. Мамонтов у своїй «Хрестоматії Современных Педагогических течений» дає їм таку класифікацію.

По методичним принципам та організаційним формам:

1. Анархічний:

Е. Кей, Гурліт, Толстой, Вентцель, Шацький, Горбунов, Посадов і ін.

2. Естетичний:

а) з орієнтацією на мистецьки творчу особу педагога: Вебер, Лінде, Шарельман, Гансберг, Герлах та ін.;

б) з орієнтацією на творчі нахили дітей: Ліхтварк, Лянге, Сальвюрк, Рихтер та ін.

1. Національний:

Кершенштейнер, Рейн, Ферстер, Літц та ін.

2. Універсальний:

Наторп, Лангерман, Зейдель, Дюї, Синицький та ін.

3. Інтернаціональний:

Шульц, Естрейх, Блонський, Крупська, Луначарський, Гринько та ін.

1. Ідеалістичний:

Будде, Ейкен, Гаудіг, Кестнер, Рубінштейн та ін.

2. Позитивістичний:

Мейман, Біне, Ст. Голл, Лай, Штерн, Торндік, Мюнстерберг, Нечаєв, Монтессорі, Фрейд і ін.

3. Натуралістичний:

Геккель, Гауфе й ін.

По своїм завданням:

- I. Педагогічний індивідуалізм.
- II. Педагогічний колективізм.
- III. Педагогічний еkleктизм.

Типова інтерпретація трудового принципу навчання:

Праця як індивідуальна творчість із пануючими мистецькими ментальними: Шарельман Гансберг, Гурліт та ін.

Праця (промислова або індустріальна) як чинник соціальної продукції й організації: Кершенштейнер, Зейдель, Дюї, Блонський, Естрейх та ін.

Праця, як психофізична чинність, необхідна для індивідуального та соціального розвитку: Лай, Монтезорі та ін.

III. Сучасні психологічні досліді дітей

Розуміється, не самі принципи великих педагогів реформували виховання й навчання. В ХХ ст. під впливом великих успіхів природознавства, відкриття нових біологічних законів Ламарка. Дарвіна Гекслі - еволюційні теорії панували в науці й не могли не відбитися на педагогічних поглядах. Поступ соціальних наук також вимагав від педагогів більше соціального ґрунту для організації своїх установ, більше соціального змісту в шкільних програмах. Демократизація управління в більшості європейських держав з половини ХІХ ст. вимагала людей працездатних, з громадською свідомістю. Разом із цим великі успіхи психології не могли не впливати на нові напрямки в вихованні й навчанні. Всі нові педагогічні течії ґрунтуються на психології. Ще в ХVІІІ ст. філософ Герbart висловив ту думку, що більшість помилок у вихованні залежать від малого знайомства душі дитини. Першими працями в цій галузі були: «Щоденник» Тідемана в 1787 р. і Прейера «Душа дитини», в якій він зібрав свої спостереження над власною дитиною 1881 р. В. 1882 р. в Америці вийшов дослід С.Голля «Зміст розумового багатства, з яким учень приходить до школи», і цей дослід викликав цілі низки спостережень по школах Європи й Америки⁴². Сюллі подає силу дуже цікавих спостережень і дуже обережно робить із них свої висновки. Ця пра-

ця Сюллі необхідна для кожного педагога, який старається зрозуміти душу дитини і своє виховання оперти на певні психологічні дані. Через усе ХІХ ст. виявилось величезне захоплення психологією дитини; одна по другій виходили праці Пере, Трессі, Компейре, Сюллі. Багато цьому сприяв загальний розвиток психології праці Вундта і ін. В Києві вийшла праця д-ра Сікорського «Душа ребенка»; в Петербурзі порацували Лесгафт, Лазурський, Нечаєв і ін. В 1848 р. в Єні при семінарії Рейна була заснована перша лябораторія. В Парижі Біне, Генрі Сімон – славетні французькі експериментатори – робили тести над нормальними й над дефективними дітьми. В 1887 р. С.Голль почав видавати психологічний журнал, а в 1893 р. заклав «Національне Товариство для досліджування дітей». В Петербурзі в 1904 р. були організовані перші психологічні курси, а в 1906 р. в Москві на педагогічному з'їзді заложено «Тов-ство експериментальної педагогіки» і почав виходити «Вістник Психології».

З інших серйозних педагогів-психологів треба згадати Бена, англійського філософа другої половини ХІХ ст., професора логіки в своєму рідному місті Абердені. Він уславився своїми працями по психології «Les seus et l'intelligence» (Змисли й розум), «Емоції та воля» і по педагогії – «Наука виховання» (1879). Ця остання праця визначила його місце в історії педагогіки. Вона поділяється на три частини. В першій він викладає психологічні основи виховання, в другій методи навчання з погляду логіки і психології і відповідно до тих напрямків, як розвиваються здібності дитини. Третя частина подає шлях нового порядку навчання.

Як послідовник Спенсера Бен вкладає велику дозу природознавства в загальну програму середньої школи, яку він тільки й має на увазі. В його програму входять: 1) Експериментальні науки (аритметика, геометрія, алгебра, фізика, хемія, біологія, психологія, мінералогія, ботаніка, зоологія, геологія, географія), 2) Гуманістичні – історія, викладава політична економія, короткий огляд правознавства, широкий курс всесвітнього письменства; 3) Реторика і національна література, сучасні мови (не обов'язкові і не входять у програми іспиту). Мертві мови – грецьку та латинську він визнав потрібними лише для вчених і не знаходить у загальному їх навчанні жадної користі.

Бен мало зупинявся на моральному вихованні. Як утилітарист він бачив три фактори, що керують життям : вроджені змагання, особистий досвід та освіта (навчання). Він особливо вважав досвід за голо-

⁴² У нас у Києві такі анкети по городських школах провадив інспектор Лубенець.

вного вчителя в нашій поведінці з іншими людьми; він навчав чого саме суспільство вимагає від кожного з нас і які наслідки виходять із нашого поведіння. Взаємні зносини людей складають добре поведіння цілого суспільства. Через те Бен визнав експериментальне виховання добродійним; треба викликати (на його думку) в дитині обережність, особисте зацікавлення, соціальні симпатії, спочуття, почуття честі, героїзм. Праця Бена закінчується розділом, присвяченим мистецькому вихованню і взаїмовідносинам межі моралю і мистецтвом.

Не можна годитися з Беном у всіх його думках і тезах, але його праця означає поступ у вимозі сперти все виховання та навчання на основі психології. Багато подає він порад учителеві, як зберегти в класі свій авторитет і як провадити дисципліну та призначати ті або інші карі. Але ці поради для наших часів трохи застаріли.

Як психолог-педагог велике значіння має своїми певними спостереженнями над дитиною Сюллі. Найголовніша його праця є: «Досліди над дитинством». Свої досліди групує він по віку дітей, яких він досліджував по різних країнах Європи та Америки. Він поділяє дитячий вік на такі періоди: вік уяви, зорю розуму, перших витворів дитячої думки, період мови, страху, перших елементів моральності, підлеглості авторитетові, дитина-мистець, дитина-рисовник. Хто сам добре спостерігав дітей, той може оцінити психічну правду цього розподілу. В першій частині своєї праці Сюллі виявляє нам дитину мрійну, яка сама себе задовольняє своїми мріями, яка одушевляє всі неживі предмети і виявляє велику міць своєї уяви. В другій він уже подає нам дитину, що розпочинає думати, спостерігати речі і з'явища природи, шукає причини того або іншого їх вияву, вона вже хоче сама думати і все розуміти; починається процес досвіду і самоосвідомлення.

В ХХ столітті вже виходять праці славетних педагогів-психологів Лая і Меймана та сміло лунають їх педагогічні вимоги, засновані на цілому ряді поважних дослідів і спостережень.

«Вже настав час, каже Лай, поставити науку виховання на певний шлях наукового дослідів. Тільки експериментальна педагогіка може виявити нормальні й ненормальні вияви душевного життя дитини. Треба поставити всі наші спостереження на психофізіологічний терен; треба перевести через експериментальний дослід усі вказівки, що принесла нам історія педагогіки і забезпечити наші сучасні методи від можливих помилок. Як неможна бути ані фотографом ані ветеринаром без практич-

ної попередньої підготовки, так само такої підготовки потребують і вчителі». Для поширення психологічних дослідів Лай пропонував організацію Товариства, яке провадило б і контролювало експерименти та зафіксувало їх наслідки. Він уважав потрібним при кожній учительській семінарії (інституті) провадити систематичні досліди над дітьми і тим привчати вчителів у своїх методах виховання та навчання спиратися на об'єктивних спостереженнях і наукових вислідках. Французький психолог Клапаред визнає також необхідність наукових експериментів над дітьми, щоби перевіряти методи і знати міру інтелектуальних і фізичних сил дитини. «Дотепер немає, каже далі Лай, таких установ, які допомагали б учителеві розв'язувати цілу низку складних психо-педагогічних питань, що стають перед ним у перший рік його вчителювання». Особливу увагу звертають психологи на вияви спадщини, на її закони. Утворилася ціла нова наукова галузь психології – евгеніка, яка слідкує за всіма впливами, котрі поліпшують вроджені сили індивіда і раси».

Другий славетний психолог-експериментатор Мейман каже: «Виховник мусить скласти загальний психофізичний малюнок кожного окремого учня, щоб найкраще його розуміти. Учитель, який не знає, що деякі з його учнів дуже легко втомлюються, мабуть під впливом певних несприятливих умов життя, поганого травлення і т. і. – той учитель може поставити їм занадто високі вимоги, яких вони не зможуть виконати, що дуже шкідливо відіб'ється на їх інтелектуальному стані, може пошкодити на все життя їх нормальному розвитку. Психологія дитячого віку, каже Мейман, мусить бути поширена на суцільне знання і дітей і юнаків. Педагогіка потребує знання цілковитої залежності молодого людини від зовнішніх фізичних та соціальних умов. Для того, щоби добре розуміти весь хід розвитку підростаючої людини, треба:

- 1) Зазначити періоди цього розвитку і нормальні вагання в розвитку.
- 2) Дуже важно впевнитися в характеристичних відмінах межі молодим підростком і дорослою людиною.
- 3) Треба завважити відносини межі фізичним та інтелектуальним ходом розвитку, бо вони не все йдуть у парі.
- 4) Треба відзначити відхилення дітей від нормального середнього типу. Тоді всі ці дослідів і спостереження дадуть нам певне знання середньої нормальної дитини. Ми побачимо, яка дитина відповідно своїй віковій виявляє надзвичайні, вікові здібності, і яка, навпаки, є фізично й інтелектуально відстала, затримана в своєму розвитку. Це знання вимагає від учителя певного поділу дітей на певні групи по їх

силам, по їх працездатності. 5) До цього психологія виховання та навчання має розв'язати питання розвитку в окремих дітей окремих здібностей до того чи іншого предмету навчання. Це має йти в зв'язку з досліджуванням окремих індивідуальностей змежи учнів різних шкіл.

Методами експериментального педагогічного досліджування дітей Мейман намічає: 1) Найперше стародавній і природний – уявити себе самого в становищі дитини; – але цей засіб не науковий і занадто суб'єктивний. Дорослій людині часто дуже тяжко почути себе дитиною. 2) Ще допомагають спомини про своє власне дитинство. 3) Так звана порівнююче-еволюційна метода, коли провадять порівняння між звірами та людьми, межи дітьми різних країн і різних народів. Це улюблена метода англійських та американських психологів. У Німеччині найкраще відбилася вона в працях Гросса⁴³. 4) Гарним засобом визначається також зібрання продуктів дитячої творчості й особливо дитячих малюнків. Чудові колекції малюнків зібрані проф. Лампрехтом, Кершенштейнером, Румом, Люке і ін. До цих засобів Мейман додає ще й звичайні методи: а) безпосередніх, правильно записаних спостережень над дітьми, над кожною дитиною окремо, й над групами та дитячими колективами; б) метода анкет, найбільше практикувана в Америці; залежна вона від тих, хто її переводить; в) метода педагогічних щоденників, у яких записують не лише поступовий у часі розвиток мови й інших виявів дитячого росту, а ще й статистику частих різних з'явищ дитячого характеру, емоціональних і чисто інтелектуальних; г) складання характеристик різних учнів у школі дає також цінний матеріал для встановлення різних типів дітей. Ними особливо користувались Пере, Феррієр, Лазурський, Россолімо, Штерн, Лесгафт; г) найпевніші знання дає метода експериментів, лабораторних тестів, але їх можна провадити лише в цілком наукових умовах, науково підготованими експериментаторами.

Мейман і Лай своїми різними теоретичними та практичними дослідженнями значно розвинули дитячу психологію. З нових шляхів наукових дослідів дитячої індивідуальності за остання часи відбилися на педагогіці психоаналітичні дослідження віденського проф. Фрейда. Вони виявили велике значіння позасвідомого світу людини, того несвідомого почуття, тої інтуїції, які часто впливають на поведінку людини міцніше аніж усі її розумові міркування. На думку Фрейда, шкільна психологія не досить оцінює несвідомі впливи глибоких душевних імпульсів; ці спо-

стереження чимало давали б для більш певного правдивого розуміння вдачі дитини, її нахилів та змагань; дуже часто вони могли б відкрити властиву істоту дитини, вияснити походження її дефектів і часто незрозумілих для нас негарних учинків. Психоаналіза, каже Фрейд, дає нам золотий ключ до найглибшої душевної основи дитини, яка несвідомо часто керує всім її поведінням. Як казки, легенди, складені народом у півсвідомому стані його духового розвитку допомагають етнографові розуміти душу народу, так і вияви інтуїції в людях освітлюють істоту людини і тим більш дитини. От через що психоаналізи тепер вживають для кращого розуміння душевного складу нормальних і ненормальних дітей. Ця метода припадає часті також і в соціології для досліджування національних і расових рис у народів, що стоять на різних щаблях розвитку, в моменти різного емоціонального піднесення. В 1908 р. був скликаний перший конгрес психоаналітиків, заклалася ціла наука – Психологія Підсвідомого, почали виходити присвячені їй дослідні журнали. (Psychoanalytisk Review, Zeitschrift Individual Psychologie і інші). Але одночасно в психологічних і медичних журналах повстала гостра критика перебільшеного значіння психоаналізи.

Наостанок на сучасних педагогічних течіях ми бачимо також вплив загально пануючого в наш час світогляду. – Цей світогляд можна назвати «біологічним», «реалістичним», який просто дивиться в лице життя. В минулому панував більше філософічний, ідеалістичний напрям думок і до реалістичного ставилися з деяким зневірям, зі страхом, що він розіб'є наші деякі духові скарби, наші викохані ідеали. Тепер дослідники науки без жалю розбивають ці ідеали. Слова «душа», психіка, ідеал щезають зі словника сучасних учених. Дослідження фізіолога проф. Павлова вносять нове чисто матеріалістичне розуміння наших «душевних» нахилів, настроїв. Фізичні та хемічні фактори визнають часто міцнішими за деякі «психічні» і чимало чого в поведінці людини тепер пояснюють матеріалістичні розуміння життєвих процесів. Життя, зі слів професора Гарвардського університету Міріка, визнається самочинною силою, яка виявляє свої імпульси, свої вимоги для свого власного задоволення і тільки поволі зі стану фізичного, часто первісного життя може піднятися до розумового і виявити більш витончене і складне існування⁴⁴. Тільки прогресивне виховання, яке визнає факти й закони реальної науки й користується ними в своєму процесі, можна визнати за нормальне.

⁴³ Гросс: «Игры детей і животных»

⁴⁴ Mirick: «Progressive Education», 1923. М. S. A.

Прогресивне виховання в теперішній час розвитку науки не може бути реальним. Його успіх чи неуспіх спирається на більших спостереженнях над дитячим організмом як фізіологічних, так і психологічних. І всі вони приводять до одного головного принципу: виховання не дається зовні; воно матиме силу, коли перевернеться в самовиховання, самонавчання.

Тепер руські вчені Павлов та Бехтерев не визнають експериментальної психології як науки; її заступає генетична рефлексологія. «Тільки строго об'єктивне досліджування поведінки дітей, каже Бехтерев, як суми простих, а потім умовних рефлексів на подразнення оточення. без усякого суб'єктивного їх пояснення, дає реальні практичні наслідки в справі вияснення нормальних та ненормальних взаїмовідношень дитини й оточення, нормальної чи ненормальної еволюції індивіда».

Бехтерева програма досліджування дитини є лише систематичним підбором усіх можливих реакцій дитини на такий же підбір подразнень. Така схема, на думку Бехтеревської Школи, дає нам малюнок тих конкретних нахилів, які виявляються в дітей: нахил поступовий, заворотний і неутральний⁴⁵.

Школа Рефлексологів змагається поставити обслідування дітей на можливо об'єктивний терен, на збирання бездокорно конкретних матеріалів, спостережень, їх систематизацію та розуміння одержаних наслідків. Вона вимагає записів роздрознень і відповідних реакцій з указівками на обставини, в яких провадили досвіди й записи. Реакції особи поділяються на: реакції мови, руху, міміко-соматичні (усмішка, шlach), орієнтаційні. Подразнення дуже численні, поділяються по групам на космічні, соціальні, біологічні, предметові й інші (схема Бехтерева). Задля досліджування різних емоціональних виявів підбирають малюнки, оповідання з емоціональними подразненнями.

Всі ці нові напрямки дуже цікаві, але науково не перевірено, чи справді весь психологічний процес у людині можна звести на самі тільки фізіологічні подразнення й фізіологічні реакції?

IV. Методи Монтессорі і Декролі

Досліди над душею дитини, над її здібностями і взагалі її духовими силами вимагали нових методів, нових умов для життя і розвитку дітей. Одною з перших реалізаторів цих наукових психологічних вимог була

⁴⁵ Диви доклади на II Конгресі Психоневрологів у Ленінграді 1924 р. («Шлях Освіти», 1924 р. 4-5 кн.).

Марія Монтессорі, італійська славетна організаторка «Case dei Bambini» («Дитячих хат») в Римі. Вона продовжила й реалізувала ідеї Фребеля. Але те, чого Фребель торкався інтуїтивно, наче помацки, шукаючи правдивого шляху до душі дитини, передчуваючи, що він є, – Марія Монтессорі найшла його в наукових дослідах. озброєна науковими дослідженнями та спостереженнями, могла вона з певністю сказати: Так, цей шлях – то психологічне розуміння дитини. В той час, коли Монтессорі кінчала медичинський факультет, уся наукова Європа була зацікавлена тими спробами, що робив у Парижі Сеґен (Seguin Eduard) – як навчати недорозвинених дітей. Він більш усього використовував вправи зовнішніх зміслів. Уся його дуже витримана система ґрунтувалася на глибокому розуміння дитини і на безмежній любові до неї. Захоплена результатами, які пощастило Сеґену досягнути, Монтессорі почала використовувати його систему в трохи зміненому вигляді до дітей бідного населення Риму. Щоби набрати психічного досвіду, вона пішла в психіатричну клініку працювати коло недорозвинених дітей. На психологічному Конгресі в Равенні читала вона виклад по цьому питанні. Її запросили з відчитами на вчительські курси для виховання недорозвинених дітей. Сама вона вела школу для таких дітей, та відвідала подібні установи в Лондоні й у Парижі. Досвід упевнив її, що ті засоби, якими послуговуються педагоги в вихованні недорозвинених дітей, з великою користю можуть послужити й у вихованні здорових дітей. Щоби перевірити свої думки, Монтессорі вступила знову до університету і працювала на відділі експериментальної психології. В 1907 р. Товариство Дешевих Помешкань у Римі задумало по тих домах, де жили робітники, організувати якінебудь школи для малих дітей. До цієї праці покликало воно Марію Монтессорі. Вона дуже захопилася цією працею і перша «Дитяча Хата» («Case dei Bambini») була так добре організована, що слідом за нею були влаштовані інші, по яких скрізь приновлювали методи Монтессорі. Її запрошували до різних міст Європи й Америки, де вона роз'яснювала свою систему. Виложила вона її в книжці «Моя Метода».

Щож це за метода? – Монтессорі перша правдиво зреалізувала принцип самонавчання, який тепер розвивається, шириться не в одних тільки дитячих садах, а й у народних та середніх школах. Діти мусять самі вважливо й чинно ставитися до свого оточення; виховник повинен тільки створювати для дітей таке оточення, з якого вони могли б як найбільше використати матеріялу для свого розвитку; він має при-

ходити на поміч дітям, розвиваючи й зміцнюючи всякими вправами їх зовнішні змисли і даючи дітям мову (лекції номенклатури в «Дитячих Хатах»). Так як і Фребель, Монтессорі дає як перший матеріал найпростіші геометричні форми і зміцнює їх у свідомості дітей не тільки зором, але й дотиком, який взагалі Монтессорі визнає за дуже значний чинник навчання і користується ним у різноманітних вправах. Але, що вона виховувала дуже малих дітей (3-4 літ), через те обмежувала цикль їх знання більше до форм, кольорів і розуміння обсягу річей, та менше до напрямку. Вона, на жаль, не дає матеріалу для розвитку уяви в дітей і для їх власної творчості. Навіть малювання, яке бельгійський педагог Рума справедливо назвав «графічною мовою», в Монтессорі приймає технічний напрямок – обрисовання контурів (як підготовку до письма), розмальовування готових рисунків для знання кольорів. У методі Монтессорі немає вияснення, як ставитися до оповідань, до казок, що грають таку велику роль в розвитку моралі та естетики в дитячому житті. В питанні морального виховання італійська виховниця тримається принципу свободи. Кожна дитина має волю робити що хоче, щоби тільки не порушувати тим свободи та добробуту товаришів. Вона соціалізує вихованя, еднаючи дітей у невеличкі гуртки (10-20 дітей), викликає в них почуття взаємної симпатії, взаємної допомоги й особистої самостійності. Вона розвиває в дітях волю на годинах загальної мовчанки, коли ніхто з гуртка не сміє порушити тишу жадним рухом. На рухи, на організовану дитячу рухливість Монтессорі звертає велику увагу. Діти в неї можуть рухатися багато й різноманітно, щоби всі органи й часті тіла були якнайкраще розвинені.

Взагалі головні принципи Монтессорі можна визначити за синтезу нової педагогіки, а саме: пильна увага до фізичного розвитку дитини, важливе відношення до кожної окремої індивідуальності дитини. Вона виходить із того заложення, що дитина мусить сама взяти собі від оточення, що для неї потрібне; сама повинна набирати собі поживу для того, щоби виконати свою велику природню працю – працю свого росту, свого розвитку. Монтессорі звертає увагу на загальну кваліть сучасних поколінь і висловлює домагання фізичним вихованням зміцнити нашу расу, поліпшити організм, повернути нормальну міць і красу виснаженому тілу; це лічила вона обов'язком не тільки педагогічним, але й соціальним. Вона ділить усю свою систему виховання на три частини: виховання м'язів рук і ніг, виховання змислів, з яким зв'язане й усе на-

вчання, розвиток мови. До всего свого знання доходить дитина своїм власним зусиллям. «До останніх часів, – каже Монтессорі – дитина не мала раціональної допомоги в своїй тяжкій праці; її психічний світ залишався в цілком випадкових умовах розвитку. Моя метода дає таку допомогу дітям 3-4 років. «Дитяча Хата» має бути найкращим осередком, у якому дитина може вільно розвивати свою фізичну і духову активність».

Розуміється Монтессорі зробила великий вклад у нову педагогіку; але в її системі можна завважити й деякі негативні риси. Не можна співчувати її ранньому навчанню маленьких дітей (3-4 літ) письма. Саме навчання письма не тяжкий процес; алеж письмо непотрібне для цього віку, – для котрого сама Монтессорі визнає таку велику потребу руху, самонавчання. Книжка, хочби якими великими літерами була друкована, хоча який цікавий не був би її зміст, буде все для такої малої дитини мертва. Дитині мусить бути відкрита книга живої природи та нескладного життя в її оточенні. Друге, може й не таке значне домагання системи, але дає деякий сумнів. У годинах «Дитячої Хати» нема вказівок на оповідання для дітей; у «Методі» нема порад, як користуватися ними; вони ж мають велике значіння для морального й естетичного виховання, для розвитку уяви. В лекціях мови бракує поетичного матеріалу, який відразу, з першого навчання мови, викликає в дитині почуття краси слова, захоплення образами та словесними малюнками. Таксамо ігнорує вона руханку, яка має таке соціально-виховуюче значіння. Вона обходить її зі страху, щоби не порушити автономії дитячого самонавчання, не надати дітям чогось зовні готового. Ще можна завважити Монтессорі, що матеріал її «Дитячих Хат» занадто штучний, дорогий для поширення в простих селянських дитячих садах. Але її здорові поступові принципи треба скрізь реалізувати на більш природному, простому матеріалі; можна досліджувати н. пр. кольори та їх відтінки на квітах літом, на листі в осені, на нитках для вишивання в зимі. Можна з природних річей скласти цілу колекцію для вправ дотику, форми, ваги. Треба конче вводити вправи всіх змислів по всіх дитячих садках. Принцип самонавчання поширився в останніх 10-15 літах і багато за цей час виготовлено матеріалу для початкового навчання рахунків, читання і навчання чужих мов. Цього матеріалу виставляють все багато на виставках при всіх міжнародних конгресах. Там можна слідкувати, як він по трохи націоналізується. До цього треба безумовно прямувати, бо оскільки всесвітня наука дає загальні пси-

хо-соціальні принципи, не тільки кожна нація, кожна країна мусить випрацьовувати свої власні, до місцевих умов пристосовані засоби й матеріал.

Монтессорі зробила велику реформу в початковому вихованні і дала ті психологічні вказівки, з яких скористала не тільки дошкільна, але й шкільна педагогіка. Цю реформу поставив ще на більш певні психологічні підвалини, ще глибше доторкнувся духового світу дитини бельгійський педагог д-р Декролі. Він працював з початку також коло недорозвинених дітей, виступав у педагогічних бельгійських журналах із гарячою проповіддю мануїлізму проти вербалізму, цебто захищав принципи праці проти занадто словесного навчання. В Брюсселі заложив він школу, якій дав назву «Школа Життя для Життя». Тут панував також принцип самовнавчання; але що вона існувала для старших дітей, то в ній викликали творчі сили дитини і задовольняли цікавість дітей багатим і систематичним матеріалом. В подробицях переводили вчителі суцільну програму 4-літньої школи Декролі. Вона цілком життєва. Звертається вона до природних сил дитини, розбуджує розвинену здібність до певних асоціацій ідей; весь матеріал її обробляють своєю працею самі діти. Їх творчі сили виявляються в їх самостійних описах, у збиранні відповідних малюнків до змісту лекцій. У кінцевому результаті дитина зі школи «Життя» почуває себе свідомим членом того широкого життя, що не обмежується клясною кімнатою, але охоплює ширше суспільство всіх живих істот; вона не тільки почуває себе членом цього широкого світу, але й розуміє і свої обов'язки перд ним, визнаючи його в найближчому своєму оточенні й розуміючи відносини малого свого світу до загального, цеб-то, розуміючи ті життєві відносини, які зв'язують рідний нарід із усіма іншими. Це вже новий соціальний елемент, який Декролі цілком психологічно вводить у виховання й навчання дітей 6-12 літ. У його школі еднається певно переведений індивідуальний напрямок виховання з широкою соціалізацією, як самого шкільного життя, так і програми навчання.

Тепер часто чуємо питання: Що саме найпотрібніше вчити дітей? Доведеться ще й далі часто зустрічатися з цим питанням, яке розв'язують спільними зусиллями педагоги і соціологи. Для підготовчого віку дітей (6-12 літ) Декролі дав справді найкращу програму, в якій усі знання відкриває дитина суцільно, в зв'язку одно з другим, осяяна красою поезії та мистецтва. Малюнки дітей у школі Декролі дуже оригінальні

і передають виразно їх переживання, їх уявлення тих чи інших предметів навчання. Часто як методу навчання в школі влаштовують вистави, на які самі діти часто пишуть тексти, взяті або з життя школи або з зовнішніх вражень. Діти виховуються свobodно без кар, в атмосфері товариства, праці й зацікавлення навчанням. Система Декролі щодали шириться і в Європі і в Америці. Навіть і в Аргентині знаходиться його школа. Декілька шкіл Декролі мають у Бельгії державну грошову підтримку. Декролі, як лікар і психолог, дуже цікаво переводить у всіх своїх школах психологічні спостереження над дітьми. Програми його психічних досліджень дітей дуже детальні і гарно освітлюють різні процеси дитячого душевного життя. Ці спостереження торкаються більше малого віку дітей, так як і весь курс навчання в школах Декролі найкраще оброблений до 12 літ. Тут поправді реалізують найголовніші принципи нової педагогіки. На певному психологічному ґрунті провадять учителі індивідуальне виховання, утворюють соціальне життя учнів, викликають усі їх творчі сили і дають підготовку до життя.

V. Метода Дюї

Одночасно, коли Європа теоретично розробляла нові педагогічні напрямки й починала їх реалізувати, на оборону їх виступила молода американська група педагогів. На чолі їх стояв Дюї і Стенлі Голль. Терен для їх реформаторської праці підготовив ще в половині XIX ст. Горас Мен (1796-1859). Вія стояв на чолі шкільного управління в Північних Штатах і в своїх щорічних звідомленнях давав усе нові інструкції, а також поясняв їх і в офіційному міністерському журналі. На його думку, освіта мала бути загальна, як для хлопців, так і для дівчат, як для вбогих так і для заможних. Головною метою виховання він визнавав моральну й соціальну свідомість учнів; домагався, щоб усе виховання спиралося на наукових підставах. Мен звернув увагу на підготовку вчителів. Він організував першу державну вчительську школу. Вмів він захопити своїм ентузіазмом учителів, а головно вчительок.

Після нього справа виховання в Америці значно піднеслася. Почали видавати педагогічні журнали; ширилися між учительством різні анкети, психологічні досліди. Цим особливо цікавився Стенлі Голль, ректор клярківського університету в Массачузет. Він організував при своїй кафедрі психологічний семінар. Спостереження семінарів виходили друком. Віл улаштував першу в Америці психологічну лябораторію. Він

уводив у школах ручну працю, звертав велику увагу на фізичний розвиток. Він заповідав учителям бути «криницею чистої, живої, а не стоячої води». Його промови до вчителів надруковані під заголовком «Проблеми Виховання» («Educatione Problems») в 1911 році. Всі його психологічні дослідження впевнили його, що дитина є сама по собі окрема істота, з власним процесом фізичного й духового розвитку, зі своїми законами душевної й фізичної рівноваги. Найкраще опрацював С.Голль юнацький вік, той вік перехідний – «Adolescence» – межі дитинства і змужнілим віком. Його поради про виховання юнаків – хлопців і дівчат – мають багато спільного з порадами Руссо і заслуговують на пильну увагу виховників. Так само мають чималу вартість ті анкети, що він розсилав учителям, щоби вони переводили по всіх школах для складання суцільного пляну досліджування дітей одного віку. Моральне виховання зв'язує С.Голль занадто тісно з релігійним навчанням.

Найвиразнішим представником нової педагогіки в Америці, треба визнати професора Дюї. В 1900 році в своїй брошурі «Школа та Громадянство» він виклав новий плян навчання, який цілком відповідав матеріалістично-технічному розвитку і напрямкові життя Північних Штатів. Він каже: «Дотепер школа примушувала дітей сидіти нерухомо на своїх ослонах і пасивно вислухувати лекцію. В такій школі не можуть виявлятися здібності дітей. Дитина примушена нерухомо мовчки слухати, коли вся її природа вимагає руху, балачок, обміну думок». Первісні коріні виховання Дюї знаходить в активності, інстинктивних імпульсах дитини, в її внутрішньому змаганні до чину, до діяльності, а не в напиханні в неї зовні всякого наукового матеріалу. Дюї мав у Чикаго при своїй університетській катедрі зразкову початкову школу-лабораторію, де він реалізував свої педагогічні принципи і робив над дітьми психологічні дослідження. Він ділить розвиток дитини на три періоди: 1) майже автоматичний період безпосередньої реакції на зовнішні враження несвідомо, без наміру, – це період, у якому дитина лише грається сама з найпростішими цвячками; 2) від 8 років уже свідомо реагує дитина на зовнішнє оточення і ставить собі якісь завдання; 3) період волевої уваги. Початок цього періоду тяжко визначити. В цей час дитина формує собі різні питання. Тільки в цьому періоді можна, на думку Дюї, вносити в навчання дещо абстрактне. Програма його школи цілком оригінальна і в ній майже все навчання не тільки тісно зв'язане з життям, але ще й яскраво забарвлене напрямком до технологічного розви-

тку учнів. Дюї тримається погляду, що навчання стане природним і викликати в дітях зацікавлення, коли його провадитимем тим шляхом, яким у дійсності історично розвивалася людська культура. Він вимагав, щоби діти конкретно ознайомлювалися з розвитком техніки, найближчої до їх життя, щоби проходити з дітьми на їх працях, освітлених оповіданнями вчителя, історію будинку від первісних хаток дикунів Великого Океану до сучасних будинків-палаців; історію ткацтва, пряжі, починаючи на самовироблених дітьми станках і кінчаючи екскурсією на фабрику. Він гадає, що, як неможна навчитися ботаніки зі самих тільки книжок та мертвих гербаріїв, але тільки в полі, в лісі, на живих рослинах і в зв'язку з їх уживанням у житті, так і великого процесу вселюдського поступу неможна зрозуміти, не переживаючи його конкретно хоча б і в мініятурі. Все формальне навчання письма та рахунку він (у протилежність Монтессорі) відсуває на пізніший час, коли діти вже свідомо можуть використати ці знання. Така школа, на думку Дюї, викличе в дітей живе зацікавлення до науки і пошану до праці, тої великої, вселюдської праці, яку ученя починає розуміти, повторюючи її в малому об'ємі.

Дюї прихильник праці в школі не тільки для того, то вона підготує дітей до технічних професій, але й для того, що визнає її за головний фактор у громадському житті.

Він ставить школі в обов'язок виховування дітей у кооперативному житті, взаємній допомозі. «Школа – каже Дюї – зможе підготувати дітей до соціального життя тільки витворюючи його в шкільному житті. Виховання є громадянською справою, воно таксамо, як політика все підлягає контролі громадянства. Учитель мусить знати громадянські погляди й вимоги. В усіх освітніх установах мусить панувати моральне завдання. Виховання має нахилити дитину до розумної, витривалої й мужньої поведінки. Для сучасного виховання потрібне психологічне розуміння дитини, деяке поширення програми й добре підготований учитель із розвиненим розумом і рукою. Для кращого розуміння процесу соціалізації Дюї вияснює, що саме треба розуміти під словом «суспільство». – Він ставить питання, чи банда злочинників є суспільством? – Ні! – Вона має єдину мету – грабунок, вона ізолює себе від усякого зв'язку з широкими соціальними групами і дає своїм членам виховання одностороннє і покалічене. 2) Родина – де всі приймають участь у матеріальних, інтелектуальних, та естетичних інтересах. Усі

члени цієї групи мають однакову можливість давати й отримувати щось один від другого: в родині існує велика різноманітність завдань у спільних обов'язках. Родина дає суцільне, з позитивними завданнями, виховання. 3) Демократична держава вимагає ще більше численних і різноманітних спільних інтересів, вільних взаємних відносин між тими різними соціальними групами, що її складають, постійного нового їх прилаштування до нових ситуацій (обставин). Це різно спрямоване, але спільно об'єднане внутрішнє життя характеризує демократичну державу, бо вона є не тільки формою правління. Є це рід асоційованого складу життя, об'єданого спільним досвідом. Не може в демократичній державі бути інше виховання для «панів» та інше для решти населення, бо такий поділ може тільки шкодити нормальному життю і розвитку держави та її соціальних груп».

Треба пам'ятати, каже Дюї, що вселюдська культура розпочалася зусиллями поодиноких осіб і їх думками та ініціативою ширилася в громадянстві. З цього ясно, що терміни індивідуальне й соціальне виховання, взяті в широкому розумінні їх змісту, неподільні, та охоплюють одно друге. Так філософія XVIII століття формально була високо індивідуалістична, але вона одночасно була надхнена шляхетним соціальним ідеалом такого громадянства, яке охоплювало б усю людскість і яке створило б умови для безмежного поліпшення всіх людей.

Дюї є представником цілком утилітарного прагматизму, який наближається до звичайного утилітаризму і приводить до такого керуючого принципу: виховуй для праці, для чину, для самостійного знання в лабораторіях та майстернях. Дюї був такої думки, що для виховання не має значіння сама по собі ані культура, ані дисципліна, а такі тільки знання, які з індивіда виплекають громадянина, здатного до соціальної праці. Він визнавав необхідність у вихованні брати на увагу й онтогенетизм і філогенетизм та обстоював програму навчання відповідно до того, як ішов розвиток культури людства.

VI. Індивідуалістичний напрямок виховання

Серед індивідуалістів XIX ст. одно з перших місць мусить належати великому англійському вченому – Гербертові Спенсерові (1820-1903), відомому своїми працями з соціології й біології. Він визнає психологію, як науку про еволюцію людини, про послідовний розвиток духових сил людини від найпростішого їх стану до найскладніших форм і

з'явищ психології сучасної людини. Як справжній англієць, метою життя ставить він щастя, приємність самого процесу життя. Закон еволюції людського життя приводить до того, щоби форми його й умови сприяли не тільки окремим особам, але й цілому громадянству. Вибір моральних змагань до щастя роблять не поодинокі особи, але ціла низка людських генерацій. Найвищим щаблем людської еволюції буде таке громадське життя, при якому кожна індивідуальність може задоволити всі свої моральні та матеріальні потреби, не порушуючи тим моральних інтересів усіх громадян. Тоді в громадському житті запанує гармонія і загальне щастя. Виховання має підготувати до такого щастя.

Від такого розуміння змісту повного життя залежить і критерій потрібного навчання. – Для підготовки дитини до суцільного гармонійного життя, каже Спенсер – треба допомогти їй у 5 формах діяльності, в майбутньому їй найпотрібніших: 1) в діяльності, що веде до самоохорони; 2) до здобування засобів для життя; 3) для виховання своїх нащадків; 4) для виконання громадянських і суспільних обов'язків; 5) для задоволення своїх естетичних потреб. Для доброго виконання цих діяльностей дитині потрібне перш за все здоров'я. І Спенсер звертає велику увагу на фізичне виховання, радить як найліпше годувати дитину, нозволяти їй вільно рухалися, тримати її як найбільше на чистому повітрі, давати багато спати і ніколи не доводити до перевтоми. «Фізичне виснаження, каже Спенсер, отроює майбутнє щастя дитини, її працездатність і в сучасному житті не дає їй певних радощів». Для необхідної освіти Спенсер дуже обороняв реальні науки, природознавство, математику. «Позитивна наука, каже він, потрібна не тільки для знання, але й для мистецтва і для життя; вона відчиняє нам очі на безмежний світ, на красу природи, на правду, на поезію. Хто за молоду не збирав на полях ростин та комах, хто не ловив поміж камінчиками крабів та кревегок, той не знає краси природи і тої насолоди, яку вона дає».

Наука, па думку Спенсера, потрібна і для життя і для мистецтва. Вона дисциплінує наші розумові сили, впливає і на наші моральні почуття, дає певність у своїх силах, привчає до чесних і правдивих спостережень. Розумова дисципліна робить людину правдивою і твердою в своїх переконаннях. У навчанні радить Спенсер послуговатися природними методами, вести навчання концентричними кругами, розширювати їх спостереженнями самих учнів, їх власними висновками. Самодіяльне навчання учнів розвиває не тільки розум, але й дає мораль-

ну радість перемоги в осяганні чогось нового власною працею; викликає щодалі більшу зацікавленість. Тільки та наукова істина, каже Спенсер, буде корисна, до якої учні дійшли своєю працею. Він уважає, що дитину треба вести до знання таким самим шляхом, яким простувало до нього людство; треба послідовно давати дитині той еволюційний матеріал, який поволі добувало людство. Для кожного віку дитини тільки та розумова праця буде корисна, яка їй подобається і тим викличе зусилля самого учня до зрозуміння науки. Спенсер вимагав від батьків і від виховників щоби обережно ставилися до дитини, щоби не зламати, не пригнобити в неї тої чи іншої індивідуальної риси. Він вимагав, щоби дітей підготовляли на громадян самодіяльних і перейнятих бажанням своїми власними силами сприяти не тільки своєму щастю, але й щастю того громадянства, до якого вони належать. Учитель, каже Спенсер, мусить як найближче приналежувати до природи учня; вербальне навчання мусить замінювати більш практичним, активним, працею в полі, в саді, деякими ремісничими працями: підбирати для всяких дослідів найцікавіші предмети і подавати їх у дуже послідовній черзі. Він надав велике значіння розвиткові змислів, попереджаючи в цьому систему Монтесорі.

Уся педагогіка Спенсера відповідає цілком позитивно-утилітарному настроєві англійського суспільства і напрямкові англійської науки ще з часів Бекона й Локка.

Поки почнемо розглядати думки й погляди сучасних педагогів-індивідуалістів цікаво вияснити, як саме треба розуміти цю індивідуалістичну течію в педагогіці ХХ ст. і що розуміти під словом індивідуальність. Так н. пр. Гете гарно сказав:

«Höchstes Glück der Erdenkinder
Ist nur die Persönlichkeit»...

Відома індивідуалістка – Олена Кей каже: «Дитина приходить на світ із духовою спадщиною попередніх генерацій і ця спадщина модифікується так чи інакше під впливом оточення. Але разом із цим дитина має в собі і деякі індивідуальні відміни від первісного типу. Якщо ми хочемо зберегти ці суб'єктивні риси, захистити їх від нівеляційного впливу осередка, ми мусимо всіма силами сприяти вільному розвиткові і виявові душевних сил дитини. Кожна дитина виявляє перед нами

нову душу, своє особливе Я і це Я має перш за все право самостійно думати й переживати незалежно від оточення свої власні вражіння. Ми мусимо в кожній дитині бачити основу нової долі людства і це примушує нас дуже обережно поводитися з тонкими фібрами дитячої душі, бо саме з них ткається вселюдська доля»...

У Рубінштейна ми находимо досить неясне пояснення про те, як розуміти індивідуальність. Особа, – каже він, – не є дарунком: природи; є це дитина людської духової свободи; користуючись нею, людина наче в противність природі, сама себе виробляє. Активність є справжнім життєвим нервом особи. Тільки діяльне відношення до світа може дати почуття самого життя і наповнити його змістом. Щоби стати розвинутою особою, людина мусить свідомо бачити в собі не тільки борця за своє існування – бо ж цю активність виявляють і звірі, – ні, людина мусить розуміти себе, як творця, як не найбільшої, то в усякому разі, найзначнішої частини свого життя – в сфері ідеалів, різких ідейних вартостей у найширшому їх розумінні⁴⁶. Кожна людина, виходячи зі свого індивідуального становища, мусить змагатися скласти з того світу, що її оточує, щось оригінально суцільне, відзначене творчістю оригінальної особи. Людина, як індивід, є для нас дуже цінна, бо в неї, яка мала вона не була б, захована безмежна можливість утворення нової культурно-творчої незамінної ніким іншим сили. Геній і проста, непомітна людина, обоє цінні і як далеко вони не стоять один від другого, перший не заступить другого. Для культури можна служити (працювати) тільки індивідуально. Через те, розвиваючи особовість в інтересах ідивідуальних, ми тим саме виконуємо ті вимоги, які культура і суспільство ставлять особі» Але разом із тим Рубінштейн каже: «Індивідуальність із усіми її можливостями не може бути нашою метою; виростаючи без виховання, людина легко може розвинути всі свої низькі, звирячі нахили. Нам непотрібний калейдоскоп випадково з'єднаних різнокольорових комбінацій, нам потрібна суцільна постать справжньої людини. Педагогіка має своєю метою не тільки розгорнути всю індивідуальну цільність позитивних рис індивіда, але ще й зміцнити в дітях змагання, смак до добра, до краси, до святощів. До особовости належать не тільки її власні індивідуальні елементи, але й загальнолюдські психофізичні елементи. Сучасну людину можна зрозуміти,

⁴⁶ Рубінштейн М.: «Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой». – Москва, 1920.

приймаючи на увагу весь досвід минулих генерацій і вплив сучасного її оточення». Для суспільства, на думку Рубінштейна, потрібні всебічно розвинені особи. Тільки ідеальне виховання може створити таке розвинене суспільство, в якому індивідуальність, розвиваючи свої сили, разом із тим служила б ними на добро суспільства.

Німецькі педагоги-ідеалісти звертають велику увагу на розвиток індивідуальності. Це витікає з їх загального світогляду. Так: засновник ноологічної педагогіки – Рудольф Ейкен у своїх численних працях каже: «Сучасні соціальні течії ставлять життя в деякі відносини до осередку – або до природи, або до суспільства і щастя людини залежить від праці або від оточуючих умов. Така трудова культура приводить до складних трудових комплексів, які приваблюють і цілком притягають до себе людину. Всю працю, всі зусилля витрачають люди на забезпечення кращої майбутності. Але введення масових комплексів стримує розвиток повної (суцільної) індивідуальності: Чим більше спеціалізується технічна й соціальна праця, тим менше певно зарисовується індивідуальна істота, тим більш зникає духовна культура. Чи ж ми існуємо тільки для того, щоби бути засобом і знаряддям якогось бездушного культурного поступу? Чи ж не стає марним увесь цей безконечний рух, коли ніхто не доживе до його наслідків і не використає його для себе?» Такі міркування виявляють, що людина бунтується, починає почувати, що трудова культура, якій вона вся віддається, творить із неї невідьмака, висмоктує її сили як павук; що на цій службі вона губить свою душу. Цей нахил до індивідуалізму повстає перш за все в пошані до мистецтва. Замість користи, нове життя шукає щастя, краси, радощів. Треби відхилити всі перешкоди для такого життя. В центрі індивідуального життя, стоїть літературно-мистецька творчість.

Це все є оборона суб'єктивного індивідуалізму. Але шлях цей небезпечний, бо на ньому можуть утриматися тільки дуже міцні, духово високорозвинені особи, тоді як середні цілком відпадуть від усіх громадянських обов'язків і віддадуться егоїстичному шуканню самих насолод життя і ніяке мистецтво не піднесе їх духовних зацікавлень. Цю небезпеку дуже гарно вияснює Гавдіг у своїй праці «Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit». Він бачить великий рятунок для німецького народу в розвитку індивідуальностей. Індивідом Гавдіг визнає комплекс живих сил, які він власним зусиллям своєї динамічної природи постійно не санкціонує, як щось закінчене, але все підносить вище. Особовість –

це чинник високої активності, яка вимагає постійної праці, постійного поступу. «Якби німецький нарід, – каже Гавдіг, – захопився великим рухом до осягнення ідеалу особовості, його майбутня доля була б забезпечена». Але він дає широке розуміння цього ідеалу. Якщо це буде плекання кожною індивідуальністю тільки свого «я», то цим відкриються двері до розвитку безмежного егоїзму й евдемонізму. Ні, індивідуальність може стати й корисною особою. «В принципі, – каже Гавдіг, – особовість має право на евдемонізм, глибоко в ній заложений, але під умовою, що ідеал особовості не є тільки теоретичним переконанням у всіх значніших виявах суспільного життя, але й достойною працею в продуктивному житті. Коли особа має змагання до свого освідомлення, має нахил до почуття краси і шукає ідеалу в абстракційному та ірраціональному світі; коли вона свій випадковий особистий ідеал підносить можливо високо, своє тіло визнає за орган і символ живучого в ньому духа й усе своє внутрішнє життя приводить до суспільного ідеального твору, тоді, – я гадаю, що коли ці висловлені тут вимоги брати на увагу і ставити особовість на такий високий терен, тоді особовість не може хилитися до евдемоністичного ідеалу. Тут зусилля, напружування всіх об'єднаних сил стає запорукою продовженого стану приємного життя. Остаточний ідеал особовості егоцентричний, бо сама особовість є ідеалізоване «я»; але, коли вона стоїть серед життя в живому до нього відношенні, вона вбирає в себе всі сили цього життя, переводить в свобідну діяльність, або бореться за нові життєві порядки, беручи на себе всю відповідальність боротьби; коли вона вповні захоплена метою, змаганнями життя, тоді звісно її егоцентризм нешкідливий і хоча б вона змагала тільки до особових завдань, ці завдання все будуть понадособові.

Ми навели цю довгу виписку з праці Гавдіга, щоби пояснити ці дві течії в індивідуалістичному напрямку виховання. Англо-американські педагоги дивляться на індивідуалізм, як на найкращу систему виховання й навчання і через те саме як на кращу підготовку дитини до її громадянських обов'язків. Це, можна сказати, утилітарний індивідуалізм; індивідуалізм, визнаний як засіб для виховання громадянина, для піднесення культурного стану громадянства.

Педагоги німці, частинно й французи (бельгієць Декролі) тримаються іншого погляду. Для них цінна сама людина, індивідуальність, яку вони хочуть піднести можливо високо, створити з неї особу з пишніш розквітом усіх душевних сил і зі свідомо гуманною їх реалізацією.

Тут говорить до нас справді голос ідеаліста, перейнятого вірою в людину і в ту величню майбутність, коли виховання pomoже індивідуальністю піднятися до розвитку особи, в широкому розумінні цього слова. І не один Гавдіг тримається таких поглядів, їх голосять ще й інші видатні німецькі педагоги – Будде, Гурліг, Шарельман і інші. Вони оброняють красу повного розвитку всіх фізичних і духових сил індивіда, вони бажають, щоби ніякі громадянські обов'язки не стримували цього розвитку. Вони все виховання й навчання складають так, щоби дитина з наймолодших літ була оточена вражіннями краси, героїзму, великих моральних прикладів. У Гавдіга, в його двотомовій праці, можна найти вказівки, як у цьому напрямку організувати і саму школу, будинок, класи і як використовувати програми. Вони всі звертають найбільшу увагу на історію і на мистецтво. Крім того, вони додають велике значіння формі навчання, щоби кожна лекція вчителя викликала в учнів не тільки зацікавлення своїм змістом, але й захоплення красою викладу. Ці педагоги живуть не тільки сучасними завданнями громадського чи державного життя, вони залітають думками в далеке майбутнє і ми чуємо від них такі сміливі широкі заповіді для виховання: «Ми мусимо виховувати для освідомлення високої вартості людського життя взагалі, для розуміння всієї краси свого власного життя, для розуміння виявів громадського життя, для розвитку спочуття для минулого і задля історичного розвитку; для розвитку чулого розуміння чужої душі (чужого світу), виховувати для разових самовідданих розумних акцій (чинів). Усім навчанням мають керувати ідеї, тільки ідеї»⁴⁷.

Що сказати тим натхненим ідеалістам? – Звісно, можна тільки вітати їх гасла, їх ідеї. В наш занадто матеріялістичний вік треба оглядатися на те, що в людині розвиваються не тільки фізіологічні процеси, що вона вимагає не-йно матеріяльно-фізичного виховання, але й ідейного, мистецького та морального. І ніде так голосно, як у школі, можуть лунати ці заклики до одухотворення нашого життя і до піднесення духової вартості індивідуальності.

Та хто має виконувати ці заповіді? Де ті вчителі, що захоплювалися цими гаслами? Добре дітям слухати зразкової лекції Шарельмана, вчитися в організованій школі Гавдіга. Для цього треба, щоби учительські семінарії піднесли до розуміння ідеалістичного виховання та навчання; треба щоби вони давали не так багато енциклопедичного знан-

ня, як мали на увазі широко-культурний розвиток, мистецьку здатність, гуманність.

До німецьких індивідуалістів можна приєднати членів педагогічного Товариства «L'ère Nouvelle», що збираються кожні два роки на міжнародні конгреси. Вони також ставлять дуже висока завдання індивідуального розвитку в дитині.

Проф. Мірік розглядає питання про індивідуальність цілком реально – «Дитина, – каже він – є загадкою, якої ще ніхто не міг розгадати і ніхто її не розгадає. Не нам знати, що вона в майбутньому буде знати, що буде робити. Вона тільки сама в собі носить ключ свого секрету. Прогресивне виховання додає велике значіння індивідуальності, розуміючи її як соціальну істоту. Дослідити індивідуальність можна, розглядаючи всі ті вимоги, які розрізняють одну людину від другої. Ці впливи такі: спадкові, стать, раса, географічні умови, соціальні відносини. Вони відбиваються на тих таємничих особливостях життєвої енергії, які і складають людські особи і ведуть їх на вищі щаблі інтелігентности. В кожній особі різні частини фізичного організму різні і в різні періоди розвиваються. Різні часті його мають різний вік. Різниця в індивідів виявляється: 1) в швидкості рухів, яка залежить від загального розвитку всіх органів, усього тіла; 2) в скорому чи затриманому фізичному рості; 3) в різній чутливості до всього, з чим стикається дитина, до шуму, світла, згуку, радощів, журби; 4) в розвитку організму кожної дитини, що обмежується якостями; вище цих можливостей дитина не розвинеться; 5) в уроджених розумових здібностях у дуже різному розвитку.

Виховання можна з успіхом провадити тільки тоді, коли на всі ці елементи індивідуального розвитку звернемо пильну увагу.

З усіх тих міркувань ми можемо бачити, що людська індивідуальність мусить мати повну можливість для свого суцільного розвитку. Але для досягнення такого завдання індивідуальне виховання мусить іти рука в руку з вихованням соціальним, яке ставить собі мету – не обмежувати росту індивідуальности, але давати їй більше широкий терен для розвитку.

ВІІ. Соціальний напрямок виховання

Для всіх відомі вже певні положення одного з головніших представників соціологічного напрямку виховання – Наторпа. – «Людина стає

⁴⁷ Scharrelman: «Wer zur Kraft»

людиною тільки в єднанні з громадянством» – «Що сталося б із людиною якби вона росла в абсолютній самотності? Вона напевно знизилась би до стану тварини⁴⁸. – Тільки в єднанні з другими людиною навчиться сама себе розуміти, ставитися свідомо до своїх сил, своїх здібностей. Імпульс до єднання з людьми є характерний для всіх людей; йому відповідали ті різноманітні соціальні організації, які людство складало на протязі віків, усі сили розуму розвинулись кооперативною діяльністю рас. Ізольований від громадянства розум людини втрачав свою ініціативу.

Лай звертає увагу педагогів на те, що діти виявляють себе, ведуть себе зовсім інакше, коли вони зібрані в чималій громадці. Вигляд чужої сили викликає в них їх власну силу і зміцняє її. Якщо дитина залишається самотня, то їй бракує сугестивного імпульсу, який походить із її спостережень інших дітей, над якими дитина хоче мати перемогу. При цьому іскри добрих і поганих рис розгоряються в ціле полум'я» (Лай: «Школа чину»).

Люди виховалися серед людей, але не одинцем; в організованому єднанні, об'єднанні коло чогось спільного. З того виходить, що й діти можуть найкраще розвинути й виявити свої інтелектуальні сили лише в об'єднаних організаціях. У цьому соціальному осередкові розвивається їх воля, яка зустрічається з чужою волею і дитина навчається або підлягати їй або піддається своїй. Так іде в житті. Ми маємо в школі давати дітям можливо найкраще для них організований осередок. Те, що ми звемо соціальною педагогікою, не є якась окрема галузь педагогіки, яка протиставилась би індивідуальній, це є лише конкретна реалізація в вихованні того принципу, що дитина може суцільно розвинути лише в соціально організованому осередкові. І нова педагогіка до цього ще додає, що організувати цей осередок мусять спільно учні й учитель.

«Виховання, каже Сведден, видатний педагог-соціолог, є величезним соціальним процесом у значінні, контролі, організації й напрямку життя. Його завдання – допомогти кожній новій генерації не витратити ані зернятка з того знання, що було придбане попередніми поколіннями й досягнути ще вищих щаблів нового знання та вмільости»⁴⁹. Для цього виховання має витворювати в дитині зміни, які з малого звірятка перемінювали б її в соціалізовану істоту, котра може бути поставлена в гармонійні активні зносини зі своїм оточенням, мусить бути соціалізована. Індивідуальне ви-

ховання без такої соціалізації дитини може втратити свою соціальну вартість і навіть стати шкідливим для громадського добробуту.

Відомий американський соціолог Елльвуд каже:⁵⁰ «Гаслами нової школи мають бути: саморозвиток дитини і підготовка її до соціальної служби. Службу треба розуміти широко: зпочатку дитина служить родині, потім громаді, (в різних колективах), державі, нації, людству». Таке виховання забезпечує індивідові його суцільний розвиток та одночасно громадянству дає певних робітників. Для педагогів має велике значіння таке широке освітлення процесу виховання великим ідеалом служення своєму народові й усьому людству. Не тільки саме виховання в такому освітленні набірає соціального значіння, але й буденна праця виховника стає великою. Елльвуд мав певну надію, що «коли б хоча одна генерація отримала таке соціальне виховання – інтелектуальне, моральне й професійне – то питання соціальної реформи життя значно наблизилось б до розв'язання». Для такого виховання потрібна постійна допомога соціології. Вона освітлює зносини межі індивідами і громадянством, завдання народньої освіти в демократичній державі, які знання найбільше потрібні в певний час громадянству. Сучасні нові педагогічні принципи мають розв'язати проблему відношення індивідуального виховання до соціального. Виховання було все соціальним актом, воно було процесом пристосування людини до того соціального оточення, до якого вона належить. – «Якщо ми потребуємо демократичного ладу життя, то мусимо для нього виховувати людей: і не тільки для того, щоби підтримувати в ньому порядок та єдність, але для того, щоби створити новий, краще гуманізований світ. У програмах навчання треба звертати увагу на соціальні і природні науки, які найбільше придадуться учням у житті»⁵¹.

Соціалізація дитини не є проголошенням її індивідуальності: це є розвиток у дитині тих рис характеру, які можуть бути корисні для групового життя і такі знання, які дають людині можливість своїми силами пробитися крізь життя і ні в якому разі не бути тягарем для громадянства. Першим ділом треба виробляти в дитині працездатність, дух ініціативи, солідарності, мужності, правдивості, самоопанування, витриманості. Це риси однаково потрібні й індивідові самому й як членові групи – колективові.

⁴⁸ Натопі: «Соціальна Педагогіка»

⁴⁹ Svedden: «Edukatational Sociology», p. 31

⁵⁰ Ellwood: «The Social Problem», стор. 222-247.

⁵¹ Ibid. cap. VI.

Французький соціолог Дюркгейм каже⁵²: «В кожній дитині є дві істоти – одна складається з усіх розумових рис, що належать лише тій особі – це є її індивідуальна частина; друга складається з цілої системи ідей, звичок, почувань, які дитина приймає, асимілює під впливом тієї групи, в якій вона живе; – то будуть релігійні вірування, моральні принципи, національні традиції й різні погляди того колективу. Народжуючись дитина має лише першу істоту; але цей суб'єктивний егоїстичний індивід одразу піддається впливам оточення й уся праця виховника йде на те, щоби можливо краще соціалізувати дитину. Такі нові завдання виховання вже реалізують у нових школах Америки й Європи⁵³.

Соціологічна педагогіка ставить собі завдання вивчити вплив соціальних факторів на індивід, вона шукає засобів парадіжувати шкідливі впливи й організувати для дитини найкращі умови для досягнення ідеальної мети виховання. Треба досліджувати всі впливи різних осередків, у яких виростає дитина: родини, товариства, громадянства, щоби знайти певний терен для виховання енергійної, мужньої працездатної одиниці.

Соціальна педагогіка не сміє забувати, що вона має виховати: не лише кожну окрему дитину, але й увесь дитячий колектив і в цьому своєму завданні вона мусить користуватися даними соціальної психології та добре розумітися й на тих природних дитячих нахилах, які виявляються в соціальності кожної дитини, треба розуміти також і ті умови, які сприяють позитивному її розвитку. По цьому питанні в радянській педагогічній літературі є дуже багато теоретичних і практичних дослідів⁵⁴. Так Бехтерев у своїй праці «Рефлексология» так формулює дефініцію колективу: «Колектив стає справжнім суцільно об'єднаним, коли завдяки взаємному впливові одних його членів на других утворюється їх об'єднання в тому чи в іншому відношенні. Колективи все мають на увазі спільність інтересів, що спрямують до одної мети. Ця мета може бути цілком природною, життєвою, виникати безпосередно з праці людей (хліборобів, рибалок, купців і т. д.) і такі, що виникають із різних завдань соціального та державного життя». Інші рефлексологи дають таку класифікацію колективів:

⁵² Durkheim: «Education et Sociologie», p. 49-50. Paris-Alcan.

⁵³ Школа в Оденвальді коло Гайдельберга П.Гееба; в Гавбінді школа Літца; коло Парижа Лярош (Scole sociale), в Брайтензее коло Відня; Беталі в Англії та багато інших.

⁵⁴ «Детский Коллектив и Ребенок», под редакцией Залужного та Лозинского. «Книгоспілка» – 1926.

1. *Самовиникаючий колектив*, або переходовий, для виконання якого часового завдання; або триваліший – товариський, приятельський, найчастіше межі вуличними дітьми: буває він також і в школах та складає інший раз впливову на життя класи групи.

2. *Організований колектив*. – Короткотерміновий, довготерміновий простий (усякі наукові, продукційні гуртки) і довготерміновий складний – що об'єднує кілька гуртків ув один складний.

Що треба педагогам досліджувати в дитячих колективах? – На нашу думку, тут мають значіння розуміння таких елементів: 1) З якого віку природно складаються дитячі колективи? Коли діти починають жити не в ізольованому стані маленьких індивідів одне коло другого? Коли вони вже живуть укупі одно з другим і одно для другого? Коли межі ними повстають взаємовідносини? – Спостереження деяких дошкільних установ подають нам, що 3-літні діти найменше здатні до участі в колективах, бо вся нервова діяльність у цьому віку в такому стані, що дитина не має сили бути членом колективу, бо для найпростіших соціальних зносин потрібний деякий життєвий досвід, який уже викликає деякі індивідуальні та соціальні рефлекси. Також слабкий розвиток мови в цьому віці порешкоджає поширенню соціальних зносин і діти трьох літ граються звичайно обік одна з другою, але не з'єднуються для певної мети. Найбільш яскраво виявляється колективна здібність, починаючи з 7-8 літ. – 2) Цікаво прослідити, хто саме об'єднується? Є вже спостереження, як об'єднуються діти по віку, по нахилам, по статі та нарізно хлопці й дівчата⁵⁵. – 3) Яку роль грають у колективах їх лідери? Рума («Соціальна Педагогіка») подає, які індивідуальні риси визначають здібність до керування. Питання це розроблялося по певній анкеті в дитячій хаті і дитячих городках Одеси. Всі ці лідери (чи вожаки-отамани) на всю кількість дітей складають 4,5%. Хлопці-лідери складають відносно всієї кількості хлопців 5,3%, дівочі лідери 3,7%. Взагалі з усіх лідерів хлопці – 58,5 %, а дівчата 41,5%. Пануючий вік лідерів 12-15 літ. По звичаям цих дитячих установ лідери розрізняються по обсягу свого керування: одні керують цілим домом, інші лише в своїй групі. Чим молодші діти, тим частіше вони обирають своїм лідером дівчину. Найбільша частина лідерів обрана була з сиріт, може через

⁵⁵ Ось яку скалю по віку подає пані Шевалева (Опит коллективной рефлексологии дошкольного возраста): 3-х літ колективи складають 7 %; 4-х літ – 11, 90 %; 5 літ – 12, 25; 7 літ – 12, 75; 8 літ – 46, 43.

те, що вони більше життєво досвідчені. Але взагалі і ці всі питання ще вимагають більше глибоких і широких дослідів. – 4) Для соціальної педагогіки дуже важно прослідити поведінку колективу. Треба, кажуть прихильники рефлексології, досліджувати колективні реакції і ті подразнення, які їх викликають. Ці досліди можуть допомогти встановленню законів поведінки колективів. Знаючи ці закони, можна керувати педагогічно життям дитячих колективів. З поведінки дитячого колективу педагог може пізнати, яка пануюча думка, який «ідеал» ним керує. На цих дитячих колективних ідеалах має орієнтуватися виховання дітей. Великі теоретики педагогіки, каже рефлексолог Залужний, – Платон, Дефелтьре, Рабле, Руссо не через те стали популярні, що вигадали нову методику навчання, але через те, що свої педагогічні системи орієнтували на новий соціальний тип, що витворився в їх часах пануючими соціальними силами».

Для свого педагогічного прогресивного (поступового) процесу Соціальна Педагогіка мусить пильно придивлятися до життя дитячих колективів і законів їх реалізації.

Усі спостереження вчених педагогів і соціологів виявляють, яке велике значіння для нормального розвитку дитини мають ті соціальні умови життя, в яких проходить дитинство. Ці спостереження дає в дуже цікавих цифрах французький педагог Рума («*Pedagogie Sociale*») і чеський професор Блага («*Sociologie dite*» Прага, 1923). Всі соціальні факти мають деякий вплив на умови життя і розвитку дітей. На наших очах міняється стан родини, тої першої соціальної установи, в якій дитина дістає перше виховання, де вона піддається пануючим порядкам, звичкам. І той новий стан родини (маги й батько на заробітках поза домом) не сприяє доброму розвитку дитини. Таксамо процес масового переходу з села до міста дуже негативно відбивається на дітях. – Замість доброго повітря, простору, вбогої та свіжої страви – умови, в яких вони розвиваються на селі, не дадуться рівняти до тих, що оточують дитину і фізично, і соціально в місті. Вона заперта в одну кімнату, часто без світла, сонця: замість здорової роботи на свіжому повітрі, рухливої роботи, яка часто вимагає ініціативи її власного розуму, в місті дитина ограблена з усякої активності та має виконувати лише механічну працю по чужому наказу. Гратися не має вона ані місця, ані можливості. На допомогу таким дітям приходять прихильники соціального виховання й організують різноманітні установи, які рятують

дітей від фізичного й морального занедбання. При школах улаштовують клуби, майдани, пластові установи, установи молоді Червоного Хреста різних народів.

Потрохи соціальне розуміння життя, свідомість своїх громадських обов'язків поширюється, і захоплені новою педагогічною течією діти навчаються розуміти не тільки свої відносини до свого народу, але й до інших народів. В кожній дитині родиться зацікавлення до життя різних народів, пробуджується бажання приєднатися до вселюдського життя, не ізолюватися в своєму національному. Інтереси сучасних зносин межи народами – комерційні й культурні – мусять бути дітям ясно освітлені на лекціях географії та історії й літератури; треба розвивати в дитячих душах симпатію до всіх людей, зацікавлення до чужого життя, пошану до чужих переконань, до чужих народних звичаїв. Теперішні близькі міжнародні відносини вимагають від виховання такої широкої соціалізації, щоби для дитини правдою стало, що вона є не лише членом свого народу, але й членом всесвіту. Для цього треба дітям створювати можливості взаємних відносин з дітьми інших народів, як напр. ті, що їх засвоїла собі дотеперішня європейська міжнародня педагогічна практика: тимчасове перебування дітей у чужих країнах під час ферій, листування з дітьми інших народів, святкування одного міжнароднього свята, фільми з життя різних народів.

Таким чином те, що спочатку так несміло входило в наше виховання – відношення до всіх народів світу, можливе знайомство з умовами життя сусідніх і дальших від нас народів, із їх різноманітною продукцією, культурою й мистецтвом – це стає певною вимогою програми в вузьких покищо межах і початкової й середньої школи. В Америці має свій осідок «Всесвітня Федерація Вчителів», які головним чином беруть на себе обов'язок ширити міжнародню свідомість серед учнів усіх шкіл. При університеті в Індії опрацювали навіть спеціальну програму навчання, освітлену міжнароднім знайомством історії, літератури, мов, продукції і т. і. «Учительська Всесвітня Федерація» мала вже три свої конгреси – в С.Франціско, Единбурзі та Женеві (в 1929 р.)

Така течія інтернаціонального виховання ніскільки не перешкоджає розвитку в дітях глибокого почуття любови до своєї батьківщини, знання рідного краю, рідної історії, рідного мистецтва. Це знання в програмах усіх шкіл мусить стояти на першому місці. Але в наших часах жаден край, жадний нарід не жиє ізольованим життям. Економічні й

культурні потреби ставлять кожний нарід у широкі безпосередні зносини з іншими народами. Для цих зносин мусять бути підготовлені майбутні громадяни; мусять вони навчитися підходити до чужих народів не лише з матеріальним інтересом, а й з гуманним почуттям.

Наторп, поділяючи людську активність на три сфери – волю, почуття, розум, – відповідно до того визнає три організовані установи для виховання: родину, школу, громаду. Родина, на його думку, дуже близьку до поглядів Песталоцці, виховує для праці, виховує волю дитини. Третій момент розвитку є самовиховання. Хатне – родинне виховання перейняте сильним почуттям єдності, любови, спільних обов'язків. Школа пояснює дітям права людини, закони державного і громадського життя, що впливає на свідомий розвиток волі. Школа мусить виявляти з себе державу в малому обсягу; вона, каже Наторп, «мусить бути національною, в тому значінні, що в ній мусить учитися весь народ – уся нація; всі верстви народу мають однакове право на освіту, на навчання, і школа міцніше усього об'єднує народ, робить його суцільним». Не всі люди, не всі діти мають однакові здібності, каже далі Наторп, але кожна дитина має право на освіту. В школі виховується свідомість свого обов'язку, яка виникає зі спільної громадської праці. Через це соціологи-педагоги дивляться на школу, як на елементарний зразок суспільства, в якому дітям надалі доведеться жити. В кожному суспільстві головним виявом життя є праця, організована й об'єднуюча коло себе людей. Таким фактором об'єднання й організації учнів стає і праця в школі. Вона дає їм кооперативний досвід, вміння вибирати товаришів для спільної праці, для спільного досягнення якоїсь практичної мети: вони навчаються розподілювати в своїй групі функції в більш-менш складній праці, привчаються виконувати працю не лише для своєї особистої розваги або потреби, але й для загального добра – кляси, школи, колективу.

VIII. Виховуюче значіння праці

Праця має в школі і соціальне, і психологічне значіння. Вона дає учневі можливість у конкретних образах, формах виявляти свій світ думок, уявлень, спостережень, фантазій. Активна ініціатива тут заступає пасивну, індиферентну слухняність. Вона заступає чужу ініціативу, пробуджує творчу силу дитини. – «Цінна та праця, каже Кершенштейнер, яка виникає з глибини працюючого «я». Виховуючого значіння

вона набирає з того моменту, коли і в індивідуальному, і в колективно-му вихованні вона виявляє якість інтелектуальне зусилля, якусь творчу думку; набирає вона значіння і тим, що найкраще розвиває та зміцнює волю дитини». – «Праця, каже видатний психолог-педагог Клапаред, має велике моральне значення, бо в ній воля постійно опановує зусилля дитини для опрацювання реального матеріалу». Тут не можна не згадати слів Гетого в його «Вільгельмі Майстері»: «Цілий світ, каже великий поет, лежить перед нами як величезний каменолом перед будівничим, який лише тоді заслуговує на це ім'я, коли він із випадкових природних мас витворює з найбільшою економією, доцільністю та солідністю той образ, який народився в його душі. В глибині душі людини закладена творча сила, яка здібна створити те, що мусить бути, яка не дає нам ані спокою, ані спочинку, поки ми не виявимо, не втілимо це назверх тим або іншим засобом».

Вільна творча праця – це тріумф життя. Жити – значить працювати. Громадське життя, добробут рідного краю потребують активних і працездатних людей із творчою ініціативою. – «Нове століття, каже Гурліт, ставить перед нами нові умови життя, кличе нас до економічної і політичної боротьби. Нам треба витримати цю боротьбу і для цього мусимо зробити нашу молодь здоровою, працездатною, з міцною волею». Праця має перебороти в дитині шкідливий елемент пасивності. Виховання через працю є вихованням волі й активної творчості; воно соціалізує дитину, підготовляє до громадської гуртової праці. От через що таке вихована має позитивне індивідуальне й соціальне значіння. В детальному розумінні значіння трудового принципу виявились серед педагогів різні погляди: одні з Кершенштейнером на чолі визнавали в шкільній праці зняття для підготовки дитини до професійної праці, для забезпечення її майбутнього заробітку і для технічного вміння. Інші, як психолог Лай, дивились на працю, як на психологічно необхідну методу навчання, ще інші педагоги, як Дюї, Блонський, бачать у праці один із найголовніших факторів соціального виховання, але надають їй занадто індустріальний характер; є й такі педагоги-індивідуалісти, які лічать працю найкращим засобом для виявлення творчих здібностей дитини та мистецьких нахилів. Шарельман, Гаудіг і Кершенштейнер виходять із потреби знайти нові певні шляхи для виховання міцного працездатного народу, свідомого своїх громадянських обов'язків, великого в своїй єдності, солідарності й умілості. Для

цього потрібне було діяльне, активне виховання, звичка до свідомої, творчої праці. Кершенштейнер розумів, що діти не мають природного нахилу до пасивного слухання лекцій, навпаки їх тягне до руху, до творчої праці. «Запитайте дітей, каже він, що їм більше подобається, чи навчання з книжки та зошитка, чи праця пильником або ножем; чи виклад учителя в класі, чи робота в лябораторії або в саді, – і 90% дітей висловиться за активною працею». – «Ми мусимо, каже він далі, органічно зілляти практичну працю з загальним планом навчання, мусимо дбати, щоб майстерні, лябораторії, салі для малювання, шкільні садки стали центрами навчання та щоб з їх практичною працею була зв'язана вся теоретична шкільна освіта».

Кершенштейнер часто висловлюється проти занадто широких шкільних програм, проти їх енциклопедичності. Ревізуючи баварські 7-літні обов'язкові народні школи, він побачив, що закінчивши їх, хлопці 18 років (цеб-то після трьох літ по закінченні цієї школи) все позабували з того курсу, бо – на думку Кершенштейнера, – їх голови не могли засвоїти всі ті знання, що в них було накопичено. Він пропонує давати дітям невеликий теоретичний курс, але зате давати учням змогу добувати можливо більше своїх власних спостережень, пізнавати безпосередно живу природу, мати в школі акваріуми, терраріуми, лябораторії, зразкові сади; він радить, щоб діти можливо більше своєю власною працею обробляли наукові знання – самі виробляли фізичні знаряддя, робили рельєфи, малювали мапи.

В школах Мюнхена, де головним чином і вчили по системі Кершенштейнера, в старших класах були скрізь заведені майстерні, навчання господарства, шкільні кухні. Таким чином погляди Кершенштейнера на виховання можна підсумувати так. Перша мета виховання молоді, що кінчає народню школу – це дати їй професійну підготовку, любов до праці, дати необхідні для робітника риси – совісність, настирливість, почуття відповідальності, самоопанування, привязаність до діяльного життя. Другою метою школа має дати учням розуміння інтересів людей, батьківщини; розуміння вимог фізичного здоров'я, проведення розумного життя з виявами справедливости, самоопанування.

Крім того, школа, на думку Кершенштейнера, мусить змагатися підготувати учнів до професійної праці і додати їй морального характеру.

Представник експериментальної педагогіки Лай дивиться на працю дітей із психологічного погляду. «Вражіння, каже він, одержані й обро-

блені згідно нормам логіки, естетики, етики та релігії, мусять на всіх ступнях виховання поповнюватися зовнішнім виразом. Цей вираз охоплює всяке витворення образів, форм, усяке будівництво, творчість, усяку практичну конструктивну діяльність; вкінці-кінців, таким виразом є сама поведінка учня вдома і в школі. Цей момент мусить увійти й у виховання і в навчання у формі ліпки з глини плястеліни, дослідів із природознавства, фізики, хімії, географії, в плеканні рослин та звірів, малюванні, практичних завданнях із арифметики та геометрії, письмі, співі, музиці, танцях, гімнастиці та спорті – в цілій діяльності учня в родині, серед товаришів, у класі, яка є організована, як трудове суспільство».

«В чині, каже Лай, спочиває тайна навчання, уваги, зацікавлення. Людина призначена до активности, дитина змагається до діяльности. В діяльності розвиваються її фізичні та духові сили⁵⁶.

Таким чином Лай визнає працю за необхідний фактор виховання і як найкращу методу навчання. Інші німецькі педагоги, прихильники соціального виховання, вбачають у трудовому принципі головну основу для гармонійного виховання членів суспільства – здорових, гарних, фізично розвинених, духово самостійних, моральних людей, потрібних і для громадянства і для держави. – «Таке виховання, каже німецький педагог Зайдель, може реалізуватися тільки в трудовій школі. – вона є найкращий засіб для осягнення гармонійного виховання»⁵⁷.

Трохи відмінного погляду на значіння праці в школі тримається Дюї. – «Треба, каже він, дуже високо з педагогічного боку оцінювати близьке, інтимне знайомство дітей із природою, матеріялами, річима і їх особисту участь у їх виготовлюванні, їх свідоме розуміння необхідности праці на себе і на громадянство. Школа, в якій уведена продуктивна праця, різко відрізняється від звичайної «старої школи»; в ній усе відразу міняється. В ній панує дух вільного єднання, взаємний обмін думок, спостереження, вільна критика якости праці. Вся школа набирає характеру суспільної організації і в ній розвивається принцип правдивої шкільної дисципліни. Але розуміння дисципліни цілком типове. В діяльній майстерні з першого погляду наче панує безладдя, тиші нема: робітники не можуть сидіти, склавши руки; вони виготовляють різні предмети».

Але на терені цієї продуктивної праці, що провадиться на громадських кооперативних засновках, утворюється інша дисципліна, не зов-

⁵⁶ Лай: «Школа чину».

⁵⁷ Звідомлення з німецької конференції вчителів із 1921 р.

нішня, але вольова, робітничо продуктивна. На «продуктивність» праці Дюї звертає особливу увагу, додає їй надзвичайне значіння. – «Праця, каже він, переформовує мертву школу в школу життя, де навчає дітей саме життя. Продуктивна праця організує школу на громадських підвалинах, утворює з неї маленьку комуну, зародок майбутнього суспільства. Цей громадський характер продуктивної праці і стає головною особливістю й джерелом постійного систематичного виховуючого впливу. Мета такої праці не в тому, щоби виробляти різні скарги, але розвинути соціальні нахили в дітей і передати їм деякого знання з природознавства, географії, історії.

Дюї признає праці не тільки психологічне значіння, не тільки виховуюче волю і характер. Він постійно вживає терміну продуктивна або «промислова» праця і на його думку в школі мусять підготовлюватися свідомі робітники, озброєні науковими технічними знаннями. «При сучасних умовах життя кожна діяльність, каже Дюї, мусить бути предметом прикладної науки. Нашою сучасною соціальною метою мусить бути змагання виховати робітників, які ставляться свідомо до своєї праці (а не бути лише додатками до машин), що стає виразом їх власних думок. Інстинкти будівництва і творчості лежать у глибині всієї системи промисловости в шкільний період життя людини; але в старій школі вони зовсім занедбуються або псуються. Поки вони систематично будуть пригноблені в дітях та в юнаках, поки учні не матимуть виховання відповідного соціальним завданням, поки їх працю не освітлюють історично, не збагатять науковими методами, ми не зможемо навіть знайти джерела наших економічних бідувань і не зможемо з ними діяльно боротися. Тут ясно виявляється утилітаризм американських поглядів на виховання, які у Дюї все таки складаються в широку систему знання, що освітлюють його завдання виховання.

Значно вужче ставлять розуміння трудового принципу російські педагоги. – Блонський так висловлюється: «Зміст початкового виховання зводиться до поступового поліпшення знарядів і способів праці для досягнення максимальної продуктивности праці. Фабрика та завод – ось трудова школа молоді. Ми співали багато гимнів машинній індустрії. Вона є велика вчителька не тільки техніки та природознавства, але й соціального життя!»⁵⁸.

⁵⁸ Блонський: «Трудова Школа». Ч. I.

Луначарський не визнає жадної «трудової» школи; бачить у ній лише «буржуазно-кулацьку школу» та визнає тільки «індустріальну школу, що спирається на добре поставлену фабрику, завод, транспорт, центральну електричну станцію і т. і.» Вона, на думку Луначарського, справді вводить у «гущу» всього сучасного людського світогляду, відкриває безмежні перспективи в минуле й у майбутнє людства).

Ці два погляди, висловлені в дуже неясних виразах, носять на собі вузьке п'ятно російського марксистського світогляду і занадто далеко відходять від сучасних поступових поглядів на виховання. На нашу думку, індустріалізм небажаний елемент у загальній непрофесійній школі і може лише стати як предмет навчання в старших класах як один із елементів свідомого відношення до економічного й промислового стану рідного краю. Для цього треба старших учнів водити на фабрики, знайомити їх із знаряддями і засобами різних виробів: треба привчати їх упорядковувати добре обставлені майстерні, ферми, сади, зразкові поля. Сама ж фабрика, завод при сучасних умовах їх організації не можуть бути місцем для нормального виховання дітей.

Підсумовуючи різні погляди на працю дітей у різних педагогів, ми визнаємо за нею подвійне значіння – психолого-фізичне і соціальне. Психологічні досвіди праці виявляють, що вона підтримує рівновагу межі інтелектуальною свідомістю й практичною активністю дитини, дає завдання дитячій рухливості. Розвиток моторних здібностей дитини полекшує їй увласнення всякого знання. Бачити себе здібним, дужим для виконання задуманої праці та довести її до кінця, до бажаного результату, є для дитини джерелом щастя: така самосвідомість освітлює весь процес праці, зміцняє енергію для нових зусиль. Діти повсяк час виявляють свою активність; треба їм її постійно одухотворяти, наводячи їх на широку мету. Треба вимагати, щоби кожна праця була доведена до кінця. Праця має перебороти в дитині шкідливий елемент пасивности. Виховання через працю є вихованням волі, розвитком творчих сил дитини. Деякі педагоги кажуть, що якби раціонально використовувати безпосередні різноманітні вияви дитячої організованої творчої праці, можна було б у ХХ в. досягнути таке технічне і мистецьке «Відродження», перед яким зблідли б результати Відродження XV стол. Замість тяжкої підневольної трафаретної праці запанувала б осяяна індивідуальною творчістю кооперативна приємна робота...

Ми непомітно від психологічного значіння праці підходимо до її соціальної вартості, оскільки вона розвиває інтелектуальні сили дитини, її ініціативний дух, волю і працездатність. – Вона є фактором виховання саме таких людей, яких більш усього потребує демократичне громадянство. Крім того праця сама по собі є елементом організованості, кооперативного єднання учнів навкруги того або іншого завдання.

Американський педагог Скот радить організувати учнів у невеличкі групи, міцно з'єднані взаїмним приятельством, спільними інтересами і спільною працею. Такі малі групи можуть об'єднуватися для якоїсь більшої праці. Завдання виховуючої праці мають усе бути зв'язані з якоюсь громадянською користю; розвивати альтруїстичну ініціативу дітей, щоби виробити щось, улаштувати не лише для себе, але й для своєї групи, школи; навкруги праці виростає свідомість обов'язку для кожної людини служити громадянству своєю працею. Якби поширити по школах таке виховання, то учні таких шкіл внесли би в громадянство необхідний для демократичних держав елемент активної етики, вмільної організованості.

ІХ. Дисципліна і життя школи

Таким чином ми бачимо, що головним гаслом нової школи, як соціального так і індивідуального напрямку є організована творча праця. Другим її гаслом є така організація шкільного життя, яка найкраще сприяла б розвитку громадянського почуття. Гансберг каже: «Найвище завдання школи це – громадське виховання молоді. Воно можливо лише тоді, коли школа буде організована на зразок нормального громадянства зі самоврядуванням учнів». На думку Кершенштейнера, кожна школа мусить бути в своєму внутрішньому житті наче маленька держава, де учні вправляються на практиці в виконанні громадських обов'язків. Він стоїть на тому, щоби по всіх школах давати учням точні відомості про закони, що мають силу в державі, про права та обов'язки кожного громадянина. «Наше майбутнє, каже він, залежить від того, чи ми дамо дітям, замість сліпої слухняності, почуття обов'язку, чи привчимо їх практично його здійснювати». Він проводить далі такі думки: в громадянському вихованні об'єднуються всі завдання людей; діяльність для свого краю, для своєї держави є найвищим завданням, до якого школа може підготувати дитину. Успіх залежить від того, оскільки виховник зуміє зв'язати цю високу мету з природними зацікавленнями дітей.

Найкращим способом є впорядкування вільного життя в школі з трудовим ладом навчання і дати учням звичку свої власні інтереси й бажання погоджувати з інтересами цілої класи, школи, товариства. Треба, щоб усі школи перетворилися в робочі громадки.

Майже всі сучасні педагоги видигають шкільне самоврядування, як найкращий фактор для встановлення в класі дисципліни, а також і для розвитку громадянського почуття. Лай каже: «Завдання школи – не лише дати дітям потрібні знання, але й перетворити природну юрбу дітей ув організовану громаду, в взаїмно-чинне товариство, – класу». Починати цей процес треба можливо найранше; треба завести в школі самоврядування. Воно зародилося в Америці, де тепер утворюється досить поширену систему шкільних об'єднаних громад (school-city). В Англії нова школа Регби тримається принципів відомого англійського педагога Томаса Арнольда, який казав, що діти мусять однаково свідомо управляти іншими й самі коритися спільному законі. Школа, на його думку, мусить мати цілком родинний характер; учні мають групуватися в невеличкі гуртки, мати свої клуби, свої спортивно-руханкові організації, театральні, співочі гуртки і т. і.

На шкільну дисципліну в соціалізованій школі треба дивитися, як на соціальний контроль поведінки як окремих учнів, так і цілої групи. Школа повинна бути маленькою республікою; в ній мусять бути і соціальний порядок і органи для його охорони, закони і контроль, щоб внести гармонію в життя і діяльність членів організованої групи. Егоїстичні нахили дітей і їх емоціональність часто викликають конфлікти з контрольною владою. Завдання шкільної дисципліни – не давати цим конфліктам приймати грубу форму, якогось звіряче впертого протесту, а користуватись більше цивілізованими засобами. Треба, щоби діти звикали в школі розуміти, що груба сила, насильство не здібні створити жадної гармонії в людському житті, світовий поступ що-далі заступає насильство соціалізованими засобами боротьби. І це мусить стати завданням виховання. В плястичний період розвитку дітей поставити їх у такий осередок, де пануватимуть справедливість, взаїмна пошана до прав і поглядів іншої людини і де цілком уникають грубого насильства. Учні за весь час свого перебування в школі свідомо звикають визнавати понад своєю поведінкою, понад своїми егоїстичними бажаннями соціальний контроль, звикають перш за все виконувати свій обов'язок. Учні координують

свою поведінку згідно з добром загалу, цілого колективу. Американський педагог Сміт⁵⁹ висловлює такі вимоги до шкільної дисципліни: «Вона мусить бути в гармонії з тим соціальним ідеалом, який панує в громадянстві, вона мусить бути більше конструктивна і позитивна аніж негативна (заборонна); вона має провадитися заради найвищих завдань, які можуть зрозуміти учні».

В сучасній новій школі дисципліна не виходить згори, з авторитету вчителя, але утворюється всередині класу, в цілій школі, спільною згодою й учнів й учителя; вона виявляється в нормальній кооперації учнів, у класовій праці, в цікавому навчанні, в самоврядуванні кожної класу й цілої школи. Стару дисципліну фізичних кар заступає моральна, психологічно сперта на різних індивідуальних типах учнів, на різному віку дітей. Для створення моральної дисципліни мусить учитель знати своїх учнів, а в деяких випадках конфлікту його з цілою класою він мусить зрозуміти психологію юрби, в якій усі учні одразу захоплені одною думкою і одним почуттям, одним агресивним настроєм. Такі випадки вимагають від учителя великої тактовності, постійного, спокійного відклику до розуму, до доброго почуття дітей. «Великим завданням людства, каже проф. Уельс («Mental adjustment» – «Розумове пристосування», стор. 456-58) є створити таку організацію, яка давала б людям можливість задовольняти свої бажання. Увесь життєвий процес, як індивідуальний так і соціальний є процесом розвитку, пристосування і задоволення людських інтересів». Такий процес проходить і в школі й учні мусять навчитися провадити його на загальне добро, не порушуючи ані інтересів, ані переконань окремих осіб та створюючи спільними зусиллями найбільшу кількість соціальних цінностей». Але в цьому процесі треба вчителю бути дуже обережним і тактовним та добре зрозуміти психічний розвиток своїх учнів на різних щаблях свідомості, знати що в даний вік дитини впливає на її поведінку.

Американські педагоги приймають такі чотири щаблі дитячої поведінки і тих впливів, що нею керують: I. Поведінка інстинктовна – вплив приємності й болю. II. Поведінка інстинктовна – вплив соціальних кар і нагород. III. Поведінка контрольована – вплив громадських ухвал і осуджень. IV. Поведінка контрольована – вплив ідеї добра і зла.

Треба виходити з того стану, який дитина переживає, і послідовно переводити до слідуєчого щабля, не поспішаючи, але по мірі розвитку

⁵⁹ Smith: «An introduction to Educational Sociology». Стор. 244-254.

свідомості соціалізувати дитину, давати їй розуміння її власних прав і прав її товаришів. Так для найменших дітей Монтессорі дає такий перегляд соціальних вимог: «Коли дитина починає шанувати працю інших, коли вона спокійно читає, коли бажаний предмет перейде до її рук, а не вириває його з рук товариша чи вчителя; коли вона рухається в хаті, не штовхаючи товаришів, не наступаючи на ноги, не перевертаючи на дорозі столів – це вже є вияв організованості волі й рівноваги імпульсів». Але вже на IV ступені вимагатиметься свідомої соціалізації учня не лише зовнішньої, але й внутрішньої підготовки для служення громадянству, для реалізації в житті якогось альтруїстичного, гуманного ідеалу. Всю дисципліну, необхідну для всякої школи, нова педагогіка визнає в залежності від фізичного стану дітей, їх морального саморозвитку і підпорядкування тим привилам поведінки, які виробили самі учні на своїх організованих зборах.

В соціальному вихованні санкцією поведінки індивіда є задоволена соціальна совість, а для самоконтролю своєї поведінки індивід потребує розумових указівок осудів, ідей, розумових концептів, уяви й ясності ідеалу, до якого дитина хоче наблизитися.

Американський педагог Бейглей⁶⁰ дає таку дефініцію ідеалу: «Є це образ, зміцнений бажанням і емоціонально оживлений Ідеал, каже він, є це сконцентрований людський досвід, наслідок численних реакцій на життя і додатків до нього як індивідуальної так і расової думки. Він може бути і простим гаслом – честь, правда, патріотизм – і концептуальною постановою – визволити рідний край, відкрити землі південного бігуна і т. і. Ідеали, каже Бейглей, можуть бути інтуїтивні або зґрунтовані на розумових посилках. Їх можна класифікувати на нижчі й вищі, конкретні й абстрактні, персональні й соціальні, близькі й далекі по своїй реалізації. Розвиток ідеалу в душі людини є інтелектуальним та емоціональним процесом». Бейглей визнає такі моральні ідеали щоденної поведінки дитини, які, на його думку, абсолютно необхідні для поступу й добробуту суспільства: 1) Пошана до прав і почуття інших людей. 2) Чистота родинного життя. 3) Пошана до батьків і людей старшого віку. 4) Пошана до жінки. 5) Співчуття до чужого терпіння. 6) Готовість на самозречення та саможертву. 7) Особиста честь і чесність. 8) Льояльність (пошана до закону). 9) Дружне відношення до всіх людей. 10) Альтруїзм. 11) Змагання до самодосконалення свого «я». 12) Правдивість.

⁶⁰ Bagley: «Educational Process».

- 13) Скорочення своїх особистих потреб життя. 14) Працездатність. 15) Творча ініціатива. 16) Незалежне забезпечення свого життя. – Бейґлен визнає ідеал патріотизму як тимчасовий лише ідеал!

Х. Моральне виховання

*«О, боги! Що доброго ви нам скажете,
а осягнуть його зуміємо!»
(З грецької поезії)*

Сучасні різноманітні течії науки виховання звернули серйозну увагу на моральне виховання народніх мас. В демократичних країнах особливо почувається, що коли маси культивуються, тоді зникне первісність серед інтелектуально розвинених людей, тоді лише маси народу зможуть іти на зустріч правдивим високим гаслам своїх вождів.

Як ми вже сказали, нове виховання є процесом соціалізації дитини і цю соціалізацію треба розуміти як правдиву моралізацію дитини, бо метою моралі є розвиток найвищого гуманізму, любовного, справедливого відношення до всіх людей, гарячої любові до свободи й уміння співпрацювати з людьми. Суспільство лише тоді осягне свобідне, щасливе життя, коли людські відносини будуть провадитися в гармонійній кооперації. Мало того, щоб діти теоретично знали, що є добро, їх треба якнайранше привчати практично виконувати заповіді правди й любові. Ми бачили вже, як головні фактори соціального виховання – кооперативна праця і самоврядування – сприяють моральному вихованню індивідів. Але соціологи-педагоги додають до них ще один фактор високовиховуючого значіння – любов. Любов, кажуть вони, мусить панувати в шкільній атмосфері. Діти навчаються любити, коли самі себе відчувають любленими. Атмосфера гуманних взаємних відносин починається з перших ступнів шкільного життя і мусить панувати тим більше й на старших його щаблях. Поступово об'єктами щирої любові дітей стають батьки, товариші, вчителі, батьківщина, рідний нарід, все людство.

Нова школа ставить одною зі своїх вимог – панування в сучасному вихованні одного певного ідеалу. Звісно, ці ідеали різняться в різних народів. Соціологи навіть кажуть, що раси і нації різняться межи собою більше різними ідеалами, аніж своїми розумовими здібностями. Розпад колишніх великих цивілізацій вони почасти вияснюють тим фактом, що ці народи, зустрівши чужі культури, перестали переда-

вати від генерації до генерації ті власні свої ідеали, що лежали в основі їх власної культури і які все залишаються певними расовими й національними підвалинами вікового державного існування

Мало дати шкільній молоді ідеал. Треба ще викликати в неї ентузіазм до його реалізації в житті; це вже завдання вчителя. На моральний розвиток, по думкам сучасних педагогів, гарно впливають естетичні вражіння природи й мистецтва. Тагор, славетний індуський поет, ставить докором сучасним школам, що вони «вигнали зі своїх стін Бога і природу!» Він почасти помиляється! Правда, релігійне виховання й навчання винесене нині в деяких країнах поза стіни школи, але слово Бог у соціалізованій школі замінено, лише словом «ідеал» у найвищому його розумінні і найпевнішій службі йому до самовідречення. А на природу, навпаки, нові педагоги звертають велику увагу і бачуть у ній, у тих вражіннях, які мають від неї діти, великий фактор і виховання й навчання.

Усі нові школи змагаються влаштуватися не в містах, але в лісі, полі, в сусідстві з селами, дальше від міст. Природа тут виступає не тільки як санітарно-гігієнічний фактор, але й як велика майстерня, в якій учні навчаються працювати коло землі, коло рослин і звірів, де вони набираються біологічних спостережень, знання. Але головне – ці вражіння краси, величної незалежної гармонії. Краса ліса, величність степу, моря, це такі вражіння, які в дитячій душі на все розбуджують почуття краси, добра, близьке до релігійного почуття, – піднесений моральний настрій. Треба сприяти такому настроєві, треба звертати увагу на прекрасні явища природи, захід сонця, хмари, ранок, веселку колірив у різних краєвидах, треба зміцнити вражіння природи мистецькими віршами, описами. Мистецтво має також свій моральний вплив, особливо музика, і її треба якнайраніше вводити в життя шкіл, особливо шкіл – інтернатів. Хоровий гармонійний спів мав шляхотний вплив на дітей. Пригадаймо собі наш власний настрій на гарному концерті – всі люди, що з нами його слухали, наче наші брати, ми самі відчуваємо себе здатними на щось велике, на самовідречення. Пісні, що їх співають діти в школі, мають також об'єднуюче значіння. Треба вибирати народні пісні, твори клясячних композиторів, які по своїй простоті додаються і до виконання, і до розуміння. Дуже гарно взагалі впливає на дітей краса словесного мистецтва, гарно прочитана вчителем поема, вірші, оповідання. В останні часи драматичні вистави – починаючи з найпростішої дитячої драматизації і кінчаючи серйозними драма-

тичними виставами – грають велику роль у шкільному житті; вони стають певним засобом для кращого розуміння історії й літератури, вони сприяють розвиткові героїчного почуття; а героїчне, на думку Ніцше, живе в душі кожної дитини і треба його пробуджувати.

Для естетичного розвитку дитини мало тих вражіннь, що приходять зовні, згори. Треба, щоб дитина сама змагалася своєю творчістю виявляти деяке мистецьке переживання. Воно може виявлятися в різноманітних засобах. Дункан оповідала, як вона бачила одну дівчинку, літ 12-14, як та на самоті танцювала на березі моря і змагалася своїми рухами передати гру хвиль. Проф. Якобі на одному педагогічному конгресі дав гарний виклад про музичну дитячу творчість, яку йому доводилося часто завважувати.

Що до дитячого малюнку – то Рума, бельгійський психолог-педагог, справедливо зве його «графічною мовою». І справді, які не були б ті малюнки первісні, а в них можна вичитати правдиве дитяче переживання. Тепер на малювання звернена увага не лише з психологічного погляду, але й із технічного й естетичного. Малюнок, скрізь зв'язаний із ручною працею, дає знайомство ліній, кольорів, їх комбінацій. Для естетичного розвитку має велике значіння окраса шкільних кімнат та гарно розпланований сад-квітиик. Треба по можливості відвідувати з дітьми музеї, виставки образів, даючи дітям пояснення до історії малярства, змісту образів і їх зв'язку з життям.

Німецькі педагоги визначають такі періоди в розвитку естетичних зацікавлень дитини: а) від 1 р. до 3 р. безпосередні приймання; б) від 3 до 5 р. суб'єктивні вражіння гарного й негарного; в) від 8 до 15 р. об'єктивно реальні вражіння і складання деякого ідеалу краси.

Але такі поділи не можуть бути загальні. В естетичних переживаннях дітей дуже багато суб'єктивного, змінливо емоціонального. Одна дитина буде глибоко переживати вражіння природи і зовсім не реагувати на малюнки; одних буде захоплювати музика, інші найкращі свої переживання передаватимуть пластичною ліпкою, рисунком і т. і. Певне лише одно: естетичне почуття, нахил до краси, закладені майже в усіх дітей. Школа мусить використовувати всі естетичні вражіння, як природні так і мистецькі, щоб у кожній дитини викликати її індивідуальні естетичні змагання і по можливості їх задовольнити.

Під впливом психології та соціології виявилися в педагогіці нові практичні змагання. Психологія виявила різницю межі типом норма-

льної дитини і ненормальної, а соціологія поставила вимогу дати і ненормальним дітям ту можливу для їх слабого розуму освіту, такі по- сильні для них уміння, які тим нещасним дітям дозволили б утворити собі хоч яке незалежне становище і не лежати тяжкою вагою на громадянстві. На підставі праць Сегена й інших спеціалістів по психології дефективних і слабоумних дітей удалося опрацювати методи для їх елементарної освіти та організувати школи для таких дітей. І багато з них наука вирядувала, дала в руки ремесло, а в голову деяке освітлення життя. Такі школи утримують своїм коштом держави, а працюють у них часто видатні педагоги.

Друга вимога до виховання, винесена також під впливом психології і соціології є так зване «вокаційне досліджування дітей». Тепер, у часі панування професійної праці, стало потрібно придивлятися, до яких саме професій, до яких галузей механічної праці має дитина найбільше нахилу, для яких має вона відповідні фізичні й розумові сили та здібності. Часто дитина під впливом родини, по своєму несвідомому нахилу готується до такої професії, до такого промислу, який часто зовсім не припадає до її фізичного ні душевного складу. Скільки незадоволення, скільки покаліченого життя через невдало обраний фах, нерозсудливий шлях життя. Школа мусить у цих рішучих моментах прийти своїм учням на допомогу. Тепер при багатьох школах улаштовують спеціальні комісії, які в старших класах шкіл і загальних і промислових роблять фізичний і психічний огляд учнів, дають їм поради, до якої праці вони мають більшу здатність, а до яких їм бракує тих або інших органічних здібностей. Безперечно, що остаточного значіння ці вокаційні огляди й поради не можуть мати, але більше-менше вони охороняють юнака від помилкового присвячення себе невідповідній праці, незгідному зі своєю природою фахові.

XI. Методи навчання

Для виховання свідомого громадянина потрібно дати йому можливо широку освіту, розвинути його розум і всі інтелектуальні сили – пам'ять, уяву, здібність до асоціацій. Це все дається правильно налагодженим процесом навчання, який у нових школах має провадитися новими методами, опертими на здобутках психології. Вже Песталоцці визнавав, що для доброго навчання треба розвивати три його головні фактори – розум, руку і серце, якими учень набирає знання, умілостей, переживань.

Для розвитку розуму психологія дає певні вказівки на кожний період дитячого розвитку. Для піднесення всіх уміностей дитини треба дати їй можливість розвивати свої моторові функції, дати їй різноманітний матеріал для її творчої праці. В сфері сердечних переживань дитини мають школи дати дитині умов переживати радість вільного, продуктивного життя. Треба стару школу з довгими, нерухомими лавками, з одноманітними викладами вчителя і пасивною втомленістю учнів зреформувати на школу активної праці, самонавчання в атмосфері радості і взаємної любови. В новій школі учні не лише добувають знання, але виростають і на свідомих громадян. Один англійський педагог правильно характеризує нову школу: «Там, каже він, де діти з глибокою увагою слідкують за викладом учителя, слідкують, куди він веде їх думки і переймаються духом його навчання, де вони радісно стають до праці, однаково чи то с алгебраїчне завдання, чи ткацька праця, – там іде поправді соціальне навчання з високим моральним гаслом».

Керуючись вказівками психології, нові школи вносять у свій плян навчання можливо більше дитячої активності і рухливості. Так ув одній із зразкових шкіл Америки, в Файоргоні, провадили такі зайняття: лябораторійні праці з фізики, екскурсії для вивчення природознавства, польова географія, ручна праця, музика, вправи зміслів, драматизація, гри, оповідання з історії, арифметика. В 2-ій класі йде описова географія, рисування мап, геометрія з власними виробленими фігурами. В цій школі діти багато бігають, стріляють у ціль, ведуть вільне природне життя, без кар, без нагород і розвиваються фізично й морально. В програму навчання 1-ої класи внесено розгляд страви, колоніальних продуктів, опис тих країн, звідки вони походять, яку мають поживну користь, учаться молочарства, пекарства, ходять знайомитися зі справою комунікації (поштою, залізницею), пожарництвом і т. і. Такийже новий плян навчання можна бачити й у школах Гари (також у Америці). Там на формальне навчання присвячується 3, 1/2 год. (арифметика, письмо, читання, історія). Решта дня йде на природознавство (в лябораторіях і на полі), літературу, музику, руханку, вільні праці та гри. Діти ведуть кооперативну крамницю, працюють на кухні, провадять чимало екскурсій і рисують їх пляни та плян своєї місцевості. Для геометрії й арифметики вони виконують землемірні праці, вираховують кошти на матеріал різних своїх спільних завдань, саду, городу, будівель для різних домашніх звірів.

Взагалі нові школи змагаються як найближче зв'язати навчання з життям і з інтересами дітей, без чого воно стає для них мертвим ієрогліфом; не сам учитель, не сама книга вчить, а їх власна думка, їх руки, очі, вуха. В цьому відношенні дуже багато сприяє т. зв. «метода проектів». У дитячому житті, ще раніш аніж дитина йде до школи, виявляються всякі активні завдання – «проекти» – в грах, будівництві, в соціальних діючих змаганнях. У нормальній соціальній школі ці завдання мають продовжуватися і складати активну частину шкільного життя. Учителі в американських школах довгий час придивлялися до цих природних дитячих змагань. Вони пригадували, що славетні самоуки Франклін, Едіссон і ін. в своєму саморозвиткові йшли шляхом самочинних проектів, але це вимагало від них надзвичайної творчої сили, витриманої вдачі. Треба приноровлювати самі завдання відповідно відповідно од фізичних та інтелектуальних сил дітей. Шкільний проект стає проблемою, яку розв'язується спільною працею учнів; вона виявляє їх синтетичне розуміння того знання, яке вивчили вони аналітично. Самий термін «проект» має значіння, як уявлення широкої проблеми або питання; для розв'язання його діти самі підбирають матеріал і потрібні засоби. Це новий термін у педагогічному словнику. Хоча він має трохи наче комерційний характер, але англійські вчителі в ньому саме добачають його вартість; – це слово не має в собі нічого схолястичного, але має життєве значіння – наче справді проєктивна праця переходить за поріг школи, в широкий світ і науки і практики життя. Дотепер шкільні програми подавали учням ізольовані факти з різних наук, досить далеких віх життя. Метода проектів наче єднає науку з щоденним життям, викликає в учнях широке розуміння свого знання й уміння практично його виявити; вона вимагає від учнів цілої низки раціональних зусиль і твердої волі, щоби довести всю працю до остаточної мети.

Шкільні проекти можуть бути двох типів: 1) дитячі проекти – завдання, що їх вигадують діти власною думкою по своєму бажанню, або по своїй потребі (клітка для пташини, хатка для кріля, намет для таборового життя, санчата, паперовий змій, ляльчина хата і т. п.); 2) проекти сугестовані вчителем, батьками; кимсь іншим згори, якими діти зацікавлюються і захоплюються. В методі проектів реалізують діти три принципи: 1) Індукція єднається з дедукцією для розуміння наукового факту, закону; 2) Алерцепція вже привласненого знання для асиміляції його з новим; 3) Самодіяльність учнів у вживанні цього знання для розв'язання нових проблем і

для організації в школі колективного знання. Проекти можуть бути зв'язані з різноманітними темами, різними науками. Можуть бути взяті з господарського життя (особливо в школах-інтернатах); з технічних наук (збудувати греблю, поставити машину для поливки города, електричну станцію і т. п.); з географії (драматизувати мандрівку Лівінгстона по Африці в усіх її географічних обставинах, або яку історичну тему в усіх її побутових деталях). Для виконання проєкту кляса (або інший який шкільний колектив) ділиться на групи по окремим завданням теми; ці малі групи мають бути всі гармонійно зв'язані в своїх думках та змаганнях до найліпшого виконання праці. Для прикладу візьмемо тему для проєкту з історії – «Мазепу». – Драматизується якийсь поетичний твір про Мазепу. Групи поділяться: одні малюють різні епізоди з його приватного життя; інші роблять із картону його Батуринський Замок, ліплять постаті осіб, найближче зв'язаних з Мазепою; всі групи обирають свого представника, який читає загальний виклад про оброблену тему та демонструє її працями окремих груп. Для кожної теми групування учнів і розподіл праці можуть мінятися, але всі мають підлягати одному завданню – найкращому опрацюванню проблеми проєкту. Використовуючи цю методику навчання, вчитель мусить добре знати і науковий зміст проєкту й усю техніку виконання. Він скеровує учнів на різні теми, які вони спільно ухвалюють, він викликає в учнях той моральний ентузіазм, який підтримує енергію її волю учнів.

Досить близька до методи проєктів є метода, відома, як «Дальтон-Плян». Цю методику випрацювала американська народня вчителька Олена Паркгерст та назвала її так від міста Дальтон, де плян був уперше введений у середню школу, для учнів 10-16 літ. Ця метода спирається на 2-х головних принципах: 1) Знання тільки тоді ясно й певно за своєю собі учень, коли опрацьовує його власною думкою і рукою. (Поглянь працю педагога Свифта «Mind in Making» – «Розум у праці» – твір, який мав великий вплив на погляди Паркгерст; 2) В школі мусить панувати вільна ініціатива учнів, їх самостійно утворений порядок дня і діти мусять бути об'єднані в невеличкі групи, відповідно до їх власних нахилів та інтересів. На цих двох основах спирається «Дальтон-Плян», як лабораторійна метода навчання і самостійних праць учнів. Шкільного дня в Дальтонових школах не перерізають на окремі години дратуючим нерви дзвінком. День поділений на 2 частини.

Ранок, коли по лабораторіях ідуть індивідуальні групові заняття, що їх самі учні поділяють у часі по своєму власному бажанню на ті

завдання по різним наукам, які їм пропонує учитель. Ці 3-4 години ранку учні розподіляють по тому, яка наука їх більше приваблює, або яка вимагає для виконання завдання більше зусилля. Учитель по своєму предмету пропонує декілька тем і визначає час для виконання завдання 6-9 днів; він дає учням цінні вказівки до літератури, завдання до всяких джерел, щоб учні мали можливість детально ознайомитися з темою. Сам учитель не читає щодня лекцій. Він час від часу читає суцільний, гарно складений виклад того або іншого історичного періоду, літературної епохи, географічних зявищ. Цей виклад дає ясне освітлення періоду чи зявища; його зв'язок із попередніми моментами; він мусить бути яскраво виголошений, щоби захопити дітей, їх увагу і викликати в них бажання ще глибше й певніше знати тему. Ця метода постійно ставить перед учнями нову проблему для їх самостійного розв'язання, розвиває волю, самовласний імператив до праці, звичку до зусилля, необхідного для виконання цікавого, але часто й важкого завдання, вміння розподіляти свою власну працю по днях та годинах, щоби подати її в свій час. Весь процес навчання провадиться в тісному об'єднанні з товаришами, взаємній допомозі, спільному обмірковуванні різних засобів, шляхів, джерел для найкращого виконання завдання. Метода Олени Паркгерст вносить у школу реальний інтерес учнів до знання. Навчання стає тут природним процесом, у якому кожний учень приймає активну діяльність, яку виконує на свою відповідальність.

Друга частина дня присвячена в школах «Дальтон-Плян» більше широко об'єднаним працям і зайняттям учнів, співові, екскурсіям, соціальної праці в саді, полі і т. п., впорядковують концерти, вистави – що все соціалізує всю атмосферу школи, єднає дітей спільними переживаннями.

«Дальтон-Плян» дуже поширився в Англії, Америці, в Скандинавських країнах не тільки по середніх школах, але й у добре обставлених початкових школах. Він вимагає добре підготовленого вчителя, гарно влаштованих лабораторій, багаті бібліотеки, чимало різного матеріалу для ручної праці.

Для молодших дітей найкращою методою можна визнати Методу Декролі, про яку було вже вище сказано. Деякі сучасні педагоги вводять у шкільне життя методику «Гри» для навчання – «Play-Way». Так у своєму досліді проф. Кальдвель каже: «Коли праця дає радість, вона набирає тим найбільшої вартості. Зацікавлення є все головним фактором у нашій праці і навчанні».

Цєю методою («Play-Way») послуговувався один талановитий учитель ув одному з дитячих будинків, співробітник Центрального Педагогічного Інституту – Маркаріянц. Коли, каже він, на своєму викладі на конгресі в роки руїни в Москві скупчилось 20.000 вірменських голодних сиріт, я зрозумів, що, як не внести радості в цю жадливу атмосферу вмираючого дитинства – то тих дітей ніщо не вирятує. І він пішов до них з «гармошкою», позавопив гри та побачив, як радість блиснула в помертвілих очах, усміх заграва на блідих устах. Справа була виграна! І він у викладі й на своїх демонстраціях з дітьми виявив дуже ясно значіння гарно обміркованої й по мистецьки переведеної методи «гри». – «Щоб опанувати дітей, каже він, треба до цього готуватися, цього вчитися, як учаться кілька літ, щоби грати на скрипці. Треба бути глибоко й усебічно освіченою людиною, треба бути артистом, мистцем, виховати в собі артистичну, мистецьку чулисть і творчість; ця вимога однакова, з яким би віком дітей не працювати. Треба свій власний настрій, свої життєві дрібниці залишати за порогом школи. Дітям нема діла до хатних неприємностей учителя; їм потрібна радість гри, радість навчання, їм потрібне захоплення вчителя їх інтересами»⁶¹. І Маркаріянц демонстрував з дітьми свої заняття з арифметики, гри, декілька соціальних вправ; діти все робили весело, в піднесеному настрою, і таксамо радісно працює він не лише з малими дітьми, але й з підлітками. Велика це заслуга вчителя, коли вносить він радість у шкільне життя.

Щось робити з інтересом, значить приймати працю до серця, віддаватися їй із захопленням, а це вже наближає працю до гри. Гра дає дитині змогу виявити всі свої сили, бо вона збуджує почуття, а не лише розум. Метода гри вносить у навчання емоціональний її елемент і цим більше відповідає природі дитини. Він може час від часу появлятися в курсі різних наук. Кальдвель улаштував для навчання історії, географії драматизації, театральні вистави, самостійні реферати учнів із дискусіями при участі цілої класи. Але, щоб не бути штучною, гра не може стати систематичною методою; її можна вживати в різних наукових курсах початкових і середніх шкіл, щоби внести емоціональний елемент у навчання, оживити занадто сухий матеріал, дати дітям розумний спочинок.

В останніх часах педагоги звернули увагу на дефекти сучасних шкільних програм. Проти їх енциклопедичности протестував Кершенштейнер. Психологи виступили проти їх розірваности. Дітям подають

⁶¹ «Шлях освіти», ч. 4-5, 1924. Стр. 165-168.

факти з історії, географії нічим межи собою нев'язані. Дитина губить усяку орієнтацію серед великої сили цих фактів, так далеких від її власних інтересів і таких межи собою незв'язаних. Треба подавати дітям навчання, як щось суцільне, планомірне. Тут на допомогу вчителю приходять так звані «комплексні пляни» навчання. В сучасних шкільних програмах є занадто багато предметів, які не мають великої ані життєвої вартости, ані моральної. Проф. Мак Мюри сміло вказує на ті нецікаві предмети, які, на його думку, не пошкодило би виключити зі шкільних програмів: 1) Ті, що не мають безпосереднього відношення до якої реальної потреби життя – ані естетичної, етичної, ні утилітарної; 2) Ті науки, що не в межах дитячого розуміння; 3) Ті, до яких неможливо викликати в дитини зацікавлення; 4) Ті науки, в яких деталі так ізольовані одні від других, що не творять суцільного ланцюга; 5) Ті предмети, що не мають загальної вартости, тільки спеціальну.

Психологи вимагають з другого боку складення приблизно такої шкільної програми: 1) Вона має відповідати психологічним законам розвитку дитини й пробудженню її інтересів та подавати всі нові знання в освітленні попередніх; 2) відповідати потребам самої дитини, її вікові; одні з них виявляються раніше – рухи, фізичні вправи, гри, другі пізніше – мова, освідомлення свого оточення; 8) відповідати труднощам предметів – від близького переходити до дальшого, від реального до абстрактного.

Жадна шкільна програма не може бути закристалізована; вона мусть мінятися як по ініціативі педагогів, так і під впливом нових потреб громадянства.

Комплексова метода зовні наближається до проєктивної, але по своєму змісту вона має більше глибоке соціальне і психологічно значіння. Найкраще розяснив її в німецькій педагогічній літературі відомий педагог Отто, а на російській мові наш український педагог Музиченко⁶². Правда, в своїх дослідах він більше поясняє більшовицьку реалізацію цієї методи; але через те, що вона тепер уведена по школах України, то це міркуванням Музиченка – відомого в Києві педагога, – для нас має чималий інтерес. «Для нас (для сучасних українських педагогів), каже Музиченко, комплекси – це революційно організуюче начало, це форма пізнання дійсности, це є переклад тяжкої мови трудової школи на біль-

⁶² А.Музиченко: «Проблема комплексности в Германії й у нас». «Шлях Освіти», 1924 р. Ч. 4-5. Стр. 68-106.

ше зрозумілу, конкретно схоплену, полегчену задля шкільного робітника». Гаудіг зве комплекси – складними зв'язаними межи собою об'єднаними функціями. Отто дав цій методи назву «Gesamttunterricht», яку Музиченко перекладає на «загальнопредметне навчання». Отто метою загальнопредметового навчання ставить «вивя у розмовах духовного образу того дитячого колективу, в якому дитина живе». Він не змагається, щоби діти наприкінці лекції чогось цілком певного навчилися, але й не каже, щоби діти за цю лекцію не навчилися поправді чогось дуже значного⁶³. Другий німецький педагог Шульц на одному з конгресів німецьких учителів так висловився про загальнопредметність: «Вона дає інтелектуальні звички, впливає на позитивні риси вдачі учня, відхиляє з навчання все шаблонове, тривіальне і має метою не скількість формального знання, але здібність управляти своїми силами та вмінням, володіти знаряддями, механізмами, набиратися знання шляхом їх використання через знання реального життя». Можна просто сказати – комплексна метода – це синтетичне розуміння того, або іншого факту, чи зявища життя. Через те, що психологи вже встановили, що дитина саме дивиться на світ, як на щось суцільне, сама змагається дати собі з різноманітності вражінь від життя якесь синтетичне їх розуміння, то і комплексний засіб навчання цілком психологічно захоплює дітей своєю життєвістю, своєю назорністю і конкретністю.

Цікаво, як вкладається він у педагогічні вимоги школи?

Ляйпцігські педагоги поставили питання – чи треба весь матеріал навчання розподіляти на окремі предмети чи провадити його як комплексне навчання? – «Дещо, каже Музиченко, треба передавати навчанням окремих предметів, але не весь матеріал, потрібний для розвитку дитини, може в них вміститися. Призначення школи не в тому, щоби передати дитині основи всяких наук, але в тому, щоби привести дитину до розуміння різноманітних зявищ, які оточують її, до розуміння культури, серед якої дитина живе. Найближчою нашою метою є загальнопредметне навчання. Основою кожної лекції може стати чи яке спостереження, чи яка праця дітей». Німецька Вчительська Спілка так зясовує позитивні риси цієї методи: 1) Вона дає більшу свободу організації та широкі перспективи, але вимагає строго пляномірної праці; 2) Виробляючи шпан, учитель має керуватися вказівками наукової пе-

дагогіки; 3) Вона вимагає для своєї вартости талановитих організаційних здібностей від учителя; 4) Ця метода дозволяє дуже легко переходити дитині від своєхатнього життя до шкільного; 5) Школа залишає дитині і волю і рухливість, та не одриває її від природи; 6) Зявища природи викликають увагу дитини і цілу низку запитань; 7) Через ці запитання учитель пізнає індивідуальність і особливість дитини, знайомиться з її інтелектуальною одарованістю, її нахилами і настроями; 8) Межи учнями й учителем при цій методи складаються сердечні відносини; 9) Учитель не нав'язує дитині знання, тільки сама дитина йде до нього зі своїми запитаннями і вимагає відповідей; 10) Дитина набирає предметного знання; 11) Загальнопредметне навчання знайомить дитину з рідним краєм, з головними географічними уявленнями; 12) Вона підготовляє до розуміння мистецтва; 13) Вона сприяє здоровлю учнів, бо дуже багато лекцій відбуваються на свіжому повітрі.

Комплексове навчання тепер уведене не лише на перших шкільних ступнях, а вже й на старших від 10-14 літ. Головний зміст цих лекцій – знайомство з різними галузями людської праці: 1) Хатня праця; 2) Праця в саду і на полі; 3) Торг та комунікація; 4) Гірничя промисловість та індустрія; до того додається короткий огляд історії й географії Німеччини. Все навчання насвітлюють екскурсії на поле, в каміньоломи, на двірць, на пошту, на фабрики. Крім того додають учителі до лекцій фізичні та хемічні й біологічні досвіди, налаштовують письменні праці учнів, читання літературно-поетичних творів. Поволі діти переходять до знайомства з культурним життям людей, їх інтелектуальною працею і творчістю. Часто в учнів виникають дуже складні питання політично-соціального змісту, які доводиться розбивати на декілька тем і розробляти з допомогою майже всіх наукових предметів, які викладають у школі.

Так розуміють комплексну методу німецькі педагоги, які її створили. Вживають її американські школи й українські; але по українських школах кожна метода набирає свого особливого забарвлення⁶⁴. Музиченко так зясовує цю різницю: «на Заході – це метода навчання – в нас же (на Україні) – це метода досліджування дійсности, опанування цієї дійсности й її зміна». Її вживають «для правильного досліджування сучасної дійсности з погляду соціальної революції і виховання борців, будівничих майбутнього ладу».

⁶³ Найкраще комплексна метода виложена в німецькому педагогічному журналі «Pädagogisches Zentralblatt», за 1922 р.

⁶⁴ Під словом «українські школи» розуміє шан. Авторка школи на Радянській Україні. – Заввага Редакції.

Комплекс відрізняється від кореляції, якої довгий час шукали педагога, щоби не подавати дітям знання в занадто розгублених, незв'язаних фактах. Кореляція – це штучний зв'язок межі предметами навчання, який може бути встановлений на довший час. У комплексі нема й думки про який-небудь предмет, про якусь науку; береться просто «шматок життя», випадок, який зацікавив дітей і який може ніколи в житті не повторитися. Для розв'язання його об'єднується природно кілька наук, для потреби, а не для штучно обдуманого зв'язку. Різко кажучи, комплекс – це саме життя, закликане в школу самими дітьми собі на радість і на природний розвиток їх сил, – а кореляція є змаганням оживити меншою схолястикомою мертву загальну схоластику неповної школи. Звісно, метода комплексів ще не досить опрацьована; вона вимагає важливої пляномірности, відповідної віковій й силам дитячого колективу, вимагає великої здібности самого вчителя, його високої інтелектуальної й педагогічної підготовки. Тут не допоможуть ніякі закристалізовані «Порадники» з готовими темами. Ось сьогодні учитель приготував тему «Обрібка заліза», а діти побачили в вікні – летять ув ірій журавлі: вони захоплені цим зявищем, вони хочуть усе знати за журавлів, куди вони летять? Виникає несподівано чудова географічно-зоологічна тема і талановитий учитель зразу задовольнить захоплених дітей. Поведе їх уяву в Африку, дасть дітям вирахувати швидкість їх лету, запитає в дітей, які в них є завваження про перелет птахів і одно за другим зав'яжеться ціле комплексне коло знання на радість і дітей і самого вчителя, який має творчу фантазію, має чимало готового на всі випадки знання. Але як тяжко провадити навчання комплексною методою невдалому, малоосвіченому вчителю і що в його руках станеться з цею чудовою життєвою і психологічною методою?!...

Всі ці методи, починаючи з життєвої методи Далькроза – «Школа життя для життя», «методи проєктів», «Дальтон-Плян», комплексної методи – всі вони йдуть під гаслом психології, яка каже – в усякому навчанні вшанувати перш за все інтерес дітей, їх власне зусилля, обрібка їх знання і під гаслом соціології – знання, навчання служить для виплекання активного, мужнього, свідомого робітника для суспільства. Для цього подвійного гасла треба цілком змінити шкільне життя, шкільні зовнішні обставини, тяжкі довгі ослони треба з кляси викинути; їх заступлять легкі рухливі столи й стільці. Кляса має повернутися в лабораторію, в майстерню. Мусить бути в школі чимала бібліотека для учнів і для вчи-

теля, чимало фізичних та хемічних знарядів. Коло шкільного будинку мусить бути земля і для розваг, і для влаштування зразкового саду чи поля, задля біологічних досвідів. В школі має панувати радісний настрій взаємної приязни, любов до праці, зацікавлення в навчанні, пошана і довіря до вчителя. Тільки в такій школі, організованій, як невеличка держава, можуть виховатися розумні, чесні, громадські діячі. – Але як дотепер мало ще таких шкіл! Для їх улаштування бракує матеріальних засобів, бракує нових учительських інститутів, де схолястичне навчання було б заступлене живим життєвим напрямком, де вчителі на зразкових школах і в педагогічних майстернях навчались би розуміти і ці всі нові психологічно-соціологічні методи.

Нова зреформована школа в своїх власних мурах дає дітям і класове і позакласове виховання та навчання. Там, де школа не є інтернатом, діти по обіді вертають до школи і мають там або різні рухалкові та спортові розваги, або свій клуб для приємних культурних зайнять – читання драматичних вистав, співу, музики, мають свою майстерню, де можуть провадити й індивідуальну й колективну працю.

Діти в нових школах поправді мають задоволення в усіх своїх духовних і фізичних потребах. Але залишаються ще ті діти, які не можуть кінчити курсів середньої школи, загальної чи професійної, закінчивши свою «освіту» в 12-13 роках життя. Вони через матеріальні та родинні умови не мають змоги продовжувати своє вчення. Залишається ще також уся молодь, яка не кінчила жадної школи. Для неї потрібні додаткові вечірні або недільні курси та інші школи. Велике значіння в їх освіті мають добре організовані бібліотеки-читальні з добре виробленими програмами читання для самонавчання, зі спеціально підготовленими бібліотекарями, що дають указівки та пояснення. Можна сміло сказати, що така позашкільна освіта найкраще організована в сучасній Радянській Україні.

Якість організації позашкільної освіти виявляється в різноманітності її установ, відповідно до потреб життя різних частин населення села чи міста та відповідно до віку. Правда, позашкільна освіта в Радянській Україні має один дефект. Вона вся мусить бути по наказам Радвлади пройнята політичними та комуністичними принципами, що дає всій освіті вузьке розуміння всесвітнього життя. Але спираючись на звідом-

леннях різних установ по позашкільній освіті можна бачити, скільки робиться змагань, щоби освіта входила в саму глибину селянського і міського життя. Так зі звітлення про працю «політосвіти» на селі за рік 1924-25 бачимо, що головними встановами для проведення освіти на село були «Хати-Читальні» і «Сельські Будинки», коло яких купчаться їх члени. Діячі поділяються на гуртки по 27 членів - сільськогосподарські, політсамоосвітні, природничо-наукові, драматичні, музично-хорові, кооперативні, літературні, спортові, професійні. Усіх «Селянських Будинків» у 1920 р. було на Україні 2750, «Хат-Читалень» 6870. Ще останніми часами наростало т. зв. «Червоних Кутків» – 2000, де панує газета, плякати й інші реклямні знаряддя. Ці «Селянські Будинки» впорядкували за рік 13.338 лекцій і мітингів, 3.899 вистав, 350 кіносеансів. В звітленні не показана скількість бібліотек на Україні, сказано тільки, що «книжковий інвентар сільських бібліотек за рік 1924-25 збільшився на 100%». Колектори розсилають звісно «спеціально підбрану літературу». В тому часі розіслано безплатно 460.000 примірників за 140.000 карбованців. У тих надісланих бібліотечках українські книжки становили 84%. В тих роках (1924-25) установлено 100 кін – на Київщині, Поділлі, Донбасі⁶⁵.

ХІІ. Заключення

Підсумовуючи всі течії сучасної педагогіки, ми бачимо, що головна й глибока відміна нової школи від старої лежить у тому, що нове виховання, нове навчання будується на власному зусиллі самої дитини, і через те виховання й навчання захоплюють глибоку свідомість дитини і зміцнюють її волю. Дитину не тресують по трафаретам, складеним згори; їй одразу дають активну участь у житті, ставлять її перед самостійним розв'язанням різноманітних проблем – і моральних і наукових. Тут розвиваються всі її здібності, зміцнюється воля й усі творчі сили знаходять собі вираз. Наслідком такого виховання стає особа, яка живе не по зовнішньому наказу, але по тим заповідям, які складаються в неї свідомо вимогами шкільного життя і які придадуться їй на все її майбутнє життя в широкому світі, поза шкільним порогом. Для цього в школі має панувати сприяюча морально радісна атмосфера, повна праці, повна інтелектуальних і соціальних інтересів. Порадником у цьому житті є вчитель. Він є душевним і фізичним його мотором, до

нього діти мають звертатися за допомогою, за порадою в моральних конфліктах обов'язку з нахилом, і з бажанням, а також і в наукових питаннях. Велика роля вчителя в новій школі. В ній не місце вчителям-карієристам, що хочуть лише тим чи іншим засобом вислужитися перед начальством, ані тим, що колись керувались прислів'ям «отзвонилъ и съ колокольни долой!» Ні, сучасна школа потребує «нового» вчителя реформатора, «Апостола Правди й Науки», який «весь віддавався б дітям, приймав участь у їх розвагах, давав необхідні вказівки в їх наукових працях і був би певніш моральним порадником. Звісно, для нього перш за все треба забезпечити вчителю нормальні умови життя і матеріальні і моральні. Він мусить бути можливо незалежним у своїй педагогічній творчості. Для виконання своїх обов'язків у новій школі вчитель мусить бути добре підготований. Одним із головніших питань сучасної педагогічної реформи є реформа вчительської освіти, вчительських інститутів. Вчитель мусить мати найвищу загальну освіту з пануючим нахилом до реальних наук; мусить добре ознайомитись із психологією, з новими методами теоретично й практично. Тільки в руках культурно розвиненого і спеціально освіченого вчителя можлива нормальна організація психосоціальної школи і виховання громадських корисних діячів.

І соціальний і індивідуальний напрямок педагогічних думок цілком гармонізують межі собою. Громадянство потребує людей певного типу; цей тип може розвинути тільки в певних соціальних умовах життя. Соціалізація людини не є пригломшенням індивідуального розвитку на користь опанування соціальних та громадських вимог. Ні, пошана до особовости, до кожної індивідуальности є першою здоровою підвалиною всякого громадянства, кожної держави. Страшне життя створюється там, де особи, люде й цілі групи громадян тресують як пішаків, зневажають у всіх їх індивідуальних потребах та жертвують їх для якогось Молоха – будь він ідейний бог, чи матеріальний, чи державний. Свободу, незалежність індивідуальности мусять шанувати всі громадянства, розуміється, в межах її нешкідливости для нормального життя всякого колективу. Німецькі педагоги-індивідуалісти, визнаючи високе значіння високорозвиненої особи, одночасно обороняють соціальне виховання дітей, бачуть у ньому головний чинник для створення з дитини прекрасно й нормально розвиненої людини.

⁶⁵ «Шлях Освіти», 1926. кн. 3. Ст.Г-ський: «Політосвітна робота на селі в 1924-25 р.».

Індивідуалізм спирається не тільки на досягнення психології, яка в кожній дитині бачить різні індивідуальні нахили, здібності, різні фізичні й інтелектуальні сили. В німецьких і французьких ідеалістів є ще певна віра в добру вроджену натуру дитини, яку тільки треба викликати і дати їй сприяючі умови для пишного розвитку; є віра в інтуїцію дитини. Але цієї віри ніяк не хотять виправдати московські фізіологи-рефлексологи. Хто остаточно правий – чи реалісти Москви і Ленінграду, чи ідеалісти інтуїтивісти Відня і педагоги «L'Ere Nouvelle»? – це ще питання майбутнього. Але і переводячи сучасні педагогічні вимоги на мову рефлексології, ми можемо визнати, що соціальне виховання є такими «подразненнями», які зведені до купи, дають бажану «реакцію» – створення працездатного, морально й фізично міцного громадського робітника.

Щодо індустріалізму, який уводять у школу американські та московські педагоги, – то цей напрямок має багато негативного. Можна згодитися з Дюї, коли він уводить індустрію в школу, як вияв великого історичного процесу, який дійшов у ХХ ст. до своїх великих реалізацій⁶⁶; можна визнати, що елементи індустрії можуть бути введені в школу для того, щоби викликати в учнів нахил до того чи іншого ремесла, та давати в ньому первісні знання. Але ні в якому разі не можна визнати правильність вигуків Луначарського й Блонського: «Геть трудову школу буржуазного капіталізму. Єдиною школою є завод!» Треба ще великої реформи самого ідеалу «заводу», щоби діти находили там щонебудь цінне для їх гуманного й інтелектуального розвитку. Вигуки Блонського й Луначарського ще раз тільки маніфестують нахил Радянської влади загасити в людині все, що в неї є людського, людяне та повернути її на автомат, яким керувала би одна для всіх пружина – Московський катехизм.

Течія індустріалізму ще не досить опраювана ані в теорії, ані на педагогічній практиці. Але принцип праці і як психологічна метода, і як елементарна професійна вмільість, уже став певним виховуючим чинником усіх реформованих шкіл, як могутній елемент соціального виховання.

⁶⁶ Дуже цікавий погляд був виявлений на педагогічному конгресі в Женеві в викладі «L'Histoire du Travail» («Історія Праці»). Викладач доказав, що як до загальної історії додано історію культури, так для розяснення всесвітнього історичного процесу треба ввести в програму історичних наук у середній школі історію Праці, на свідокство, як навкруги праці найкраще скупчувалися й солідаризувалися люде вже в часи далекого минулого та витворяли певні організовані колективи.

Не можна не підкреслити ще одну не дуже видну, але не менше значну в своїх наслідках течію – це увага до освіти на селі, до поширення сільськогосподарського знання. Всі нові школи тягнуться до села, до природи і там своїми раціональними засобами культури вносять чимало корисного для селян. Ростуть також по селах і спеціальні сільськогосподарські школи. Цю течію, безперечно, викликали більш усього тяжкі економічні умови по всій Європі, які примушують звертати більш уваги на перші джерела людського багатства, на землю та її найкраще використання. Ця течія дуже добре відбивається на педагогічних змаганнях. Діти в школах по селах живуть більш здоровим і нормальним життям; праця серед природи більше сприяє їх фізичному й моральному розвитку.

Закінчуючи свій огляд сучасних головних педагогічних течій, я пригадаю слова одної з робітниць Товариства «L'Ere Nouvelle»: «До нашого обов'язку належить – не залишати на випадок виявів усіх творчих сил людини, але всіма силами сприяти їх розквитові. Треба шанувати індивідуальність кожної дитини, знайомити її з життям і його еволюцією, з тими великими космічними й гуманними законами, які кували це життя і ставили йому певні межі». Пані Аманс пропонує звернути увагу учнів на ті три етапи, якими йшла ця еволюція: 1) Зусилля окремих ізольованих людей; 2) Зусилля людей, організованих у більшій й меншій колективі; 3) Зусилля організованих колективів, об'єднаних у всесвітній, міжнародній величній колектив.»

Ми мусимо дати нашим дітям почути те щастя, що ми переживаємо третій етап життєвої вселюдської еволюції, що сучасною комунікацією, сучасною наукою ми зв'язані в одну велику громаду, в якій кожна нація мусить мати своє правне становище і до якої має зносити всі свої творчі скарби.

Сучасна школа має виховати таких робітників, які зуміють послужити і своєму рідному народові, і внесуть свою частку в великий всесвітній колектив фізичної та інтелектуальної праці.

Література

Ананьин: «Трудове виховання». – Блонський: «Основи Педагогіки» – «Трудова Школа» – Bagley: «Education Process». – «Scholl Discipline». – Binet: «Les idées modern sur les enfants». – «Le développement de l'intelligence chez les enfants». – Bernard: «Introduction to Social Psychology». – Bovet:

«Le sentiment religieux chez les enfants». – Bühler: «Sociologische und psychologische Studien über die ersten Lebensjahre». – Blaha: «Soziologie Dětstva». – Compayre: «J.J.Rousseau». – «Spenser et l'education scientifique». – Claparède: «Commendiagnostiquer les aptitudes des écoliers». – Cook: «The Play-Way». – De-Crolley: «L'examen affectif chez l'enfant». – Demoor: «Die anormalen Kinder». – Durkheim: «Pedagogie Sociale». – Дюї: «Школа будущего». – «Школа и общество». – «Психология и педагогика мышления». – «Школа и ребенок». – «Дети украинцы школьного возраста». – Ellwood: «Social Problem». – «Introduction to social Psychology». Ferrière: «L'école active». – «L'education constructive». – «La Pratique de l'école active». – Graves: «Social Problems of Education». – Gauding: «Präludien». Hamaide: «La Methode Decroly». – Гессен: «Основы Педагогика». – Грабаров: «Дефектология». – S.Hall: «Problems of Education» – Kerschensteiner: «Begriff der Arbeitsschule». – «Bürgerliche Erziehung». – «Die seelische Veranlagung zur Erziehung». – Lay: «Experimentale Pädagogik». – «Die Tatschule». – La Vaissière: «Psychologie Pedagogique». – Meimann: «Abriss der Experimentellen Pädagogik». – Мамонтов: «Хрестоматія сучасних педагогічних течій». – Mauer: «Jak poznati dusevne uchilne ditě». – «Методы объектного изучения детей» («Шлях Освіти», 1925, ч. 4.) – Монтессори: «Дом Ребенка». – Pedagogie Scientifique – Натопп: «Соціальна Педагогіка». – «Pestalozzi». – «Народня культура і культура особистости» – O'Shea: «The Child, his nature, his needs». – Пинкевич: «Трудовая Школа». – Потемкин: «Проблемы и Опыты Социальной Педагогика». – Peters: «Fundaments of educational Sociology». – Parkhurst Ellen: «The Dalton Plan». – Рубинштейн: «Эстетическое воспитание». – «Трудовая Школа». – Румянцев: «Педология». – «Психологичні Основи трудового виховання». – Ряппо: «Народня освіта на Україні». – Сірополко: «Дальтон-план». – Спенсер: «Физическое воспитание». – Smith: «An introduction to educational sociology». – Snedden: «Educational Sociology». – Scott: «Social Education». – Swift: «Mind in making». – Stern: «Psychologie der frühen Kindheit». – «Montessori und ihre Pädagogik». – Scharelmann: «Die Technik der Erziehung». – «Die Sprache des Kindes». – Thorndicke: «The study of children». – «Osobistost». – Tracy: «Psychologie dětsta». – Untersten: «Uufbau der Schule auf Spieltätigkeit». – Чепига: «Методи».

(Дж.: Шлях виховання й навчання. – Львів, 1932. –

Ч.1. – С. 1-12; Ч. 2. – С. 65-76. – Ч. 3. – С. 129-136; Ч. 4. – С. 185-202)

Український Інститут Громадознавства в Празі

(рукопис)

Потреба на наукове соціологічне дослідження України почувалась вже давно, але за царські часи організація цілої наукової установи для цього призначеної була неможлива. Виходили деколи солідні праці – Вовка, Русова, Милорадович і др., присвячені більш антропології та етнографії або статистиці, аніж соціальним питанням на Україні, але з'являлись майже випадково, без певне випрацьованого плану або програму. Через це дуже зрозуміло, що як тільки опинилися наші вчені за кордоном, вони змагались цю наукову недостачу поповнити. Так професор М.Грушевський з перших же років своєї еміграції змагався і одкрив перший Соціологічний Інститут, який і видав декілька невеликих наукових праць. Але брак матеріальних засобів і постійні роз'їзди п. Грушевського перешкоджали певному життю цієї справи, і думка о заснування наукової установи для проведення певних праць і для поширення соціологічного розуміння стала любимою мрією М.Шаповала. Але перші роки свого еміграційного життя в Празі, заклопотаний організацією перших високих українських шкіл і гімназії, він не міг присвятити свого часу і своєї організаційної енергії для реалізації своєї смілої наукової мрії – організувати Українській Інститут Громадознавства на чужині, де усе життя еміграції мало ... характер випадковості, від непередбачених чужих для нас політичних та дипломатичних міркувань. Але Шаповал мав цю смілість для реалізації тої думки, в певності якої він був переконаний. Ця людина, якій т. зв. «катедр. Вчені» так часто закидали як докір, як вираз свого презирства імя самоучки, ця людина ставилась до науки з найщирішою повагою і сама усе життя до останніх днів усіма силами змагалася схопити якнайбільше знання, навчаючись практично і теоретично і чужим мовам, і самої соціології в працях її найкращих пізніших представників. При усіх своїх обмеженнях, персональних матеріальних засобах його власна бібліотека рахувала 2500 томів.

Головною трудностю для організаторів Соціологічного Інститута в Празі був добір наукових сил серед української еміграції. Тим більш, що сама інтелігенція не мала ніякої підготовки для розуміння.

Ось якими словами організатори Празького Українського Інституту пояснювали його наукову необхідність: «Відродження України не може статися інакше, як виходячи з ґрунту її нового становища господарсько-

го і культурного. Від революції і спричинених нею змін починається нова Україна, вивчення якої є необхідним для кожної ... людини, що приймає участь в тій чи іншій ділянці громадської конструктивної праці – відродження України як господарського суб'єкта цілком неможливе при теперішній ізоляції від світового господарства і його еволюції, а тому і вивчення самої України було б тільки однією частиною конструктивного думання, недостаточного для розуміння дійсних перспектив розвитку України. Тому на чергу має стати вивчення основних проблем світового суспільства та принаймі тих чинників і зявищ, що мають простий чи посередній вплив на життя, працю, і розвиток українського народу» (див. Труд. Укр. 1934. Ч. 12. ст. 33).

Соціологія, як це завше при цьому буває, ставилась до нової установи з великим критицизмом і радо, замість допомогти, ставила для її реалізації усякі дрібні перешкоди. Але велика ідея мала і великого виконавця, який з великою обережністю, з серйозним відношенням обмірковував у невеличкому гуртку однодумців усю організацію Інститута. Три роки провадилась уся підготовча організаційна праця, і тільки 1-го листопада 1925 року Інститут фактично розпочав свою працю завдяки підтримці уповноваженого по справам еміграції міністра дра Гірса. Інститут отримував деяку фінансову допомогу, завдяки ліквідації Громадського Комітету одержав його помешкання з умебльованням і його бібліотеку.

Однак Інститут переміг чимало перешкод, з'організувався і об'єднав у собі ще три установи – Робітничий Університет, Музей-архів і бібліотеку, а сам поділився на кілька дослідчих кабінетів та різних наукових відділів. Ціла діяльність Інститута протягом 10 років і виявилась як в праці поодиноких відділів ... семінарів, кабінетів, так і в прилюдних виступах, в опрацьованні наукових праць своїх членів та в їх опублікуванні. Розроблений був статут, чимало програм для обслідування України та її народу в усіх відносинах – соціальному, економічному, літературному і т. д., в яких вона була майже terra incognita. Зразу дуже енергійно з захопленням почали працювати відділи: Соціології під голов... Шаповала, з Кабінетом військової Соціології, ведений генер. В.Петровим. Народознавства за проводом проф. Л.Білецького, з Кабінетами изучения Білоруссії, Кубані, Славянознавства і Шевченкознавства. Економіки та Техніки – за смертю проф. В.Коваля передан був проф. Гольдельмену. Відділ Правознавства – організован пізнійш під головуванням

проф. Шелухіна. Керівництво усім Інститутом належало Кураторії, цебто Господарському Адміністративному Комітету.

Вона вибирає Дирекцію Інститута... Діректор був Шаповал, а заступником ... заслужений Професор Ейхельман, ученим Секретарем Др. Мандрика. Членів на перший рік зібралось досить багато, а саме з дійсних членів кореспондентів з Чехії, Галичини, Парижа, Вільна, Берліна, Америки, Швеції – 19. Наукових співробітників – 13 і наукових діячів з різних міст Європи і Америки – Дорогі члени, які завдяки межинародним зв'язкам Шаповала, одразу ввели Українській Інститут в межинародні наукові зносини з широким світом. Майже усі ці видатні представники науки прислали свої цінні праці до Інститута: проф. Блага, др. Ельвуд, фон Візе, Сорокин і др. Деякі з цих дуже цінних праць були надруковані в органі Інститута, в «Суспільстві», якого вийшло 6 чисел у трьох книжках в 1925–1927 рр. За браком грошей дуже цікавий науковий журнал було припинено. Так само не довго виходив і Бюллетень Інститута. Так широко гарно почала реалізовуватися мрія Шаповала.

Вже на рік 1928-29 число дійсних членів зросло аж до 40, розростались відділи та катедри, особливо по соціології та політиці, де працювало систематично постійно 30-35 осіб у відділі соціології, а в політиці 26. Окрім Пражской групи працювала ще група з 14 учасників теж по окремим галузям соціології в Ржевниціях. Не дрімив і відділ народознавства в руках проф. Білецького, який поставив йому 4 головні завдання для досліджування: 1) територію України, 2) народи – головним чином український, його сусідів, 3) основні витвори духової культури, 4) окремі великі індивідууми – це усе досліджується соціологічним методом. Відкрився ще дуже корисний кабінет українсько-чеських економічних взаємин. Ще працював позаочний робітничий Університет, на якому зарохувалося на різних відділах до 600 студентів, з них найбільш студіює українознавство – 52%, політику – 23%. Їм було за цей рік розіслано 18 лекцій із різних галузей наук, що їх цікавили. В Робітничому Університеті брали участь майже усі найактивніші і старші, і молодші члени Соціологічного Університету. За рік прочитано було на семінарі соціології 34 виклади, на політичному Григор'єва 20, на педагогічному С.Русової 5, військової соціології ген. Петрова 16, на українознавстві проф. Білецького 14. Як можна бачити з цього рахунку викладів, які завше провадились в супроводі дуже цікавих дискусій, робота велась жва-

во, з піднесенням, чому сприяла більш усього енергія, щире захоплення наукою самого п. Шаповала, яке утворювало таку атмосферу праці, віри в свою працю, що усім хотілося досягнути якнайбільших результатів, якнайкраще виправдати довір'я самого пана Директора, який сам працював за десятирок. Склалися програми не тільки для сучасних дослідів, а й для майбутніх далеких праць, і усе з тою же укоханою метою – освітити для українського народу його власне становище, його власні творчі сили. З різних цих програм особливо цікава розроблена самим М.Шаповалом програма розробки історії суспільної думки на Україні. Тут намічені дуже цікаві теми по літературі, ріжним рухам громадського життя на протязі XIX і XX віків. На жаль, усе це широке завдання було трохи затримане від'їздом Шаповала до Америки і до Канади, але сама ця подорож чимало причинилась до значного поширення знакомства широких українських робітничих мас серед заатлантичної далекої української еміграції з Україною, а також і з наукою соціології. Не жаліючи своїх сил Шаповал на протязі менш аніж 1 року прочитав 107 докладів, на яких було присутно 10.350 осіб. Ширилась також і ідея Робітничого Заочного університету, організовувались в Америці філії, з них дуже активною була філія Робітничого Союзу в Скрантоні (Спол. Ам. Штати), яка підтримувала матеріально свою школу і пояснювала робітникам необхідність освіти. А відділ в Вінніпезі організував під керіванням п. Мандрики вищі курси для робітників.

Не знаючи як найкраще вшанувати таку невтомну працю, усі співробітники вирішили піднести Шановалу степен ь д-ра Соціології honoris causa. 15 березня відбулося засідання Наукової Ради Українського Соціологічного Інституту, на якому в докладах проф. Білецького та Шелухіна подана була і схарактеризована наукова, літературна і громадська праця цієї великої духовної людини, енергії та натхненню якої багато обовязана українська культура, особливо на еміграції. З цього поводу масмо в Звіті Інституту за 1930–31 рр. схематичний показчик писань М.Шаповала з 1907–1932 р.

Високо цінуючи працю і моральну суцільність своїх працівників, Інститут приймав інтенсивну участь у юбілеях їх працювального віку. Так, в 1931–32 семестрі був щиро одсвяткован юбілей Д-ра Уланова і проф. С.Русової. Др. Уланов – близький друг Соціологічного Інституту, в якому він чимало разів виступав з своїми дуже цінними викладами. Д-р. Уланов є калмик, гарячий патріот свого калмицького народу.

Святкував Інститут юбілей пані Кобилянської, яка є почесним його членом, і письменника С.Черкасенка. І на усіх цих юбілеях під керуванням Микити Евхимовича завше панувала тепло-товариська щира атмосфера, яка їх одрізняла від других офіційних, але холодних юбілеїв.

В рік 1930–31 обік з відділом Соціології дуже енергійно працював відділ Народознавства: прочитано було дуже багато докладів ... і приступлено було до складання наукового Збірника, який мав вийти в 1932 р. під назв. Народознавство. Багато праць було також складено для заочного Робітничого Університету, з них надруковано і розіслано 110 лекцій в середньому по 360 прим. кожної лекції. Чимало листів з подякою одержано було від студентів-в'язнів з польських тюрем. Більшість студентів конечно походила з україн. земель (окрім Великої України, до якої не було жадного доступу для української науки). З Галичини було найбільше – 40%, – решта з Волині, Буковини, Бессарабії, Карпатчини, а також були поодинокі прохання з Бельгії, Болгарії, Чехословаччини, Франції, Канади, Сполуч. Штат., Аргентини і Палестини. На жаль, більшість студентів була незаможня. Так що лише 246 (3.500) змогли внести оплату за лекції. Треба одмітити, що уся ця праця коло Нар. Роб. Університета провадилась без оплати праці більшості професорів і членів адміністрації.

Усі працювали в Інституті з певною свідомістю, що український поневолений народ потребує більш, аніж який другий, більш щасливий народ, наукового аналізу сучасних обставин – як загальносвітових, так і власного суспільного життя, потребує синтезу усяких можливостей і способів власного визволення, а також науково роз'яснених причин що тримають його в неволі. Він – так мало освічений, потребує науково устаненого громадського світогляду і суспільної організованості. Розкинутий по 4 чужих державах, вічно в утисках чужих влад, народ український має і громадянство розбите на безлич ідейних гуртків. Це усе зміцнює безпомічність укр. народу, і український Вільний Інститут Громадознавства радо працює, щоб поширити світогляд укр. громадянста і правдиво пояснити йому причини його підневільного життя. І ця думка окриляла працю його робітників.

Блискучий розвиток наукової діяльності Соціологічного Інституту не оборонив його від фінансової катастрофи, яка виявилась в тому, що ще з 1-го липня 1930 р. Мініст. Закорд. Справ Ч.С.Р. припинило видавати підмогу Інституту і лише згодилося видати 22000 к. ч. на ліквідацію боргів, які сягали до 100000 к. ч., повідомляючи разом з цим Кураторію

Інститута, що це вже є остання заемога. Таке безпомічне становище першим ділом відбилося на видавничій діяльності Інститута. Так, збірник «Народознавство» приходилось не лише видавати літографськом засобом, але і на кошти самих учасників збірника. Велику працю Шаповала «Соціологію» довелося передати на видання Укр. Громад. Видавн. Фонду. Музей-архів за браком відповідного помешкання на деякий час був примушен припинити свою діяльність. Але і без жадної заемоги праця самого Інститута не припинялась, довелося лише покинути добре помешкання на Seřekovej вулиці, де ... більше 10 літ провадилася уся творча діяльність М.Шаповала, де організовувались висші школи української еміграції, укр. гімназія, Селянська спілка, Видавничий Фонд, Музей-Архів, Соціологічний Інститут. Доводилось перевозитися на більш дешеві квартири – спочатку на окраїну Праги – на Баттареї, але віддаленість від центра Праги занадто ізолювала Інститут від його діяльних працівників, і це примусило перенестися в більш центральну місцевість, на Бартоломієвську, де він дотепер і має 2 кімнати, і де постійно збираються усі його члени і гості для ... вислухання різних наукових докладів і їх жвав. обговорення. Так, в 1935 р. таких наукових праць було прочитано і обмірковано за зимовий сезон 12 – дуже цікавих, близьких до життя, дотикаючих тем і питань; в 1936 р. – 21 по соціології, за суспільні рухи на укр. землях, по педагогіці, народознавству, літературі. І сходились люде слухати і дискутувати, а в 1937 р. було їх 11, з них не можна не одмітити такі цікаві виклади, як Григор'єва – «Масонство і поступові рухи», а також його ж «Історичний націоналізм і сучасний український націзм». На розвитку україн. Соціол. Інст. в Празі можна радісно упевнитися, що хоча для усякої наукової установи дуже потрібні матеріальні засоби, але ще потрібніші науковий ентузіазм, енергія робітників і їх витримана праця, їх віра в її обовязковість, особливо на тлі страшної пасивності нашої еміграції. Над Українським Соціологічним Інститутом стряслась друга не матеріальна, а духовна біда – це була втрата його організатора – несподівана смерть М.Е.Шаповала. Він був завше тим жвавим мотором, який однією своєю усмішкою розсівав усі хмари в життю цієї дорогої для нього установи, який своєю думкою попереджав сучасне і гнав усю працю усе далі до кращого обрію. В перші хвили смерті Микити Евхимовича це було одно почуття сирітства, розгубленості, бо одразу з нашого гурту виступила видатна мужня сила. Можна не згожуватися з усіма думками небіжчика, але не можна не визнати за ним тої

духовної сили, яка в усіх будила думку, тої ініціативної енергії, яка, звязана з вірою, могла зрушити і гору з місця.

Не стало людини творчої сили, не стало завязтого ідеаліста – але залишилась ідея, невмируща ідея, залишилась віра в потребу для української культури наукової праці, і знайшлись віддані руки, які підхопили цю працю, найшли в собі силу і мужність наперекір усім зовнішнім перешкодам продовжувати спадщину дорогого Вчителя. Прошло 5 літ з тяжких хвилин смерті М.Шаповала – 1932-37 і Соціологічний Інститут, матеріально скоротивши свій життєвий програм, – змаганнями п. Богацького, Григор'єва і др. співробітників продовжує свою культурно наукову працю і збирає в своїх стінах усе нових і нових прихильників слова за Україну і науку.

Час від часу знаходить змогу з заемогами дружини М.Е. – Ольги Філаретовни Шаповал видати деяку працю свого бувшого Директора.

Десять літ життя Українського Соціологічного Інститута в Празі – це одна з цікавіших сторінок в історії культурних змагань української еміграції в Празі. В об'єктивному історичному огляді – поки що неможливого – виявляться усі тяжкі переживання Кураторії і Наукової Дирекції Інститута, звязані з еміграційним життям на чужині, і може колись з подякою згадаються імена тих безкорисних робітників, які віддали свої сили на підтримку наукового розвитку І-го Українського Соціологічного Інститута на – чужині.

Řevnice, 17/VI 1937 р.

(Дж.: ЦДАВО України. – Ф. 3889, оп. 1, спр. 3, арк. 3-16)

Український «Дитячий Притулок» в Чехо-Словацькій Республіці

Вже 4-ий рік існує український Притулок у Чехії недалеко від Праги. Розпочався він дуже скромно, з 5-7 дітей, у невеличкому помешканні в давній місцевості коло Праги, в Горних Черношицях. Під будинком горою простягся темний ялиновий ліс, у якому діти й перебували більшу частину дня.

Завдання Притулку було допомогти студенткам і взагалі робітницям провадити своє навчання, свою працю, не опікуючися своїми дітьми. В Притулкові діти жили й одержували можливо найздоровішу страву й

найкраще виховання. Скоро кількість дітей значно збільшилася, до нього вступали й діти професорів і вбогі сироти. Хто з батьків мав можливість, платив за свою дитину. Але головні матеріальні засоби давало чеське Мініст. Закордонних Справ. Воно зразу поставилось дуже ласкаво, дало гроші на організацію, дає місячну субсидію на утримання дітей і забезпечує нас помешканням. Але позаяк воно не може постійно збільшувати свою за допомогу пропорційно збільшенню кількості дітей, то Притулкові доводилося не один раз переживати скрутні години. Бюджет був розрахований на 20 дітей, а їх збиралося до 28, ріжного віку, з ріжними цілком раціональними потребами, які часто притулковий персонал не мав змоги задовольнити.

Так, напр., приймаючи лише дітей 3-6 літ, ми поділяли їх на 2 групи дитячого садка й давали їм можливо добре виховання. Але батьки приносили нам своїх малих дітей 1-2 р., благаючи прийняти їх, бо вони їм вязали руки, й батьки не мали змоги з ними працювати, не могли вчитися. Уступаючи цим проханням, ми брали таких дітей, але це вносило в життя Притулку страшний не порядок. Кому їх доручити? Збільшувати персонал було і матеріально й фізично неможливо, й щоб їх доглянути, та або друга сучасна вихователька мусіла закидати свою працю, занедбувати дитячий сад, переривати навчання. Пробували старших дівчат пристосувати по черзі до ролі нянь понад цими дітьми. Але це визначилось шкідливо для тих і других дітей.

З другого боку, нам віддавали й старших дітей, 11-12 літ, які цілком не підходили до дитячого саду й вимагали окремого навчання, підготовки до української праязкої гімназії.

Це все цілком природно, бож діти всякого віку на еміграції часто залишаються без утримання й передаються Притулку, не питаючи, чи підходять ці діти до статуту Притулку, чи ні. Чотиролітній досвід переконав нас, що найбільш Притулок потрібний малим дітям, тому в Притулкові обовязково повинні були б існувати ясла для дітей 1-3 р. Але при сучасних матеріальних засобах про це не можна й мріяти, а звертатися до Чеських Урядових Установ не сміємо, з огляду на загальну ліквідацію всякої за помози еміграції. І доводиться постійно відмовляти батькам таких малих дітей (а вже в самих Подєбрадах назбиралось їх 12).

Тепер у Притулку 22 дітей. Завдяки заходам Мін. Зак. Справ Земська Комісія уступила Притулкові колишній палац пана Клям Мартинца, серед чудового лісу коло ставка з залізистою водою в Штембергу, в

3-ох год. їзди від Праги. Гарне повітря, тишина, саїтність дуже гарно впливають на дітей морально і фізично. Одна біда – субсидії міністерської (7000 Кч. на місяць) ніколи не вистачає на одяг і взуття дітей, і це особливо тяжко відбивається на дітях зимою. Чеський Червоний Хрест не допомагає в тій справі Притулкові, визнаючи, що з 7000 субвенції ми мусимо не лише годувати й виховувати дітей, а й одягати. Але з бюджету притулку можна переконатися, що це абсолютно неможливо. Місцеве українське еміграційне громадянство майже не має можливості нам допомогти одягом.

Мусимо принести велику подяку далеким сестрам з Америки (пані Теклі Коркодан від жін. Т-ва ім. О.Кобилянської), які прислали на дітей 100 (сто) дол. Ці гроші прийшли в дуже тяжкий момент, коли значне перебільшення кількості дітей привело Притулок до жахливого матеріального становища й ця допомога була справді дорогою для нас рукою братньою, що через безмежний Океан подала нам рятунок, прислала з долярами велике слово любови й солідарности.

Сердечне спасибі дорогим сестрам!

Цими днями ми одержали від наших американських друзів (Спілка Українських Товариств в Нью-Йорку під головуванням п. Цегельського), ще 40 дол., за які теж шлемо в далеку Америку наше щире спасибі й гадаємо з них хоч трохи білизни придбати дітям.

Але особливо зворушила нас присилка 50 Кч. теж з Америки від п. Йосифа Жевчука з New Castl'a. І листи його й самі гроші виявили щирісердечне відношення до наших нещасних дітей, закинутих для них невідомо через що на чужину.

Усім цим щирим жертвоателям Притулковий Комітет висловлює свою щирю подяку.

Голова Комітету професор С.Русова.

(Дж.: Жіноча доля. – Коломия, 1928. – Ч. 8. – С. 11)

Розділ III

Позашкільна освіта

А.Животко (А.Пуховський). «Народня Просвіта»
(порадник позашкільної освіти). Ужгород 1927. Ст. 93.
(Бібліотека «Робітничої Академії» в Ужгороді. – Ч. 7.)

Назва «позашкільна освіта» ще досі не означена. З поширенням нових шкільних організацій освіта в різноманітних формах проводиться більше в мурах школи. Вона дає таке повне задоволення усіх інтересів дитини, усіх її інтелектуальних та фізичних потреб, що для суцільного розвитку дитини непотрібні позашкільні додаткові освітні установи. Але такого додаткового навчання потребує той контингент дітей, який не може перейти ані середньої ані вищої школи; для освіти цього контингенту потрібні курси, народний університет, для дальшого суцільного розвитку потрібні добре зорганізовані розваги, концерти, читальні. Для організації такої нешкільної освіти потрібні не тільки матеріальні засоби, а головним чином свідомі, добре підготовлені робітники.

Праця Животка майже перша, особливо на Прикарпатській Русі, дає добрі поради щодо організації та проведення позашкільної освіти. Він подає форми цієї праці: народні читання, лекції, бесіди, мандрівний народний театр, співочі товариства та народні свята, книгозбірні та музеї. На вступі автор змагається подати історичний огляд розвитку позашкільної освіти в різних краях Європи, але цей огляд занадто короткий і книга не стратила б на вартості без цих 2-3 сторінок. Далі краще було б в'яснити більш глибоко значіння цієї освіти в життю вбогого населення усякої країни, необхідність населенню самому як найбільше виявити власну ініціативу в її організації та проведенні. Так само і в порадах щодо організації та проведення читань лекцій. Животко тримається майже постійно одного викладового методу, тоді як теперішня педагогіка в школі і поза її межами вимагає можливо більш самостійної обробки усього навчання і якщо сучасна вбогість та матеріальні засоби для проведення масової освіти не дає змоги організувати по селах лабораторій та осередків, самий метод мусить брати на увагу працю дорослих слухачів. Животко дуже гарно обробив ті розділи, що відносяться до викладів та читань, дає різні програми, різні перевірочні картки. На жаль, автор дуже мало зупиняється на фізично-

му вихованні, на поширенні руханкових організацій. Особливо подрібно подає вказівки щодо ведення книгозбірень; подані зразки різних катальогів, пляни систематизації книжок, указані різні види книгозбірень, постійні бібліотеки, мандрівні і др. Кожний бібліотекар найде в цій частині багато корисного для себе. Але і тут дещо бракує, нема зразка для тих карток, якими можна було б перевірити у читача, яке вражіння, який вплив зробила на нього та або інша книжка, які допомогли б хоч трохи з'ясувати собі психологію масового читача. А без такого знайомства – як справедливо каже Рубакин – тяжка праця бібліотекаря в виборі книжок, тяжка праця і тих письменників, які хотіли б можливо ближче підійти до душі масового читача.

Без огляду на деякі мої зауваження, книга «Народня Просвіта» є така корисна праця, що бажано мати її скрізь в бібліотеках і в Просвітах і в кожному товаристві, зацікавленому організацією позашкільної освіти. Животко ставить їй певні віхи й цілком правильний напрям.

(Дж.: Народня Просвіта. – Львів, 1927. – Ч. 5-6. – С. 85-86)

Культурно-просветительня украинскія організації з Галиції

Если кто, интересуясь народным просвещением в Галиции, взглянет въ статистическія данныя, онъ увидитъ по цифрамъ количество народныхъ школъ, не уступающее по своему соотношению съ количествомъ жителей состоянію народного образования и въ Россіи. Такъ, въ 1910 году во всей Галиции народныхъ сельскихъ и городскихъ школъ было 5,606, а безъ частныхъ – 5,412. Въ этихъ последнихъ училось 1.220,415 детей обоого пола. Изъ всехъ 6,242 гминъ (или волостей) только въ 311 не было школъ. По даннымъ того же 1910–1911 года, гимназій было 86, реальныхъ училищъ 14, мужскихъ и женскихъ учительскихъ семинарій было 18, коммерческихъ школъ 15, богословскихъ 5, сельскохозяйственныхъ 19, 2 горныхъ, 2 акушерскихъ, 114 ремесленныхъ, 13 рукодельныхъ. Такое количество общеобразовательныхъ и специальныхъ учебныхъ заведений на пространстве 78 ½ квадр. килом., – приблизительно равномъ двумъ нашимъ южнымъ губерніямъ, Киевской и Подольской, – представляетъ намъ положеніе народного образования въ блестящемъ виде. Но при ближайшемъ знакомстве съ статисти-

стическими безпристрастными данными замечается нечто противоречивое, обнаруживающее совершенно неправильное распределение благ просвещения между двумя народностями, населяющими Галичину и пользовавшимися в теории одинаковыми правами по австрийской конституции. Эти две народности, – поляки, которых считается 46,5%, и русины – 42,1%¹, – далеко не равномерно обслуживаются этими школами; так, из 5,588 организованных низших школ русинских меньше половины – 2,450. Из 77 гимназий и реальных училищ, каких были в 1907-8 учебном году, 69 польских, 7 русинских, 1 смешанная (утраквистская). В результате получились цифры, показывающие, что русины стоят почти ниже всех народов Австрии по своему образованию. Общее количество неграмотных в Галиции составляет 63,9; по отдельным народностям получают такие характерные цифры: русины 79,8, поляки 52,8, немцы 47,4. Другими словами, чем обеспеченнее политическая права народности, тем и просвещение ее выше. Права русин на родную школу были парализованы законом 22 июня 1867 г., по которому открытие всякого среднего учебного заведения с украинским языком в Галиции зависело от согласия местной уездной «рады», или совета, между тем как польское учебное заведение открывалось простым распоряжением надлежащего административного органа и никогда не встречало никаких препятствий для своего открытия. В уездной раде заседали местные поляки, и благодаря их воздействию в Галиции 20 лет, с 1867 г. по 1887 г., не было открыто ни одной украинской гимназии, и русины должны были довольствоваться одной своей гимназией во Львове и посылать своих детей в польские гимназии, где они должны были забыть свою национальность, свой язык. После долгих, настойчивых требований, обращенных к сейму, русины добились сначала параллельных классов с украинским языком преподавания, а затем и отдельной украинской гимназии в 1887 г. в г. Перемышле. Затем через четыре года была открыта такая же гимназия в г. Коломые в 1891 г, через 7 лет в г. Тарнополь – в 1898 г. и в г. Станиславове в 1905 г. Каждую эту гимназию русинам приходилось покупать у поляков тем или иным соглашением, теми или иными уступками экономическому господству поляков на земле русин. Но бывали периоды, когда самая настой-

¹ Мы брали цифры переписи 1910 г. И руководствовались более ясным признаком вероисповедания, чем разговорного языка.

чивые требования украинцев разбивались о национальный шовинизм поляков, и только всеобщий рост украинского самосознания дал в руки русин новую силу для охраны своего национального достоинства и удовлетворения нужд просвещения. К 1910 г. развились в Галиции просветительные общественные организации – «Просвіта», «Учительська Громада», «Взаємна Учительська Поміч», «Руське Педагогічне Товариство», «Дністер», «Товариство імени Петра Могили», «Наукове Товариство імени Шевченка» и др. Представители их объединились в одну общественную организацию, «Краєвий Шкільний Союз». Он стал энергично бороться за родную школу, стал объединять сознательных русин на защиту своей национальной культуры, соединять свои ничтожные материальные средства для создания своих средне-образовательных учебных учреждений. Безчисленными нитями связан был этот союз со всеми провинциальными культурными центрами, и дальше вглубь страны проникали его связи, в местечки, села Галиции, и привлекали к себе симпатии крестьян, их трудовые гроши. «Краєвий Шкільний Союз», начав работать с 1910 г., уже открыл 8 украинских гимназий в самых маленьких городках Галиции (Збараже, Городенке, Копиченцах, Рагатине, Чорткове, Яворове, Буське, Долине. В 1913-14 г. в этих гимназиях числилось 2,118 учащихся, и огромное большинство их были дети крестьян, дети, пришедшие из села за наукой. Чтобы приютить их, другие просветительные и экономические Общества являлись на помощь и при каждой гимназии устраивали так-называемые «бурсы», нечто более демократическое, более радушно теплое, чем пансіоны, существующие в России при казенных гимназиях.

Здесь и начинается та почтенная работа, которая велась на протяжении последних 25 лет лучшей частью украинской интеллигенции и которая спасла самосознание украинского народа и против всех недостойных усилий поляков отстояла русинскую школу и русинское учительство. С этой работой лучше всего познакомиться на фактах, и тогда она встанет перед нами как живая общественная сила, безчисленными нитями связанная с народной жизнью, с народным сознанием. Вот, напр., как организовывались и начинали жить гимназии, открытия «Шкільним Краєвим Союзом». Украинская гимназия в Збараже была открыта филиальным отделением «Руського Педагогічного Товариства». Первое собрание по этому поводу собралось

15-го августа 1910 г. съ участіемъ делегатовъ рогатинской гимназіи и выбрало комтегъ для веденія дела подъ председательствомъ одного энергичнаго местнаго деятеля. Для пополненія средствъ комитетъ привлекъ все села въ Збаражскомъ уезде и въ каждомъ селе устроился маленькій комитетъ для сбора денегъ. Кроме того, обратились за денежной помощью къ заатлантическимъ друзьямъ, переселенцамъ.

Къ 15-му сентября уже торжественно былъ открытъ I классъ «Украинской частной гимназіи въ Збараже», а къ концу года комитетъ уже получилъ отъ сельскаго населенія уезда 7,485 кр.; съ присылкою денегъ изъ Америки этотъ капиталъ почти удвоился и представлялъ 13,157 кр., на какія уже можно было вести дело. Энергичный комитетъ сталъ думать о постройке собственнаго помещенія въ 100,000 кр., какія рассчитывалъ собрать займомъ въ 40,000 кр. и подпискою съ местныхъ крестьянъ и уездной интеллигенціи. Сразу же устроилась при гимназіи и школьная бібліотека въ 221 т. Учениковъ на первый годъ было 43 (39 русинъ и 4 еврея). Преподавательскій составъ включалъ 1 учителя всехъ обязательныхъ предметовъ, учителя пенія, учителя Закона Божія. Кроме того, былъ «управитель» всей хозяйственною частью и школьный врачъ.

Также исключительно местными средствами открыта была гимназія въ Буску, устройство и содержаніе которой на первый 1910-11 г. обошлось 8,120 кр. Во многихъ изъ этихъ гимназій преподаваніе поставлено образцово, какъ, напр., въ рогатинской. Въ отчете за два года существованія гимназіи совершенно справедливо сказано, что, «ея прекрасное развитіе является лучшимъ доказательствомъ жизненности нашего народа и культурнаго развитія нашего общества. Идейность, работа и деньги здесь дружно объединились вокругъ плодотворнаго дела, и жертвователи видятъ, что ихъ лепта приноситъ большой % для блага ихъ детей и для завоеванія лучшей будущности нашему народу. Два года упорной работы, дружныхъ жертвъ дали два года блестящихъ успеховвъ. Неведомый идетъ къ намъ навстречу третій годъ, но онъ не страшитъ насъ, потому что мы знаемъ, общество само спешитъ къ намъ на помощь, и насъ не смущаютъ крупные расходы въ 75.000 кр. Мы соберемъ ихъ съ нашего населенія».

Кроме общей хорошей постановки дела въ этихъ частныхъ украинскихъ гимназіяхъ интересна та работа, которая велась въ нихъ свободно и продуманно надъ развитіемъ національнаго самосознанія учениковъ, истинныхъ детей русинскаго народа. Эта работа проявлялась уже

въ самомъ преподаваніи на украинскомъ языкѣ, въ изученіи этого роднаго языка, въ составленіи хорошихъ бібліотекъ изъ украинскихъ книгъ, въ правильной постановке изученія роднаго края, роднаго искусства и родной музыки, а также в організації національныхъ школьныхъ праздниковъ: то празднуютъ юбилей Общества «Просвіти», такъ много сделавшаго для развитія родной школы; то память національныхъ поэтовъ и ученыхъ (Шевченка, Житецкаго, Федьковича и др.). На праздникахъ исполнялись хоровыя песни, декламаціи, рефераты, все – на родномъ языкѣ, и создавалось настроеніе, полное веры въ творческія силы своего народа, желанія самоотверженно служить его нуждамъ, его интересамъ. Тамъ, въ польскихъ, въ утравкистскихъ гимназіяхъ, все украинское третировалось какъ «хлопское», низменное, – тутъ, въ своей родной гимназіи, каждый ученикъ чувствовалъ себя дома и воспитывался въ уваженіи къ своему народу, его языку, его культуре.

Для облегченія крестьянамъ пользоваться городскими гимназіями, при каждой изъ нихъ устроены бурсы, которыя содержались разными Обществами. Въ Рогатинѣ для этого основалось Общество «Шкільна Поміч». Оно въ первомъ же году собрало 1,913 кр. и помогало беднейшимъ ученикамъ учебными пособиями, одеждой, лекарствами, платою за квартиру и т. п. Въ томъ же году Общество купило участокъ земли, на которомъ и выстроило помещеніе подъ бурсу, которая уже существовала 10 летъ въ нанятой квартире. Эта бурса была устроена въ 1899 г. «Руськимъ Товариствомъ Педагогичнимъ». Въ бурсе жило 126 учениковъ платныхъ (отъ 6 до 20 кр. въ мѣсяць) и бесплатныхъ.

Жили они въ атмосферѣ труда и ласки. Зимой вставали въ 5 1/2 часовъ, летомъ и того раньше. Сначала собирались на общую молитву, повторяли уроки, завтракали и шли въ классы. Въ свободное время устраивались прогулки, игра въ мячъ, лапту и т. п. и готовили уроки. Ученики сами пилили дрова, клали грядки подъ овощи и цветы, чистили картофель, подметали и прибирали комнаты. Порядокъ жизни устанавливался самими учениками, представлявшими самоуправляющіеся группы. На праздникахъ ученики устраивали любительскія спектакли. Въ эти бурсы было всегда такъ много желающихъ, что назначали определенные правила и условія поступленія.

Но какъ ни были поставлены хорошо частныя украинскія гимназіи, они уже по своему небольшому числу не могли удовлетворить потребности украинскаго населенія, и русины совершенно правильно

домогались отъ правительства открытія украинскихъ государственныхъ средне-учебныхъ заведеній и субсидій на свои частныя школы. Галицкое учительство въ видахъ большей определенности положенія народнаго образования предлагало поделить Галичину на Восточную съ украинской постановкой дела и на Западную съ такою же польскою, отвечающей местному населенію.

Конечно, не изъ-за однихъ гимназій велась въ Галиціи борьба съ поляками, не менее горячо отстаивали начальныя школы, чтобы они были въ каждой «громаде», а для правильного веденія ихъ необходимы учителя съ хорошею подготовкой. Украинскихъ семинарій почти что нѣтъ, ибо на 47 уездовъ Восточной Галичины приходилось 7 мужскихъ и 2 женскихъ учительскихъ семинарій, но въ нихъ преподаваніе велось по-польски, украинцевъ принимали неохотно; такъ, изъ 70 подавшихъ прошенія принято 7 (въ 1904 г.), а поляковъ изъ 45-ти – 42!...

Проходить науку на чужомъ языке трудно, и при другихъ неблагоприятныхъ условіяхъ ихъ оканчивало семинаріи гораздо меньше, чемъ поляковъ: такъ, въ разные годы изъ 69 окончившихъ – 19 украинцевъ, изъ 69 – 15, изъ 71 – 12. Вследствіе этого и число поступающихъ украинцевъ въ эти государственныя семинаріи годъ отъ году уменьшалось: въ 1904 – 5 году украинцы сост. 24%, а въ 1909 – 10 г. 23%. Не мудрено, что въ общемъ числе всехъ народныхъ учителей 14,739 ... украинцевъ въ 1907 году было не более 3,000.

Вотъ почему три просветительныя организаціи – «Руське товариство педагогичне», «Краєвий шкільний союз» и новообразовавшийся «Комітет семинарій» – обратились къ обывателямъ съ предложеніемъ собирать деньги для устройства частной украинской семинарій.

Вообще хорошо понимая значеніе народнаго учителя и для школы, и для поднятія національнаго сознанія въ народе, украинцы образовали два Общества для огражденія его духовныхъ, правовыхъ и матеріальныхъ нуждъ – «Руське педагогичне товариство», самое давне, и «Общество взаимной помощи вемъ учителямъ Галиціи и Буковины». По последнему отчету видно, что въ немъ числилось 908 членовъ, вносившихъ въ годъ около 12.000 кр., а весь денежный оборотъ со спеціальными фондами къ 1914 г. достигъ 23,557 кр., собранныхъ съ убогаго русинскаго учительства добровольными жертвами. Общество имело 59 филиальныхъ отделовъ, въ которыхъ главнымъ образомъ и проявлялась его національно-культурная работа – открытіе библіотекъ и

читалень съ украинскими книгами и журналами, чтеніе рефератовъ, созваніе конференцій, устройство спектаклей, кассъ взаимопомощи и т. п. Особенно важную роль играли все отделы и центральное правленіе Общества для агитаціи во время выборовъ въ сеймъ и въ парламентъ: они произносили речи, созывали предвыборныя «вѣча» для проведеній въ депутаты сознательныхъ украинцевъ, защитниковъ правъ учительства и правъ украинскаго народа. Борьба за эти права, за поднятіе матеріальнаго и юридическаго положенія украинскаго учителя, огражденіе его отъ техъ униженій и притесненій, какія сыпались на него со стороны польской «рады», администраціи и польской аристократіи въ крае, – та настойчивая борьба составляла главную задачу Общества и велась не только самимъ учительствомъ, а рука въ руку съ крестьянами, участниками «вѣч» и конференцій, созываемыхъ Обществомъ. Въ этой непосредственной, живой связи съ народной массой и таилась жизненная сила Общества, плодотворность его работы. Крестьяне понимали задачи учительства и помогали имъ на выборахъ. Такъ, когда поднялась оживленная борьба за повышеніе жалованья учителей, одинъ изъ присутствовавшихъ на собраніи крестьянъ своими простыми практическими аргументами особенно удачно поддерживалъ эти требованія учителей. Онъ указывалъ, что поденный работникъ больше зарабатываетъ, чемъ учитель, указывалъ на то, что нищенское вознагражденіе, получаемое учителемъ, лишаетъ его возможности принимать более деятельное участіе въ общественныхъ делахъ села, и закончилъ свои доводы народной поговоркой: «Коли ти мене так годуєшь, аби я не здох, той я тобі так роблю, абим не зіпрів»².

При центральной «раде» Общества существовали несколько комиссій общаго характера: издательская, издающая печатный органъ «Учительське Слово» (съ 1912 г.), комиссія правовой защиты, строго следившая за всякимъ нарушеніемъ личныхъ и гражданскихъ правъ учителя; она давала юридическіе советы, постоянно вносила черезъ депутатовъ разныя требованія въ сеймъ и въ парламентъ. Педагогическая комиссія разрабатывала педагогическіе вопросы, правила, иструкціи и т. п. «Общество взаимной помощи галицкихъ и буковинскихъ учителей» состояло черезъ своихъ представителей членомъ «Общеславянскаго учительскаго союза». Для ознаменованія юбилея Т.Шевченка Общество постановило учредить интернатъ для детей учителей, наме-

²См. журн. «Учитель», № 5-6 1914, стр. 182.

ревалось построить учительский дом; вообще оно энергично предпринимало все, что казалось ему необходимым для интересов учителя и культурно-национального дела в Галиции. Его девиз – «с народом и для народа», и его воззвания перед выборами старались, чтобы ни один голос украинского представительства не попал в руки врага и неверного кандидата: «победа народа есть одновременно и победа учителя», – говорили эти пылкия воззвания³. «Будущее за тем народом, в чьих руках народная школа. В ней, в народной школе, таятся все задатки свободного расцвета национальной культуры и экономического благосостояния народа».

Не менее плодотворную деятельность проявило и другое, более старшее учительское Общество в Галиции, «Руське товариство педагогичне». В его существовании можно отметить три разные исторические эпохи.

1) Эпоха реакций централизма в австрийской политике 1881 – 1901 гг., когда «товариство» не могло проявлять особенно оживленной деятельности, но все-же служило очагом объединения учителей-украинцев.

2) Пробуждение автономной деятельности отдельных филий Общества 1902 – 1906 гг.

3) Интенсивная работа центральных учреждений «товариства» при слабой отзывчивости филий 1906 – 1911 гг. И, наконец, с 1912 годом «товариство» вступило в 4-й наиболее деятельный период, когда работа его проникла в самые глухие закоулки Галиции и велась одинаково энергично как секциями, так и центром, представляя из себя наилучшую организованную автономную федерацию уездных секций, работавших также над улучшением положения украинского учителя, расширением сети украинских школ и просветительных учреждений. Его органом служил педагогический журнал «Учитель», уже 26 лет выходивший ежемесячно во Львове, служа и организационным, и просветительным нуждам украинского учительства. Это одно из самых серьезных и долговременных педагогических славянских изданий. Кроме него некоторое время служила агитационным задачам прекрасно, литературно отредактированная учительская газета «Промінь», горячо отстаивавшая интересы учительства и национальное достоинство украинской школы в Галиции. Затем некоторое время выходила газета «Прапоръ» и пять лет издавалась в Мамаевцах (в Буковине) педагогическая газета «Каменяри»; эпиграфом этот учи-

тельский орган выбрал себе стих Франка, так подходящий к работе учителя:

Лушайте сю скелю! Нехай ні жар, ні холод
Не спинить вас! Зносить і груд, і спрагу й голод.
Бо вам призначено скалу осю розбить!

Все эти Общества и печатные органы, конечно, объединяли учительство, ободряли его и помогали ему как можно интенсивнее и экстенсивнее развивать национально-просветительное дело в Галиции. Чтобы наилучше ознаменовать юбилейный год Шевченка, украинское учительство объединенными силами мечтало созвать первый всеукраинский съезд народных учителей из всех земель украинских 25 – 26 июля 1914 г. Программа его была такова:

1) Открытие съезда. 2) Приветствия иноземных и местных гостей. 3) Выборы президиума. 4) Рефераты на тему: Обзор состояния украинских народных школ и положение украинского учительства в Галиции, Буковине, Венгерской и Российской Украине, в Соединенных Штатах Северной Америки, в Канаде, в Бразилии. 5) Положение украинской педагогической прессы и литературы. 6) Детская украинская литература. 7) Взаимные сношения между украинским учительством разных стран. 8) Закрытие съезда.

Этот первый съезд многострадального украинского учительства вокруг наболевшего вопроса о родной школе, родном языке как органе просвещения, конечно, был бы знаменательным доказательством зрелости национального сознания в украинском учительстве и был бы лучшим бессмертным венком на память великого гения Украины, сказавшего когда-то:

Учитесь, брати мої,
Думайте, гадайте!
І чужому научайтесь
І свого не цурайтесь!

Рядом с учительскими организациями над просвещением украинской народной массы в Галиции работали и другие просветительные организации: «Просвіта», «Українське наукове товари-

³ «Учительское Слово», № 15 1913 г., стр. 342. № 4 1913, стр. 64.

тво імени Шевченка», «Товариство імени Петра Могили», «Українська бесіда», «Союз української академічної молодіжи» и др. полухудожественныя, полупросветительныя («Боян» и др.). Все они устраивали бібліотеки, читали рефераты, организовывали національные праздники, спектакли и т. п. Первое место в этом отношении, конечно, принадлежало «Просвіті», но о ней уже была помещена в «Украинской Жизни» специальная статья в 1913 г., а потому мы ограничимся только теми данными, какія можем почерпнуть из ее последнего отчета за 1913 годъ. Число філій ея достигло до 75. Вспомогательныхъ комиссій работало 20. Эти комиссії можно разбить по отраслямъ деятельности «Просвіті». 7 комиссій работали для задачъ просветительно-организационныхъ; 4 – для издательского дела, 2 по экономическимъ нуждамъ населенія и 6 для управления разнородною организациею Общества. Просветительныя комиссії организовали курсы для неграмотныхъ (до 60 курсовъ в отчетномъ году), курсы высшихъ знаній и др. Интересна комиссія, существующая для оказанія помощи русинамъ, переселившимся в Америку. Особенно много работала издательская комиссія: издала 16 книжекъ в 209 печатныхъ листовъ в числе 1 135.500 экземпляровъ и продолжала издавать свой органъ «Письма з Просвіті» (8-й годъ изданія). Особенно интересна работа філій «Просвіті», разсеяныхъ по всей Галичине. Остановимся для примера на філіальномъ отделеніи в г. Стрию. По отчету 1910 – 11 гг. членовъ состояло 166 чел., читальня открыта в уезде 43, съ 1,790 членами; только 8 волостей (громад) в уезде еще не имеют читальни. Кроме бібліотечной комиссії в філіи работала еще лекціонная, которая при помощи студентовъ устроила 33 чтенія съ фонаремъ в 30 селахъ. Читали и профессора, и учителя, и инженеры и др. После лекцій бойко шла продажа книгъ. Предполагалась организациа летучихъ бібліотекъ, а постоянной бібліотеке в Стрии одинъ учитель гимназии завещалъ 4,000 кр., и бібліотека была открыта, имеетъ 2,529 т. Філія организовывала національно-художественные праздники памяти Шашкевича, Шевченка, праздникъ свободы в мае и др. Філія же содержала бурсу на 26 – 60 детей.

Члены філій – простые крестьяне, которые своей трудовой копеей и поддерживали эти просветительныя національныя организации. Конечно, бывали и крупныя пожертвования, какъ, напримеръ, вышеу-

помянутое отъ учителя, но и они поступали изъ кармана трудового интеллигентнаго элемента, такъ какъ богатой буржуазии украинской нетъ в Галичине.

Изъ крупныхъ учреждений, содержимыхъ, «Просвітою», нельзя не упомянуть прекрасную бібліотеку во Львове в 11.293 т., имеющую более 500 читателей, перебравшихъ за 1913 годъ 3.798 т.⁴, сельскохозяйственную школу в Миловане, женскую хозяйственную школу в Угерцахъ, коммерческую школу во Львове и много другихъ просветительныхъ курсовъ, специальныхъ бібліотекъ и т. п.

Изъ другихъ Обществъ немало работало для украинскаго просвещения Общество имени Петра Могилы. Оно устраиваетъ в разныхъ пунктахъ доклады, лекціи; за 1911 годъ прочитано было его 69 лектурами 122 лекціи, на которыхъ пребывало 13.927 слушателей в 8 пунктахъ. А за три года существования Общество устроило 331 лекцію при помощи 177 лекторовъ для 36.792 слушателей. Устраивались лекціи и по городамъ, и по селамъ.

Многое можно было бы сказать о национально-просветительной работе и другихъ Обществъ в Галиции, но для журнальной заметки нашъ матеріалъ можетъ достаточно уяснить тотъ путь, какимъ развивалось народное сознание в украинской массе Галичины. Просвещение шло къ нему не черезъ официальную школу, не изъ административныхъ учреждений, – и то, и другое было в рукахъ другой привилегированной націи, которая безжалостно топтала достоинство украинскаго народа и злоупотребляла своимъ привилегированнымъ положеніемъ, чтобы подавить в русинахъ всякую надежду выбиться изъ нищеты, изъ мрака невежества. Украинскую народность спасла украинская интеллигенция. Сама вышедшая изъ народа, она легко поняла его нужды и достойно использовала все возможности, даваемые австрійскою конституціею, чтобы сетью просветительныхъ и экономическихъ учреждений поднять экономическое благосостояние русина, поднять его національное сознание и разсеять окружавший его мракъ невежества. Сама матеріально слабо обеспеченная, галицкая интеллигенція сумела собрать необходимыя средства, чтобы дать своему народу родную школу, родную книгу,

⁴ Изъ нихъ 2, 534 на украинскомъ языке, 43 к. на русскомъ. В правительственныхъ бібліотекахъ в Галиции книги все польскія, разве иногда попадутся сочиненія Федьковича или Шевченка.

родной праздникъ. Этимъ и должно достойно оценить народное просвещение въ Галиціи, – оно выросло на национальной демократической основе, оно было связано тысячными нитями съ народной жизнью, отвечает народнымъ нуждамъ и насквозь проникнуто национальнымъ духомъ украинскаго народа. Въ этомъ была его сила, помогавшая ему въ теченіе десятковъ леть въ его борьбе съ гораздо более сильной націей.

(Дж.: Украинская Жизнь. – Москва, 1915. – Ч. 2. – С.32-43)

Моральне виховання в позашкільній освіті

(рукопис)

Слово Мораль багато у кого викликає негативне почуття, відношення деяке непевне, підозріле як до якогось фактора неширокого, застарілого, як до пережитка. Звісно, кожна епоха, кожний період соціального життя має свої улюблені абсолюти, свої найпевніші принципи поведінки, свій світогляд. І те, що вчора здавалось найнайпевнішим, то сьогодні вже хитається в своїх підставах, міняє, якщо можна так висловитися, свій колір, навіть своє прізвище, а завтра на його місці постає другий, наче новий керуючий принцип, якому підлягають і персональні, і соціальні змагання.

Нас не лякає ця видима, зовнішня зміна найголовніших принципів, бо в глибині їх, в генетичному їх походженні вони усі залишаються одним вічним історичним змаганням усієї людності до постійного зросту, до усе дальшого розвитку своїх потенціальних сил, здібностей, як фізичних, так і інтелектуальних. Ми бачимо, як... людина щодалі смілійше опановує всесвітом – землею, водами, повітрям, як вона справді стає все-сильним володарем усієї природи, повноправним горожанином в усіх країнах. Цей розвиток все-сильного людського розуму, це розповсюдження однакових умов життя по усім країнам не могли не відбитися на керуючих принципах людських відношень, людського поводження, ... на поширенні і світогляду окремих людей, і на більш широкому розумінні своїх абсолютів. Кожний народ, кожна особа перестають бути ізольованими одиницями. Волею чи неволею вони усі захоплені міцним великим колесом всесвітнього життя, різностороннього розуміння добра і зла і всесвітнього змагання десь знайти терен єднання, виробити якийсь ве-

ликий прекрасний ідеал, в якому зливалися б високий ідеалізм Індії і матеріалізм Америки, усе духовне багатство, що здавен накопичувалося і на берегах Ганга, і на побережжі Рейна.

І от, якщо в цих змаганнях вже не задовольняє нас слово Мораль як керуючий принцип, то ми відповідно сучасному стану думок можемо наш старий абсолютизм поновити під назвою Гуманність, гуманізм нової ери, як почуття нових відносин між народами, між окремими людьми, і цю Гуманність внести, як найважливіший фактор, у виховання, як шкільного, так ще більш позашкільного. І для цього виховання мають працювати усі народи, бо які б тяжкі не були сучасні умови життя різних націй, ці умови тимчасові, і їх поліпшення залежить від найкращого розвитку, від масового розуміння принципів Гуманності. Вже давно треба і нам, українцям, зректися стародавніх народних мудрствовань – «Наша хата скраю – нічого не знаю», «Що моє – не твоє, що твоє – не моє» і т.и.

Гуманізація молодого покоління є його соціалізація, бо моральні звички, то суть соціальні звички. Ті звички мають даватися в школі, з наймолодшого віку дітей. Але глибоке широко освітлене розуміння соціального процесу і обовязкової участі в ньому кожного громадянина найкраще може бути висвітлено на позашкільних курсах, лекціях, в клубах.

Кожна позашкільна організація ... є центром соціального виховання. Слухачі мусять знати, що вони тут мають метою не лише навчатися фізиці або математиці, ... мусять навчитися розуміти соціальні і політичні питання і підготуватися до справжньої горожанської праці. Служити громадянству можуть лише особи свобідні, з міцною волею та енергією. Не мусить бути того шкідливого індіферентизму, завдяки якому така велика частина мешканців не приймає участі в політичному і соціальному життю рідного краю, не йде до виборчих урн, пасивно ставиться до добра і зла в громадському життю. Для цього потрібна працюовитість, самовтриманість, мужність у виявленні своїх певних переконань і чесність в проведенні їх, їх реалізації ... Обовязки горожанина тепер не лише в тому, щоб коритися уряду, а вміти допомогти йому, не дати йому ступити на злий шлях. Зле є усе те, що перешкоджає вільному здоровому росту суспільства. Морально-соціально добре – є те, що веде суспільство від узького, низького розуміння життя до широкого, високого, до корисного для цілого масового щастя. Лише наука може дати для цього певну керму.

Позашкільна освіта, подаючи науку масам народним, тим саме заповнює, знищує ту глибоку прірву, що за століття темноти народів склалася межі інтелігентними верствами і народними некультурними масами. Можна сміло сказати, що верх життя – це праця для піднесення науки і культури, а мета життя кожної інтелігентної особи є їх поглиблення. Але даючи в позашкільних установах навчання, знання, ми робимо лише половину нашої обов'язкової культурної праці, мусимо ще соціально виховати, утворити в кожній установі соціальне групове життя, освітлене моральним ідеалом, щоб захопити учнів високою метою життя, викликати в них палке бажання активно обмірковано йти до нього – це є ґрунтовне завдання позашкільної освіти. І хай наші слухачі і ведуть тяжку свержильну працю, злидні, несправедливість людську на кожному кроці – в цих страшних умовах пролетарського життя що може урятувати людину, верству від деморалізації, як ... цей гарячий блискучий промінь віри в перемогу добра, в конешну реалізацію ідеалу. Цей промінь мусить позашкільна освіта закинути в захоплені серця своїх дорослих учнів і наукою розжоврювати його...

В програмі навчання, пройнятого гуманізацією учнів, звісно, на першому місці мають стояти дві науки – одна історія всесвітньої і своєї літератури і історія релігій. Слідом за ними йде соціологія, історія та географія. Спосіб проведення цих наук в позашкільному курсі навчання мусить значно відмінитися від ґрадіційного. Усі вони концентруються навкруги одного головного досліду – як саме розвивалося у різних народів почуття правди, ідеал моральної краси (література, історія релігій), як шляхом солідарності, взаємної кооперації наконичувалися у різних народів скарби матеріальної і духової культури (історія, географія) і як під впливом культури мінялися звичаї і форми суспільного життя (соціологія, філософія). Усе це мусить бути викладено ясною простою мовою, образно, щоб впливати не лише на пам'ять, на розум, а на уяву, викликати емоцію слухачів. Велику заповому можуть подати ілюстровані виклади порівнюючої історії мистецтва. Взагалі порівнюючий метод дуже розвиває думку в усіх предметах навчання, зміцнює у слухачів здібність до асоціацій і збагачує їх уяву різноманітним матеріалом.

Кожна позашкільна установа мусить виявляти з себе соціальну організацію, в якій учні і вчителі працюють спільно, солідарно проявляючи ... можливо більшу творчу ініціативу, активність; в цих установах

мусить йти соціальне життя ..., соціолізуюче, атмосфера солідарності, кооперації, працьовитості, самовитриманості. В такій атмосфері природно виховуються чесні горожане з щирим гуманним почуттям до усіх людей і з широким розумінням соціально вартої високої мети персонального життя.

Які мети, які моральні завдання може ставити позашкільне виховання своїм окремим вихованцям: 1) персонально конешне чесна праця без компромісів, таке життя, як каже Шевченко, щоб не було «зерна неправди за собою», це обов'язок молоді генерації очистити свою поведінку від тих численних часто непорядних компромісів, в яких ми після війни чи так чи сяк конструємо наше життя. В погоні за матеріальним, хоч абияким добробутом, ми здобуємо його ціною постійних компромісів, і людина, яка не йде на цей шлях, залишається в злиднях і в презирстві в суспільстві, як нездатна до життєвого процесу. Але так не може йти далі, боротьба за життя мусить провадитися в межах справедливості і усім по мірі їх здібностей мусить бути забезпечено користування необхідними благами для життя шляхом чесної праці, правдивого знання.

2) Друга мета – свідома праця для рідного краю, для визволення свого рідного народу з ланцюгів темноти і поневолення, для поліпшення соціальних і політичних умов його життя. До цієї великої мети закликані усі громадяне, хай вони памятають, що найстрашніший гріх – це зрада рідному краю. Сучасний момент виробив новий нахил поведінки – який можна висловити латинським прислів'ям часів розпаду Римської держави – *ubi bene ubi patria!* І розсіваються люде по усьому світу, шукаючи добра матеріального, а в рідному краю залишаються більш недотепні, нездатні, слабкі, яким доводиться нести на плечах весь тягар будовання нових форм життя. Звісно, при сучасному розвитку комунікації, взаємному наближенню усіх народів, кожний стає горожанином всесвіту. Але ця єдність з усіма народами, ця можливість працювати в різних країнах, не знімає з кожного з нас дати щось корисне, щось добре по мірі наших сил для рідного краю, для рідного народу. Коли ми кажемо, що в сучасний момент історичний широкий інтернаціоналізм мусить ввійти в наше серце як могутне, гуманне почуття, як свідоме розуміння людських взаємних відносин, – то разом з цим ми вимагаємо, щоб по можливості персональний егоїзм уступав місце національному, палкій любові до рідного краю. Його щастя, воля мають бути головною метою кожного свідомого щирого громадянина.

3) Для тих, хто має в своєму духовному багатстві щось більше за звичайне – по мистецтву, по науковому розумінню – той мусить якнайкраще розвинути свої здібності, бо кожний надзвичайний мистець, науковий дослідувач – то є національний діяч, який своїми творами збагачує скарби національної культури, і досягнути верхів мистецтва і науки для таких осіб мусить стати шляхотною метою життя.

Такого напрямку має додержуватися виховання в усіх установах позашкільної освіти, бо вони більше школи можуть впливати на дорослу молодь, яка саме переживає період формування світогляду, складання принципів поведження, напрямку життя. Розвинути широке гуманне почуття в молоді, свідоме відношення до своїх соціальних обов'язків, розкрити перед ними щастя високої мети в життю та озброїти їх необхідними для досягнення її знаннями – це є завдання позашкільної освіти. Чи назвемо його моральним вихованням, чи соціалізацією слухачів, їх гуманізацією – справа від того не міняється і метою позашкільної освіти стає не лише розумова освіта, а глибокий вплив на душу слухачів для утворення з них свідомих, щиро гуманних діячів як для свого народу, так і для великого братерства усіх людей і народів світу.

(Дж.: ЦДАВО України. – Ф. 3889, оп. 1, спр. 3, арк. 63-65 зв.)

«Просвіта» за 70 літ існування (рукопис)

Львівська «Просвіта» не є крайова організація, яка працює лише в межах Галичини, це є справді Соборна установа, яка ширить рідну освіту, пробуджує національну свідомість серед українського народу, де б йому не доводилось жити – чи на рідній, чужинцями окупованій землі, чи на далекій чужині: на еміграції вона озивається і морально, і матеріально на кожний призив о помочі. От через що її власне ім'я – Просвіта стало звичайною назвою ... найпопулярнішого освітньо-культурного українського центру. Є Просвіти не лише на їх батьківському терені в Галичині, а є і в Аргентині, і на Зеленому Клині, і в Канаді. На Вел. Україні Просвіти почали закладатися лише після 1-ї рускої революції в 1906 р. – за ініціативою Грінченка в Києві перша. Вони дуже розмножилися в 1917-1920 роках і були закриті більшовиками як установи національно буржуазні, контрреволюційні.

Львівська Просвіта заснувалася в 1868 р. і тепер збирається святкувати свої 70 літ працевитого життя, перевитого смугами тяжких переживань, роками руїни і переслідувань, яких зазнає на своєму тернистому шляху кожна українська чесна своїми лозунгами інституція. До заснування «Просвіти» в Галичині не було освіти, окрім тої, яку потроху ширило греко-католицьке духовенство. Але вона була одностороння – видавались молитовники, Біблія, катехізиси. Але і за це можна дякувати. Завше і повсюду жадний до просвіти галицький люд шукав чогось більш широкого, і в Перемишлі при Греко-Кат. Капітулі постало Товтво священиків. Воно поставило собі метою ширити науку, видавати книжки простою мовою, уживаною по селах, заохочувало селян відкривати по селах школи. Але назрівало вже і молоде громадянство – не лише духовенство, учителі, урядовці. В 1848 р. як повіяло трохи свободою, основалось перше націон. політичне Тов-тво «Головна Руська Рада». Скликано було освітній конгрес, він визнав потрібним організувати Читальні – перша Народня Читальня відкрилася в Коломиї – і так звані Матици, вже відкриті у др. славян. народів – Сербів, Чехів. Але через участь москвофілів народні видання друкувались таким мішаним жаргоном, що ніхто не міг зрозуміти цієї тарабарщини. Інтелігенція поділилась на 2 табори – молоді і старі. В 1864 р. на Заг. Зборах Качала пропонував закинути цю мову і вживати лише справді народню мову. Молоді мали вже свою пресу – Правда, Мета – т. звані народовецькі. На одних зборах молоді 2 вересня 1868 р. і заснована була «Просвіта». На чолі організаційного Комітету став учитель Гимназії Вахнянин – зразу об'єднались коло 60 членів – урядовці, священики, учителі, студенти. Відкриття «Просвіти» призначено було на 8 грудня, але «Старі» не хотіли давати помешкання, парох одмовився служити молебствіє. «Старі» лаяли організаторів як польську інтригу, і перші відкривні збори Просвіти відбулися в Польській Міщанській Залі. На першого голову обрано було Ом.Огоновського, але за слабим здоров'ям він одмовився і рекомендував на цю дуже відповідальну посаду Голову Січі – Вахнянина. З відомих перших членів Просвіти можна указати відомих Галицьких діячів – Романчук, Сушкевич, Устиянович і др. Метою своєю молода Установа поставила ... «пізнання народу і його освіти». Члени працювали завзято для народу і над народом. Вже на слідуєчий рік довелось дещо змінити в статуті, щоб мати право відкривати повітові відділи, мати своїх агентів для продажу Просвітянсь-

ких видань. Зменшили членську платню, щоб полегшити доступ в членів Просвіти селянам. Освітня праця поширилась, множились спеціальні комісії, які одна другу викликали: Так, були комісія просвітна організаційна, боротьби з неписьменністю, видавнича, бібліотечна, кольпортажна, театральна, фінансова і господарсько-адміністративна. Ця остання зайнялась поліпшенням економічного стану села і скоро її діяльність охопила усі ділянки культурного і економічного життя краю в усіх верствах і напрямках. Улаштовувались театральні вистави, кіно, народні свята, з'їзди робітників Просвіти, екскурсії, книгозбірні, позичальні книжок, книгарні, господарські, промислові, торговельні курси, зразкові господарства, сади. З перших же загальних Зборів «Просвіта» Львівська стала на всеукраїнський терен і в 1871 р. вона висилає до Києва в Географічне Тов-тво зібрані нею етнографічні матеріали. Вона приймає участь в усіх національних юбілеях Вел. України: Антоновича, Лисенка, Котляревського, в Археологічних З'їздах в Києві, Чернигові, Харкові. Заводить зносини з Прикарпаттям, змагається і там завести Просвіти, але під гнітом Мадьяровщини це їй не ведеться, але вона розсилає туди gratis свої видання, посилає до них організований український хор. На свої конгреси - освітній в 1909 р. і на кооперативний міжнародний конгрес, ... всіма забутим лемкам друкує Кобзар латинкою, організує курси мови. Приймає участь в економічній виставі в Одесі, і як тільки Волинь, Полісся стали частинами Польської держави, Львівська Просвіта міняє свій статут так, щоб і ці українські країни входили під її опікування.

На протязі 70 літ мала Просвіта 9 осіб головами – усі однаково чесно, з гарячею видданістю працювали на добро україн. народу, поширяли діяльність цієї установи і інтенсивно віддавали усі свої сили праці, часто щедро підтримували Просвіту матеріально – Федорович дав 12000 зол. гульд. Відповідно персональному нахилу одні висували більш усього літературно-освітню діяльність, як Огоновський, видавничу працю, яка сприяє ... літературно-науковому Тов-тву ім. Шевченка, Укр. Педагог. Тов-тву, купує Народний дім, організує Народню Торговлю, заводить звязки з Буковиною; Романчук організує величне віче в пам'ять Богдана Хмельницького в 1905 р., друкує брошуру Франка «Панщина і її скасування», Олесницький – голова українського посольського клубу, організатор економічних установ на Стрийщині, вносив національно політичний елемент. Були і такі голови, що доводилось і в

Львівській в'язниці посидіти, і бути інтернованим у Домбіо – Кивелюк – за часи війни 1914 р.

Війна 1914 тяжко озвалась на всіх підприємствах Просвіти. Провід в 1914 р. виїхав зі Львова до Відня, змагалися робити далі, сходились на Засідання, видали Календарь на 1915 р. Більш усього пострадали філії і читальні від московського війська, але вже в 1918 р. розпочалась правильна робота... В 1923 р. Головою обран відомий діяч і педагог М.Галущинський, який весь віддається відродженню Просвіти, працює в освітньо-виховничому, організаційному напрямку, дуже багато змагається коло освіти дорослих. Але нова громова хмара розбиває працю: за один 1925 р. поляки закривають 11 філій – Галущинський з великим трудом їх заново улаштовує. В 1926 р. комуністичний наступ на Просвіт'янські установи і тяжкі моральні переживання: з одного боку, постійна небезпека від польської влади, з другого – докори від націоналістичної молоді за політичну поміркованість Просвіт'янського Проводу, закиди в угодовості, вимоги резигнації від Галущинського, але криза потроху зникла, робота йшла жваво: Просвіта видавала вже не скромний часопис «Письмо з Просвіти», а цілий журнал-місячник «Життя і знання»; видала бібліотечний Порадник, організувала аматорській театр, але і біда наспіла. Люде купляли видання Просвіти, але не думали їй платити, і набігло усяких боргів на 1931 р. 63.640 зол. Тяжка хвороба звалила з ніг цінного робітника Галущинського, його місце в Просвіті заступив Брик, уже 25 літ працювавший в Проводі Просвіти. Тепер прийнялись завзято за видання підручників. Їх видало 17 назв в кількості 12300 прим. – то були перші укр. підручники – багато популярних книжок, які gratis роздавались в шпиталі і політ. в'язниці, – видана була читанка «Заря», яку склав Партицький.

З гордістю може святкувати Просвіта свої 70 літ життя, не сходячи зі своїх рейок ні на крок від раз наміченого завдання, ... Шкідливі були політичні обставини і не дуже сприяючі фінансові. З першого ж року Просвіта одержувала від сейму з крайових фондів 2-3 тисячі на рік. Але один рік Просвіта в лиці свого Голови Федоровича одмовилася від цієї допомоги, коли в сейму залунала гостра критика на видання Просвіти і їх недержавний напрямок. Просвіта цих докорів не визнала і висловила свою незалежність у праці. Але на слідуєчий рік сейм прислав їй допомогу. Але не цією субсидією живилася Просвіта в своїх таких ріжноманітних осягненнях, вона з самого початку зискала повне

довір'я народу і спиралася весь час більше всього на народні збори, на великі пожертви галицької інтелігенції. Так, в день свого 40-літнього юбілею збори по усім філіям принесли їй 8.315.зол., кожні її імпрези підтримувалися публікою. Збори (особливо в Америці) провадяться з успіхом. З тяжкої кризи 1931 р. Просвіта потроху визволяється, виплачує борги, і в 1935 р. централю мала вже готівкою 124.370. зол. ... вона вся пішла на виплату боргів. Але Просвіта має різні фонди, має власне земельне майно. Має 83 філії ..., читалень 3071. З них 1251 мають власні дома. Бібліотек 2.915. Провід читалень цілком в руках селян.

Усіх членів Просвіти нараховувалось в 1928 р. коло 50 тис. Першу жінку прийнято в члени в 1871 р., п. Остерманова з Станіславова. Серед почесних членів є багато з В. України, досі є дві жінки – пані Малицька і п. Русова. Членів звичайних з Наддніпрянщини теж було чимало, але за царським режимом вони ховались під чужими іменами.

(Дж.: ЦДАВО України. – Ф. 3889, оп. 1, спр. 3, арк. 63-65 зв.)

Від упорядників	3
<i>Нагачевська З. Ясна зоря її життя ...</i>	
(До 150-річчя від дня народження Софії Русової)	5

Розділ I. Загальні основи педагогіки. Теорія виховання й навчання .. 15

Бойовничий нахил	15
Весна і діти	18
Дещо зо сучасної педагогіки	20
Дещо про дефективних дітей у школі	27
Дещо про український моральний тип: Де шукати його зразків?	61
Діточі малюнки	67
Душа юнака та його виховання	72
Значіння Соціальної Психології для виховання	80
Красзнавство в народній школі	95
Молодь серед хаосу	106
Моральні завдання сучасної школи	111
Націоналізм та інтернаціоналізм у вихованні	117
Педагогічні основи нової школи	121
Парова машина	128
По всіх світах: Мандрівка з дітками як вступ до географії	129
Природознавство в сучасному вихованню	130
Соціяльне виховання: Його значіння в громадському житті	135
Суспільні питання виховання	154
Сучасна мрія виховання	160
Що наша молодь читає	164
Виховне значіння дитячого театру	166

Розділ II. Історія педагогіки, визначні персоналії української та зарубіжної педагогічної думки

Бюлетень Міжнародн. Університетського життя	169
В Інтернаціональному Педагогічному Бюро в Женеві	174
В Кам'янецькому університеті	176
В китайській школі	181
Виховання і соціологія Дюркгейма	185

Виховні обов'язки	190
Глобальна метода в народніх школах Чехословаччини	191
Два міжнародні конгреси	198
Десятилітній Ювілей Української Реальної Гімназії в Чехословаччині	207
До культурного об'єднання з Галичиною	213
До Риму на два конгреси	215
Думки португальського диктатора про виховання	231
Eugène Devand: «La pedagogie scolavire en Russie Sovietique»	235
Звіт за Межинародний Педагогічний Конгрес в Женеві делегата від Укр. Педаг. Інст. в Празі	237
Колись і тепер	240
На чужині і дома: Лист із Праги	246
Народні бібліотеки й читальні в Чехії	248
Національна школа у різних народів	257
Новий плян навчання в народних школах Бельгії	286
О. Декролі	290
Освіта на Україні	295
Освіта на Україні в большевицькім освітленню	298
П. І. Холодний	314
Педагог-ідеаліст Адольф Феррієр	317
Педагогічний рух	325
Педагогічний семінар проф. С.Русової в Українському Соціологічному інституті	326
1 листопада в українській гімназії в Ржевниці	327
Правила й програми для вступу до Інститутів, Технікумів, Робфаків та профшкіл УСРР на 1925-1926 р.	328
Рабіндранат Тагор – виховник	332
Середньовічні Університети	343
Спиридон Черкасенко, поет-педагог	347
Стан сучасної освіти в різних краях світа	350
Сучасні течії в новій педагогіці	358
Український Інститут Громадознавства в Празі	423
Український «Дитячий Притулок» в Чехо-Словацькій Республіці	429

Розділ III. Позашкільна освіта	432
А. Животко (А. Пуховський). «Народня Просвіта» (порадник позашкільної освіти)	432
Культурно-просвітительня українські організації в Галичці	433
Моральне виховання в позашкільній освіті	444
«Просвіта» за 70 літ існування	448

**СОФІЯ РУСОВА:
З МАЛОВІДОМОГО
І НЕВІДОМОГО**

ЧАСТИНА I

«НЕСТОРКА УКРАЇНСЬКОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ...»

Комп'ютерний набір

Джус О. В.

Комп'ютерна верстка

Костинюк Р. І.

Дизайн обкладинки

Маринкова Т. Д. (в-во «Лілея-НВ»)

Здано до складання 13.02.2006. Підписано до друку 23.02.2006.

Папір офсетний. Гарнітура Таймс. Тираж 300 шт.